

.b131 862 22

U.O.V.S. BIBLIOTEK

University Free State



34300000176804

Universiteit Vrystaat

HIERDIE EKSEMPLEER IS
GEEN OMSTANDIGHEDE UIT
BIBLIOTEK VERWYDER WORDEN

**DIE TOEPASBAARHEID VAN KURRIKULUM 2005 AS 'N
UITKOMSGERIGTE ONDERWYSMODEL IN VRYSTAATSE PRIMêRE
SKOLE: 'N KURRIKULUMTEORETIESE PERSPEKTIEF**

deur

STEPHANUS PETRUS VAN TONDER
(B.A. Hons., M.Ed.)

Proefskrif voorgelê om te voldoen aan die vereistes vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die

FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE

DEPARTEMENT DIDAKTIEK

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT

Bloemfontein

PROMOTOR: PROF. DR. G.F. DU TOIT

Januarie 2000

UNIVERSITY OF THE
WESTERN CAPE
ZOOLOGICAL MUSEUM
22 AUG 2000
UOVS SASOL BIBLIOTHEEK

*Opedra aan
die kinders van Suid-Afrika*

DANKBETUIGINGS

In die eerste plek my eer en dank aan ons liewe Heer vir die genade en krag om in sy diens te staan en hierdie studie te voltooi. Ek loof en prys sy Naam.

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

- Prof. Gawie du Toit, my promotor, vir sy leiding, entoesiasme, aanmoediging en volgehoue ondersteuning en belangstelling.
- My werkgewer, VISTA Universiteit, vir die ruim navorsingstoekenning wat hierdie studie moontlik gemaak het.
- Die Vrystaatse Departement van Onderwys vir toestemming om skole te besoek en onderhoude te voer.
- Al die onderwysers, skoolhoofde, adjunkhoofde, onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers, konsultante, en amptenare van nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies wat my so vriendelik ontvang het en wie se menings en aanbevelings in hierdie studie opgeneem is.
- Kollegas op die Bloemfonteinkampus van VISTA Universiteit en aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat vir hul volgehoue aanmoediging, ondersteuning en/of raad op akademiese gebied.
- 'n Vriend, mnr. Evert Venter, my broer, mnr. Anton van Tonder en 'n kollega, mnr. Kobus Smit, vir raad en ondersteuning met die rekenaartegnologie wat gebruik is.
- My vrou, Carlo, vir haar netjiese en akkurate tikwerk en die tegniese versorging van die proefskrif.
- Me. Sonja Liebenberg vir die bekwame wyse waarop sy die taalkundige en tegniese versorging van die proefskrif en die bronnelys behartig het.

Ek kan ook nie nalaat om my vrou, Carlo, ons kinders, Marise en Mico, ons ouers, my familieleden en vriende te bedank vir hul liefde, opoffering, ondersteuning, belangstelling, aanmoediging en/of begrip nie. Daarsonder sou hierdie studie eenvoudig nie moontlik gewees het nie.

Fanus van Tonder

BLOEMFONTEIN

Januarie 2000

OPSOMMING

Die bekendstelling van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel vir verpligte skoolonderwys in Suid-Afrika deur die voormalige nasionale Minister van Onderwys op 24 Maart 1997 is gekenmerk deur 'n heftige reaksie in die nuusmedia. Suid-Afrikaanse kritici het onmiddellik van internasionale kritiek teen uitkomsgerigte onderwys gebruik gemaak om hul saak teen die implementering van Kurrikulum 2005 te versterk. Hierdie ongemaklikheid met Kurrikulum 2005 en die feit dat die besluit om die kurrikulum te implementeer, gemaak is nog voordat enige navorsing aangaande die toepasbaarheid daarvan of enige loodsprojekte van stapel gestuur is, het uiteraard bygedra tot hierdie reaksie van genoemde kritici. In die lig van hierdie omstandighede is daar besluit om só 'n toepasbaarheidstudie te onderneem. Vir hierdie doel is daar eerstens gepoog om deur middel van 'n literatuurstudie 'n kurrikulumteoretiese perspektief op Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel daar te stel en is 'n kwalitatiewe navorsingstudie in verband met die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole tweedens onderneem.

Die literatuurstudie wat onderneem is, konsentreer op die volgende aspekte:

- 'n Ondersoek na kurrikulumteorie, die veld van Kurrikulumstudies en die proses van kurrikulumontwikkeling.
- Realiteite en inisiatiewe rondom Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel vir verpligte skoolonderwys in Suid-Afrikaanse skole.
- Die grondslae, problematiek, ideale en implikasies van uitkomsgerigte onderwys in die algemeen.
- Die mate waarin Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys in die algemeen deur middel van 'n kurrikulumteoretiese perspektief verantwoord kan word.

Die inleiding tot kurrikulumteorie verskaf 'n perspektief op die term *kurrikulum*, die veld en die belangrikste grondslae van Kurrikulumstudies, die funksies van kurrikulumteorie en die verband tussen kurrikulumteorie en die praktyk. Hierdie inleiding verskaf dan ook die basis vir 'n literatuurstudie rakende die proses van kurrikulumontwikkeling. Wat kurrikulumontwikkeling betref, word bestaande modelle, benaderings en beginsels in hierdie verband geïdentifiseer en ondersoek. Die komponente van die proses van kurrikulumontwikkeling - kurrikulumontwerp, die disseminasie van inligting, die implementering en die evaluering van 'n kurrikulum - dien uiteindelik as die raamwerk waarvolgens die proses verder ondersoek word. Wat elk van die voorgenoemde komponente betref, word bestaande modelle, perspektiewe en beginsels weereens geïdentifiseer en ondersoek. Wat kurrikulumontwerp betref, word 'n

situasie-analise, doelformulering, die seleksie en ordening van leerinhoud en leergeleenthede en die assessering van leerders as komponente benoem en dien dit voorts as 'n raamwerk vir 'n ondersoek na die proses van kurrikulumontwerp.

Voordat 'n kurrikulumteoretiese perspektief op Kurrikulum 2005 moontlik is, is dit egter nodig om die nuwe kurrikulum en die verbandhoudende Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) eers van naderby te beskou. Vir hierdie doel word die struktuur, komponente, kenmerke en beginsels in verband met voorgenoemde twee entiteite in diepte ondersoek terwyl daar telkens na kurrikulumteoretiese aspekte wat voorheen aangespreek is, verwys word. Aangesien Kurrikulum 2005 egter 'n uitkomsgerigte onderwysmodel is, word uitkomsgerigte onderwys in die algemeen vervolgens ondersoek deur na die oorsprong, kenmerke, voorlopers en sleutelemente daarvan te verwys. Uiteindelik word hierdie sleutelemente geherorganiseer om in voorgenoemde raamwerk vir kurrikulumontwikkeling (wat kurrikulumontwerp insluit) in te pas. Op hierdie wyse is dit dus moontlik om uitkomsgerigte onderwys in die algemeen, en Kurrikulum 2005 in die besonder, kurrikulumteoreties te ondersoek en te evalueer ten einde te bepaal in watter mate dit kurrikulumteoreties verantwoord kan word.

Deur middel van 64 oopeinde- tot semi-gestruktureerde onderhoude met 78 belanghebbende persone - wat onderwyseresse vir die grondslagfase, skoolhoofde, adjunkhoofde, senior onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers, konsultante en amptenare van nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies insluit - is 24 probleemareas en nege suksesareas in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1-klasse gedurende 1998 geïdentifiseer. Hierdie navorsingsresultate word dan vervolgens, in samehang met die voorvereistes vir die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 wat deur middel van die voorafgaande literatuurstudie onderneem is en in die vorm van vier wyd geformuleerde navorsingsvrae uitgedruk is, op 'n induktiewe wyse in samehang met die resultate van die literatuurstudie geïnterpreteer.

Op grond van hierdie interpretasie word die finale gevolgtrekking uiteindelik gemaak dat Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole slegs 'n beperkte toepasbaarheid toon, maar dat hierdie beperkte toepasbaarheid kan verbeter deur 'n aantal negatiewe faktore te verreken en doelgerig aan te spreek. 'n Aantal aanbevelings in verband met die ontwerp, implementering en evaluering van Kurrikulum 2005 word vervolgens gemaak. Hierdie aanbevelings is gerig op beleidmakers en besluitnemers op nasionale, provinsiale en skoolvlak, asook diegene betrokke by die aanvanklike opleiding van onderwysers en diegene verbonde aan diensleweringorganisasies in die Vrystaat.

SUMMARY

The introduction of Curriculum 2005 as an outcomes-based education model for compulsory school education in South Africa by the former national Minister of Education on 24 March 1997 was characterised by a violent reaction in the news media. South African critics immediately made use of international critique against outcomes-based education to strengthen their case against the implementation of Curriculum 2005. This unease regarding Curriculum 2005 and the fact that the decision to implement the curriculum was made before any research concerning its feasibility in South African schools or any pilot projects had been launched, naturally contributed to this reaction by critics. In the light of these circumstances the decision was taken to undertake such a feasibility study. With a view to this an effort was firstly made to establish a curriculum theoretical perspective regarding Curriculum 2005 as an outcomes-based education model by means of a literature study. In the second place a qualitative research study as regard the problems concerning the implementation of Curriculum 2005 in Free State primary schools was undertaken.

The literature study which was undertaken, concentrates on the following aspects:

- An investigation into curriculum theory, the field of Curriculum Studies and the process of curriculum development.
- Realities and initiatives with regard to Curriculum 2005 as an outcomes-based education model for compulsory school education in South African schools.
- The foundations, problems, ideals and implications of outcomes-based education in general.
- The extent to which Curriculum 2005 and outcomes-based education in general can be accounted for by means of a curriculum theoretical perspective.

The introduction to curriculum theory supplies a perspective regarding the term *curriculum*, the field and the most important foundations of Curriculum Studies, the functions of curriculum theory and the relation between curriculum theory and practice. This introduction also provides the basis for a literature study concerning the process of curriculum development. As far as curriculum development is concerned, existing models, approaches and principles in this regard are identified and investigated. The components of the process of curriculum development, namely curriculum design, the dissemination of information, the implementation and evaluation of a curriculum ultimately serve as the framework according to which the process is investigated further. As far as each of the above-mentioned components is concerned, existing models, perspectives and principles are once again identified and investigated. As far as curriculum design is concerned, a situation analysis, the formulation of aims, the selection and

ordering of learning content and learning opportunities, as well as the assessment of learners are named as components and these furthermore serve as a framework for an investigation into the process of curriculum design.

Before a curriculum theoretical perspective as regards Curriculum 2005 is possible, it is, however, necessary to take a closer look at the new curriculum and the related National Qualifications Framework (NQF). With a view to this, an investigation is undertaken concerning the structure, components, characteristics and principles with regard to the above-mentioned two entities, while reference is repeatedly made to curriculum theoretical aspects which were addressed previously. However, since Curriculum 2005 is an outcomes-based education model, outcomes-based education in general is subsequently investigated by referring to its origin, characteristics, predecessors and key elements. Eventually these key elements are reorganised to fit into the above-mentioned framework for curriculum development (which includes curriculum design). In this way it is therefore possible to investigate and evaluate outcomes-based education in general and, more specifically, Curriculum 2005 in order to determine to which extent it can be accounted for curriculum theoretically.

By means of 64 open to semi-structured interviews with 78 stakeholders - which included teachers for the foundation phase, principals, vice-principals, senior teaching officials, learning facilitators, lecturers, researchers, consultants and officials of non-government organisations and teachers' unions - 24 problems areas and nine areas of success with regard to the implementation of Curriculum 2005 in Grade 1 classes during 1998 were identified. Subsequently these research results are interpreted in an inductive manner together with the results of the literature study. This takes place by also closely considering the prerequisites for the successful implementation of Curriculum 2005 which had been identified by means of the above-mentioned preceding literature study and expressed in the form of four widely formulated research questions.

Based on this interpretation the final conclusion is eventually reached, namely that Curriculum 2005 as an outcomes-based education model in Free State primary schools shows limited feasibility. This limited feasibility can, however, be improved by taking into account a number of negative factors and by purposefully addressing them. Thereafter a number of recommendations as regards the design, dissemination, implementation and evaluation of Curriculum 2005 are made. These recommendations are directed at policy-makers and decision-makers at national, provincial and school level, as well as at those involved with the initial training of teachers and those involved with organisations which render services in the Free State.

SLEUTELTERME

Kurrikulum
Ontwikkeling
Ontwerp
Toepasbaarheid
Implementering
Evaluering
Kurrikulum 2005
Uitkomsgerigte onderwys (UGO)
Vrystaat
Algemene onderwys en opleiding
Primêre onderwys

KEY TERMS

Curriculum
Development
Design
Feasibility
Implementation
Evaluation
Curriculum 2005
Outcomes-based education (OBE)
Free State
General education and training
Primary education

INHOUDSOPGAWE

		<i>Bladsy</i>
OPSOMMING		i
SUMMARY		iii
SLEUTELTERME / KEY TERMS		v
LYS VAN FIGURE EN TABELLE		xx
1. ORIËNTERING		
1.1	Inleiding	1
1.2	Probleemstelling	2
1.2.1	Problematiek van Suid-Afrikaanse onderwys in die algemeen	2
1.2.2	Problematiek van 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole	6
1.3	Doel van die studie	9
1.4	Terreinafbakening	9
1.5	Aard en metode van ondersoek	10
1.5.1	Literatuurstudie	10
1.5.2	'n Kwalitatiewe ondersoek	11
1.6	Navorsingsontwerp	11
1.7	Begripsomskrywing	12
1.8	Samevatting	13
2. 'n INLEIDING TOT KURRIKULUMTEORIE		
2.1	Inleiding	14
2.2	'n Definisie van kurrikulum	14
2.2.1	'n Verskeidenheid van definisies	14
2.2.2	Die verskuilde, amptelike en werklike kurrikulum	19
2.3	Kurrikulum as 'n studieveld	19
2.4	Die kennisterreine van Kurrikulumstudies	20
2.5	Begripsverklarings	21
2.5.1	Grondslae	22
2.5.2	Kurrikulumontwikkeling	22
2.5.3	Kurrikulumontwerp	22
2.5.4	Kurrikulumdisseminasie	22
2.5.5	Kurrikulumimplementering	22
2.5.6	Kurrikulumevaluering	23

	<i>Bladsy</i>
2.6	Die grondslae van Kurrikulumstudies 23
2.6.1	Filosofiese grondslae van Kurrikulumstudies 23
2.6.1.1	Perennialisme 25
2.6.1.2	Essensialisme 25
2.6.1.3	Progressiwisme 26
2.6.1.4	Rekonstruksionisme 27
2.6.1.5	Eklektisisme 29
2.6.1.6	Oorsig 30
2.6.2	Historiese grondslae van Kurrikulumstudies 30
2.6.3	Sosiale grondslae van kurrikulumstudies 32
2.6.4	Sielkundige grondslae van Kurrikulumstudies 35
2.6.4.1	Behaviourisme 36
2.6.4.2	Humanistiese en fenomenologiese leerteorieë 39
2.6.4.3	Kognitiewe ontwikkelingsteorieë 41
2.6.4.4	Oorsig 45
2.7	Kurrikulumteorie 46
2.7.1	Die funksies van 'n kurrikulumteorie 47
2.7.2	Kurrikulumteorie en -praktyk 48
2.8	Samevatting 49
3.	'n PERSPEKTIEF OP DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING
3.1	Inleiding 51
3.2	Modelle van kurrikulumontwikkeling 51
3.3	Benaderings tot kurrikulumontwikkeling 54
3.3.1	Die akademiese benadering 54
3.3.2	Die behavioristies-tegnologiese benadering 55
3.3.3	Die humanisties-ervaringgerigte benadering 57
3.3.4	Die pragmatiese benadering 58
3.4	Vlakke van besluitneming in die proses van kurrikulumontwikkeling 59
3.5	Bemagtiging van die onderwyser 60
3.6	Beginsels vir kurrikulumontwikkeling 61
3.7	Kurrikulumontwerp 64
3.7.1	Kriteria vir kurrikulumontwerp 64
3.7.2	Perspektiewe rakende kurrikulumontwerp 67
3.7.3	Modelle vir kurrikulumontwerp 69

	<i>Bladsy</i>	
3.7.3.1	Kurrikulum as inhoud	69
3.7.3.1.1	'n Kritiese evaluering van kurrikulum as inhoud	70
3.7.3.2	Tyler se model vir kurrikulumontwerp	71
3.7.3.2.1	Variasies van Tyler se model	73
3.7.3.2.2	'n Kritiese evaluering van doelwitmodelle vir kurrikulumontwerp	77
3.7.3.3	'n Prosesmodel vir kurrikulumontwerp	79
3.7.3.3.1	'n Kritiese evaluering van die prosesmodel	82
3.7.3.4	'n Naturalistiese model vir kurrikulumontwerp	83
3.7.3.4.1	'n Kritiese evaluering van die naturalistiese model	86
3.7.3.5	Oorsig	86
3.7.4	Die komponente van kurrikulumontwerp	87
3.7.4.1	Situasie-analise	87
3.7.4.1.1	Die samelewing, vakinhoud en leerders as bronne	88
3.7.4.1.2	Ander bronne om te analiseer	90
3.7.4.2	Doelformulering	90
3.7.4.2.1	Verskillende grade van spesifiekheid van doelstellings en doelwitte	92
3.7.4.2.2	Taksonomieë van doelwitte	95
3.7.4.3	Leerinhoude	98
3.7.4.3.1	Kriteria vir die seleksie van leerinhoud	99
3.7.4.3.2	Beginsels vir die ordening van leerinhoud	103
3.7.4.3.3	Verskillende patrone van kurrikulumorganisasie	105
3.7.4.4	Leergeleenthede, -ervarings en/of -aktiwiteite	110
3.7.4.4.1	Kriteria vir die ontwerp van leergeleenthede	111
3.7.4.4.2	Onderrigmetodes en onderwysmedia	114
3.7.4.5	Assessering	117
3.7.4.5.1	Formatiewe en summatiewe assessering	118
3.7.4.5.2	Normgerigte teenoor kriteriumgerigte assessering	119
3.7.4.5.3	Tradisionele en alternatiewe vorms van assessering	120
3.7.4.5.4	Oorsig	122
3.7.4.6	Die onderlinge samehang van die komponente van kurrikulumontwerp	122
3.8	Kurrikulumdisseminasie	123
3.8.1	Fases van verandering	124
3.8.2	Veranderingsagente	126
3.8.2.1	Onderwysers as veranderingsagente	126
3.8.2.2	Skoolhoofde as veranderingsagente	127
3.8.3	Faktore wat verandering en disseminasie van inligting beïnvloed	127

3.8.4	Strategieë vir verandering en die disseminasie van inligting	129
3.8.4.1	Havelock se veranderingsmodelle	130
3.8.4.2	Schon se modelle vir disseminasie van inligting	132
3.8.4.3	Bennis, Benne en Chin se veranderingstrategieë	133
3.8.4.4	Oorsig	134
3.9	Kurrikulumimplementering	134
3.9.1	Implementeringstrategieë	135
3.9.1.1	Getrouheid van implementering	135
3.9.1.2	Aanpassing van die kurrikulum	136
3.9.2	Vereistes vir suksesvolle implementering en faktore wat implementering beïnvloed	137
3.9.3	Oorsig	139
3.10	Kurrikulumevaluering	139
3.10.1	Die aard en doel van kurrikulumevaluering	140
3.10.2	Kriteria vir kurrikulumevaluering	142
3.10.3	Dimensies en tipes van kurrikulumevaluering	143
3.10.3.1	Doelwitgerigte kurrikulumevaluering	144
3.10.3.1.1	Die klassieke evalueringsmodel	145
3.10.3.1.2	Die navorsings- en ontwikkelingsmodel (N&O)	145
3.10.3.2	Evaluering sonder doelwitte	146
3.10.3.2.1	Die verliggende model	147
3.10.3.2.2	Responsiewe evaluering	148
3.10.3.2.3	Die beeldende model	148
3.10.3.2.4	Aksienavorsing	149
3.10.3.3	Toepasbaarheidstudies	150
3.10.3.4	Evaluering van implementering	152
3.10.3.5	Aanspreeklikheid	154
3.10.3.5.1	Eenrigtingaanspreeklikheid	155
3.10.3.5.2	Professionele en wedersydse aanspreeklikheid	156
3.10.4	Oorsig	156
3.11	Samevatting	157
4.	REALITEITE EN NUWE INISIATIEWE RONDON 'N KURRIKULUM VIR SUID-AFRIKAANSE SKOLE	
4.1	Inleiding	161
4.2	Die realiteite rondom 'n kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole	161

	<i>Bladsy</i>	
4.3	Die ontwerpproses van die tradisionele kurrikulum in Suid-Afrika	162
4.4	Die aanloop tot 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole	163
4.5	Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	164
4.5.1	Die struktuur van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	167
4.5.2	Die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	170
4.5.3	Liggame wat by die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk betrokke is	172
4.6	Kurrikulum 2005 as 'n nuwe kurrikulum vir algemene onderwys en opleiding in formele skole	173
4.6.1	Beginsels vir kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp in die konteks van Kurrikulum 2005	173
4.6.1.1	Beginsels vir kurrikulumontwikkeling	174
4.6.1.1.1	Deelname en eienaarskap	174
4.6.1.1.2	Aanspreeklikheid en deursigtigheid	174
4.6.1.1.3	Bekostigbaarheid, instandhoudbaarheid en kapasiteitsbou	174
4.6.1.1.4	Samehang met die NKR	175
4.6.1.1.5	Oorsig	175
4.6.1.2	Beginsels vir kurrikulumontwerp	176
4.6.1.2.1	Menslike hulpbronontwikkeling	176
4.6.1.2.2	Leerdergesentreerdheid	176
4.6.1.2.3	Relevansie	176
4.6.1.2.4	Integrering	177
4.6.1.2.5	Differensiering, herstel van ongelykhede en leerderondersteuning	177
4.6.1.2.6	Nasiebou en nie-diskriminasie	177
4.6.1.2.7	Kritiese en kreatiewe denke	178
4.6.1.2.8	Buigsaamheid	178
4.6.1.2.9	Vordering	178
4.6.1.2.10	Kredietwaardigheid	179
4.6.1.2.11	Versekering van kwaliteit	179
4.6.1.2.12	Oorsig	179
4.6.2	Leeruitkomste	180
4.6.3	Kritieke en ontwikkelingsuitkomste	181
4.6.4	Leerareas	182
4.6.5	Spesifieke uitkomste	184
4.6.6	Assesseringskriteria	185
4.6.7	Omvangstellings	186

	<i>Bladsy</i>	
4.6.8	Prestasie-aanduiders	186
4.6.9	Leerprogramme	187
4.6.10	Fase-organiseerders	188
4.6.11	Programorganiseerders	190
4.6.12	Eenheidstandaarde, krediete en kwalifikasies	190
4.6.13	Onderrig- en leermateriaal	191
4.6.14	Onderrig-en leerstrategieë	193
4.6.15	Assessering	198
4.6.15.1	Die doel van uitkomsgerigte assessering in die konteks van Kurrikulum 2005	200
4.6.15.2	Beginsels vir uitkomsgerigte assessering in die konteks van Kurrikulum 2005	200
4.6.15.3	Alternatiewe metodes van assessering	201
4.6.15.3.1	Deurlopende assessering	202
4.6.15.3.2	Prestasiegerigte assessering	203
4.6.15.3.3	Selfassessering, portuurgroepassessering en ouerassessering	204
4.6.15.3.4	Portefeuljes, joernale en observasielyste	205
4.6.15.4	Leerders met spesiale onderwysbehoefte	206
4.6.15.5	Vordering in die verskillende skoolfasies	206
4.6.15.6	Die aantekening en rapportering van assesseringsresultate	208
4.6.15.7	Leerderprestasierekords	209
4.6.16	Taalbeleid	210
4.6.17	'n Implementeringsplan	212
4.6.18	Die loodsprogram	215
4.6.19	Die implementering van Kurrikulum 2005	218
4.7	Samevatting	225
5.	'n PERSPEKTIEF OP UITKOMSGERIGTE ONDERWYS	
5.1	Inleiding	227
5.2	Die oorsprong van uitkomsgerigte onderwys	228
5.2.1	Die noodsaaklikheid van 'n nuwe onderwysbenadering	229
5.2.2	Die belangrikste kenmerke van onderwys vir die Nywerheidsera en die alternatiewe wat uitkomsgerigte onderwys vir die Inligtingsera bied	230
5.2.2.1	Kalendergerigtheid teenoor uitkomsgerigtheid	231
5.2.2.2	Bepaalde geleenthede teenoor uitgebreide geleenthede	231
5.2.2.3	Erkenning vir bywoning teenoor erkenning vir prestasie	232

	<i>Bladsy</i>	
5.2.2.4	Die segmentering van inhoude teenoor die integrasie van konsepte	232
5.2.2.5	Die afhandeling van 'n kurrikulum teenoor afrigting van leerders	232
5.2.2.6	Kumulatiewe prestasie teenoor kulminerende prestasie	233
5.2.2.7	Seleksie teenoor insluiting	233
5.2.2.8	Kompeterende leer teenoor koöperatiewe leer	234
5.2.2.9	Vergelyking van leerders met mekaar teenoor die erkenning van kriteria wat bevredig is	235
5.2.2.10	'n Sellulêre struktuur teenoor 'n struktuur van samewerking	235
5.2.3	Die voorlopers van uitkomsgerigte onderwys	236
5.2.3.1	Aanspreeklikheid	236
5.2.3.2	Kurrikulumgerigtheid	239
5.2.3.3	Doelwitte, doelstellings en uitkomste	240
5.2.3.4	Kriteriumgerigte assessering	242
5.2.3.5	Bemeesteringsleer	243
5.2.3.6	Bekwaamheidsgerigte onderwys	248
5.2.3.7	Koöperatiewe leer	250
5.2.3.8	Oorsig	253
5.3	Uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling	253
5.3.1	Die sleutelemente van 'n uitkomsgerigte kurrikulum	255
5.3.1.1	'n Uitkomsgerigte paradigma	255
5.3.1.2	Die twee oogmerke van uitkomsgerigte onderwys	255
5.3.1.3	Die drie uitgangspunte van uitkomsgerigte onderwys	256
5.3.1.4	Die vier operasionele beginsels van uitkomsgerigte onderwys	256
5.3.1.4.1	'n Duidelike fokus op kulminerende, betekenisvolle, uiteindelijke uitkomste	256
5.3.1.4.2	Uitgebreide geleentheid en ondersteuning om leerdersukses te verseker	257
5.3.1.4.3	Hoë verwagtings vir almal om te slaag	257
5.3.1.4.4	Afwaartse kurrikulumontwerp vanaf die uiteindelijke uitkomste	258
5.3.1.5	Die vyf generiese terreine van praktyk	258
5.3.2	Uitkomsgerigte kurrikulumontwerp	259
5.3.2.1	Die identifisering en definiëring van uitkomste vir 'n uitkomsgerigte kurrikulum	262
5.3.2.1.1	Die belangrikste kenmerke van 'n uitkoms	262
5.3.2.1.2	Die elemente van 'n uitkoms	263
5.3.2.1.3	Die verwantskap van konsepte soos <i>produk</i> en <i>proses</i> in die konteks van uitkomste	264

5.3.2.1.4	Klassifikasies van uitkomste	265
	(a) Die klassifikasie van uitkomste volgens hul operasionele funksies	265
	(b) Die klassifikasie van uitkomste volgens kurrikulumvlakke	266
	(c) Die klassifikasie van uitkomste volgens die kompleksiteit daarvan	266
	(d) Die klassifikasie van uitkomste volgens inhoude	267
	(e) Die klassifikasie van uitkomste in terme van tydgleuwe	268
	(f) Die klassifikasie van uitkomste volgens jurisdiksie	268
	(g) Ander klassifikasies van uitkomste	268
5.3.2.1.5	Spady se demonstrasieheuwel van uitkomste	270
5.3.2.1.6	Spady se fundamentele lewensvertolkingsrolle	273
5.3.2.1.7	Verskillende benaderings in die identifisering en definiëring van uitkomste	275
5.3.2.2	Leerinhoud in die konteks van uitkomsgerigte onderwys	277
5.3.2.3	Leergeleenthede in die konteks van uitkomsgerigte onderwys	279
5.3.2.4	Uitkomsgerigte assessering	284
5.3.2.4.1	Die doel van uitkomsgerigte assessering	284
5.3.2.4.2	Verskillende tipes assessering in die konteks van uitkomsgerigte onderwys	285
5.3.2.4.3	Prestasiegerigte assessering	286
5.3.2.4.4	Beginsels vir uitkomsgerigte assessering	289
5.3.2.5	Ooreenkomste van uitkomsgerigte onderwys met die prosesmodel vir kurrikulumontwerp	291
5.3.2.6	Oorsig	291
5.3.3	Die disseminasie en implementering van uitkomsgerigte onderwys	292
5.3.3.1	Verskillende stadiums in die implementering van uitkomsgerigte onderwys	292
5.3.3.2	Spady se vier vorms van uitkomsgerigte onderwys	293
5.3.3.2.1	Klaskamerhervorming	294
5.3.3.2.2	Kurrikulumgerigtheid	294
5.3.3.2.3	Eksterne aanspreeklikheid	295
5.3.3.2.4	Stelselherskepping	295
5.3.3.3	Spady se standaard vir implementering	296
5.3.3.4	Voorbeelde van die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA	297
5.3.3.4.1	Die Johnson City Sentrale Skooldistrik in die staat New York	298
5.3.3.4.2	Die Township Hoërskooldistrik 214 in die staat Illinois	302
5.3.3.4.3	Die effek van implementering in enkele federale state	305
5.3.3.4.4	Ponca City Hoërskool in die staat Oklahoma	306
5.3.3.4.5	'n Negatiewe ervaring met uitkomsgerigte onderwysersopleiding	308

5.3.3.4.6	Lesse wat uit die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA geleer kan word	309
5.3.3.5	'n Voorlopige perspektief op die implementering van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model vir onderwys in Suid-Afrikaanse skole	312
5.3.3.6	Oorsig	315
5.3.4	'n Evaluering van uitkomsgerigte onderwys	315
5.3.4.1	'n Perspektief op die problematiek rondom uitkomsgerigte onderwys	317
5.3.4.1.1	Kritiek van fundamentalistiese Christengroepe	318
5.3.4.1.2	'n Tekort aan navorsingsresultate	320
5.3.4.1.3	Bemeesteringsleer en behaviorisme	321
5.3.4.1.4	Teoretiese teenstrydighede	322
5.3.4.1.5	Skole as stelsels	323
5.3.4.1.6	Magstruktuur	324
5.3.4.1.7	Taalgebruik	326
5.3.4.1.8	Verlaging in standaarde	327
5.3.4.1.9	Ander punte van kritiek	328
5.3.4.1.10	'n Moontlike verklaring vir die vloedgolf van kritiek teen uitkomsgerigte onderwys	329
5.3.4.2	Glatthorn se evaluering van uitkomsgerigte onderwys as 'n hervormingstrategie en 'n kurrikulumproses	331
5.3.4.3	'n Evaluering van die teoretiese beginsels waarop uitkomsgerigte onderwys berus	335
5.3.4.3.1	Onderliggende teorieë wat geïdentifiseer kan word	336
	(a) Behaviorisme	337
	(b) Sosiale rekonstruksionisme	338
	(c) Kritiese teorie	339
	(d) Konstruktiewisme	340
	(e) Pragmatisme	343
5.3.4.3.2	Wedersydse versterkings wat die onderliggende teorieë in uitkomsgerigte onderwys meebring	344
	(a) 'n Verenigde front teen inhoudsgerigte benaderings	344
	(b) 'n Teoretiese magsbasis teen die sentrale posisie van die onderwyser	345
	(c) 'n Verenigde front teen die tradisionele assesseringsstelsel	345
	(d) Wedersydse afwysing van universele inhoude en waardes	345

5.3.4.3.3	Onderlinge spanninge tussen die onderliggende teorieë	346
	(a) Spanning tussen die produk- en prosesbenaderings	346
	(b) Spanning tussen beheer en beraadslaging/otonomie	347
	(c) Spanning tussen eksterne en interne vermoëns	347
	(d) Spanning tussen kompetisie en samewerking	348
5.3.4.4	Oorsig	348
5.4	Samevatting	349
6.	'n KWALITATIEWE ONDERSOEK NA DIE TOEPASBAARHEID VAN KURRIKULUM 2005 IN VRYSTAATSE PRIMêRE SKOLE	
6.1	Inleiding	356
6.2	'n Blik op die kwalitatiewe navorsingsmetodologie	358
6.2.1	Kenmerke van die kwalitatiewe navorsingsmetodologie	358
6.2.2	Die waarde van kwalitatiewe navorsing	362
6.3	Die doel van hierdie ondersoek	364
6.4	Die metode van hierdie ondersoek	365
6.4.1	Besoeke en onderhoude	365
6.4.2	Die status, rol en objektiwiteit van die navorser	366
6.4.3	Die seleksie van deelnemers aan die navorsing	367
6.4.4	Geldigheid en betroubaarheid	368
6.4.5	Die analise en interpretasie van data	369
6.5	'n Weergawe van die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole	369
6.5.1	Onderhoude met onderwyseresse en skoolhoofde	370
6.5.1.1	Besoeke aan Skool A	371
6.5.1.2	Besoek aan Skool B	378
6.5.1.3	Besoek aan Skool C	383
6.5.1.4	Besoek aan Skool D	387
6.5.1.5	Die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005 soos deur onderwyseresse en skoolhoofde blootgelê	389
6.5.1.6	Positiewe aspekte rondom die implementering van Kurrikulum 2005 soos deur onderwyseresse en skoolhoofde weergegee	398
6.5.2	Onderhoude met onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers, konsultante en amptenare van onderwysersunies	401
6.5.2.1	Onderhoude met senior amptenare van die Vrystaatse Onderwys- departement	401

	<i>Bladsy</i>	
6.5.2.2	Onderhoude met Vrystaatse leerfasiliteerders vir die grondslagfase	407
6.5.2.3	'n Groepsonderhoud met twee senior amptenare van die Nasionale Departement van Onderwys	411
6.5.2.4	Onderhoude met opleiers van onderwysers	415
6.5.2.4.1	Besoeke aan Onderwyserskollege A	415
	(a) Groepsonderhoud	415
	(b) Enkelonderhoude	417
6.5.2.4.2	Onderhoude met dosente van Onderwyserskollege B	420
6.5.2.4.3	Besoek aan Onderwyserskollege C	422
6.5.2.4.4	Onderhoud met 'n dosent aan die UOVS	425
6.5.2.5	Onderhoude met navorsers aan die UOVS	427
6.5.2.5.1	Onderhoude met navorsers in die Departement Didaktiek	427
6.5.2.5.2	Onderhoude met navorsers van NIOB	430
6.5.2.6	Onderhoude met konsultante en lede van nie-regeringsorganisasies	434
6.5.2.6.1	Onderhoud met konsultant T	434
6.5.2.6.2	Onderhoud met 'n konsultant van die Vlaamse regering	439
6.5.2.6.3	Onderhoud met die direktrise van 'n plaaslike taalprojek	442
6.5.2.6.4	Onderhoude met fasiliteerders van die PSP	444
6.5.2.6.5	Onderhoud met 'n verteenwoordiger van READ	446
6.5.2.7	Onderhoude met amptenare van drie onderwysersunies	447
6.5.2.7.1	Onderhoud met die uitvoerende beampte van die Vrystaatstreek van die SAOU	448
6.5.2.7.2	Onderhoud met 'n adjunk-direkteur van NAPOSA	449
6.5.2.7.3	Onderhoud met 'n amptenaar van die Vrystaatstreek van SADTU	452
6.5.2.8	'n Uitbreiding van die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005	454
6.5.2.9	'n Uitbreiding van positiewe aspekte rondom die implementering van Kurrikulum 2005	461
6.5.2.10	Interpretasie	463
6.6	Samevatting	463
7.	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	
7.1	Inleiding	465
7.2	'n Evaluering van die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole	466

7.2.1	Is uitkomsgerigte onderwys in die algemeen en Kurrikulum 2005 in die besonder in lyn met goed verantwoorde teorieë en beskouings oor kurrikulumontwikkeling en hoe word hierdie kurrikulumteoretiese beskouings in die praktyk verwesenlik?	466
7.2.1.1	Kurrikulum 2005 is 'n eklektiese onderwysmodel met 'n versoeningsfunksie	466
7.2.1.2	Die teorie oor uitkomsgerigte onderwys verreken nie die eise van die praktyk ten volle nie	467
7.2.1.3	Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en Kurrikulum 2005 voldoen aan die beginsels vir kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp	468
7.2.1.4	Die komponente van kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp figureer in die konteks van uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005	468
7.2.1.4.1	Die komponente van kurrikulumontwerp	468
	(a) Situasië-analise	468
	(b) Doelformulering	469
	(c) Leerinhoude	470
	(d) Leergeleenthede	471
	(e) Assessering	471
7.2.1.4.2	Die disseminasie van inligting	472
7.2.1.4.3	Die implementering van die kurrikulum	473
7.2.1.4.4	Kurrikulumevaluering	473
7.2.1.5	Gevolgtrekking	474
7.2.2	Word daar in Kurrikulum 2005 aan die vereistes van die herskeppende uitkomsgerigte onderwysmodel voldoen en is dit wenslik dat 'n herskeppende model in Suid-Afrika geïmplementeer moet word?	474
7.2.2.1	Gevolgtrekking	477
7.2.3	Is die verskillende rolspelers, asook die onderwysstelsel in die Vrystaat gereed en ontvanklik vir die implementering van Kurrikulum 2005?	477
7.2.3.1	Leerders	477
7.2.3.2	Ouers	478
7.2.3.3	Onderwysers	479
7.2.3.4	Primêre skole	480
7.2.3.5	Die Vrystaatse Departement van Onderwys	481
7.2.3.6	Instansies wat vir die aanvanklike opleiding van onderwysers verantwoordelik is	482
7.2.3.7	Nie-regerings- en diensleweringorganisasies	482
7.2.3.8	Onderwysersunies	482

7.2.3.9	Gevolgtrekking	483
7.2.3.9.1	Leerders, onderwysers, skoolhoofde, onderwysamptenare, leerfasiliteerders en opleiers van onderwysers	483
7.2.3.9.2	Ouers, navorsers, konsultante, lede van nie-regeringsorganisasies en amptenare van onderwysersunies	484
7.2.3.9.3	Primêre skole en die Vrystaatste Departement van Onderwys	484
7.2.4	Het Kurrikulum 2005 die potensiaal om die wanbalanse en ongelykhede wat in Vrystaatse primêre skole bestaan, te verminder en tot groter gelykheid in die onderrig en leer van alle leerders in hierdie skole te lei?	484
7.2.4.1	Die gebrekkige leerkultuur en die afwesigheid van bronne, toerusting en hulpmiddels	484
7.2.4.2	Sterker en swakker leerders	485
7.2.4.3	Leerders met spesiale onderwysbehoefte	485
7.2.4.4	Gevolgtrekking	486
7.2.5	'n Oorkoepelende gevolgtrekking	486
7.3	Aanbevelings wat as riglyne kan dien vir die implementering van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole	486
7.3.1	Aanbevelings vir beleidmakers en besluitnemers op nasionale en provinsiale vlakke van kurrikulumontwikkeling	488
7.3.1.1	Aanbevelings vir beleidmakers en besluitnemers op nasionale vlak	488
7.3.1.1.1	Kurrikulumontwerp	489
7.3.1.1.2	Die disseminasie van inligting aangaande Kurrikulum 2005	491
7.3.1.1.3	Die implementering van Kurrikulum 2005	492
7.3.1.1.4	Evaluering van Kurrikulum 2005	492
7.3.1.2	Aanbevelings vir beleidmakers en besluitnemers op provinsiale vlak	492
7.3.1.2.1	Kurrikulumontwerp	493
7.3.1.2.2	Die disseminasie van inligting aangaande Kurrikulum 2005	494
7.3.1.2.3	Die implementering van Kurrikulum 2005	496
7.3.1.2.4	Evaluering van Kurrikulum 2005	497
7.3.2	Aanbevelings vir die verskillende rolspelers op skoolvlak	497
7.3.3	Aanbevelings in verband met die aanvanklike opleiding van onderwysers in die Vrystaat	499
7.3.4	Aanbevelings vir diensleweringorganisasies	500
7.3.5	Aanbevelings in verband met verdere navorsing	501
7.4	Slotperspektief	501

BRONNELYS

503

BYLAE A

523

BYLAE B

526

LYS VAN FIGURE

	<i>Bladsy</i>	
Figuur 3.1	Tyler se model vir kurrikulumontwerp	72
Figuur 3.2	Wheeler se kurrikulumproses	74
Figuur 3.3	Walker se naturalistiese model	84
Figuur 3.4	Tanner en Tanner se kurrikulumkegel	108
Figuur 3.5	Cawood <i>et al.</i> se klassifikasie van onderrigmetodes	116
Figuur 4.1	'n Voorstelling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)	168
Figuur 5.1	'n Stelselraamwerk vir uitkomsgerigte onderwys	260
Figuur 5.2	Die volgorde van afwaartse ontwerp vir uitkomsgerigte onderwys	267
Figuur 5.3	Spady se demonstrasieheuwel	271
Figuur 5.4	Spady se fundamentele lewensvertolkingsrolle	274

LYS VAN TABELLE

	<i>Bladsy</i>	
Tabel 3.1	Die kurrikulumontwikkelingsmodelle van Saylor <i>et al.</i> , Unruh en Unruh, asook Hunkins	53
Tabel 3.2	'n Vergelyking van die modelle vir kurrikulumontwerp wat as variasies van Tyler se model beskou kan word	76
Tabel 3.3	Onderrigmetodes soos geklassifiseer deur Avenant	114
Tabel 4.1	Die beplande infasering van uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika	213

Hoofstuk 1

ORIËNTERING

1.1 Inleiding

In die hedendaagse samelewing stel die snelle ontwikkeling van tegnologie en wetenskap hoë eise aan die onderwys. Die verloop van die lewe is van só 'n aard dat individue daaglik gekonfronteer word met probleme om op te los en besluite om te neem. Die hedendaagse samelewing vereis inderdaad dat elke lid daarvan die vermoë moet hê om krities en, indien moontlik, kreatief te dink. 'n Basiese geletterdheid is 'n voorvereiste vir bykans enige beroep. Dikwels word selfs meer as net só 'n basiese geletterdheid vereis. In Suid-Afrika, wat tans 'n oorgangsfase op feitlik alle terreine van die samelewing beleef, word die behoeftes van die samelewing ook al hoe belangriker.

Die kennis waarmee leerders gekonfronteer word, neem danksy die moderne tegnologie soos die rekenaar teen só 'n vinnige tempo toe dat dit nie meer vir die menslike brein moontlik is om al die kennis in die geheue te stoor soos wat dit waarskynlik baie jare gelede gedoen is nie. Alhoewel die kennis as gevolg van gevorderde tegnologie maklik bekombaar is, raak dit teen 'n verstommende tempo irrelevant. Dit is dus nie meer moontlik om leerders volledig toe te rus om die probleme waarmee hulle daaglik gekonfronteer word, op te los deur slegs op hul geheue staat te maak nie. Vir die huidige en die toekoms is dit dus veel eerder belangrik om leerders toe te rus in die vaardigheid om relevante kennis te bekom, toe te pas en self te konstrueer. Dit vereis van leerders om onafhanklike, kritiese en gedissiplineerde denkers te word wat gewillig is om self verantwoordelikheid vir hul eie leer en ander aktiwiteite te aanvaar (Doll 1996:151-154; Glencross & Fridjhon 1990:307; Le Roux 1990:1-6).

Die nuwe politieke bestel in Suid-Afrika vereis 'n heel nuwe benadering, gegrond op 'n grondwet wat die basiese regte van die individu in die samelewing waarborg. Beginsels soos die vermyding van diskriminasie op grond van ras, geslag, geloof of op welke ander wyse ook al, asook die bevordering van 'n demokratiese samelewing, vereis van lede van die samelewing om 'n andersoortige houding en ingesteldheid te openbaar as wat in die verlede aan die orde van die dag was.

Uit voorgenoemde argumente is dit duidelik dat elke lid van die samelewing verkieslik oor sekere vaardighede, kennis en houdings moet beskik. Die vraag ontstaan onwillekeurig wie hierdie vaardighede, kennis en houdings vir leerders moet aanleer. Die mees logiese

antwoord op hierdie vraag is natuurlik dat dit die taak van die onderwysowerhede en die leerkragte in Suid-Afrika is. Dit veronderstel uiteraard dat besondere hoë eise aan die onderwys in die nuwe Suid-Afrika gestel word.

Die aspek van die onderwys wat hier ter sprake is, is nie net *wie* en *hoe* nie, maar ook *wat* dit dan is wat die lede van die samelewing deur middel van die onderwys moet leer. Watter kennis, vaardighede en houdings moet aan elke lid oorgedra word? Op watter wyse moet hierdie kennis, vaardighede en houdings deel word van elke lid se mondering? Kan dit slegs oorgedra word, of is dit verkieslik dat elke lid die geleentheid moet kry om dit deel van sy eie mondering te maak, met ander woorde, om dit te internaliseer? Is dit die taak van die onderwyser om al hierdie kennis, vaardighede en houdings vir kinders aan te leer of moet houdings nie liefds deur die ouers en vaardighede deur die toekomstige werkgewers behartig word nie? Hierdie aangeleenthede verwys duidelik na die aard van die kurrikulum waaraan kinders blootgestel moet word, asook deur wie en hoe hierdie kurrikulum onderrig moet word.

1.2 Probleemstelling

Onderwys in Suid-Afrika ondervind talle probleme, waarvan die implementering van 'n nuwe kurrikulum maar een is. Die volgende twee paragrawe gee 'n kort oorsig van hierdie probleme en in watter mate dit verband hou met die problematiek rondom kurrikulum.

1.2.1 Problematiek van Suid-Afrikaanse onderwys in die algemeen

Die onderwysstelsel wat die nuwe Suid-Afrika van die apartheidsera geërf het, word gekenmerk deur probleme. Die grootste enkele probleem is waarskynlik die enorme leerdergetalle waarvoor die onderwysstelsel voorsiening moet maak. Sowat 40 persent van die land se bevolking is tans jonger as 16 (Muller 1998:11). Van die sowat 12 miljoen leerders in Suid-Afrikaanse skole in 1997, was ongeveer 8,1 miljoen primêre en 3,9 miljoen sekondêre leerders. Vooruitskattings van leerdergetalle toon dat daar in die jaar 2000 bykans 13,6 (9,1 miljoen primêre en meer as 4,5 miljoen sekondêre) leerders, in die jaar 2005 meer as 15 miljoen (9,8 miljoen primêre en 5,2 miljoen sekondêre) en in die jaar 2008 meer as 15,8 miljoen leerders behoort te wees. Dit verteenwoordig 'n gemiddelde jaarlikse groeikoers van 2,43 persent vir primêre en 3,9 persent vir sekondêre onderwys (Strauss, Van der Linde, Plekker & Strauss 1998:2,7,15).

Alhoewel dit mag voorkom asof Suid-Afrika sukses behaal met sy pogings om die meeste potensiële leerders in die stelsel op te neem, vorder die leerders nie so suksesvol deur die

stelsel nie. Só byvoorbeeld beraam De Villiers (1997:80) dat tot sowat 90 persent van leerders in die voormalige swart Departemente van Onderwys in die ou Suid-Afrika óf ten minste een keer tydens hulle skoolloopbaan gedruip óf die skool verlaat het. Hiervan getuig die swak matriekuitslae van 1997 en 1998 in Suid-Afrika ook duidelik. Landwyd was die slaagsyfer maar sowat 47,1 persent in 1997 (Volksblad 5 Januarie 1998 en 6 Januarie 1998a) en 50,7 persent in 1998 (Volksblad 8 Januarie 1999). Net 42,3 persent van die meer as 40 000 matrikulante in die Vrystaat het aan die einde van 1997 hul eindeksamen geslaag. Dit het selfs met sowat 8,8 persent gedaal teenoor die vorige jaar se uitslae (Volksblad 6 Januarie 1998b). Aan die einde van 1998 het steeds net sowat 43,4 persent van die meer as 40 000 matrikulante in die provinsie geslaag (Volksblad 7 Januarie 1999).

Die ooglopende afwesigheid van bruin en swart presteerders op die provinsiale merietelyste na die 1998-matriekeksamen word volgens 'n dagblad (Volksblad 19 Januarie 1999) deur onderwyskenners aan die agterstande uit die ou bedeling, 'n gebrek aan 'n leerkultuur en die armoedekultuur waarin baie bruin en swart leerders grootword, toegeskryf. Daarteenoor het ryker skole volgens hierdie onderwyskenners hulpbronne en meer en beter gekwalifiseerde onderwysers wat die leerders van hierdie skole bevoordeel.

Reeds in 1993 beweer Laridon (1993:1) dan ook dat tot soveel as 50 persent van die skoolgaande bevolking uitsak voordat hulle Graad 5 (voorheen Standaard 3) bereik. Dit het die onmiddellike gevolg dat die ongeletterdheid- en ongesyferdheidsyfer (Wiskundige ongeletterdheidsyfer) vir volwassenes al so na as 65 persent in die swart bevolking en 50 persent in die totale bevolking gekom het. Die groot skoolbevolking plaas dus geweldige druk op die land se ekonomiese bronne. So bereken die Navorsingsinstituut vir Onderwysbeplanning dat druipele en leerders wat 20 jaar en ouer is, die Vrystaatse Onderwysdepartement tot sowat R240 miljoen per jaar meer kan kos. Teen die huidige druipele sal die Vrystaat 507 nuwe skole moet bou om vir al sy leerders in die jaar 2005 plek te skep (Strauss 1998; Volksblad 28 Januarie 1998).

In 'n wêreldwye toetsing van die Wiskunde- en Wetenskapvaardigheid, naamlik die *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, van Graad 7- en 8-leerders, het Suid-Afrika die swakste gevaar. Alhoewel geen ander Afrikaland aan die ondersoek meegedoen het nie, was daar talle ander ontwikkelende lande hierby betrek. Die lande wat die beste in die toetsing gevaar het, het almal langer skooldae en 'n langer skooljaar gehad (Volksblad 25 November 1996 en 21 Augustus 1997). In 'n meer onlangse studie waarin die Wiskunde- en Wetenskapgeletterdheid van matrikulante ondersoek is, het Suid-Afrika die swakste gevaar van die 22 lande wat daaraan deelgeneem het. In hierdie studie het die matrikulante van Suid-

Afrika in geen enkele afdeling van die toets goed gevaar nie. Dit was veral die matrikulante wat die toets in 'n vreemde taal geskryf het, wat só swak gevaar het (Volksblad 25 Februarie 1998).

Die meeste van bogenoemde probleme kan moontlik teruggevoer word na die swak toestande in veral swart skole. Benewens hierdie swak toestande het swart leerders ook nog 'n verdere agterstand omdat hulle vanaf Graad 5 deur medium van Engels moet leer. Die Engelse woordeskat van sommige Graad 4-leerders in swart skole bestaan net uit 800 woorde, aldus die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) se 1995/1996 jaarverslag (Volksblad 10 Januarie 1997). Hierdie navorsing toon dat leerders minstens 4 500 woorde moet ken om sekere skoolvakke in Graad 5 te kan bemeester. 'n Studie deur Sibaya, Sibaya en Mugisha (1996:36) bevestig dat swart sekondêre leerders se prestasie beduidend deur hul beheer van die medium van onderrig beïnvloed word. Swart leerders wat die taal goed kan beheer, doen volgens hulle byvoorbeeld beter in Wiskunde as die res. Hierdie swart leerders kan egter hul prestasie verbeter deur van verskeie leerstrategieë gebruik te maak. Meer nadruk behoort volgens die navorsers op 'n probleemgesentreerde benadering en konstruktivisme gelê te word.

Laasgenoemde benaderings het verreikende gevolge vir die ontwikkeling van 'n kurrikulum. Wat ook al die taalbeleid is, die aangeleenthede van tweetaligheid en kultuur moet volgens Laridon (1993:42) dringend aangespreek word. Die eerste stap is volgens hom om 'n kurrikulum te ontwikkel wat voorsiening maak vir die kulturele perspektiewe van die leerder. Westers-georiënteerde kurrikula sal nie hier werk nie. In hierdie verband is konstruktivisme baie handig, want dit leun baie swaar op effektiewe kommunikasie tussen leerders aan die een kant en tussen leerders en hul onderwyser aan die ander kant (Laridon 1993:42-43).

Die beskikbaarheid van onderwysers en die omstandighede in skole is werklik 'n probleem waarmee Suid-Afrikaanse onderwys moet worstel. Nie alleen ondervind sekere skole 'n tekort aan onderwysers omdat daar nie fondse is om hulle aan te stel nie, maar skole in veral swart gebiede is oorvol. Menige skole in swart stedelike gebiede laat reeds meer leerders toe as waarvoor die skole gebou is (Volksblad 21 Januarie 1998a). Die swak toestande in Vrystaatse skole is reeds deur die voormalige Vrystaatse LUR vir Onderwys, mnr. Mxolisi Dukwana geskets (Volksblad 28 Augustus 1997). Dit sluit in 'n scenario van onderwysers wat nie hulle kant bring nie of selfs nie eens by skole opdaag nie en vorige model C-skole wat sonder elektrisiteit sit omdat die Onderwysdepartement nie hul rekenings betaal nie. Boonop moes hy reeds in die spervuur sit weens die skorsing van sy top-amptenare wat in verband sou

staan met beweerde korrupsie en bedrog. Mnr. Dukwana is self sedertdien uit sy pos ontslaan (Volksblad 5 Februarie 1998).

Te midde van die tekort aan goed opgeleide onderwysers het die Vrystaatse Departement van Onderwys met die toestemming van die provinsie se Uitvoerende Raad besluit dat die dienskontrakte van 1997 tydelike onderwysers in die provinsie nie na die eerste kwartaal van 1998 hernieu kan word nie (Volksblad 20 Januarie 1998b). Hierdie besluit was die direkte gevolg van finansiële druk op Suid-Afrikaanse onderwys. Die onderwysbegroting van Suid-Afrika verteenwoordig sowat 22 persent van die land se begroting, terwyl selfs die rykste lande ter wêreld nie meer as sewe persent aan onderwys bestee nie. Tussen 80 en 90 persent van hierdie onderwysbegroting word aan personeel betaal. Minder as vyf persent van die begroting word bestee aan handboeke, rekenaarprogramme en rekenaars (Muller 1998:10-11). Dit verduidelik ook die provinsiale Onderwysdepartemente se skynbare onvermoë om skole van skoolhandboeke te voorsien. Daar is selfs kundiges wat van mening is dat die opvoedkundige boekebedryf in Suid-Afrika as gevolg van die nie-bestelling van handboeke besig is om in duie te stort (Van Loggerenberg 1998a:1-2; Volksblad 4 Maart en 10 Maart 1998).

Dit is begryplik dat die onderwysowerhede 'n vermindering van onderwyspersoneel in die vooruitsig stel. Sodanige vermindering moet egter omsigtig hanteer word en die afdanking van alle tydelike onderwysers kan verreikende gevolge hê. Daarom dat die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) en 'n aantal Vrystaatse skole 'n hofbevel teen hierdie besluit van die Vrystaatse Departement van Onderwys aangevra het. 'n Tussentydse hofbevel teen hierdie afdanking van tydelike onderwysers is dan ook toegestaan (Volksblad 15 April 1998) en later bekragtig (Volksblad 26 Junie 1998b). Dit het egter nog nie die probleem opgelos nie en, om 'n krisis af te weer, was dit vir die Vrystaatse Departement van Onderwys nodig om met die SAOU 'n ooreenkoms aan te gaan. Hierdie ooreenkoms sluit in dat oortollige onderwysers op 'n herontplooingslys geplaas word en dat hulle wel deur beheerliggame oorweeg sal word wanneer vakatures gevul moet word. Die herontplooiing stel 'n onderwyser-leerderverhouding van 1:34 voor (Volksblad 21 April 1999 en 26 Augustus 1999).

In die lig van voorgenoemde finansiële druk is daar inderwaarheid geen manier waarop die Suid-Afrikaanse regering alleen 12 jaar se verpligte onderwys kan voorsien nie. Uit 'n demografiese oogpunt gesien, sê Smit (Volksblad 7 Oktober 1997), is sewe jaar skoolplig die mees realistiese mikpunt vir Suid-Afrika. Die voorneme van die ANC-beheerde regering om skoolplig op nege jaar vas te stel, is dus eintlik 'n groot vergunning aan Suid-Afrika se leerders. Met 'n sukkelende ekonomie en 'n werkloosheidsyfer van sowat 25 persent (Volksblad

21 Januarie 1998b), asook die negejaarbepanking op skoolplig, is dit duidelik dat Suid-Afrika sal moet besin oor die gehalte onderwys wat gedurende hierdie nege jaar aan leerders gebied sal word. Dit sluit in dat daar herbesin sal moet word oor die aard van die kurrikulum wat gedurende die verpligte skoolfase aan leerders beskikbaar gestel sal word.

Die ANC-regering maak geen geheim daarvan dat die huidige swak toestand in veral swart skole die gevolg is van die onderontwikkeling en rassistiese onderbesteding aan onderwys wat gedurende die apartheidsera aan die orde van die dag was nie (Volksblad 12 Februarie 1998). Baie van voorgenoemde probleme kan egter moontlik aangespreek word deur die daarstelling van 'n positiewe onderrig- en leerkultuur. Volgens Van Loggerenberg (Volksblad 20 Januarie 1998a) lê die geheim van 'n gesonde leerkultuur in die hande van 'n professionele onderwyserskorps wat hul verantwoordelikheid teenoor hul leerders nakom. In hierdie verband kan gemeld word dat die regering die Nasionale Onderwysersraad bemagtig het om teen onderwysers wat onprofessioneel te werk gaan, te kan optree (Sunday Times 30 March 1997b). Die feit bly staan dat 'n gesonde leerkultuur gepaard met 'n kurrikulum wat voorsiening maak vir 'n lewenslange leeringesteldheid baie van bogenoemde probleme kan verlig. Die probleem waarvoor Suid-Afrika te staan kom, sluit dus in dat daar, onder andere, 'n daadwerklike behoefte bestaan om oor die kurrikulum vir verpligte skoolonderwys te herbesin.

In hierdie verband bestaan daar reeds verskeie politieke kragte wat onderwys in Suid-Afrika in bepaalde rigtings probeer stuur het (Laridon 1993:40). Van die belangrikste dokumente wat in hierdie verband verskyn het, sluit in die besprekingsdokument oor 'n onderwysvernuwingstrategie (CHED 1991b) en die sogenaamde kurrikulummodel vir onderwys in Suid-Afrika (CHED 1991a), die verslag van die *National Education Co-ordinating Committee* (NECC) oor kurrikulum (NEPI 1992), die *African National Congress* (ANC) se beleidsraamwerk en implementeringsplan vir onderwys en opleiding (ANC 1994a en 1994b), die Nasionale Opleidingsraad se opleidingstrategie-inisiatief (National Training Board 1994), die sogenaamde COTEP-dokument (NDE 1997f), asook al die onlangse dokumente in verband met die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (EIC & IEB 1996) en Kurrikulum 2005 (NDE 1997b). Die vraag ontstaan dus watter van hierdie rigtings werklik die beste vir Suid-Afrika sal inhou.

1.2.2 Problematiek van 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole

Toulmin (in Grebe 1991:129) beweer dat die mens van vandag nie meer in 'n moderne wêreld leef nie, maar in 'n sogenaamde postmoderne wêreld. Postmodernisme behels onder andere 'n vorm van moderniteitskritiek wat gewoonlik enersyds na die moderne wêreld as 'n moreel

bankrot samelewing en andersyds as 'n onmenslike samelewing van uitbuiting en vervreemding verwys. Ook in die Opvoedkunde is daar 'n debat rondom die moderne versus die postmoderne aan die ontwikkel. Kortliks postmoderne kritiek sluit onder andere in dat die kurrikulum wat tiperend van die moderne era is, op 'n Westerse rasionaliteitsmodel geskoei is. In die hedendaagse samelewing interpreteer die mens egter nie in terme van konsepte van hierdie era nie, hoewel ons onderwys, kurrikula en evalueringstelsels steeds daarop geskoei is. Een van die mees opvallende verskuiwings wat plaasgevind het, is die breuk met die opvatting van geslote na oopdinamiese kennisstelsels. Die vraag kan dus gevra word of die ou kurrikulum (soos dit tans nog in die meeste van die grade op skoolvlak toegepas word) nog haalbaar en geregtig is (Grebe 1991:128 - 132).

Volgens Grebe (1991:131) lê 'n deel van die oplossing vir hierdie probleem meer in "... situasie- en werklikheidsgerigte onderrig, gemeenskapsgebaseerde kurrikula, vaardigheidsonderrig en 'n evalueringstelsel waarin daar groter klem val op die evaluering van vaardighede en hoedanig die vaardighede ingespan kan word om informasie effektief te gebruik en aan te wend".

Volgens Volmink (1993:32) kan die gemeenskap nie meer voortgaan om leerders skool toe te stuur om kennis bloot ter wille van kennis op te doen nie. Die sosio-ekonomiese en politieke realiteite is sodanig dat leerders voortaan eerder kennis ter wille van die lewe self moet nastreef. Dit herinner sterk aan die idee van lewenslange leer wat internasionaal as 'n beginsel aanvaar word. Om lewenslange leer te bewerkstellig, is dit egter nodig dat alle lede van die samelewing toegang tot onderwys moet hê.

In die vorige onderwysbestel van Suid-Afrika is daar egter 'n onderskeid tussen onderwys en opleiding getref. Op die gebied van onderwys was die doel die oordrag van kennis, terwyl opleiding die oordrag van vaardighede veronderstel het. Die gevolg hiervan was dat leerders in die opleiding- en onderwyssektor nie vrye toegang tot beide die oordrag van kennis en vaardighede gehad het nie. Boonop was krediete en kwalifikasies nie oordraagbaar vanaf die een sektor na die ander nie en is hierdie kwalifikasies moeilik vergelykbaar. In die huidige Suid-Afrika moet gestreef word na die daarstelling van 'n model wat onderwys en opleiding integreer en die voorgenoemde probleme daadwerklik sal aanspreek. Dit het die land probeer doen met die daarstelling van die sogenaamde Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en die bemagtiging van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO; Engels: *South African Qualifications Authority* [SAQA]; kyk 4.5.3) deur middel van die aanvaarding van die wet op die daarstelling van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (RSA 1995). Daar is dan ook

bevind dat die enigste manier waarop die NKR effektief kan funksioneer, is om 'n uitkomsgerigte model vir onderwys en opleiding te volg (EIC & IEB 1996:5; NDE 1997b:5-7).

In antwoord op bogenoemde vereiste het die voormalige nasionale Minister van Onderwys, prof. Sibusiso Bengu, op 24 Maart 1997 'n meesterplan vir só 'n uitkomsgerigte onderwysmodel vir die verpligte skoolfase aangekondig. Die model staan bekend as Kurrikulum 2005 en sou oor 'n tydperk van ses jaar ingevoer word met eerste implementering in Grade 1 en 7 gedurende 1998 (Sunday Times 23 March 1997). Die nuwe model sou 'n drastiese breuk met die tradisionele Christelik-nasionale onderwysmodel van die ou Suid-Afrika verteenwoordig en in lyn wees met die meeste van die kontemporêre beginsels vir onderwys en opleiding wat wêreldwyd aanvaar word.

Dit is te verstane dat die aankondiging van Kurrikulum 2005 heftige teenreaksies sou uitlok. Hiervan getuig die talle koerantberigte waarin kundiges en onkundiges hul vrese oor die nuwe kurrikulummodel uitspreek (Rapport 30 Maart 1997; 6 April 1997; 13 April 1997; 7 September 1997 en Volksblad 7 Mei 1997; 31 Julie 1997; 2 Februarie 1998). Selfs op internasionale vlak bestaan daar versetreaksies teenoor uitkomsgerigte onderwys. 'n Ontleding hiervan val egter buite die bestek van hierdie hoofstuk en sal in 'n latere hoofstuk meer breedvoerig bespreek word.

Dit kan egter nou reeds gestel word dat daar plaaslik weinig navorsing gedoen is oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in die Suid-Afrikaanse skoolopset. Die eerste uittoetsingsprogramme van die model het in ieder geval eers gedurende die tweede helfte van 1997 plaasgevind, dit wil sê nadat die besluit reeds geneem is om die model te aanvaar (vgl. NDE 1997b:18). Die kurrikulum is ook vanweë verskeie probleme nie soos aanvanklik beplan is, gedurende 1998 of 1999 in Graad 7 geïmplementeer nie, maar slegs in Graad 1 gedurende 1998 en in Graad 2 gedurende 1999. Wisselende boodskappe in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 7 is by verskillende geleenthede deur middel van die media die wêreld ingestuur (Rapport 12 September 1999; Volksblad 16 Julie 1997; 22 April 1998; 26 Junie 1998a; 30 Julie 1998; 9 September 1999; kyk ook 4.6.19). Die jongste verklaring van die nasionale Minister van Onderwys, mnr. Kader Asmal, lui egter dat Kurrikulum 2005 wel gedurende die jaar 2000 in Grade 3 en 7 geïmplementeer sal word (Volksblad 15 September 1999). In die lig van hierdie onsekerheid is navorsing egter oortuig daarvan dat daar wel 'n behoefte aan 'n ondersoek na die toepasbaarheid van die model in Suid-Afrikaanse skole bestaan. Die relatief yl navorsingsbasis waarop uitkomsgerigte onderwys berus (kyk 5.3.4.1.12), berei dan ook die weg voor vir navorsing in hierdie verband

en bevestig die noodsaaklikheid vir 'n kurrikulumteoretiese perspektief op die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005.

1.3 Doel van die studie

Uit die voorafgaande bespreking van die problematiek rondom 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrika ontstaan daar nou sekere vrae wat beantwoord moet word:

- Hoe sien Kurrikulum 2005 daar uit en watter vereistes stel dit aan die onderwys?
- In watter mate is Kurrikulum 2005 in lyn met 'n goed verantwoorde teorie en beskouing oor kurrikulum?
- Wat is uitkomstgerigte onderwys en hoe lyk 'n kurrikulum wat aan hierdie vereistes voldoen?
- Hoe toepasbaar is Kurrikulum 2005 in Vrystaatse skole?

Na aanleiding van bogenoemde vrae kan dus gestel word dat *die doel van hierdie studie is om, vanuit 'n kurrikulumteoretiese perspektief, ondersoek in te stel na die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomstgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole en te bepaal of die kurrikulum volgens suiwer kurrikulumteoretiese beginsels in hierdie skole geïmplementeer is sodat aanbevelings in verband met die implementering gemaak kan word.*

Ten einde hierdie doel te bereik, kan spesifieke doelwitte van hierdie studie nou gestel word. Die doelwitte behels om ondersoek te doen na

- perspektiewe op kurrikulumteorie, die veld van kurrikulumstudie en die proses van kurrikulumontwikkeling;
- Kurrikulum 2005 as 'n uitkomstgerigte kurrikulummodel vir Suid-Afrika;
- die grondslae, problematiek, ideale en implikasies van 'n uitkomstgerigte kurrikulum vir onderwys in die algemeen;
- die mate waarin Kurrikulum 2005 en uitkomstgerigte onderwys in die algemeen deur middel van 'n kurrikulumteoretiese perspektief verantwoord kan word; en
- die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomstgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole.

1.4 Terreinafbakening

Hierdie studie is toegespits op verpligte skoolonderwys in primêre skole soos vergestalt deur middel van Kurrikulum 2005. Dit behels met ander woorde onderwys vir Grade 1 tot 7 binne

die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase of dan Vlak 1 van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk van Suid-Afrika (kyk 4.5). Die terme *graad/grade* word deurgaans in hierdie studie gebruik in plaas van die term *standerd(s)*, aangesien daar aan die begin van 1997 amptelik vanaf "standerds" na "grade" oorgeskakel is.

Aangesien Kurrikulum 2005 gedurende 1998 slegs in Graad 1 en in 1999 in Graad 2 geïmplementeer is, word die kwalitatiewe ondersoek na die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 hoofsaaklik toegespits op Graad 1 met enkele verwysings na Grade 2 en 3 onderskeidelik. Vir hierdie doel word dus slegs onderwysers vir voorgenoemde grade by die ondersoek betrek.

Die geografiese studieterrrein word voorts ook beperk tot primêre onderwys in die Vrystaat in beide plattelandse en stedelike skole. Vir hierdie doel word primêre skole wat verteenwoordigend van bevoorregte en minderbevoorregte gemeenskappe (asook 'n mengsel hiervan) is, by die ondersoek betrek. Histories gesproke verwys die bevoorregte gemeenskappe hoofsaaklik na die tradisionele blanke gemeenskappe wat gedurende die apartheidsera ten koste van bruin en swart gemeenskappe in die Vrystaat bevoorreg is. Laasgenoemde twee gemeenskappe verteenwoordig dan in hierdie verband die sogenaamde minderbevoorregte gemeenskappe.

Benewens onderwysers, sluit die kwalitatiewe navorsingstudie ook ander rolspelers (wat baie nuttige insette aangaande die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 kan lewer) soos skoolhoofde, dosente en navorsers van Vrystaatse onderwyserskolleges en universiteite, amptenare van die Vrystaatse en Nasionale Onderwysdepartemente, asook enkele ander persone betrokke by nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies in.

1.5 Aard en metode van ondersoek

Die werkswyse vir hierdie studie sluit in 'n literatuurstudie en 'n kwalitatiewe ondersoek waarin van waarneming en onderhoudvoering met verskillende grade van oopheid gebruik gemaak word.

1.5.1 Literatuurstudie

Relevante literatuur uit primêre en sekondêre bronne word geraadpleeg. Primêre bronne sluit 'n aantal amptelike dokumente aangaande Kurrikulum 2005 en Suid-Afrikaanse onderwys wat gedurende die tydperk 1995 tot 1998 beskikbaar geraak het, in. Sekondêre bronne sluit

bronne soos boeke, vaktydskrifte, koerantberigte, kongresbundels en verslae in. In die literatuurstudie word aandag gegee aan die volgende aspekte:

- perspektiewe op kurrikulumteorie en Kurrikulumstudies;
- die proses van kurrikulumontwikkeling;
- Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte kurrikulummodel vir Suid-Afrika;
- perspektiewe op 'n uitkomsgerigte onderwys in die algemeen en op Suid-Afrikaanse onderwys in die besonder; en
- in welke mate uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 kurrikulumteoreties begrend kan word.

1.5.2 'n Kwalitatiewe ondersoek

In hierdie ondersoek word gekyk na die problematiek verbonde aan die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole. Waarneming en onderhoude maak die kern van die ondersoek uit.

Met die ondersoek word gepoog om die volgende aspekte na te vors:

- Eise wat die implementering van Kurrikulum 2005 aan die primêre onderwysers stel.
- Die problematiek en suksesse van die aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005 in grade een, twee en/of drie.

Vir hierdie doel is die onderstaande persone besoek en onderhoude met hulle gevoer:

- Onderwysers vir Grade 1, 2 en/of 3 en skoolhoofde/adjunkhoofde van 15 primêre skole in stedelike en plattelandse gebiede in die Vrystaat.
- Dosente aan drie van die onderwyserskolleges in die Vrystaat.
- Dosente en navorsers verbonde aan die Skool vir Opvoedkunde in die Fakulteit Geesteswetenskappe van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Amptenare verbonde aan die Vrystaatse en Nasionale Onderwysdepartemente.
- Konsultante en lede van nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies.

1.6 Navorsingsontwerp

Hierdie studie bestaan uit sewe hoofstukke waarvan die eerste hierdie inleidende hoofstuk is. In Hoofstuk 2 word kortliks gekyk na die studieveld van kurrikulum en sal die rol van 'n kurrikulumteorie ook belig word. In Hoofstuk 3 word ondersoek ingestel na die proses van kurrikulumontwikkeling (wat kurrikulumontwerp, implementering en evaluering van die kurrikulum insluit).

Kurrikulum 2005 as 'n uitkomstgerigte onderwysmodel word in Hoofstuk 4 ondersoek. Die kurrikulum word in die konteks van Suid-Afrikaanse toestande bespreek. Hoofstuk 5 behels 'n ondersoek na die grondslae, ideale en problematiek van uitkomstgerigte onderwys in die algemeen, veral soos wat dit in die internasionale literatuur beskryf word. Daar word ook gepoog om 'n kurrikulumteoretiese perspektief op uitkomstgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 daar te stel.

Hoofstuk 6 bevat die resultate van 'n kwalitatiewe ondersoek na die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole. Probleme en suksesse met die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole word geïdentifiseer.

In die laaste hoofstuk (Hoofstuk 7) word gevolgtrekkings aangaande die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 gemaak. Vervolgens word, op grond van hierdie bevindings, sekere aanbevelings in verband met die implementering van die nuwe kurrikulum gemaak.

1.7 Begripsomskrywing

Toepasbaarheid van 'n kurrikulum verwys na die moontlikheid om sodanige kurrikulum suksesvol te implementeer te midde van 'n verskeidenheid van faktore wat hierdie toepasbaarheid kan beïnvloed (kyk 3.10.3.3).

Kurrikulum is 'n uiters komplekse konsep en word feitlik nêrens deur verskillende skrywers dieselfde hanteer nie. Vir die doel van hierdie studie word 'n literatuurstudie oor die betekenis van kurrikulum in Hoofstuk 2 gedoen (kyk 2.2). Vir die huidige kan egter gestel word dat kurrikulum voorlopig beskou kan word as die beplande leergeleentheid waaraan leerders op skoolvlak blootgestel moet word en wat gewoonlik in 'n dokumentvorm saamgestel word.

Kurrikulum 2005 verwys na die meesterplan vir verpligte onderwys in Suid-Afrika wat op 24 Maart 1997 deur die voormalige nasionale Minister van Onderwys bekend gemaak is. Die model bestaan uit agt verskillende leerareas wat elk sy eie sogenaamde spesifieke uitkomst vir leer geformuleer het. Die ideaal is dat hierdie spesifieke uitkomst gesamentlik tot die verwesenliking van die sewe sogenaamde kritieke uitkomst (*critical cross-field outcomes*) en vyf ontwikkelingsuitkomst (*developmental outcomes*) sal lei wat op alle leerareas van toepassing is (kyk 4.6).

Uitkomstgerigte onderwys verwys na 'n benadering waarvolgens kurrikulumontwikkeling terugwerkend vanaf die verlangde leeruitkomst plaasvind (kyk 5.1). Die vereiste is dat

leerders bepaalde kennis, vaardighede en houdings aan die einde van 'n leerproses moet kan demonstreer of toepas wat deur die verlangde uitkomst geïmpliseer word. Leerprogramme word ontwikkel om leerders te help om deur middel van bepaalde leerprosesse hierdie kennis, vaardighede en houdings te bereik. Kurrikulum 2005 is 'n besondere voorbeeld van 'n uitkomsgerigte kurrikulum.

'n **Model** verwys vir die doel van hierdie studie na 'n besondere vergestaltung van een of ander teoretiese onderwysbenadering. In hierdie verband word Kurrikulum 2005 dus beskou as 'n besondere model van uitkomsgerigte onderwys.

Vrystaatse primêre skole verwys na skole in die Vrystaatprovinsie wat onderwys verskaf aan leerders vanaf hul eerste jaar tot en met hul sewende jaar van verpligte skoolonderwys. Dit verwys met ander woorde na skole wat leerders in Graad 1 tot en met Graad 7 onderrig.

'n **Kurrikulumteoretiese perspektief** verwys na navorser se pogings om Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys in die algemeen in die raamwerk van 'n kurrikulumteorie te plaas en daarvolgens te evalueer.

1.8 Samevatting

Hierdie inleidende hoofstuk vestig die aandag op die veranderinge ten opsigte van onderwys in Suid-Afrika. Aangesien die aard en omvang van hierdie veranderinge so groot en omvangryk is, en terselfdertyd 'n totale paradigmaterskuiwing van alle onderwysers, leerders en amptenare vereis, is dit noodsaaklik om die nuwe model in sy totaliteit te ontbloot en die toepasbaarheid daarvan te ondersoek. Die krisis in die onderwys is ook só groot dat die foutiewe implementering van Kurrikulum 2005 soveel probleme kan veroorsaak dat dit die land in sy totaliteit onberekenbare skade kan berokken. Om hierdie redes is dit dus nodig om ondersoek in te stel na die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse skole en om in die ondersoek besondere klem op 'n kurrikulumteoretiese perspektief te plaas.

In hierdie hoofstuk is 'n probleemstelling geformuleer en is bepaalde doelwitte met die ondersoek op grond van hierdie probleem geformuleer. Daar is aangetoon hoe te werk gegaan sal word ten einde die gestelde doelwitte te bereik en binne watter raamwerk die studie aangebied sal word. Ten slotte is begrippe omskryf wat in die titel van hierdie studie en hierdie hoofstuk gebruik is en wat regdeur hierdie studie sal figureer. In die volgende hoofstuk sal vervolgens ondersoek ingestel word na die veld van Kurrikulumstudies en die aard en funksie van 'n kurrikulumteorie.

Hoofstuk 2

'n INLEIDING TOT KURRIKULUMTEORIE

2.1 Inleiding

Om die toepasbaarheid van 'n nuwe kurrikulum soos Kurrikulum 2005 (kyk Hoofstuk 4) te toets, is dit nodig om kriteria te identifiseer waarteen hierdie evaluering van die kurrikulum gedoen kan word. Sodanige studie maak egter geen sin indien helderheid nie verkry kan word aangaande die belangrikste konsepte rondom kurrikulum nie. Kriteria om die toepasbaarheid van 'n entiteit soos kurrikulum te toets, moet ook vanuit een of ander bron verkry word. Navorsers is van mening dat die identifisering van sodanige kriteria slegs moontlik is deur 'n ondersoek te doen na bestaande teorieë aangaande die daarstelling en implementering van sodanige kurrikulum. Vir hierdie doel is dit nodig om allereers klaarheid te verkry oor wat die konsep *kurrikulum* behels; ondersoek in te stel na die veld van Kurrikulumstudies; wat die studieterreine van Kurrikulumstudies as 'n veld van ondersoek behels; wat die grondslae daarvan is; wat onder die term "*kurrikulumteorie*" verstaan word; en wat die verband tussen sodanige teorie en praktyk kan wees.

2.2 'n Definisie van kurrikulum

Die ontstaan van kurrikulum as studieveld in sy eie reg het aanleiding gegee tot 'n verskeidenheid van definisies van die term *kurrikulum*. Die gevolg hiervan is dat geen enkele definisie alle belanghebbendes in die veld van kurrikulum tevrede kan stel nie, want elke definisie is die gevolg van 'n bepaalde denkskool in verband met kurrikulum (Tanner & Tanner 1995:186-187). Volgens Steyn (1992:3) is daar soveel definisies van kurrikulum as wat daar sogenaamde kurrikulumspesialiste is. Om hierdie rede voer Stenhouse (1975:1) dus aan dat definisies van die woord *kurrikulum* nie kurrikulumproblematiek kan oplos nie; dit stel net die verskillende perspektiewe waaruit 'n mens kurrikulum kan beskou, voor.

2.2.1 'n Verskeidenheid van definisies

Die mees logiese uitweg om die begrip te verklaar, is waarskynlik om die woord etimologies te ondersoek. *Kurrikulum* is afkomstig van die Latynse woorde *curro* of *currere* wat *hardloop* beteken. Die woord *curriculum* is net so in Engels uit die Latyn oorgeneem en beteken iets soos *renbaan*. Tradisioneel het *kurrikulum* dus op 'n relatief vasgestelde baan (terrein of kursus) gedui wat deur die deelnemers (leerders) voltooi moes word in hul strewe (leer) op pad

na die wenpaal (die leerresultaat, byvoorbeeld 'n sertifikaat, diploma of graad). Daarom dink baie mense vandag nog aan kurrikulum as 'n "studiekursus" (Carl 1995:31; Connelly & Lantz 1991:15; Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:83; Steyn 1992:2; Urevbu 1985:3; Zais 1976:6).

Alhoewel hierdie oorspronklike definisie baie eenvoudig en duidelik voorkom, kan dit tog lei tot verwarring. Baie opvoedkundiges kan dit as te spesifiek beskryf. Die vraag kan gevra word of sodanige studiekursus slegs na die sogenaamde *amptelike* (soos vooraf beplan) of ook na die *werklike* (soos wat dit werklik in die klaskamer plaasvind) kurrikulum verwys. Met ander woorde, sommige skrywers streef na 'n baie breër definisie (Urevbu 1985:3). Daar is egter vandag steeds nog skrywers wat spesifieke definisies verskaf deur byvoorbeeld tussen *kurrikulum* en *onderrig* te onderskei. Sowell (1996:5) verwys byvoorbeeld na kurrikulum as dit wat leerders moet leer, terwyl onderrig behels *hoe* die kurrikulum aan leerders aangebied word. In hierdie verband waarsku Ornstein en Hunkins (1998:11) dat hoe meer spesifiek 'n persoon se definisie van kurrikulum is, hoe groter die kans is om belangrike faktore wat daarmee verband hou, te ignoreer of uit te laat.

'n Ondersoek na resente definisies van kurrikulum werp ongelukkig nie genoeg lig op die mees aanvaarbare betekenis van kurrikulum nie, maar gee wel 'n idee van die wye omvang van die begrip vir hedendaagse skrywers. Só byvoorbeeld beskryf die NEPI-dokument (1992:1) kurrikulum breedweg as die onderrig- en leeraktiwiteite en ervarings wat deur die skool aangebied word. Tanner en Tanner (1995:189) beskryf kurrikulum as: "...that construction of knowledge and experience that enables the learner to grow in exercising intelligent control of subsequent knowledge and experience".

Schwab (1996:90) beskryf weer kurrikulum as "... what is successfully conveyed to differing degrees to students, by committed teachers using appropriate materials and actions, of legitimated bodies of knowledge, skill, taste, and propensity to act and react, which are chosen for instruction after serious reflection and communal decision by representatives of those involved in the teaching of a specified group of students who are known to the decisionmakers". Doll (1996:15) verskaf die volgende definisie: "The curriculum of a school is the formal and informal content and process by which learners gain knowledge and understanding, develop skills, and alter attitudes, appreciations, and values under the auspices of that school".

Uit bogenoemde definisies is dit dus duidelik dat daar vandag nog 'n verskeidenheid definisies van kurrikulum bestaan. In hierdie verband het Connelly en Lantz (1991:15) in 1991 reeds beweer dat definisies wissel na gelang van die benadering wat die bepaalde navorser of

praktisyn in sy of haar denke en werk oor kurrikulum volg. Volgens hulle is daar inderdaad geen manier om 'n kurrikulum te definieer buite die konteks van 'n bepaalde studie, aanbieding of beleidsdokument nie. Sommige skrywers voorsien 'n spesifieke definisie, terwyl ander die term definieer deur implikasie in wat hulle doen en sê. Navorser se ondersoek na resente definisies bevestig hierdie feit.

Sommige skrywers het reeds, deur 'n studie van verskillende definisies te maak, dit gekategoriseer of gegropeer ten einde tipiese tendense in verband met definisies van kurrikulum aan te stip. Deur hierdie tendense van naderby te ondersoek, sal daar vervolgens gepoog word om 'n sintese van al die verskillende tipes definisies te maak en so met navorser se eie weergawe van die belangrikste tipes van definisies vorendag te kom. Vir hierdie doel word die verskillende kategorieë van definisies wat in drie bronne geïdentifiseer is, gerieflikheidshalwe genommer sodat daar uiteindelik daarna as voorbeelde van die belangrikste tipes definisies wat navorser geïdentifiseer het, verwys kan word.

Volgens Tanner en Tanner (1995:151-181; 187) kan die onderstaande kategorieë van definisies van kurrikulum onderskei word. Hiervolgens behels kurrikulum:

- T1 die kumulatiewe tradisie van georganiseerde kennis;
- T2 'n onderrigplan of studiekursus;
- T3 onderriguitkomste wat meetbaar is (met ander woorde, 'n tegnologiese produksiestelsel);
- T4 die voortplanting van kultuur;
- T5 die seleksie en organisasie van kennis uit die kultuur;
- T6 bepaalde denkwyses;
- T7 'n lewensgetroue of beplande leeromgewing (ervaring); en
- T8 dat onderrig en kurrikulum óf 'n eenheid vorm óf afsonderlike konsepte is .

Marsh (1997a:3; 1997b:3) wys daarop dat verskillende skrywers kurrikulum definieer as:

- M1 dit wat op skool onderrig word;
- M2 'n versameling van vakke;
- M3 inhoud;
- M4 'n versameling van materiaal;
- M5 'n versameling van prestasiedoelwitte;
- M6 dit wat beide binne en buite die skool onderrig word en deur die skool gerig of bestuur word;
- M7 dit wat 'n individuele leerder as gevolg van skoolonderwys ervaar; en
- M8 alles wat deur skoolpersoneel beplan word.

Ornstein en Hunkins (1998:10-11) identifiseer weer vyf basiese beskouinge of definisies van kurrikulum. Hiervolgens bestaan daar twee algemene, maar ekstreme pole van definisies, naamlik spesifieke en voorskriftelike (kyk OH1 hieronder) versus breë en algemene definisies van kurrikulum (kyk OH2 hieronder) en val die ander drie (kyk OH3, OH4 en OH5 hieronder) iewers tussen dié twee ekstreme pole:

- OH1 'n Kurrikulum is 'n plan van aksie of 'n geskrewe dokument wat strategieë vir die bereiking van doelstellings of doeleindes wat verlang word, insluit. Hierdie doelstellings bepaal watter leer belangrik is.
- OH2 'n Kurrikulum het te make met die ervarings van die leerder. Bykans alles in die skool, selfs buite die skool (solank dit beplan is), is deel van die kurrikulum. Dit kan met ander woorde alle ervarings van leerders wat hulle onder leiding van die skool beleef, insluit.
- OH3 'n Kurrikulum is 'n stelsel wat te make het met mense en prosesse of die organisering van personeel en prosedures om hierdie stelsel te implementeer.
- OH4 Kurrikulum word beskou as 'n studieveld met sy eie grondslae en kennisterreine, asook sy eie navorsing, teorie, beginsels en spesialiste wat hierdie kennis interpreteer.
- OH5 Kurrikulum word beskou in terme van vakinhoud of leerinhoud (die wyse waarop inligting georganiseer en versamel word) wat in verskillende vlakke of grade van moeilikheid verdeel kan word.

'n Sintese van al voorgenoemde kategorieë of tipes van definisies lewer volgens navorsers nou die volgende klassifikasie van definisies van kurrikulum. Let daarop dat daar telkens na voorgenoemde genommerde tipes definisies as voorbeelde verwys word en dat elk van voorgenoemde tipes definisies met meer as een van ondergenoemde tipes definisies wat deur navorsers geïdentifiseer is, kan oorvleuel:

- Definisies wat die beplanningsaspek rondom kurrikulum beklemtoon (T7, M8, OH1 en OH2).
- Definisies wat die produk of uitkomst van leer (dikwels in die vorm van doelstellings en doelwitte) beklemtoon (T3, M5 en OH1).
- Definisies wat georganiseerde kennis, vakinhoud of leerinhoud beklemtoon (T1, T2, T5, M2, M3, M4 en OH5).
- Definisies wat die belangrikheid van kultuur beklemtoon (T4 en T5; vgl. ook Lawton 1975:71).
- Definisies wat die ervarings van leerders in hul leeromgewing beklemtoon (T7, M7 en OH2).
- Definisies wat bestuurs- en stelselteoretiese aspekte van die kurrikulum beklemtoon (T3, M6 en OH3).

- Definisies wat die rol van die skool en die skoolpersoneel beklemtoon (M1, M6, M7, M8 en OH2).
- Definisies wat 'n onderskeid tussen kurrikulum en onderrig maak (T8).
- Definisies wat nie 'n onderskeid tussen kurrikulum en onderrig maak nie, maar feitlik alles wat op skool of op buitemuurse vlak onderrig word, insluit (T8, M6, M8 en OH2).
- Definisies wat na die term *kurrikulum* as 'n studieveld (met ander woorde, Kurrikulumstudies) verwys (OH4).

Hierdie tipering van definisies beklemtoon nogmaals die feit dat die formulering van 'n algemeen aanvaarbare definisie van kurrikulum 'n feitlik onmoontlike taak is. Soos reeds genoem, word die verskillende definisies van kurrikulum volgens Ornstein en Hunkins (1998:10) begrens deur twee ekstreme pole van definisies, naamlik spesifieke en voorskriftelike definisies (byvoorbeeld OH1) versus breë en algemene definisies (byvoorbeeld OH2). Dit is dus waarskynlik moontlik om die verskillende definisies van kurrikulum op 'n kontinuum voor te stel met voorgenoemde twee tipes definisies as die eindpole daarvan. Marsh (1997a:6; 1997b:6) dui voorts daarop dat daar oor die afgelope paar dekades heen 'n besliste verskuiwing vanaf spesifieke definisies in die rigting van breë en algemene definisies plaasgevind het. Volgens Marsh verteenwoordig hierdie verskuiwing 'n besliste konseptuele vordering. Die feit bly ook staan dat hoe minder spesifiek 'n definisie van kurrikulum is, hoe beter die kans is om al die belangrike faktore wat daarmee verband hou, te kan verreken (vgl. Ornstein & Hunkins 1998:11).

Carl (1995:32) verskaf dan ook 'n breë en algemene definisie van kurrikulum wat verskeie van die tipes definisies wat deur navorser geïdentifiseer is, omvat, as hy stel dat kurrikulum soos volg omskryf kan word: "The curriculum is thus a broad concept which includes all planned activities and thus also subject courses which take place during the normal school day. It also includes after-school planned activities such as societies and sport. This all takes place within a specific system, it is continuously subject to evaluation and aims to lead and to accompany the child to adulthood, so that he can be a useful citizen within the community". Ook Marsh (1997a:5; 1997b:5) verskaf 'n definisie wat as breed en algemeen geklassifiseer kan word: "...curriculum is an interrelated set of plans and experiences which a student completes under the guidance of the school". Marsh is dan ook van mening dat hierdie definisie van homvoorsiening maak vir die akkommodasie van verskillende waardes en perspektiewe en dat dit geensins voorskriftelik is nie.

Navorser maak dus nou die gevolgtrekking dat dit waarskynlik hedendaags verkieslik is om 'n breë en algemene definisie van kurrikulum na te strew. Voorts is dit belangrik om 'n definisie

van kurrikulum te ondersteun wat dit vir navorsers moontlik sal maak om dokumente in verband met Kurrikulum 2005 te kan interpreteer. Die beleidsdokument vir die grondslagfase van Kurrikulum 2005 (NDE 1997e:13; kyk 4.5.1) verskaf dan ook 'n breë en algemene definisie van kurrikulum. Volgens die dokument omvat kurrikulum alle aspekte van onderrig en leer. Vir die doel van hierdie studie volstaan navorsers daarom met hierdie breë en algemene definisie van kurrikulum. Die definisie stel dan ook navorsers in staat om alle aspekte van onderrig en leer binne die konteks van Kurrikulum 2005 (Hoofstuk 4) en uitkomstgerigte onderwys (Hoofstuk 6) van naderby te beskou.

2.2.2 Die verskuilde, amptelike en werklike kurrikulum

Daar is bepaalde gedragsvorme en houdings in klaskamers en skole teenwoordig wat heel dikwels ongemerk verbygaan omdat dit nooit eksplisiet in kurrikulumdokumente genoem word nie. Dit is egter heel dikwels die gevolg van die bepaalde wyse waarop die skool, die kurrikulum en leermateriaal beplan en georganiseer is. Hierdie gedragsvorme en houdings kan byvoorbeeld sosiale rolle of waardes insluit en kan doelbewus of onbewustelik beklemtoon word. Al hierdie aangeleenthede wat op skool geleer word, maar nie deel van die beplande kurrikulum is nie, maak die sogenaamde *verskuilde kurrikulum* uit (Kelly 1989:11).

Die beplande kurrikulum heet ook die *amptelike kurrikulum* en omvat alle aspekte van die kurrikulum wat in dokumentvorm saamgestel en beskikbaar is. Aangesien, soos hierbo gemeld, daar gebeure is wat in die skool of in die klaskamer plaasvind en wat nie vooraf beplan is of kan word nie, stem die kurrikulum waaraan leerders blootgestel word, nie altyd identies met die amptelike kurrikulum ooreen nie. Leerders ervaar dus die kurrikulum anders as wat aanvanklik beplan is. In hierdie geval word na die kurrikulum as die *werklike kurrikulum* verwys (Kelly 1989:12-13).

2.3 Kurrikulum as 'n studieveld

Soos reeds in paragraaf 2.2 gestel, beskou baie akademiese kurrikulum as 'n studieveld met sy eie grondslae en kennisterreine, asook sy eie navorsing, teorie, beginsels en spesialiste wat hierdie kennis interpreteer (Ornstein & Hunkins 1998:11). Om hierdie basiese konsepte, beginsels en navorsingsmetodes van die veld van Kurrikulumstudies te bepaal, moet sekere vrae gevra word. Ornstein en Hunkins (1998:14-15) lys byvoorbeeld vyftig vrae wat met die veld van Kurrikulumstudies verband hou en kan help om 'n rasionaal vir kurrikulum as studieveld te ontwikkel.

Oliva (in Carl 1995:27-28) stel dat Kurrikulumstudies oor sy eie stel teoretiese konstrunkte of beginsels, kennisbronne, toepaslike vaardighede, asook sy eie teoretici en praktisyns moet beskik alvorens dit as 'n studieveld in sy eie reg erken kan word. Carl (1995:27-28) is van mening dat Kurrikulumstudies reeds aan al hierdie vereistes voldoen. Só byvoorbeeld put kurrikulum as 'n studieveld sy kennis nie net uit die Opvoedkunde nie, maar ook uit 'n verskeidenheid van, onder andere, erkende dissiplines soos Filosofie, Sosiologie, Sielkunde en Tegnologie, asook teorieë soos Kommunikasieteorie, Stelselteorie, Organisasieteorie, Bestuursteorie en dies meer. As gevolg van hierdie verskeidenheid van kennisbronne is dit volgens Carl (1995:28) 'n eensydige en beperkte visie om Kurrikulumstudies slegs as 'n veld vir didaktici of vakdidaktici te beskou. Daarvoor is daar te veel psigologiese, administratiewe en filosofiese aspekte by Kurrikulumstudies betrokke en kan dit dus nie onder een dissipline geklassifiseer word nie.

Die veld van Kurrikulumstudies bly nieteenstaande, soos die geval met definisies van kurrikulum is, baie breed en dit is ook dikwels baie vaag gedefinieer. Voortslepende debatte oor die grense (grondslae) en kennisterreine van Kurrikulumstudies is aan die orde van die dag. Sommige kurrikulumteoretici is egter baie optimisties oor die feit dat die studieveld so oop is en sien dit as 'n besondere uitdaging (Ornstein & Hunkins 1998:13). Vir die doel van hierdie studie is dit egter vir navorser nodig om kortliks te kyk na hierdie kennisterreine en grondslae sodat die res van hierdie hoofstuk in perspektief gestel kan word.

2.4 Die kennisterreine van Kurrikulumstudies

Kelly (1989:6,8) omskryf Kurrikulumstudies soos volg: "Curriculum studies ... is the result of attempts which have been made ... to generate research and a resultant body of understanding of education which might make possible the development of a properly rigorous and practically relevant theoretical underpinning to educational practice, which might bridge the gap between or fill the vacuum created by the theoretical researches of people working in other disciplines on the one hand and the unchallenged assumptions and largely intuitive practices of some teachers on the other hand. ... [It is] ... a critical, analytical exploration of the curriculum as a totality, a theoretical/conceptual and practical/empirical examination of the many dimensions of the curriculum debate and of curriculum planning, a critical evaluation of curriculum theories and practices, and a form of inquiry which goes far beyond considerations of mere methodology and transcends both particular subject specialisms and particular age ranges".

Soos voorheen gestel, bestaan daar in werklikheid geen eenstemmigheid oor wat die kennisterreine van Kurrikulumstudies behoort te wees nie. Carl (1995:28-30) maak in werklikheid geen onderskeid tussen die kennisterreine en grondslae van die studieveld nie. Volgens hom kan die veld 'n studie van die volgende behels: Filosofiese, Sosiologiese, Historiese, Vergelykende en Sielkundige Kurrikulumstudies, Kurrikulumkontrole, Inhoudteorie, Kurrikulumontwerp, Kurrikulumdisseminasie, Kurrikulumimplementering, Kurrikulumevaluering en die verband met Didaktiek en Vakdidaktiek.

Volgens Ornstein en Hunkins (1998:16) was Linda Behar die eerste persoon wat 'n empiriese studie geloods het waarin nege en veertig kurrikulumterreine en -praktyke deur professore in Kurrikulumstudies geëvalueer en in volgorde van belangrikheid geplaas is. Na 'n proses van kategorisering is die volgende nege kurrikulumterreine geïdentifiseer: Kurrikulumfilosofie, Kurrikulumteorie, Kurrikulumnavorsing, Kurrikulumgeskiedenis, Kurrikulumontwikkeling, Kurrikulumontwerp, Kurrikulumevaluering, Kurrikulumbeleid en Kurrikulum as 'n studieveld. Ornstein en Hunkins (1998:16) is van mening dat, van al die bogenoemde kennisterreine, Kurrikulumontwikkeling en Kurrikulumontwerp deel van enige teks oor kurrikulum behoort uit te maak.

Uit voorafgaande blyk die veld van Kurrikulumstudies baie wyd te wees en sal daar vir die doel van hierdie studie, benewens Kurrikulumstudies, volstaan word by die volgende kennisterreine omdat dit enersyds 'n inleiding tot Kurrikulumteorie verskaf en andersyds 'n basis verskaf op grond waarvan die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomstgerigte onderwysmodel in primêre skole geëvalueer kan word (kyk Hoofstukke 4 en 5):

- die sogenaamde grondslae van Kurrikulumstudies (wat filosofiese, sielkundige, historiese en sosiologiese aspekte van kurrikulum insluit (kyk 2.5.1 en 2.6);
- kurrikulumontwikkeling (kyk 2.5.2);
- kurrikulumontwerp (kyk 2.5.3);
- kurrikulumdisseminasie (kyk 2.5.4);
- kurrikulumimplementering (kyk 2.5.5); en
- kurrikulumevaluering (kyk 2.5.6).

2.5 Begripsverklarings

Voordat formeel oorgegaan word tot die bespreking van voorgenoemde kennisterreine, word die onderskeie begrippe eers kortliks omskryf.

2.5.1 Grondslae

Die grondslae van Kurrikulumstudies is daardie kragte wat die inhoud en organisasie van die kurrikulum beïnvloed en vorm. Daar word ook dikwels daarna verwys as die bronne, determinante van of grense van kennis oor die kurrikulum (Ornstein & Hunkins 1998:13; Zais 1976:15).

2.5.2 Kurrikulumontwikkeling

Kurrikulumontwikkeling is die proses van besluitneming omtrent waar die beplanning van 'n kurrikulum sal plaasvind, wie betrokke sal wees, hoe daar te werk gegaan sal word en hoe die kurrikulum geïmplementeer, geëvalueer en hersien sal word. Dit sluit dus al die handeling in waardeur 'n kurrikulum tot stand kom (Gay 1991:294; Mostert 1986:45; Ornstein & Hunkins 1998:17; Urevbu 1985:9; Van der Stoep & Louw 1993:214; Zais 1976:17). Volgens Carl (1995:40) en Carl *et al.* (1988:22) maak die prosesse van kurrikulumontwerp, -disseminasie, -implementering en -evaluering deel uit van die kurrikulumontwikkelingsproses.

2.5.3 Kurrikulumontwerp

Kurrikulumontwerp is die organiserende patroon of struktuur van 'n kurrikulum. Dit verwys dus na die wyse waarop die belangrikste komponente van die kurrikulum, naamlik doelstellings, leerinhoud, leergeleentheid, leerervarings en leeraktiwiteite, asook assessering georganiseer of gestruktureer word (Klein 1991:335; Ornstein & Hunkins 1998:19; Urevbu 1985:11; Zais 1976:16).

2.5.4 Kurrikulumdisseminasie

Kurrikulumdisseminasie verwys na die spesifieke prosedures wat toegepas word om individue of groepe oor die verandering of vernuwing van 'n kurrikulum in te lig en hulle voor te berei ten einde effektiewer implementering te verseker. Die term word dikwels as sinoniem met die term *diffusie* gebruik, maar daar is 'n verskil. Die term *diffusie* verwys na 'n natuurlike proses van inligtingverspreiding, terwyl die term *disseminasie* impliseer dat die proses van inligtingverspreiding vooraf beplan en georganiseer word. Disseminasie van inligting is die eerste stap in die proses van kurrikulumimplementering (Carl 1995:135; Kelly 1989:125; Leithwood 1991a:373; Marsh 1997b:188).

2.5.5 Kurrikulumimplementering

Kurrikulumimplementering is die proses waardeur 'n nuwe of veranderde kurrikulum in die praktyk in werking gestel word. Dit kan verskeie prosesse of strategieë insluit waarvan disseminasie een is (Carl 1995:166; Fullan 1991b:378; Marsh 1997b:156; Zais 1976:18).

2.5.6 Kurrikulumevaluering

Kurrikulumevaluering is die proses waardeur die waarde en effektiwiteit van die kurrikulum bepaal word. Dit is normaalweg 'n deurlopende proses wat regdeur die proses van kurrikulumontwikkeling behoort plaas te vind en wat om verskeie redes aangepak word. Daar bestaan verskeie tipes van kurrikulumevaluering. Dit kan ook onderskei word van die *assessering* (kyk 3.7.4.5) van die leerders se leerprosesse en resultate van leer, alhoewel *assessering* ook ingespan kan word in die proses van kurrikulumevaluering (Carl 1995:177-178; Kelly 1989:187; Lawton 1983:98).

2.6 Die grondslae van Kurrikulumstudies

Die grondslae van Kurrikulumstudies bepaal volgens Ornstein en Hunkins (1998:13,16) die grense van kennis oor die kurrikulum en definieer wat die geldige inligtingsbronne behoort te wees waaruit aanvaarde teorieë, beginsels en idees geput word. Volgens hulle is die mees algemeen aanvaarde grondslae van kurrikulum filosofiese, historiese, sielkundige en sosiale grondslae. Kulturele, politieke en ekonomiese aspekte word ingesluit onder die sogenaamde sosiale grondslae. Dit is vir die kurrikulumnavorsers nodig om die verwantskap van hierdie grondslae en kurrikulum bloot te lê.

2.6.1 Filosofiese grondslae van Kurrikulumstudies

Filosofieë vind gewoonlik uiting in bepaalde ideologieë en op grond van hierdie ideologieë kan legitimiteit verleen word aan sekere kennisareas, al dan nie en kan besluite geneem word aangaande spesifieke inhoude of prosesse in die kurrikulum (Lamm 1991:103). Filosofie dien dus as beide 'n bron vir en het 'n invloed op opvoedkundige doelstellings en die hele proses van kurrikulumontwikkeling. Dit behandel probleme en vooruitsigte op die lewe en verskaf 'n raamwerk waarvolgens die individu sy eie persoonlike stelsel van waardes en gelowe kan organiseer. Dit is 'n poging om die lewe en sy probleme in perspektief te stel. Dit voorsien aan opvoeders die geleentheid om skole en klaskamers te beheer en te organiseer, veral wanneer opvoedkundige doelstellings geformuleer of verdedig of wanneer leerinhoude, prosedures en aktiwiteite geselekteer en georganiseer moet word (Ornstein & Hunkins 1998:32; Tanner & Tanner 1995:302-303).

In die verloop van geskiedenis en op grond van die algemene tradisionele filosofieë soos die idealisme, realisme, pragmatisme en eksistensialisme, het daar mettertyd baie verskillende en konflikterende opvoedkundige filosofieë of strominge ontstaan wat volgens verskillende grade van konserwatiewe en progressiewe polariteit geklassifiseer kan word. Volgens Tanner

en Tanner (1995:304) het Theodore Brameld in 1950 reeds 'n klassifikasiesisteem vir opvoedkundige teorieë voorgestel, naamlik essensialisme, perennialisme, progressiwisme en rekonstruksionisme. Ornstein en Hunkins (1998:38-55) volg dan ook hierdie klassifikasie in hul bespreking van opvoedkundige filosofieë.

Volgens Doll (1996:36-39) val die verskillende filosofieë wat 'n invloed op opvoedkundige handeling kan uitoefen, basies in twee opponerende kategorieë, naamlik tradisionalisme en progressiwisme onderskeidelik. Tradisionalistiese filosofieë klou gewoonlik vas aan die status quo, aangesien die bestaande kurrikulum kennis en wysheid uit die antieke en moderne wêreld omvat wat deur buitengewone mense uit daardie eras voortgebring is en net so nodig is vir die onderrig van die hedendaagse leerder. Progressiwistiese filosofieë beskou alles uit die geskiedenis krities ten einde die nodige veranderinge in die kurrikulum aan te bring en dit te vernuwe sodat leer meer bevredigend en effektief kan plaasvind. 'n Bestudering van die opvoedkundige filosofieë soos deur Brameld geïdentifiseer (kyk 2.6.1.1 tot 2.6.1.4), toon duidelik dat die perennialisme en essensialisme beide as tradisionalistiese, terwyl progressiwisme en rekonstruksionisme beide as progressiwistiese filosofieë volgens Doll se klassifikasie van opvoedkundige filosofieë geklassifiseer kan word.

Alhoewel aspekte van die belangrikste opvoedkundige filosofieë afgelei kan word van die wortels van voorgenoemde algemene tradisionele filosofieë, is die gebruik onder kurrikulumskrywers steeds om eerder 'n klassifikasie van opvoedkundige filosofieë te voorsien. Terwyl hierdie tradisionele filosofieë eerder as die grondslae van Kurrikulumstudies beskou kan word, meen navorser dat voorgenoemde opvoedkundige filosofieë liefs as strominge in die Opvoedkunde beskou moet word wat uiteraard ook 'n invloed op Kurrikulumstudies sal uitoefen.

Aangesien daar nie in wese 'n verskil tussen Brameld en Doll se klassifikasie van opvoedkundige filosofieë gevind kan word nie, word daar nou vir die doel van hierdie studie volstaan met die vier opvoedkundige filosofieë soos geïdentifiseer deur Brameld en toegepas deur Ornstein en Hunkins, naamlik perennialisme, essensialisme, progressiwisme en rekonstruksionisme en sal daar gepoog word om alle bestaande en relevante filosofiese strominge onder hierdie vier breë opvoedkundige filosofieë te klassifiseer. Aangesien 'n uitkomstgerigte kurrikulum egter in Hoofstuk 5 van hierdie studie as 'n eklektiese kurrikulum geïdentifiseer word (kyk 5.3.4.3.1(e)), word hierdie bespreking van opvoedkundige filosofieë afgesluit met 'n beskouing van die begrip *eklektisisme*.

2.6.1.1 Perennialisme

Perennialisme, die oudste en mees konserwatiewe opvoedkundige filosofie, het sy wortels in die realisme. As 'n filosofie van opvoeding, maak perennialisme staat op die algemeen aanvaarde, universele kennis en gekoesterde waardes uit die samelewing wat die toetse van die tyd deurstaan het en as altyd-geldend beskou word. Onderwys moet dan hierdie altyd-geldende waarhede in die kurrikulum bevorder eerder as om hedendaagse behoeftes te wil bevredig, aangesien laasgenoemde maar net tydelik van aard is. Die heelal, die menslike natuur, waarheid, kennis, waardes, deug en skoonheid is onveranderlik. Die mens het die vermoë om te dink en te redeneer en die universele waarhede uit die natuur te verstaan. Sy verstand is aanvanklik soos 'n leë houer (*tabula rasa*) wat gevul kan word met feite en waarhede en versterk kan word deur middel van geheueoefeninge. Dit is hoe perennialiste kinders se denke en intellektuele vermoëns wil ontwikkel (Doll 1996:41; Ornstein & Hunkins 1998:38; Tanner & Tanner 1995:306-308).

Die kurrikulum van die perennialiste is vakgesentreer en steun baie swaar op dissiplines of georganiseerde kennisterreine. Daar word hierna verwys as liberale onderwys. 'n Breë, algemene, akademiese onderwys met dieselfde kurrikulum en kwaliteit van onderrig en leer vir alle leerders en wat klem plaas op die aanleer van tale, Letterkunde, Wiskunde, die liberale kunste en Wetenskap, word nagestreef. Slegs inhoude wat moeilik is om aan te leer, is toelaatbaar (Doll 1996:41; Ornstein & Hunkins 1998:38-40).

Vir perennialiste is die onderwyser 'n outoriteit en deskundige wie se taak is om die leerder se inherente verstandelike vermoëns te stimuleer. Die leerder se behoeftes is irrelevant omdat hy of sy nog onvolwasse en onervare is en nie oor die nodige onderskeidingsvermoë beskik nie. Onderrig is primêr volgens die Sokratiese metode: mondelinge uiteensetting, lesing en verduideliking (Ornstein & Hunkins 1998:38).

2.6.1.2 Essensialisme

Essensialisme is 'n ander konserwatiewe filosofie en het sy wortels in die idealisme en realisme terwyl dit baie raakvlakke met die perennialisme het. Volgens hierdie filosofie moet die skoolkurrikulum gerig wees op grondbeginsels en essensiële inhoude. Die skool se belangrikste taak is die intellektuele ontwikkeling van die leerder deur die bemeestering van die essensiële vaardighede en feite wat die basis vorm van vakinhoud. Die filosofie beklemtoon konseptuele denke en die beginsels en teorieë van vakinhoud. Soos die perennialiste glo die essensialiste dat dieselfde gemeenskaplike kurrikulum aan alle leerders

gebied moet word, maar dat die kwaliteit en tempo daarvan aangepas behoort te word volgens individuele leerders se spesifieke vermoëns. Inhoude is belangriker as leer- of denkprosesse. Om die feite te ken, vergroot die leerder se vermoë om te verstaan wat gelees, gesien of gehoor word (Ornstein & Hunkins 1998:41-42; Tanner & Tanner 1995:313)

Die kurrikulum van die essensialiste is ook vakgesentreer, maar beklemtoon veral die huidige in plaas van die verlede. Dit beklemtoon ook die akademiese of essensiële vakke - Engels, Wiskunde, Wetenskap, Geskiedenis en vreemde tale - op sekondêre skoolvlak. Hierdie vakke is onontbeerlik vir die ontwikkeling van die leerder se verstandelike vermoëns. Op primêre skoolvlak word klem geplaas op die spreekwoordelike drie R'e, naamlik lees, skryf en reken (*reading, writing, arithmetic*). Ander vakke soos kuns, musiek, beroepstudies en liggaamlike opvoeding is "aanhangsels" en minder belangrik. Essensialisme plaas groot klem op die handhawing van hoë standaarde en opvoedkundige uitnemendheid. Die strewe is na hoër prestasie (nie minimum bekwaamheid nie) vir alle kinders in die akademiese vakke. Steng gradering en toetsing van leerders vind plaas. Met ander woorde, klem is op produktiwiteit deur die leerders (Ornstein & Hunkins 1998:41-42,44; Tanner & Tanner 1995:313-315).

Die onderwyser is 'n deskundige op sy vakgebied en 'n rolmodel vir die leerders. Die onderwyser is in beheer van alles wat in die klas aangaan en neem die meeste besluite eensydig. Streng dissipline, baie huiswerk en intense studie is kenmerkend van die onderrig-leersituasie (Ornstein & Hunkins 1998:42; Tanner & Tanner 1995:313).

2.6.1.3 Progressiwisme

Progressiwisme het eintlik sy oorsprong in die pragmatisme, maar is ook baie humanisties-georiënteerd. Die progressiwistiese filosofie is in werklikheid verdeel in verskeie uiteenlopende en selfs botsende splintergroepe, waaronder leerdergesentreerde, aktiwiteitgesentreerde, kreatiewe en Neo-Freudiaanse groepe, maar die mees sistematiese en konsekwente opvoedkundige teorie is waarskynlik Dewey se eksperimentalisme. Progressiwisme is grootliks beïnvloed deur die werk van John Dewey en beklemtoon daarom demokrasie in die onderwys. Volgens Dewey is die skool 'n miniatuur tipe demokratiese gemeenskap waarin leerders die vaardighede en werktuie wat nodig vir 'n demokratiese samelewing is, aanleer en oefen. Hierdie vaardighede en werktuie sluit probleemoplossing en wetenskaplike ondersoek, asook koöperatiewe gedrag en selfdissipline in. Omdat die werklikheid gedurig verander, is daar geen nodigheid vir 'n vasgestelde kennisgebied nie. Progressiwisme plaas eerder klem op *hoe* en *wat* om te dink. Dit beklemtoon dus leerprosesse eerder as inhoude alleen. Volgens die

progressiwiste behels onderwys inderdaad 'n groeiproses en is dit nie bloot 'n proses van kulturele oordrag nie (Ornstein & Hunkins 1998:44-46; Tanner & Tanner 1995:318-319).

Vir Dewey en ander progressiwistiese denkers is die kurrikulum eerder interdisiplinêr van aard. In teenstelling met konvensionele vakinhoud van tradisionele kurrikulums, eksperimenteer progressiwiste met alternatiewe metodes van kurrikulumorganisasie. Hulle fokus eerder op die kind as 'n leerder as op vakinhoud; beklemtoon aktiwiteite en ervarings eerder as mondelinge en skriftelike vaardighede; en moedig koöperatiewe groepleeraktiwiteite eerder as kompeterende leer aan. Vir die progressiwis is die vakgesentreerde kurrikulum irrelevant vir die hedendaagse samelewing. 'n Kurrikulum word benodig wat ruimte laat vir leerders om gemotiveerd aan leeraktiwiteite deel te neem en wat op ervarings uit die werklike lewe gebaseer is. Só 'n kurrikulum kan ook voorsiening maak vir onafhanklikheid, selfbepaling, integrasie en selfaktualisering by die leerder (Ornstein & Hunkins 1998:46-47).

Vir die progressiwis is die onderwyser 'n gids of fasiliteerder vir die leerders in hul pogings om probleme op te los en wetenskaplike projekte aan te pak. Die onderwyser en leerders beplan aktiwiteite saam en die onderwyser help leerders om die nodige inligting te vind, te ontleed, te interpreteer en te evalueer sodat hulle uiteindelik hul eie gevolgtrekkings kan maak. Uit 'n humanistiese oogpunt beskou, behels die klaskamersituasie dus die vorming van betekenisvolle interpersoonlike verhoudings tussen die onderwyser en die leerders (Ornstein & Hunkins 1998:46-47).

Ten spyte van die bestaan van soveel uiteenlopende splintergroepe in die progressiwisme, is hulle dit eens in hul opposisie teen sekere tradisionele skoolpraktyke soos die outoritêre onderwyser; oordrewe afhanklikheid van handboekmetodes; memorisering van feitemateriaal en tegnieke deur middel van drilmetodes; statiese doelstellings en materiaal wat die idee van 'n veranderende wêreld negeer; die gebruik van vrees of lyfstraf as 'n vorm van dissipline; en pogings om onderwys van individuele ervarings en sosiale werklikheid te isoleer (Ornstein & Hunkins 1998:46).

2.6.1.4 Rekonstruksionisme

Vir baie progressiwiste is die leerdergesentreerde idees van die eksperimentalisme te neutraal en is dit nog steeds nie voldoende om die belangrikste opvoedkundige hervormings wat nodig is, te laat realiseer nie. Daardie progressiwiste wat op soek is na 'n meer direkte ideologie om die sosiale probleme van hul tyd te korrigeer en 'n beter samelewing te bou, hang die sosiale rekonstruksionisme aan. Hierdie groep meen dat progressiwisme te veel klem op

leerdersgesentreerde onderwys plaas wat die individuele leerder en die middelklas bevoordeel. Wat nodig is, is dat daar meer klem op gemeenskapsgesentreerde onderwys geplaas moet word sodat die behoeftes van die samelewing en alle klasse aangespreek kan word. Gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders is van uiterste belang. In hierdie verband moet die skool aangewend word as 'n instrument van sosiale verandering en hervorming en mag die skool nie in hierdie veranderende samelewing neutraal bly nie (Doll 1996:44; Ornstein & Hunkins 1998:50,54; Tanner & Tanner 1995:324-325; Wiles & Bondi 1993:353).

Volgens Watkins (1991:34) vorm drie sosiopolitiese en opvoedkundige veronderstellings die basis van sosiale rekonstruksionisme: Eerstens, die verkondiging van 'n kollektiwistiese samelewing. Kapitalisme moet deur ekonomiese kollektiwisme vervang word. Tweedens, die verbinding van onderwys met 'n kollektiwistiese politieke ideologie. Hoewel die behandeling van kinders op 'n humanistiese wyse aanvaarbaar is, moet onderwys ook 'n oorheersende rol speel in die herskepping van die samelewing. Derdens, skole moet deelneem aan die hervorming van die samelewing ten einde die ware doel van onderwys te verwesenlik. Skole moet dus 'n breër sosiale verantwoordelikheid aanvaar.

John Dewey het per geleentheid die rekonstruksioniste gewaarsku dat hulle pogings om die kurrikulum in 'n voorskriftelike, sosiaal-regstellende rigting te stuur, die gevaar van indoktrinasië laat ontstaan (Tanner & Tanner 1995:325). Doll (1996:44) beweer egter dat hulle indoktrinasië van kinders probeer voorkom. Hulle probeer die leerders eerder lei in redelike bespreking en in kritiese analise van aangeleenthede.

Indien onderwys dan betekenisvol tot sosiale verandering moet bydra, moet skole noodwendig 'n kurrikulum aanneem wat genoegsaam krities teenoor die ou sosiale orde, maar ook ondersteunend teenoor die nuwe kollektiwisme staan. Só 'n kurrikulum sal kritiese sosiopolitiese ondersoek kombineer met die lewenservaring van die leerder (Watkins 1991:34). Die kurrikulum sal dus verander moet word om by die nuwe onderwys aan te pas. Dit moet aspekte soos kulturele pluralisme, gelykheid en futurisme aanspreek. 'n Rekonstruksionistiese opvoedkundige program ondersoek die kulturele erfenis van 'n samelewing en van die hele beskawing krities; is nie bang om kontroversiële aangeleenthede te ondersoek nie; is doelbewus daartoe verbind om sosiale en konstruktiewe verandering teweeg te bring; kweek 'n toekomsgerigte houding wat die werklikhede van die wêreld in ag neem; en betrek leerders en onderwysers in 'n definitiewe program wat kulturele vernuwing en interkulturalisme bevorder. In hierdie konteks dien nie net die onderwyser nie, maar ook die leerders as veranderingsagente. Uiteraard sal die onderwyser steeds die leiding moet neem in al hierdie aksies (Ornstein & Hunkins 1998:51).

'n Sekere groep rekonstruksioniste verlang egter ook 'n internasionale komponent in nasionale kurrikula. Dit impliseer nie 'n gemeenskaplike kurrikulum nie, maar een waarin elke nasie die geleentheid sal hê om sy eie kultuur, waardes, en politieke of ekonomiese stelsels te bevorder, maar 'n gemeenskaplike kern van kennis en vaardighede sal leer wat onontbeerlik vir wêreldwye vrede en samewerking is (Ornstein & Hunkins 1998:51-52).

'n Ander groep van rekonstruksioniste staan allerweë as die sogenaamde *rekonseptualiste* bekend. Volgens die rekonseptualiste word enige kurrikulum ideologies gevorm. Die meer dominante vorms van kurrikulum is verteenwoordigend van die dominante ideologieë in die gemeenskap. Deur middel van historiese, sosiaal-politiese, esteties-filosofiese en psigo-analitiese kritiek poog rekonseptualiste om hierdie dominante vorms teen te werk. Daar word gehoop dat hul pogings aanleiding daartoe sal gee dat onderwysers, leerders en ouers van die ongeregthede en onderdrukking bevry kan word (Marsh 1997b:270,273). Volgens Pinar (1991:36) het rekonseptualisering plaasgevind sodra teorie en ander vorms van kwalitatiewe navorsing deur rekonseptualiste die tradisionele beklemtoning van kurrikulumontwikkeling vervang het.

Rekonstruksioniste, soos byvoorbeeld die rekonseptualiste, steun dikwels op die sogenaamde *kritiese teorie*. Die hoofdoel van kritiese teorie is dan ook juis om mense in staat te stel om te besin oor die bestaande sosio-ekonomiese klassestruktuur asook die wyses waarop die kurrikulum daartoe bydra om hierdie struktuur te handhaaf en dan daarop kritiek te lewer. Die kritiese teorie het 'n noue verband met Marxisme en Neo-Marxisme en beklemtoon die bevryding van die mens van die juk van onderdrukking deur ander dominante groepe. Volgens die kritiese teorie moet leerders deur middel van die kurrikulum bemagtig word om die waardes van die bestaande sosiale en politieke orde te kan bevraagteken. Leerders moet die bestaande werklikheid analiseer en dan oor daardie gelowe en idees wat op hulle lewens betrekking het, besin. Met ander woorde, hulle moet kritiese analitiese denke kan toepas. Deur middel van hierdie proses sal hulle van hulself as sosiale wesens bewus raak en uiteindelik besef dat hul politieke sienings, godsdienstige gelowe en dies meer deur bestaande dominante perspektiewe gevorm word. Hierdie bewustheid sal hulle dan motiveer om met strategieë vorendag te kom deur middel waarvan hulle hulself van hierdie perspektiewe kan bevry (Ornstein & Hunkins 1998:185-187).

2.6.1.5 Eklektisisme

Onderskrywers van eklektisisme leen idees van 'n verskeidenheid filosofieë aangesien hul van mening is dat elke filosofie iets van waarde bevat en dat geeneen van die filosofieë

genoegsaam of geskik vir verskillende omstandighede is nie. Kritici is egter baie skepties oor die werkbaarheid van eklektisisme. Die vraag word gevra in watter mate dit moontlik is dat aspekte vanuit twee totaal opponerende filosofieë in een benadering versoen kan word. Diegene wat 'n eklektiese benadering voorstaan, beweer egter dat hul keuses uit die verskillende filosofieë doelbewus en weldeurdag is. Tog verskil eklektiese voorstellings heel dikwels merkbaar van mekaar. Om hierdie rede is eklektisisme nie 'n filosofie *per se* nie, maar net 'n sintetiese formulering saamgestel uit verskillende sisteme (Tanner & Tanner 1995:317-318).

2.6.1.6 Oorsig

In die voorafgaande paragrafe het navorser nou 'n breë raamwerk van filosofiese strominge geïdentifiseer op grond waarvan die filosofiese onderbou van 'n uitkomsgerigte kurrikulum soos Kurrikulum 2005 geëvalueer kan word. In Hoofstuk 5 van hierdie studie sal aangetoon word dat so 'n uitkomsgerigte kurrikulum hoofsaaklik op die progressiwistiese en rekonstruksionistiese opvoedkundige filosofiese strominge steun (kyk 5.3.4.3.1).

2.6.2 Historiese grondslae van Kurrikulumstudies

Historiese gebeure maak deel uit van menslike ontwikkeling. Tydens enige era is die invloed van die verlede te vinde. In die besonder is dit ook waar van die skoolkurrikulum. Ontwikkelings in die negentiende en twintigste eeu oefen vandag nog 'n invloed uit op denke oor wat in die hedendaagse skoolkurrikulum ingesluit moet word. Soos die geval met enige professionele veld is, is die geskiedenis van kurrikulum 'n aangeleentheid van mense - mense met hul eie idees wat in die praktyk geïmplementeer moet word (Tanner 1991a:151). Die skoolkurrikulum is 'n sosiale produk en om meer daarvan te verstaan, is dit nodig om die historiese verloop van die ontwikkeling van kurrikula in oënskou te neem. Volgens Goodson (1994:23) behoort historiese studies eintlik in die sentrum van Kurrikulumstudies te staan, ten einde 'n volledige blik op die sosiale konstruksie van skoolvakke en die skoolkurrikulum te verkry. 'n Studie van die filosofiese grondslae van Kurrikulumstudies is byvoorbeeld nie moontlik indien inligting omtrent die historiese ontwikkeling van hierdie filosofieë nie beskikbaar is nie.

Kurrikulumgeskiedenis verskaf aan die kurrikulumspesialis uitgebreide kennis van gebeure rondom kurrikulum soos wat dit op verskillende tye in die verlede plaasgevind het en help dus om hedendaagse ontwikkelings op hierdie terrein in konteks te plaas. Dit behels 'n hele reeks van metodes om die historiese gebeure bloot te lê. Volgens Goodson (1994:23, 41, 115-117)

en Marsh (1997b:253) is die volgende historiese studies in verband met die kurrikulum reeds aangepak:

- die historiese ontwikkeling van kurrikulum as 'n studieveld;
- die sosiale konstruksie van skoolkurrikulums (soos dit byvoorbeeld deur die rekonstruksioniste gedoen word);
- die ontwikkeling van verskillende skoolvakke;
- die rol van die onderwysprofessie en vakverenigings in die ontwikkeling van kurrikula;
- die belangrikste kongresse en byeenkomste in verband met kurrikulum;
- biografieë (lewensgeskiedenis) van die hooffigure in die veld van kurrikulum (byvoorbeeld John Dewey);
- die belangrikste kurrikulumprojekte uit die verlede;
- kurrikulumgebeure gedurende bepaalde tydperke;
- geslagspatrone in die kurrikulumgeskiedenis;
- boeke en artikels oor kurrikulum wat reeds gepubliseer is; en
- die bestudering van verslae en ander amptelike dokumente (byvoorbeeld oor eksamenaangeleenthede).

Die vraag wat uiteraard in hierdie verband ontstaan, is watter waarde hierdie historiese studies dan vir die kurrikulumspesialis sou hê. Volgens Goodson (1994:116) behoort historiese studies 'n sistematiese ontleding van die sosiale konstruksies en seleksies wat die skoolkurrikulum vorm, te verskaf sodat die verband tussen verskillende sosiale oogmerke uitgewys kan word. Marsh (1997b:254) stip ook 'n aantal gebruike van kurrikulumgeskiedenis aan. Historiese studies in verband met kurrikulum verskaf hiervolgens:

- 'n breër perspektief en insig omtrent *hoe* kurrikula in die verlede onderrig is, asook *hoekom* en *waarom*;
- insig omtrent die komplekse verhouding tussen die verlede, hede en toekoms sodat besluite oor die hede en die toekoms op grond van wat in die verlede gebeur het, gemaak kan word;
- detail van die menslike prosesse en motiverings wat agter die formele strukture van skoolvakke en tydroosters skuil;
- inligting omtrent die rolle wat 'n verskeidenheid van deelnemers aan kurrikulumprosesse (byvoorbeeld onderwysers, ouers, leerders, werkgewers, politici en dies meer) in die kurrikulumgeskiedenis gespeel het;
- die nodige begrip ten einde hedendaagse kurrikulummodelle te waardeer; asook
- om die histories-evolusionêre ontwikkeling van kennis in die veld van Kurrikulumstudies te verstaan.

Spesialiste op die gebied van kurrikulumgeskiedenis het reeds baie waardevolle bydraes gelewer. Só byvoorbeeld het die deskundiges reeds aangetoon hoedat die veld van Kurrikulumstudies gedurende die twintigste eeu deur 'n klem op die *tegnologiese* oorheers is. Daar was 'n ongekende belangstelling in effektiwiteit, kontrole, voorspelbaarheid en 'n sogenaamde fabrieksmetafoor. Hiervolgens is gestandaardiseerde metodes aangewend om voorafbepaalde doeleindes te bereik, net soos wat 'n fabriek sekere metodes sal aanwend om 'n bepaalde produk daar te stel. Hierdie tegniese rasionaliteit het oorheers omdat onderwysadministrateurs en onderwysers 'n behoefte gehad het aan werkswyses wat hul besluitnemingsprosesse en aktiwiteite minder kompleks kon maak en dit vir hulle moontlik kon maak om steeds in ooreenstemming met wetenskaplik aanvaarde prosedures te werk te gaan (Marsh 1992:192).

As 'n teenvoeter vir hierdie klem op tegnologiese prosesse het daar egter ander bewegings soos die progressiwisme en rekonstruksionisme, met 'n klem op leerdergesentreerde onderwys en/of sosiale prosesse, ontstaan. Hierdie bewegings het voortdurend gekom en gegaan in die verloop van kurrikulumgebeure. Leerdergesentreerde onderwys is 'n klassieke voorbeeld van sulke bewegings wat bykans elke dekade opnuut na vore gekom het, net om weer kort voor lank van die toneel te verdwyn. Hierdie beweging was veral gedurende die 1890's, 1920's, 1930's, 1960's, asook gedurende vroeëre tye (as gevolg van die invloed van Rousseau, Pestalozzi en andere) baie gewild (Marsh 1997b:254). Soos uit Hoofstukke 4 en 5 van hierdie studie sal blyk, is leerdergesentreerde onderwys vandag weer 'n baie gewilde keuse ten spyte van 'n wêreldwye neiging sedert die 1970's om die bemeestering van basiese kennis te beklemtoon (Marsh 1997b:256).

Ralph Tyler (in Marsh 1997b:256), 'n baanbreker op die gebied van kurrikulumontwikkeling, het reeds in 1978 die volgende opmerking gemaak: "...surely we can learn from historical studies of these occasions about the climate of opinion in which these pressures develop, about the attempts made, or not made, by educational leaders to get the relevant facts before the public, and to get better public understanding of the curriculum and the rationale for its offerings".

2.6.3 Sosiale grondslae van Kurrikulumstudies

Volgens Goodson (1994:16) is die skoolkurrikulum 'n sosiale produk, voortgebring deur doelbewuste menslike prosesse. Volgens die NEPI-verslag (1992:2-3) bring die skoolkurrikulum 'n aantal verskillende belange byeen wat op dinamiese wyses op mekaar inwerk om 'n komplekse stelsel van sosiale verhoudings te vorm. Dit veronderstel ook

spanninge tussen die verskillende belange. Kurrikulum omvat dus belangrike sosiale en politieke dimensies. Dit word opgestel deur spesifieke groepe van mense; reflekteer spesifieke sienings en waardes; is geanker in die ervarings van spesifieke sosiale groepe; en bring spesifieke patrone van suksesse en mislukkings na vore. Veronderstellings omtrent wat as waardevolle kennis, vaardighede en essensiële leerervarings geld, word sosiaal beïnvloed en bevraagteken. Kurrikulumbeleid word ontwikkel en verander in omstandighede wat politieke en ekonomiese oorwegings insluit. Kurrikulumontwikkeling is daarom nie bloot 'n neutrale of tegniese proses nie, maar word deur bepaalde magpatrone gekenmerk.

Die kurrikulum kan gesien word as 'n "kaart" van al die ervarings waardeur die leerder uiteindelik effektief moet leer om dit wat geleer word, in verskillende lewensituasies toe te pas. Vanuit 'n sosiale oogpunt beskou, moet hierdie kurrikulum 'n sistematiese inleiding tot die kultuur wees. In die praktyk egter, is die kurrikulum onderhewig aan kragte en faktore wat versteurings en ongebalanseerdheid tot gevolg het. Daar is ook nie eenstemmigheid aangaande die omvang en kompleksiteit van die sosiokulturele faktore wat ten opsigte van die kurrikulum in ag geneem behoort te word nie. Só byvoorbeeld is daar uiteenlopende sienings oor die verband tussen kurrikulum en die ekonomie. Linkse kurrikulumkundiges glo byvoorbeeld in ekonomiese determinisme, 'n geloof dat die kurrikulum reageer op die kragte en rigtings in die ekonomie of in hierdie rigting gedwing kan word. Ander kritiseer weer die skoolkurrikulum vir sy tradisionalisme, onbuigbaarheid en irrelevantheid ten tye van ekonomiese verandering (Skilbeck 1991:122). In Hoofstukke 4 en 5 sal aangetoon word in watter mate 'n uitkomsgerigte kurrikulum soos Kurrikulum 2005 verband hou met die verandering in die sosio-ekonomiese omstandighede wat dwarsoor die wêreld ervaar word (kyk 4.2 en 5.2.1).

Die effek van demografiese samestellings span saam met ekonomiese neigings om 'n invloed op die kurrikulum uit te oefen (Sowell 1996:100-104). Waar die bevolking neig om steeds toe te neem (soos die geval is met die armer ontwikkelende lande), sukkel regerings om 'n basiese kurrikulum vir die skoolgaande bevolking te voorsien en is hulle dikwels nie daartoe in staat om die toename in die getal ongeletterdes te stuit nie. Verbeterings in gesondheidsorg, voeding en werksomstandighede lei ook tot massiewe toenames in die aantal ouer persone in die bevolking sodat die vraag na die voorsiening in lewenslange leergeleenthede 'n realiteit word (Skilbeck 1991:123).

Soos reeds voorheen gestel, sien perennialiste dit as die hoofsaak van die kurrikulum om die kulturele erfenis te bewaar en aan die leerders oor te dra. Tot en met die negentiende eeu het skole dan ook die behoeftes van families, eerder as die breër ekonomiese en/of politieke

doeleindes in die samelewing gedien. Onderwysers en skole was, in effek, die dienaars van families. Sedert die Industriële Rewolusie het die prentjie egter heelwat verander. Vandag bestee ouers van alle ekonomiese vlakke meer tyd aan selfbelange, eerder as om aan hul kinders se opvoeding aandag te gee. Alhoewel kinders voorheen in die arbeidsmark gebruik is, is hulle nou nie meer die verantwoordelikheid van die arbeidsektor nie. Vandag aanvaar die skool feitlik die grootste sosiale verantwoordelikheid vir die opvoeding van sy jeug (Sowell 1996:98-99). Die vraag ontstaan dus of dit steeds die skool se taak is om die kulturele erfenis van die gemeenskap oor te dra. Vir die moderne persoon is die taak van die skool moontlik om effektiewe burgers vir 'n vrye demokrasie te ontwikkel (Tanner & Tanner 1995:263). Die feit bly egter staan dat kurrikulum altyd 'n kulturele dimensie sal hê.

Geen kurrikulum kan ook ontsnap van die politieke gemeenskap waarin dit opereer nie. Gedurende krisistye is daar eintlik 'n neiging om die skool as 'n instrument vir nasionale doeleindes te gebruik (Tanner & Tanner 1995:257). Die mens moet erken dat sy of haar siening van onderwys nie ten volle verstaan kan word in isolasie van sy of haar politieke oortuigings nie, want sulke sienings het 'n nou verband met die morele en sosiale waardes wat hy of sy aanhang. Die terrein van Kurrikulumstudies omsluit ook verskeie denkskole en ideologieë wat met mekaar meeding. Konflikte en spanning is dus aan die orde van die dag. Historiese ondersoeke toon 'n konstante swaai van die pendulum tussen konserwatiewe en progressiewe kurrikulums. Hierdie situasie is onder andere die gevolg van veranderinge op politieke gebied (Kelly 1989:145-150).

Die skoolkurrikulum toon normaalweg 'n duidelike weerstand teen daardie sosiokulturele faktore wat ingrypende veranderings vereis (Skilbeck 1991:125). Om egter met die tempo van verandering tred te hou, is dit somtyds nodig dat die kurrikulum deur die owerhede beheer moet word. Die direkte ingryping van politici is dus nie vergesog nie. Die idee van aanspreeklikheid sluit ook nou hierby aan: kurrikulumontwikkelaars en onderwysers het 'n verantwoordelikheid teenoor die samelewing, naamlik om te verseker dat die kurrikulum in lyn met die vereistes van die samelewing is (Kelly 1989:156-161).

Samevattend kan dus nou gesê word dat die funksie van die skool, en daarom ook sy kurrikulum, is om 'n toonbeeld te wees van die eise en verwagtings van die samelewing. Sosiopolitieke, -ekonomiese en -kulturele faktore stel bepaalde verwagtings en vereistes aan die skool. Daar bestaan ook 'n geneigdheid vir die skool om te reageer op die mees dominante van hierdie faktore (Tanner & Tanner 1995:258). Studies van die samelewing en kultuur beïnvloed alle kurrikulumprosesse, maar is veral belangrik vir die seleksie van inhoud. Kurrikulumontwikkelaars se inhoudskeuses moet die sosiale werklikhede buite die klaskamer

verreken aangesien die skool die meeste van die verantwoordelikheid dra om geletterde burgers aan die samelewing te voorsien (Sowell 1996:107-108).

2.6.4 Sielkundige grondslae van Kurrikulumstudies

Opvoedkundige teorie en praktyk is gedurende die twintigste eeu grootliks deur die belangrikste sielkundige denke van hierdie tyd beïnvloed. Leer en ontwikkeling, wat sentrale konsepte in die Sielkunde is, is ook sentraal in die Opvoedkunde. Die belangrikheid van leer- en ontwikkelingsteorieë vir kurrikulumontwikkeling is onbetwisbaar. Leerteorieë impliseer ook onderrigsteorieë. Sommige kurrikulumteoretici beweer selfs dat die dominasie van sielkundige denke in die opvoedkundige teorieë reeds gelei het tot 'n oorbeklemtoning van metodes van onderrig ten koste van die inhoud van die kurrikulum. Hiervan getuig kurrikulumhervormings wat in baie gevalle 'n blote herrankskikking van bestaande inhoud in ooreenstemming met erkende leer- of ontwikkelingsteorieë is (Tanner 1991b:108).

Soos baie ander studieterreine, bestaan die Sielkunde ook uit verskillende kampe met elk sy eie siening oor die mens, sy leerprosesse en dus sy opvoeding. Kurrikula van vandag is juis 'n toonbeeld van die invloed van baie verskillende leerteorieë (Tanner 1991b:108). Daar is 'n mate van verwarring oor die aard van die leerder. Een groep sielkundiges en opvoedkundiges sien die leerder as 'n organisme wat gebore word met 'n leë verstand en dat hierdie verstand gekondisioneer moet word om te reageer op eksterne stimuli uit die leerder se omgewing (die sogenaamde *tabula rasa*-vergelyking van John Locke in die agtiende eeu). Die kind se ervarings word as't ware ingeëts in sy of haar verstand op byna dieselfde wyse as wat 'n mens op papier sal skryf. Getuie is dat leer en ontwikkeling plaasgevind het, is sigbaar in die leerder se gedrag en optrede. Volgens hierdie siening moet die kind dus deur die volwassene verstandelik "grootgemaak" of "getroetel" (Engels - *nurture*) word. In hierdie proses speel die invloed van die *omgewing* op die leerder 'n baie groot rol (Sowell 1996:110,131; Tanner 1991b:108-109).

'n Alternatiewe siening van sielkundiges en opvoedkundiges is dat die leerder in staat is om sy of haar eie lewe te vorm en basies 'n produk van die *natuur* (Engels - *nature*) is. Kinders word met die saad van hul persoonlikheidsontwikkeling gebore en word uiteindelik wat hulle is as gevolg van die ontwikkeling van hul inherente talente. Die ontwikkeling van die leerder is die vervulling van 'n hele hiërargie van behoeftes met die doel om selfaktualisering te verwesenlik (Sowell 1996: 110, 131).

Daar bestaan dus 'n duidelike kontras tussen die twee voorgenoemde sienings omtrent die leerder. Die eerste beklemtoon die rol van die *omgewing* en die tweede die rol van *oorerwing* in die leerproses. In Engels word daar van die kontras tussen "nurture/environment" en "nature/heredity" gepraat. Daar bestaan egter 'n derde perspektief wat hierdie twee sienings kombineer in sogenaamde *interaksieteorieë*. Hierdie siening stel dat leerders die produkte van 'n wisselwerking tussen omgewing en oorerwing is. Ontwikkelingsielkundiges wat hierdie siening aanhang, stel belang in die invloed van oorerwing op verskeie aspekte van ontwikkeling (soos fisiese en kognitiewe karaktertrekke en vermoëns); watter omgewingsfaktore die manifestering van hierdie aspekte van ontwikkeling in die voorkoms en gedrag van leerders beïnvloed; en hoe die wisselwerking van die oorgeërfde potensiaal en omgewingskragte gedurende die verskillende stadiums van die kind se groeiperiode plaasvind (Sowell 1996:111).

Bogenoemde perspektiewe dien as 'n moontlike raamwerk vir die klassifisering van die belangrikste leerteorieë wat 'n invloed op kurrikula uitoefen. Die eerste perspektief (troetel/omgewing) verwys na behavioristiese, die tweede (natuur/oorerwing) na humanistiese en die derde (interaksie) na kognitiewe leerteorieë (Sowell 1996:111). Verskillende skrywers gebruik ook hierdie klassifikasie van leerteorieë in geheel of gedeeltelik (Doll 1996:76-77; Ornstein & Hunkins 1998:101; Tanner & Tanner 1995:275; Tanner 1991b:109; Sowell 1996:111). Navorsers verkies dan om, vir die doel van hierdie studie, by hierdie klassifikasie van teorieë te hou.

2.6.4.1 Behaviorisme

Behaviorisme verteenwoordig die oudste en mees tradisionele leerteorieë en beklemtoon stimulus-responsverbindings en die versterking van leerdergedrag deur prosesse soos kondisionering en modellering van gedrag, asook die manipulering van die leeromgewing. Die taal van behaviorisme is welbekend: kondisionering, stimulus, respons, konneksionisme, leergereedheid, gewoontevorming, gedragsmodifikasie en geprogrammeerde onderrig. Hierdie teorieë het die twintigste-eeuse Sielkunde oorheers, veral gedurende die eerste helfte van hierdie eeu, maar is vandag nog vas ingeburger in veral opvoedkundige denke (Doll, 1996:76; Ornstein & Hunkins 1998:101).

Behavioristiese teorieë is gegrond in die *troetel-omgewing*paradigma soos in paragraaf 2.6.4 verduidelik. Hiervolgens speel die leerder se omgewing, wat mense en hul aktiwiteite insluit, 'n groot rol in die leerder se ontwikkeling (Sowell 1996:112). Ten opsigte van die kurrikulum is die belangrikste uitgangspunt van hierdie benadering dat die gedrag van die mens net so

objektief bestudeer kan word as enige fisiese verskynsel. Die behavioriste lê dus baie klem op suiwer wetenskaplik-eksperimentele ondersoek in hul navorsing (De Wet, Monteith & Van der Westhuizen 1988:36).

Van die belangrikste grondleggers van die behaviorisme was Pavlov, Thorndike en Watson. Ander behavioriste wat op hierdie baanbrekers se werk voortgebou het, is onder andere Skinner, Guthrie, Hull en Bandura. Alhoewel elkeen van hierdie sielkundiges sy eie teorie ontwikkel het, word hierdie teorieë gekenmerk deur die volgende basiese kenmerke van behaviorisme:

- Die doelstellings van waarneming, beskrywing, voorspelling en beheer van gedrag.
- Op enkele wysigings na, aanvaar almal dat gedrag doeltreffend beskrywe kan word met behulp van die stimulus en respons wat daarmee gepaard gaan.
- Indien 'n stimulus bekend is, kan voorspel word watter respons gaan volg, en omgekeerd (De Wet, Monteith & Van der Westhuizen 1988:36).

In sy teorie oor *konneksionisme* definieer Thorndike leer as gewoonteleer: die konneksie (verbinding) van meer en meer gewoontes in 'n komplekse struktuur deur die vorming van 'n assosiasie tussen sintuiglike indrukke en response. Thorndike se sogenaamde wetmatighede van gereedheid, oefening en effek het vandag nog toepassing in die onderrig-leersituasie. Pavlov se *klassieke kondisionering* beklemtoon weer dat leer plaasvind wanneer 'n respons ontlok word deur 'n stimulus wat vantevore onvoldoende was om dit te laat gebeur. Die herhaaldelike paring van só 'n neutrale of onvoldoende stimulus saam met 'n natuurlike stimulus ten tye van die betrokke respons veroorsaak dat die neutrale stimulus uiteindelik op sy eie die respons ontlok (Ornstein & Hunkins 1998:101-102). Volgens Skinner se *operante kondisionering* word stimuli met response geassosieer op grond van die gevolge van die leerder se aksies. 'n Respons se verbinding met 'n stimulus word naamlik verstewig of verswak deur die respons óf te beloon óf nie te beloon nie. Volgens Bandura se *waarnemingsleer* leer mense deur die gedrag van ander individue wat as modelle optree, waar te neem en kennis te neem van die gevolge van hul gedrag (Sowell 1996: 112-113).

Volgens Ornstein en Hunkins (1998:106) het behaviorisme vandag nog steeds 'n baie groot impak op onderwys; is opvoeders wat behavioriste is, dikwels nog in beheer van kurrikulumontwikkeling; en pas hulle ook hierdie beginsels toe. Baie van wat vandag in skole aangaan, verteenwoordig inderdaad 'n behavioristiese benadering. Hiervan is die formulering van behavioristiese doelwitte vir die kurrikulum - wat leerdergedrag aan die einde van 'n leerperiode voorskryf, asook die gebruik van gedragsmodifikasie op alle vlakke van die onderwys - 'n voorbeeld. Dit is vir die behaviouriste belangrik dat die kurrikulum só

georganiseer moet word dat leerders sukses kan behaal in die bemeestering van vakinhoud. Vir hierdie doel word die kurrikulum en onderrig opgebreek in klein eenhede met toepaslike take waarin die verlangde gedrag voortdurend versterk word sodat die nodige verbindings tussen stimuli en response in die leerproses gevorm kan word. Hierdie stap-vir-stapprosedures herinner sterk aan geprogrammeerde onderrig, vaardigheidsopleidingsprogramme, bemeesteringsleer (kyk 5.2.3.5) en bekwaamheidsgerigte onderwys (kyk 5.2.3.6) (Ornstein & Hunkins 1998:106-107). Die behavioristiese benaderings beklemtoon volgens Ornstein en Hunkins (1993:114) gewoonlik:

- remediëring, die aanleer van vaardighede en basiese of gevorderde leer;
- goed omskrewe korttermyn- en langtermyn doelwitte;
- die aanpassing van onderrigmateriaal en media by die leerders se vermoëns;
- die vorming van gedrag deur middel van voorgeskrewe take, stap-vir-stapaktiwiteite;
- deeglike toesig oor aktiwiteite en modellering;
- herhaling, dril, oefening en ander metodes om die regte response te ontlok;
- versterking, hersiening, huiswerk en ander metodes om die onthou vermoëns te bevorder; en
- diagnosering, assessering en herassessering van leerders se behoeftes, doelwitte en take (Ornstein & Hunkins 1993:113-114).

Sowell (1996:114) stel samevattend dat behavioristiese benaderings die belangrikheid van leerders se response op gebeure en mense in hul omgewing benadruk. Wat geleer word, is inligting wat deur ander mense gestruktureer en georganiseer is. Ornstein en Hunkins (1998:133) vat die belangrikste kenmerke van behavioristiese leerteorieë soos volg saam:

- Leerders leer deur te doen en ander mense se optredes waar te neem.
- Versterking is onontbeerlik vir leer om plaas te vind.
- Oefening (met terugvoer) bevorder leer en onthou vermoë.
- Gespasieerde herinnering is onontbeerlik vir die onthou van inligting.
- Leer deur middel van beloning is verkieslik bo die gebruik van straf.
- Leer geskied vanaf die eenvoudige na die komplekse en vanaf die dele na die geheel.
- Leer geskied stap vir stap in klein en eenvoudige eenhede.
- Leer is hiërargies en gebaseer op die gereedheid van die leerder.
- Die verlangde optrede of leerruitkomst moet vooraf (en in die vorm van doelwitte) geformuleer word.
- Leer is waarneembaar en meetbaar.

2.6.4.2 Humanistiese en fenomenologiese leerteorieë

Humanistiese en fenomenologiese leerteorieë is meer reserant as behavioristiese of kognitiewe leerteorieë (kyk 2.6.4.3) en beklemtoon houdings, gevoelens, selfaktualisering, vryheid om te leer en die opheldering van waardes. Dit bestudeer die gedagtes en gevoelens van individue in verband met hul persoonlike ervarings en beklemtoon selfondersoek as metode om selfontwikkeling by die leerder te laat plaasvind. Die terme *humanisme* en *fenomenologie* het verskillende, dog komplementêre betekenisse. Die humanis plaas klem op die menslike wese bo enige iets anders in die heelal; die fenomenoloog is afhanklik van data in verband met waarneembare menslike ervaring. Die humanis konsentreer daarop om mense op 'n verskeidenheid van maniere by te staan en te help; die fenomenoloog konsentreer op die onlangse ervaring van die individu (Doll 1996:77; Sowell 1996:123). Vir die fenomenoloog is die mens dus ook indirek belangrik en verklaar dit waarskynlik waarom skrywers soos Doll en Sowell die humanistiese Sielkunde en Fenomenologie saamgroepeer as 'n denkskool van die Sielkunde.

Tradisionele sielkundiges erken nie humanistiese Sielkunde (en dus ook die Fenomenologie) as 'n denkskool van die Sielkunde nie. Vir hulle het die humanistiese Sielkunde onsekere grense en toepassing en is dit gewoonlik baie vaag. Hulle redeneer dat die meeste sielkundiges in elk geval humanisties is omdat hulle besorg oor mense en die samelewing is. Desnieteenstaande beskou sommige waarnemers hierdie denkskool (naas behaviorisme en kognitiewe ontwikkeling) as 'n "derde mag" in die kategorie van leerteorieë (Doll 1996:77; Ornstein & Hunkins 1998:124). Dit is egter duidelik dat humanistiese teorieë die affektiewe aspek van leer beklemtoon ten koste van die kognitiewe aspek daarvan. Daarom kan humanistiese teorieë nie net van behavioristiese, maar ook duidelik van kognitiewe teorieë onderskei word.

Humanistiese teoretici glo dat die biologies-ingebore natuur van die mens uit basiese behoeftes, emosies en vermoëns bestaan wat óf neutraal óf positief van aard is. Wreedheid en kwaadwilligheid is nie ingebore nie, maar is die gevolg van onbevredigde behoeftes, emosies en vermoëns. Kinders erf dus 'n potensiaal vir groei en ontwikkeling. In die proses van groei en ontwikkeling word die leerder se innerlike natuur gevoed sodat die aantal moontlike onaangename ervarings tot die minimum beperk word. Humanistiese teorieë pas dus duidelik binne die kader van *natuur/oorerwing* soos in paragraaf 2.6.4 verduidelik (Sowell 1996:123).

Humanistiese teorieë is gewortel in die vroeë veldteorieë soos die Gestaltsielkunde. Hiervolgens word leer verduidelik in terme van die geheel van die leerprobleem. Menslike wesens reageer nie op geïsoleerde stimuli nie, maar op 'n organisasie of patroon van stimuli. Die leerder se waarneming van die "veld" (sy leeromgewing) en die persoonlike betekenis daarvan is belangrik. Waarneming is egter nie die enigste kritieke faktor in leer nie; die strukturering en herstrukturering van verwantskappe binne hierdie veld is nodig sodat die nodige patrone gevorm kan word (Ornstein & Hunkins 1998:124-125). Terme wat kenmerkend van hierdie teorieë is, sluit die volgende in: geheel, holistiese benadering, veld, persepsie, selfaktualisering, behoeftehiërargieë, selfvervulling en leerderkeuse. Verskeie van hierdie terme dui op Gestaltteorieë en die werk van, onder andere, Karl Maslow en Carl Rogers (Doll 1996:77).

Maslow het volgens Ornstein en Hunkins (1998:125) die term "humanistiese Sielkunde" vir die eerste keer gebruik en die volgende drie hoofbeginsels vir leer beklemtoon:

- Ervaring is die primêre verskynsel van leer omdat al die aandag op die ervarende persoon gevestig word.
- Klem moet op menslike kwaliteite soos keuse, kreatiwiteit, waardes en selfverwesenliking gelê word eerder as om aan mense in terme van meganiese (behavioristiese) of kognitiewe aspekte te dink.
- Uiterse besorgdheid oor die waardigheid van mense en 'n belang in die sielkundige ontwikkeling en menslike potensiaal van leerders as individue, moet getoon word.

Vir die humanistiese sielkundige is die rol van die onderwyser en kurrikulumontwikkelaar om die leerder in sy totaliteit te beskou. Die leerder moet positief, doelgerig, aktief en by leerervarings betrokke wees. Leer is 'n lewenslange proses en is eksperimenteel van aard. Die essensie van leer moet vryheid en die uitkoms daarvan volle menslike potensiaal en hervorming van die samelewing behels (Ornstein & Hunkins 1998:125). Koöperatiewe leer is ook baie belangrik omdat dit kompetisie uitkakel, samewerking bevorder en vyandigheid, vooroordeel en gevoelens van mislukking by baie leerders uitkakel (Ornstein & Hunkins 1993:132). Omdat elke leerder spesifieke behoeftes en belangstellings het en dit verband hou met sy of haar selfvervulling en selfverwesenliking, is daar geen voorgeskrewe humanistiese kurrikulum nie. Leerders moet eerder aan daardie ervarings, vakmateriaal en intellektuele vaardighede wat die bereiking van hul volle potensiaal kan verseker, blootgestel word. 'n Kurrikulum wat klem op gevoel en houdings plaas, is wenslik. Vir hierdie doel kan menslike wetenskappe en kuns, veral Filosofie, Sielkunde en Estetika, by uitnemendheid geskik wees omdat dit selfondersoek, refleksie en kreatiwiteit bevorder (Ornstein & Hunkins 1998:129). Die klem wat in hierdie leerteorieë op die menslike aspek val, skeep dan ook by navorser die indruk

dat hierdie leerteorieë baie met die progressiwistiese en rekonstruksionistiese strominge in die Opvoedkunde verband hou.

Ornstein en Hunkins (1998:133) vat die belangrikste kenmerke van humanistiese leer soos volg saam:

- Onderwysers is sensitief vir die leerder se wêreld en nie net vir 'n volwasse wêreld nie.
- Leerders is individue met uiteenlopende behoeftes, vermoëns en belangstellings.
- Die leerder se selfkonsep en selfbeeld is essensiële faktore in die leerproses.
- Leer is holisties en nie net kognitief nie; die leerproses omvat ook emosies, gevoelens en motoriese vaardighede.
- Leer is afhanklik van warm, vriendelike en demokratiese leerder-onderwyserverhoudings; dwang en streng dissiplinêre maatreëls word vermy.
- Die kwaliteit (of proses) van leer is net so (of in sekere gevalle, meer) belangrik as die hoeveelheid (of produk) van leer; onderwysers troetel leerders (*nurture*).
- Leerders deel idees, werk saam, leer en help mekaar; homogene en akademiese groepering en kompeterende toetsing word vermy.
- Leerders en onderwysers beplan saam aan die ervarings en aktiwiteite van die kurrikulum.
- Leerders geniet (beperkte) keuses en (verantwoordelike) vryheid; die omvang van keuses en vryheid hang af van die vlak van rytheid en die ouderdom van die leerders.
- Leer is gebaseer op lewensgetroue ervaring, ontdekking, verkenning en eksperimentering.

2.6.4.3 Kognitiewe ontwikkelingsteorieë

Kognitiewe ontwikkelingsteorieë het hul oorsprong vroeg in die twintigste eeu en het saam met behavioristiese teorieë ontstaan, maar het veral in die laaste twintig tot dertig jaar verder ontwikkel. Elkeen van hierdie teorieë is gebaseer op die *interaksie*- (tussen oorerwing en omgewing) paradigma soos dit in paragraaf 2.6.4 uiteengesit word. Hiervolgens is ontwikkeling die proses waardeur leerders en hul omgewing op mekaar inwerk. Hierdie omgewing sluit beide die fisiese en sielkundige omgewing van die leerder in. Die leerder ontwikkel wel op kognitiewe, sosiale, emosionele, fisiese en geestelike gebied, maar leer, soos dit op skoolvlak plaasvind, is hoofsaaklik kognitief van aard. Leer is dus groei en ontwikkeling op kognitiewe vlak en dui op veranderings in die individu se verstandelike (kognitiewe) strukture. Hierdie veranderings vind plaas as gevolg van die interaksie tussen oorgeërfde

potensiaal en die leeromgewing (Doll 1996:76; Haertel 1991:110; Ornstein & Hunkins 1998:107; Sowell 1996:115-116).

Kognitiewe strukture (ook bekend as *skemas*) is hipotetiese konstruksies waardeur leerders hul omgewing aanpas en organiseer. Hierdie strukture ontstaan as gevolg van verstandelike prosesse soos geheue, persepsie, insig, taal en probleemoplossing. Leerders konstrueer hul eie kennis soos wat hulle in verstandelike prosesse betrokke raak. Leer is dus voortbringend van aard en uniek vir elke leerder (Sowell 1996:116).

Groei en ontwikkeling vind volgens progressiewe stadiums plaas. Jean Piaget, seker die bekendste van alle kognitiewe ontwikkelingsteoretici, beskryf dan ook die kognitiewe ontwikkeling van leerders in terme van bepaalde stadiums van verstandelike ontwikkeling, naamlik die sensories-motoriese (vanaf geboorte tot twee jaar ouderdom), pre-operasionele (ouderdomme twee tot sewe), konkreet-operasionele (ouderdomme sewe tot elf) en formeel-operasionele (ouderdomme elf en ouer) stadiums. Elkeen van hierdie stadiums verteenwoordig nie net meer kennis as die vorige nie, maar ook 'n ander tipe, en meer komplekse kennis wat voortspruit uit 'n nuwe kognitiewe struktuur en dit wat geleer is. Dit veronderstel dus 'n rywordingsproses in die sin dat ontwikkeling deurlopend van aard en op vorige groei gebaseer is. Alhoewel die opeenvolging van die stadiums konstant bly, kan leerders ook die verskillende stadiums op verskillende tye as gevolg van die invloed van oorerwing en die omgewing, bereik (Doll 1996:76; Ornstein & Hunkins 1998:109; Sowell 1996:116-117).

Die sleutel tot Piaget se kognitiewe teorieë is omgewingservaring. Drie basiese kognitiewe prosesse vorm die basis van die omgewings- en ervaringsteorieë van Piaget. Deur middel van die proses van *assimilasie* word nuwe ervarings sonder veel moeite in bestaande skemas geïnkorporeer. Indien só 'n ervaring egter nie direk in 'n bestaande skema geïnkorporeer kan word nie, is dit nodig om die skema te rekonstrueer of te herorganiseer en die nuwe ervarings by hierdie nuwe, veranderde skema in te sluit. Hierdie proses heet *akkommodasie*. Die proses om 'n balans tussen vorige ervarings en nuwe ervarings te verkry (deur middel van *assimilasie* of *akkommodasie*), heet *ekwilibrasie*. Hierdie kognitiewe prosesse toon nie net 'n ooreenkoms met die werk van John Dewey nie, maar het ook grootliks 'n invloed op kurrikulumkundiges soos Ralph Tyler, Hilda Taba en Jerome Bruner gehad. Bruner se bydrae in hierdie verband was byvoorbeeld die beskrywing van die prosesse verwerwing, transformasie (herskepping) en evaluering van kennis. Hierdie prosesse kom ooreen met Piaget se bogenoemde kognitiewe prosesse (Doll 1996:77; Ornstein & Hunkins 1998:109-111).

Piaget se leerteorie het ook as basis gedien vir *konstruktivistiese* leerteorieë. Konstruktivisme berus op twee beginsels wat verreikende gevolge vir kognitief-ontwikkende leer sowel as die onderwyspraktyk het. Volgens Von Glasersfeld is beide hierdie beginsels ewe belangrik en is aanvaarding van slegs die eerste 'n verval in wat hy *triviale* konstruktivisme noem. Die twee beginsels lui soos volg:

- Kennis word nie passief ontvang nie, maar aktief deur die leerder self gekonstrueer.
- Die funksie van kognisie is aanpassing en organisering van die ervaringswêreld, maar nie die ontdekking van ontologiese werklikheid nie (Von Glasersfeld 1991:31).

Volgens Ornstein en Hunkins (1998:115-116) is die fokus van konstruktivisme nie uniek tot die Sielkunde nie, maar het dit sy wortels in die Linguistiek, Sosiologie en Filosofie. Kenners van hierdie terreine deel die idee dat leerders kennis aktief binne 'n sosiale opset konstrueer en dat hierdie sosiale opset hulle help om hierdie kennis te kan konstrueer. Individuele leerders skep in hierdie proses egter hul eie subjektiewe begrip van hierdie kennis deur van verskillende kognitiewe prosesse of denkwyses gebruik te maak. Hierdie tipe van leer kan slegs plaavind in situasies waarin leer met reeds bestaande kennis of vorige ervarings verbind kan word en kan geoptimaliseer word indien die leerder bewus is van die prosesse wat hy of sy toepas. Die bewustheid van prosesse wat toegepas word, word algemeen as *metakognisie* gedefinieer. Volgens Ornstein en Hunkins (1998:116) is dit hoogs waarskynlik dat konstruktivisme in 'n postmodernistiese era (wat waarskynlik ook swaar op progressiwistiese en rekonstruksionistiese strominge sal steun) die fokuspunt van beide sielkundiges en ander opvoedkundiges sal bly.

Kognitief-strukturalistiese teorieë steun op die ontwikkelingsbegrippe van aktiewe en sistematiese verstandelike prosesse. Leerders word gesien as formuleerders van hipoteses en is in beheer van watter inligting hul gedagtes binnedring en in kognitiewe beelde of strukture geprosesseer kan word om begrip te verseker. Hierdie teoretici stel belang in watter mate leer deur strukture wat kennis organiseer, beïnvloed word. Vir Bruner behels die leer van verwantskappe dan ook juis die leer van kennisstrukture. Hieruit kan afgelei word dat leer meer effektief sal plaasvind as leerders die struktuur van die inhoud wat geleer moet word, asook die verwantskappe tussen verskillende komponente, kan begryp. Kognitiewe navorsers het hierdie hipotese op verskillende wyses aangepak. Terwyl Bruner ontdekkingsleer ondersoek het, het David Ausubel ondersoek ingestel na strategieë wat betekenisvolle ontvanklike leer bevorder. Alhoewel hierdie twee teorieë voorkom asof hulle nie veel met mekaar in gemeen het nie, deel hulle die idee om kennis te struktureer ten einde leerders te help met die bemeestering daarvan. Bruner se navorsing het gefokus op wiskundige strukture

wat leerders kon help om te verstaan wat hulle leer, terwyl Ausubel sogenaamde vorderingsorganiseerders ontwikkel het. Laasgenoemde verskaf 'n raamwerk vir die verwerking van inligting (Sowell 1996:117-118).

Kognitiewe ontwikkelingsteoretici stel ook intens belang in denke tydens die leerproses. Hulle beskryf dan ook denke in terme van verstandelike intelligensiestructure of wat hulle sien as verskillende tipes intelligensie. Só byvoorbeeld klassifiseer J.P. Guilford verstandelike vermoëns op 'n driedimensionele wyse as handelinge, produkte en inhoude onderskeidelik. Elkeen van hierdie dimensies word weer verdeel in 'n aantal subkategorieë sodat 'n totaal van 120 verskillende verstandelike vermoëns geïdentifiseer kan word. Ook Howard Gardner identifiseer ses tipes intelligensie en onderskryf die idee van 'n teorie van veelvuldige intelligensie. Die implikasie hiervan vir kurrikulumbepanners en -praktisyns is dat hulle bewus moet raak van hierdie veelvuldige denkwyses van leerders en vir soveel moontlik van hierdie denkwyses voorsiening moet maak in die kurrikulum en in die onderrig daarvan (Ornstein & Hunkins 1998:111-113).

Kognitiewe ontwikkelingsteorieë ondersteun verskeie tipes van leerprosesse en denkwyses, waaronder probleemoplossing, kritiese denke, reflektiewe denke, kreatiewe denke, intuïtiewe denke, ontdekkingsleer en ondersoekende denke (Ornstein & Hunkins 1998:116-123). *Probleemoplossing* is 'n term wat dikwels as sinoniem met kritiese en reflektiewe denke gebruik word en behels volgens Du Toit (1993:196) 'n situasie waarin die leerder met 'n taak wat vir hom of haar onbekend is, gekonfronteer word. Die leerder is nie in staat om dadelik 'n oplossing vir die probleem te kry nie en moet dus verskillende moontlikhede om die probleem op te los, ondersoek. Gedurende hierdie proses is die leerder genoodsaak om vorige kennis, vaardighede, begrip, asook verskillende denkwyses in te span om by die oplossing van die probleem uit te kom. Denkwyses soos kritiese, kreatiewe en intuïtiewe denke kan natuurlik hier baie handig te pas kom.

Ontdekkingsleer word allerweë met Bruner en ondersoekende leer met Dewey verbind. Ontdekkingsleer vind plaas wanneer leerders vir hulself konsepte en idees kan vorm met minimale inmenging van die kant van die onderwyser. Ondersoekende leer gaan verder as ontdekkingsleer en behels 'n meer intensiewe analise van wetenskaplike en logiese reëls wat gebruik word om konsepte of idees te ontdek (Massialas 1991:210-211). Dit wil dus voorkom asof ondersoekende leer meer van denkwyses soos kritiese, kreatiewe, reflektiewe en intuïtiewe denke gebruik maak as ontdekkingsleer.

Alhoewel Goodlad (in Ornstein & Hunkins 1998:123-124) 'n donker prentjie skets van wat in hedendaagse Amerikaanse skole aangaan, is die meeste kurrikulumspesialiste, leerteorieë en onderwysers in hierdie area waarskynlik kognitief georiënteerd. Redes wat hiervoor aangevoer word, is dat die kognitiewe benadering 'n logiese metode vir die organisering en interpretasie van leer daarstel; dat die benadering in die tradisie van vakmateriaal gewortel is; en dat opvoeders in ieder geval in die kognitiewe benadering opgelei is en dit goed kan verstaan. Volgens Goodlad is daar egter nie veel van hierdie leerteorieë in klaskamers te sien nie.

Ornstein en Hunkins (1993:141) vat die belangrikste kenmerke van kognitief-ontwikkende leer ten slotte soos volg saam:

- Kognitiewe ontwikkelingsstadiums is verwant aan ouderdom.
- Kognitiewe ontwikkeling is opvolgend en gebaseer op vorige groei.
- Die vermoëns van leerders is belangrik; begaafde leerders kan meer en vinniger leer as ander leerders.
- Leer kan gewysig word as gevolg van die wisselwerking van die self met die omgewing.
- Leer behels die assimilasie van nuwe ervarings met vorige ervarings.
- Leer vind op sy beste plaas deur aktiewe deelname in die omgewing; om leer te stimuleer, kan die onderwyser die omgewing verbeter.
- Daar is verskeie komponente en tipes van intelligensie; daar is geen enkele aanwyser of tipe gedrag wat intelligente gedrag impliseer nie.
- Leerders leer op hul beste as hulle inligting kan veralgemeen (dit is, leer vanaf die geheel na die dele).
- Leerders wat leer hoe om te leer, sal meer op skool leer as diegene wat van die onderwyser afhanklik is om te leer.
- Oordrag van leer neem toe as leerders die geleentheid het om probleme op te los.

2.6.4.4 Oorsig

Die ondersoek na die verskillende sielkundige strominge in paragraaf 2.6.4 verskaf weereens aan navorser 'n basis waarop die onderliggende teorieë waarop uitkomstgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 berus, geëvalueer kan word. Voorts is die verband van prominente sielkundige strominge soos die humanistiese en kognitiewe ontwikkelingsteorieë met die progressiwistiese en rekonstruksionistiese opvoedkundige filosofiese strominge uitgewys en kan dit die sameflansing in uitkomstgerigte onderwys van die verskeie onderliggende teorieë wat in Hoofstuk 5 geïdentifiseer word (kyk 5.3.4.3), gedeeltelik verklaar. Soos in paragraaf 5.3.4.1.4 aangetoon word, is daar egter opvoedkundiges wat 'n vraagteken plaas op die

versoenbaarheid van humanistiese en kognitiewe ontwikkelingsteorieë met behavioristiese teorieë soos wat dit waarskynlik in uitkomsgerigte onderwys geïdentifiseer kan word.

2.7 Kurrikulumteorie

Reeds in 1962 het Taba (1962:6-7), 'n bekende kurrikulumkundige, daarop gewys dat kurrikulumontwikkeling en die begroning daarvan vereis dat 'n menigte van besluite geneem moet word en dat die kompleksiteit van hierdie besluite en die feit dat dit op verskillende vlakke van kurrikulumontwikkeling plaasvind, die bestaan van 'n goed verantwoorde kurrikulumteorie onontbeerlik maak. Indien die uiteenlopendheid van verskillende strominge in die Opvoedkunde en Sielkunde wat in paragraaf 2.6 bespreek is, in ag geneem word, is dit duidelik dat hierdie mening van Taba vandag nog steeds geldig behoort te wees. Alhoewel baie energie reeds op die terrein van kurrikulumteorie bestee is, bestaan daar groot verwarring oor wat kurrikulumteorie werklik is en mag dit 'n moeilike taak wees om 'n konkrete en algemeen-aanvaarde voorbeeld te gee van wat kurrikulumteorie werklik is. Soos die geval met die term *kurrikulum*, word kurrikulumteorie ook op 'n verskeidenheid wyses aangewend en verklaar (Urevbu 1985:11).

Beauchamp (1981:60,63) definieer kurrikulumteorie as 'n stel verwante bewerings wat aan 'n skool se kurrikulum betekenis gee deur die verwantskappe tussen die elemente daarvan uit te wys en die ontwikkeling, gebruik en evaluering daarvan te rig. Dit behels die daarstelling van beskrywende en voorskriftelike definisies vir tegniese terme; die klassifisering van bestaande en nuwe kennis; navorsing met die oog op die maak van afleidings en voorspellings; die ontwikkeling van subteorieë; en die ontwikkeling en gebruik van modelle. Vir Zais (1976:87) behels kurrikulumteorie 'n veralgemeende stel van logies verwante definisies, konsepte, voorstelle en ander konstruksies wat 'n sistematiese siening van kurrikulumverskynsels verteenwoordig. Die funksie van kurrikulumteorie is om kurrikulumverskynsels te beskryf, te voorspel en te verduidelik en te dien as 'n beleid vir kurrikulumaktiwiteite. Volgens Urevbu (1985:12) hou kurrikulumteorie homself besig met die vraag *wat onderrig moet word* deur 'n rasionaal te soek wat verklaar waarom een ding eerder as 'n ander gedoen moet word.

Hameyer (1991:19) beweer dat sekere skrywers kurrikulumteorie as 'n stel norme en reëls beskou. Dit verskaf 'n rasionaal vir beredenering omtrent kurrikulumbesluite en die verskynsel van leer. Só byvoorbeeld het Tyler (1949:1; kyk 3.7.3.2, fig. 3.1) reeds in 1949 'n rasionaal voorgestel wat as 'n model vir kurrikulumontwerp beskou kan word. Volgens Hameyer (1991:20-24) bestaan daar bepaalde tipes definisies vir kurrikulumteorie:

- **Konseptuele modelle** van kurrikulum beskou kurrikulum as 'n interaksieproses en handel oor die struktuur van kurrikulumsisteme, die konteks en omgewing daarvan, asook die dinamiek van selfvernuwing. Dit verskaf 'n verwysingsstelsel vir kurrikulumontwikkeling, asook reëls vir doelbewuste interaksie en aktiwiteite, kriteria vir ingryping en leidrade vir evaluering.
- **Teorieë van kurrikulumregverdiging** ondersoek die regverdigbaarheid van bepaalde kurrikula en kan normatief, prosedureel of gespreksgerig wees. Hierdie teorieë beklemtoon die opvoedkundige impak van basiese menseregte op die kurrikulum.
- **Prosesteorieë van kurrikulum** stel die kurrikulum as 'n proses van reflektiewe interaksie en ontwikkeling voor. 'n Kurrikulumproses, in sy breedste sin, behels 'n meervlakkige siklus van gemeenskaplike leer en volgehoue verbetering wat stapsgewys en koöperatief plaasvind.
- **Strukturele kurrikulumteorieë** behandel twee basiese vraagstukke: hoe om waardevolle opvoedkundige kennis te selekteer en te regverdig; en hoe om opvoedkundige kennis binne 'n kurrikulum te organiseer. Die kerntaak van só 'n teorie is om kennis wat opvoedkundig betekenisvol vir moontlike vakmateriaal of 'n leeraktiwiteit is, as deel van die kurrikulum te identifiseer en te transformeer.
- **Teorieë van kurrikulumimplementering** ondersoek die toestande waaronder kurrikulumveranderinge kan plaasvind en op die individuele en institusionele vlak volgehoe kan word. Hierdie teorieë sluit baie nou aan by **evalueringsteorieë** en metodes om beperkende en ondersteunende faktore van kurrikulumvernuwing te sertifiseer.

2.7.1 Die funksies van 'n kurrikulumteorie

Volgens Lofthouse *et al.* (1995:6) het Robin Barrow twee tipes kurrikulumteorieë geïdentifiseer en gedifferensieer: beskrywende en voorskriftelike teorieë. Hiervolgens is die funksie van kurrikulumteorie dus om eerstens te *beskryf* wat in kurrikulumprosesse aangaan, hoekom dit gebeur en wat moontlik kan gebeur as iets nuuts probeer word. Volgens Ornstein en Hunkins (1998:176; vgl. Zais 1976:79) behels hierdie beskrywingsfunksie egter nie die verskaffing van redes hoekom sekere veranderlikes rondom die kurrikulum belangrik is of hoekom hulle interafhanklik is nie; die beskrywingsfunksie verwys net na die feit dat daar beskryf word dat sekere veranderlikes teenwoordig is en dat dit op een of ander wyse 'n bepaalde verwantskap het. Indien die redes vir die bestaan van bepaalde verwantskappe egter deur middel van 'n teorie verskaf word, is die funksie van die teorie nie slegs om te beskryf nie, maar dien dit ook die doel om te *verklaar* waarom hierdie verwantskappe bestaan. Die voorskriftelike funksie

van teorie behels volgens Lofthouse *et al.* (1995:6) dat die teorie *voorskrifte verskaf* aangaande waardes of prosesse en dat dit help om prioriteite te identifiseer.

Volgens Ornstein en Hunkins (1998:176) is daar egter ook twee ander funksies van kurrikulumteorie, naamlik leidinggewing of rigtinggewing en voorspelling. *Leidinggewing of rigtinggewing* behels dat teorie navorsers help in die keuse van data vir die doel van analise en die maak van opsommings van die data. Die teorie wat voortgebring word, bevorder dan verdere ondersoek omdat dit duidelik rigting gee aan die navorser. Voorspelling deur middel van 'n teorie behels dat dit die voorkoms van gebeure rondom die kurrikulum in die praktyk tentatief kan *voorspel*. Volgens Ornstein en Hunkins is voorspelling waarskynlik die belangrikste funksie van 'n teorie.

Volgens Urevbu (1985:13) ondersoek kurrikulumteorie die volgende tipes vrae rondom die kurrikulum:

- Wat moet onderrig word? (epistemologiese vrae).
- Wie moet die selektering en verspreiding van die kurrikulum hanteer en wat sal aan watter groepe van die bevolking onderrig word? (politieke vrae).
- Hoe sal die kennis in die kurrikulum aan leerders beskikbaar gestel word? Met ander woorde, hoe sal dit onderrig word? (tegniese vrae).
- Hoe moet die onderskeie komponente van die kurrikulum in 'n samehangende geheel georganiseer word? (vrae rondom kurrikulumontwikkeling).

2.7.2 Kurrikulumteorie en -praktyk

Volgens Dewey (in Tanner & Tanner 1995:244) is teorie wat slegs ter wille van teorie geformuleer word, nie werklike teorie in die ware sin van die woord nie omdat dit nie in die praktyk getoets kan word nie. Zais (1976:88) beklemtoon egter dat teorie as 'n veralgemenende uiteensetting nie op 'n een-tot-eenbasis of in detail vir die praktyk kan voorskryf nie. Teorie is ook 'n instrument om denke te lei en nie net om praktyk te rig nie. Volgens Zais het teorie en praktyk egter 'n wedersydse verwantskap: teorie rig praktyk en *vice versa*.

Volgens Ornstein en Hunkins (1998:21) is die toets vir 'n goeie teorie tog of dit rigting aan die praktyk kan gee. Kurrikulumteorie moet dus op een of ander wyse 'n verbinding met die kurrikulumpraktyk hê. Dit is egter duidelik dat sommige skrywers vas daarvan oortuig is dat die hoof funksie van teorie is om die praktyk te rig, terwyl ander van mening is dat daar geen teorie bestaan wat as 'n volledige gids vir praktiese besluite kan dien nie. Sommige

kurrikulumtekste is meer teoreties as prakties gerig, terwyl ander daarop roem dat hulle direk praktykgerig is. Hierdie meningsverskille kan as 'n moontlike verklaring gesien word waarom kurrikulumspesialiste soveel probleme ondervind om teorie met praktyk te versoen.

In die finale instansie is dit die kurrikulumspesialis se taak om te erken dat verskillende kurrikulumteoretici verskillende agendas het en verskillende persepsies huldig oor wat belangrik vir die teoretikus en praktisyn is. Omdat navorser 'n ondersoek wil loods oor die toepasbaarheid van 'n nuwe kurrikulum, is dit nodig om na verskeie aspekte van kurrikulumontwikkeling te kyk. Dit sluit in dat die ontwerp van die kurrikulum, asook die disseminasie en die implementering daarvan ondersoek en geëvalueer moet word. Soos in paragraaf 1.1 verduidelik, benodig navorser vir hierdie doel bepaalde kriteria waarteen die toepasbaarheid van die kurrikulum getoets kan word. Dit noodsaak dat verdere ondersoek ingestel moet word na uiteenlopende teorieë en modelle van kurrikulumontwerp, disseminasie, implementering en evaluering met die doel voor oë om relevante kriteria te identifiseer.

2.8 Samevatting

Hierdie hoofstuk verskaf 'n inleiding tot kurrikulumteorie. Daar is eerstens ondersoek ingestel na die verskillende en uiteenlopende menings oor wat die konsep *kurrikulum* behels. Daar is ook onderskei tussen die sogenaamde verskuilde, amptelike en werklike kurrikulum. Kurrikulum as 'n studieveld is vervolgens onder die loep geneem en die studieterreine van Kurrikulumstudies is geïdentifiseer. Vir die doel van hierdie studie is die terreine van kurrikulumontwikkeling, kurrikulumontwerp, kurrikulumdisseminasie, kurrikulumimplementering, kurrikulumevaluering, asook die grondslae van kurrikulumstudies geïdentifiseer en verklaar.

Die filosofiese, historiese, sosiale en sielkundige grondslae van kurrikulumstudies is vervolgens bespreek. Die belangrikste opvoedkundige filosofieë wat geïdentifiseer en bespreek is, sluit perennialisme, essensialisme, progressiwisme en rekonstruksionisme in. Opvoedkundig-sielkundige leerteorieë is gekategoriseer en bespreek onder die hoofde van behavioristiese, humanistiese en kognitiewe ontwikkelingsteorieë. Ten slotte is ondersoek ingestel na die betekenis en funksie van kurrikulumteorie en is die verband tussen kurrikulumteorie en -praktyk ook aangespreek.

Uiteindelik het navorser die gevolgtrekking gemaak dat, vir die doel van hierdie studie, dit noodsaaklik is om ondersoek te doen na verskillende teorieë en modelle aangaande kurrikulumontwikkeling en die komponente daarvan, naamlik die ontwerp, disseminasie,

implementering en evaluering van die kurrikulum. Hierdie ondersoek word in die volgende hoofstuk gedoen en is daarop gemik om navorser in staat te stel om op grond van die verskillende teorieë en modelle wat geïdentifiseer is, die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 te evalueer.

Hoofstuk 3

'n PERSPEKTIEF OP DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

3.1 Inleiding

Met die oog op 'n toepasbaarheidstudie is dit nodig om kennis te neem van al die moontlike handelingte waardeur 'n kurrikulum tot stand kom. Vir hierdie doel is dit dus nodig om 'n studie van die proses van kurrikulumontwikkeling te maak. Soos in paragraaf 2.5.2 verduidelik, is kurrikulumontwikkeling die proses van besluitneming omtrent waar die beplanning van 'n kurrikulum sal plaasvind, wie betrokke sal wees, hoe daar te werk gegaan sal word en hoe die kurrikulum geïmplementeer, geëvalueer en hersien sal word. Daar is ook tot die slotsom gekom dat kurrikulumontwikkeling die prosesse van kurrikulumontwerp, -disseminasie, -implementering en -evaluering insluit.

Volgens Gay (1991:294-296) sluit die essensiële elemente van kurrikulumontwikkeling aangeleenthede soos mag, mense, prosedures en deelname in. Die kritieke vrae is: "Wie besluit omtrent kurrikulumaangeleenthede?" en "Hoe word hierdie besluite gemaak en geïmplementeer?" Hierdie stellings lei dan ook onwillekeurig daartoe dat kurrikulumontwikkeling 'n interaktiewe proses is, polities en sosiaal van aard is, samewerking en medewerking vereis, en besluite insluit wat inkrementeel van aard is. Besluite is egter nie suiwer rasioneel, wetenskaplik, objektief, opeenvolgend of sistematies nie, maar word deur verskillende rolspelers op verskillende stadia van ontwikkeling geneem.

Om 'n perspektief op die proses van kurrikulumontwikkeling te verkry, is dit nodig om elk van voorgenoemde komponente van kurrikulumontwikkeling van naderby te beskou. Alvorens hierdie verskillende komponente aan die beurt kom, is dit egter ook nodig dat 'n ondersoek geloods moet word na verskillende modelle en beginsels vir en benaderings tot kurrikulumontwikkeling, asook aspekte soos die posisie van die onderwyser in die proses van kurrikulumontwikkeling en watter besluite op watter vlakke van kurrikulumontwikkeling deur die verskillende rolspelers geneem moet word. Eerstens word daar gekyk na bestaande modelle van kurrikulumontwikkeling.

3.2 Modelle van kurrikulumontwikkeling

Daar bestaan tog bepaalde modelle van kurrikulumontwikkeling. Al hierdie modelle poog om die verwantskap van kurrikulum met verskillende besluite, aktiwiteite en prosesse te toon.

Hulle doel is om leiding en struktuur aan kurrikulumkundiges te bied. Die modelle kan dikwels grafies of in die vorm van prente uitgebeeld word, is dikwels rasioneel en opeenvolgend van aard, en beskou kurrikulum as 'n totale sisteem met bepaalde subsisteme. Hulle is teoreties, wetenskaplik en tegnies van aard en poog om begrip van feite, korrelasies en verwantskappe te verseker (Ornstein & Hunkins 1998:17).

Mostert (1986:229-230) beskryf kurrikulumontwikkeling as 'n sikliese gebeure wat die volgende handelingte insluit:

- *Inisiëring.*
- *Beplanning:* situasie-analise; doelformulering; bepaling van kriteria vir die seleksie en ordening van kerninhoud; en beplanning van die projek en eksperimentele ontwerp (navorsingsmetodologiese oorwegings).
- *Ontwikkeling van nuwe materiaal:* seleksie en ordening van leerinhoud; verfyning van doelstellings; verskaffing van didaktiese riglyne; produksie van onderwysmateriaal; ontwerp van evalueringstelsels; en voorlegging aan deskundiges vir evaluering.
- *Uittoetsing:* opleiding van onderwysers; onderrig; formatiewe evaluering; en hersiening.
- *Implementering:* lokalisering van leerinhoud; disseminasie; oriëntering van onderwys; en onderrig.
- *Summatiewe evaluering.*

Hierdie model van Mostert beklemtoon die feit dat kurrikulumontwikkeling 'n baie komplekse proses is wat 'n hele reeks van handelingte insluit. Ornstein en Hunkins (1998:17) verwys ook na drie ander modelle, naamlik dié van Saylor en andere, Unruh en Unruh, asook Hunkins. Elkeen van hierdie modelle word gekenmerk deur 'n aantal stappe van ontwikkeling wat gevolg moet word en word op só 'n manier in Tabel 3.1 opgesom dat stappe wat met mekaar ooreenstem, teenoor mekaar gelys word, terwyl die volgorde van die stappe soos dit deur die onderskeie skrywers verskaf word, net so weergegee word.

Uit Tabel 3.1 is dit duidelik dat die stappe van kurrikulumimplementering en kurrikulumevaluering in al drie die modelle geïdentifiseer word. Soos later sal blyk, kan stappe wat verwys na 'n behoeftebepaling, doelstellings en doelwitte en die seleksie van inhoud en ervarings saamgevat word deur bloot daarna as die proses van kurrikulumontwerp te verwys (kyk 2.5.3 en 3.7). Dit wil dus voorkom asof die algemene hoofkomponente van kurrikulumontwikkeling as kurrikulumontwerp, kurrikulumimplementering en kurrikulumevaluering getipeer kan word omdat al drie modelle daarvoor voorsiening maak.

Tabel 3.1 Die kurrikulumontwikkelingsmodelle van Saylor et al., Unruh en Unruh asook Hunkins

Saylor et al.	Unruh en Unruh	Hunkins
		Konseptualisering en regverdiging van die kurrikulum
Doelstellings en doelwitte	Doelstellings en doelwitte	
	Behoeftebepaling	Diagnose
Kurrikulumontwerp of spesifikasies		
	Inhoud	Seleksie van inhoud
		Seleksie van ervaring
Kurrikulumimplementering	Implementering	Kurrikulumimplementering
Kurrikulumevaluering	Evaluering	Kurrikulumevaluering
		Kurrikuluminstandhouding

Volgens Carl (1995:47) is kurrikulumontwikkeling dan ook 'n sambreelterm vir die deurlopende proses waarin ordelikheid en sistematiese beplanning vanaf die ontwerp van 'n kurrikulum tot die evaluering figureer. Hierdie proses word volgens Carl gekenmerk deur verskeie fases wat ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering insluit. In paragrafe 2.5.4 en 2.5.5 word egter duidelik gestel dat disseminasie ook as die eerste fase van implementering beskou kan word. Voorgenoemde identifisering van ontwerp, implementering en evaluering as die hoofkomponente van kurrikulumontwikkeling is dus nie werklik so verskillend van Carl se definisie nie.

Vir die doel van hierdie studie sorteer die fases waarin die belangrikste komponente van die kurrikulum, naamlik sy doelstellings, leerinhoude, leergeleenthede, leerervarings, leeraktiwiteite en assessering van leerders georganiseer of gestruktureer word, onder die fase van *kurrikulumontwerp* (kyk paragraaf 2.5 en 3.7). *Kurrikulumontwikkeling* word onder die fases van kurrikulumontwerp, -disseminasie, -implementering en -evaluering in hierdie hoofstuk bespreek. Daar moet egter deurentyd in gedagte gehou word dat kurrikulumontwikkeling meer kompleks is as wat enige model kan voorgee, want dit sluit interpersoonlike handelinge en besluite van verskillende mense in.

3.3 Benaderings tot kurrikulumontwikkeling

Uiteenlopende filosofieë, teorieë en invloede (soos byvoorbeeld onder die grondslae van kurrikulumstudies bespreek (kyk 2.6), beïnvloed die houdings en benaderings van kurrikulumontwikkelaars. Benaderings tot, en metodes wat toegepas word in die ontwikkeling van 'n kurrikulum, reflekteer die verskillende sienings aangaande kennis en leeraktiwiteite, asook die verhouding tussen kurrikulum en die sosiale omgewing. Verskillende opvoedkundige ideologieë ontstaan en dit gee aanleiding tot verskillende teorieë wat kurrikulumpraktyk lei. Innoverende kurrikulumpraktyke het ook hul wortels in die ideale en opvoedkundige praktyke van die verlede (Ben-Peretz 1991:148).

Om egter sodanige benaderings tot kurrikulumontwikkeling te identifiseer, is 'n moeilike en komplekse aangeleentheid. Ornstein en Hunkins (1993:2) verwys nie na spesifieke benaderings tot kurrikulumontwikkeling nie, maar benaderings tot kurrikulum in die algemeen. Hierdie benaderings verteenwoordig volgens hulle 'n holistiese stellingname of metaoriëntering omtrent die grondslae van kurrikulum (kyk 2.6), die kennisterreine van kurrikulum (kyk 2.4), en die teoretiese en praktiese beginsels van kurrikulum. Só 'n benadering verskaf dan uiteraard ook onder andere 'n siening van of benadering tot kurrikulumontwikkeling. In hierdie verband onderskei Ornstein en Hunkins (1998:2-10) tussen die sogenaamde behavioristiese, bestuurs-, stelsel-, akademiese, humanistiese en rekonseptualistiese benaderings tot kurrikulum in die algemeen en dus ook kurrikulumontwikkeling in die besonder. Walters (in Carl 1995:49) onderskei weer tussen die sogenaamde akademiese, humanisties-ervaringgerigte, tegnologiese en pragmatiese benaderings tot kurrikulumontwikkeling.

'n Sintese van voorgenoemde benaderings tot kurrikulumontwikkeling soos dit deur Ornstein en Hunkins en Walters geïdentifiseer is, stel navorser in staat om die volgende benaderings tot kurrikulumontwikkeling te identifiseer en te bespreek: die akademiese, behavioristies-tegnologiese, humanistiese (of ervaringgerigte) en pragmatiese benaderings.

3.3.1 Die akademiese benadering

Hierdie benadering poog om die belangrikste posisies, neigings en begrippe in verband met kurrikulum te analiseer en te sintetiseer. Dit behels die akademiese en teoretiese bespreking van aangeleenthede rondom kurrikulum en is 'n poging om 'n ensiklopediese, sinoptiese, intellektuele of kennisgeoriënteerde weergawe van gebeure rondom kurrikulumontwikkeling daar te stel. Die benadering neig om histories of filosofies en, in 'n mindere mate, sosiaal van

aard te wees (Ornstein & Hunkins 1998:7). Die benadering is akademies omdat dit op die toepassing van logika in opvoedkundige besluitneming gebaseer is (Carl 1995:49).

Ten opsigte van kurrikulumontwerp as die eerste stap in die proses van kurrikulumontwikkeling is hierdie benadering gewortel in die akademiese rasionalisme waarvolgens dit die taak van die skool is om die oorgeërfde kultuur aan kinders oor te dra. Die doel van onderwys is om kognitiewe prestasie en die intellek te ontwikkel deur leerders te help om te verstaan. Deur middel van georganiseerde kennis (byvoorbeeld die sogenaamde dissiplines of vakke) kan leerders leer om akkuraat te dink en om te veralgemeen wanneer hulle probleme in die samelewing moet oplos (Sowell 1996:41).

Hierdie soort kurrikulum is vandag nog aan die meeste volwassenes bekend, aangesien hulle deur middel van só 'n kurrikulum onderrig is. Die kurrikulum is formeel saamgestel uit vakke soos tale, Wiskunde, Wetenskap, Geskiedenis en ander vakke wat die sogenaamde *permanente studies* verteenwoordig en wat altyd-geldende inligting omvat (Wiles & Bondi 1993:348). Kelly (1989:27, 36) verwys na hierdie tipe kurrikulum as blote inhoud of kultuur. Hiervolgens behels onderwys die oordrag van sodanige inhoud en kultuur. Die akademiese benadering het dus baie in gemeen met die perennialisme (kyk 2.6.1.1) en essensialisme (kyk 2.6.1.2) as opvoedkundige filosofieë.

Kurrikula wat volgens 'n akademiese benadering ontwikkel word, beklemtoon dikwels vakke of dissiplines. Binne hierdie vakareas word leer dan georganiseer in 'n hiërargie van spesifieke basiese kennis wat mettertyd opbou na meer gevorderde en komplekse konsepte. Onderwysers is gewoonlik ook verantwoordelik vir die selektering, ordening en aanbieding van die inligting en vaardighede wat leerders moet aanleer. Die onderwyser versprei en interpreteer hierdie inligting vir die studente deur middel van lesings, demonstrasies en ander aktiwiteite. Met ander woorde, die onderwyser is heeltemal in beheer van die onderrig-leersituasie. Kurrikula van hierdie aard word *vakgerig of inhoudgerig en onderwysergesentreerd* (kyk 3.7.2) genoem (Glasgow 1997:31, 37).

3.3.2 Die behavioristies-tegnologiese benadering

Hierdie benadering is in baie opsigte eintlik 'n verlengstuk van die akademiese benadering. Die benadering is logies en voorskriftelik. Dit berus op tegniese en wetenskaplike beginsels en sluit paradigmas, modelle en strategieë waarvolgens die kurrikulum stap vir stap ontwikkel word, in. Dit behels gewoonlik 'n plan of dokument wat as 'n bloudruk vir kurrikulumontwikkeling moet dien. Die benadering het eintlik sy oorsprong in die idee van

nuttigheid of effektiwiteit en is grootliks beïnvloed deur ondernemings, industrieë en wetenskaplike bestuursteorieë. Dit strek sover terug as Franklik Bobbit en W.W. Charters se pogings vroeg in hierdie eeu om beginsels van taakanalise op kurrikulumontwikkeling toe te pas (Ornstein & Hunkins 1998:2-3; Sowell 1996:48).

Die behavioristies-tegnologiese benadering beklemtoon ook dikwels die beginsels van stelselanalise, empiriese metodes en bestuurseffektiwiteit. Dit maak in verskillende grade van intensiteit gebruik van die filosofie, ideologie, metodes en tegnieke van industriële beplanning en produksie deur dit van toepassing te maak op kurrikulumontwerp, -implementering en -evaluering (Carl 1995:53). Benewens effektiwiteit beklemtoon dit ook objektiwiteit en akkuraatheid (Wiles & Bondi 1993:349). Ondersteuners van hierdie benadering beskou dikwels die skool as 'n sosiale sisteem wat georganiseer en bestuur moet word. Hulle beklemtoon die noodsaaklikheid om daardie mense wat kurrikulumbesluite moet neem, te selekteer, te organiseer en met hulle te kommunikeer. Hulle beskou ook die verskillende eenhede en subeenhede van die sisteem in hul verwantskap tot die geheel (Ornstein & Hunkins 1998:3-4).

Kurrikula wat op hierdie benadering gebaseer is, veronderstel dat leer sistematies en voorspelbaar is en dat dit meer effektief gemaak kan word deur middel van deeglike organisasie. Dit fokus ook op die tegnologie deur middel waarvan kennis gekommunikeer en leer gefasiliteer kan word (Sowell 1996:48). Slegs kennis wat die leerder vir bepaalde lewensfunksies voorberei, is waardevol. Hierdie lewensfunksies moet net gereduseer word tot hul onderskeie elemente. Die leerproses behels eintlik 'n gedragsverandering en omdat gedrag demonstreerbaar is, is leeruitkomste waarneembaar en kwantitatief meetbaar (Carl 1995:53).

Dit is Tyler (1949:1) se rasionaal vir die analisering en implementering van 'n kurrikulum en onderrigprogram (kyk 3.7.3.2) wat die meeste met 'n behavioristiese benadering (kyk 2.6.4.1) tot kurrikulumontwikkeling verbind word. Hiervolgens is die eerste stap die formulering van doelstellings en doelwitte, gevolg deur die selektering en organisering van ooreenstemmende leerervarings (wat inhoude en aktiwiteite insluit) en die evaluering van leeruitkomste in terme van die gestelde doelstellings en doelwitte. Die leerder, die samelewing, vakdissiplines, filosofie en leersielkunde dien as bronne vir die seleksie van doelstellings en doelwitte (Carl 1995:50; Ornstein & Hunkins 1998:3).

Doelstellings en doelwitte verskil onderling ten opsigte van hul spesifiekheid (kyk 3.7.4.2.1). Doelwitte is die mees spesifiek. Die twee terme verwys beide na beplande en voorgeskrewe

uitkomst van 'n bepaalde onderrigprogram en word gewoonlik uitgedruk in terme van die gedrag wat getuies is van wat die leerder geleer het. Tyler het dan ook aanbeveel dat kurrikulumbeplanners van gedragsdoelwitte gebruik moet maak waarin die inhoud en voorgenome leerdergedrag in 'n waarneembare vorm gespesifiseer word (Eraut 1991a:306-307). Volgens Tyler (1949:5-6) verteenwoordig hierdie doelwitte die tipes gedragsveranderinge wat opvoedkundige inrigtings by hul leerders wil tuisbring. Hierdie klem op gedrag en die feit dat doelstellings en doelwitte as kriteria vir die uitvoer van ander handelinge rondom kurrikulumontwikkeling dien, verklaar waarom na hierdie benadering as 'n behavioristiese benadering verwys word.

Tyler se werk was egter nie so eng behavioristies soos dié van ander nie. Tyler se werk verskil van dié van Bobbit en Charters in dié sin dat dit individuele ontwikkeling eerder as nuttigheidswaarde of effektiwiteit beklemtoon het (Eraut 1991a:306). Volgens Ornstein en Hunkins het Tyler inderwaarheid behaviorisme (kyk 2.6.4.1) met progressiwisme (kyk 2.6.1.3) gekombineer, aangesien hy steeds soveel klem op die leerder se behoeftes geplaas het (Ornstein & Hunkins 1998:3). 'n Enger behavioristiese benadering beklemtoon egter ook die gebruik van tegnologie in die leerproses. Praktiese probleme in verband met die ontwikkeling, verpakking en aanbieding van leermateriaal volgens die enger benadering word deur kurrikulumtegnoloë opgelos deur middel van pakkette vir byvoorbeeld geprogrammeerde, rekenaargesteunde en bekwaamheidsgerigte (kyk 5.2.3.6) onderrig (Sowell 1996:48).

3.3.3 Die humanisties-ervaringgerigte benadering

Hierdie benadering is eintlik gegrond op die progressiwistiese opvoedkundige filosofie en het baie in gemeen met humanistiese en kognitiewe ontwikkelingsteorieë. Ornstein en Hunkins (1998:8) koppel dié benadering aan die kindgesentreerde beweging in die onderwys wat reeds sedert die vroeë 1900's onder invloed van kundiges soos Dewey sy beslag gekry het. Walters (in Carl 1995: 51) verwys na die benadering as ervaringgerig en beweer ook dat Dewey as die vader van hierdie benadering beskou kan word.

Volgens Glasgow (1997:34) verwys kind- of leerdergesentreerdheid (kyk 3.7.2) na 'n situasie waarin leerders self leer om te besluit wat hulle behoort te weet. Alhoewel die onderwyser steeds die verantwoordelikheid het om ondersoekende en ontdekkende leer te laat plaasvind, word daar verwag dat die leerders geleidelik self verantwoordelikheid vir hul eie leer sal aanvaar. Met die nodige begeleiding en ondervinding sal leerders uiteindelik volle onafhanklikheid verkry en die onderwyser slegs 'n medewerker en fasiliteerder word. Die klem is op die aktiewe aanleer van inligting en vaardighede volgens leerders se vermoëns,

ontwikkelingsvlak en opvoedkundige behoeftes. Assessering of evaluering van leerders (kyk 2.5.6 en 3.7.4.5) is gegrond op bemeestering van vaardighede.

Humanistiese benaderings kan gesien word as 'n teenreaksie teen die tegnologiese rigiditeit van die akademiese en behavioristiese benaderings, aangesien laasgenoemde twee benaderings die persoonlike en sosiale aspekte van kurrikulum en onderrig negeer (Ornstein & Hunkins 1998:8). Kurrikulumspesialiste wat hierdie benadering aanhang, plaas baie klem op koöperatiewe leer, onafhanklike denke, leer in klein groepe en sosiale aktiwiteite in teenstelling met kompeterende, onderwysergesentreerde leer (kyk 3.7.2) in groot groepe en blote kognitiewe onderrig. Nie alleen die amptelike (kyk 2.2.2) nie, maar ook die verborge kurrikulum (kyk 2.2.2) is belangrik (Ornstein & Hunkins 1998:8). Onderrig is menslik, persoonlik en geïndividualiseerd. Die kurrikulum is gerig op die ryppwordingsvlakke van leerders en onderwysers is gidse en fasiliteerders eerder as gesagsfigure of oordraers van kennis (Wiles & Bondi 1993:350).

Onderwysers word bemagtig omdat hulle steeds die verantwoordelikheid moet aanvaar vir die voorbereiding van leerdoelwitte, bronne, aktiwiteite en evalueringsmateriaal (met ander woorde vir leerprogramme) en as fasiliteerders moet optree (Glasgow 1997:34). Humanistiese of leerdergesentreerde benaderings hoef nie noodwendig vakgerig te wees nie. In baie gevalle is die kurrikulum multidissiplinêr of interdissiplinêr en is die benadering gewoonlik probleemgesentreer of temagerig (Glasgow 1997:39).

3.3.4 Die pragmatiese benadering

In teenstelling met die akademiese en behavioristiese benaderings dat kurrikulumontwikkeling sistematies en rationeel plaasvind, is daar diegene wat beweer dat dit nie so werk nie. In die praktyk is dit eerder 'n lang en komplekse proses van betrokkenheid en interaksie. Dis 'n politieke en eklektiese proses waarin 'n groot versameling van konsepte en beginsels wat hul oorsprong in verskeie teoretiese modelle het, 'n rol speel. Met ander woorde, dieselfde kurrikulum kan uiteindelik elemente van die akademiese, behavioristiese en humanistiese benaderings hê. Daar is 'n deurlopende, demokratiese proses van gee en neem deur spesifieke belangegroep, onderhandelingsfasies en uiteindelijke konsensus. Walker se naturalistiese model vir kurrikulumontwerp (kyk 3.7.3.4) val binne hierdie kader (Carl:1995:56).

3.4 Vlakke van besluitneming in die proses van kurrikulumontwikkeling

Soos voorheen verduidelik, behels kurrikulumontwikkeling 'n proses van besluitneming. Hierdie besluite word beïnvloed deur die waardes wat verskillende mense deur middel van hul aksies op verskillende vlakke van besluitneming uitdruk (Sowell 1996:22). 'n Basiese vraag rondom die organisasie van kurrikulumprosesse is wat die verantwoordelikheid van sentrale en plaaslike owerhede ten opsigte van hierdie besluitnemingsproses is. In kort, wie neem watter besluite? (Frey 1991:116). Carl (1995:82), asook Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:96-97) onderskei tussen drie basiese vlakke van besluitneming in die proses van kurrikulumontwikkeling, naamlik die makro-, meso- of mikrovlak. Hierdie terme is egter baie relatief en daar bestaan ook nie eenstemmigheid wat elk van die drie vlakke presies behels nie. So byvoorbeeld kan die terme wanneer dit op nasionale vlak gebruik word, 'n ander betekenis hê as wanneer dit na 'n spesifieke skool verwys. Dit is waarskynlik waarom ander kurrikulumteoretici 'n ander verdeling van die verskillende vlakke van kurrikulumontwikkeling voorstel (Carl 1995:82).

Lawton (1979:17-18), onderskryf deur Lofthouse *et al.* (1995:18), stel vyf vlakke van besluitneming oor kurrikulum voor: nasionaal; streeksvlak (plaaslike regering); institusioneel (die skool); departementeel; en individueel (die onderwyser in die klaskamer). Carl (1995:82-83) onderskei weer tussen die volgende vlakke, sektore of areas: 'n lewensfilosofie en opvoedkundige sienings van die gemeenskap; die regeringsvlak en opvoedkundige wetgewing; beplanning van skoolfasies en skooltipes; leerplanontwikkeling; skoolkurrikula; meer volledige en komprehensiewe vakkurrikulumontwikkeling; en onderrig-leer of mikro-kurrikulumontwikkeling in die klaskamer. Laasgenoemde onderskeiding van Carl verskaf egter nie duidelikheid van watter aspekte presies op watter vlak van besluitneming van toepassing is nie.

Lawton bepleit egter 'n stelsel van koöperatiewe beheer oor die kurrikulum (Lawton 1979:17). Dit kom neer op 'n balans tussen die besluitnemingsbevoegdhede van betrokkenes op die verskillende vlakke van kurrikulumontwikkeling. Daar bestaan in ieder geval 'n interafhanklikheid en interaksie tussen die verskillende vlakke. Afhangende van die bevoegdhede wat aan die verskillende vlakke toegeken word, kan die balans tussen die vlakke wissel op 'n kontinuum vanaf 'n gesentraliseerde, voorskriftelike kurrikulum aan die een kant tot 'n stelsel wat plaaslike outonomie van skole en onderwysers bevorder aan die ander kant. Die essensie van hierdie verskil lê eintlik in die gewig wat aan die besluitnemingsbevoegdhede van die onderwyser toegeken word (Hughes 1991:137).

Vir die doel van die Suid-Afrikaanse omstandighede kan navorser die volgende vlakke van besluitneming oor kurrikulumontwikkeling onderskei: nasionale regeringsvlak; Nasionale Departement van Onderwys; provinsiale regeringsvlak; provinsiale Departement van Onderwys; onderwysstreek; skole; en onderwysers.

3.5 Bemagtiging van die onderwyser

Volgens Elbaz (1991:365) bestaan daar histories gesproke twee uiteenlopende modelle van onderwyserbetrokkenheid by die kurrikulum. Aan die een kant is daar die sogenaamde skolastiese model waarvolgens die onderwyser onderaan 'n hiërargie van besluitnemers staan. Dit behels 'n georganiseerde skema waarin kennis aan leerders oorgedra word op presies dieselfde wyse as waarop die onderwyser dit bekom het. Die onderwyser se taak word dus duidelik onderskei van dié van die kurrikulumontwikkelaar. Dit behels 'n gesentraliseerde vorm van kurrikulumontwikkeling met weinig magte van besluitneming aan die kant van die onderwyser.

Die ander model is die sogenaamde Sokratiese model (vernoem na *Socrates*) waarin daar geen werklike onderskeid tussen die onderwyser en kurrikulumontwikkelaar is nie. Die onderwyser se taak is nie net om met leerders om te gaan nie, maar ook om betrokke te wees in die keuse van inhoud, materiaal, metodes en kontekste wat die meeste geskik vir sy of haar leerders is (Elbaz 1991:365). Dit is dus soortgelyk aan wat hedendaags as skoolgebaseerde kurrikulumontwikkeling (*School-Based Curriculum Development*) bekend staan, want die klaskamer waar die kurrikuluminhoud onderrig word, is ook die plek van navorsing waar die onderwyser sistematiese waarnemings en gevolgtrekkings maak en besluite rondom die kurrikulum kan neem (Krüger 1991:142).

Onderwyserdeelname aan kurrikulumontwikkeling kan volgens Elbaz (1991:365-366) inderdaad binne 'n bepaalde kontinuum plaasvind wat wissel van geen deelname (met "onderwyserbestande" kurrikula); deelname tot op 'n sekere vlak (deur byvoorbeeld onderwysers touwys te maak aangaande implementering van 'n voorafopgestelde kurrikulum); aktiewe betrokkenheid van die onderwyser (deur die ontwikkeling van kurrikulummateriaal wat vir die onderwyser se spesifieke situasie bedoel is); tot totale betrokkenheid van die onderwyser by skoolgebaseerde kurrikulumontwikkeling.

'n Situasië op hierdie kontinuum wat neig na die kant van skoolgebaseerde kurrikulumontwikkeling dra uiteraard daartoe by dat die onderwyser *bemagtig* word.

Bemagtiging is volgens Carl (1994:190):

"... daardie proses van ontwikkeling en groei waardeur 'n persoon gaan wat hom/haar in staat stel om selfstandig besluite te neem en outonoom op te tree ten einde 'n bydrae te kan lewer tot die ontwikkeling van 'n bepaalde omgewing. Hierdie proses gaan gepaard met die ontwikkeling van toepaslike vaardighede, houdings en kennis binne 'n positiewe en demokratiese klimaat wat persone in staat stel om hierdie kennis en vaardighede te benut as bydrae tot die ontwikkeling van hul omgewing. Die persone word dus as professioneles in eie reg beskou deurdat hulle in staat is om vanuit hul besondere krag 'n bydrae tot verandering te lewer".

Dit is dus duidelik dat bemagtiging van die onderwyser die ideale situasie voorstel. In die praktyk is die situasie egter heel dikwels anders.

3.6 Beginsels vir kurrikulumontwikkeling

Die *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (Odendal 1984:73) omskryf 'n *beginsel* as "'n eenvoudigste eienskap, 'n grondslag, 'n grondbegrip, 'n oortuiging, 'n stelreël of die oorsprong van 'n entiteit". Dieselfde woordeboek (Odendal 1984:618) omskryf egter die term *kriterium* onder andere ook as 'n beginsel of kenmerk om mee te onderskei, alhoewel die primêre betekenis daarvan waarskynlik dui op 'n maatstaf by die beoordeling van 'n entiteit. Hoewel dit dus wil voorkom asof die terme *beginsel* en *kriterium* sinoniem is, is daar vir navorser 'n duidelike klemverskil. Terwyl 'n beginsel dui op die oorsprong of beginstadium van 'n aktiwiteit (en dus as 'n grondreël beskou kan word), behoort die term *kriterium* waarskynlik meer gebruik te word om te verwys na die maatstaf waarmee 'n aktiwiteit beoordeel kan word. 'n Aktiwiteit kan egter beoordeel word deur 'n beginsel (grondreël) as 'n maatstaf toe te pas deur te bepaal of die beginsel nagekom is of nie. In só 'n geval kan 'n beginsel dan as 'n kriterium gebruik word. Vir die doel van hierdie studie sal dit dus aanvaar word dat beginsels as kriteria aangewend kan word, en omgekeerd, dat kriteria as beginsels toegepas kan word.

Skrywers onderskei dan ook dikwels nie tussen beginsels of kriteria nie. Só byvoorbeeld bespreek Carl (1995:68-73) beginsels vir kurrikulumontwikkeling, terwyl hy na kriteria vir kurrikulumontwerp verwys (Carl 1995:85-89). 'n Verdere tendens is dat sommige skrywers nie tussen beginsels (of kriteria) vir kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp onderskei nie. Soos reeds in paragrawe 2.5.2, 2.5.3 en 3.2 verduidelik, word kurrikulumontwerp vir die doel van hierdie studie as een van die komponente of fases van kurrikulumontwikkeling beskou en kan alle beginsels vir kurrikulumontwerp ook as beginsels vir kurrikulumontwikkeling beskou word. Daar is egter sekere beginsels wat op meer as net die komponente van

kurrikulumontwerp van toepassing is. In hierdie paragraaf sal daar gepoog word om sodanige beginsels te identifiseer. Beginsels wat hoofsaaklik op kurrikulumontwerp van toepassing is, sal weer in paragraaf 3.7.1 van naderby beskou word.

In die literatuur is daar weinig beskrywings van wat as die beginsels vir kurrikulumontwikkeling beskou kan word (Carl 1995:68). Carl (1995:68-69) lys egter self 'n aantal beginsels wat gedurende kurrikulumontwikkeling in gedagte gehou kan word:

- Doelgerigtheid is belangrik.
- Die rasionaal vir ontwikkeling moet duidelik en kommunikeerbaar wees.
- Kurrikulumontwikkeling moet op 'n goed verantwoordbare kurrikulumteorie gegrond wees.
- Metode moet 'n belangrike kenmerk wees.
- Effektiewe en deurlopende evaluering vanaf die ontwerpfasie tot en met die finale evalueringsfasie is nodig.
- Effektiewe leierskap is belangrik.
- 'n Spesifieke vlak van kurrikulumkundigheid is nodig vir almal wat by ontwikkeling betrokke is.
- Genoegsame of voldoende leer moet as 'n belangrike vertrekpunt dien.
- Relevansie is 'n belangrike kenmerk van effektiewe kurrikulumontwikkeling.
- Betekenisvolle samehang tussen die verskillende elemente is essensieel gedurende die hele proses.
- Individualisering moet gedurende beplanning in berekening gebring word.
- Die propedeutiese waarde van kurrikulumontwikkeling moet in ag geneem word.
- Die eise van vakinhoud moet in aanmerking geneem word.
- Toepaslike opvoedkundige leerbeginsels is belangrik.

De Vries *et al.* (in Steyn 1993:41-42) het ook kriteria vir relevante onderwys geïdentifiseer. Dit spreek vanself dat hierdie kriteria ook van toepassing gemaak kan word op kurrikulumontwikkeling:

- *Behoeftegerigtheid:* Individuele, gemeenskaps- en nasionale behoeftes moet deurgaans in ag geneem word.
- *Legitimiteit:* 'n Kurrikulum kan slegs legitiem wees as dit gelykberegting en onderwys van gelyke gehalte vir alle leerders kan waarborg. Dit moet 'n positiewe bydrae tot werkskepping en ekonomiese ontwikkeling lewer en toepaslike inhoude insluit.
- *Aanpasbaarheid:* Die kurrikulum moet kan tred hou en aanpas by staatkundige, tegnologiese, ekonomiese en maatskaplike verandering, asook op die veranderde en uiteenlopende leerbehoefte van die samelewing.

- *Bekostigbaarheid:* Die kurrikulum moet binne die grense van bekostigbaarheid ontwikkel word.
- *Werklikheidsgetrouheid:* Die kurrikulum moet realisties en werklikheidsgetrou wees en lewensvreemde inhoude vermy.
- *Doeltreffendheid:* Dit verwys na kostedoeltreffendheid, 'n bevoegde en gemotiveerde onderwyskorps en 'n vaartbelynde kurrikulum. Kurrikulumrasionalisasie is die wagwoord.
- *Handhawing van standaarde:* Dit behels die handhawing van standaarde en die kwaliteit van onderwys.

Voorgenoemde beginsels wat deur Carl en De Vries *et al.* geïdentifiseer is, verskaf 'n redelik volledige en handige uiteensetting van al die moontlike beginsels wat gedurende die totale kurrikulumontwikkelingsproses in ag geneem behoort te word. 'n Vergelyking van die twee stelde beginsels toon egter dat daar enkele van die beginsels is wat op een of ander wyse kan oorvleuel. 'n Voorbeeld hiervan is Carl se verwysing na 'n behoefte aan deurlopende evaluering van die kurrikulum en De Vries *et al.* se vereiste van aanpasbaarheid tydens verandering en in lyn met veranderende behoeftes. Laasgenoemde oorvleuel weer met die vereiste van behoeftegerigheid. Die beginsel van relevansie wat deur Carl genoem word, dien weer as 'n voorwaarde vir die legitimiteit van die kurrikulum (naamlik dat die kurrikulum 'n bydrae tot werkskepping en ekonomiese ontwikkeling moet lewer en die toepaslike inhoude moet insluit) wat deur De Vries *et al.* as 'n voorwaarde vir relevante onderwys gestel word. Die oorvleueling van beginsels blyk egter geensins problematies te wees nie en is waarskynlik bloot die gevolg van 'n verskil in die invalshoeke wat deur die onderskeie skrywers in hierdie verband gebruik word.

Hierdie beginsels vir kurrikulumontwikkeling word in Hoofstuk 4 van hierdie studie met die beginsels vir die Nasionale Kwalifikasieraamwerk van Suid-Afrika (kyk 4.5.2) en beginsels vir die proses van kurrikulumontwikkeling in die konteks van Kurrikulum 2005 (kyk 4.6.1.1) vergelyk.

Met die afhandeling van aspekte soos modelle en beginsels vir, benaderings tot en die verskillende vlakke van kurrikulumontwikkeling wat nou van naderby beskou is, is dit op hierdie stadium gepas om die onderskeie komponente of fases van kurrikulumontwikkeling wat in paragraaf 3.2 geïdentifiseer is, te ondersoek. Hierdie komponente behels kurrikulumontwerp, kurrikulumdisseminasie (wat as die eerste fase van kurrikulumimplementering beskou kan word: kyk 2.5.4), kurrikulumimplementering en kurrikulumevaluering.

3.7 Kurrikulumontwerp

Soos voorheen gestel, behels kurrikulumontwerp een van die fases van kurrikulumontwikkeling. Dit behels die organiserende patroon of struktuur van die kurrikulum en verwys na die wyse waarop die belangrikste komponente van die kurrikulum, naamlik doelstellings, leerinhoude, leergeleentheid, leerervarings en/of leeraktiwiteit, asook assessering van leerders, georganiseer of gestruktureer word (kyk 2.5.3).

Kurrikulumontwerp is dus 'n komplekse en selfs multidissiplinêre aangeleentheid wat verkieslik deur 'n span bestaande uit kurrikulumspesialiste, vakspesialiste, vakdidaktici, opvoedkundige sielkundiges, asook onderwysers uit die praktyk aangepak moet word. Dit is dus 'n fase van kurrikulumontwikkeling waartydens verskeie besluite, gebaseer op verantwoordbare kriteria (kyk 3.7.1), geneem moet word. Soos die geval met kurrikulumontwikkeling, kan kurrikulumontwerp ook op verskillende vlakke van besluitneming plaasvind (Carl 1995:81-82). Aangesien hierdie vlakke van besluitneming ooreenstem met die vlakke soos onder *kurrikulumontwikkeling* bespreek, sal hier dus nie verder aandag aan dié aangeleentheid bestee word nie.

Dit dien egter gestel te word dat daar, soos die geval met kurrikulumontwikkeling, ook verskillende benaderings met betrekking tot kurrikulumontwerp bestaan. Sonder om onnodige herhaling te veroorsaak, sal daar voorts ondersoek ingestel word na kriteria vir kurrikulumontwerp. Navorser hoop dat dit uit hierdie bespreking duidelik sal word dat kurrikulumontwerp nie 'n vaste resep omvat nie, maar 'n proses verteenwoordig, gekenmerk deur buigsaamheid en aanpasbaarheid, waarin spesifieke veranderlikes 'n invloed het (Carl 1995:82).

3.7.1 Kriteria vir kurrikulumontwerp

Aangesien kurrikulumontwerp 'n fase van kurrikulumontwikkeling is, volg dit uiteraard dat al die genoemde kriteria vir kurrikulumontwikkeling ook kriteria vir kurrikulumontwerp en *omgekeerd* is. Desnieteenstaande is daar skrywers wat ook beginsels of kriteria vir kurrikulumontwerp aanstip. Só byvoorbeeld bespreek Krüger (1980:105-140) kriteria vir kurrikulumontwerp breedvoerig. Dit word deur Carl (1995:86-87) soos volg saamgevat:

- Daar moet 'n betekenisvolle verbinding tussen die onderskeie komponente van die ontwerp bestaan.
- Kurrikuluminhoud en ander komponente moet relevant en lewensgetrou wees.

- Die kurrikulum moet die individu se sosialisingsproses of aanpassing by sy of haar gemeenskap bevorder sodat hy of sy hom- of haarself later in die gemeenskap kan handhaaf.
- Die kurrikulum moet maksimaal vir die individu voorsien word en op hierdie wyse aan die beginsels van individualisering voldoen.
- Daar moet op 'n deurlopende basis bepaal word of die kurrikulum steeds na die voorafbepaalde bestemming daarvan vir die leerders op pad is.
- Hulp moet aan leerders verskaf word sodat hulle die leerinhoud betekenisvol kan ervaar en integreer.
- Die kurrikulum moet leerders help om 'n tydsperspektief ten opsigte van die belangrikheid van die hede en die toekoms te ontwikkel.
- Die kurrikulum moet bydra tot die algemene onderwys en vorming van die kind.
- Die inhoud van die kurrikulum moet ook in ander areas of onder ander omstandighede gebruik kan word.

Steyn (1992:9-10) bespreek die volgende algemene kriteria vir 'n geldige kurrikulum (Hierdie kriteria is duidelik geldig vir kurrikulumontwerp.):

- *Differensiering*: Individuele verskille tussen leerders van dieselfde kronologiese ouderdom en in dieselfde klas moet in ag geneem word.
- *Relevansie*: Leerervarings moet werklikheidsgetrou en lewensgetrou vir alle leerders wees en 'n basis vorm vir verdere leer.
- *Kontinuiteit*: Die kurrikulum moet deurlopend die verskillende ontwikkelingsstadia van die leerder verreken, maar terselfdertyd voorsiening maak vir die nodige differensiering.
- *Balans*: 'n Gebalanseerde kurrikulum bied leerervarings uit die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese leerterreine.
- *Omvattendheid*: Die kurrikulum moet in sy omvang en volgorde voorsiening maak daarvoor dat al die doelstellings en doelwitte wat geformuleer is, gedek word en voorsiening maak vir 'n wye reeks van leerervarings.

Van der Stoep en Louw (1993:207-213) is daar 'n aantal oorwegings wat gedurende kurrikulumontwerp in ag geneem behoort te word. Opsommenderwys kan gestel word dat hierdie oorwegings vereis dat voorsiening gemaak sal word vir:

- die eise van die era van outomatisering;
- aktiewe deelname van die leerder in die leerproses;
- die onafhanklikheid van die leerder;
- die aanvaarding van verantwoordelikheid vir sy/haar eie leer deur die leerder;
- die veranderende rol van die skool;

- die veranderende verhouding tussen die onderwyser en leerder;
- 'n variasie in onderrigstrategieë;
- die bevordering van kreatiwiteit onder die leerders;
- sinvolle evaluering en assessering van leerders; en
- die gereedheidsvlak en algemene houding van die leerder.

Met die oog daarop om 'n meer relevante en verantwoordbare kurrikulum daar te stel wat lei tot groter onderwyserbetrokkenheid en bemagtiging van die onderwyser, stel Carl (1995:88) die volgende kriteria vir kurrikulumontwerp voor:

- Die interdissiplinêre aard van kurrikulumontwerp moet erken word.
- Daar moet 'n kindgerigheid, wat die kind se ontwikkelingsvlak in berekening bring, teenwoordig wees.
- Beplanning moet doelgerig wees.
- Metode moet 'n belangrike kenmerk van die ontwerp wees.
- Daar moet lewensgetrouheid ten opsigte van praktykoriëntasie en behoeftes wees.
- Omvattendheid moet 'n kenmerk van die ontwerp wees.
- Didaktiese vereistes moet in berekening gebring word.
- Die vereistes van vakwetenskappe moet in berekening gebring word.
- Kennis moet van opvoedkundig-administratiewe vereistes geneem word.
- Daar moet 'n balans ten opsigte van die aandag wat aan die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese terreine gegee word, wees sodat 'n bydrae tot die algemene onderwys van die kind gelewer kan word.

Soos die geval met beginsels vir kurrikulumontwikkeling (kyk 3.6), oorvleuel verskeie van voorgenoemde kriteria vir kurrikulumontwerp wat hier gelys is, mekaar. Relevansie en lewensgetrouheid van leerervarings en leerinhoud is byvoorbeeld 'n kriterium wat in drie van voorgenoemde dokumente genoem word, terwyl die vereiste dat 'n balans tussen die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese leerterreine deurgaans gehandhaaf moet word, ook sterk figureer. Laasgenoemde kan byvoorbeeld geskied deur 'n balans tussen die aanleer van kennis (inhoud), vaardighede en houdings in 'n kurrikulum na te streef en nie net kennis (met ander woorde, die kognitiewe terrein) te beklemtoon nie.

Ander aspekte waarvan die belangrikheid duidelik uit voorgenoemde kriteria blyk, sluit in 'n klem op leerdergesentreerdheid (in die vorm van leerderondersteuning, differensiering, individualisering, voorsiening vir die verskillende ontwikkelingsstadia en gereedheidsvlakke van die leerder, die klem op leerderaktiwiteit, asook die onafhanklikheid en eie verantwoordelikheid van die leerder in die leerproses); die voorbereiding van die leerder vir sy/haar toekomstige rol

in die gemeenskap en die samelewing (die ontwikkeling van kreatiwiteit by die leerder, die klem op die sosialiseringsproses van die leerder, en die verrekening van die eise van die era van outomatisering); asook aspekte soos die omvattendheid en integrering van leerinhoude (sodat inhoude in meer as een area, omstandigheid, of konteks gebruik kan word).

In Hoofstuk 4 van hierdie studie sal aangetoon word in watter mate voorgenoemde kriteria met die sogenaamde beginsels vir kurrikulumontwerp in die konteks van Kurrikulum 2005 (kyk 4.6.1.2) ooreenstem.

Benewens moontlike kriteria vir kurrikulumontwerp, is dit ook nodig dat die ontwerpers van 'n kurrikulum deeglike kennis van alle perspektiewe en modelle rondom kurrikulumontwerp, asook die onderskeie komponente van die ontwerp moet dra. Hierdie perspektiewe, modelle en komponente word vervolgens bespreek.

3.7.2 Perspektiewe rakende kurrikulumontwerp

Perspektiewe aangaande kurrikulumontwerp hou feitlik deurgaans direkte verband met die verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling wat in paragraaf 3.3 bespreek is. Sonder om hierdie benaderings te herhaal, kan sekere addisionele oriënterings en perspektiewe aangaande kurrikulumontwerp egter uitgewys word.

Weiss en Regan (1991:207) wys daarop dat die terme *proses* en *produk* op verskeie maniere in die kurrikulumliteratuur aangewend word. Daar is eerstens die perspektief dat die *kurrikulum* self 'n produk is wat as gevolg van kurrikulumontwikkeling tot stand gekom het, terwyl die aktiwiteite rondom die *onderrig* van die kurrikulum as 'n proses beskou word. Terwyl die kurrikulum dus die produk is waarmee onderwysers werk, is onderrig die proses waardeur hulle die kurrikulum implementeer. Die woord *proses* word egter ook dikwels aangewend om te verwys na aksies soos kurrikulumontwikkeling, -ontwerp- en -evaluering.

'n Meer konkrete wyse om die proses/produk *dualisme* mee te beskryf, kom na vore in die ontwerp en omvang van die kurrikulum self soos wat dit gestalte kry in verskillende perspektiewe rakende die spesifisering van leeruitkomste. Dit wat leerders uiteindelik leer, word as die *produk* van leer beskou. Dit verwys gewoonlik na die bepaalde inhoude wat geleer word. In kontras hiermee, is daar sekere vaardighede wat leerders moet aanleer en wat in skoolverband, asook daarbuite, handig te pas kan kom wanneer hulle hulself in leersituasies bevind. Daar word na hierdie vaardighede as *prosesvaardighede* verwys. Onder hierdie prosesse tel aksies soos probleemoplossing, sosiale- en waardebepalingsprosesse. Klem op

prosesvaardighede was dan ook reeds die belangrikste organisatoriese beginsel vir die ontwerp van verskeie kurrikulumprogramme, terwyl ander weer die produk van leer beklemtoon (Weiss & Regan 1991:207).

Hierdie dualisme tussen produkgeoriënteerde en prosesgeoriënteerde kurrikulumontwerpe hou ook verband met 'n ander onderskeiding wat ten opsigte van ontwerpers se oriëntering gemaak kan word. Carl (1995:57) en Duminy en Söhnge (1994:52) onderskei byvoorbeeld tussen drie verskillende perspektiewe of oriënterings ten opsigte van kurrikulumontwerp, naamlik oordrag (*transmission*), transaksie (*transaction*) en herskepping (*transformation*). Oordrag verwys na 'n oriëntering waarin die beginsel is dat vakinhoud, basiese vaardighede, kulturele waardes en dies meer vanaf die kurrikulum na die leerders oorgedra word. Daar is dus 'n sterk produkoriëntering teenwoordig en betrokkenheid of deelname van die leerder is minder belangrik. Volgens die *transaksie*-oriëntering is onderwys 'n dialogiese proses of transaksie tussen die kurrikulum en die leerder en bestaan daar gevolglik 'n groter interaksie tussen die onderwyser en leerder. Dit beklemtoon vaardighede soos probleemoplossing en ontdekking ten einde kennis te rekonstrueer en is dus baie meer prosesgerig. *Herskepping* verwys na 'n oriëntering waarvolgens die leerder en die kurrikulum as't ware totaal met mekaar moet integreer sodat meer betekenis aan die kurrikulum verleen kan word. Dit word gekenmerk deur 'n sterk humanistiese en sosiale aanpassing, sowel as 'n hoë vlak van betrokkenheid deur beide die leerder en onderwyser.

Kelly (1989:26, 48, 84) onderskei ook tussen drie oriëntasies ten opsigte van die kurrikulum. Hiervolgens kan ontwerpers onderwys eerstens as die *oordrag* van inhoud aan leerders beskou (wat direk met Carl, Duminy en Söhnge se voorgenoemde persepsie van oordrag ooreenstem); of tweedens as *instrumenteel* tot (met ander woorde, die middel tot) die bereiking van voorafbepaalde leeruikomste (en wat dus met produkgeoriënteerde kurrikulumontwerpe ooreenstem); of dertens, as 'n proses van *ontwikkeling* (wat weer met prosesgeoriënteerde kurrikulumontwerpe ooreenstem).

Glasgow (1997:29-47) onderskei tussen twee kategorieë van oriënterings ten opsigte van onderrig-leer, enersyds gebaseer op wie besluite in die onderrig-leersituasie neem, en andersyds op hoe die inhoud, inligting en vaardighede wat aangeleer moet word, georganiseer is. Hy onderskei dus eerstens tussen *onderwysergesentreerde* en *leerdersgesentreerde* leer. Onderwysergesentreerde leer geskied volgens Killen (1998:17) wanneer die onderwyser in beheer is van wat geleer word en hoe die betrokke inligting aan die leerders bekend gestel word. Dit word dikwels gekenmerk deur middel van lesings, demonstrasies en so meer (kyk 3.3.1). Leerdersgesentreerde leer (kyk 3.3.3) plaas 'n baie groter klem op die leerder se

rol in die onderrig-leerproses en baie minder beheer oor wat en hoe geleer word, word deur die onderwyser toegepas. Die onderwyser kan in hierdie geval eerder as 'n fasiliteerder van leergeleenthede beskryf word.

Glasgow onderskei tweedens tussen *vakgerigte* en *geïntegreerde* (of probleemgesentreerde) leer. Vakgerigte of inhoudgerigte leer is reeds in paragraaf 3.3.1 omskryf as 'n benadering waarvolgens die kurrikulum in terme van vakke of dissiplines georganiseer word. Binne hierdie vakareas word leer dan georganiseer. Geïntegreerde leer, daarenteen, behels 'n benadering waarvolgens die inhoud van tradisionele vakke of dissiplines gekombineer word deur van 'n bepaalde tema of probleem gebruik te maak (vgl. Killen 1998:15).

3.7.3 Modelle vir kurrikulumontwerp

Al die voorafgaande benaderings, perspektiewe en oriënterings ten opsigte van kurrikulumontwerp kry op een of ander manier gestalte in een of ander model vir kurrikulumontwerp. Dit is dus nou nodig om oor te gaan tot 'n ondersoek na bestaande modelle vir kurrikulumontwerp. Vir hierdie doel sal een model wat verteenwoordigend van elkeen van die akademiese, behavioristiese, humanities-ervaringgerigte en pragmatiese benaderings (kyk 3.3) is, vervolgens bespreek word. Volgens Maree (1993:174) veronderstel die term *model* 'n saak wat navolgenswaardig is en as 'n bron van inspirasie kan dien, asook 'n versameling van data. Vir die doel van hierdie studie word die term *model* gebruik om te verwys na 'n vorm of plan waarvolgens gehandel word.

3.7.3.1 Kurrikulum as inhoud

Hierdie is nie 'n model vir kurrikulumontwerp op sigself nie, maar verwys na die tradisionele benadering van kurrikulumontwerp soos wat dit onder die akademiese benadering tot kurrikulumontwikkeling in paragraaf 3.3.1 na vore gekom het. Dit is 'n benadering tot kurrikulumontwerp wat vandag nog oorheersend is en behels die seleksie van bepaalde vakke en moontlik ook watter aspekte van die vakke belangrik is vir die kurrikulum. Ontwerpers wat hierdie benadering volg, sien kurrikulum bloot as inhoud en die proses van onderrig as die oordrag van kennisinhoud aan die leerder. Die veronderstelling is dat niks meer van die kurrikulumbepanner verwag word as om die vakke (die oorhoofse inhoud, kennis, vaardighede en prosesse) te "lys" nie. Dit is 'n benadering wat veral onder politici groot aanklank vind (Kelly 1989:16,44).

Regverdiging vir die keuse van kurrikuluminhoud ingevolge hierdie benadering is tweërlei van aard. Eerstens word gewoonlik na die gebruikswaarde van die inhoud verwys. 'n Ander bron van regverdiging is afkomstig van rasionalistiese kennisteorieë en verwys gewoonlik na die intrinsieke waarde van die inhoude (kennis ter wille van kennis) (Kelly 1989:45). Dit herinner natuurlik sterk aan die essensialisme (kyk 2.6.1.2) en perennialisme (kyk 2.6.1.1) as opvoedkundige filosofieë wat in Hoofstuk 2 bespreek is.

Lawton (1975:83-89) stel 'n variasie van hierdie benadering voor. Volgens Lawton omvat kurrikulum 'n seleksie van die gemeenskaplike kultuur uit die samelewing as inhoud. Dit is die taak van die skool om die gemeenskaplike kultuurerfenis aan leerders oor te dra. Die seleksie van relevante inhoude geskied deur middel van 'n proses wat Lawton in vyf stadiums onderverdeel en wat die volgende behels: 'n Oorweging van filosofiese vrae soos die doelstellings van onderwys en die waarde van kennis; sosiologiese vrae soos die aard van die gemeenskap wat reeds bestaan of waarna gestrewe word; 'n seleksie van inhoud uit die kultuur van die gemeenskap; 'n oorweging van sielkundige vrae rondom en teorieë oor leer, onderrig, ontwikkeling en so meer; asook die organisering van die kurrikulum in terme van stadia, volgorde en so meer. Die geselekteerde inhoude moet in afsonderlike dissiplines of kennisareas georganiseer en verdeel word. Lawton self stel ses kernareas voor: vyf sogenaamde dissiplines (Wiskunde; Fisiese en Biologiese Wetenskappe, Menslike en Sosiale Wetenskappe, Kreatiewe Kunste, en Morele Opvoeding) asook een interdissiplinêre eenheid. Hierdie kernareas stem egter in 'n groot mate ooreen met die leerareas wat vir Kurrikulum 2005 geïdentifiseer is (kyk 4.6.4).

3.7.3.1.1 'n Kritiese evaluering van kurrikulum as inhoud

Kelly (1989) staan baie krities teenoor die benadering van kurrikulum as inhoud. Volgens Kelly (1989:45-46) is die basis vir regverdiging van gekose inhoude nie net onvoldoende nie, maar vrae rondom die doel van onderwys word ook nie bevredigend beantwoord nie. Dit bied nie genoegsame insig oor hoe die effek van leer ondersoek en geëvalueer kan word nie. Dit beantwoord basies slegs die vraag wat die inhoud van die kurrikulum moet wees en bied dus 'n versteurde beeld van wat onderwys en kurrikulum behels.

Ook Lawton se benadering tot kurrikulumontwerp spring nie Kelly se kritiek vry nie. Kelly (1989:36-41) waarsku byvoorbeeld dat die term *kultuur* op verskillende wyses geïnterpreteer kan word en na verskillende groepe in die samelewing kan verwys. In 'n moderne, multikulturele samelewing bestaan daar ook nie een enkele lewenspatroon wat as die kultuur van die samelewing getipeer kan word nie: kurrikulum is eerder 'n slagveld van kompeterende

ideologieë. Kultuur is ook nie staties nie en ondergaan voortdurend verandering; kurrikulum moet eerder die leerders voorberei op sosiale verandering en daarom verder gaan as 'n blote seleksie van kultuur uit die samelewing. 'n Seleksie uit die kultuur kan volgens Kelly nie alleen op grond van die gebruiks- of intrinsieke waarde van die leerinhoud geregverdig word nie.

3.7.3.2 Tyler se model vir kurrikulumontwerp

Ralph Tyler het in 1949 sy welbekende boek genaamd *Basic principles of curriculum and instruction* gepubliseer. Tot vandag toe nog word daar algemeen na hierdie werk as die *Tylerrasionaal* vir kurrikulumontwikkeling verwys (Tanner & Tanner 1995:234). Aangesien Tyler se model net na komponente van kurrikulumontwerp, naamlik doelwitte, leerervarings en evaluering verwys (Wolf 1991:411), word die model vir die doel van hierdie studie as 'n model vir kurrikulumontwerp (en nie vir kurrikulumontwikkeling nie) beskryf. Die model hanteer in ieder geval nie die prosesse van disseminasie en implementering in detail nie. Tyler se model word vandag nog wêreldwyd gebruik as gevolg van die helderheid en maklike hanteerbaarheid daarvan (Marsh 1997b:119).

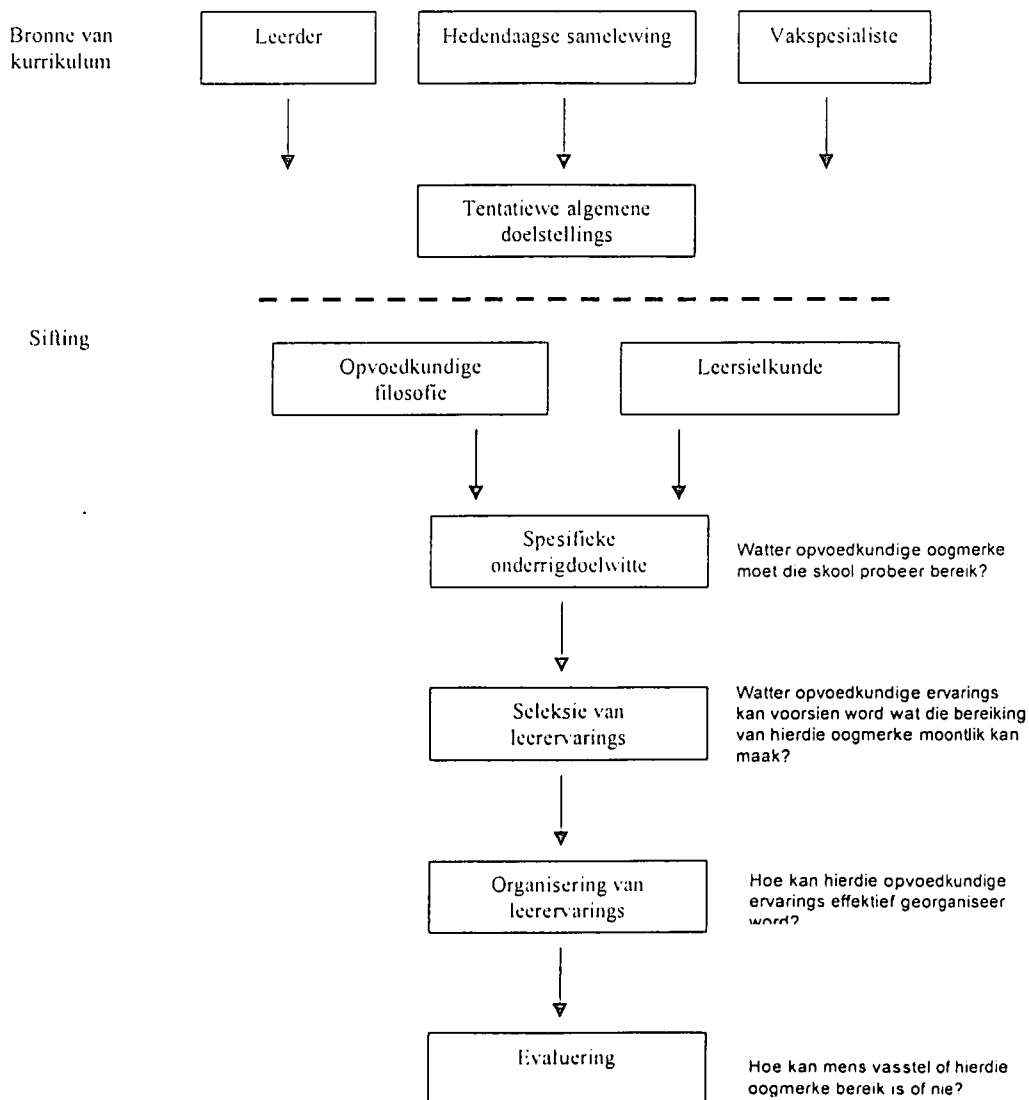
Tyler (1949:1) se rasionaal begin met die identifisering van vier fundamentele vrae wat in die ontwikkeling van enige kurrikulum en onderrigplan beantwoord moet word:

- Watter opvoedkundige oogmerke moet die skool probeer bereik?
- Watter opvoedkundige ervarings kan voorsien word wat die bereiking van hierdie oogmerke moontlik kan maak?
- Hoe kan hierdie opvoedkundige ervarings effektief georganiseer word?
- Hoe kan vasgestel word of hierdie oogmerke bereik is of nie?

Tyler gaan voort deur metodes voor te stel waarvolgens hierdie vrae ondersoek kan word. Alhoewel hy nie antwoorde op hierdie vrae voorsien nie (antwoorde op hierdie vrae sal uiteraard op verskillende vlakke van die onderwys en tussen verskillende inrigtings verskillend beantwoord word), verskaf hy 'n raamwerk waarvolgens hierdie vier vrae gehanteer kan word. Soos reeds vermeld, bestaan Tyler se rasionaal uit drie hoofkomponente, naamlik doelwitte, leerervarings en evaluering onderskeidelik. *Doelwitte* verwys na daardie opvoedkundige oogmerke wat bereik wil word. Hulle verteenwoordig die verlangde prestasies of gedrag wat leerders as gevolg van die program moet aanleer. Die term *leerervarings* verwys na daardie aktiwiteite en ervarings wat leerders moet ondergaan ten einde die verlangde prestasies of gedrag te kan toon. Dit is dus 'n breë term wat meer as net leerinhoude insluit. *Evaluering* verwys na daardie aktiwiteite wat onderneem word om te bepaal tot watter mate die doelwitte van die program bereik is (Wolf 1991:411).

Figuur 3.1 is 'n diagrammatiese voorstelling van Tyler se model vir kurrikulumontwerp (aangepas uit Carl 1995:91 en Marsh 1997b:120,122). Die eerste stap behels die *formulering van spesifieke doelwitte*, want inhoud en onderrigaktiwiteite kan slegs geselekteer of georganiseer word nadat daar besluit is *wat* onderrig moet word. Hierdie stap is egter kompleks en behels verskeie aksies wat geloods moet word. Ten eerste word *tentatiewe algemene doelwitte* geformuleer nadat data uit drie verskillende bronne versamel is: die *leerders*, die hedendaagse *samelewing* en *vakspesialiste*. Nadat verskeie algemene doelwitte geïdentifiseer is, word hulle verfyn deur middel van 'n siftingsproses waarin *Opvoedkundige Filosofie* en *Leersielkunde* as filters dien. Die resultaat van hierdie siftings- of keuringsproses is die formulering van spesifieke onderrigdoelwitte (Marsh 1997b:120-123; Ornstein & Hunkins 1998:197). Hierdie sifting- en keuringsproses herinner duidelik aan die proses van behoeftebepaling of 'n situasie-analise soos ander kurrikulumkundiges daarna verwys (kyk 3.7.3.2.1).

Figuur 3.1 Tyler se model vir kurrikulumontwerp



Die tweede stap in Tyler se model behels die *seleksie van leerervarings* wat die bereiking van die gekose spesifieke onderrigdoelwitte moontlik sal maak. Volgens Tyler moet leerders uiteindelik bewus wees van die gedrag wat van hulle verwag word en deur middel van hierdie leerervarings die geleentheid kry om die verlangde gedrag te oefen. In die selektering van leerervarings moet die vorige kennis en persepsies van leerders, asook die opvoeders se kennis van leer en menslike ontwikkeling, in ag geneem word (Marsh 1997b:123; Ornstein & Hunkins 1998:197).

Die volgende stap behels die *organisering van die gekose leerervarings*. Hiervolgens moet die organiserende elemente van leerervarings, naamlik idees, konsepte, waardes en vaardighede geïdentifiseer en in verskillende eenhede binne vakke, asook tussen verskillende vakke, georden word. Die doel hiervan is dat leerervarings op vorige ervarings moet bou (vertikale organisasie) (kyk 3.7.4.3.2) en dat daar 'n integrering of wisselwerking van leerervarings tussen vakke moet wees (horisontale organisasie) (kyk 3.7.4.3.2). Leerders moet die kontinuïteit van hierdie organisasie ervaar en bewustelike pogings aanwend om terme in hul individuele begripvlakke te integreer (Marsh 1997b:123-124; Ornstein & Hunkins 1998:197).

Die laaste stap in Tyler se model behels die *evaluering van die gekose leerervarings* in terme van die mate waartoe dit aanleiding gegee het tot die bereiking van die spesifieke doelwitte. Dit sal ook 'n aanduiding gee van die effektiwiteit van die kurrikulum. Data in verband met leerders se vordering en prestasie moet voortdurend gedurende die onderrig van 'n onderrigteenheid versamel word en nie net aan die einde van 'n eenheid (summatiewe evaluering) nie. Alhoewel Tyler wel informele metodes (bv. waarneming) vir die evaluering van leerders beskryf het, was hy veral geïnteresseerd in die ontwerp van geldige en betroubare geskrewe toetse wat die bereiking van spesifieke onderrigdoelwitte evalueer (Marsh 1997b:124; Ornstein & Hunkins 1998:198). Dit blyk dus duidelik dat hierdie model van Tyler binne die kader van die behavioristiese benadering tot kurrikulum (kyk 3.3.2) gekategoriseer kan word, want die klem is hier op die aanleer van 'n voorafbepaalde gedrag deur die leerder.

3.7.3.2.1 Variasies van Tyler se model

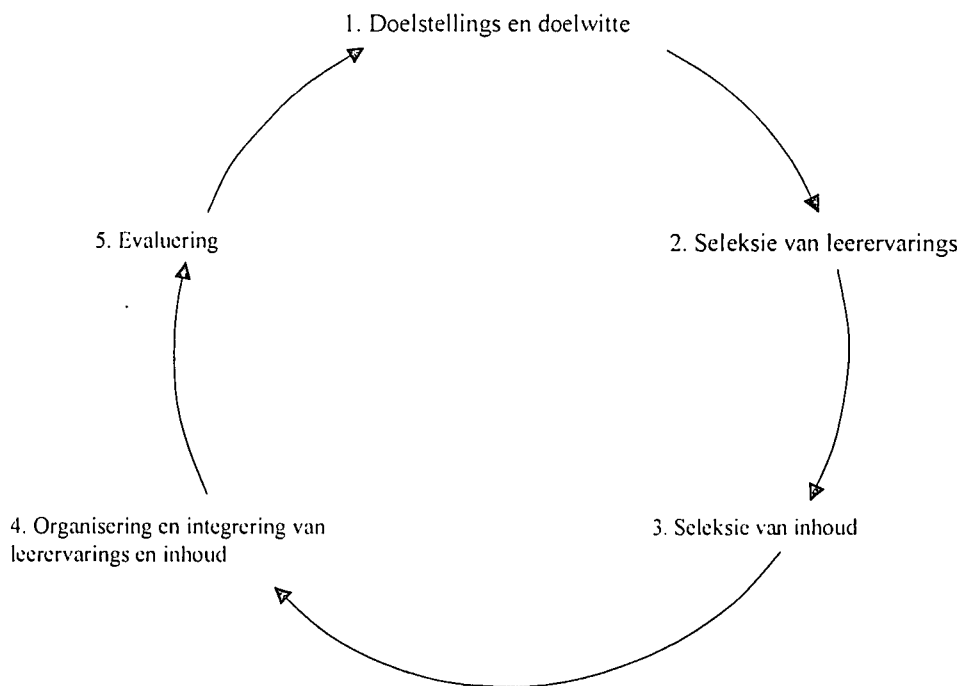
Tyler se model staan allerweë as die doelwitmodel, rasionele model of "middel-doel"-model bekend (Marsh 1992:107) en is waarskynlik die model wat die grootste impak op die terrein van kurrikulumontwerp gehad het. Kelly (1989:83) verwys ook daarna as die sogenaamde produkmodel omdat dit die leerproduk, uitgedruk in die vorm van spesifieke doelwitte,

beklemtoon. Verskeie ander kurrikulumkundiges het sedert Tyler se model hul eie modelle probeer formuleer, alhoewel die meeste hiervan nie veel van Tyler se model verskil nie.

Taba (1962:12) het onder andere 'n herrangskikking en uitbreiding van die stappe in Tyler se model voorgestel deur onder andere die stap van behoeftebepaling (daar word ook hierna verwys as 'n situasie-analise) (kyk 3.7.4.1) by te voeg en 'n onderskeid tussen inhoud en leerervarings te maak. Die behoeftebepaling of situasie-analise stem egter in 'n groot mate ooreen met die keuring- en siftingsproses wat die formulering van doelwitte in Tyler se model voorafgaan. Taba se model sluit sewe stappe in:

- Behoeftebepaling.
- Formulering van doelwitte.
- Seleksie van inhoud.
- Organisering van inhoud.
- Seleksie van leerervarings.
- Organisering van leerervarings.
- Bepaling van wat om te evalueer en die wyse waarop dit gedoen kan word.

Figuur 3.2 Wheeler se kurrikulumproses



Figuur 3.2 is 'n skematiese voorstelling van Wheeler (1967:30-31) se model vir kurrikulumontwerp. Hierdie model onderskei tussen vyf fases wat in 'n siklus voorgestel word. Die model onderskei ook soos dié van Taba tussen inhoud en leerervarings, maar maak nie

spesifiek melding van 'n situasie-analise nie. Vir Wheeler bestaan daar 'n bepaalde sinsamehang tussen die verskillende fases en vorm hulle 'n sikliese proses, sodat die finale fase die oorspronklike een beïnvloed. Elke fase is 'n logiese ontwikkeling uit die vorige fase en werk in een fase kan gewoonlik nie aangepak word voordat die vorige fase nie in 'n mate afgehandel is nie.

Benewens die modelle van Tyler, Taba en Wheeler, toon 'n ondersoek na ander modelle soos dié van Nicholls en Nicholls (1978:21), asook modelle van Suid-Afrikaanse kurrikulumkundiges soos Krüger (1980:34), Calitz, Du Plessis en Steyn (1982:6), Cawood, Carl en Blanckenberg (1986) (in Carl 1995:93) en Steyn (1992:15) dat, ten spyte daarvan dat die aantal stappe mag verskil, dit tog 'n groot ooreenkoms met Tyler se model toon. Al hierdie modelle word in Tabel 3.2 op die eersvolgende bladsy saamgevat en vergelyk.

Die evalueringstap wat in die verskillende modelle in Tabel 3.2 voorkom, verwys telkens na die evaluering van leerders. In paragraaf 3.7.4.5 word aangedui dat na hierdie vorm van evaluering vir die doel van hierdie studie as assessering van leerders verwys sal word ten einde dit duidelik van kurrikulumevaluering in die algemeen te onderskei. Voorts is dit belangrik om daarop te wys dat die Cawood-Carl-Blanckenbergmodel baie meer gedetailleerd en kompleks is as die ander modelle waarna hier verwys word en dat die tabel nie werklik 'n getroue weergawe van dié besondere model verskaf nie. Die Cawood-Carl-Blanckenbergmodel het volgens Carl (1995:94-95) toepassingsmoontlikhede op enige vlak van kurrikulumontwikkeling en veronderstel nie dat alle komponente op al hierdie vlakke van toepassing behoort te wees nie. Die dinamiese interaksie van die onderskeie komponente word ook in die model beklemtoon en toon nie noodwendig 'n vaste patroon van ontwerp nie. Volgens Steyn (1992:15) is sy weergawe ook nie werlik 'n model nie, maar verteenwoordig dit eerder 'n voorstel van die stappe waarvolgens 'n kurrikulum ontwerp kan word. Wat nog verder van belang is, is dat die modelle van Nicholls en Nicholls, Krüger, asook dié van Calitz, Du Plessis en Steyn, net soos die model van Wheeler, kurrikulumontwerp as 'n siklus van gebeure beskryf.

Uit Tabel 3.2 is dit voorts vir navorser duidelik dat die volgende komponente van kurrikulumontwerp onderskei kan word (Hierdie komponente word dan ook in paragraaf 3.7.4 volledig bespreek.):

- 'n Situasie-analise.
- Doelformulering.
- Leerinhoude.

Tabel 3.2 'n Vergelyking van modelle vir kurrikulumontwerp wat as variasies van Tyler se model beskou kan word

Tyler (1949)	Taba (1962)	Wheeler (1967)	Nicholls (1978)	Krüger (1980)	Calitz <i>et al.</i> (1982)	Cawood <i>et al.</i> (1986)	Steyn (1992)
Keuring- en siftingsproses	Behoeft-bepaling		Situasie-analise	Situasie-analise	Situasie-analise	Situasie-analise	Situasie-analise
Doelwitte	Doelwitte	Doelstellings en doelwitte	Doelwitte	Doelstellings	Doelstellings en doelwitte	Doelstellings	Doelstellings
Seleksie van leerervarings	Seleksie van inhoud	Seleksie van leerervarings	Seleksie en organisering van inhoud	Beplande leerervarings	Leerinhoudkeuse en -onderrig	Seleksie en klassifikasie van leerervarings	Seleksie en klassifikasie van leerinhoud
Organisering van leerervarings	Organisering van inhoud Seleksie van leerervarings Organisering van leerervarings	Seleksie van inhoud Organisering en integrering van leerervarings en inhoud	Seleksie en organisering van metodes	Seleksie en onderrig van leerinhoud Voorgestelde leergeleenthede	Leergeleenthede, onderrighandeling en leerervarings	Beplanning en toepassing van die onderrig-leersituasie	Voorstelle vir die seleksie van onderrigmetodes
Evaluering	Evaluering	Evaluering	Evaluering	Evaluering	Evaluering	Leerder-evaluering	Voorstelle vir evaluering

- Leergeleenthede (wat leerervarings en leeraktiwiteite insluit).
- Leerderevaluering (of assessering).

3.7.3.2.2 'n Kritiese evaluering van doelwitmodelle vir kurrikulumontwerp

Volgens Tanner en Tanner (1995:241-242) is Tyler se model deur baie behavioriste (kyk 2.6.4.1) misbruik. Die problematiek lê in die gebruik van gedragsdoelwitte. Wat aanvanklik vir Tyler 'n progressiewe en holistiese konsep was, is deur behavioriste gereduseer tot 'n string van klein eenhede van gedrag wat op sigself triviale en sinloos is (Schwab 1996:90). Die feit bly egter staan dat die sogenaamde doelwitmodel vandag deur behaviorisme oorheers word.

'n Ontleding van die doelwitmodel lewer volgens Kelly (1989:53-60) drie belangrike kenmerke. Die eerste kenmerk is die lineêre en hiërargiese aard daarvan. Die model skryf 'n proses voor wat stap vir stap nagekom moet word. Ook die formulering van doelwitte in verskillende grade van spesifiekheid wys op hierdie kenmerk. Voeg daarby die klassifikasie van doelwitte in taksonomieë soos dié van Bloom, Krathwohl en ander (kyk 3.7.4.2.2) en dit word duidelik dat doelwitte volgens hierdie model as hiërargies en leer as lineêr beskou word.

'n Tweede kenmerk van die model is volgens Kelly (1989:57-58) dat alle doelwitte behavioristies van aard is. Die sukses van die leerproses word gemeet in terme van gedragsveranderinge wat die kurrikulum teweeg gebring het. Benewens die gedrag waarna dit moet verwys, word ander dimensies soos inhoud, voorwaardes en dies meer egter ook meestal vereis. Geen dubbelsinnige doelwitte is aanvaarbaar nie. Die derde belangrike kenmerk van hierdie model lê in die waardeneutraliteit en objektiwiteit daarvan. Voorstanders van die model is hoofsaaklik geïnteresseerd daarin om 'n "bloudruk" vir kurrikulumontwerp daar te stel. Soos Tyler, is die meeste voorstanders van die model sielkundiges en praat hulle van "opleiding" in plaas van onderwys (Kelly 1989:59).

Volgens Grundy (1987:27-28) is hierdie eerste kenmerke van die doelwitmodel bewys daarvan dat die model 'n tegniese belang vertoon. Die model gebruik baie metafore en analogieë soos "konstruksie" en "bou" en is dus produkgeoriënteerd. Die lineêre en hiërargiese aard daarvan maak die model geskik vir stelselbestuur en die voorafbepaling van doelwitte wys op die deterministiese aard van die model. Dit herinner dan ook sterk aan die behavioristiese-tegnologiese benadering tot kurrikulumontwikkeling wat in paragraaf 3.3.2 bespreek is.

Volgens Grundy (1987:30, 32-33) vertoon die model voorts ook 'n belang in beheer. Dit veronderstel 'n hiërargie van mag waarvolgens die ontwerpers die hoogste gesag (om aktief op te tree), die onderwysers minder gesag (slegs om te reageer) en die leerders geen mag het nie. Die taak van die onderwyser is om leerders deur middel van klaskamerbestuur te beheer en op te lei, eerder as om hulle op te voed. Deur middel van hierdie proses word onderwysers dus opvoedkundig ontmagtig in plaas daarvan dat hulle bemaagtig word (kyk 3.5).

Die gebruik van doelwitte wys volgens Grundy (1987:31) op die deterministiese karakter van die model, want doelwitte moet spesifiek en ondubbelsinnig wees. Doelwitte word dus aangewend as 'n middel om die leerder en sy omgewing te beheer. Kurrikuluminhoud dien weer as 'n middel om die doelwitte te bereik. Evaluering is deel van die kurrikulumproses en dien hoofsaaklik om kurrikulumpraktyk te regverdig. Dit is objektief en waardering word aangewend om die suksesvolheid van die "leerproduk" te meet: 'n duidelike industriële konnotasie, aldus Grundy (1987:34-38).

Volgens Kelly (1989:62-68) behels die doelwitmodel vir kurrikulumontwerp 'n reduksie van die opvoedingsproses tot 'n wetenskaplike aktiwiteit omdat dit menslike gedrag reduceer tot iets wat ondersoek en verklaar kan word net soos die gedrag van diere. Die model het ook 'n instrumentalistiese karakter: onderrig van inhoude is die middel waardeur voorafbepaalde doelwitte bereik kan word. Dit impliseer ook dat kinders in 'n bepaalde rigting geïndoktrineer kan word. Volgens Kelly (1989:68-70) verskaf die model ook 'n onvoldoende siening van die leerproses. Stap vir stap, hiërargiese lineêre prosedures is nie toepaslik vir die meeste leer wat in skole plaasvind nie. Ware leer is nie lineêr van aard nie, maar eerder gerig op ontwikkeling. Die verdeling van doelwitte in bepaalde terreine (soos deur middel van taksonomieë) oorvereenvoudig volgens Kelly in werklikheid die leerproses.

Sommige doelwitmodelle maak volgens Kelly (1989:71-73) ook nie die verskil tussen doelstellings en doelwitte duidelik genoeg nie. Dit kan lei tot konseptuele verwarring. Doelwitte word ook somtyds in só 'n vaste vorm geformuleer dat dit weinig ruimte laat vir enige outonomie aan die kant van die onderwyser en die leerder. Doelwitte behoort eerder voortdurend aangepas te kan word omdat onderwys in werklikheid 'n deurlopende, oop-einde-proses is. Volgens Marsh (1997b:125-126) toon navorsing oor die denke van en beplanning deur onderwysers dat baie min onderwysers in hul onderrigtaak doelwitte as hulle aanvanklike vertrekpunt neem of volgens bepaalde stappe te werk gaan. Die doelwitmodel maak ook slegs voorsiening vir die evaluering van voorafbepaalde onderrigdoelwitte en ignoreer onbedoelde

leerervarings wat tog onwillekeurig kan plaasvind en steeds van groot opvoedkundige waarde kan wees.

Volgens Kelly (1989:60-64) bestaan daar egter 'n paar argumente wat aangevoer kan word ten gunste van die beklemtoning van doelwitte deur hierdie model. Ten eerste is daar die sogenaamde logiese argument dat enige rasionele argument, met ander woorde ook onderwys, altyd doelgerig moet wees. Onderwys is intensioneel en kan nie doelloos wees nie. 'n Wetenskaplike argument behels weer dat opvoedkunde net soos die gedragsielkunde gekenmerk behoort te word deur akkuraatheid en tegnologiese effektiwiteit. 'n Politieke-ekonomiese argument behels voorts dat, aangesien onderwysvoorsiening van die belastingbetaler se geld afhanklik is, belastingbetalers daartoe geregtig is om kennis te dra van hoe hierdie geld in die onderwys spandeer word. Onderwysers is dus aanspreeklik (kyk 3.10.3.5) of toerekenbaar teenoor die belastingbetaler en word geëvalueer in terme van die bereiking van voorafbepaalde doelwitte. Die laaste argument ten gunste van doelwitte in die onderwys is opvoedkundig van aard en behels dat onderwys sonder evaluering nie moontlik is nie. Vir die doel van evaluering is daar voorafbepaalde doelwitte nodig waarvolgens hierdie evaluering kan plaasvind.

Desnieteenstaande die negatiewe kritiek teen die doelwitmodel, lys Marsh (1997b:125) ook 'n aantal belangrike voordele van die doelwitmodel:

- Die model kan op enige vakarea of op enige vlak van onderwys van toepassing gemaak word.
- Dit verskaf 'n stelsel van prosedures wat baie maklik is om te volg en wat baie logies en rasioneel voorkom.
- Ten tye van die eerste publikasie van Tyler se model was hierdie die eerste model wat die weg vir die ondersoek na leerdergedrag en leerervarings voorberei het.
- Dit was ook die eerste model wat 'n komprehensiewe weergawe van assessering daargestel het.

In paragraaf 5.3.2 van hierdie studie word aangetoon in watter mate 'n uitkomsgerigte kurrikulum soos Kurrikulum 2005 met Tyler se model vir kurrikulumontwerp ooreenstem.

3.7.3.3 'n Prosesmodel vir kurrikulumontwerp

Hierdie model is verteenwoordigend van die humanisties-ervaringgerigte benadering tot kurrikulumontwikkeling (kyk 3.3.3) en het dus sy ontstaan in die besorgdheid van

opvoedkundiges oor die aard van die leerder en sy ontwikkeling. Die pragmatiese Dewey, asook Jean Piaget, Jerome Bruner en Elliot Eisner se werk oor die ontwikkeling van kinders word alreeds as dryfkragte vir hierdie benadering beskou. 'n Nuwe konsep van leer, naamlik in terme van ontwikkeling en begrip, in stede van die blote verwerwing van kennis, dien as die basis van hierdie model (Kelly 1989:86-87).

Volgens Stenhouse bestaan daar buiten doelwitte ook ander beginsels vir die seleksie van kurrikuluminhoude (Stenhouse 1975:84). Menslike gedrag is in elk geval uniek en gebaseer op die handhawing van bepaalde beginsels. Dit veronderstel die behoefte aan norme en beginsels wat die aktiwiteite van onderwysers en leerders in die onderrig-leersituasie kan lei en eintlik 'n integrale deel van die situasie is. Doelstellings, en veral doelwitte, is egter soms te spesifiek en beperkend van aard, veral omdat dit nie intrinsiek nie, maar eksentriek tot die onderrig-leersituasie is. Tog is doelstellings en doelwitte in baie gevalle ook stellings van algemene beginsels vir hierdie situasie (Kelly 1989:88-91). Deur aandag aan hierdie beginsels te gee, kan daar benewens doelstellings of doelwitte, dus alternatiewe kriteria vir die seleksie van kurrikuluminhoude geformuleer word. Die kriteria vir en die struktuur van leeraktiwiteite dui inderdaad op bepaalde prosedurebeginsels, wat breër as doelwitte is en wat nagekom moet word (Stenhouse 1975:86).

Hierdie prosedurebeginsels laat die rolspelers in die onderrig-leersituasie steeds toe om hul eie oogmerke, doelstellings en intensies te hê, maar moet fokus op die ontwikkeling van begrip by die leerder en dien as 'n basis op grond waarvan alle besluite in die onderrig-leersituasie geneem word. Die kurrikulum moet dus beplan word volgens daardie prosesse wat die ontwikkeling van die leerder se leerervarings moontlik maak (Kelly 1989:90-91). Kurrikuluminhoud is met ander woorde prosesgerig en nie produkgeoriënteerd nie (kyk 3.7.2).

Die vraag wat nou ontstaan, is hoe só 'n prosesmodel werk. Volgens Stenhouse (1975:90) behels die prosesmodel dat daar eerstens gespesifiseer word wat die onderwyser te doen staan. Dit geskied in terme van die formulering van bepaalde prosedurebeginsels wat gevolg moet word. Tweedens word die inhoud gespesifiseer. Die model beantwoord dus die vraag: *Hoe moet die onderwyser wat hanteer?* Die prosedurebeginsels moet egter te alle tye verband hou met die ontwikkeling van die leerder in sy totaliteit. Die insiglose memorisering van feite, vaardighede of beginsels is nie aanvaarbaar nie.

Onderwys is in wese 'n sosiale proses waarvoor daagliks in die klaskamer onderhandel moet word. Prosedurebeginsels moet daarom ruimte laat vir 'n ondersoekende benadering van

geselekteerde temas of inhoude. Dit moet te alle tye fokus op een breë doel, naamlik die ontwikkeling van die leerder se vermoë om inligting te kan verstaan en suksesvol te verwerk. Dit impliseer, onder andere, dat leerders nie geforseer mag word om bepaalde opinies onvoorwaardelik te aanvaar nie. Die prosedurebeginsels vereis gewoonlik 'n kritiese ondersoek van temas, meestal in groepsverband (en, indien nodig, onder voorsitterskap van die onderwyser) en in lyn met leerders se behoeftes en belangstellings. Dit veronderstel ook gewoonlik 'n klem op selfaktiwiteit en voldoende geleentheid vir die leerder om probleme op te los. Leerders moet dus die geleentheid kry om self kennis te vorm in stede daarvan om bloot gebruikers daarvan te wees (Kelly 1989:90; Van Tonder 1997:32-33).

Leerinhoude kan uit bestaande kennisstrukture soos vakdissiplines geselekteer word, maar kan ook bloot die vorm van gekose temas aanneem. In laasgenoemde geval behels die onderrig-leersituasie 'n bespreking van die tema in groepsverband (Stenhouse 1975:93-94). Die keuse van inhoude word bepaal deur die mate waartoe die inhoud in staat is om betekenisvol geïnterpreteer te kan word en in lyn is met leerders se behoeftes en belangstelling. Inhoude is gewoonlik holisties geïntegreerd en geïntegreerd en kan uit 'n verskeidenheid van bronne afkomstig wees. Evaluering is 'n integrale deel van die opvoedingsproses en behels 'n beoordeling van die mate waartoe die leerprosesse die ontwikkeling van die leerder gestimuleer het. Leerders se leerprosesse word op 'n deurlopende grondslag deur die onderwyser beoordeel sodat 'n holistiese oorsig oor die leerders se vordering verkry kan word (Grundy 1987:76-77; Van Tonder 1997:33).

Volgens Grundy (1987:68-73) het die prosesmodel die volgende unieke kenmerke:

- Daar is 'n deurlopende interaksie tussen onderwysers en leerders en hulle geniet almal dieselfde status.
- Kurrikulumtekste word geïnterpreteer sodat betekenis of begrip daaraan geheg kan word en leer kan plaasvind.
- In die bespreking van kurrikuluminhoude moet die interpretasies van alle deelnemers in ag geneem word.
- Evaluering behels die assessering van leerders se ervarings in die klaskamer, maar nie die meting van veranderings in leerdergedrag nie.
- Kurrikulumaksie is dus 'n aksie van interpretasie en begripsvorming in die klaskamerpraktyk.

Volgens Kelly (1989:93-96) is die prosesbenadering gegrond op die idee van onderwys as die ontwikkeling van die leerder. Onderwys is die proses waarvolgens die leerder op 'n aktiewe

wyse beheer oor sy of haar eie leer neem en sekere bevoegdhede ontwikkel op grond van sy of haar leerervarings. Ten einde in sy of haar groeiproses deur al die nodige ontwikkelingstadiums te beweeg, het die leerder inderdaad 'n behoefte aan 'n tipe van onderwysvoorsiening wat vir die ontwikkeling van bevoegdhede voorsiening maak.

3.7.3.3.1 'n Kritiese evaluering van die prosesmodel

Volgens Kelly (1989:97-98) word die prosesmodel vir kurrikulumontwerp gewoonlik gekritiseer in terme van daardie aspekte wat in wese die hoekstene van hierdie model uitmaak: die behoeftes, belangstellings, groei en ontwikkeling van die leerder. Hierdie aspekte het dan ook in paragraaf 3.7.1 sterk na vore gekom as kriteria vir kurrikulumontwerp. Ten opsigte van *behoefte*s behels hierdie kritiek dat daar wyd uiteenlopende opinies onder opvoedkundiges bestaan oor wat leerders se werklike behoeftes is. Een van die argumente is dat leerders nie altyd net 'n behoefte het aan dit waarvan hulle self bewus is nie. Leerders is nog onvolwasse en kan nie noodwendig self besluite in hierdie verband neem nie.

Kritiek rondom die klem wat deur die prosesmodel op leerders se belangstellings geplaas word, is gewoonlik soos volg: dit is moeilik om tussen verskillende soorte van belangstellings te onderskei; belangstellings verwys nie noodwendig net na dit wat leerders geniet nie; dit is nie voldoende om slegs vir kinders te vra wat hulle belangstellings is nie, want hulle weet self nie altyd wat dit behels nie; diepgaande kennis oor die oorsprong van kinders se belangstellings is nodig; en daar bestaan dikwels onsekerheid oor wat as kriteria vir die seleksie van belangstellings moet dien (Kelly 1989:100).

Onsekerheid bestaan klaarblyklik ook oor hoe, wanneer en waar met die groeiproses van die leerder ingemeng kan word. 'n Tweede argument is dat begeleide groei of begeleide ontwikkeling op sigself rigting aandui: 'n begeleide aktiwiteit is 'n aktiwiteit met 'n bepaalde oogmerk of doelwit. Ten opsigte van ontwikkeling word daar gesê dat ontwikkeling uiteraard waardebelaaie en normatief is en enigiets kan beteken vir wie ook al daarby betrokke is. Ontwikkeling is ook 'n doel van onderwys. Voorts word daar beweer dat hierdie benadering idealisties en onrealisties is (Kelly 1989:102-109).

Kelly se antwoord op hierdie kritiek is eerstens dat die waardebelaaide van die benadering juis so bedoel is. Só byvoorbeeld moet 'n waarde-oordeel gevel word oor watter belangstelling en behoeftes van die leerders hul eie ontwikkeling sal bevorder. Daar bestaan dus 'n behoefte aan 'n raamwerk van waardes wat die persone betrokke by kurrikulumontwerp moet lei

wanneer hulle verskillende keuses moet uitoefen. Onderwys as ontwikkeling moet egter te alle tye as die basis vir al sodanige waardes dien. Ten opsigte van begeleide groei en ontwikkeling, stel Kelly dat dit nodig is ten einde die leerders in staat te stel om bepaalde bevoegdhede te ontwikkel. Voorts is ontwikkeling nie 'n doel in sigself nie, maar *het* dit eerder 'n doel. Die benadering mag ook idealisties en onrealisties voorkom, maar dis nie meer idealisties as ander benaderings nie. Dit vra egter wel meer professionalisme van die onderwyser (Kelly 1989:102-109).

Stenhouse (1975:94-96) wys ook op 'n verdere probleem met die prosesbenadering. Die assessering van leerders se werk is nie objektief nie: die onderwyser is eerder 'n kritikus as merker van werk. Die benadering wat gevolg word, is gevolglik baie meer subjektief as wat die geval met ander modelle van kurrikulumontwerp die geval is. Volgens Stenhouse berus die sukses van die model eintlik op die kwaliteit van die onderwyser. Dit is tegelykertyd die model se grootste swakheid, maar ook sy sterkste punt. Die model maak staat op die onderwyser se vermoë om te kan oordeel, eerder as om rigting te gee. Dit vereis dus van die onderwyser om selfontwikkeling toe te pas en self navorsing te doen oor die onderrig-leersituasie. Laasgenoemde herinner sterk aan aksienavorsing (3.10.3.2.4), wat later in hierdie hoofstuk aangespreek word.

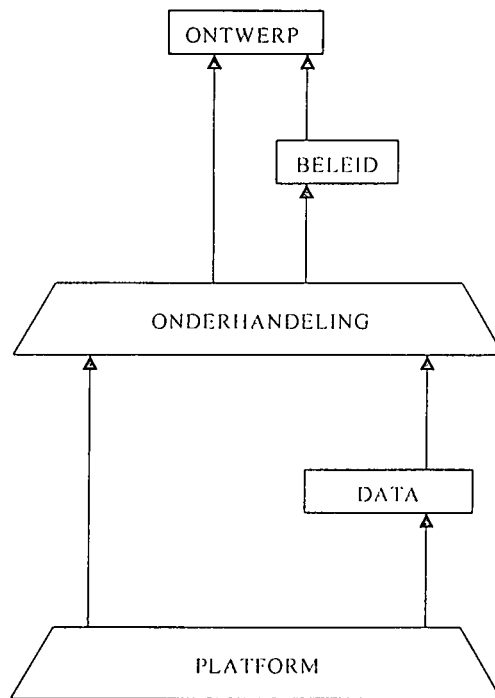
Volgens Grundy (1987:116-117) slaag sommige prosesmodelle nie daarin om erkenning te verleen aan die feit dat sommige dinge sosiaal, en nie individueel nie, gekonstrueer word nie. Hierdie prosesmodelle het 'n praktiese eerder as 'n kritiese fokus. Dit bied dus steeds nie genoeg geleentheid om leerders se houdings te verander nie. Die blote feit dat die model gedurende groepbesprekings neutrale voorsitterskap van die onderwyser of ander leerders vereis, is 'n teken dat daar, ten spyte van die vryheid van spraak wat toegelaat word, steeds 'n gebrek aan kritiek in die benadering is. Dié prosesmodelle moet daarom aangepas word om aan leerders ook die geleentheid te gee om 'n kritiese ingesteldheid te kweek. Vir hierdie doel formuleer Grundy (1987:114-119) dan uiteindelik 'n gewysigde prosesmodel, wat hy 'n *praxis*model noem.

3.7.3.4 'n Naturalistiese model vir kurrikulumontwerp

Hierdie model is verteenwoordigend van 'n *pragmatiese* benadering tot kurrikulumontwikkeling (kyk 3.3.4). Aangesien die model nie eksplisiet na die fases van implementering en evaluering in die proses van kurrikulumontwikkeling verwys nie, maar net kulmineer in 'n finale ontwerp vir 'n kurrikulum, word dit vir die doel van hierdie studie as 'n model vir kurrikulumontwerp

beskou. In teenstelling met die Tylermodel, wat voorskriftelik van aard is, het Walker 'n naturalistiese model geformuleer wat net beskrywe hoedat kurrikulumontwerp werklik in die praktyk plaasvind. Dit verteenwoordig waarnemings wat Walker oor 'n tydperk van jare as deelnemende waarnemer en evalueerder van 'n kurrikulumprojek kon maak en met verskeie ander projekte kon vergelyk. Walker se naturalistiese model bestaan uit drie hoofelemente: platform, ontwerp, en die onderhandelings wat daarmee gepaard gaan (Marsh 1997b:129; Walker 1971:51-52). Figuur 3.3 verteenwoordig Walker (1971:58) se eie diagrammatiese voorstelling van die model.

Figuur 3.3 Walker se naturalistiese model



Wanneer individue as 'n groep bymekaarkom om 'n kurrikulum te ontwerp, kom hulle na die onderhandelingsstafel met spesifieke beskouings en waardes. Hierdie persepsies, idees en veronderstellings van die deelnemers vorm die sogenaamde *platform* vir onderhandelings. Walker gebruik die woord "platform" omdat dit die basis vir alle toekomstige onderhandelings en vir die regverdiging van enige toekomstige besluite aangaande die kurrikulumontwerp vorm. Die platform bestaan uit sogenaamde *opvattinge* (gelowes omtrent wat bestaan en wat moontlik is); *teorieë* (beskouings in verband met die verwantskappe tussen bestaande entiteite, met ander woorde, wat waar is); en *doelstellings* (beskouings omtrent wat wenslik is). Hierdie opvattinge, teorieë en doelstellings is relatief goed geformuleer en beredeneer. Daar bestaan egter ook ander verskynsels wat deelnemers na die onderhandelingsstafel bring en wat minder

beredeneerd van aard is, maar wat tog deel van die platform uitmaak. Dit sluit die volgende in: *beelde* (wat aandui dat iets wenslik is, maar nie hoekom nie); en *prosedures* (wat sekere handelingswyses of besluitnemingsprosesse, insluit, maar nie aandui waarom of op watter wyse hulle wenslik is nie) (Marsh 1997b:130-131; Walker 1971:16, 20-21).

Walker se model maak dit nie heeltemal duidelik wanneer platformaktiwiteite ophou en, onderhandelingsaktiwiteite 'n aanvang neem nie. Marsh (1992:113-114) veronderstel dat *onderhandeling* klaarblyklik verwys na die voortdurende soeke na spesifieke idees en beleide, terwyl die platformstadium meer te make het met die blote stellings van onmiddellike voorkeure en belange deur die deelnemers. Die doel van die onderhandelingsfase is om botsende alternatiewe uit te sorteer. Dit is 'n proses waartydens daar voortdurend na verskillende alternatiewe oplossings gesoek word vir die probleem van kurrikulumontwerp. Die belangrikste aksies gedurende onderhandeling behels die formulering van besluite; die ontwerp van alternatiewe keuses; die inagneming van argumente vir of teen besluite of alternatiewe; en, laastens, die keuse van die beste of mees regverdigbare alternatief vir die ontwerp van die kurrikulum. Hierdie proses van besluitneming kan egter chaoties en baie frustrerend wees. Alternatiewe word dikwels in dieselfde asem geformuleer en verdedig en gevoelens loop dikwels hoog (Marsh 1997b:131-132; Walker 1971:52-55).

Die kern van die onderhandelingsproses is die regverdiging van keuses wat gemaak word. Dit gebeur egter dat ontwerpers nie op grond van die beskikbare alternatiewe 'n besluit kan neem nie. In sulke gevalle moet die ontwerper 'n soektog na addisionele inligting loods ten einde 'n regverdigbare besluit te kan neem. Empiriese *data* kan dus die nodige ondersteuning verleen. Dit mag selfs nodig wees dat die platform gewysig moet word ten einde bepaalde besluite te kan regverdig. Indien 'n situasie ontstaan wat oorwegend soortgelyk aan 'n ander is, kan die ontwerper hom bloot op 'n *presedent* beroep en op hierdie wyse die nuwe situasie regverdig. Walker verwys na die versameling van sodanige presedente as *beleid* en reserveer die term *platform* vir die versameling van beginsels wat van meet af aan aanvaar is (Walker 1971:57-58).

Die onderhandelingsfase lei uiteindelik tot die neem van 'n aantal besluite. Hierdie reeks van besluite word die *ontwerp* van die kurrikulum genoem en behels 'n stel verwantskappe wat in bepaalde kurrikulummateriaal vergestaltung sal vind. Daardie besluite in die ontwerp wat geneem is ná deeglike oordenking en inagneming van al die moontlike alternatiewe, staan as die kurrikulum se *eksplisiete ontwerp* bekend. Sekere handelingswyses word egter outomaties aanvaar sonder dat alternatiewe daarvoor oorweeg is. Hierdie onberedeneerde keuses staan

weer as die kurrikulum se *implisiete ontwerp* bekend. Die ontwerpfase omvat dus beide die eksplisiete en implisiete ontwerp en word net soveel deur persoonlike voorkeure as rasionele besprekings beïnvloed. Die kulminerende aktiwiteit van die ontwerpfase is die produksie van toepaslike onderrigmateriaal (Marsh 1997b:132; Walker 1971:17-18).

3.7.3.4.1 'n Kritiese evaluering van die naturalistiese model

Die naturalistiese model vir kurrikulumontwerp is nie voorskriftelik nie, maar slegs beskrywend van aard. Dit is geskik vir kurrikula wat op groot skaal ontwikkel word, maar nie soseer vir projekte wat op klein skaal aangepak word nie. Die prosedures wat gevolg word, is nie naastenby so eenvoudig soos 'n doelwitmodel veronderstel nie; die platform- en onderhandelingsfase is baie kompleks en veronderstel eensyds dat ontwerpers baie tyd tot hul beskikking het en andersyds dat alle ontwerpers ewe entoesiasies en ingelig oor die proses van kurrikulumontwerp is. Die model is dus nie geskik vir roetine- en nie-problematiese kurrikulumaktiwiteite nie (Marsh 1997b:133; Walker 1971:58-59).

Terwyl doelwitmodelle die formulering van doelwitte beklemtoon, is die klem volgens hierdie model op dialoog en onderhandeling en is doelwitte maar slegs een wyse waarop ontwerpers in die neem van besluite gelei kan word. Die doel van hierdie model is om 'n ontwerp daar te stel deur middel van die proses van onderhandeling. Terwyl die doelwitmodel evaluering as 'n selfkorrektiewe proses beskou waarvolgens die sukses van die kurrikulum aan die bereiking van doelwitte gemeet word, is sodanige evaluering volgens Walker nie altyd in die naturalistiese model nodig nie. Alle besluite in verband met die ontwerp van die kurrikulum word maklik geregverdig deur te verwys na die platform- en onderhandelingsfases onderskeidelik. Evaluering is eerder 'n bonus wat kan help in hierdie proses van regverdiging (Marsh 1997b:133; Walker 1971:58-59).

3.7.3.5 Oorsig

Die modelle vir kurrikulumontwerp wat hier bespreek is, verskaf nou aan navorser 'n baie handige basis op grond waarvan 'n uitkomstgerigte model soos Kurrikulum 2005 geëvalueer kan word. In paragrawe 5.3.2, 5.3.2.1.7 en 5.3.2.5 word Kurrikulum 2005 dan ook met hierdie modelle vergelyk en word daar in paragraaf 5.3.2.6 tot 'n bepaalde gevolgtrekking in hierdie verband gekom.

3.7.4 Die komponente van kurrikulumontwerp

Vir die doel van hierdie studie is die term *kurrikulumontwerp* in paragrawe 2.5.3 en 3.7 as die organiserende patroon of struktuur van die belangrikste komponente van die kurrikulum gedefinieer. Hiervolgens is die komponente van die kurrikulumontwerp:

- doelstellings;
- leerinhoud;
- leergeleentheid, -ervarings en/of -aktiwiteite; en
- assessering.

Soos reeds getoon (kyk 3.7.3.2.1), het verskeie kurrikulumkundiges egter reeds na 'n addisionele stap in die proses van kurrikulumontwerp verwys, naamlik 'n behoeftebepaling of situasie-analise (Calitz, Du Plessis & Steyn 1982:6; Krüger 1980:134; Steyn 1992:14-15; Taba 1962:12). Vir die doel van hierdie studie sal situasie-analise dus ook as 'n komponent van kurrikulumontwerp beskou word.

3.7.4.1 Situasië-analise

'n *Situasië-analise* verwys vir die doel van hierdie studie na die proses waarvolgens alle inligting wat 'n moontlike invloed op die prosesse van kurrikulumontwerp, disseminasie, implementering en evaluering kan uitoefen, nagevors word (Carl 1995:97; Carl *et al.* 1988:28). Die situasië-analise hou direk verband met die formulering van moontlike leeruitkomstes vir die kurrikulum (Doll 1996:219) en is 'n variant van die evalueringsmetode wat as *behoefte-assessering* bekend staan (Marsh 1992:79). Volgens Suarez (1991:433) is behoefte-assessering die versameling en analise van inligting wat uitloop op die identifisering van die behoeftes van individue, groepe, instellings, gemeenskappe of die breër samelewing. Die doel daarvan is dikwels om areas te identifiseer waarin daar tekorte bestaan of waar die verlangde prestasies nie bereik is nie. Die resultate van 'n behoefte-assessering word in die beplanning of remediëring van 'n situasie gebruik. Alhoewel behoefte-assessering dus vir verskillende doeleindes aangewend kan word, is die doel van 'n situasië-analise as 'n tipe van behoefte-assessering om inligting te verskaf wat aangewend kan word in die proses van kurrikulumontwerp. 'n Behoefte-assessering van hierdie aard loop gewoonlik uit op die formulering van doelstellings en doelwitte vir die kurrikulum.

Volgens Tyler (1991b:291) is die bronne waaruit opvoedkundige doelwitte geput moet word, soos volg:

- 'n Ondersoek na die *hedendaagse samelewing* en die kennis, vaardighede en houdings wat nodig is om effektief deel van die samelewing te wees en voordeel te trek uit die geleenthede wat dit bied.
- 'n Oorsig en ontleding van die verskillende *vakinhoude* wat as bronne dien vir leerders om hul daaglikse aktiwiteite te kan uitvoer en hul doelwitte te kan bereik.
- Studies van kinders en jeug in die algemeen en van die spesifieke *leerders* vir wie die kurrikulum ontwikkel word. Die relevante kennis, vaardighede en houdings wat hulle reeds besit, of nog nie besit nie (en wat hulle nog moet aanleer), asook die ondersteunende agtergrond waarop hul opvoeding berus, moet deur middel van hierdie proses geïdentifiseer word.

Dieselfde bronne is reeds in 1902 deur Dewey geformuleer en het gedurende die eerste helfte van hierdie eeu as 'n basis vir kurrikulumteorie en -ontwikkeling gedien. Alhoewel Dewey gewaarsku het dat hierdie bronne as interaktief gehanteer moet word, het Tyler dit eerder as afsonderlike faktore hanteer (Tanner & Tanner 1995:236-237).

3.7.4.1.1 Die samelewing, vakinhoude en leerders as bronne

Ten opsigte van die *samelewing* kan vermeld word dat sommige opvoedkundiges steeds van mening is dat die onderwys as samelewingsinstelling die kultuurerfenis van die samelewing moet oordra en beskerm. Voorts vervul die onderwys dikwels 'n politieke funksie en is die kurrikulum ook nie vry van ideologiese invloede nie (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:89). 'n Situasie-analise moet aandag skenk aan die uiteenlopende interpersoonlike verhoudings wat in die samelewing aangetref word, asook 'n ondersoek instel na die moontlike rolle wat leerders in die samelewing kan vervul en watter kennis, vaardighede, houdings, waardes en standaarde daarvoor benodig word (Louw 1992:58; Steyn 1992:16-17). 'n Onderskeid moet ook tussen die behoeftes in die breër samelewing en dié van plaaslike gemeenskappe gemaak word. Volgens Duminy en Söhnge (1994:53) moet só 'n situasie-analise 'n ondersoek loods na die volgende aspekte wat met die samelewing te make het: die tipe samelewing of ideologieë; sektore van die samelewing; kwalifikasies, leer en opleiding vir die deeglike funksionering van hierdie sektore in die samelewing as geheel; mense en gemeenskappe; mense se waardes en ideale in die algemeen; opvoedkundige doelstellings in die algemeen, asook onderrig- en leerdoelstellings en -doelwitte in die besonder; en opvoedkundige inrigtings.

Die inherente aard en vakspesifieke eienskappe van *leerinhoud* bepaal die spesifieke doelstellings en onderrigmetodes van die vak en daarom moet 'n situasie-analise in verband met leerinhoud ook gedoen word. Rekenskap behoort gegee te word van die hoë tempo waarteen kennis vermeerder, vakinhoud uitbrei en bepaalde kenniselemente en inligting verouderd raak. Die relatiewe nutswaarde wat 'n bepaalde vak vir die bestudering van ander vakke, beroepsbeoefening, die algemene vorming van die leerder en vir die spesifieke eise en behoeftes van die samelewing inhou, bepaal die mate en vorm waarin dit in die kurrikulum ingesluit behoort te word (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:89).

Volgens Carl *et al.* (1988:30) moet 'n situasie-analise in verband met leerinhoud aan die volgende aspekte aandag skenk: die verband daarvan met doelwitte; die omvang daarvan; die graad of standerd betrokke; die moeilikheidsgraad daarvan; beskikbare bronne; die beskikbaarheid van aanvullende media en visuele onderwys; die vereistes van leerplanne of sillabusse; die diepte van studie; die ordening daarvan; die skedulering van tyd; moontlikhede vir verryking; beskikbare handboeke; ander leerinhoud soos vervat in byvoorbeeld tydskrifte; die verband daarvan met die houding en ontwikkelingsvlak van die leerder; relevansie; en die struktuur van vakinhoud. Volgens Duminy en Söhnge (1994:53) moet ondersoek ook ingestel word na die paradigmas en dissiplines wat die aard, ontdekking, konstruksie en dekonstruksie van kennis beïnvloed; tipes en vorme van kennis wat beskikbaar vir insluiting in die kurrikulum is; asook opvoedkundige en opleidingsvereistes.

Ten opsigte van *leerders* as bron moet 'n situasie-analise volgens Duminy en Söhnge (1994:53) aandag gee aan aspekte soos ouderdom, geslag, taal, vermoëns, ideale en belangstellings van die leerder. Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:86-88) beklemtoon weer die sosiale, kulturele en ekonomiese milieu van leerders, asook hul kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese intreevlakke. Die kurrikulum kan egter ook ontwikkel word op grond van sielkundige kennis rondom die leerder: hoe hy of sy leer, houdings vorm, belangstellings kweek en waardes ontwikkel. Progressivistiese en humanistiese opvoeders wat ten gunste van leerdergesentreerde kurrikulumontwerpe is, sal uiteraard die leerder as die primêre bron vir die kurrikulum beskou (Ornstein & Hunkins 1998:236-237). Volgens Carl (1995:98) sluit aspekte rondom die leerder, waarop in 'n situasie-analise gekonsentreer moet word, die volgende in:

- Die *leerderbevolking* as 'n geheel: leerdergetalle; hulle vordering; en moontlike redes waarom hulle die skool mag verlaat (indien van toepassing).

- *Ontwikkeling en leer:* ouderdom; fisiese groei en ontwikkeling; prestasies in spesifieke vakke; sielkundige behoeftes; intellektuele en kreatiewe ontwikkeling; en persoonlikheidsfaktore ten opsigte van die skool, huis en verskeie vakke.
- *Huislike, familie- en omgewingstoestande:* familielewe; toestande tuis; skoolgemeenskappe; volwasse bevolking; en die spesifieke aard van die gemeenskap.
- *Logistieke aspekte:* standaard of graad; getalle; en taalmedium.
- *Meer algemene aspekte:* aandagspanning; motivering; leierskap; vaardighede; onafhanklikheid; en belangstellingsveld.

3.7.4.1.2 Ander bronne om te analiseer

Volgens Louw (1992:59) is ekonomiese lewensvatbaarheid 'n faktor wat gedurende die situasie-analise ondersoek moet word. Met ander woorde, is ekonomiese voorsiening voldoende vir die praktiese implementering van die kurrikulum? Voorts moet toekomstige ook in ag geneem word. Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:88-91) bespreek ook die onderwyser en die bepaalde didaktiese omgewing as faktore wat tydens die situasie-analise in ag geneem moet word. Hiervolgens is die persoonlikheidseienskappe, onderrigstyl, vakopleiding, vakdidaktiese opleiding en professionele bevoegdheid van die onderwyser, asook logistieke vermoëns van die skool, sy administratiewe struktuur, sy missie en doelstellings almal baie belangrike faktore. Ook Carl (1995:99) stel die onderwyser, asook die fisiese omgewing van die skool en klaskamer as belangrike faktore voor.

Uit voorafgaande bespreking behoort dit nou duidelik te wees dat situasie-analise as 'n komponent van kurrikulumontwerp 'n uiters komplekse proses is wat deeglike ondersoek deur ontwerpers van die kurrikulum vereis, alvorens oorgegaan kan word tot die formulering van doelwitte, die seleksie en organisering van leerinhoud en leergeleenthede of die evaluering van die kurrikulum.

3.7.4.2 Doelformulering

Die gebruik van doelwitte in 'n meer tegniese sin word gewoonlik toegeskryf aan die werk van Bobbit en Charters vroeg in die twintigste eeu. As gevolg van die omvangrykheid van die formulering van doelwitte, asook druk van progressiwiste gedurende die dertigerjare, het daar egter nie veel hiervan gekom nie. Dit was egter eers met die werk van Ralph Tyler wat die doelwitbeweging weer vlam gevat het. Terwyl die klem vroeër op effektiwiteit en bruikbaarheid geval het, was die klem wat Tyler op doelwitte geplaas het, meer binne die konteks van

diagnostiese toetsing en evaluering en gegrond op 'n filosofie van individuele ontwikkeling. Tyler het inderwaarheid baie nou met progressiwiste saamgewerk en het klem geplaas op doelwitte wat leerders die geleentheid kon bied om vir hulself te dink en hul kennis toe te pas, eerder as om dit te memoriseer en roetine take uit te voer. Omdat doelwitte egter gebruik sou word om evaluering toe te pas, het Tyler die gebruik van sogenaamde gedragsdoelwitte, waarin beide inhoud en verlangde leerdergedrag gespesifiseer word, aanbeveel (Eraut 1991a:306-307).

Soos voorheen getoon, was daar egter sekere navolgers van Tyler wat 'n baie strengere behavioristiese karakter aan doelwitte toegeken het (kyk 3.7.3.2.2). Die gevolg hiervan was dat daar groot meningsverskille ontstaan het oor die graad van spesifiekheid van doelwitte. Verskillende benaminge word gevolglik ook aan verskillende tipes doelstellings en doelwitte toegeken (kyk 3.7.4.2.1). Hierdie benaminge hou gewoonlik direk verband met die graad van spesifiekheid van hierdie doelstellings en doelwitte. Om verwarring te voorkom, sal die term *uitkomst* voortaan as 'n versamelnaam vir hierdie doelstellings en doelwitte gebruik word. In Hoofstuk 5 sal ander klassifikasies van uitkomst ook verskaf word (kyk 5.3.2.1.4).

Daar bestaan egter onder al hierdie uiteenlopende benaderings een belangrike eienskap, naamlik dat onderwys te alle tye doelgerig moet wees. Die formulering van doelstellings is 'n belangrike en nodige stap ten einde maksimum gebruik te kan maak van alle beskikbare onderrigtyd. Die onderrig-leerhandeling is dus 'n intensionele aktiwiteit wat op die formele bereiking van bepaalde opvoedkundige en leerresultate gerig is (Carl 1995:100; Carl *et al.* 1988:31; Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:103). Vir hierdie doel beplan kurrikulum-ontwerpers dan intensionele leeruitkomst: dit wat van leerders verwag word om te kan doen nadat hulle aan beplande leerervarings blootgestel is (Sowell 1996:195).

Die funksies van geformuleerde uitkomst soos doelstellings of doelwitte word deur Carl (1995:101), Carl *et al.* (1988:32), Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:103-104) en Marsh (1997b:51) aangeraak en kan kortliks soos volg opgesom word:

(Doelstellings en doelwitte:)

- dien as 'n basis vir die seleksie en ordening van leerinhoud;
- lei tot die herevaluering en herbeplanning van 'n verskeidenheid onderrig-situasies;
- dien as 'n basis vir duidelike onderlinge kommunikasie tussen onderwysers, leerders, opvoedkundige inrigtings en ouers;
- definieer die rol van onderwysers en hul onderskeie vakke in die kurrikulum;

- fasiliteer 'n meer presiese analise en wetenskaplike evaluering van kurrikula deur as riglyne en kriteria vir evaluering te dien;
- help leerders om voortdurend self hul eie vordering te evalueer;
- verskaf aan leerders groter helderheid in verband met hul leeraktiwiteite en dien ook as motivering;
- help die onderwyser met die keuse van onderrigmetodiek en leeraktiwiteite;
- help die onderwyser om die kwaliteit van sy/haar onderrig te bepaal; en
- help die onderwyser om 'n assessering van leerders se vordering só in te rig dat dit direk verband hou met die voorafbepaalde leeruitkomst.

3.7.4.2.1 Verskillende grade van spesifiekheid van doelstellings en doelwitte

Die verskillende uitkomst (soos in die vorige paragraaf bespreek) word deur verskillende opvoedkundiges in verskillende grade van spesifiekheid geformuleer en dienooreenkomstig benoem. Daar bestaan inderwaarheid ook geen enkele stelsel vir die formulering van hierdie uitkomst nie. Wheeler (1967:31-33) onderskei tussen sogenaamde algemene doelstellings (*aims*), doelstellings (*goals*) en doelwitte (*objectives*) onderskeidelik. Hierdie stelsel van leeruitkomst word selfs verder deur hom verfyn. Só byvoorbeeld dien die algemene doelstellings as bron vir drie tipes van doelstellings, elk in volgorde 'n verfyning van die voorafgaande: uiteindelijke (*ultimate*), onregstreekse (*mediate*) en onmiddellike (*proximate*) doelstellings. Laasgenoemde onmiddellike doelstellings dien weer as bron vir die formulering van spesifieke doelwitte wat vir die klaskamersituasie bedoel is. Elkeen van hierdie tipes doelstellings of doelwitte verteenwoordig 'n ander vlak binne die proses van kurrikulumontwerp.

Davies (1975:299-330) bespreek die formulering van sodanige leeruitkomst onder die twee hoofkategorieë van *algemene* en *spesifieke doelwitte* onderskeidelik. Eersgenoemde kan in drie formate voorkom: algemene doelstellings (*aims*), hipoteses of doelstellings (*goals*), en algemene doelwitte. Volgens Eraut (1991a:306) word die term "doelwit" deur baie opvoedkundiges as sinoniem met "doelstellings" of "intensie" gebruik sonder dat die betekenis daarvan verlore gaan. Die term *doelwit* het egter ook mettertyd 'n meer tegniese betekenis gekry as gevolg van die pogings van behavioriste om soveel as moontlik inligting in só 'n doelwit te vervat.

Volgens Davies (1975:309-313) is die doelwitte waarna Tyler in sy werk verwys 'n tipe van *algemene* doelwit en is dit nie bedoel om te veel inligting te vervat nie. Tyler was van mening

dat meer algemene doelwitte verkieslik bo minder algemene doelwitte is. Die mees bruikbare vorm vir die formulering van doelwitte is volgens Tyler (1949:46-47) om hulle slegs uit te druk in terme van die verlangde *gedrag* wat by die leerder ontwikkel moet word, asook die *inhoud* waarbinne hierdie gedrag tot uitdrukking moet kom. Vir hierdie doel beveel Tyler die gebruik van 'n *twee-dimensionele* kaart (met gedrag en inhoud as die twee dimensies) aan waarvolgens doelwitte in 'n bondige, maar duidelike, formaat geformuleer kan word.

Volgens Davies (1975:313) verwys *spesifieke doelwitte* so ondubbelsinnig as moontlik na die spesifieke vaardighede en kennis wat 'n leerder moet baasraak, terwyl algemene doelstellings meer uitdagend en tematies, en daarom minder voorskriftelik as spesifieke doelwitte is. Spesifieke doelwitte lê baie meer klem op detail as algemene doelwitte. Die gebruik van bepaalde tipes werkwoorde is belangrik vir die formulering van spesifieke doelwitte. 'n Onderskeid word gemaak tussen sogenaamde aksiewoorde (of *doenwoorde*) enersyds en verklarende werkwoorde (of *weeswoorde*) andersyds. Doenwoorde is werkwoorde soos "skryf", "identifiseer", "noem", "oplos", "lys" en "vergelyk" wat bepaalde *waarneembare* aksies van leerders beskryf en nie oop is vir verskillende interpretasies nie. Weeswoorde, daarenteen, is werkwoorde soos "ken", "verstaan", "waardeer", "begryp", "geniet" en "glo" wat aksies van leerders beskryf wat nie direk waarneembaar is nie, maar oop is vir verskillende interpretasies van lesers. Spesifieke doelwitte bevat altyd doenwoorde, terwyl algemene doelwitte weeswoorde bevat (Davies 1975:321-323).

Volgens Mager (1980:5) is 'n doelwit 'n beskrywing van 'n prestasie waartoe leerders in staat moet wees voordat hulle as bevoeg of bekwaam beskou kan word. Dit beskryf die beoogde leerresultaat eerder as die onderrigproses self. Vir Mager is 'n doelwit dus dieselfde as wat Davies as 'n spesifieke doelwit beskryf. Só 'n doelwit bevat volgens Mager (1980:21) *drie* belangrike komponente, naamlik 'n *prestasie* (wat Tyler se twee dimensies van gedrag en inhoud insluit en dus verklaar wat van die leerder verwag word om te kan doen), *voorwaardes* waaronder die prestasie moet plaasvind en 'n *kriterium* (wat beskryf hoe goed die leerder moet optree om as aanvaarbaar gereken te word). Dit is duidelik dat Mager se doelwitte baie meer behavioristies, tegnies en spesifiek as dié van Tyler is, alhoewel Mager (1980:23) die etiket van behaviorisme ten strengste negeer.

Gagné het egter reeds 'n verdere behavioristiese verfyning van Mager se tipe doelwitte voorgestel. Hiervolgens moet doelwitte na *vier* onderskeie komponente verwys, naamlik die *voorwaardes*, die *gedrag*, die *voorwerp* waarop die aksie van toepassing gemaak word, asook die *kenmerke van die prestasie* wat die korrektheid daarvan bevestig. In 'n latere werk

identifiseer Gagné en Briggs egter vyf komponente van 'n doelwit, naamlik die *daad* (die gedrag soos deur middel van 'n doenwoord beskryf), die *voorwerp* (wat geproduseer of geprosesseer moet word), die *situasie*, die nodige *gereedskap en ander beperkings*, asook die *bekwaamheid wat aangeleer moet word*. Hierdie tipes van doelwitte verteenwoordig waarskynlik die mees eksplisiete vorm waarin doelwitte geformuleer kan word (Davies 1975:327-329).

Meer progressiewe opvoedkundiges sal uiteraard teen hierdie hiërargiese, tegniese formulering van doelwitte rebelleer. Sulke opvoedkundiges redeneer byvoorbeeld dat doelwitte nie te spesifiek en voorskriftelik mag wees nie, maar eerder voorlopig van aard moet wees. Dit moet ruimte laat vir voortdurende verandering of aanpassing, asook vir onbeplande leeruitkomst. 'n Ander moontlikheid is dat doelwitte met verskillende grade van spesifiekheid vir verskillende areas van die kurrikulum geformuleer kan word (Kelly 1989:76-80). Só byvoorbeeld sal doelwitte vir die Wiskunde-leerarea baie meer spesifiek kan wees as wat die geval met die menslike wetenskappe is.

Sekere kurrikulumkundiges het ook reeds pogings aangewend om alternatiewe vorms van doelwitte te definieer. Só byvoorbeeld onderskei Eisner (1975:351-352) tussen sogenaamde *onderrigdoelwitte* en *ekspressiewe doelwitte*. Onderrigdoelwitte is volgens Eisner doelwitte wat ondubbelsinnig die spesifieke gedrag (vaardigheid, kennisitem en dies meer) spesifiseer wat die leerder moet aanleer nadat een of meer leeraktiwiteite voltooi is. Hierdie doelwitte is dus duidelik behavioristies en voorskriftelik van aard. Ekspressiewe doelwitte verskil oorwegend van onderrigdoelwitte en spesifiseer *nie* verlangde gedrag wat aangeleer moet word *nie*. Dit beskryf slegs 'n opvoedkundige gebeurtenis. Dit identifiseer 'n situasie waarin leerders moet werk, 'n probleem waarmee hulle moet worstel of 'n taak wat hulle moet verrig, maar *nie* wat hulle uit hierdie gebeurtenis, situasie, probleem of taak moet leer nie. Dit verskaf aan beide die onderwyser en die leerder 'n uitnodiging om aangeleenthede wat hom of haar interesseer, te ondersoek of daarop te fokus. Só 'n doelwit is uitdagend, eerder as voorskriftelik van aard.

Vir die ontwerpers van 'n kurrikulum is dit ten slotte egter belangrik om te onderskei tussen die terme *onderrigdoelwitte* en *leerdoelwitte*. Volgens Carl (1995:107) verwys onderrigdoelwitte na daardie doelwitte wat die onderrigaktiwiteite van die *onderwyser* beskryf. 'n *Leerdoelwit*, daarenteen, verwys na die verwagte leerresultaat van die *leerder*, met ander woorde dit wat leerders aan die einde van 'n leeraktiwiteit moet kan doen.

3.7.4.2.2 Taksonomieë van doelwitte

Die komplekse aard van die onderrig-leersituasie en die kurrikulum sal uiteraard lei tot die formulering van 'n menigte van doelwitte. Om hierdie rede bestaan daar dus 'n behoefte om hierdie doelwitte op een of ander wyse te klassifiseer en te kategoriseer sodat dit so hanteerbaar moontlik gemaak kan word (Duminy & Söhnge 1994:56). Vir hierdie doel het verskeie opvoedkundiges reeds taksonomieë van doelwitte geformuleer ten einde die denkprosesse wat gedurende die leerproses voorkom, aan te dui (Carl 1995:105). Die term *taksonomie* is oorspronklik gebruik om te verwys na die wetenskap van die klassifisering van wette van lewensvorme. By uitbreiding verwys die term dus na die wetenskap van klassifisering in die algemeen en vir die doel van hierdie studie, na die klassifikasie van doelwitte op drie terreine, naamlik die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese terreine (vgl. De Landsheere 1991:317).

Die uitdrukking "taksonomie van opvoedkundige doelwitte" word gewoonlik geassosieer met die werk van Bloom en sy medewerkers. Die publikasie *Taxonomy of educational objectives. Book 1. Cognitive domain* met Bloom (1956) as redakteur was die eerste publikasie in dié verband en het wêreldwyd opslae gemaak. Hierdie taksonomie vir die kognitiewe terrein is spoedig deur taksonomieë vir die affektiewe en psigomotoriese terreine, asook ander taksonomieë vir die kognitiewe terrein gevolg (De Landsheere 1991:317). Aangesien daar soveel verskillende taksonomieë bestaan en 'n ondersoek na taksonomieë van leeruitkomste in die konteks van uitkomstgerigte onderwys buite die bestek van hierdie studie val, sal vir die doel van hierdie studie slegs een van hierdie taksonomieë per terrein kortliks bespreek word.

Op die kognitiewe terrein het Bloom en sy medewerkers (1956:201-207) ses *kognitiewe vlakke* onderskei. Binne elkeen van hierdie vlakke of kategorieë kom subkategorieë voor. Die ordening van die kategorieë en subkategorieë is van só 'n aard dat elke hoër kategorie telkens die voorafgaande insluit:

- *Kennis*: Die onthou of herkenning van spesifieke inligting deur die leerder. Dit kan die volgende insluit: spesifiekhede (soos terminologie of spesifieke feite); metodes om met spesifiekhede (soos konvensies, neigings en volgordes, klassifikasies en kategorieë, kriteria en metodologie) te werk te gaan; of algemene begrippe en abstraksies in 'n bepaalde veld (soos beginsels en veralgemenings of teorieë en strukture).

- *Begrip*: Die gebruik van 'n idee sonder om dit met ander idees in verband te bring of die volle implikasies te verstaan. Dit kan die volgende insluit: translasie (die stel van 'n konsep of inligting in ander woorde of in terme van ander simbole); interpretasie (die vermoë om inligting op te som, te verduidelik, te herorden of te herorganiseer); en ekstrapolasie (die vermoë om die implikasies, gevolge, afleidings, effekte en dies meer te bepaal).
- *Toepassing*: Die gebruik van abstraksies in spesifieke en konkrete situasies. Die abstraksies kan in die vorm van algemene idees, reëls, prosedures of metodes voorkom. Die abstraksies kan ook tegniese beginsels, idees en teorieë insluit wat onthou en toegepas moet word.
- *Analise*: Die opbreek van inligting in die samestellende elemente daarvan sodat die relatiewe hiërargie van idees en/of verwantskappe tussen die idees duidelik kan word. Dit behels die analise van die onderskeie elemente, verwantskappe en organisatoriese beginsels.
- *Sintese*: Die samevoeging van elemente of dele ten einde 'n geheel te vorm. Dit behels ook die daarstelling of ontwikkeling van 'n unieke kommunikasie waarvolgens idees, gevoelens en/of ondervindings aan ander verduidelik kan word; die ontwikkeling van 'n plan van aksie of 'n voorgestelde stel van handeling; en die maak van afleidings aangaande abstrakte verhoudinge.
- *Evaluerig*: Die maak van waarde-oordele aangaande sekere aspekte, gewoonlik volgens sekere kriteria. Oordele word gemaak op grond van interne getuienis (soos logiese akkuraatheid en konsekwentheid) en eksterne kriteria (soos standarde en vergelyking).

Ten opsigte van die *affektiewe terrein* het Krathwohl, Bloom en Masia (1964:176-185) ook vyf vlakke met bepaalde subkategorieë geïdentifiseer. Terwyl die belangrikste organisatoriese beginsel vir die kognitiewe vlak vanaf die eenvoudige na die komplekse is, is die graad van internalisering (dit is, die mate waartoe die betrokke belangstellings, waardes, houdings en dies meer werklik deel van 'n persoonlikheid word) die belangrikste organisatoriese beginsel vir hierdie persone se taksonomie vir die affektiewe terrein (De Landsheere 1991:323). Die verskillende vlakke (met hul subkategorieë) is soos volg:

- *Ontvanklikheid*: Sensitiwiteit van die leerder teenoor sekere verskynsels en stimuli. Daar is drie subkategorieë wat 'n kontinuum vorm: bewustheid, gewilligheid om te ontvang en gekontroleerde of geselekteerde aandag.

- *Respondering*: Gedrag wat meer behels as om net aandag aan 'n verskynsel te gee. Die leerder gee aktief aandag en doen iets met of omtrent die verskynsel in stede daarvan om net waar te neem. Daar is drie subkategorieë: berusting of instemming, gewilligheid om te reageer en satisfaksie na die respons.
- *Waardebepaling*: Erkenning dat enige verskynsel 'n bepaalde waarde het. Dit gaan gepaard met die vertoning van konsekwentheid van gedrag wat met hierdie verskynsel verband hou. Die leerder is gemotiveer om volgens hierdie waardes te handel. Daar is drie subkategorieë: aanvaarding van 'n waarde, voorkeur vir 'n waarde en verbondenheid aan 'n waarde.
- *Organisering*: Ingeval meer as een waarde van toepassing is, is dit nodig om die waardes in 'n sisteem te organiseer, die interverwantskappe daarvan te bepaal en die dominanties daarvan vas te stel. Die subkategorieë is konseptualisering van 'n waarde en die organisering van 'n waardesisteem onderskeidelik.
- *Karakterisering deur middel van 'n waarde of waardekompleks*: Op hierdie vlak van internalisering het die waardes reeds 'n plek in die individu se waardehiërargie, is hulle georganiseer in een of ander sisteem, het hulle sy gedrag vir 'n voldoende tydperk beheer en veroorsaak hulle nie meer emosies of gevoelens nie (behalwe as die individu bedreig of uitgedaag word). Die twee subkategorieë is onderskeidelik 'n veralgemenende neiging en karakterisering (Krathwohl, Bloom & Masia 1964:176-185).

Volgens Sowell (1996:76) behels die *psigomotoriese terrein* liggaamlike bewegingspatrone wat inherent aan menslike wesens is: hardloop, spring, klim, optel, dra, hang en gooi. Wat in die psigomotoriese terrein geleer word, is vaardige bewegings wat op hierdie natuurlike bewegings gegrond is. Van die verskillende psigomotoriese taksonomieë wat beskikbaar is, is Harrow se taksonomie waarskynlik die meeste bruikbaar (De Landsheere 1991:325; Sowell 1996:76).

Hierdie taksonomie onderskei tussen ses psigomotoriese vlakke:

- *Refleksbewegings*.
- *Basies-fundamentele bewegings*.
- *Persepsuele vermoëns*: Kinestetiese, visuele, ouditiewe en gevoelsdiskriminasie, asook gekoördineerde hand-oog en voet-oogkoördinasie.
- *Fisiese vermoëns*: Uithouvermoë, krag, buigbaarheid en ratsheid.
- *Vaardigheidsbewegings*: Beginner-, intermediêre, gevorderde en hoogsvaardige bewegings.
- *Nie-beredenerende kommunikasie* (De Landsheere 1991:325-326).

Ten spyte van sekere swakhede in die bogenoemde drie taksonomieë, oorheers hulle die veld van taksonomieë van doelwitte en is hulle eintlik van groot waarde (De Landsheere 1991:326). Taksonomieë in die algemeen bied 'n nuttige model vir die analise van doelwitte of doelstellings. Aan die hand van hierdie taksonomieë kan doelstellings en doelwitte tydens onderrig- en lesbeplanning deeglik gespesifiseer en uitgespel word en kan aangedui word watter resultate met die onderrig bereik kan word. Met behulp van hierdie taksonomieë kan die nodige onderrig-leerervarings en onderrig-leergeleenthede vir die realisering van die doelwitte geskep word en kan toetsitems opgestel word vir die evaluering van die realisering van die doelwitte (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:109).

Daar bestaan egter ook 'n aantal knelpunte in verband met hierdie taksonomieë. Volgens Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:109-110) is hierdie taksonomieë meestal gerig op gedragsdoelwitte en daarom behavioristies van aard. Omdat die taksonomieë hoofsaaklik beskrywend van aard is, poog dit ook om waarde-neutraal te wees. Omdat leerinhoude en onderrig-leerervarings op komplekse vorme van persoonlike en verstandelike ontwikkeling betrekking het, kan hierdie waarde-neutraliteit egter bevraagteken word. Die taksonomieë gaan voorts van die standpunt uit dat leer 'n lineêre verloop neem. Die afsonderlike taksonomieë maak ook nie daarvoor voorsiening dat die leerder as 'n totale wese by al sy handelinge betrokke is nie. By elke leerhandeling is daar terselfdertyd kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese aspekte betrokke en dus kan nie slegs een taksonomie op 'n keer geraadpleeg word nie.

3.7.4.3 Leerinhoude

Uitkomstes, doelstellings en doelwitte wys gewoonlik die weg aan vir die seleksie van die inhoude wat leerders veronderstel is om te leer. 'n Gedeelte van hierdie inhoud is gewoonlik formele vakinhoud, maar 'n ander gedeelte behels informele inhoude, byvoorbeeld houdings (Doll 1996:226). Die vraag wat dus hier van belang is, is watter inhoude vir die opvoeding van die mens nodig is en hoe dit georden of georganiseer moet word ten einde effektiewe leer te laat plaasvind. Die seleksie en ordening van inhoude vorm 'n sentrale tema in die proses van kurrikulumontwerp. Daar bestaan egter weinig eenstemmigheid oor welke inhoude in die kurrikulum teenwoordig moet wees (Mostert 1986:123). As die sentrale doel byvoorbeeld is om selfrealisering en burgerlike verantwoordelikheid te onderrig, is dit nodig om inhoude uit die ware lewenservarings van die mens te put. Baie van hierdie inhoude word egter uit vakke of vakgebiede geput (Doll 1996:226).

Daar is ook kurrikulumkundiges wat 'n prosesbenadering (kyk 3.7.3.3) op skoolvlak voorstel. Dit beteken dat daar eerder op die prosesse wat 'n bepaalde studieterrrein kenmerk, gekonsentreer moet word as op die blote vakinhoud daarvan (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:123). Tog kan hierdie prosesse nie verweselik word sonder die steun van bepaalde inhoude nie. Volgens Walters (in Carl 1995:111) word die tradisionele benadering, naamlik die seleksie van inhoud bloot ter wille van feitelike kennisverwering, nie meer algemeen ondersteun nie. Daar is 'n toenemende tendens om inhoude te kies wat die ontwikkeling van die hele terrein van kennis, vaardighede, konsepte, houdings en waardes bevorder. Hierdie tendens is dan ook te bespeur in uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.1).

Die belangrikste bron van inhoud is egter kennis. Alhoewel daar uiteenlopende menings bestaan oor wat kennis werklik is, kan hier gestel word dat kennis gaan om idees, konsepte, wette, verwantskappe, bewese feite, metafore, analogieë en dies meer wat geïnterpreteer moet word. Die konteks of paradigma waarbinne kennis gevorm of geïnterpreteer word, moet dus ook in ag geneem word. Kennis word inderdaad op verskillende wyses en vlakke gevorm en kan dus verskillende vorms aanneem. Tradisioneel word die wetenskap egter as die hoofbron van inligting en kennis beskou. Dit is dus te verstane dat die wetenskaplike dissiplines tradisioneel as uitgangspunt vir die seleksie van inhoude dien (Duminy & Söhnge 1994:60).

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat daar rede bestaan waarom leerinhoud aan die hand van spesifieke kriteria gekies en volgens bepaalde ordeningsbeginsels georganiseer moet word. Benewens hierdie kriteria is dit egter ook nodig om ondersoek in te stel na die wenslikheid van 'n dissipline- of vakgesentreerde kurrikulum en in welke mate integrering van vakinhoud moontlik is.

3.7.4.3.1 Kriteria vir die seleksie van leerinhoud

Vir die doel om kriteria vir die seleksie van leerinhoud te identifiseer, onderskei Duminy en Söhnge (1994:61) tussen sogenaamde algemene en spesifieke kriteria. Die algemene kriteria verwys na:

- die oorhoofse opvoedkundige doelstelling;
- teorieë van menslike ontwikkeling;
- leerteorieë;
- globale aangeleenthede (byvoorbeeld kosmologie, godsdiens, politiek, ekonomie en ekologie);

- die samelewing; en
- wetenskap (kennis).

Die spesifieke kriteria vir die seleksie van leerinhoude verwys volgens Duminy en Söhnge (1994:61) na:

- didaktiese beginsels;
- die betekenis van inhoud (vir die hede en die toekoms);
- belangstelling in, belangrikheid, bruikbaarheid en geldigheid van inhoud;
- spesifieke aangeleenthede wat met die samelewing of gemeenskap verband hou (spesifieke behoeftes: verandering, omgewing, kultuur, taal en dies meer);
- die leerders se behoeftes en belangstellings;
- kwalifikasies;
- beroepsvereistes en -vaardighede; en
- doelstellings en doelwitte.

Steyn (1992:24-25) verwys na slegs drie kriteria vir die seleksie van inhoude, naamlik dat die leerinhoude geldig moet wees (deur die bereiking van die verlangde leeruitkomste te verseker); dat dit die behoeftes (soos voorbereiding vir werk of verdere studies) en belangstellings van leerders moet verreken; en dat die moeilikheidsgraad daarvan by die kognitiewe en morele vlak van ontwikkeling van leerders moet aanpas. Carl (1995:111-112) is egter meer spesifiek met die formulering van kriteria en verwys na die volgende kriteria vir leerinhoude:

- Dit moet vakwetenskaplike, lewensfilosofiese, breë opvoedkundige, spesifiek-didaktiese en vakdidaktiese doelstellings verwesenlik.
- Dit moet realities, beheerbaar, toeganklik en lewensvatbaar wees.
- Dit moet relevant wees.
- Dit moet stimulerend en motiverend wees.
- Dit moet die bestaande kennis en behoeftes van leerders in ag neem.
- Dit moet geleentheid vir selfontdekking skep.
- Dit moet die ontwikkeling van (kognitiewe) denkvaardighede, (affektiewe) houdings en waardes, asook psigomotoriese vaardighede bevorder.
- Dit moet prakties bereikbaar wees.
- Dit moet geleentheid vir leerders se insette en keuses skep.
- Daar moet 'n balans ten opsigte van omvang en diepte van studie wees.
- Dit moet aktueel ten opsigte van leerders, die skool, die plaaslike en breë gemeenskap, die land en die wêreld se behoeftes wees.

- Dit moet die integrasie van inhoude binne 'n spesifieke vak bevorder ten einde 'n samehangende geheel te vorm.
- Dit moet verteenwoordigend van die betrokke vak wees.
- Dit moet die bemagtiging van leerders om tot hul volle potensiaal te ontwikkel, moontlik maak.

Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:123-127) bespreek die volgende aantal kriteria vir die seleksie van leerinhoud breedvoerig:

- *Toepaslikheid*: Die leerinhoud moet relevant en bruikbaar wees.
- *Geldigheid en betekenisvolheid*: Wanneer leerders 'n bepaalde vaardigheid moet ontwikkel, moet die inhoud wel tot die ontwikkeling van só 'n vaardigheid aanleiding gee.
- *Leerbaarheid*: Leerinhoud moet aansluiting vind by die intellektuele vermoëns en ontwikkelingsvlak van die leerder.
- *Lewensduur*: Leerinhoud moet so lank as moontlik geldig bly, maar gedurig gewysig of aangepas word om vir hierdie veranderinge voorsiening te maak.
- *Lewensvatbaarheid*: Leerinhoud moet tred hou met die lewenswerklikheid deur aan te sluit by die leerders se verwysingsraamwerk.
- *Balans tussen oppervlakkigheid en diepte*: Leerinhoud moet enersyds 'n wye spektrum van die werklikheid aan leerders voorhou, maar terselfdertyd die geleentheid vir leerders skep om die temas ook in diepte te kan bestudeer.
- *Vervlegbaarheid met ander deeldisiplines van die werklikheid*: Inhoud moet altyd oor 'n wye spektrum met ander komponente van die werklikheid geassosieer kan word.
- *Verbandhouding tussen feite en hoofgedagtes*: Alle onderliggende feite moet altyd met die kerngedagtes verband hou, andersins is sulke feite irrelevant.
- *Bruikbaarheid*: Die inhoud wat vir die leerder van die meeste waarde is, is die belangrikste.
- *Interessantheid*: Leerinhoud moet aansluiting vind by die doelwitte, ervarings, behoeftes, probleme en begeertes van die leerder.
- *Horisontale integrasie*: Daar moet altyd 'n verband tussen verskillende vakkurrikulums bestaan, sowel as tussen hierdie kurrikulums en praktyke in die gemeenskap.
- *Vertikale artikulasie*: Daar moet 'n noue verband tussen die verskillende grade of skolingsvlakke bestaan.
- *Oriëntasie tot selfgroei*: Die persoonlikheidseienskappe, ideale, strewes, hunkeringe en affektiewe belewinge van leerders moet in ag geneem word.

- *Selfgerigte leer*: Individualisering van leerders moet plaasvind sodat hul eie vaardighede en vermoëns by die beplanning, uitvoering en evaluering van leeraktiwiteite ontwikkel kan word.

'n Sintese van al voorgenoemde kriteria is uiteraard nie 'n maklike taak nie. Enkele kriteria kan egter tog as belangrik uitgesonder word op grond daarvan dat dit deur meer as een van voorgenoemde skrywers aangehaal word of dat dit mekaar tot 'n groot mate oorvleuel. Hierdie kriteria sluit in dat leerinhoud wat geselekteer word vakwetenskaplike, lewensfilosofiese, opvoedkundige, didaktiese en vakdidaktiese *doelstellings en beginsels* moet verreken. Die inhoud behoort voorts *relevant en bruikbaar* te wees in die sin dat dit nie net die behoeftes van die samelewing en die betrokke gemeenskap ten opsigte van die doelstellings wat vir hierdie doel gestel is, moet verteenwoordig nie, maar ook *realisties* en in 'n *lewensgetroue konteks* aangebied moet word. Indien hierdie voorwaardes nagekom word, sal die inhoud ook as *geldig* beskryf kan word. Inhoud moet egter ook *leerbaar* wees in die sin dat dit nie net by die leerders se *intellektuele of kognitiewe vermoëns en kennis* moet aansluit nie, maar ook vir hulle *betekenisvol en interessant* moet wees en met hul eie *behoefes en belangstellings* versoen kan word. In hierdie verband moet die leerinhoud ook vir die *affektiewe en psigomotoriese* ontwikkeling van die leerders voorsiening maak en met die leerders se *vlak van ontwikkeling* rekening hou.

Ten einde vir die leerders betekenisvol en interessant te wees, is dit belangrik dat die leerinhoud *stimulerend en motiverend* moet wees. 'n Verdere vereiste is dat daar altyd 'n *balans* moet wees tussen die inhoud wat hul *omvang en diepte* betref sodat die leerders nie net wye blootstelling aan die werklikheid kan kry nie, maar ook die geleentheid moet kry om sekere aspekte in diepte te kan bestudeer. Benewens vakwetenskaplike doelstellings en beginsels, moet die inhoud wat geselekteer word, dit ook moontlik maak om benewens die *integrasie* van inhoud binne 'n spesifieke vakarea ook 'n integrasie tussen verskillende vakareas te laat plaasvind sodat die *samehangende geheel* binne elke vakarea, asook van al die verskillende vakareas binne die gegewe werklikheid, beklemtoon kan word. Leerinhoud moet voorts so gekies word dat dit kan lei tot die *bemagtiging van leerders* deur middel van individualisering en die aankweek van 'n ingesteldheid by die leerders om self verantwoordelikheid vir hulle eie leer te aanvaar en so lewenslange leer moontlik te maak.

Voorgenoemde bespreking verskaf 'n basis op grond waarvan aspekte rondom die selektering van inhoud in die konteks van 'n uitkomsgerigte kurrikulum soos Kurrikulum 2005 ondersoek kan word (kyk 4.6.13).

3.7.4.3.2 Beginsels vir die ordening van leerinhoude

Die seleksie van leerinhoude gaan hand aan hand met die ordening of organisering daarvan. Inhoude wat geselekteer is, kan nie op 'n ongeorganiseerde wyse aan leerders beskikbaar gestel word nie. Volgens Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:127) word leerstof wat gestruktureerd is, of volgens een of ander skema geleer word, makliker bemeester as ongestruktureerde en ongeordende leerinhoude. Die wyse van ordening van hierdie leerinhoud word bepaal deur die aard en struktuur daarvan, asook die vermoëns, voorkennis, vaardighede, behoeftes en belangstellings van die leerders en/of onderwysers. Ander faktore wat ook onder andere 'n rol kan speel, is volgens Carl (1995:112) die doelstellings, bekendheid en relevantheid van die inhoude.

Die ordening van leerinhoude vind gewoonlik volgens twee dimensies plaas: horisontaal en vertikaal. *Horisontale ordening* behels die ordening van inhoude langs mekaar, byvoorbeeld die ordening van verskillende vakke soos geskiedenis, antropologie en sosiologie naas mekaar om 'n kursus in verband met kontemporêre studies saam te stel. Deur die inhoud van 'n bepaalde vak (byvoorbeeld Wiskunde) te neem en dit in verband met ander inhoude (soos die natuurwetenskappe) te bring, is ook 'n voorbeeld hiervan. *Vertikale ordening* behels die longitudinale plasing van kurrikuluminhoude. Die plasing van die temas "gesin" in graad een en "gemeenskap" in graad twee is 'n voorbeeld hiervan. Dikwels is die ordening ook van só 'n aard dat dieselfde temas in verskillende grade ingelei en behandel word, maar geleidelik op 'n meer gedetailleerde of moeiliker vlak (Ornstein & Hunkins 1998:237-238).

Carl (1995:113), asook Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:128-133) noem of bespreek die volgende beginsels wat tydens die ordening of organisering van leerinhoude in ag geneem moet word: logiese (konvensionele), chronologiese, spirale (konsentriese), punktuele, lineêre, heuristiese (simbiotiese), analities-sintetiese en doelwitgerigte ordening. *Logiese of konvensionele ordening* vind plaas as die leerinhoud só gerangskik is dat dit by die eerste komponent van 'n bepaalde reeks begin en by die laaste komponent, wat voorgenoemde logies volg, sal eindig. Voorbeelde hiervan is die volg van 'n alfabetiese of numeriese volgorde of die organisering van leerinhoude in 'n volgorde vanaf die eenvoudige, basiese of bekende na die komplekse, gevorderde of onbekende. *Chronologiese ordening* impliseer die rangskikking van feite of voorvalle in 'n bepaalde tydsorde (Carl 1995:113; Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:128, 131).

Spirale of konsentriese ordening is volgens Ragan en Shepherd (in Foshay 1991:171) die rangskikking van inhoude op sodanige wyse dat, elke keer as dit weer gedurende 'n studiekursus na vore kom, dit die leerder toelaat om dieper daarop in te gaan of 'n ander aspek daarvan te bestudeer. Die spiraalsisteem stel die leerders aan sekere aspekte van die inhoud voor sodra hulle die primêre skool betree en maak voorsiening vir die herhaaldelike bestudering van dieselfde aspekte in 'n meer komplekse vorm gedurende daaropvolgende jare. 'n Progressiewe verruiming en verdieping in omvang en kwaliteit van hierdie inhoude vind dus geleidelik plaas. Hierdie tipe van ordening stem dus ooreen met vertikale ordening soos wat dit deur Ornstein en Hunkins (1998:238) beskryf word. *Punktuele ordening* vind plaas as 'n sentrale tema of onderwerp as 'n vertrekpunt dien waarna dit na verskillende kante in die rigting van ander terreine uitgebrei word sodat die onderwerp in sy geheel behandel kan word. Tematiese benaderings is 'n voorbeeld hiervan (Carl 1995:113; Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:131).

Lineêre ordening is soortgelyk aan logiese en chronologiese ordening (vgl. Carl 1995:113; Fraser, Loubser en Van Rooy 1990:131) wat reeds in hierdie paragraaf omskryf is en geskied wanneer inhoude op só 'n wyse in 'n reeks opeenvolgende gebeure gerangskik word dat die voltooiing of afhandeling van een gebeurtenis tot die begin van die volgende gebeurtenis lei. *Heuristiese of simbiotiese ordening* vind plaas as die leerinhoud só aangebied word dat die leerder self die geleentheid sal hê om die inhoud te hanteer, data in te samel, veranderlikes te manipuleer, afleidings te maak en hipotesis te staaf of te verwerp. Die leerder word dus in direkte kontak met die werklikheid gebring en die geleentheid gebied om die werklikheid te manipuleer (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:131-132). *Analities-sintetiese ordening* is 'n ordening wat die sistematiese ontleding van inhoud verskaf sodat gevolgtrekkings gemaak kan word, maar ook 'n sintese daarvan insluit sodat 'n geheelbeeld verkry kan word (Carl 1995:113). *Doelwitgerigte ordening* vind plaas wanneer die inhoude só gekies en georganiseer word dat dit in lyn met gestelde doelwitte of taksonomieë daarvan is (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:132).

Ornstein en Hunkins (1998:238-243), Sowell (1996:50-54) en Tanner en Tanner (1995 :372-373) bespreek egter ook die volgende aantal ordeningsbeginsels, waaronder die omvang, integrasie, volgorde, kontinuïteit, artikulasie en balans van leerinhoude. *Omvang* verwys gewoonlik na die breedte en diepte van inhoud, met ander woorde die horisontale ordening (vgl. Ornstein & Hunkins 1998:237) van die leerinhoud. *Volgorde* verwys nie net na die herhaaldelike voorkoms van inhoude nie, maar ook na die diepte daarvan. Elke opeenvolgende ervaring met 'n vaardigheid, konsep of waarde moet op die voriges bou, maar

die nuwe ervaring moet breër en dieper as die voriges wees. Die kurrikulum moet dus volgens hierdie beginsel kumulatiewe en deurlopende leer, of die vertikale verwantskap van kurrikulumareas, moontlik maak (Ornstein & Hunkins 1998:238-239; Sowell 1996:51-53).

Volgorde hou ook direkte verband met *kontinuiteit*. Laasgenoemde verwys ook na die vertikale manipulasie of herhaling van kurrikuluminhoude, maar op só 'n wyse dat daar herhaaldelike en voortdurende geleentheid vir leerders moet wees om vaardighede, kennis of houdings te oefen en te ontwikkel. Dit hang dus nou saam met die vereistes wat vir vir spirale ordening (vgl. Ragan & Shepherd in Foshay 1991:171) gestel word. *Integrasie* verwys weer na die wyse waarop alle tipes kennis en ervarings (insluitende konsepte, vaardighede en waardes wat die kurrikulum uitmaak) met mekaar in verband gebring word sodat dit vir die leerders sin maak. Hierdie ordening is ook horisontaal van aard. *Artikulasie* verwys na die horisontale en vertikale interverwantskappe tussen verskillende aspekte in die kurrikulum. Vertikale artikulasie verwys na die verwantskap van sekere aspekte in die kurrikulum met inhoude wat later in die program se volgorde verskyn. Dit het te make met die wyse waarop inhoude van een graadvlak na hoër grade georden word en verwys waarskynlik na dieselfde aspek as vertikale ordening soos deur Ornstein en Hunkins (1998:237) omskryf. Horisontale artikulasie verwys na die verwantskappe tussen kurrikuluminhoude wat op dieselfde tydstip tot die beskikking van leerders gestel word en verwys dus ook na dieselfde aspek as horisontale ordening soos dit deur Ornstein en Hunkins (1998:238) omskryf is. *Balans* verwys na die mate waartoe die kurrikuluminhoude in 'n harmoniese verhouding met mekaar is. Dit behels dat genoegsame klem op elke aspek van die inhoude geplaas word sodat versteurings nie plaasvind nie (Ornstein & Hunkins 1998:240-242; Tanner & Tanner 1995:373).

Voorgenoemde stel kriteria vir die ordening van leerinhoude verskaf nou 'n basis waarteen die ordening van leerinhoude volgens Kurrikulum 2005 geëvalueer kan word (kyk 4.6.13).

3.7.4.3.3 Verskillende patrone van kurrikulumorganisasie

Tradisioneel bestaan skoolkurrikulums uit 'n aantal vakke of dissiplines. Die basis van hierdie kurrikulumorganisasie lê by die bekende Middeleeuse *trivium* (met taalwerk, logika en retoriek) en *quadrivium* (met rekenkunde, meetkunde, astronomie en musiek) wat 'n duidelike verdeling van die kurrikulum in verskillende gebiede of terreine is. In die hedendaagse skool word na hierdie kompartemente van die skoolprogram as vakke verwys wat op verskillende tye volgens die skool se rooster aangebied word en hul eie doelwitte, inhoude, onderrigmetodes, leermateriale en/of handboeke het. Die meeste van hierdie skoolvakke stem grootliks ooreen

met die sogenaamde dissiplines van kennis soos wat dit op akademiese gebied bestudeer word. Dit behels enersyds die samevoeging van twee of meer dissiplines om een vak te vorm of andersyds 'n verdeling van een dissipline in twee of meer vakke (Ben-Peretz & Connely 1991:158).

Baie kurrikulumkundiges is van mening dat leerders se toegang tot dissiplinêre kennis 'n voorwaarde vir kwaliteitsonderwys is (Glatthorn 1997:73). Die argument ten gunste van die gebruik van vakke in die skoolkurrikulum berus op die beskouing dat betroubare kennis in die vorm van gestruktureerde sisteme geopenbaar word, en dat die gevestigde konseptuele apparatuur, die ontwikkelde metodes van ondersoek en die kenmerkende proposisies van 'n dissipline 'n veilige basis bied vir die aanleer van gevolgtrekkings en metodes van ondersoek van die betrokke dissipline (Batts 1991:162).

Daar bestaan egter ook baie besware teen die gebruik van vakke of dissiplines in die skoolkurrikulum. Costa en Liebmann (1997:21-31) bestee 'n hele hoofstuk aan probleme wat met die gebruik van dissiplines in die kurrikulum ondervind word:

- Organisering van skoolkurrikulums rondom die dissiplines skei skole, grade en onderwysers van mekaar en verhoed effektiewe kommunikasie en bindings.
- Die dissiplines word gewoonlik deur Westerse en manlike perspektiewe oorheers en is daarom gegrond op visuele, analitiese en reduksionistiese metafore. Dit verhoed daarom intuïtiewe wyses van kennisverwerwing wat kenmerkend van vroue of ander kulture is.
- Sommige dissiplines word dikwels as belangriker as ander beskou. Op hierdie wyse word 'n skeefgetrekte of ongebalanseerde beeld van die werklikheid aan leerders oorgedra.
- Sommige dissiplines mag na 'n verloop van tyd verander of selfs nie meer bestaan nie omdat hulle nie in ooreenstemming met die heersende omstandighede in die werklikheid is nie.
- Daar bestaan probleme met die definisies van verskillende dissiplines omdat hulle in baie gevalle heelwat ooreenstem.
- Die dissiplines bedrieg leerders in dié sin dat dit by hulle die idee skep dat kennis die produk van ander kundiges se navorsing is en hulle nie self kennis betekenisvol kan konstrueer nie.
- Dissiplines word slegs van mekaar onderskei op grond van hul onderskeie ondersoekmetodes.

- Dissiplines op sigself bevorder nie net die oordrag of toepassing van kennis in daaglikse lewensituasies nie, maar kan dit selfs verhoed of vertraag.
- Daar bestaan soveel verskillende dissiplines of vakke en die omvang daarvan is dikwels só groot dat die skoolkurrikulum uiteindelik oorlaai word en onderwysers nie daarin slaag om al die inhoud te dek nie.
- Daar bestaan min eenstemmigheid onder opvoeders wat hulle onderskeie dissiplines behels en die inhoud van skoolvakke stem nie altyd ooreen met dié van akademiese dissiplines nie.
- Daar is nooit 'n eindpunt waar alle kennis binne 'n dissipline bekom kan word nie.
- Dissiplines maak nie genoegsaam voorsiening vir situasies waarin leerders fundamentele verskuiwings van hul denke kan toepas nie.

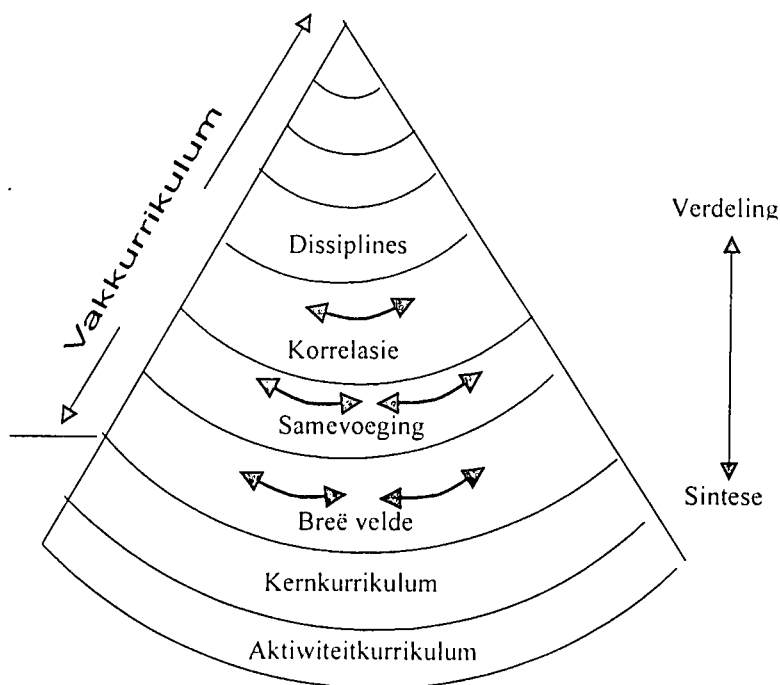
Dit is dus nou duidelik dat daar 'n behoefte bestaan om hierdie afsonderlike verdelings van kurrikulums meer met mekaar in verband te bring. Hierdie proses staan bekend as *integrasie* (Glatthorn & Foshay 1991:160). Volgens Glatthorn (1997:73) bestaan daar verskeie argumente waarom integrasie van inhoude nodig is. Eerstens word die feit deur navorsing ondersteun. Meer as negentig navorsingstudies het reeds getoon dat leerders wat aan geïntegreerde kurrikula blootgestel is, meer geleer het as dié wat aan tradisionele kurrikula blootgestel is. Voorts kan lewensgetroue probleme nie in een dissipline gekompartementaliseer word nie. Leerders se belange (soos beroepskeuses) transendeer ook die dissiplines. Voorts toon navorsing dat leerders beter leer as leer holisties, eerder as gefragmenteerd van aard is. Benewens talle ander redes, bestaan daar volgens Blum (1991:165) onder andere ook politieke redes vir die integrasie van inhoude. Waar leerders van verskillende agtergronde en vermoëns saamgegroepeer moet word (soos tans die geval met Suid-Afrika), kan integrasie van inhoude byvoorbeeld daartoe bydra dat ou, tradisionele gesagstrukture afgebreek word omdat samewerking tussen leerders onderling en met onderwysers binne 'n minder rigiede hiërargiese struktuur plaasvind.

Verskillende skrywers stel verskillende wyses voor waarvolgens die inhoude van dissiplines nouer met mekaar in verband gebring kan word óf totaal geïntegreer kan word (vergelyk Glatthorn 1997:72-73; Glatthorn & Foshay 1991:160-161; Jacobs 1989:15-18; Marsh 1997b:57; Ntshoe 1991:229; Sowell 1996:55-59; Tanner & Tanner 1995:381-399). Die verskillende benaderings kan as't ware op 'n kontinuum voorgestel word vanaf 'n vakgesentreerde kurrikulum aan die een uiterste tot 'n ten volle geïntegreerde kurrikulum aan die ander kant. Jacobs (1989:14-18) onderskei in 'n toenemende graad van integrasie op so 'n kontinuum tussen sogenaamde dissipline-gebaseerde inhoude, parallelle dissiplines,

multidissiplinêre of komplementêre eenhede of kursusse, interdissiplinêre eenhede of kursusse, die sogenaamde geïntegreerde dag en volledige program. Laasgenoemde verteenwoordig dus die mees ekstreme vorm van kurrikulumintegrasie. Glatthorn en Foshay (1991:160-161) onderskei weer tussen gekorreleerde kurrikulum, breë velde, interdissiplinêre en transdissiplinêre kurrikulum. Sowell (1996:55-59) onderskei tussen enkelvakke, gekorreleerde vakke, samegestelde vakke, breë velde, asook gemeenskap- of kultuurgebaseerde en leerdergesentreerde kurrikulums.

Tanner en Tanner (1995:381-399) verskaf 'n soortgelyke klassifikasie van kurrikulums op 'n kontinuum volgens die graad van integrering van inhoude. Hierdie klassifikasie stem grootliks ooreen met voorgenoemde klassifikasies en bied 'n handige verwysingsraamwerk vir die doel van hierdie studie. Tanner en Tanner se klassifikasie stel hulle self aan die hand van 'n kurrikulumkegel (Figuur 3.4) voor. Die afsonderlike dissiplines word aan die top van die kegel geplaas en verteenwoordig die fragmentering van kennis in die kurrikulum. Aan die basis van die kegel is die sogenaamde kernkurrikulum en aktiwiteitkurrikulum wat die sintese van kennis verteenwoordig. Laasgenoemde strukturele rangskikkings van kennis is sodanig dat die tradisionele vakgrense geïgnoreer word sodat die kurrikulum met die lewensomstandighede van die leerder in verband gebring kan word (Tanner & Tanner 1995:390-391).

Figuur 3.4 Tanner en Tanner se kurrikulumkegel



Ten einde 'n geheelbeeld van Tanner en Tanner se kurrikulumkegel te verkry, moet die verskillende vorme van kurrikulumorganisasie egter hier verklaar word. *Korrelasie (correlation)* verteenwoordig 'n poging om sekere gemeenskaplike verwantskappe tussen twee of meer vakke te ontwikkel, maar steeds die gebruikelike vakverdelings te behou. Inligting uit twee of meer vakke wat direk met mekaar verband hou, kan dus terselfdertyd deur die onderwysers van die onderskeie vakke aan die leerders beskikbaar gestel of onderrig word. *Samevoeging (fusion)* verteenwoordig die samevoeging of samesmelting van verwante vakke in 'n nuwe vak. Só byvoorbeeld kan die samevoeging van sekere areas van natuur- en skeikunde en geografie aanleiding gee tot die vorming van 'n nuwe vak wat aardwetenskappe heet (Tanner & Tanner 1995:380, 382).

'n Groter graad van samevoeging van vakke sodat 'n hele nuwe vertakking van kennis gevorm word, gee aanleiding tot die ontstaan van sogenaamde *breë velde (broad fields)* van kurrikuluminhoud. 'n Voorbeeld hiervan is byvoorbeeld algemene natuurwetenskap, wat 'n breë veld bestaande uit aspekte van die Fisika, Chemie, Dierkunde, Plantkunde, Anatomie en Fisiologie is. Die breë-veldbenadering verskaf nie net geleentheid om die interverwantskappe van vakinhoud wat andersins gefragmenteerd is, te beklemtoon nie, maar vermy ook die onhanteerbare veelvuldigheid van verskillende vakke wat die kurrikulum uiteindelik oorlaai (Tanner & Tanner 1995:384-386).

Terwyl die dissiplinêre struktuur van georganiseerde kennis in belang van akademiese spesialisasie is, vereis algemene onderwys 'n sintese van kennis en die toepassing daarvan op die lewe van leerders as burgers van 'n vrye samelewing. Hierdie sintese van kennis vind volgens Tanner en Tanner (1995:390-391) plaas deur middel van die sogenaamde *geïntegreerde, probleemgesentreerde kernkurrikulum (integrated, problem-focused core curriculum)* en/of die sogenaamde *aktiwiteitkurrikulum*.

Die term *kernkurrikulum* verwys volgens Tyler (1991a:175) na die gemeenskaplike kern van inhoude waaraan alle leerders blootgestel moet word. Dit bestaan gewoonlik uit twee dele: die gemeenskaplike kern van inhoude; en ander inhoude wat voorsiening maak vir die individuele verskille tussen leerders, asook verskillende omgewingskontekste en doeleindes. Volgens Tanner en Tanner (1995:391-395) verwys hierdie tipe van kernkurrikulum binne die konteks van sy kurrikulumkegel na kerninhoud wat nie volgens vakgrense georden is nie, maar direk geskoei is op die probleme van, en ander aangeleenthede betreffende jong mense in die hedendaagse gemeenskap. Die probleemareas of leeraktiwiteite kan vooraf deur onderwysers beplan word, maar ook in samewerking met die leerders geïdentifiseer word. Dit

is dus 'n vorm van algemene onderwys wat nie deur vakgrense beperk word nie. Inhoude in hierdie kernkurrikulum word met mekaar verenig deur middel van probleemoplossing en reflektiewe denke.

Die *aktiwiteitkurrikulum*, ook genoem die *ervaringkurrikulum* (*activity or experience curriculum*), erken ook nie vakgrense nie, maar sentreer rondom aangeleenthede van leerders se belangstellings en bied aan leerders die geleentheid om aktief betrokke in die leerproses te wees deur self materiaal te ontwikkel, ervarings te deel, dinge uit te vind en hulself op 'n kunssinnige wyse uit te druk (Tanner & Tanner 1995:397-398). Dit is dus baie soortgelyk aan die voorgenoemde probleemgesentreerde kernkurrikulum.

In Hoofstukke 4 en 5 van hierdie studie sal aangetoon word dat 'n uitkomsgerigte kurrikulum soos Kurrikulum 2005 in 'n groot mate op die integrering van inhoude steun, maar dat daar bepaalde leerareas bestaan wat met die sogenaamde breë velde in Tanner en Tanner se kurrikulumkegel ooreenstem (kyk 4.6.4, 4.6.9 tot 4.6.11 en 5.3.2.2).

3.7.4.4 Leergeleenthede, -ervarings en/of -aktiwiteite

Die terme *leergeleenthede*, *leerervarings* en *leeraktiwiteite* word deur verskillende skrywers op 'n baie sinonieme wyse hanteer en gebruik. Daar bestaan egter geringe klemverskille tussen die terme. *Leeraktiwiteite* verwys na die aktiwiteite van leerders in die leerproses. Alhoewel baie leerders by dieselfde leeraktiwiteit betrokke kan wees, is die wyse waarop hulle dit ervaar, nooit dieselfde nie (Ornstein & Hunkins 1998:217). Volgens L.L. Tyler (1991:331) verwys *leerervarings* na die persoonlike betekenis en belang wat individue uit 'n bepaalde leeraktiwiteit put. Dit behels die aktiewe wisselwerking wat tussen leerders en leerinhoude plaasvind (Carl *et al.* 1988:48; Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:92).

Volgens Ornstein en Hunkins (1998:217) word nie net die aktiwiteite van leerders onder die term *leerervarings* ingesluit nie, maar ook die aktiwiteite van die onderwyser. Die term *leergeleenthede* kan in hierdie sin gebruik word. Volgens Carl *et al.* (1988:47-48) is leergeleenthede daardie onderrig-leergebeure waartydens leerders aan sekere leerervarings blootgestel word. Hierdie leergeleenthede word deur die onderwyser geskep op grond van, onder andere, sy of haar vakkennis, doelstellings en doelwitte. Leergeleenthede sluit dus onderrigmetodes van en die gebruik van onderwysmedia deur die onderwyser in. Opsommenderwys kan dus gesê word dat die onderrig- en leeraktiwiteite van die onderwyser en leerder in leergeleenthede vir die leerder omskep word waartydens die leerder aktief

betrokke is sodat die leerder die mees betekenisvolle leerervarings uit hierdie betrokkenheid kan put. Vir die doel van hierdie studie sal (waar nodig) die breër term, naamlik *leergeleentheid*, gebruik word.

3.7.4.4.1 Kriteria vir die ontwerp van leergeleentheid

Bestaande beginsels of kriteria (kyk 3.6) vir die onderrig-leersituasie kan as leidrade dien vir die ontwerp van leergeleentheid wat lei tot betekenisvolle leerervarings by die leerders.

Wheeler (1967:130-131) voorsien byvoorbeeld twaalf sulke beginsels:

- Leer is 'n aktiewe proses waarin die leerder betrokke moet wees.
- Leer vind meer effektief plaas indien die leerder verstaan wat hy of sy leer.
- Leer word grootliks deur die individu se doelstellings, waardes en motiewe beïnvloed.
- Gereelde herhaling is baie belangrik vir die aanleer van vaardighede.
- Onmiddellike terugvoer bevorder leer. Kognitiewe terugvoer is meer effektief as die tydsverloop minimaal is.
- Hoe groter die verskeidenheid van ervarings is, hoe groter is die kans dat die leerder kan veralgemeen en onderskei.
- Gedrag is 'n funksie van die leerder se waarnemings.
- Soortgelyke situasies kan verskillende reaksies by verskillende leerders tot gevolg hê.
- Ooreenkomste en verskille tussen situasies moet spesifiek uitgewys word sodat oordrag kan plaasvind.
- Groepatmosfeer affekteer beide die leerprodukt en verkreeë bevrediging.
- Individuele biogeniese en sosio-kulturele verskille beïnvloed leer.
- Alle leer is veelvoudig. Alhoewel op 'n spesifieke uitkoms gefokus kan word, vind ander leer gelyktydig plaas.

Hopkins (in Doll 1996:227-228) stel dat die skool daarvoor verantwoordelik is om ervarings van 'n hoë kwaliteit aan leerders te bied. Vir hierdie doel lys Hopkins ook twaalf beginsels wat ten opsigte van leerervarings in ag geneem moet word, naamlik dat leerervarings:

- met die behoeftes van leerders verband moet hou;
- gekenmerk moet word deur 'n proses van demokratiese interaksie tussen leerders, onderwysers, ouers en ander betrokkenes;
- die ontplooiende doelstellings van leerders moet verenig;
- elke individu moet bemagtig om intelligente keuses te kan maak;
- aan elke individu die geleentheid moet bied om progressief te verbeter;

- moet lei tot die toename in die aantal en verskeidenheid belangstellings wat elke individu met ander deel;
- elke individu moet help om nuwe betekenis te vorm en oues te verfyn;
- aan elke individu die geleentheid moet bied om toenemende aantal bronne vir leer te kan gebruik;
- elke individu moet help om 'n verskeidenheid leeraktiwiteite (wat met die bronne versoenbaar is) te gebruik;
- elke individu kreatief moet help om sy of haar beste ervaring in die ontwikkelende situasie te rekonstrueer en uit te brei;
- sekere dominante eienskappe moet hê wat dit as geheel kenmerk en gewoonlik aan die ervaring sy naam gee; en
- met 'n bevredigende emosionele toon vir elke deelnemer afgesluit moet word.

Volgens Ornstein en Hunkins (1998:218) kan die volgende tien kriteria vir die seleksie van leerervarings aangewend word. Hiervolgens moet leerervarings:

- geldig in terme van die doelstellings en doelwitte wees;
- toepasbaar in terme van tyd, personeel en fasiliteite wees;
- optimale leer verseker;
- aan leerders die geleentheid bied om hul denkvaardighede te ontwikkel;
- leerders tot 'n groter begrip van hul eie individuele bestaan, of as lede van 'n groep, lei;
- by leerders 'n openheid vir nuwe ervarings en 'n verdraagsaamheid vir verskeidenheid kweek;
- leer fasiliteer en leerders aanmoedig om verder te leer;
- leerders toelaat om hulle behoeftes aan te spreek;
- leerders toelaat om hul belangstellings te verbreed; en
- die totale ontwikkeling van leerders in die kognitiewe, affektiewe, psigomotoriese, sosiale en geestelike terreine moontlik maak.

'n Sintese van hierdie verskillende kriteria skep 'n duidelike beeld van wat oor die algemeen in die onderrig-leersituasie van belang is. Benewens kriteria soos *geldigheid* in terme van doelstellings en/of doelwitte wat vooraf geformuleer is of dat daar deurentyd vir die verskillende *behoefte* en *vermoëns* van leerders op die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese terreine in *totaliteit* voorsiening gemaak moet word, behoort onderwysers in die ontwerp van leergeleenthede ook die volgende in ag te neem:

- Leerders moet deurentyd gemotiveer word om aktief aan die leerproses deel te neem om op hierdie wyse hul leerervarings te rekonstrueer en uit te brei.

- Die keuse van leerinhoud, onderrigmetodes en onderrigmedia is direk afhanklik van die beskikbaarheid van tyd, personeel, en die nodige toerusting, asook fasiliteite.
- 'n Verskeidenheid van leeraktiwiteite en leerervarings (wat 'n verskeidenheid van bronne vir die leerinhoud kan insluit) is nodig om die uiteenlopende doelstellings of uitkomst te laat verwesenlik en 'n progressiewe verbetering by die leerder moontlik te maak.
- Klem behoort deurentyd op ooreenkomste en verskille tussen aspekte geplaas te word sodat leerders uiteindelik kan leer om te veralgemeen en te onderskei en dus krities en kreatief met leerinhoud om te gaan. Hierdie proses sal dan die leerders bemagtig om uiteindelik hul eie keuses uit te oefen.
- Leergeleenthede moet so ontwerp word dat dit daarvoor voorsiening maak dat elke leerder 'n individu in sy eie reg is en unieke reaksies toon wat van dié van ander leerders mag verskil. Dit moet dus differensiering en individualisering moontlik maak en by die leerder 'n begrip vir sy/haar individuele bestaan moontlik maak. Die uiteenlopende biogeniese en sosio-kulturele eienskappe en omstandighede van leerders moet dus altyd verreken word.
- Geleenthede vir leerders om in groepe saam te werk moet geskep word, want leerders moet die geleentheid kry om die menings van ander leerders te evalueer en in die proses ook leer om verdraagsaam teenoor mekaar en hul onderskeie menings te wees. Groepwerk kan ook daartoe bydra dat leerders mekaar se belangstellings, kennis, vaardighede, houdings en waardes kan help uitbrei, hervorm of verfyn (deur byvoorbeeld portuurgroeponderrig aan te moedig).
- Benewens die deelname van leerders in groepverband moet alle leerervarings ook gekenmerk word deur 'n demokratiese interaksie tussen leerders, onderwysers, ouers en ander belanghebbendes.
- Leergeleenthede moet deurentyd 'n motiveringsmeganisme insluit wat leerders sal aanmoedig om voortdurend meer te wil leer. Met ander woorde, 'n ingesteldheid tot lewenslange leer moet gekweek word.
- Omdat leer altyd veelvuldig is en selde op een uitkoms per keer fokus, behoort leergeleenthede liefst so ontwerp te word dat meer as een (of 'n verskeidenheid) doelstellings of uitkomst met mekaar geïntegreer kan word deur byvoorbeeld die leerinhoud in 'n werlikheidsgetroue konteks aan te bied.

Voorgenoemde sintese van kriteria vir die ontwerp van leergeleenthede wys onder andere duidelik op die belangrikheid van aspekte soos aktiewe leerderdeelname, die vermoë van leerders om individueel en in groepsverband te kan kommunikeer, te werk, probleme op te los,

kritiek te lewer, hul eie kennis te konstrueer of inligting na te vors. Hierdie vereistes toon dan ook 'n noue verband met die sogenaamde kritieke en ontwikkelingsuitkomst van Kurikulum 2005 (kyk 4.6.3) en wat ook die basis vorm vir die ontwerp van leergeleenthede in die konteks van Kurrikulum 2005 (kyk 4.6.14).

Uit voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat die ontwerp van leergeleenthede 'n komplekse proses is en dat daar 'n verskeidenheid van beginsels bestaan wat gedurende die proses in ag geneem moet word. Uit die aard van die saak bestaan daar verskeie onderrigmetodes en onderwysmedia wat aangewend kan word om 'n bepaalde leergeleentheid vir die leerder daar te stel.

3.7.4.4.2 Onderrigmetodes en onderwysmedia

Dit is belangrik dat die onderwyser by die ontwerp van leergeleenthede 'n keuse sal maak tussen die verskillende onderwysmetodes en onderwysmedia sodat die mees betekenisvolle leerervarings vir die leerder moontlik gemaak kan word. Dit is egter ook belangrik dat die kurrikulumontwerper van al die beskikbare onderwysmetodes en onderwysmedia kennis sal neem. Vir hierdie doel is dit byvoorbeeld handig om 'n ondersoek te loods na klassifikasiesisteme van hierdie metodes en media.

Avenant (1988:303-304) klassifiseer en bespreek onderrigmetodes onder drie verskillende kategorieë, naamlik voordraggerigte, groepgesentreerde en probleemstellende onderrigmetodes. Elk van hierdie drie kategorieë omvat weer 'n aantal onderrigmetodes en sonder om in detail op elke metode in te gaan, word dit in tabelformaat in tabel 3.3 opgesom.

Tabel 3.3 Onderrigmetodes soos geklassifiseer deur Avenant

Voordraggerig	Groepgesentreerd	Probleemstellend
Formele verduideliking	Projekmetode	Vryheid van ondersoek
Storiemetode	Besprekingsmetode	Begeleide ondersoek
Handboekmetode	Speelmetode	Vraag-en-antwoord (sokratiese) metode
Toespraak- of lesingmetode		

Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1981:24-79) verskaf egter 'n baie vollediger klassifikasie van onderrigmetodes. Hierdie klassifikasie berus op die tipe interaksie wat daar

tussen die onderwyser en die leerders in verhouding tot die leerinhoud heers en bestaan in sy oorspronklike vorm uit drie hoofkategorieë, naamlik voordrag (wat deur eenrigtingkommunikasie gekenmerk word en waarin die onderwyser die leerinhoud aan die leerders oordra); gesprek (wat deur tweerigtingkommunikasie tussen die onderwyser en die leerders en die leerders onderling gekenmerk word); en selfdoenmetodes (wat selfaktiwiteit deur die leerders behels). Hierdie drie kategorieë van metodes stem duidelik baie ooreen met die drie kategorieë wat deur Avenant geïdentifiseer is. Uit hierdie drie basiese kategorieë van onderrigmetodes ontstaan daar 'n vierde basiese vorm van onderrigmetodes, naamlik die sogenaamde ervaringgerigte metodes wat as 'n mengvorm van voorgenoemde drie basiese kategorieë van onderrigmetodes beskryf kan word, maar waarin gespreks- en selfdoenmetodes sterker figureer as die sogenaamde voordragmetodes. Dit moet dan ook altyd in gedagte gehou word dat, in die komplekse onderrig-leersituasie, dit nie altyd moontlik is om 'n bepaalde onderrigmetode in sy suiwerste vorm te kan onderskei nie.

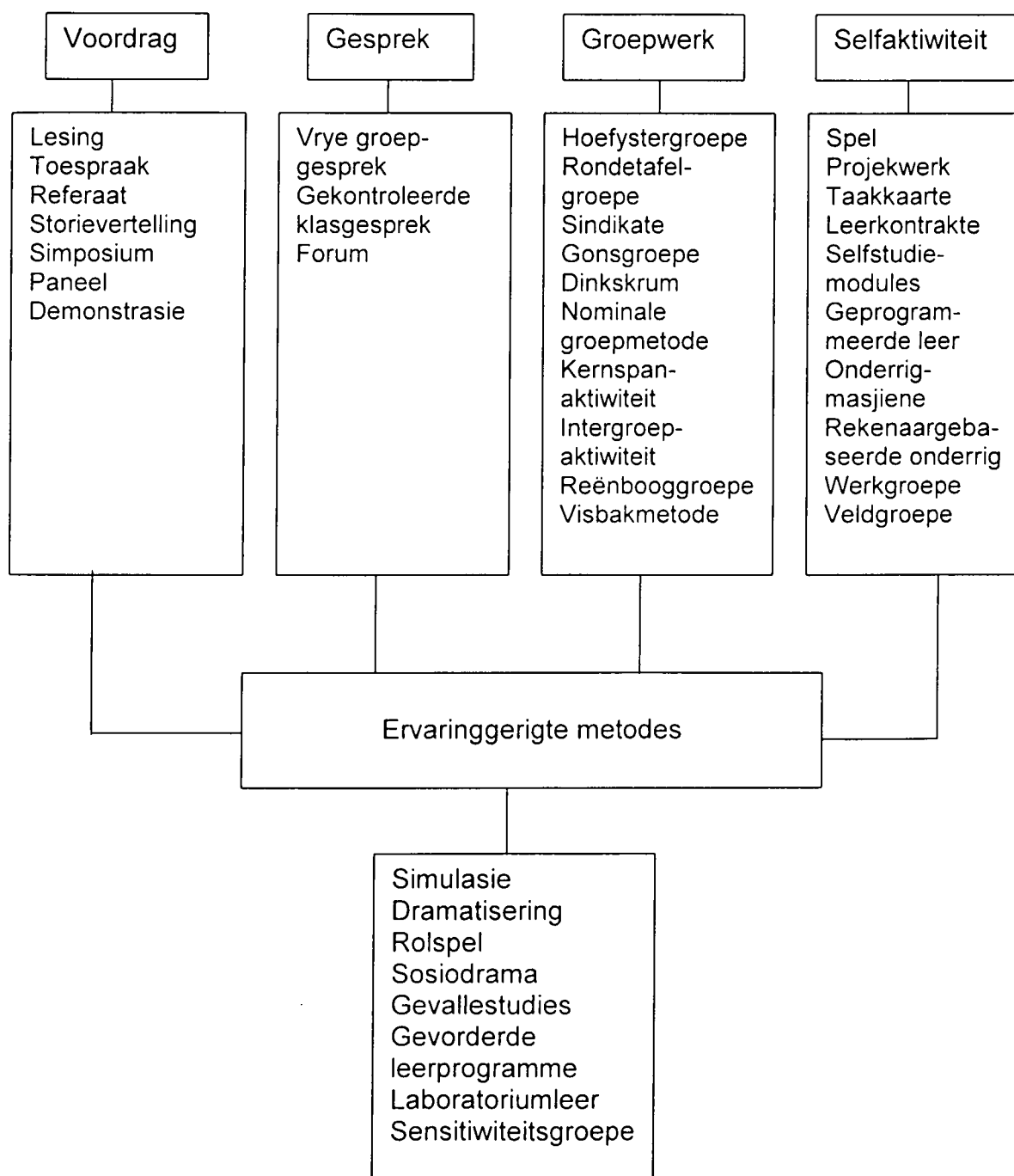
Carl (1995:117) verskaf 'n gewysigde weergawe van Cawood, Strydom en van Loggerenberg se klassifikasie van onderrigmetodes. Hiervolgens word die sogenaamde gespreksmetodes onderverdeel in daardie metodes waar onderwysers en leerders met mekaar kommunikeer (daar word steeds hierna as gespreksmetodes verwys) en daardie metodes waar dit net leerders is wat onderling met mekaar kommunikeer. Daar word na laasgenoemde metodes as groepwerk verwys. Met inagneming van hierdie onderskeid kan daar nou tot die gevolgtrekking gekom word dat daar dus uiteindelik vyf verskillende kategorieë van onderrigmetodes onderskei kan word (voordrag, gesprek, groepwerk, selfaktiwiteit en ervaringgerigte metodes). Figuur 3.5 op die eersvolgende bladsy verteenwoordig 'n skematiese voorstelling van hierdie klassifikasie (vgl. Cawood, Strydom & Van Loggerenberg 1981:33; Carl 1995:117). Dit is belangrik om te onthou dat sekere onderrigmetodes meer geskik vir sekere situasies, vakke, skole en inrigtings is as ander of dat 'n kombinasie van metodes dalk beter vir 'n spesifieke situasie geskik mag wees (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:143-144).

Benewens onderrigmetodes moet onderwysmedia ook vir spesifieke geleentheid, met 'n spesifieke doel in gedagte, geselekteer en aangewend word. Sodanige media word deur Freysen en ander (in Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:158) soos volg geklassifiseer:

- Personale media: spreekkuns en liggaamstaal.
- Realia (werklike voorbeelde) en modelle.
- Ouditiewe media: radio's en bandopnemers (CD-spelers kan hedendaags ook hier bygevoeg word).

- Visuele media: bedrukte media, prente, foto's, films, oorhoofse projektors en dies meer.
- Oudiovisuele media: klankskyfies, video's, TV en rolprente.
- Programmeerbare media: rekenaars, interaktiewe video (CD-rom kan hedendaags ook hier bygevoeg word).

Figuur 3.5 Cawood *et al.* se klassifikasie van onderrigmetodes



In Hoofstukke 4 en 5 van hierdie studie sal dit duidelik blyk dat groepgesentreerde, selfdoen-, probleemstellende en ervaringgerigte onderrigmetodes veral in 'n uitkomsgerigte model soos Kurrikulum 2005 beklemtoon word (kyk 4.6.14 en 5.3.2.3). Wat onderrigmedia betref, sal dit ook duidelik blyk dat 'n verskeidenheid media (waaronder veral werklike voorbeelde of modelle) aangewend behoort te word en dat 'n gebrek aan die nodige toerusting en fasiliteite nie noodwendig beteken dat media 'n ondergeskikte rol moet speel nie.

3.7.4.5 Assessering

Die term *evaluering* impliseer uiteraard 'n waardebeoordeling wat aan die hand van bepaalde waardes, norme en kriteria geskied. Kurrikulumevaluering is reeds in paragraaf 2.5 gedefinieer as die proses waardeur die waarde of effektiwiteit van die kurrikulum bepaal word. Dit is normaalweg 'n deurlopende proses wat regdeur die proses van kurrikulumontwikkeling behoort plaas te vind. As komponent van kurrikulumontwerp en kurrikulumontwikkeling onderskeidelik kan evaluering egter tweërlei betekenis hê. As komponent van kurrikulumontwikkeling verwys evaluering na waarde-oordele oor die doeltreffendheid van die kurrikulum self, maar as komponent van kurrikulumontwerp kan dit ook verwys na terugvoerinsigting in verband met die leerervarings en leerwinste van individuele leerders in die onderrig-leersituasie en die diagnose van die onderrig- en leerprobleme van onderwysers en leerders onderskeidelik (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:93). Carl (1995:118) onderskei in hierdie verband tussen *kurrikulumgerigte* en *leerdergerigte* evaluering onderskeidelik. Leerdergerigte evaluering verwys na daardie tipe evaluering wat ten doel het om te bepaal in watter mate leerders op hul weg na die bereiking van doelstellings of doelwitte *gevorder* het.

Darling-Hammond (1996:252), Kelly (1989:188) en Urevbu (1985:77) verwys na leerdergerigte evaluering as *assessering* (*assessment*). Volgens Urevbu (1985:77-78) behels *assessering* die proses om te bepaal in watter mate 'n leerder of groep leerders spesifieke vaardighede of kennis aangeleer het en maak dit vir hierdie doel van verskillende metingstegnieke, toetse of eksamens gebruik. *Assessering* kan deurlopend (*formatief*) of terminaal (*summatief*) van aard wees (kyk 3.7.4.5.1). In paragraaf 2.5.6 van hierdie studie is aangetoon dat *assessering* van leerders ook ingespan kan word in die proses van kurrikulumevaluering. Dit is dus duidelik dat *evaluering* (of dan meer spesifiek kurrikulumevaluering), 'n baie breër term as *assessering* is. Tog moet *assessering* ook weer duidelik van *toetsing* (of *meting*) onderskei word.

Glaser (in Darling-Hammond 1996:252) beskryf *toetsing* as 'n poging om die sukses van leer te voorspel deur menslike vermoëns te meet sodat individue korrek geplaas, gediagnoseer,

ingesluit of uitgesluit word. Assessering, aan die ander kant, meet die opvoedkundige uitkomst, dit is, die leerresultate. Volgens Ornstein en Hunkins (1998:323) is toetsing of meting eintlik niks meer nie as die beskrywing van 'n situasie of gedrag deur 'n numeriese waarde daaraan te koppel ten einde die waardekonnotasie wat mense maklik met woorde assosieer, te vermy.

Die resultate van toetsing kan egter vir die doel van assessering gebruik word, alhoewel assessering baie meer as toetsing van leerlinge behels. Só word daar onderskei tussen formatiewe, summatiewe, normgerigte en kriteriumgerige assessering (kyk 3.7.4.5.1 en 3.7.4.5.2). Vir die doel van hierdie studie sal die terme *kurrikulumevaluering en assessering* van leerders (soos hierbo beskryf) duidelik van mekaar onderskei word. Aangesien assessering meer te make het met die praktiese onderrig-leersituasie, sal dit as 'n komponent van kurrikulumontwerp ondersoek word. Daarenteen sal kurrikulumevaluering as 'n komponent van kurrikulumontwikkeling beskou en op 'n latere stadium ondersoek word (kyk 3.10).

3.7.4.5.1 Formatiewe en summatiewe assessering

Die terme *formatief* en *summatief* is in 1967 vir die eerste keer deur Scriven (in Lewy 1991b:406-407) in die konteks van kurrikulumevaluering gebruik. Volgens hom word *formatiewe evaluering* uitgevoer gedurende die ontwikkeling of verbetering van 'n program of produk (of persoon). Summatiewe evaluering, daarenteen, word uitgevoer na voltooiing van só 'n program of produk. Op grond van die onderskeid tussen kurrikulumevaluering en assessering is dit ook vir navorser moontlik om hier te onderskei tussen formatiewe kurrikulumevaluering, formatiewe assessering, summatiewe kurrikulumevaluering en summatiewe assessering onderskeidelik. *Formatiewe kurrikulumevaluering* behels dat die kurrikulum as geheel voortdurend gedurende die proses van kurrikulumontwikkeling geëvalueer word. *Formatiewe assessering* behels dat leerders se prestasies in die onderrig-leergebeure voortdurend geëvalueer word. *Summatiewe kurrikulumevaluering* behels dat die kurrikulum as geheel ná afloop van die kurrikulumontwikkelingsproses geëvalueer word. *Summatiewe assessering* verwys na die assessering van leerders se prestasies aan die einde van 'n bepaalde leerperiode of studiekursus.

Soos formatiewe evaluering, vind formatiewe assessering van leerders ook deurlopend plaas en nie slegs op 'n bepaalde tydstip nie. Die doel daarvan is om deurlopend terugvoer aangaande onderrig-leergebeure te verskaf sodat die nodige aanpassings, indien nodig,

gemaak kan word. Vir hierdie doel word genoegsame getuienis gesoek op grond waarvan besluite aangaande sodanige aanpassings gemaak kan word (Carl 1995:121; Ornstein & Hunkins 1998:327). Summatiewe assessering, daarenteen, het ten doel om 'n totale prentjie van die suksesvolheid van die onderrig-leergebeure (na afloop daarvan) te verkry. Terwyl formatiewe assessering ook informele metodes kan insluit, word daar gedurende summatiewe assessering meer van formele metodes soos toetse en eksamens gebruik gemaak (vgl. Ornstein & Hunkins 1998:327).

3.7.4.5.2 Normgerigte teenoor kriteriumgerigte assessering

Twee basiese benaderings tot die assessering van leerders kan onderskei word. Hiervan is *normgerigte assessering* tradisioneel die gewildste keuse. Volgens hierdie benadering word die leerder se prestasie in 'n toets of eksamen vergelyk met die prestasies van ander leerders in dieselfde groep wat dieselfde toets of eksamen geskryf het. Die leerders as 'n groep stel 'n norm waarteen hierdie vergelyking plaasvind. Leerdernorms kan volgens ouderdom, graadvlak, etnisiteit, geslag, geografiese ligging of enige ander soortgelyke kategorie gegroepeer word (Carl 1995:122; Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:188; Ornstein & Hunkins 1998:342).

Aanlegtoetse en gestandaardiseerde toetse word gewoonlik normgerig geïnterpreteer. *Gestandaardiseerde toetse* is toetsinstrumente wat aan 'n groot aantal leerders onder soortgelyke omstandighede gegee word en wat só ontwerp word dat dit vergelykbare punte voortbring. Hierdie toetse toon wat 'n leerder op 'n bepaalde tydstip in vergelyking met ander leerders van 'n spesifieke vak of tema weet (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:188; Ornstein & Hunkins 1998:342; Sowell 1996:267). Normgerigte toetsing word gebruik om leerders volgens hul vermoëns in groepe te groepeer, te bepaal of hulle bepaalde graadvlakke druipe of gepromofeer kan word en of bepaalde kwalifikasies aan hulle toegeken kan word, al dan nie. Op grond van hierdie groeperings kan beloning of straf op leerders of hul skole ook toegepas word (Darling-Hammond 1996:254-255). Dit maak ook nie noodwendig voorsiening vir enige vorm van diagnose nie (Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:188). Ten spyte van hul tekortkominge word normgerigte, en veral gestandaardiseerde toetse, dikwels gebruik om die sukses van 'n kurrikulum en die effektiwiteit van onderrig te bepaal (Ornstein & Hunkins 1998:342).

Die alternatief vir normgerigte assessering is *kriteriumgerigte assessering*. Dit behels die vergelyking van 'n leerder se prestasie met 'n voorafbepaalde kriterium of standaard (en nie

met die prestasies van ander leerders in die groep nie). Dit maak dus die interpretering van leerders se prestasies in vergelyking met 'n aantal goed gedefinieerde bekwaamhede moontlik. Die doel daarvan is om die graad van bemeestering van vaardighede, take of begrippe deur die leerder te beskryf. Vir hierdie doel is dit belangrik dat die kriterium so duidelik as moontlik omskryf moet word en mag 'n minimum standaard vir daardie betrokke kriterium selfs gedefinieer word. Die klem val op bemeestering en die vereistes wat deur die kriterium gestel word, is gewoonlik baie hoog. Wanneer meer as een bevoegdheid deur middel van kriteriumgerigte toetsing gemeet moet word, moet die prestasie van die leerder ten opsigte van elkeen van hierdie bevoegdhede afsonderlik gerapporteer word (Carl 1995:122; Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:188-189; Hambleton 1991:454; Ornstein & Hunkins 1998:342-343).

Hambleton (1991:454-455) meld dat daar 'n verskeidenheid van definisies van kriteriumgerigte assessering is. In hierdie definisies word, soos hierbo, terme soos *kriterium*, *bekwaamheid*, *vaardighede* en *doelwitte* dikwels afwisselend gebruik. Soortgelyk word terme soos *kriteriumgerigte*, *doelwitgerigte* of *bekwaamheidsgerigte* toetsing ook soms wisselend gebruik (kyk 5.2.3.6). Hierdie verskynsel verklaar egter waarom daar verskillende interpretasies van kriteriumgerigte assessering sal wees. In Hoofstuk 5 van hierdie studie sal die belangrikheid van kriteriumgerigte assessering in die konteks van uitkomstgerigte assessering uitgewys word (kyk 5.2.3.4).

3.7.4.5.3 Tradisionele en alternatiewe vorms van assessering

Tradisioneel is die meeste vorms van assessering van leerders normgerig en gestandaardiseer. Hierdie vorme van assessering gaan egter al hoe meer gebuk onder kritiek van opvoedkundiges. Só byvoorbeeld word beweer dat gestandaardiseerde toetse leerders in 'n passiewe, reaktiewe rol plaas. Hierdie vorms van toetsing is volgens kritici gebaseer op uitgediende teorieë in verband met leer, intelligensie en prestasie en slaag nie daarin om leerders se hoër-orde kognitiewe vermoëns te meet, of hul vermoëns om lewensgetroue take uit te voer, te ondersteun nie (Darling-Hammond 1996:251).

Die gevolg van normgerigte assessering en gestandaardiseerde toetsing is volgens hierdie kritici dat skole begin om met die oog op toetse of eksamens te onderrig of selfs af te rig. Dit maak die resultate van hierdie toetse of eksamens eintlik minder geldig en betroubaar en dra glad nie daartoe by om leerders se vermoëns ten opsigte van aspekte soos analise, komplekse probleemoplossing of kritiese denke te verhoog nie. Gestandaardiseerde toetsing

het die mees negatiewe uitwerking op daardie leerders wat dit veronderstel is om die meeste te help. Leerders wat in remediërende groepe geplaas word, werk gewoonlik op 'n laer kognitiewe vlak aan toetsgerigte aktiwiteite wat niks te make het met die vaardighede waaraan hulle eintlik 'n behoefte het nie. Hulle kry selde die geleentheid om te praat oor dit wat hulle weet, om boeke te lees, om te skryf of probleme te konstrueer of op te los (Darling-Hammond 1996:252-253).

As gevolg van die probleme wat kritici met normgerigte assessering en gestandaardiseerde toetse het, het alternatiewe assesseringsvorme mettertyd ontstaan. *Outentieke assessering* is 'n generiese term vir alternatiewe assesseringsmetodes wat leerders se vermoëns toets om probleme op te los of take onder lewensgetroue simulاسies uit te voer (Sowell 1996:267). Die doel van hierdie outentieke assesseringsmetodes is om onderrig en leer te verryk en te verbeter. Leerders moet inderwaarheid *meer leer* as gevolg van die assessering (Darling-Hammond 1996:260). Assessering wat die naaste aan hierdie kriteria kom, is volgens Sowell (1996:267) prestasiegerigte assessering, sistematiese waarneming van leerders en die gebruik van portefeuljes en joernale.

Prestasiegerigte assessering bepaal die vermoëns van leerders om hulle kennis en vaardighede in 'n verskeidenheid van realistiese situاسies en kontekste te gebruik. Hierdie assessering kan kort of uitgebrei wees en maak gebruik van oop-einde of geregverdigde veelvuldige keusevrae. Sommige prestasiegerigte assesserings sluit prosesse, lees- en skryf-, asook probleemoplossings- of analitiese take in, afhangende van die doel daarvan. Die belangrikheid van prestasiegerigte assessering in die konteks van 'n uitkomstgerigte kurrikulum soos Kurrikulum 2005 word in Hoofstukke 4 en 5 van hierdie studie aangespreek (kyk 4.6.15.3.2 en 5.3.2.4.3). *Sistematiese waarnemings van leerders* verskaf inligting aangaande die impak van die kurrikulum op die onderrig-leersituاسie. "Sistematiese" beteken dat alle leerders gereeld dopgehou word en dat die waarnemings van tipiese en atipiese gedrag op skrif gestel en opgesom word. Die waarnemings word dan deur 'n kundige persoon bestudeer en geïnterpreteer sodat die beste onderrig-leergeleenthede geïdentifiseer kan word (Sowell 1996:269-270).

Portefeuljes is versamelings van dokumente aangaande leerders se vaardighede, idees, belangstellings en bekwaamhede wat oor 'n spesifieke tydperk aangeleer is. Portefeuljes kan suksesvol in byna enige vak gebruik word. Een tipe van portefeulje vereis dat leerders eerstens 'n seleksie van take maak wat verteenwoordigend van hulle kennis en pogings is, en tweedens ook persoonlike verklarings maak rakende waarom die spesifieke take belangrik is.

'n Ander tipe van portefeulje is 'n versameling van werke wat getuig van die leerder se vordering en ontwikkeling met verloop van tyd. Sulke portefeuljes openbaar veelvuldige dimensies van leerders se leerprosesse deur voorbeeld die diepte, breedte en groei van hul denkprosesse te verskaf. Hierdie tipe van portefeulje maak selfassessering deur leerders moontlik en voorsien só in 'n ekstra dimensie van kurrikulumevaluering. *Joernale*, wat deel van portefeuljes kan wees of nie, behels daaglikse of weeklikse joernaalinskrywings deur leerders waarin die leerders hulle idees, belangstellings en selfs vaardighede kan demonstreer. Joernale is veral handig vir die dokumentering van leerders se eie persepsies van hulself en hul vermoëns (Sowell 1996:270). Die belangrikheid van portefeuljes in die konteks van uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 word in Hoofstukke 4 en 5 van hierdie studie aangetoon (kyk 4.6.15.3.4 en 5.3.2.4.2).

3.7.4.5.4 Oorsig

'n Ondersoek na assessering as 'n komponent van kurrikulumontwerp skep die basis op grond waarvan assessering in 'n uitkomsgerigte model soos Kurrikulum 2005 geëvalueer kan word. In Hoofstukke 4 en 5 van hierdie studie word dan ook aangedui in welke mate 'n uitkomsgerigte model soos Kurrikulum 2005 meer klem plaas op die verskillende tradisionele en/of alternatiewe vorms van assessering. Die implementering van assessering in die konteks van Kurrikulum 2005 word ook in Hoofstuk 6 van naderby beskou.

3.7.4.6 Die onderlinge samehang van die komponente van kurrikulumontwerp

Volgens Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:93-94) bestaan daar 'n duidelike onderlinge en samehangende verband en wedersydse beïnvloeding tussen die onderskeie komponente van kurrikulumontwerp. Elke komponent word voortdurend op so 'n wyse deur die ander komponente beïnvloed dat 'n mens by besinning oor kurrikulumontwerp nie eensydig klem op enige van hierdie komponente kan lê nie. Die doelstellings van die kurrikulum word byvoorbeeld geformuleer na aanleiding van die bevindinge van die situasie-analise. Dieselfde geld vir leerinhoude en leergeleenthede. Hierdie onderlinge verband en beïnvloeding moet te alle tye in gedagte gehou word wanneer 'n nuwe kurrikulum beplan of 'n ou kurrikulum verander of vernuwe moet word.

3.8 Kurrikulumdisseminasie

Nadat 'n kurrikulum ontwerp is, is dit nodig dat dit in die praktyk geïmplementeer sal word. Vir implementering om suksesvol af te loop, is dit egter nodig dat effektiewe disseminasie van inligting moet plaasvind. In die literatuur word die terme *implementering* en *disseminasie* dikwels sinoniem gebruik, alhoewel beide nie presies dieselfde betekenis het nie (Carl 1995:135,166; Leithwood 1991a:373). *Kurrikulumimplementering* is in paragraaf 2.5.5 gedefinieer as die proses waardeur 'n nuwe of veranderde kurrikulum in die praktyk in werking gestel word. Dit kan verskeie prosesse of strategieë insluit, waarvan disseminasie een is (Carl 1995:166; Fullan 1991b:378; Marsh 1997b:156; Ornstein & Hunkins 1998:297). *Kurrikulumdisseminasie* is weer gedefinieer as die spesifieke prosedures wat toegepas word om individue of groepe oor die verandering of vernuwing van 'n kurrikulum *in te lig* en hul belangstelling te verkry (Marsh 1992:142). Vir die doel van hierdie hoofstuk sal kurrikulumdisseminasie en implementering as twee afsonderlike fases beskou en geïnterpreteer word.

Die term *disseminasie* word egter ook dikwels as sinoniem met die term *diffusie* gebruik. Die term *diffusie* verwys na 'n natuurlike proses van inligtingverspreiding, terwyl die term *disseminasie* impliseer dat die proses van inligtingsverspreiding vooraf beplan en georganiseer word. Disseminasie is dus die eerste stap van die proses van kurrikulumimplementering (kyk 2.5.5) (Carl 1995:135; Kelly 1989:125; Leithwood 1991a:373; Marsh 1992:142). Effektiewe kurrikulumontwikkeling veronderstel uiteraard ook verandering en vernuwing. Kennis van hierdie verandering of vernuwing moet dus deur middel van die proses van disseminasie (of diffusie, indien moontlik) aan rolspelers gekommunikeer word en deur laasgenoemde aanvaar word alvorens dit in die laaste instansie geïmplementeer kan word (Carl 1995:135; Leithwood 1991a:373). Tydens die proses van disseminasie val die klem dus op die kommunikasie van inligting aangaande verandering en vernuwing.

Kurrikulumverandering is volgens Marsh (1997b:185) en Fullan (1991a:279) inderwaarheid 'n generiese term wat 'n hele familie konsepte soos vernuwing, ontwikkeling of aanvaarding insluit. Sodanige verandering kan beplan of onbeplan (spontaan of per ongeluk) wees. Volgens Fullan (1991a:279) behels dit 'n verandering in aspekte wat met kurrikulum te make het. Dit kan egter verandering in 'n positiewe of 'n negatiewe rigting beteken en is daarom meer as net vernuwing (Doll 1996:305). *Kurrikulumvernuwing* veronderstel volgens Doll (1996:305) gewoonlik 'n verandering ten opsigte van die kurrikulum wat positief is, met ander woorde wat 'n verbetering, veredeling of verryking daarvan aandui. Dit dui ook volgens Marsh

(1997b:185) op 'n nuwe idee, praktyk of 'n proses waardeur so 'n nuwe idee of praktyk deur 'n individu, groep of organisasie aanvaar word. *Kurrikulumhervorming* verwys volgens Fullan (1991a:279) ook na verandering, maar het betrekking op meer komprehensiewe en fundamentele hervorming. Dit veronderstel groot waardeveranderings of nuwe rigtings en word gewoonlik in 'n politieke sisteem geïnisieer. Dit is ideologies, doelgerig en word metodies uitgevoer (Rülcker 1991:280).

Daar kan meningsverskille bestaan of Kurrikulum 2005 'n hervorming of 'n vernuwing behels. Omdat verandering egter 'n generiese term is wat hervorming en vernuwing insluit, sal die term *verandering* eerder vir die doel van hierdie studie gebruik word. Die feit dat Kurrikulum 2005 'n heel nuwe benadering behels, noodsaak die verspreiding van inligting oor die nuwe kurrikulum op 'n beplande en georganiseerde wyse. Om hierdie rede word daar vir die doel van hierdie studie na die disseminasie van inligting verwys in plaas daarvan om die woord *diffusie* te gebruik.

3.8.1 Fases van verandering

In die literatuur word 'n aantal fases in die proses van kurrikulumverandering onderskei. Die vervlegtheid van kurrikulumverandering met die hele proses van implementering blyk duidelik uit hierdie indelings. Khan (1995:43-44) onderskei tussen die sogenaamde fases van inisiëring, ontwerp, beplanning van implementering en implementering self. Loucks (1991:376-377) onderskei tussen kurrikulumaanvaarding, implementering en institusionalisering. Marsh (1997b:186-187) onderskei tussen oriëntering (behoeftefase), inisiëring of aanvaarding, implementering en institusionalisering. Sowell (1996:245-247) onderskei tussen inisiëring, ingryping en institusionalisering. In 'n poging om 'n sintese van hierdie verskillende fases te kry, word voorsiening gemaak vir al die verskillende fases wat in voorgenoemde bronne genoem word. Die volgende fases kan op grond van hierdie sintese onderskei word: oriëntering, inisiëring (aanvaarding), ontwerp, implementering en institusionalisering. Alhoewel hierdie fases vir die doel van ontleding onderskei word, is hulle in die praktyk inderwaarheid met mekaar ineengevleg en kan die oorgang van die een fase na die ander nie altyd duidelik geïdentifiseer word nie.

Die *oriënteringfase* (ook genoem die behoeftefase) is volgens Marsh (1997b:186) die fase waartydens ontevredenheid, besorgdheid of 'n behoefte aan verandering deur een of meer individue aangevoel word. Die fase van *inisiëring* of *aanvaarding* behels volgens Khan (1995:43), Loucks (1991:376) en Marsh (1997b:186) die proses wat lei tot die besluit

(insluitende die besluit self) om 'n bepaalde tipe verandering te aanvaar en daarmee voort te gaan. Dit behels die bepaling van die klimaat vir verandering, die aansporing van belanghebbendes om die verandering te ondersteun, en die proses om hierdie belanghebbendes te oortuig dat die aanvaarding van die verandering reg en juis is. Die hoofdoel van hierdie aktiwiteite is volgens Sowell (1996:245) om onderwysers in te lig en te oriënteer ten opsigte van hul rol as kurrikulumimplementeerders.

Die *ontwerpfase* behels volgens Khan (1995:43) die proses waartydens die verlangde nuwe sisteem ontwerp word en hierdie sisteem van 'n organisatoriese kapasiteit en menslike bevoegdheid voorsien word sodat dit sy funksie suksesvol kan volvoer. Dit behels die betrokkenheid van alle rolspelers in die besluitnemings- en ontwerpproses; die verkryging van goeie leierskap en fasilitering van buite; die ontwikkeling van 'n gemeenskaplike denkwysie rakende die nuwe paradigma; die ontwerp van 'n werkbare model vir die sisteem; en die daarstelling en instandhouding van kommunikasieverbindings met deelnemende en nie-deelnemende rolspelers of belanghebbendes.

Implementering behels pogings om die verandering in die praktyk te implementeer. Dit behels dus pogings van onderwysers om die nuwe program of aktiwiteit te gebruik en kan resultate wat wissel van 'n totale sukses tot 'n totale mislukking insluit (Marsh 1997b:187). Dit behels eksperimentele prosesse soos die aanvanklike loodsing (uitoetsing) van die program; die hersiening daarvan; die toedeling van tyd en fondse vir personeelontwikkeling en die deelname daaraan; die toedeling van fondse vir die daarstelling van die nodige bronne en toerusting; die verkryging van die aktiewe bronondersteuning van alle rolspelers; gereelde formatiewe evaluering deur die rolspelers; en die instandhouding van kommunikasiekanale met alle rolspelers (Khan 1995:43-44).

Institusionalisering van 'n verandering vind plaas wanneer die verandering heeltemal na afloop van 'n aanvanklike tydperk van gebruik deur die skole, onderwysers en leerders aanvaar word. Dit geskied wanneer die individuele onderwysers (en leerders) se aanvanklike bekommernisse in verband met die verandering tot só 'n mate afgeneem het dat hulle dit gemaklik kan toepas of gebruik. Die werklike toets vir die voortsetting (of verdwyning) van só 'n verandering kom nadat eksterne fondse onttrek of die hulp van konsultante beëindig word (Marsh 1992:130-140; Sowell 1996:247).

3.8.2 Veranderingsagente

Veranderingsagente of fasiliteerders van verandering is daardie persone wat verantwoordelik is vir die kommunikasie tussen die ontwerpers van die verandering en die gebruikers daarvan. Sulke veranderingsagente is altyd nodig om die implementering van verandering te fasiliteer, want hulle kommunikeer nie net met die ontvangers nie, maar moet hulle ook oorreed dat die betrokke veranderinge nodig en werkbaar is. Dikwels dien skoolhoofde as veranderingsagente uit die aard van hul leierskapsposisies, alhoewel ander onderwysamptenare ook hierdie funksie kan vervul. 'n Leierskapspan wat die skoolhoof en ander fasiliteerders insluit, kan ook gebruik word. Selfs onderwysers kan as fasiliteerders benoem word (Marsh 1997b:189-190; Sowell 1996:235-236).

3.8.2.1 Onderwysers as veranderingsagente

Volgens Giroux (in Ornstein & Hunkins 1998:313) behoort onderwysers 'n integrale deel uit te maak van die denke wat programverandering en -implementering oorheers. Onderwysers is dikwels die persone wat die meeste kennis in verband met die onderwyspraktiek het en kan betrokke wees by die aanpassing en verfyning van die werk van hul kollegas en ander professionele opvoedkundiges wat aan kurrikulumontwikkeling deelgeneem het. Die sleutel tot die gebruik van onderwysers as kurrikulumagente is betrokkenheid en samewerking. Onderwysers moet dus nie net op veranderingskomitees dien nie, maar het 'n definitiewe behoefte aan personeelontwikkeling soos indiensopleiding en die deelname aan toepaslike werksinkels. Op hierdie wyse kan die onderwysers uiteindelik die verandering hul eie maak en optree as fasiliteerders vir die verandering (Ornstein & Hunkins 1998:313).

Indien besluite omtrent kurrikulumimplementering en die indiensopleiding van onderwysers onder andere ook deur die onderwysers self geneem kan word, sal hulle 'n eie sin vir verantwoordelikheid en beheer ontwikkel. Met ander woorde, indien kurrikulumontwikkeling en personeelontwikkeling met mekaar in verband gebring word, word onderwysers bemagtig en aanvaar hulle uiteindelik self verantwoordelikheid vir hulle eie ontwikkeling (Scott 1992:38). Geleenthede vir sulke inligting en bystand is nodig om onderwysers te help om hul eie betekenis aan kurrikulumverandering te heg (Sowell 1996:238). Shkedi (1996:702,709) beklemtoon dan ook die aanwending van werksinkels vir onderwysers om hulle meer betrokke by die proses van kurrikulumverandering en -implementering te maak.

3.8.2.2 Skoolhoofde as veranderingsagente

Die skoolhoof as onderwyseier speel 'n kritieke rol in die implementeringsproses en moet dus volle verantwoordelikheid vir kurrikulumverandering by sy skool aanvaar. Gedurende verandering moet die skoolhoof kennis neem van alle tipes navorsing wat kan help om angstigheidsvlakke vir verandering te verlaag en wat implementering kan bevorder. Hy moet dus 'n deeglike begrip hê van alle moontlike veranderings- en implementeringstrategieë. Ten einde die kommunikasieproses ten tye van verandering aan te wakker, moet hy moontlikhede vir personeelontwikkelingsprogramme vir administratiewe- en/of onderwyspersoneel ondersoek en sodanige opleidingsprogramme implementeer. Dit is ook nodig dat hy planne beraam waarvolgens onderwysers meer vrye tyd kan kry om aandag aan die verandering en die implementering daarvan te bestee. Logistieke reëlings in verband met beskikbare fondse en bronne is ook baie belangrik (Virgilio & Virgilio 1984:346-249).

Dit is dus duidelik dat die skoolhoof vir die organisatoriese klimaat en ondersteuning van sy personeel verantwoordelik is. In 'n opname het Berlin en ander (in Ornstein & Hunkins 1993:314-315) bevind dat die take van skoolhoofde as kurrikulumleiers (in volgorde van belangrikheid) die volgende behels:

- die ontwikkeling van 'n oriënteringsprogram vir nuwe onderwysers;
- die ontwikkeling van duidelike doelstellings en doelwitte;
- om individuele departemente by kurrikulumontwikkeling te betrek;
- die aanmoediging van kommunikasie tussen skole in die omgewing;
- die hantering van kontroversiële aangeleenthede rondom die kurrikulum;
- besoek aan onderwysers in hul klaskamers;
- die beplanning van personeelontwikkelingsprogramme;
- die beloning van kurrikulumvernuwings;
- die aanmoediging van onderwysers om biblioteke en mediadienste te gebruik;
- die aanpassing van die skoolomgewing ten einde onderrig te verbeter.

3.8.3 Faktore wat verandering en disseminasie van inligting beïnvloed

Verandering gaan dikwels met *weerstand* gepaard. Sodanige weerstand is 'n normale verskynsel (Ornstein & Hunkins 1998:303). Om hierdie weerstand die hoof te bied, is dit nodig dat daar reeds tydens die proses van disseminasie 'n verrekening van faktore sal wees wat 'n negatiewe uitwerking op 'n verandering of die implementering daarvan kan hê. Faktore wat in hierdie paragraaf gelys word, is uit verskillende bronne verkry en word so gelys dat daar nie

telkens 'n onnodige herhaling van sommige faktore sal plaasvind nie. 'n Faktor wat dus reeds uit 'n bepaalde bron aangehaal is, sal daarom nie weer uit 'n ander bron aangehaal word nie. Op hierdie wyse word 'n volledige stel faktore geïdentifiseer sonder dat daar enige onnodige herhaling plaasvind.

Volgens Carl (1995:140) het die volgende faktore 'n negatiewe uitwerking of weerstand tot gevolg: vrees vir die onbekende en nuwe; die sekerheid van die bestaande situasie; 'n gebrek aan selfkennis met betrekking tot eie vermoëns; 'n gebrek aan motivering; vrees vir kritiek; onvoldoende ondersteuning deur onderwysleiers; onduidelike en foutiewe disseminasie van inligting; 'n gebrek aan begrip, asook dubbelsinnigheid aangaande die aard en omvang van die voorgestelde verandering.

Ornstein en Hunkins (1998:302) lys ook nog die volgende addisionele faktore of struikelblokke vir verandering:

- 'n gebrek aan eienaarskap van die verandering deur onderwysers;
- 'n gebrek aan voordele vir die onderwyser en leerder;
- 'n toename in die werkklas van onderwysers;
- 'n gebrek aan administratiewe ondersteuning;
- eensaamheid ('n gebrek aan kollegialiteit);
- groot verskille in die norme en verwagtings van onderwysers en dit wat die verandering werklik bied;
- verveeldheid ('n gebrek aan opwinding);
- 'n vermindering in beheer oor aangeleenthede (die skep van chaos);
- 'n gebrek aan voldoende kennis aangaande die verandering deur die onderwyser;
- die skielike verskyning van 'n verandering; en
- die onbekende of onverwagse wat met verandering na vore kom.

Scott (1992:36) verwys ook na die gebrek aan finansiële middele om die verandering tot uitvoer te bring, terwyl Sowell (1996:238) waarsku teen 'n gebrek aan bronne in die algemeen. Khan (1995:44-45) lys die volgende addisionele struikelblokke vir verandering:

- 'n gebrek aan tyd deur onderwysers en ander personeel;
- gebrekkige kommunikasie tussen verskillende rolspelers;
- 'n gebrek aan ondersteuning deur die gemeenskap omdat dit nie met hul waardes versoenbaar is nie;
- 'n gebrek aan gedeelde besluitnemingsvaardighede;
- 'n gebrek aan begrip van die visie van die toekomstige sisteem;

- 'n gebrek aan fasiliteerders of agente om die verandering te bemark; en
- 'n gebrek aan buigsaamheid in die beleid van die provinsiale en nasionale regerings.

Volgens Carl (1995:144) moet die volgende sielkundige faktore ook in ag geneem word tydens die disseminasie van inligting in verband met 'n verandering:

- Die selfbeeld van individue moet verreken word.
- Verskillende en botsende persoonlikhede moet in ag geneem word.
- Die belangrikste waardes moet geïdentifiseer en verstrekkend word.
- Die bestaande behoeftes van individue moet verreken word.
- Die individu se ervaringswêreld mag 'n invloed op die aanvaarding van 'n verandering hê (hoe meer die ervaring, hoe moeiliker die aanvaarding).
- Gevoelens van bedreiging mag lei tot 'n verwerping van verandering.
- Verwagtings wat met veranderings bots, kan weerstand tot gevolg hê.
- Sosiale invloede moet verreken word.
- Deelname is voordelig vir die aanvaarding van verandering.
- Die moeilikheidsgraad of kompleksiteit van 'n verandering kan ook tot weerstand lei.

In Hoofstukke 4, 5 en 6 van hierdie studie (kyk 4.6.17, 5.3.3.4.6, 6.5.1.5 [probleemareas 1 en 8] en 6.5.2.8 [probleemarea 21]) sal aspekte rondom die disseminasie van inligting aangaande uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel van naderby beskou word en sal gebreke in hierdie verband duidelik uitgewys word.

Uit voorafgaande bespreking is dit duidelik dat kurrikulumverandering 'n uiters komplekse proses is en dat die disseminasie van inligting in verband met veranderings deeglik beplan en gekoördineer moet word. In die volgende paragraaf word daar na strategieë vir verandering en die disseminasie van inligting gekyk.

3.8.4 Strategieë vir verandering en die disseminasie van inligting

Die literatuur oor strategieë vir verandering en disseminasie is redelik volop. In die konteks van kurrikulum verwys *strategieë*, in sy eenvoudigste vorm, na 'n plan om 'n bestaande program deur middel van 'n nuwe program te vervang. Hierdie strategieë vir verandering en disseminasie voorsien riglyne vir tipiese handelingswyses. Dit is heeltemal moontlik dat, in 'n enkele geval, twee of meer van hierdie strategieë gebruik kan word. Die impak van hierdie strategieë word gewoonlik versterk deur middel van spesifieke handelinge waarna as *taktieke*

verwys word. Taktieke behels gewoonlik die verskaffing van onpersoonlike inligting, persoonlike demonstrasies en sluit interpersoonlike veldagente in. Elkeen van hierdie taktieke kan beoordeel word op grond van kriteria soos relatiewe koste, dekking, impak en gebruikersgemak. Só byvoorbeeld kan direkte pos van inligting 'n hoë dekking, maar 'n lae impak hê, terwyl 'n plaaslike demonstrasie weer 'n lae dekking, maar 'n hoë impak het (Marsh 1997b:190-191).

Ten einde meer insig en begrip aangaande strategieë vir verandering en disseminasie te bekom, is dit nodig om kortliks ondersoek in te stel na modelle of teorieë aangaande sodanige strategieë. Vir hierdie doel sal die veranderingsmodelle van Havelock, die disseminasiemodelle van Schon, asook die tipes strategieë soos geïdentifiseer deur Bennis, Benne en Chin, kortliks bespreek word.

3.8.4.1 Havelock se veranderingsmodelle

Op grond van sy navorsing onderskei Havelock drie modelle van verandering, naamlik *navorsing, ontwikkeling en disseminasie (RO&D)*, *sosiale interaksie (SI)* en *probleemoplossing (PO)*. Die RO&D-model behels 'n proses waarin navorsing oor 'n moontlike verandering gedoen word, die ontwerp van die betrokke verandering deur ontwerpers behartig word, en die disseminasie van inligting aangaande hierdie verandering aan die gebruikers van die kurrikulum verskaf word. Die model is gebaseer op 'n aantal aannames:

- Daar bestaan 'n rasonale volgorde in die evolusie en toepassing van 'n verandering, naamlik navorsing, ontwikkeling, verpakking en disseminasie.
- Dit behels beplanning, gewoonlik op 'n massiewe skaal en oor 'n lang tydsduur.
- Daar is 'n bepaalde verdeling en koördinering van werk wat in lyn is met die rasonale volgorde en beplanning.
- Daar word veronderstel dat die gebruikers van die kurrikulum min of meer passief is, maar rationeel genoeg om die verandering te aanvaar as dit op die regte tyd en in die regte vorm aangebied word.
- Ter wille van effektiwiteit, kwaliteit en toepaslikheid is 'n hoë ontwikkelingskoste voor die disseminasiehandeling aanvaarbaar.
- Die model beskou die verskynsel van verandering vanuit die oog van die ontwerper daarvan (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:36; Carl 1995:149-150; Dalin 1974:70-71; Kelly 1989:125; MacDonald & Walker 1978:10; Rülcker 1991:285).

Die SI-model beklemtoon die patroon waarin 'n reeds bestaande verandering deur middel van 'n sosiale sisteem gedissemineer word. Die model word gekenmerk deur vyf veralgemenings wat volgens Havelock reeds in 'n hele aantal situasies (insluitende onderwys) gedemonstreer is:

- Die individuele gebruiker behoort tot 'n netwerk van sosiale verhoudings wat sy aanvaarding al dan nie van die verandering beïnvloed.
- Die plek van die individuele gebruiker in hierdie netwerk (sentraal, op die rand of geïsoleer) is 'n goeie voorspeller van die mate waarin hy of sy nuwe idees sal aanvaar, al dan nie.
- Informele persoonlike kontak is 'n baie belangrike deel van die beïnvloedings- en aanvaardingsproses.
- Die lidmaatskap van groepe en die identifisering met sekere verwysingsgroepe is ook goeie voorspellers van die mate van individuele aanvaarding van die verandering.
- Die tempo van disseminasie deur middel van 'n sosiale sisteem volg 'n voorspelbare S-patroon ('n stadige begin, 'n baie vinnige disseminasie, en 'n lang en laat aanvaardingsperiode) (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:36-37; Carl 1995:151; Dalin 1974:69; Kelly 1989:127; MacDonald & Walker 1978:8-10).

Die PO-model beklemtoon die gebruiker van die kurrikulum as die inisieerder eerder as ontvanger daarvan. Dit beskou verandering as 'n probleemoplossingsproses wat binne die gebruikerssisteem plaasvind. Die probleemoplossingsproses begin met die identifisering van 'n bepaalde behoefte wat in 'n probleemstelling en diagnose geformuleer word. Die gebruiker van die kurrikulum begin self om ondersoek te doen na idees en inligting wat van hulp kan wees in die oplossing van die probleem. Hierdie oplossing word in die praktyk toegepas en geëvalueer. Die model het dus baie in gemeen met aksienavorsing wat in paragraaf 3.10.3.2.4 van hierdie hoofstuk bespreek word. Die fokus is volgens hierdie model deurentyd op die gebruiker; die rol van buitestaanders is slegs samewerking en konsultasie. Die model word dus deur die volgende gekenmerk:

- Die behoefte aan verandering word deur die gebruikers gevoel en geartikuleer.
- Die behoefte van die gebruiker is die belangrikste oorweging.
- 'n Behoeftebepaling is altyd 'n integrale deel van die totale proses.
- Die rol van buite-agente is nie rigtinggewend nie.
- Interne bronne word ten volle aangewend.
- Selfgeïnisieerde en selftoegepaste veranderings word deur die grootste mate van betrokkenheid deur die gebruiker gekenmerk (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:37; Carl 1995:150; Dalin 1974:67-69; Kelly 1989:127; MacDonald & Walker 1978:10-12).

3.8.4.2 Schon se modelle vir disseminasie van inligting

Volgens Schon is disseminasie van inligting 'n dominante faktor wat die transformasie van gemeenskappe beïnvloed. Volgens sy modelle vir die disseminasie van inligting word inligting in verband met 'n verandering of vernuwing vanaf een of meer punte uitgestuur sodat dit die gemeenskap as 'n geheel kan bereik. Hy onderskei tussen die sogenaamde sentrum-periferie-, vermenigvuldiging-van-sentrums- en verskuiwende-sentrummodelle (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:34).

Die *sentrum-periferiemodel* berus op drie basiese veronderstellings. Eerstens word aanvaar dat die verandering of vernuwing bestaan voor die disseminasie daarvan. Tweedens behels disseminasie die beweging van 'n verandering vanaf 'n sentrum na die uiteindelijke gebruiker daarvan. Derdens is hierdie proses 'n proses van disseminasie, opleiding en voorsiening van bronne en insentiewe wat sentraal beheer of bestuur word. Die effektiwiteit van die model hang af van die bronne en energie wat by die sentrum beskikbaar is; die aantal punte op die periferie; die lengte van die strale waarlangs disseminasie plaasvind; die energie wat benodig word om 'n aanvaarding van die verandering moontlik te maak; en die kapasiteit van die sisteem om terugvoer vanaf die periferie voort te bring en te monitor (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:34; Carl 1995:153; Kelly 1989:126; MacDonald & Walker 1978:13-14).

Die *vermenigvuldiging-van-sentrumsmodel* is 'n uitbreiding van die vorige model, maar is 'n poging om negatiewe aspekte in daardie model uit te skakel. Sekondêre sentrums word naamlik geskep sodat die rykwydte en effektiwiteit van die primêre (oorspronklike) sentrum uitgebrei kan word. Die sekondêre sentrums aanvaar nou verantwoordelikheid in die disseminasie van die verandering. Die primêre sentrum spesialiseer in opleiding, ontplooiing, ondersteuning, monitering en bestuur. Die hoofsaak daarvan is om opleiers van opleiers op te lei. Die primêre sentrum word deur 'n sentrale span kundiges beman, terwyl die sekondêre sentrums deur plaaslike ontwikkelingsgroepe hanteer word (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:34; Carl 1995:153-154; Kelly 1989:126; MacDonald & Walker 1978:14-17).

Die *verskuiwende-sentrummodel* of "beweging" van Schon veronderstel geen vaste sentrum of stabiele sentrale boodskap nie. Dit toon geen vaste struktuur van disseminasie nie, maar is 'n losse, verskuiwende en ontplooiende geheel waarin sentrums en boodskappe kom en gaan. Sentrums ontstaan en verdwyn weer rondom nuwe aangeleenthede en leiers. Ten spyte daarvan dat die verandering tydelik en vloeibaar is, funksioneer hierdie sisteem wel deeglik. 'n Voorbeeld hiervan is 'n beweging soos aksienavorsing (kyk 3.10.3.2.4) wat op 'n

bepaalde tydstip baie gewild was, maar wat weer geleidelik van die toneel verdwyn het (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:35-36; Carl 1995:153; Kelly 1989:126; MacDonald & Walker 1978:17-18).

3.8.4.3 Bennis, Benne en Chin se veranderingstrategieë

Volgens Blenkin, Edwards en Kelly (1992:37) bied die strategieë van Bennis, Benne en Chin een van die mees bruikbare raamwerke vir die ontleding van die proses van verandering en omvat dit oor die algemeen al die verskillende benaderings tot kurrikulumverandering. Bennis, Benne en Chin onderskei tussen drie tipes van strategieë, naamlik mag-dwingende, normatief-heropvoedende en empiries-rasionele strategieë onderskeidelik.

Mag-dwingende strategieë is gewoonlik gebaseer op die beheer van straf en beloning. Gebruikers van die kurrikulum moet eenvoudig tot die betrokke verandering inwillig of toegee indien hulle die voordele van beloning wil smaak. Dit behels dus die gebruik van politieke, ekonomiese of morele mag sodat diegene met minder mag tot die planne, rigtinggewing en leierskap van diegene met groter mag instem en toegee (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:38; Dalin 1987:134-136; Marsh 1997b:190; Ornstein & Hunkins 1998:300).

Normatief-heropvoedende strategieë verwys na strategieë wat aangewend word om die ontvangers van die kurrikulum te "manipuleer" sodat hulle die situasie anders insien. Dit behels dus die verandering van hulle houdings, vaardighede, waardes en verwantskappe deur middel van onderhandelings tussen veranderingsagente en die ontvangers van die kurrikulum. Dit geskied deur middel van boodskappe, oorredende kommunikasie en opleidingswerkswinkels (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:38; Dalin 1987:132-134; Marsh 1997b:190; Ornstein & Hunkins 1998:300).

Empiries-rasionele strategieë maak staat daarop dat die ontvangers van die kurrikulum sal insien dat dit in hul eie belang is om te verander en daarom die verandering sal aanvaar. Die strategieë veronderstel die bekendmaking van detail omtrent die verandering deur middel van werkswinkels, seminare en demonstrasies. Die taak van die veranderingsagent is om die geldigheid van die verandering in terme van die toenemende voordele wat dit bied, te demonstreer (Blenkin, Edwards & Kelly 1992:37-38; Dalin 1987:131-132; Marsh 1997b:190; Ornstein & Hunkins 1998:300).

3.8.4.4 Oorsig

Die strategieë vir verandering en die disseminasie van inligting wat hier bespreek is, kan nou as basis dien op grond waarvan die disseminasie van inligting en die implementering van Kurrikulum 2005 beoordeel kan word. In Hoofstuk 5 word ondersoek ingestel na welke mate die implementering van Kurrikulum 2005 kenmerke van Havelock, Bennis, Benne en Chin, asook Schon se modelle of strategieë vir die disseminasie van inligting vertoon (kyk 5.3.3.5).

3.9 Kurrikulumimplementering

Soos in paragrafe 2.5.5 aangedui, is kurrikulumimplementering die proses waardeur 'n nuwe of veranderde kurrikulum in die praktyk in werking gestel word. Dit kan verskeie prosesse of strategieë insluit waarvan disseminasie een is. Vir die doel van hierdie studie word kurrikulumimplementering nou as 'n blote voortsetting van die disseminasieproses beskou. Die verskillende prosesse wat vir hierdie doel onderskei word, is disseminasie, aanvaarding, uittoetsing, finale implementering van die verandering en die uiteindelijke institusionalisering daarvan. Kurrikulumaanvaarding deur die gebruikers van 'n kurrikulum vind plaas nadat genoegsame disseminasie van inligting plaasgevind het. Voordat onvoorwaardelike aanvaarding deur alle gebruikers van die kurrikulum egter kan geskied, moet hulle nie net ingelig nie, maar in die praktyk oortuig word van die voordele wat só 'n verandering vir die onderrig-leersituasie kan inhou. Dit geskied deur middel van strategieë soos in paragraaf 3.8.4 bespreek en/of deur die gebruikers die verandering in die praktyk self te laat implementeer (Carl 1995:166; Fullan 1991b:378; Marsh 1997b:156; Ornstein & Hunkins 1998:297).

Voordat volle implementering in alle skole kan plaasvind, word die verandering egter dikwels eers in uitgesoekte omgewings uitgetoets. Hierdie proses geskied sodra onderrigmateriaal vir gebruik in die onderrig-leersituasie reeds geredelik beskikbaar is. Die uittoetsing van onderrigmateriaal geskied gewoonlik in opeenvolgende fases met 'n geleidelike uitbreiding in die getalle en diversifikasie van leerders. Volgens Lewy geskied hierdie uittoetsing gewoonlik in drie fases, naamlik laboratoriumtoetsing, aanvanklike loodsing en veldloodsing van die program (Lewy 1991a:440).

Gedurende *laboratoriumtoetsing* word individuele komponente van die program reeds vroeg tydens die ontwikkelingsproses op individuele leerders in 'n kurrikulumlaboratorium uitgetoets. Die ontwikkelaars van die kurrikulum neem self die leerder se gedrag en reaksies waar en stel

verandering voor indien nodig. Sodra hierdie proses voltooi is, behoort 'n volledige, maar voorlopige weergawe van die kursus vir leerders beskikbaar te wees en kan dit by uitgesoekte skole getoets word. Die ontwikkelaars van die kurrikulum neem in baie gevalle nog self die klasse waar. Die doel van só 'n *aanvanklike loodsing* van die program is om vas te stel of die program geïmplementeer kan word, wat die voorwaardes vir die suksesvolle implementering daarvan is en om moontlike veranderings aan die program voor te stel. Op grond van die program word 'n hersiene weergawe van die program deur onderwysers self in hul eie klaskamers geïmplementeer sonder die direkte inmenging van die ontwikkelaars. Die doel van hierdie *veldloodsing* is om vas te stel of die program sonder die hulp van die ontwerpers in alle skole geïmplementeer kan word, asook om die voordele van die program aan die potensiële gebruikers daarvan te demonstree (Lewy 1991a:440).

3.9.1 Implementeringstrategieë

Kurrikulumliteratuur verwys dikwels na twee verskillende en selfs opponerende benaderings tot implementering waarvan die een *getrouheid van implementering* en die ander *aanpassing* heet. Die twee benaderings is op verskillende aannames en metodes gebaseer en daar is selfs sprake van 'n *getrouheidsaanpassingskontinuum* (Fullan 1991b:378-379).

3.9.1.1 Getrouheid van implementering

Getrouheid van implementering of geprogrammeerde oriëntering veronderstel dat die kurrikulum so getrou as enigsins moontlik aan sy oorspronklike vorm geïmplementeer sal word. Die aanname is dat die kurrikulumverandering sekere voorwaardes het wat deur die ontwikkelaars daargestel is, wat effektief gedemonstree kan word en in totaal feitlik net so deur die gebruikers daarvan aanvaar sal word. Terwyl baie klein variasies wel aanvaar kan word, is die klem egter daarop om te verseker dat die praktyk met die ontwerpers se planne sal ooreenstem (Fullan 1991b:378; Marsh 1997b:161).

'n Gestruktureerde benadering tot implementering word aanbeveel. Hiervolgens ontvang onderwysers uitdruklike instruksies oor hoe om 'n eenheid of 'n kursus te onderrig. Weinig voorsiening word gemaak vir verskillende kontekste waarin die kursus gebruik mag word. Daar bestaan verskillende grade van getrouheid van implementering, afhangende van die tipe variasies of aanpassings wat wel toegelaat word. 'n Ekstreme vorm van getrouheid heet *kurrikulumgerigtheid*, en word gekenmerk deur baie sterk voorskrifte vir onderwysers en veronderstel maksimum kongruensie tussen die voorgeskrewe kurrikulum en dit wat in die

praktyk onderrig word. Getrouheid van kurrikulum veronderstel volgens kritici dat die onderwyser oorwegend 'n passiewe ontvanger van die kurrikulum is. Gevolglik moet die onderwyser deeglik opgelei word ten einde die eenheid of kursus te kan onderrig. 'n Ekstreme vorm van getrouheid van implementering behels 'n wen-verloorsituasie. Ontwerpers tree volgens hierdie siening as die oorwinnaars en die gebruikers (onderwysers) as die verloorders na vore (Fullan 1991b:378; Glatthorn 1997:86; Marsh 1997b:161,163,164).

3.9.1.2 Aanpassing van die kurrikulum

Aanpassings verteenwoordig die verandering van 'n studiekursus of eenheid vir 'n (nuwe) groep leerders wat verskil van dié vir wie die eenheid of kursus oorspronklik ontwerp is (Blum & Grobman 1991:364). Die aanpassingsbenadering tot kurrikulumimplementering veronderstel dat daar altyd 'n behoefte bestaan om sekere aanpassings aan die kurrikulum aan te bring sodra dit in die praktyk geïmplementeer word. Hierdie aanpassings is nodig wanneer die kurrikulum in verskillende kontekste geïmplementeer moet word. Die presiese aard van implementering kan dus nie voorgeskryf word nie, maar dit moet ontplooi soos wat ontwerpers en gebruikers besluit wat die beste vir 'n bepaalde situasie is. Daar bestaan ook verskillende grade van aanpassing wat wissel van baie geringe aanpassings tot die graad van aanpassing wat allerweë as *wedersydse aanpassing* of *prosesoriëntering* bekend staan. Hierdie verskillende grade van aanpassings sluit aan by die verskillende grade van getrouheid van implementering om 'n kontinuum te vorm op grond waarvan die implementering van 'n bepaalde kurrikulum beoordeel kan word (Fullan 1991b:379; Marsh 1997b:164).

Wedersydse aanpassing is dus 'n ekstreme vorm van aanpassing van die kurrikulum by plaaslike behoeftes. Dit kan beskou word as 'n wen-wensituasie waarin die ontwerpers van die kurrikulum steeds hul sentrale doel met die kurrikulum bereik, maar die gebruikers van die kurrikulum (die onderwysers) ook geleentheid kry om die kurrikulum by hulle doelstellings te laat aanpas. Beide groepe is dus gewillig om aanpassings te maak; daarom die term *wedersydse aanpassing*. *Wedersydse aanpassing* word dikwels in die literatuur as dié ideale wyse van implementering benoem en behels 'n tipe van onderhandelingsproses van gee en neem tussen die ontwerpers en gebruikers van die kurrikulum. Sommige skrywers gebruik selfs die term *evolusie* om hierdie proses van kurrikulumimplementering te beskryf (Fullan 1991b:379; Glatthorn 1997:86; Marsh 1997b:164; Sowell 1996:243).

Terwyl riglyne tydens getrouheid van implementering meer duidelik, spesifiek en makliker is om te verstaan, het aanpassings tydens implementering die voordeel dat dit ruimte laat vir

individuele keusevryheid en 'n kurrikulum wat vir 'n verskeidenheid van omstandighede geskik is. Getrouheid van implementering kan maklik tot verwerping van die kurrikulum lei en mag 'n kurrikulum tot gevolg hê wat nie geskik vir bepaalde omstandighede is nie. Nadele van die aanpassingsbenadering is dat dit verwarring kan skep oor wat die onderwyser te doen staan en dat dit baie moeilik is om te evalueer (Fullan 1991b:379).

3.9.2 Vereistes vir suksesvolle implementering en faktore wat implementering beïnvloed

In die literatuur is daar belangrike insigte omtrent die proses van implementering en die relatiewe sukses daarvan in skole. Glatthorn (1997:86-88) stel byvoorbeeld 'n aantal vereistes vir die monitering van die implementeringsproses deur skoolhoofde:

- Maak wedersydse aanpassing moontlik en vermy getrouheid van implementering.
- Verseker dat bronne betyds beskikbaar is.
- Maak voortdurende personeelontwikkeling moontlik.
- Help onderwysers om die vereistes van die kurrikulum korrek te interpreteer.
- Besoek onderwysers en maak informele observasies waar moontlik.
- Ondersteun die kurrikulum en moedig onderwysers aan.
- Ontleed die prestasies van leerders saam met onderwysers.
- Maak die kurrikulum onderwyservriendelik deur te verseker dat dit duidelike riglyne bevat en onnodige kompleksiteit vermy. Die kurrikulum moet ook van hoë gehalte wees sodat onderwysers dit kan respekteer en dit sal wil implementeer.
- Kweek 'n kultuur wat deurlopende verbetering en samewerking beklemtoon.

Volgens Hertzog (1997:227-229) is tradisionele gebruike ten opsigte van kurrikulumontwikkeling 'n struikelblok vir die suksesvolle implementering van hedendaagse progressiewe kurrikulummodelle. Die implementering van 'n nuwe kurrikulum verg inderwaardheid 'n verandering in die persepsies, verwagtings, idees en praktyke van verskeie rolspelers, waaronder onderwysers en selfs ouers. Volgens Carl (1995:167) hang die sukses van implementering grootliks af van die kwaliteit van beplanning, ontwerp en disseminasie van die kurrikulum wat voor die finale implementering daarvan plaasvind. Die volgende vereistes word deur Carl vir suksesvolle implementering gestel:

- Alle gebruikers van die kurrikulum moet sover moontlik aktief betrokke wees.
- Voortdurende kontak met alle gebruikers is nodig sodat hulle die nodige ondersteuning en advies kan verkry.
- Kommunikasie moet te alle tye helder en oop wees.
- Ondersteuningsdienste moet daargestel word.

- Voorsiening moet vir verskillende vorms van intrinsieke (byvoorbeeld sielkundige) en ekstrinsieke (byvoorbeeld finansiële) kompensasië gemaak word.
- Geleentheid moet vir die voortdurende ontwikkeling van personeel soos onderwysers geskep word.
- 'n Vertrouensverhouding tussen die ontwikkelaars en implementeerders is van groot belang.
- Aanvaarding van die kurrikulum deur die gebruikers daarvan is nodig (Carl 1995:167).

Fullan (in Marsh 1997b:158) onderskei ook tussen die volgende faktore wat die implementering van 'n kurrikulum kan beïnvloed:

- Die kenmerke van die verandering soos die behoefte en relevansie van die verandering, die helderheid, kompleksiteit, kwaliteit en praktiese uitvoerbaarheid van die verandering.
- Kenmerke op die vlak van die skooldistrik: die geskiedenis van vorige pogings tot verandering; die aanvaardingsproses; sentrale administratiewe ondersteuning en betrokkenheid; personeelontwikkeling (indiensopleiding) en deelname; die tydsverloop en inligtingstelsel (evaluering); en kenmerke van die breër gemeenskap.
- Kenmerke op die skoolvlak self: die skoolhoof; onderwyser-onderwyser-verhoudings; en kenmerke en oriëntering van onderwysers.
- Eksterne faktore: die rol van die regering en eksterne hulp.

Fullan (1991b:380-382) bespreek in 'n ander bron nog 'n aantal faktore wat in ag geneem behoort te word:

- Die klimaat vir verandering op distriks-, plaaslike en gemeenskapsvlak: distriksleierskap; ondersteuning deur beheerliggame; skoolhoofde; die skoolklimaat; asook klem op onderrigaangeleenthede en onverwagse gebeure.
- Strategieë wat op plaaslike vlak vir die implementering aangewend word: indiensopleiding en ontwikkeling van onderwysers en die ontwerp van kommunikasie-inligtingstelsels.
- Eksterne faktore: beleidsveranderinge; finansiële en materiële bronne; en tegniese bystand.

Uit voorafgaande behoort dit nou duidelik te blyk dat die proses van kurrikulumimplementering 'n komplekse aangeleentheid is wat deeglike beplanning vereis. Beplanning vir die doel van meer effektiewe implementering behels dus meer as om dit net te verstaan: die doel moet eintlik wees om hierdie proses te kan beïnvloed. Vir hierdie doel moet al die moontlike faktore

wat implementering kan beïnvloed, asook die verskillende moontlike benaderings tot implementering deeglik verreken word en moet bepaalde keuses uitgeoefen word. Volgens Fullan (1991b:383) is dit egter nodig dat al hierdie faktore en strategieë vanuit die oë van verskillende individue aan weerskante van die implementeringsproses gesien word.

3.9.3 Oorsig

Implementeringstrategieë is in hierdie paragraaf ondersoek en daar is bevind dat daar twee ekstreme vorms van implementering geïdentifiseer kan word, naamlik getrouheid van implementering en die sogenaamde aanpassingsbenadering. Hierdie twee vorms van implementering kan as die ekstreme grense van 'n kontinuum beskou word sodat die implementering van 'n bepaalde kurrikulum iewers langs hierdie kontinuum geplaas kan word. Kurrikulumgerigtheid is ook as 'n ekstreme vorm van getrouheid van implementering voorgehou. Voorts is vereistes vir die suksesvolle implementering van 'n kurrikulum, asook faktore wat hierdie implementering kan beïnvloed, geïdentifiseer.

'n Voorlopige perspektief op die implementering van Kurrikulum 2005 word in paragrawe 4.6.19 en 5.3.3.5 van hierdie studie verskaf en daar word aangedui in welke mate die implementering van hierdie kurrikulum die eienskappe van getrouheid van implementering of die aanpassingsbenadering vertoon. Die invloed van kurrikulumgerigtheid op uitkomsgerigte onderwys word weer in paragraaf 5.2.3.1 bespreek. Benewens die voorlopige perspektief word die implementering en toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel breedvoerig in Hoofstuk 6 van hierdie studie geëvalueer deur van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik te maak. Voorts word voorbeelde van die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA in paragraaf 5.3.3.4 ondersoek en word lesse wat uit hierdie voorbeelde geleer en op die implementering van Kurrikulum 2005 van toepassing gemaak kan word, geïdentifiseer.

3.10 Kurrikulumevaluering

Evaluering in die konteks van kurrikulum is reeds by twee geleenthede in die verloop van hierdie studie gedefinieer (kyk 2.5.6 en 3.7.4.5). Vir die doel van kontinuïteit word hierdie definisie hier herhaal: Kurrikulumevaluering is die proses waardeur die effektiwiteit van die kurrikulum bepaal word. Dit is normaalweg 'n deurlopende proses wat regdeur die proses van kurrikulumontwikkeling behoort plaas te vind en wat om verskeie redes aangepak word. In paragraaf 3.7.4.5 van hierdie studie is daar duidelik onderskeid gemaak tussen

kurrikulumgerigte en leerdergerigte evaluering (laasgenoemde word ook *assessering* genoem). Daar is gestel dat hierdie studie *assessering* as 'n komponent van kurrikulumontwerp beskou, terwyl *kurrikulumgerigte evaluering* (of *kurrikulumevaluering*) as 'n komponent van die totale proses van kurrikulumontwikkeling beskou word. In paragraaf 3.7.4.5 is *assessering* reeds deeglik ondersoek, sodat navorser in hierdie studie voorts slegs aan *kurrikulumevaluering* aandag sal gee. Dit dien egter weer net gestel te word dat *assessering* as 'n vorm van evaluering wel deel kan uitmaak van die groter proses van kurrikulumevaluering deurdat die resultate daarvan ook vir die doel van kurrikulumevaluering as getuienis aangewend word (Carl 1995:118, 177-178; Darling-Hammond 1996; Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:93; Kelly 1989:187-188; Lawton 1983:98; Urevbu 1985:77).

3.10.1 Die aard en doel van kurrikulumevaluering

Kurrikulumevaluering is nie net die vierde fase in die proses van kurrikulumontwikkeling nie (kyk 2.5.6), maar is deurlopend van toepassing voor, gedurende en na die afloop van 'n fase. Dit beteken dat evaluering van die kurrikulum voor, gedurende, en na die ontwerpfasie (insluitend die verskillende komponente daarvan), die disseminasiefase en implementeringsfase plaasvind, asook voordat 'n evalueringstrategie beplan of uitgevoer word (Carl 1995:187).

Kurrikulumevaluering fokus daarop om vas te stel of die kurrikulum, soos wat dit ontwerp, ontwikkel, versprei en/of geïmplementeer word, die verlangde resultate bereik of kan bereik. Dit help dus om die sterk en swak punte van die kurrikulum voor die implementering en die effektiwiteit daarvan na implementering vas te stel. Die inligting wat deur middel van hierdie evalueringproses ingesamel word, maak dit vir kurrikulumkundiges moontlik om hulle pogings en/of die kurrikulum self te hersien, te vergelyk, in stand te hou of te staak. Evaluering stel hulle in staat om besluite te neem en met data vorendag te kom wat hierdie besluite ondersteun (Ornstein & Hunkins 1998:320). Volgens Ornstein en Hunkins (1998:320-322) beantwoord kurrikulumevaluering ook vrae rakende die volgende aspekte:

- Die intrinsieke waarde van die kurrikulum (hoe goed en toepaslik dit is).
- Die instrumentele waarde (wat die resultate van die kurrikulum kan wees of is en in watter mate dit in lyn met die voorafopgestelde doelstellings en doelwitte is).
- Die vergelykende waarde (Is die nuwe program beter as die een wat dit vervang?).
- Die idealiseringswaarde (die soeke na data wat kan help om die program so ideaal as moontlik te maak).

- Die besluitnemingswaarde (die soeke na inligting wat die neem van besluite omtrent die program so maklik en geregverdig as moontlik kan maak).

Die literatuur verskaf dan ook die volgende doelstellings met kurrikulumevaluering (vgl. Carl *et al.* 1988:53-54; Lawton 1983:98; Urevbu 1985:64-65). Hiervolgens is evaluering 'n bepaling van, onder andere, die volgende:

- die kwaliteit van onderrigmateriaal en die leeraktiwiteite van leerders;
- die behoefte aan kurrikulumverandering;
- die vordering en bekwaamheid van leerders gedurende blootstelling aan die kurrikulum en daarna;
- die vermoë van onderwysers om die kurrikulum suksesvol te implementeer en selfevaluering toe te pas;
- die suksesvolheid van kurrikulumprosesse soos kurrikulumontwerp (en al die komponente daarvan), disseminasie en implementering onderskeidelik; en
- die toepaslikheid of toepasbaarheid van die kurrikulum vir 'n besondere situasie.

Kurrikulumevaluering kan ook op verskeie wyses toegepas word. Só byvoorbeeld word daar onderskei tussen formatiewe en summatiewe evaluering (kyk paragraaf 3.7.4.5.1). *Formatiewe kurrikulumevaluering* verwys na die evaluering van die kurrikulum gedurende die proses van kurrikulumontwikkeling en dit vind voortdurend plaas. *Summatiewe kurrikulumevaluering* verwys weer na die evaluering van die kurrikulum ná afloop van die kurrikulumontwikkelingsproses (Lewy 1991b:406-407).

Daar bestaan inderwaarheid 'n verskeidenheid van vorme van kurrikulumevaluering, afhangende van die doel waarvoor die evaluering aangepak en watter metodes van evaluering vir hierdie doel gebruik word. Volgens Lofthouse *et al.* (1995:40-42) kan kurrikulumevaluering intern of ekstern geskied en kan dit formeel of informeel van aard wees. *Interne* kurrikulumevaluering vind gewoonlik plaas wanneer die evaluering deur die skool of onderwysers self behartig word, terwyl *eksterne* evaluering gewoonlik deur persone van buite die skool geïnisieer en behartig word. *Informele* evaluering vind gewoonlik plaas gedurende die normale onderrig-leersituasie en is deel daarvan. *Formele* evaluering, daarenteen, word vooraf beplan, gesistematiseer en gestruktureer en lei gewoonlik tot 'n definitiewe en dikwels sigbare uitkoms.

Kurrikulumevaluering kan ook kwantitatief of kwalitatief van aard wees. *Kwantitatiewe* evaluering is 'n wetenskaplike vorm van evaluering waarvolgens data wat ingesamel is,

statisties verwerk en geïnterpreteer word. Só byvoorbeeld sal kwantitiewe evaluering (of assessering) van leerders se prestasies dikwels in die vorm van toets- of eksamenpunte uitgedruk, statisties verwerk en geïnterpreteer word sodat vergelykings gemaak kan word. Besluite omtrent die kurrikulum kan dan op grond van hierdie vergelykende data geneem word (Ornstein & Hunkins 1998:324). *Kwalitatiewe* evaluering (vgl. 6.2.1), daarenteen, is 'n poging om die volledigste moontlike versameling van kennis (persoonlike kennis ingesluit) omtrent spesifieke opvoedkundige situasies te maak en dan betekenisvolle afleidings en waardering omtrent die situasies te maak sodat begrip vir die situasie ontwikkel en morele handeling bevorder kan word. Kwalitatiewe evaluering maak gebruik van naturalistiese metodes soos gevallestudies deur middel van waarneming, beskrywing, interpretasie en waardering (Willis 1991:427).

Gedurende kurrikulumevaluering kan 'n verskeidenheid van metodes aangewend word om inligting te versamel. Volgens Lofthouse *et al.* (1995:53) kan sulke metodes die volgende insluit: onderhoude met byvoorbeeld leerders, onderwysers, ouers, skoolhoofde en/of ander rolspelers; vraelyste; waarneming in klaskamers of vergaderings; groepbesprekings; ontleding van dokumente soos notules en beplanningsdokumente; ontleding van leerders se werk; dophou van leerders of personeellede; en die insameling van statistiese data. Slegs vraelyste en statistiek voorsien gewoonlik suiwer kwantitiewe data. Die interpretasie van 'n groot aantal kwalitatiewe data ontbloom gewoonlik sekere probleme en behoeftes en lei tot die identifisering van temas en patrone in die data.

3.10.2 Kriteria vir kurrikulumevaluering

Kurrikulumkundiges kan op bepaalde beginsels of kriteria besluit waaraan kurrikulumevaluering moet voldoen. Dit behoort duidelik te wees dat verskillende evalueerders nie dieselfde mate van klem op dieselfde kriteria sal plaas nie. Terwyl sommige kriteria in sekere situasies van toepassing sou wees, kan dit in ander situasies irrelevant wees. Carl *et al.* (1988:54-56) verskaf die volgende kriteria vir kurrikulumevaluering:

- Evaluering moet *deurlopend* van aard wees.
- *Konsekwentheid* moet gehandhaaf word.
- *Geldigheid* (dit moet evalueer wat dit veronderstel is om te evalueer).
- *Betrokkenheid* van soveel as moontlike rolspelers (insluitend leerders en onderwysers).
- *Kongruensie* (evaluering moet ooreenstem met wat beplan word).
- *Volledigheid* (alle relevante aspekte moet gedek word).

- *Betroubare* resultate word verwag.
- *Objektiwiteit* is 'n voorwaarde vir betroubaarheid.
- Evaluering moet *komprehensief* van aard wees.
- Dit moet *betekenisvolle leerervarings* moontlik maak.
- *Individualisering* moet moontlik wees.
- Evaluering moet *demokraties* van aard wees.
- Evaluering moet *propedeuties* van aard wees (dit moet lei tot 'n voortsetting van onderrig en leer).
- Evalueringresultate moet *kommunikeerbaar* wees en terugvoer verskaf.

Die meeste van voorgenoemde kriteria vir kurrikulumevaluering kan juis op die toepasbaarheidstudie wat in Hoofstuk 6 geloods word, van toepassing gemaak word. In paragraaf 6.1 word dan ook aangedui in watter mate hierdie toepasbaarheidstudie aan voorgenoemde kriteria voldoen.

3.10.3 Dimensies en tipes van kurrikulumevaluering

Volgens Lofthouse *et al.* (1995:41) bestaan daar 'n neiging om formatiewe evaluering met interne evaluering en summatiewe evaluering met eksteme evaluering te assosieer. Dit is moontlik om 'n verskeidenheid van dimensies te groepeer in die vorm van twee ideale tipes van evaluering met 'n summatiewe *doelwitgerigte* en 'n formatiewe *prosesgerigte* evaluering aan beide punte van 'n spektrum of kontinuum. Eersgenoemde verteenwoordig evalueringsvorme of metodes wat ten doel het om uitkomste van die kurrikulum in terme van voorafgeformuleerde en meetbare doelwitte te kwantifiseer. Aan die ander kant van die spektrum is daar 'n beskrywende en subjektiewe benadering tot evaluering waar evaluering as deel van die ontwikkelingsproses beskou word.

Ook Kelly (1989:190, 195) en Sowell (1996:257) maak 'n soortgelyke onderskeiding. Sowell noem die twee benaderings *produktevaluering* en *prosesevaluering* onderskeidelik. Eersgenoemde konsentreer daarop om die produkte of uitkomste van die kurrikulum te versamel, te interpreteer en te takseer, terwyl laasgenoemde drie verskillende oogmerke het: om inligting in verband met die implementeringsproses te bekom, hulp in hierdie verband te verleen en te bepaal in hoeverre onderwysers en veranderingsagente hulle rolle vervul.

Ornstein en Hunkins (1998:326) onderskei weer tussen die evaluering van effekte (*pay-off*) en intrinsieke evaluering. Die *evaluering van effekte* (dit is, produkevaluering) van die

kurrikulum behels 'n ondersoek na die effek van die kurrikulum op leerders, onderwysers, ouers en/of administrateurs. Dit mag byvoorbeeld 'n oordeel vel oor die verskille tussen die prestasies van leerders in voor- en natoetse of tussen eksperimentele en kontrolegroepe in 'n bepaalde situasie. *Intrinsieke evaluering* daarenteen behels 'n waardebeoordeling van die kurrikulum. Die spesifieke inhoud van die kurrikulum, die wyse waarop dit georden is, die akkuraatheid daarvan, die tipes leerervarings wat gebied kan word en die tipes materiaal wat vir die kurrikulum gebruik word, kan byvoorbeeld geëvalueer word. Volgens Eraut (1991b:452) is intrinsieke evaluering oorspronklik deur Scriven voorgestel as 'n proses waarvolgens die evaluering van kurrikulumvoorstelle en materiale fokus op die aard, eerder as op die effek daarvan.

Benewens bogenoemde twee hoofkategorieë van kurrikulumevaluering (wat uiteraard verskillende modelle vir kurrikulumontwikkeling omvat) bestaan daar ook ander vorms van kurrikulumevaluering wat vir die doel van hierdie studie belangrik is en wat vermelding en ondersoek verdien in die lig van die doel van hierdie studie. Dit behels *toepasbaarheidstudies* en die *evaluering van implementering*. Die twee temas behoort baie hulp te verleen met 'n ondersoek na die toepasbaarheid van 'n nuwe kurrikulum.

3.10.3.1 Doelwitgerigte kurrikulumevaluering

Doelwitgerigte evaluering van die kurrikulum geskied wanneer duidelike en spesifieke doelwitte vir die kurrikulum vooraf geformuleer en die kurrikulum uiteindelik geëvalueer word in terme van die mate waartoe hierdie doelwitte deur die middel van die kurrikulum bereik is of nie. Dit omsluit dus alle evalueringsvorme of metodes wat ten doel het om die uitkomst van die kurrikulum in terme van voorafgeformuleerde en meetbare doelwitte te kwantifiseer (Lofthouse *et al.* 1995:41; kyk 3.10.3).

Volgens Kelly (1989:191) help doelwitgerigte evaluering met die formulering en aanpassing van doelwitte, die evaluering van geskikte leerervarings en die meting van die mate waartoe die doelwitte bereik is. Doelwitgerigte evaluering sluit volgens Kelly (1989:191-193) egter 'n aantal gevare in wat soos volg saamgevat kan word:

- Die evalueringprosedure is geneig om uiteindelik die keuse van doelwitte te bepaal.
- Doelwitgerigte evaluering is nie geskik vir alle areas van kurrikulumbepanning nie.
- Die versoeking bestaan om slegs doelwitte wat objektief gemeet kan word, in te sluit.
- Daar bestaan 'n moontlike konflik tussen die kurrikulum se doelwitte en dié wat implisiet in evalueringstegnieke is.

- Die gebruik van doelwitte moedig memorisering aan in plaas van die vermoë om te dink.
- Die verbruikers of voorstanders van doelwitgerigte evaluering verstaan nie eens altyd die proses waarby hulle betrokke is nie.
- Daar kan nie van doelwitgerigte evaluering gebruik gemaak word indien die kurrikulum nie volgens doelwitte ontwerp is nie.

Doelwitgerigte evaluering staan in noue verband met tradisionele vorms van evaluering soos normgerigte assessering en gestandaardiseerde toetsing (kyk paragraaf 3.7.4.5.2) en evalueringsmodelle soos die klassieke of navorsings- en ontwikkelingsmodel (N&O) (kyk 3.10.3.1.2) vir evaluering (Lawton 1983:100-102).

3.10.3.1.1 Die klassieke evalueringsmodel

Volgens Lawton (1983:100-101) heet die klassieke evalueringsmodel ook die landboukundige-plantkundige model vir kurrikulumevaluering vanweë die ooreenkoms wat dit met eksperimentering in Landbou en Plantkunde het. Volgens hierdie model word twee groepe leerders gewoonlik getoets (deur byvoorbeeld van normgerigte, gestandaardiseerde toetse gebruik te maak). Een van die twee groepe word vervolgens aan die nuwe kurrikulum of benadering blootgestel, maar die ander nie. Hierna word beide leerdergroepe weer getoets en word die eksperimentele groep se toetsresultate met dié van die kontrolegroep vergelyk. Op hierdie wyse word die sukses van die nuwe kurrikulum of benadering bepaal.

3.10.3.1.2 Die navorsings- en ontwikkelingsmodel (N&O)

Die navorsings- en ontwikkelingsmodel (N&O) is soortgelyk aan die klassieke model, maar verskil volgens Lawton (1983:109) tog daarvan. Volgens hierdie model moet alle kurrikulumontwikkeling begin met navorsing waarvan die resultaat onder andere lei tot die formulering van doelstellings. Volgens Lawton (1983:101-102) is die taak van die N&O-model vyfvoudig:

- Verfyn die ooreengekome doelstellings in die vorm van spesifieke, meetbare gedragsdoelwitte.
- Ontwerp toepaslike leerervarings.
- Ontwerp toetse om leerderprestasies mee te toets.
- Pas die toetse op 'n gedeelte van die klas toe (steekproef).

- Prosesseer die resultate ten einde inligting te kan verskaf aan die ontwerpers van die kurrikulum, borge en potensiele verbruikers van die kurrikulum.

3.10.3.2 Evaluering sonder doelwitte

Die evalueringproses kan dikwels verbeter word deur te erken dat toetse wat ontwerp is om die bereiking van doelwitte te meet, baie belangrike positiewe uitkomst van die kurrikulum wat nie in die geformuleerde doelwitte voorsien is nie, oor die hoof kan sien. Om hierdie rede het verskeie kurrikulumkundiges reeds hul toevlug tot sogenaamde *doelwitvrye* evaluering geneem. Die doel hiervan was om vryheid en verbeelding in die kurrikulumevalueringproses moontlik te maak (Doll 1996:275). Doelwitvrye evaluering het dus ten taak om alle programuitkomst in ag te neem en nie 'n onderskeid tussen verwagte en onvoorsiene uitkomst te maak nie. Dit behels 'n benadering waarvolgens die meriete van die effekte van die kurrikulum bepaal word sonder verwysing na doelstellings of doelwitte. Hierdie benadering word grootliks toegeskryf aan die pogings van Scriven om die vooroordeel of partydigheid teen te werk wat ontstaan wanneer die aantal uitkomst wat geëvalueer kan word, beperk word deur doelwitte vooraf te formuleer (Stecher 1991:413).

Doelwitvrye evaluering maak gewoonlik van naturalistiese (met ander woorde, kwalitatiewe) metodes van ondersoek gebruik. Hierdie metodes sluit in die ondersoek na sekere vraagstukke; die versameling van data op die terrein van die kurrikulum; die ontleding en reflektering van die data; die verfyning van vorige en formulering van nuwe vrae wat die deurlopende ondersoek moet lei; en die terugkeer na die ondersoekterrein om verdere data in te samel (Dorr-Bremme 1991:424-425). Stenhouse (1975:115) verwys na evalueerders wat doelwitvrye evaluering aanhang as sogenaamde "new wave evaluators".

Kritiek is ook al teen doelwitvrye vorms van evaluering uitgespreek. Volgens Stecher (1991:413) behels dit byvoorbeeld dat dit eenvoudig die doelstellings van die program met die doelstellings van die evalueerder vervang, want die evalueerder het steeds 'n behoefte aan kriteria waarvolgens die evaluering gedoen moet word. Voorstanders van doelwitvrye evaluering sien hierdie argument egter as 'n misverstand. Die meriete van die kurrikulum word volgens doelwitvrye evaluering afgelei van die mate waartoe die effekte van die kurrikulum met die behoeftes van die bevolking waarvoor dit ontwerp is, ooreenstem en nie vanaf die ooreenstemming tussen hierdie effekte en doelwitte nie. Doelwitvrye evaluering behels dus evaluering van die kurrikulum soos dit uit die oog van die verbruiker en die samelewing geskied. Ten spyte van die interessante filosofiese grondslag van doelwitvrye evaluering,

geniet dit nie altyd soveel aanhang as 'n praktiese, doelwitgerigte vorm van evaluering nie. Dit kan toegeskryf word aan die ongekontroleerde aard van die ondersoekproses, die traagheid van evalueerders om só 'n komplekse vorm van evaluering aan te pak en meningsverskille omtrent die regte rol van evaluering (Stecher 1991:413-414).

Volgens Kelly (1989:195-196) behels doelwitvrye evaluering gewoonlik 'n *holistiese* benadering wat die proses van identifisering, insameling en kommunisering van alle inligting omtrent 'n kurrikulum insluit ten einde besluitneming in verband met die kurrikulum te rig. Dit is 'n benadering wat gewoonlik saam met 'n prosesgeoriënteerde kurrikulumontwerp gebruik kan word. Hierdie selfde benadering om besluitnemers te kan inlig, is kenmerkend van verskeie doelwitvrye evalueringsmodelle waaronder die verliggende (*illuminative*), responsiewe (*responsive*) of beeldende (*portrayal*) modelle, asook aksienavorsing (Kelly 1989:197).

3.10.3.2.1 Die verliggende model

Die verliggende of antropologiese model *werp lig op* die komplekse realiteit van die kurrikulum. Deur die proses van waarneming, verdere ondersoek en verklaring poog die evalueerder om 'n inligtingsprofiel aan die gehoor te verskaf. Die taak van die evalueerder is dus om 'n komprehensiewe begrip van die komplekse realiteit van die kurrikulum moontlik te maak. Dit maak gebruik van antropologiese metodes en behels 'n intensiewe studie van die totale program, insluitende aspekte soos die ervarings van deelnemers, institusionele prosedures en bestuursprobleme. Die model word sterk met Parlett en Hamilton verbind (Kelly 1989:197; Lawton 1983:102-103; Ornstein & Hunkins 1998:335; Parlett 1991:420-421; Stenhouse 1975:112-113).

Verliggende evaluering is responsief van aard deurdat dit ag slaan op die teikengehoor vir wie die evaluering gedoen moet word (hulle verwagtings, belangstellings, vrae en behoeftes) en verslae so kort as moontlik probeer hou. Dit is ook naturalisties van aard in die sin dat alle verskynsels in hul natuurlike vorm bestudeer word. Dit vereis heuristiese metodes van ondersoek deur gebruik te maak van metodes soos direkte waarneming, onderhoude, fokusgroepe, vraelyste, die ontleding van agtergrondmateriaal en/of statistiese en ander metodes van ondersoek. Behalwe vir volledige beskrywings en verslaggewing, gaan die evalueerder verder deur die inligting ook te interpreteer (Parlett 1991:420-421).

3.10.3.2.2 Responsiewe evaluering

Responsiewe evaluering word met Stake verbind en geskied gewoonlik na aanleiding van die identifisering van sleutelaangeleenthede of bepaalde vrae rondom die kurrikulum. Dit geskied dus as't ware na aanleiding van 'n bepaalde behoefte by die teikengehoor. Ten einde kennis aangaande kurrikulumaangeleenthede te bekom, neem die evalueerder handelinge rondom die kurrikulum waar, voer hy of sy onderhoude met die belanghebbendes en bestudeer hy of sy relevante dokumente. Naturalistiese of kwalitatiewe navorsingsmetodes word gewoonlik gebruik (Stake 1991:418). Die evalueerder vertel inderwaarheid die storie van die program, stel sy kenmerke bekend, beskryf die kliënte en personeel, identifiseer die belangrikste aangeleenthede en probleme en doen verslag oor wat reeds bereik is. Volgens Ornstein en Hunkins (1998:334-335) behels die responsiewe model die volgende stappe:

- Onderhandel oor 'n raamwerk vir evaluering met die borge.
- Identifiseer onderwerpe, aangeleenthede en/of vrae in verband met die program van die borge.
- Formuleer vrae wat die evaluering kan rig.
- Identifiseer die omvang en handeling rondom die kurrikulum; identifiseer die behoeftes van kliënte en personeel.
- Neem waar, voer onderhoude, berei opgawes en gevallestudies voor en dies meer.
- Groepeer die inligting; identifiseer die belangrikste aangeleenthede en vrae.
- Stel die belangrikste bevindings in 'n verslag saam.
- Ontleed reaksies en ondersoek die belangrikste aangeleenthede meer volledig.
- Soek vir botsende getuienis wat bevindinge ongeldig kan maak, asook getuienis wat die bevindinge kan ondersteun.
- Rapporteer die resultate.

3.10.3.2.3 Die beeldende model

Hierdie model is inderwaarheid 'n aangepaste weergawe van die verliggende model en is bedoel om 'n komprehensiewe weergawe of geheelbeeld van die kurrikulum as geheel te verskaf (Kelly 1989:197). Die evalueerder neem by die skool alles waar wat rondom die kurrikulum gebeur deur onderwysers en leerders waar te neem, asook deur dokumente en leerders se werk te bestudeer. Onderhoude kan ook gevoer en vraelyste gebruik word. Deur middel van hierdie inligting word 'n aanvanklike, maar volledige beskrywing van wat waargeneem is, gedoen. Hierna volg 'n meer gedetailleerde beskrywing in die sin dat die aanvanklike beskrywing geïnterpreteer word en redes vir bepaalde handelings aangevoer word

(Ornstein & Hunkins 1998:335-336). Die beeldende model is inderwaarheid 'n eklektiese benadering in die sin dat dit van beide tradisionele en impressionistiese of antropologiese metodes van ondersoek gebruik maak (Lawton 1983:105).

3.10.3.2.4 Aksienavorsing

Baie skrywers is van mening dat onderwysers self die evaluering van en navorsing oor die kurrikulum moet behartig. Stenhouse (1975:142) verwys na hierdie model as "die onderwyser as navorser". Die model behels volgens Marsh (1997b:164-165) eenvoudig dat onderwysers die resultate van hul eie navorsing moet aanwend om hul onderrigpraktyke te verander en te verbeter. Aksienavorsing kan deur individuele onderwysers of klein groepies van onderwysers behartig word. 'n Eksterne fasiliteerder kan egter genader word om die proses te versterk en as klankbord te dien. Onderwysers aanvaar egter in die eerste instansie self verantwoordelikheid om die oorsake van hulle probleme na te vors.

Om aksienavorsing te onderneem, moet 'n persoon vier fundamentele prosesse volg: die ontwikkeling van 'n plan van aksie om 'n bestaande aktiwiteit te verbeter; die implementering van die plan; die waarneming van die effekte van die nuwe handeling; en die nadenke oor hierdie gevolge. Laasgenoemde dien as 'n basis vir die verdere beplanning van soortgelyke prosesse in 'n sikliese vorm (Marsh 1997b:165). Marsh (1997b:167-168) onderskei tussen drie tipes van aksienavorsing. *Tegniese aksienavorsing* word gewoonlik deur 'n persoon of persone met spesiale kundighede behartig en die doel is om meer effektiewe praktyke soos dit deur die ontwikkelaars voorsien word, te laat realiseer. Die handeling is produkgerig en daar word binne bestaande waardes en beperkings gehandel. *Praktiese aksienavorsing* word deur 'n groep behartig en die doel daarvan is om nuwe praktyke te ontwikkel. Die aktiwiteite is prosesgerig en persoonlike wysheid dien as riglyn. *Emansiperende of bevrydende aksienavorsing* word ook deur die groep behartig en die doel is nie net om nuwe praktyke te ontwikkel nie, maar ook om die beperkinge te verander. Hierdie tipe aksienavorsing behels ook 'n gedeelde radikale bewustheid onder die deelnemers.

Aksienavorsing lei volgens Marsh (1997b:169) tot toenemende selfversekerdheid, gevoelens van bemagtiging, kollegialiteit, gewilligheid om te eksperimenteer, toenemende begrip van navorsingsprosesse en refleksie, verbeterde onderrigpraktyke en praktiese kennis, asook groter outonomie by onderwysers. Dit het egter 'n beperkte impak op skoolpersoneel wat nie betrokke is nie. Die beperkte impak is ook die gevolg van 'n gebrek aan tyd en bronne vir onderwysers om aksienavorsing te doen. Onderwysers mag moontlik ook nie die vryheid hê

om veranderinge aan te bring wat hulle glo opvoedkundig voordelig is nie. Hulle is dikwels nie vaardig genoeg om gebeure te ondersoek en daarop te reflekteer nie. Probleme kan ook ontstaan rondom die vertroulikheid, beheer en toegang tot materiaal.

3.10.3.3 Toepasbaarheidstudies

Wanneer 'n nuwe kurrikulum voorgelê word aan moontlike verbruikers daarvan, kom twee belangrike vrae onmiddellik na vore. Eerstens, tot watter mate is die kurrikulum die moeite werd vir die huidige opvoedkundige omstandighede? Tweedens, in hoeverre is dit moontlik dat die kurrikulum suksesvol geïmplementeer kan word? Pogings om vrae soos hierdie te beantwoord, verwys na 'n toepasbaarheidstudie in verband met die kurrikulum. 'n Besluit of aanbeveling rondom die toepasbaarheid van 'n kurrikulum kan slegs gemaak word nadat alle beskikbare materiaal oor die nuwe kurrikulum gelees is en nadat die aangeleentheid deeglik met die personeel wat vir die implementering daarvan verantwoordelik sal wees, bespreek is. 'n Toepasbaarheidstudie kan egter ook deur middel van loodsprojekte aangevul word. Aangesien die bevindings van beide toepasbaarheidstudies of loodsprojekte geen volledige waarborg vir die suksesvolle implementering van 'n kurrikulum is nie, is uitgebreide studies in hierdie verband nie so volop nie (Sosniak 1991:438).

Alhoewel baie toepasbaarheidstudies dikwels informeel van aard is, ondersoek hulle 'n verskeidenheid van spesifieke aangeleenthede, waaronder filosofiese, pedagogiese, politieke en ekonomiese aspekte van die kurrikulum. Só byvoorbeeld moet daar vasgestel word of die *filosofiese* grondslae van die nuwe kurrikulum in ooreenstemming met die filosofie van die plaaslike skool, gemeenskap en breëre skoolstelsel is. Alle prosedures wat eksplisiet of implisiet kenmerkend van die nuwe kurrikulum is, moet met die plaaslike filosofie versoenbaar wees. Waar die filosofieë nie ooreenstem nie, moet vasgestel word of die nuwe filosofie ten minste in lyn is met die filosofie waarheen die skool of gemeenskap graag wil beweeg. 'n Verdere aangeleentheid behels die vraag of die nuwe kurrikulum 'n verbetering van die heersende toedrag van sake is (Sosniak 1991:438).

Ten opsigte van *pedagogiese* aangeleenthede kan die vraag volgens Sosniak (1991:438) onder andere ook gevra word of die kurrikulum in ooreenstemming met die behoeftes, belangstellings en vermoëns van *leerders* is. 'n Verdere aangeleentheid is die vraag in hoeverre die *kurrikulum in sigself* samehangend is. Vrae wat hiermee verband hou, is die volgende: Is die inhoud versoenbaar met die doelstellings van die kurrikulum? Is die implisiete

en eksplisiete onderrigmetodes versoenbaar met beide die doelstellings en inhoud? Is die kurrikulum deurlopend konsekwent in terme van sy filosofie en metodes?

Die toepaslikheid van die kurrikulum vir *onderwysers* kan ook volgens Sosniak (1991:438-439) nie oorbeklemtoon word nie. Suksesvolle implementering van die kurrikulum is in 'n groot mate afhanklik van die onderwysers wat dit moet implementeer. Vrae wat beantwoord moet word, sluit eerstens in of onderwysers die doelstellings van die nuwe kurrikulum sal verstaan en waardeer. Tweedens moet vasgestel word in watter mate die onderwysers kennis van die inhoud en metodes van die kurrikulum dra. Derdens kan die vraag gevra word of die onderrigmetodes wat die nuwe kurrikulum veronderstel, versoenbaar met die huidige onderrigmetodes van die onderwysers is of nie.

Dit is egter ook nodig om oorweging te skenk aan *politieke* aangeleenthede rondom die kurrikulum wat met die suksesvolle implementering daarvan kan inmeng. In hoe 'n mate is daar morele en organisatoriese ondersteuning vir *onderwysers* in die implementering van die nuwe kurrikulum? Onderwysers kan die verandering opponeer en daarom moet hulle die nodige tyd, insentiewe en beloning ontvang vir hulle gewilligheid om hul praktyke en die kursusinhoud te verander. Onderwysers se heelhartige ondersteuning is onontbeerlik vir die suksesvolle implementering van die kurrikulum. *Geskille in die gemeenskap* rondom 'n nuwe kurrikulum kan ook problematies wees. Daarom moet daar eerstens vasgestel word in watter mate die kurrikulum in lyn met die verwagtings van ouers in die gemeenskap is. Tweedens moet ook vasgestel word in watter mate die nuwe kurrikulum in ooreenstemming met die waardes van die gemeenskap is. Selfs as net 'n klein deel van die gemeenskap glo dat die kurrikulum nie ruimte bied vir hul waardes nie, kan suksesvolle implementering nie plaasvind nie (Sosniak 1991:439).

Verdere aangeleenthede wat aandag verdien, is *ekonomies* van aard. Verandering van een kurrikulum na 'n ander behels gewoonlik 'n verskeidenheid van "kostas", waarvan sommige vanselfsprekend en ander verborge is. Die pryse van nuwe materiaal is maar net 'n klein gedeelte van die totale investering wat vir die implementering van die kurrikulum nodig is. *Tyd* is 'n baie belangrike veranderlike in die bepaling van kostas van kurrikulumverandering. Hier is die tyd wat leerders, onderwysers en ander rolspelers aan die implementering en instandhouding moet spandeer, van groot belang. Die invloed van die kurrikulum op die *ure* wat skole oop moet wees, is ook belangrik. 'n Nuwe kurrikulum mag ook 'n behoefte aan meer *ruimte*, of 'n herrangskikking daarvan, verg. Die moontlikheid vir veranderinge van hierdie

aard moet ondersoek word. Die beskikbaarheid van *nuwe materiaal en toerusting* wat vir die implementering van die nuwe kurrikulum nodig is, moet ook nagevors word (Sosniak 1991:439).

Daar kan nou tot die gevolgtrekking gekom word dat daar 'n noue verband tussen 'n toepasbaarheidstudie en die implementeerbaarheid van 'n kurrikulum bestaan. Die toepasbaarheidstudie wat vir die doel van hierdie studie onderneem word (kyk Hoofstuk 6), sluit onder andere 'n evaluering van die aanvanklike implementering van die kurrikulum in. Dit is gevolglik nodig dat hier ook na die evaluering van implementering gekyk moet word.

3.10.3.4 Evaluering van implementering

Die evaluering van die implementering van die kurrikulum verwys volgens Carl (1995:191) na die evaluering van die mate waartoe dit wat van die kurrikulum verwag is, 'n werklikheid geword het. Hy onderskei tussen drie globale vorms van evaluering van implementering. Eerstens kan dit die vergelyking van die uitkomste van die kurrikulum met die voorafgeformuleerde doelstellings behels. Tweedens kan kurrikulumgebeure (inhoud, onderrigaktiwiteite en leerervarings) met die planne vir die kurrikulum vergelyk word. Derdens kan dit 'n vergelyking van die elemente van die kurrikulum met die rasionaal van die kurrikulum behels. Volgens Fullan en Pomfret (in Carl 1995:193-194) kan evaluering van implementering gerig wees op aspekte soos leerinhoud, kurrikulummateriaal, bronne, organisatoriese aangeleenthede, die gedrag van en onderrig deur onderwysers, die kennis en begrip van onderwysers in verband met die kurrikulum, asook die waardeoordele van onderwysers in verband met die kurrikulum.

Die evaluering van implementering kan besluitneming in verband met aanspreeklikheid en bestuursaangeleenthede beïnvloed. Aanspreeklikheidsbesluite verwys na die mate waartoe die kurrikulum volgens die ontwerp daarvan geïmplementeer is. Voorts kan die evaluering van implementering ook daartoe bydra dat 'n aantal aangeleenthede geïdentifiseer kan word: praktyke wat deur die verandering geïmpliseer word; die omstandighede waaronder implementering glad kan verloop; moontlike probleme wat kan ontstaan; die moontlikheid van implementering; die bevoegdhede wat van implementeerders verwag word; moontlike beleidsveranderinge tydens implementering; asook of die nuwe kurrikulum suksesvol geïmplementeer is sodat die effek daarvan op leerders ook geëvalueer kan word (Leithwood 1991b:445).

Glatthorn (1997:84-86) praat van die evaluering van implementering as 'n moniteringsproses en noem 'n aantal redes vir en teen die monitering van die implementeringsproses. Volgens hom is monitering nodig om die effektiwiteit daarvan in terme van die tyd en geld te bepaal. Monitering dra ook tot konsekwentheid in die ontwikkeling van die kurrikulum by, hou onderwysers op hulle tone en verseker dat implementering doelgerig plaasvind. Evalueerders van implementering, wat skoolhoofde insluit, word meer sigbaar en betrokke by die kurrikulum. Sonder monitering kan onderwysers steeds oningelig bly en net dit beklemtoon wat hulle dink die beste is. Navorsing het volgens Glatthorn reeds bewys dat 'n kurrikulum wat duidelik geartikuleer is, tot verbeterde prestasie onder leerders lei.

Redes waarom monitering nie wenslik is nie, sluit volgens Glatthorn (1997:85-86) die volgende in: Eerstens lei streng monitering dikwels tot wantroue by onderwysers wat die implementeringsproses baie skade kan berokken. Tweedens ignoreer aandrang op die streng implementering van 'n standaardkurrikulum die werklikheid van leerders en verskille tussen skole. Streng monitering wat groot klem plaas op die gebruik van toetsing kan ook die onderwyser noop om op toetsgerigte aktiwiteite te fokus en gevolglik die kurrikulum te verskraal en direkte onderrig te beklemtoon. Oordrewe monitering reduceer volgens Glatthorn die onderwyser tot 'n meganiese implementeerder van iets wat ander mense geproduseer het en ontmagtig dit dus die onderwyser.

Volgens Sowell (1996:258-259) kan sekere probleme met hierdie tipe van evaluering ook ondervind word. Eerstens moet die evalueerder staatmaak op die samewerking van groot getalle mense in die skoolgemeenskap. Indien hierdie persone nie met die evalueerder saamwerk nie, kan die evalueringsprojek ook nie slaag nie. Voorts behels dit 'n baie komplekse onderneming omdat die gedrag van uiteenlopende persoonlikhede en gebeure ondersoek moet word. 'n Derde probleem lê daarin dat die gedragveranderinge wat 'n nuwe kurrikulum by leerders tot gevolg kan hê, dikwels 'n lang tyd neem. Die verlangde veranderinge kan dus nie altyd in die vroeë stadiums van implementering geëvalueer word nie. 'n Ander probleem is dat evalueerders nie altyd vrye toegang tot leerders mag hê nie, terwyl sommige evalueringsmetodes soos onderhoude of observasies direkte toegang tot leerders vereis. 'n Laaste probleem kan ook daarin lê dat die evalueringstrategieë en rasionaal van die evalueerder nie altyd ooreenstem met die rasionaal van die persone wat die kurrikulum ontwikkel het nie.

Streng monitering of evaluering van die implementering van 'n kurrikulum plaas ook groter klem op die aanspreeklikheid van die onderwyser vir volle implementering. Daar bestaan egter

verskeie vorms en beskouings in verband met aanspreeklikheid en daarom sal aanspreeklikheid in die volgende paragraaf meer ondersoek word.

3.10.3.5 Aanspreeklikheid

Aanspreeklikheid verwys na verantwoordelikheid of toerekenbaarheid en behels 'n erkenning van verantwoordelikheid vir 'n bepaalde aangeleentheid in een of ander publieke vorm. Dit is 'n metafoor vanuit die wêreld van industrie en besigheid, maar kan selfs tot in die antieke geskiedenis teruggevoer word. In die konteks van kurrikulumontwikkeling behels dit byvoorbeeld dat die onderwyser verantwoordelikheid aanvaar vir die suksesvolle implementering van die kurrikulum en aanspreeklik gehou kan word vir enigiets wat tydens die implementering verkeerd gaan. Terwyl aanspreeklikheid ten tye van die antieke geskiedenis as *post-eventum* geklassifiseer is (met ander woorde, dit word slegs geldig na afloop van die besondere gebeure), het die invloed van besigheid en industrie 'n teenoorgestelde betekenis daaraan gegee. In laasgenoemde geval behels dit die formulering van voorafbepaalde doelwitte en dat die bereiking van hierdie doelwitte uiteindelik getoets word. In die onderwys sal dit beteken dat die onderwyser aanspreeklikheid moet aanvaar vir die bereiking van voorafopgestelde onderrig- en/of leerdoelwitte (Lawton 1983:90-93; Kelly 1989:212-213).

Aanspreeklikheid kan egter ook aan ander persone, wat nie onderwysers is nie, toegedig word. Só byvoorbeeld kan die ontwerpers van die kurrikulum vir die ontwerp aanspreeklik gehou word. In hierdie paragraaf word aanspreeklikheid egter toegespits op die onderwyser. Verskillende skrywers het ook reeds verskillende vorms van aanspreeklikheid geïdentifiseer. Eraut (in Lawton 1983:93-94) onderskei byvoorbeeld tussen drie sulke tipes. *Morele aanspreeklikheid* verwys na die aanspreeklikheid wat onderwysers teenoor leerders en hulle ouers het. *Wetlike of kontraktuele aanspreeklikheid* verwys na die aanspreeklikheid wat onderwysers teenoor hul hoofde het. *Professionele aanspreeklikheid* verwys na die aanspreeklikheid van onderwysers onderling en teenoor hul professionele vereniging.

Lawton (1983:96) self onderskei tussen *burokratiese* en *demokratiese* aanspreeklikheid. Volgens Lawton bestaan daar nie net aanspreeklikheid van onderdane teenoor hulle hoofde nie, met ander woorde 'n "opwaartse" of burokratiese aanspreeklikheid nie, maar bepleit hy ook *wedersydse* aanspreeklikheid van onderwysers en hulle hoofde. Laasgenoemde staan as demokratiese aanspreeklikheid bekend. Lofthouse *et al.* (1995:43-44) onderskei ook tussen sogenaamde publieke, professionele en markgerigte aanspreeklikheid. *Publieke* aanspreeklikheid verwys na aanspreeklikheid van die onderwyser teenoor die staat (en

belastingbetalers) vir die spandering van fondse wat vir die onderwys beskikbaar gestel is. *Professionele* aanspreeklikheid stem ooreen met die tipe professionele aanspreeklikheid wat Eraut gedefinieer het en waarna reeds verwys is. *Markgerigte* aanspreeklikheid verwys na die aanspreeklikheid teenoor die gebruikers of kliënte van die kurrikulum, naamlik die publiek en hulle kinders wat as leerders aan die kurrikulum blootgestel word.

3.10.3.5.1 Eenrigtingaanspreeklikheid

Kelly (1989:214, 216) onderskei tussen twee hoofipes van aanspreeklikheid vir die onderwyser. Die eerste daarvan is 'n eenrigtingmodel wat Kelly die instrumentele, nuttigheids-, hiërargiese, burokratiese of "sistematiese effektiwiteitsmodel" noem. Volgens hierdie model is die onderwyser aanspreeklik teenoor die belastingbetalende publiek en is die resultate van onderwys 'n teken van hoe goed die belastingbetaler se geld gespandeer is. Die onderwyser is direk aanspreeklik teenoor besluitnemers in verband met die kurrikulum. Die model beklemtoon die voorafbepaling van uitkomst en in watter mate hulle bereik is. Onderwyserbevoegdheid word in terme van ekstern ontwerpte toetse of eksamens wat leerders skryf, geëvalueer. Die toekenning van fasiliteite aan skole word volgens hierdie resultate gedoen. Die model behels die volgende aannames:

- Onderwysers stel slegs belang in die bereiking van 'n beperkte aantal uitkomst.
- Punte van leerders weerspieël die effektiwiteit van onderwysers.
- Onderwysers kan gestraf of beloon word deur middel van die toekenning of weerhouding van fasiliteite.
- Onderwysers het geen reg om aan hul eie evaluering deel te neem nie.
- Onderwysers is "tegnici" wat verantwoordelik is vir die "lewing" van 'n doelwitgerigte kurrikulum wat deur ander mense ontwerp is (Kelly 1989:215).

Volgens Kelly (1989:215) kan al die probleme in verband met doelwitmodelle vir kurrikulumontwerp ook aan hierdie vorm van aanspreeklikheid gekoppel word. Dit beklemtoon die gebruik van doelwitte en dat enigiets wat nie meetbaar is nie, nie onderrig moet word nie. Dit veronderstel verantwoordelikheid van die onderwyser sonder enige vorm van vryheid. Die data wat vir evaluering gebruik word, kan nie die werklike redes vir die voorkoms van goeie of swak toetspunte verskaf nie en ignoreer faktore soos die sosio-ekonomiese agtergrond van leerders.

3.10.3.5.2 Professionele en wedersydse aanspreeklikheid

Kelly (1989:216) identifiseer ook 'n sogenaamde intrinsieke, demokratiese, professionele model vir aanspreeklikheid. Volgens hierdie model lê opvoedkundige waarde in die onderrig-leerproses en nie in die uitkomst daarvan nie. Evalueringsbesluite moet in die skool as deel van die opvoedkundige proses self onderneem word. Onderwysers het die reg om sodoende as outonome, professionele mense met 'n eie professie erken te word. Hulle het ook die reg om te antwoord op enige vorm van evaluering in die aanspreeklikheidsproses. Onderwysers is aanspreeklik teenoor 'n verskeidenheid van gehore (insluitend hul professie self) en nie net teenoor die regering of departement nie. 'n Verliggende evalueringsmodel word voorgestel.

Volgens Kelly (1989:216) is hierdie vorm van aanspreeklikheid egter baie kompleks en is evaluering in hierdie verband baie moeilik omdat dit berus op die handhawing van beginsels eerder as die bereiking van uitkomst. Kelly (1989:217-218) maak egter die gevolgtrekking dat die onderwysprofessie die prominente gehoor moet wees teenoor wie die onderwyser aanspreeklikheid moet aanvaar. Benewens die onderwyser se aanspreeklikheid teenoor 'n verskeidenheid van gehore, moet ouers, amptenare, politici en die gemeenskap self ook hul eie vorms van aanspreeklikheid aanvaar. Aanspreeklikheid moet met ander woorde tweerigting van aard wees. Die evaluering van onderwysers moet die professionele ontwikkeling van die onderwyser ten doel hê. Die feit bly egter staan dat aanspreeklikheid altyd 'n politieke handeling is wat maklik misbruik kan word om eksterne kontrole in plaas van interne effektiwiteit na te streef.

3.10.4 Oorsig

Die kriteria vir kurrikulumevaluering (kyk 3.10.2) asook die verskillende dimensies en tipes van kurrikulumevaluering (kyk 3.10.3) verskaf 'n basis op grond waarvan 'n kurrikulum geëvalueer kan word. Vir hierdie doel moet 'n keuse gemaak word tussen doelwitgerigte en doelwitvrye evaluering. In paragraaf 6.1 van hierdie studie word navorsers se keuse van 'n doelwitvrye vorm van evaluering om die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomstgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole te bepaal, duidelik gemotiveer. Die bepaalde verband van 'n toepasbaarheidstudie met die evaluering van implementering word ook daar verklaar.

Aksienavorsing word weer in Hoofstuk 5 belangrik in die konteks van uitkomstgerigte onderwys geïdentifiseer (kyk 5.3.2.3). Aangesien aanspreeklikheid 'n belangrike aspek van

kurrikulumevaluering behels en dit ook as een van die voorlopers van uitkomsgerigte onderwys beskou kan word (kyk 5.2.3.1), is hierdie aspek dan ook in hierdie hoofstuk van naderby beskou.

3.11 Samevatting

Met die oog op 'n toepasbaarheidstudie is dit nodig om kennis te neem van al die handelinge waardeur 'n kurrikulum tot stand kom. Vir hierdie doel is daar in hierdie hoofstuk 'n studie van die proses van kurrikulumontwikkeling gemaak. Kurrikulumontwikkeling is as 'n komplekse proses beskryf wat die prosesse van ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering van die kurrikulum insluit. Aandag is bestee aan verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling. Onderskeid is gemaak tussen die akademiese, behavioristies-tegnologiese, humanisties-ervaringgerigte en pragmatiese benaderings tot kurrikulumontwikkeling. Die verskillende vlakke van kurrikulumontwikkeling is vervolgens bespreek, terwyl aandag ook bestee is aan die bemagtiging van die onderwyser in die proses van kurrikulumontwikkeling. Beginsels vir kurrikulumontwikkeling is verder bespreek voordat daar oorgegaan kon word tot 'n ondersoek na al die verskillende fases van die kurrikulumontwikkelingsproses.

Die eerste fase van kurrikulumontwikkeling, naamlik kurrikulumontwerp is vervolgens bespreek. Kurrikulumontwerp is gedefinieer as die organiserende patroon of struktuur van die kurrikulum waarvolgens doelstellings, leerinhoud, leergeleentheid, leerervarings en/of leeraktiwiteite en assessering van leerders georganiseer en gestruktureer word. Voordat hierdie komponente van kurrikulumontwerp en hul samehang bespreek kon word, was dit egter ook nodig om bepaalde kriteria vir kurrikulumontwerp te identifiseer en ondersoek in te stel na perspektiewe en modelle rakende kurrikulumontwerp. Die doel van die ondersoek na hierdie modelle was om te toon hoe die verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling in verskillende ontwerpmodelle vergestaltung gekry het.

Die kurrikulummodelle wat geïdentifiseer en bespreek is, sluit die kurrikulum as inhoud, Tyler se doelwitmodel en variasies daarvan, die prosesmodel, asook die sogenaamde naturalistiese model in. Elkeen van hierdie modelle is 'n voorbeeld van een van die akademiese, behavioristies-tegnologiese, humanisties-ervaringgerigte of pragmatiese benaderings tot kurrikulumontwikkeling. Benewens 'n uiteensetting van elk van hierdie modelle, is 'n kritiese evaluering van elk ook gedoen. 'n Bestudering van hierdie modelle het verder die agtergrond

verskaf waarteen die onderskeie komponente van kurrikulumontwerp vervolgens bespreek kon word.

Die komponente van kurrikulumontwerp wat hier bespreek is, sluit situasie-analise, doelstellings, leerinhoude, leergeleentehede en assessering in. 'n Situasie-analise is gedefinieer as 'n tipe van behoeftebepaling waarvoor die eise van die samelewing, die aard van vakinhoud en die leerders self onder andere as bronne dien. Doelformulering was volgende aan die beurt. Daar is onder andere klem geplaas op die funksies van doelwitte in die kurrikulum, asook die verskillende grade van spesifiekheid waarin doelstellings en doelwitte geformuleer en van mekaar onderskei kan word. Verskillende tipes van doelwitte is teen hierdie agtergrond geïdentifiseer. Die organisering van doelwitte in die vorm van taksonomieë vir die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese terreine is vervolgens bespreek. Die taksonomieë van Bloom, Krathwohl en andere, asook dié van Harrow het as voorbeelde gedien.

Die seleksie en ordening van leerinhoude vir die kurrikulum was volgende aan die beurt. Vir hierdie doel is kriteria vir die seleksie en ordening van leerinhoude onderskeidelik geïdentifiseer en bespreek. Daar is duidelik onderskei tussen verskillende tipes van leerordering en verskillende patrone van kurrikulumorganisasie is ook geïdentifiseer. In hierdie verband is 'n onderskeid gemaak tussen 'n dissiplinêre en vakgerigte verdeling van kennis aan die een kant en die verskillende grade van integrering van kennis terreine wat ook by sommige kurrikula kan geskied. Tanner en Tanner (1995:391) se kurrikulumkegel is as verwysingspunt geneem.

Leergeleentehede, leerervarings en leeraktiwiteite is vervolgens van mekaar onderskei en bespreek. Soos die geval met die ander komponente van kurrikulumontwerp, was dit hier ook nodig om kriteria vir die ontwerp van leergeleentehede te identifiseer en te bespreek. Aandag is ook kortliks aan die rol van onderrigmetodes en onderrigmedia in hierdie verband bestee.

Evaluering en assessering binne die konteks van kurrikulumontwikkeling is ook duidelik van mekaar onderskei en daar is bevind dat assessering van leerders meer as 'n komponent van kurrikulumontwerp beskou kan word. Algemene kurrikulumevaluering sou later as 'n fase van kurrikulumontwikkeling meer aandag kry. Daar is onderskei tussen formatiewe en summatiewe assessering. 'n Ander onderskeiding is ook tussen normgerigte en kriteriumgerigte assessering van leerders gemaak. Tradisionele en alternatiewe vorms van assessering is

vervolgens bespreek en aandag is bestee aan metodes waarop hierdie vorms van assessering uitgevoer kan word.

Die disseminasie van inligting aangaande 'n nuwe kurrikulum was volgende aan die beurt. Daar is aangetoon dat disseminasie as 'n eerste stap in die proses van kurrikulumimplementering beskou kan word en dat dit ook die verspreiding van inligting aangaande veranderings in die kurrikulum kan behels. 'n Onderskeid is getref tussen die verskillende fases van verandering, terwyl die rol van onderwysers en skoolhoofde as veranderingsagente ook aandag geniet het. Faktore wat verandering en die disseminasie van inligting beïnvloed, is ook bespreek. 'n Ondersoek is geloods na verskillende strategieë vir verandering en die disseminasie van inligting. In hierdie verband is die veranderingsmodelle van Havelock, Schon se modelle vir die disseminasie van inligting, asook Bennis, Benne en Chin se veranderingstrategieë ondersoek.

Die res van die implementeringsproses is vervolgens bespreek. Implementeringstrategieë soos getrouheid van implementering en die aanpassing van die kurrikulum om aan bepaalde behoeftes te voldoen, is geïdentifiseer en bespreek. Laastens is faktore wat die implementering van 'n kurrikulum kan beïnvloed, ook bespreek. Op hierdie stadium was dit egter nodig om terug te keer na die aspek van kurrikulumevaluering. Die evaluering van die kurrikulum as geheel is dus hier ondersoek.

Die aard en doel van kurrikulumevaluering is ondersoek, waarna moontlike kriteria vir kurrikulumevaluering geïdentifiseer is. Aandag is bestee aan die verskillende dimensies en tipes van kurrikulumevaluering en op grond van hierdie inligting is 'n onderskeid tussen doelwitgerigte en doelwitvrye evaluering gemaak. Die klassieke evalueringsmodel en die navorsings- en ontwikkelingsmodel vir kurrikulumevaluering is voorgehou as voorbeelde van doelwitgerigte evaluering. As voorbeelde van doelwitvrye evaluering is die verliggende, responsiewe en beeldende modelle vir kurrikulumevaluering, asook aksienavorsing deur die onderwyser self, bespreek.

Aangesien hierdie studie daarop toegespits is om die toepasbaarheid van 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrika (naamlik Kurrikulum 2005) te ondersoek en toepasbaarheid ook bepaal kan word deur na die aanvanklike implementering van 'n kurrikulum te kyk, is toepasbaarheidstudies en die evaluering van implementering beide as vorms van kurrikulumevaluering ondersoek. Omdat die implementering en monitering van die kurrikulum

egter belangrike implikasies vir die aanspreeklikheid van die onderwyser het, is laasgenoemde ook van naderby ondersoek en is verskillende vorms van aanspreeklikheid geïdentifiseer.

Met die afhandeling van hierdie hoofstuk, asook die vorige een, is die nodige grondslag nou gelê vir die evaluering van die implementering van 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrika, asook vir die uitvoering van 'n toepasbaarheidstudie in hierdie verband. Hierdie hoofstuk verskaf belangrike insigte, modelle en teorieë wat vir hierdie doel gebruik kan word. In die volgende hoofstuk sal daar nou oorgegaan word daartoe om ondersoek in te stel na Kurrikulum 2005 as 'n nuwe kurrikulum vir verpligte onderwys in Suid-Afrikaanse skole.

Hoofstuk 4

REALITEITE EN NUWE INISIATIEWE RONDOM 'n KURRIKULUM VIR SUID-AFRIKAANSE SKOLE

4.1 Inleiding

Reeds in die inleidende hoofstuk is die aandag gevestig op die realiteite ten opsigte van Suid-Afrikaanse onderwys in die algemeen en is daar verwys na die problematiek rondom 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole (kyk 1.2.1 en 1.2.2). In hierdie hoofstuk sal beide die problematiek rondom die ou kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole en die nuwe inisiatiewe in hierdie verband verder belig word. Ondersoek sal ingestel word na die oorsprong, betekenis en implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en Kurrikulum 2005, synde die voorgestelde nuwe kurrikulum vir algemene onderwys en opleiding in Suid-Afrikaanse skole.

4.2 Die realiteite rondom 'n kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole

Volgens Muller (1998:10) het onderwys in Suid-Afrika nie tred gehou met die eise van die tyd nie. Onderwys in die algemeen en ook in Suid-Afrika, is volgens Muller (1998:10) die enigste bedryf wat uit die era van die Nywerheidsrewolusie kom, wat nog nie grondig hervorm is nie (kyk ook 5.2.1). Dit is dus duidelik dat Muller die effektiwiteit van Suid-Afrika se onderwysstelsel, en veral die relevansie van sy kurrikulum, in twyfel trek. Skole word dan ook volgens Malan (1996:171) daarvan beskuldig dat hulle mense die wêreld instuur met 'n oormaat teoretiese kennis, maar sonder die nodige vaardighede om hierdie kennis in die wêreld daar buite toe te pas. Boonop toon statistiese gegewens dat 'n beduidende persentasie van die skoolbevolking skolasties onderpresteer (kyk 1.2.1) en dat daar nie altyd 'n korrelasie tussen skoolprestasie en beroepsukses is nie. Hierdie aangeleentheid laat ook twyfel oor die geldigheid van onderwysstandaarde ontstaan en vestig die aandag op die rasonale skeiding tussen teorie en praktyk, asook tussen onderwys en opleiding.

Die politieke invloed van die apartheids-era in Suid-Afrika is ook in die onderwys te bespeur. Die kennis, vaardighede, houdings en waardes van baie van die hedendaagse volwassenes in Suid-Afrika is nog in die apartheids-era deur middel van Christelik-nasionale onderwys of Bantoe-onderwys gevorm. As gevolg van die rasseskiedings wat gedurende die apartheids-era bestaan het, is leerders nie altyd geleer om die verskillende aspirasies en perspektiewe van ander mense, van wie hulle geskei was, te waardeer nie. Daar is dus in die nuwe Suid-Afrika 'n behoefte aan 'n verandering ten einde gelykberegting te verwesenlik en 'n meer

gebalanseerde siening onder leerders te kweek deur onder andere hul kritiese denkvermoë en probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel. Die apartheidstelsel het voorts ook baie leerders toegang tot onderwys en opleiding ontsê. Boonop was mobiliteit van een werksituasie, of van een leersituasie na 'n ander, nie altyd moontlik nie. Krediet is ook nie verleen aan dit wat gedurende 'n werksituasie geleer is nie. Daar bestaan dus nou ook 'n behoefte aan 'n onderwysstelsel wat beweging tussen verskillende areas en vlakke van onderwys en opleiding moontlik maak en op hierdie wyse lewenslange leer kan verwesenlik (EIC & IEB 1996:5; Gultig 1997:57; Van der Horst & McDonald 1997:5).

Op grond van voorgenoemde probleme in Suid-Afrika se onderwys, asook die feit dat Suid-Afrika sigself in 'n oorgangsfase bevind, is dit noodsaaklik dat transformasie ook op onderwysgebied sal plaasvind. Die ontwikkeling van 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrika is dan ook 'n integrale deel van die transformasieproses van die onderwys.

Hierdie transformasieproses het sedert die verandering van die politieke en staatkundige bestel van Suid-Afrika gedurende 1994 op 'n organisatoriese vlak begin. Dit het geskied deur die samesmelting van verskillende rasgebaseerde onderwysdepartemente op nasionale en provinsiale vlak. Vervolgens is die topbestuursposte in hierdie onderwysdepartemente gevul met persone wat min of meer dieselfde sentimente en ideale rakende transformasie as die regerende politieke party gehad het. Hierna is transformasie afgevoer tot middelvlakbestuur. Die leerdersamestelling van talle skole het ook intussen verander. Naas rasionalisasie van onderwysers word herontplooiing van die onderwyserskorps ook in die vooruitsig gestel sodat die onderwysersamestelling by skole ook getransformeer kan word. Die volgende stap in die transformasie van onderwys is egter gemik op die leerstof self. Met ander woorde, dit wat leerders moet bemeester, naamlik die kurrikulum, moet ook getransformeer word (Van Loggerenberg 1998b:12).

4.3 Die ontwerpproses van die tradisionele kurrikulum in Suid-Afrika

Ten einde die ontwerp van 'n alternatiewe kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole te verstaan en in konteks te plaas, is dit nodig om ook die ontwerpproses waardeur die tradisionele kurrikulum gewoonlik tot stand gekom het, in oënskou te neem. Die ontwerp van hierdie tradisionele kurrikulum kan kortliks as inhoudsgerig beskryf word. In paragraaf 3.7.3.1.1 van hierdie studie is reeds daarop gedui dat sterk kritiek teenoor só 'n benadering uitgespreek kan word.

Hierdie tradisionele proses van kurrikulumontwerp in Suid-Afrika begin gewoonlik met die identifisering van 'n aantal vakke. Vir elkeen van hierdie spesifieke vakke word daar gewoonlik

'n oorhoofse doel geformuleer, waarna die seleksie en uiteensetting van die inhoud van elke vak in die vorm van 'n sillabus of leerplan volg sodat dit die oorhoofse doel kan bevredig. Só 'n kurrikulum fokus op die bemeestering van kennis en denkvaardighede deur die betrokke leerders teen die tyd dat die leerplan ten volle gedek moet wees (Olivier 1998:31).

In die proses van kurrikulumontwerp word vakinhoud gegroepeer en in 'n hiërargie saamgevoeg volgens die intrinsieke klassifisering daarvan. 'n Voorbeeld hiervan is die inhoud van die vak Geskiedenis wat in 'n aantal leerplantemas, naamlik Suid-Afrikaanse Geskiedenis, Europese Geskiedenis, ens. geklassifiseer word. Die leerplantemas word vervolgens onderverdeel in subleerplantemas totdat die hele leerplan onderverdeel is in leerplaneenhede wat vir klaskamerperiodes van 30 tot 45 minute bedoel is. Die inhoud wat gedurende 'n reeks lesse aangebied word, wissel van eenvoudige inligting tot meer ingewikkelde konsepte en abstraksies en word normaalweg in hierdie volgorde aangebied voordat daar tot 'n nuwe tema oorgegaan word en die siklus herhaal word (Olivier 1998:31).

Deur middel van hierdie benadering word die inhoud van leerplanne op 'n lineêre en progressiewe formaat per skooljaar georganiseer en word dit op 'n konsentriese wyse uitgebrei ten einde die verskillende vlakke van kompleksiteit aan te spreek. Vanuit 'n makro-perspektief word die kurrikuluminhoud as 'n geheel ook in 'n hiërargiese verwantskap vanaf die voorskoolse fase tot selfs op technikon- en universiteitsvlak georganiseer. Die vlak en toepaslikheid van die leerinhoud vir 'n bepaalde vak word dan deur die oorhoofse doel, doelwitte, asook die aard en omvang van die leerplaninhoud aangedui (Olivier 1998:31).

Volgens Olivier (1998:32) word hierdie leerplanne gewoonlik op 'n rigiede wyse ontwerp en is dit meestal nie-onderhandelbaar. Dit laat weinig ruimte vir leerderkreatiwiteit, probleemoplossing, vernuwing en kruiskurrikulêre verryking. Die hoofdoel van die benadering is waarskynlik die ontwikkeling van leerders se intellektuele vermoëns en is gebaseer op die bemeestering van die voorgeskrewe inhoud in die kurrikulumraamwerk. Hierdie inhoudsgerigte kurrikulum (vanaf voorskool tot universiteit; kyk ook 3.7.3.1) verteenwoordig dus die versameling van alle kennis wat in 'n leeftyd gedek moet word. Die leerproses is dus inhoud- en tydgerig, maar nie noodwendig leerder- en prestasiegerig nie (Olivier 1998:32).

4.4 Die aanloop tot 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole

Tydens die laat sestiger- en vroeë tagtigerjare het 'n aantal lande, waaronder Brittanje, Frankryk, Australië en Nieu-Seeland meer aandag begin gee aan die verskil tussen dit wat kinders op skool leer en die wêreld daar buite. Alhoewel geeneen van hierdie lande tot presies

dieselfde oplossing vir die probleem gekom het nie, was daar tog noemenswaardige ooreenkomste te bespeur. Die opmerklikste ooreenkoms was ongetwyfeld die integrering van onderwys en opleiding deur middel van nasionale, uitkomsgerigte kurrikula en/of kwalifikasieraamwerke (Malan 1996:171).

In Suid-Afrika was dit onvermydelik dat die debat rondom die onderwys 'n politieke karakter sou aanneem deurdat die gefragmenteerde onderwysstelsel met sy groot ongelykhede en verskille in onderwysstandaarde onder skoot sou kom (Wilkinson 1997:33). Die belangrikste polities-georiënteerde dokumente wat reeds in hierdie verband verskyn het, is in paragraaf 1.2.1 van hierdie studie gelys. Die mees onmiddellike dryfkrag agter 'n uitkomsgerigte benadering vir Suid-Afrika lê waarskynlik in die invloed wat debatte rondom *bekwaamhede* in Australië en Nieu-Seeland op organisasies soos die vakbond COSATU gehad het en wat in dokumente van die Nasionale Opleidingsraad verskyn het. Volgens Jansen (1997:2) is die term *bekwaamhede* egter uiteindelik net met die term *uitkomst* vervang. Die meeste van voorgenoemde dokumente het in elk geval gedui op die behoefte daaraan om relevante, algemeen aanvaarde onderwysstandaarde te registreer, asook om onderwys en opleiding te integreer (Malan 1996:172).

Gedurende April 1994 is 'n taakgroep bestaande uit lede van die Nasionale Opleidingsraad, die sakesektor, georganiseerde arbeid, die staat, asook voorsieners van onderwys en opleiding op die been gebring. 'n Besprekingsdokument, getiteld *A National Training Strategy Initiative* (National Training Board 1994) was die gevolg. Die belangrikste aanbeveling van die dokument was die instelling van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR). 'n Jaar later het die regering se Onderwyswitskrif (RSA 1994) verskyn wat inligting in verband met die voorgestelde NKR en die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) bevat het. Met die proklamasie van die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid in 1995 (RSA 1995) het die daarstelling van die NKR dan ook 'n werklikheid geword deurdat SAKO daardeur gemagtig is om die NKR tot stand te bring en in stand te hou (EIC & IEB 1996:6-7; Malan 1996:172; Malan 1997:18). Die totstandkoming van hierdie NKR sou onvermydelik ook tot 'n nuwe kurrikulum vir verpligte skoolonderwys in Suid-Afrika aanleiding gee.

4.5 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) kan beskryf word as 'n enkele raamwerk waarop alle standaarde van leer, vlakke en kwalifikasies geregistreer word met die doel om nasionale erkenning daaraan te verleen (NDE 1996a:57). Die ontwikkeling en implementering van die NKR in Suid-Afrika is daarop gerig om die ou onderwys- en opleidingstelsels te hervorm in 'n

stelsel wat onderwys en opleiding integreer en die behoeftes van leerders, asook van die land, in ag neem. Dit verskaf 'n raamwerk wat aandui hoedat leerders toegang tot leer op en oor verskillende vlakke kan kry. Die doel daarvan is om 'n geïntegreerde nasionale raamwerk vir leerprestasies daar te stel, asook toegang tot, bewegingsruimte tussen, en kwaliteit binne onderwys en opleiding te verseker. Dit is dus 'n raamwerk wat lewenslange leer moontlik maak deurdat dit erkenning verleen aan leer wat in beide formele en informele situasies plaasvind (Clarke 1997:1; EIC & IEB 1996:6; NDE 1996a:57; NDE 1997g:14; Van der Horst & McDonald 1997:74).

Die NKR fasiliteer lewenslange leer deur die verskillende en moontlike leerkanale vanaf die voorskoolse stadium tot op nagraadse vlak uit te stippel. Ten einde lewenslange leer moontlik te maak, maak die NKR daarvoor voorsiening dat vordering deur die onderwysstelsel moontlik is deur verskeie (of verskillende) roetes te volg. Op hierdie wyse word voorsien dat meer mense uiteindelik die geleentheid sal kry om deur die onderwysstelsel te beweeg (Oberholzer 1994:22). Die NKR maak dus verskillende vorms van leer moontlik en verleen erkenning daaraan deurdat voltydse, deelydse, afstand-, en werkgebaseerde leer, asook lewenservaring erken word. Krediete wat só verwerf word, sal toegeken en by SAKO op die NKR geregistreer word (EIC & IEB 1996:6).

Die hoofdoel van die NKR is volgens Malan om standaardisering en oordraagbaarheid van krediete en kwalifikasies te reël. Die standaarde deur die NKR daargestel, word ook nasionaal deur die NKR voorgeskryf. Die wyse (leerinhoud en prosesse) wat egter toegepas word om hierdie standaarde te bereik, is veronderstel om in streeksverband, plaaslik of selfs institusioneel bepaal te word. In die praktyk beteken dit dat die NKR die standaarde wat verlang word, voorskryf, maar dat die individuele onderwysdepartemente, of selfs skole, vir hulself kan besluit op watter wyse leerders ondersteun sal word om hierdie standaarde te bereik (Malan 1997:4).

Die enigste wyse waarop die NKR egter effektief kan funksioneer, is indien daar 'n verandering in die onderwysstelsel sou plaasvind. Die NKR omvat dan ook 'n heel nuwe benadering tot onderrig en leer, wat as *uitkomsgerig* (kyk 5.1) bestempel word. Hierdie verandering vanaf 'n inhoudsgerigte na 'n uitkomsgerigte onderwys word ondersteun deur veranderende teorieë rondom taal en leer wat wegbeweeg van tradisionele oordragmodelle. Hierdie leerteorieë beklemtoon dat die beeld van leerders as leë houers wat met kennis gevul moet word, of die benaderings waarvolgens leerders as passiewe ontvangers en memoriseerders van kennis beskou word (kyk 2.6.1.3), baie leerders van voldoende geleentheid om hul volle potensiaal te bereik, ontnem. Uitkomsgerigte leer fokus op die bereiking van duidelik gedefinieerde

uitkomst in plaas daarvan om net bepaalde inhoude baas te raak. In die NKR word hierdie uitkomst uitgedruk as gebalanseerde en geïntegreerde nasionale standaard wat die holistiese ontwikkeling van bekwaamhede (wat kennis, vaardighede, houdings en waardes insluit) vereis (NDE 1996c:30).

Krediete word volgens die NKR aan leerders toegeken elke keer wanneer hulle 'n spesifieke leeruitkoms of groep van leeruitkomstes bereik het. Leerders sal dus toegelaat word om met verloop van tyd krediete van verskillende instellings (insluitende hul werkplek) te bekom en te akkumuleer totdat hulle genoeg krediete het om vir 'n kwalifikasie op 'n spesifieke vlak van die NKR te kwalifiseer. Teoreties sal dit dus nie vir leerders nodig wees om eksamens af te lê waarin hulle terselfdertyd alle vakke, kursusse of modules by dieselfde instelling moet slaag nie. Leerders sal dus toegelaat word om self te besluit waar, wanneer en wat hulle wil studeer. Al het hulle geen formele onderwys of opleiding ondergaan nie, sal hulle krediete kan opbou indien hulle die nodige bevoegdheid kan demonstreer. Hierna word verwys as erkenning van vorige leer (Malan 1997:7).

Die konsep van 'n nasionale kwalifikasieraamwerk is nie uniek aan Suid-Afrika nie. Benewens voorgenoemde oorsese lande, het ook sommige Afrikalande reeds kwalifikasieraamwerke ontwikkel. Ten spyte van klemverskille, toon al hierdie raamwerke egter sekere basiese kenmerke:

- Die hoofdoel van die kwalifikasieraamwerk is om kwalifikasies te standaardiseer.
- Leerders se vordering in 'n geïntegreerde onderwys- en opleidingstelsel word deur middel van 'n "leer" of "bou-stellasië" voorgestel.
- Elke trappie van die "leer" verteenwoordig 'n kwalifikasievlak.
- Elke vlak of kwalifikasie word in terme van leer kriteria in die vorm van eenheidstandaarde beskryf.

Eenheidstandaarde word geplaas op die vlakke wat met die kompleksiteit van die bevoegdheid of vermoë wat beskryf word, ooreenstem.

- 'n Eenheidstandaard bestaan uit die volgende elemente: leeruitkomst, assesseringskriteria; omvangstellings; prestasie-aanduiders en krediete.
- Leerders kan teen verskillende tempo's en langs verskillende roetes leerkrediete verwerf ten einde vir kwalifikasies in aanmerking te kom (Malan 1996:172; 1997:4).

4.5.1 Die struktuur van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

Figuur 4.1 op die eersvolgende bladsy verteenwoordig 'n voorstelling van die NKR (EIC & IEB 1996:24). Hiervolgens organiseer die NKR onderwys en opleiding in agt verskillende vlakke waarop leerders kwalifikasies kan verwerf. Die verskillende vlakke is saamgegroepeer om drie sogenaamde bane te vorm. Hierdie bane verteenwoordig die drie hoofgroepeerings van onderwys en opleiding.

Die laagste kwalifikasievlak van die NKR, naamlik Vlak 1, verteenwoordig die sogenaamde *Algemene Onderwys- en Opleidingsbaan*. Hierdie vlak of baan sluit voorskoolse onderwys, formele skoolonderwys en volwasse basiese onderwys en opleiding (VBOO) in. Wat skoolonderwys betref, omvat dit tien jaar van gratis, maar verpligte skoolonderwys, vanaf Graad R tot en met Graad 9. Die eerste uittreepunt uit formele onderwys, naamlik Graad 9, val dus saam met die eerste kwalifikasievlak van die NKR. Volgens NKR-regulasies sal alle skoolverlaters dus aan die geregistreerde eenheidstandaarde moet voldoen ten einde vir 'n *Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat* te kwalifiseer (Clarke 1997:2; EIC & IEB 1996:24-25; Malan 1996:173).

Daar word verwag dat leerders nie die verskillende grade sal slaag of druipe nie (kyk 4.6.15.5). In soverre die term *druip* verwys na 'n weiering om verdere vordering toe te laat, is hierdie bewering waar. Leerders sal toegelaat word om teen hul eie tempo te vorder tot die bereiking van uitkomst. In dieselfde ouderdomsgroep sal leerders dus teen verskillende tempo's kan vorder. Leerders kan byvoorbeeld saam met ander van dieselfde ouderdomsgroep deur die verskillende grade beweeg totdat hulle Graad 9 bereik. Dan kan egter redelikerwys aanvaar word dat leerders op daardie stadium eers 'n nasionale openbare eksamineringsproses sal moet ondergaan voordat die betrokke sertifikaat uitgereik sal word (kyk 4.6.15.5 en 4.6.15.6). In die ander grade sal assessering egter steeds plaasvind, maar dit sal meer formatief van aard wees sodat die terugvoer wat op hierdie wyse verkry word, aangewend kan word om effektiewe leer te bevorder (Clarke 1997:2; Malan 1996:173; NDE 1997a:10).

Die verpligte skoolfase vir leerders word hoofsaaklik in drie verskillende fases verdeel wat die leerbehoefte van leerders op verskillende stadiums van hulle ontwikkeling verteenwoordig: die sogenaamde *grondslagfase* (Grade R, 1, 2 en 3); die *intermediêre fase* (Grade 4 tot 6); en die *senior fase* (Grade 7 tot 9). Graad R verteenwoordig die sogenaamde ontvangsjaar, maar is in hierdie stadium nie noodwendig 'n institusionele jaar van onderrig in primêre skole nie. Die huidige konteks verlang indirekte voorbereiding vir die ontvangsjaar om in die toekoms

Figuur 4.1 'n Voorstelling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)

NKR vlak	Baan	Tipes kwalifikasies en sertifikate		Plekke van leer vir eenhede en kwalifikasies		
8	Hoër	Doktorsgrade Verdere navorsingsgrade		Tersiêre / Navorsings- / Professionele inrigtings		
7	Onderwys	Hoër grade Professionele kwalifikasies		Tersiêre / Navorsings- / Professionele inrigtings		
6	en	Eerste Grade Hoër Diplomas		Universiteite / Technikons / Kolleges / Private / Professionele inrigtings / Werkplek, ens.		
5	Opleiding	Diplomas Beroepsertifikate		Universiteite / Technikons / Kolleges / Private / Professionele inrigtings / Werkplek, ens.		
Verdere Onderwys- en Opleidingsertifikaat						
4	Verdere Onderwys	Skool / Kollege / Handelsertifikate Mengsel van eenhede van almal		Formele hoërskole / Private / Staatskole	Tegniese/ Gemeen- skaps-/ Polisie-/ Verpleeg-/ Private Kolleges	HOP en Arbeids- markske- mas / Industriële Opleidings- rade/Vak- bonde/ Werkplek, ens.
3	en Opleiding	Skool / Kollege / Handelsertifikate Mengsel van eenhede van almal				
2		Skool / Kollege / Handelsertifikate Mengsel van eenhede van almal				
Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat						
1	Algemene Onderwys en Opleiding	Senior Fase	VBOO Vlak4	Formele skole (Stedelik / Plattelands/ Plaas / Spesiale)	Beroep/ Werkgeba- seerde opleiding / HOP / Arbeids- mark- skemas / Opheffing / Gemeen- skapspro- gramme	NRO'S Kerke / Nagskole / VBOO- programme/ Private voorsieners/ Industriële Opleidings- rade / Vakbonde / Werkplek / ens.
		Interme- diêre fase	VBOO Vlak3			
		Grond- slagfase	VBOO Vlak2			
		Voorskool	VBOO Vlak1			

as die eerste inleidende jaar van 'n geïntegreerde vierjaargronslagfaseprogram ingestel te word (Clarke 1997:2; EIC & IEB 1996:24-25; Malan 1996:173; NDE 1997e:17)

Volwasse basiese onderwys en opleiding word ook in vier opeenvolgende vlakke verdeel. Soos leerders wat die senior verpligte skoolfase (dit is, Graad 9) voltooi, sal ook volwasse leerders wat Vlak 4 van volwasse onderwys en opleiding voltooi, die Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat ontvang. Dit behoort dus duidelik te wees dat, hoewel formele skole vir verpligte skoolonderwys verantwoordelik sal wees, ander private en semi-private instellings en organisasies, asook werkplekke, verantwoordelikheid vir onderwys in hierdie baan kan aanvaar, veral waar volwasse basiese onderwys en opleiding ter sprake is (Clarke 1997:2; EIC & IEB 1996:24-25; Malan 1996:173).

Die *Verdere Onderwys- en Opleidingsbaan* omvat Vlakke 2, 3 en 4 van die NKR. Hierdie baan en vlakke verteenwoordig onderskeidelik Grade 10, 11 en 12 in formele skoolonderwys, maar ook alle na-verpligte, pre-tersiêre leer wat akademiese, tegniese en kommersiële leer kan integreer. Na voltooiing van Vlak 4 (die ekwivalent van Graad 12) word die *Verdere Onderwys-en Opleidingsertifikaat* toegeken. Instansies wat verantwoordelikheid vir onderwys en opleiding in hierdie baan kan aanvaar, sluit formele staat- of privaat sekondêre skole, kolleges, asook ander private of industriële organisasies of selfs die werkplek in (EIC & IEB 1996:24-25).

Die *Hoër Onderwys-en Opleidingsbaan* van die NKR verteenwoordig alle leer wat met nasionale diplomas, grade, nagraadse leer, professionele kwalifikasies en beroepsertifikate verband hou. Dit omsluit Vlakke 5 tot 8 van die NKR en behels dus alle onderwys en opleiding wat aan tersiêre, navorsings- en professionele instellings soos universiteite, teknikons en kolleges (met ander woorde, hoër onderwys), maar ook deur private instansies of selfs in die werkplek geskied (EIC & IEB 1996:24-25).

Vir die doel van hierdie studie val die klem hoofsaaklik op die Algemene Onderwys- en Opleidingsbaan, met ander woorde op die verpligte skoolfase. Soos reeds in paragrawe 1.2.2 en 4.4 gestel, wil dit voorkom asof 'n uitkomsgerigte benadering vir onderwys en opleiding 'n wyse is om die NKR effektief te laat funksioneer. Ten opsigte van algemene onderwys en opleiding is die uitkomsgerigte kurrikulumplan, bekend as Kurrikulum 2005, dan ook vir die verpligte skoolfase aangekondig. Voordat egter verder ondersoek ingestel word na Kurrikulum 2005, is dit nodig om die beginsels waarop Suid-Afrika se NKR berus, van naderby te beskou.

4.5.2 Die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

Die veranderings wat die nuwe NKR van Suid-Afrika beoog, is in lyn met 'n stel beginsels wat as basis vir die ontwikkeling en toepassing van die NKR moet dien ten einde die oorhoofse visie daarvan, naamlik menslike hulpbronontwikkeling, toegang tot geleentheid, gelykberegting en agterhaling van ongelykhede uit die verlede, te verwesenlik. Die beginsels kan uiteraard ook dien as beginsels vir kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp (kyk 3.6 en 3.7.1). Hierdie beginsels moet egter nie net die kurrikulum nie, maar die hele onderwys- en opleidingsstelsel onderlê (EIC & IEB 1996:15-20; NDE 1997g:14-15):

- *Legitimiteit:* Voorsiening word gemaak vir die deelname van alle belanghebbendes in die beplanning en koördinerende van standaarde en kwalifikasies.
- *Integrasie:* Die raamwerk vorm 'n basis vir 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding, teorie en praktyk, asook die akademiese en beroepsgerigte. Die leerder kan maklik vanaf die een terrein na die ander beweeg.
- *Relevansie:* Die ekonomiese, sosiale en politieke ontwikkelingsbehoefte van leerders en die nasie as geheel word te alle tye verreken.
- *Kredietwaardigheid:* Die standaarde en kwalifikasies wat deur die NKR onderskryf word, moet op nasionale en internasionale vlak aanvaarbaar wees en erken word.
- *Samehangendheid:* Die raamwerk verbind alle leerareas met mekaar sodat daar op vorige leer gebou kan word as van een leersituasie na 'n ander beweeg word.
- *Buigsaamheid:* Die raamwerk maak voorsiening vir verskillende (veelvuldige) roetes wat tot dieselfde leerresultate lei.
- *Kwaliteit:* Die raamwerk maak vir algemeen aanvaarde uitkomst en standaarde voorsiening sodat 'n hoë kwaliteit onderwys- en opleidingstelsel geskep kan word. Daar bestaan prosedures waarvolgens kwaliteit gemoniteer kan word.
- *Toeganklikheid:* Die raamwerk verseker die maklike toegang vir leerders tot (en wisseling tussen) vlakke van onderwys en opleiding deur byvoorbeeld vorige leer te erken en krediete daarvoor toe te ken.
- *Vordering:* Die raamwerk laat leerders toe om deur verskillende vlakke te beweeg deur krediete en kwalifikasies te verkry wat nasionaal erken word.
- *Oordraagbaarheid:* Leerders word toegelaat om kwalifikasies en krediete vanaf een leersituasie na 'n ander oor te dra.
- *Artikulasie:* Die raamwerk laat die heen-en-weer-beweeg tussen onderwys en werksomgewings toe, indien 'n leerder dit só verkies (onderhewig aan die bereiking van spesifieke geakkrediteerde voorwaardes).

- *Erkenning van vorige leer:* Erkenning word verleen aan leer wat vantevore in formele of informele situasies plaasgevind het, op voorwaarde dat hierdie vorige leer geassesseer word.
- *Leidinggewing:* Spesiaal opgeleide konsultante sal beskikbaar gestel word om leiding aan leerders te gee, indien nodig.
- *Demokratiese deelname:* Relevante, nasionaal-verteenvoordigende groepe neem ten volle deel aan die proses van die skryf van eenheidstaandaarde vir die NKR. Standaarde word ook gereeld hersien en opgedateer.
- *Gelyke geleenthede:* Leerders met verskillende behoeftes, binne en buite die formele stelsel, word toegelaat om teen hul eie tempo te vorder (EIC & IEB 1996:15-20; NDE 1997g:14-15).

Wat voorgenoemde beginsels van die NKR betref, kan 'n aantal daarvan direk met die beginsels vir kurrikulumontwikkeling wat in paragraaf 3.6 van hierdie studie gelys is, verbind word. Legitimiteit is ook in daardie paragraaf as 'n beginsel vir kurrikulumontwikkeling geïdentifiseer. Die vereistes wat daar vir legitimiteit gestel is, verskil van die vereistes vir die beginsel van legitimiteit soos vir die NKR gestel. In paragraaf 3.6 is die vereistes vir legitimiteit gelykberegting en gelyke gehalte onderwys vir alle leerders, asook dat die kurrikulum 'n positiewe bydrae tot werkskepping en ekonomiese ontwikkeling moet lewer en toepaslike inhoude moet insluit. Die vereiste van gelykberegting en gelyke geleenthede sluit egter direk aan by die beginsel van gelyke geleenthede wat in verband met die NKR genoem is. Die vereiste van die NKR in verband met legitimiteit, naamlik dat alle belanghebbendes in die beplanning en koördinerings van standarde en kwalifikasies moet deelneem, word weliswaar nie in paragraaf 3.6 genoem nie, maar is 'n beginsel wat in 'n demokratiese bestel soos dié van Suid-Afrika ten volle aanvaarbaar is en sluit ook direk aan by die beginsel van demokratiese deelname wat ook deur amptelike dokumente as 'n beginsel van die NKR aangedui word.

'n Verdere beginsel van die NKR wat direk met beginsels vir kurrikulumontwikkeling verbind kan word, is die vereiste van relevansie. Hierdie beginsel kan insluit dat die behoeftes van individue, gemeenskappe en die nasie as geheel verreken moet word; dat dit 'n positiewe bydrae tot werkskepping en ekonomiese ontwikkeling moet lewer; en dat die kurrikulum realisties en werklikheidsgetrou moet wees. Dit veronderstel uiteraard ook dat die kurrikulum aanpasbaar moet wees en deurentyd geëvalueer moet word (kyk 3.6). Nog twee beginsels van die NKR, naamlik kredietwaardigheid en kwaliteit, kan weer direk met die handhawing van standarde en die kwaliteit van onderwys verbind word wat ook as 'n beginsel vir kurrikulumontwikkeling in paragraaf 3.6 gelys is. Die beginsel van leidinggewing in die

konteks van die NKR val voorts saam met die belangrikheid van effektiewe leierskap wat in paragraaf 3.6 geïdentifiseer is.

Wat integrasie en samehangendheid betref, kan dit verbind word met die beginsel van integrering van leerinhoud wat in paragraaf 3.7.1 as 'n beginsel vir kurrikulumontwerp gelys is. Die oorblywende beginsels vir die NKR, naamlik buigsaamheid, toeganklikheid, vordering, oordraagbaarheid, artikulasie en erkenning van vorige leer is alles gemik op die uitbreiding van geleenthede vir die leerder en die kweek van 'n ingesteldheid tot lewenslange leer by die leerder, en kan dus met leerdergesentreerdheid as 'n beginsel vir kurrikulumontwerp verbind word (kyk 3.7.1).

4.5.3 Liggame wat by die implementering van die Nasionale Kwalifikasie-raamwerk betrokke is

Verskillende liggame is op die been gebring wat op een of ander wyse by die implementering van die NKR betrokke is. Soos reeds in paragraaf 4.5 verduidelik, is dit die taak van die *Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid* (SAKO) om die NKR tot stand te bring en in stand te hou. SAKO keur standaarde en kwalifikasies goed en registreer dit op die NKR. In hierdie proses beheer en moniteer dit die werk van 'n aantal ander liggame wat ook met die NKR te make het (EIC & IEB 1996:33).

Die *Nasionale Standaardliggame* is verantwoordelik vir die daarstelling van ooreengekome nasionale standaarde. Hulle verseker dat die ontwikkeling van eenheidstandaarde deur die mense daarby betrokke, goedgekeur word, asook dat die standaarde onderwys en opleiding integreer en fokus op bruikbare dinge wat die moeite werd is om te leer. Die *Standaardvoortbringende Liggame* is verantwoordelik vir die formulering van standaarde in spesifieke velde en op spesifieke vlakke. Hulle verseker dat praktisyns betrokke is by die daarstelling van standaarde in hul eie velde. Die *Onderwys- en Opleidingskwaliteitsversekeringsliggame* is verantwoordelik daarvoor dat onderwys en opleiding van 'n hoë gehalte aangebied word. Hul take behels die voortdurende monitering van onderwysvoorsieners en die kursusse wat hulle aanbied; van mense wat leerders evalueer; van interne en eksterne assessering; en van die uitreiking van sertifikate wat deur SAKO goedgekeur is (EIC & IEB 1996:33).

Daar is ook 'n behoefte aan liggame wat verantwoordelik sal wees vir die daarstelling van kombinasiereëls sover dit kwalifikasies aangaan. SAKO sal toesien dat hierdie reëls nagekom word. Die kombinasiereëls sal bepaal watter uitkomst gekombineer kan word om

tot 'n bepaalde kwalifikasie te lei. Vir hierdie doel sal elke baan op die NKR - algemene, verdere en hoër onderwys - 'n eie *kwalifikasieraad* hê. Hierdie rade sal met die nodige belanghebbendes saamwerk wanneer die kombinasiereëls geformuleer word. Voorts sal hierdie sektore bepaalde kurrikulumraamwerke hê wat die ontwerpers van leerprogramme sal lei. Hierdie kurrikulumraamwerke sal die ouderdom, plek en omgewing van die betrokke leerders in ag neem. (EIC & IEB 1996:33).

Kurrikulum 2005 is 'n voorbeeld van só 'n kurrikulumraamwerk wat vir die verpligte skoolfase ontwikkel is. Alhoewel die ontwikkeling en grondliggende beginsels van 'n uitkomsgerigte kurrikulummodel in Hoofstuk 5 meer volledig bespreek word, is dit nodig om op hierdie stadium Kurrikulum 2005 van naderby te beskou.

4.6 Kurrikulum 2005 as 'n nuwe kurrikulum vir algemene onderwys en opleiding in formele skole

In lyn met die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is Kurrikulum 2005 'n uitkomsgerigte onderwysplan (kyk 5.1) vir algemene onderwys en opleiding wat van onderwysers en leerders verwag om veral hul aandag toe te spits op twee aspekte, naamlik:

- Die resultate (ook genoem uitkomst) wat aan die einde van enige leerproses verwag word.
- Die prosesse wat leerders op die weg na die bereiking van hierdie eindresultaat lei (NDE 1997b:9).

Die verband tussen proses en produk in die konteks van Kurrikulum 2005 blyk dus duidelik uit voorgenoemde verwysing en weerspreek die idee dat die twee aspekte mekaar gewoonlik uitsluit of 'n dualisme vorm (kyk 3.7.2 en 5.3.2.1.3).

4.6.1 Beginsels vir kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp in die konteks van Kurrikulum 2005

Dokumente oor Kurrikulum 2005 maak ook 'n onderskeid tussen die prosesse van kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp (NDE 1996a:11). In paragrawe 2.5 en 3.7 van hierdie studie is 'n duidelike onderskeid tussen die terme reeds gemaak. Daarvolgens is kurrikulumontwerp bloot een van die fases in die proses van kurrikulumontwikkeling. Kurrikulumontwikkeling sluit al die handeling in waardeur 'n kurrikulum tot stand kom.

Die dokument *A lifelong learning development framework for general and further education and training in South Africa* (NDE 1996a:11-13; 16-21) verskaf 'n reeks van beginsels vir kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp in die konteks van Kurrikulum 2005. Voordat daar in meer detail na Kurrikulum 2005 gekyk word, word hierdie beginsels eers kortliks bespreek.

4.6.1.1 Beginsels vir kurrikulumontwikkeling

Die beginsels vir die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) wat in paragraaf 4.5.2 bespreek is, dien uiteraard ook as beginsels vir kurrikulumontwikkeling en -ontwerp binne die konteks van Kurrikulum 2005 (NDE 1996a:13). Enkele ander beginsels word egter ook in die literatuur van die Nasionale Departement van Onderwys (vgl. NDE 1996a:11-13) aangespreek en word vervolgens bespreek.

4.6.1.1.1 Deelname en eienaarskap

Terwyl onderwys en opleiding die gemeenskaplike verantwoordelikheid van die staat, gemeenskap en privaatsektor moet wees, is dit ook belangrik dat onderwysers gelyke genote in die ontwikkeling van die kurrikulum en enige materiaal moet wees. Die kurrikulum wat uiteindelik tot stand kom, moet ook duidelik beantwoord aan die behoeftes van die betrokke gemeenskap. Alleenlik dan sal die kurrikulum inspraak aan alle belanghebbendes verleen en uiteindelik die eiendom van alle rolspelers wees (NDE 1996a:11).

4.6.1.1.2 Aanspreeklikheid en deursigtigheid

Kurrikulumontwikkeling is 'n dinamiese proses en daarom moet die kurrikulum benewens die feit dat dit gemeenskapsrelevant moet wees, ook veranderende omstandighede in ag neem. Voorts moet die kurrikulumontwikkelingsproses oop wees vir publieke skrutinerings, maar ook voorsiening maak vir die nodige navorsing, deurlopende hersiening en evaluering van die kurrikulum. Dit moet ook 'n balans handhaaf tussen die bevrediging van onmiddellike behoeftes en die behoefte daaraan om te verseker dat langtermynveranderinge nie vir altyd uitgestel word nie (NDE 1996a:12).

4.6.1.1.3 Bekostigbaarheid, instandhoudbaarheid en kapasiteitbou

Die effektiwiteit van 'n nuwe onderwys- en opleidingstelsel is, onder andere, afhanklik van die bekostigbaarheid en instandhoudbaarheid daarvan. Dit moet ook die dringendste realiteite kan verreken. Onder laasgenoemde tel die opheffing van die minderbevoorregte provinsies en skole tot op 'n aanvaarbare standaard; die gebruik van nuwe tegnologie in die leerproses; asook die ontwikkeling van geïntegreerde finansieringsmeganismes wat 'n

balans tussen kapitale besteding en vaste of wisselende kostes verseker, areas identifiseer waar kostes beheer kan word, maar veral ook koste-effektiwiteit kan verseker (NDE 1996a:12).

Die instandhoudbaarheid van die stelsel is ook afhanklik van die waarde wat aan sy menslike hulpbronne toegevoeg moet word. Kapasiteitbou, as 'n proses van lewenslange leerontwikkeling, vereis verder dat kurrikulumontwikkeling, onderwyserontwikkeling (deur middel van indiens- en voordiensopleiding) en gemeenskapsontwikkeling hand aan hand geskied. Daar is dus 'n behoefte daaraan om te verseker dat alle rolspelers met die nodige inligting, kennis, begrip en vaardighede toegerus moet word voordat hulle 'n betekenisvolle bydrae tot kurrikulumontwikkeling kan lewer. Deurlopende ondersteuning vir onderwysers is veral belangrik, aangesien hulle diegene is wat leerprogramme in die klas moet implementeer. Terwyl dit die staat se verantwoordelikheid is om onderwysers hiervoor op te lei, is onderwyserorganisasies saam met die staat verantwoordelik om toe te sien dat onderwysers deurlopend rakende alle ontwikkelings ingelig word (NDE 1996a:12).

4.6.1.1.4 Samehang met die NKR

Die kurrikulumontwikkelingsproses kan nie in isolasie van die NKR geskied nie. Dit is eintlik noodsaaklik dat die kwalifikasieraamwerk, nasionale amptelike dokumente en leerprogramme hand aan hand ontwikkel word. Al hierdie dinge moet ten minste dieselfde vertrekpunt hê; deur dieselfde waardes, beginsels, doeleindes en doelwitte ingelig word; en deur dieselfde owerhede of liggeme gemoniteer word (NDE 1996a:13).

4.6.1.1.5 Oorsig

Die beginsels vir kurrikulumontwikkeling in die konteks van Kurrikulum 2005 wat hier bespreek is, kan inderdaad as beginsels vir kurrikulumontwikkeling erken word. Die beginsel van deelname en eienaarskap kan direk met die beginsels van demokratiese deelname (kyk 4.5.2) en behoeftegerigtheid (kyk 3.6) verbind word. Aanspreeklikheid en deursigtigheid is voorts in lyn met die beginsels van aanpasbaarheid en deurlopende evaluering (kyk 3.6), asook demokratiese deelname (kyk 4.5.2). Die beginsels van bekostigbaarheid, instandhoudbaarheid en kapasiteitbou in die konteks van Kurrikulum 2005 is in lyn met die beginsels van bekostigbaarheid, doeltreffendheid, gelyke beregtiging en gelyke geleentheid vir alle leerders, asook die handhawing van standarde in die kwaliteit van onderwys (kyk 3.6 en 4.5.2). Wat die vereiste van samehang tussen Kurrikulum 2005 en die NKR betref, is dit in lyn met die beginsel dat daar altyd 'n betekenisvolle samehang tussen die verskillende elemente in die kurrikulumproses moet wees (kyk 3.6).

4.6.1.2 Beginsels vir kurrikulumontwerp

Die beginsels vir kurrikulumontwikkeling wat in die vorige paragraaf bespreek is, dien natuurlik ook as beginsels vir kurrikulumontwerp (kyk 3.6 en 4.6.1.1). Die uiteindelijke ontwerp van Kurrikulum 2005 moet volgens die dokument *A lifelong learning development framework for general and further education and training in South Africa* (NDE 1996a:16-21) egter ook deur die volgende beginsels gekenmerk of beïnvloed word:

4.6.1.2.1 Menslike hulpbronontwikkeling

Dit moet aanvaar word dat suksesvolle moderne ekonomieë en samelewings 'n behoefte het aan burgers met 'n sterk agtergrond van algemene onderwys en wat oor bepaalde karakterkenmerke beskik. Dit is die kritieke rol van onderwys en opleiding om leerders voor te berei om sodanige burgers te word deur erkenning daaraan te verleen dat leerders self bronne van kennis is en dat die leerproses op vorige leer moet bou, die uitbreiding van kennis moet toelaat en kapasiteitbou deur die ganse lewensproses moet verseker. Hierdie aangeleentheid van lewenslange leer moet 'n hoofkenmerk van die nuwe onderwys- en opleidingsstelsel wees (NDE 1996a:16). Die beginsel veronderstel uiteraard dat die kurrikulum ook voorsiening moet maak vir die holistiese ontwikkeling van die leerder (NDE 1997e:2).

4.6.1.2.2 Leerdergesentreerdheid

Gedurende die ontwikkeling van leerprogramme en materiaal moet die leerders eerste geplaas, hul vorige kennis en ervarings erken en hul behoeftes bevredig word. Voorsiening moet gemaak word vir verskillende groepe leerlinge met verskillende leerstyle, leertempo's, kulturele waardes en lewenstyle. Leerdermotivering kan geskied deur middel van positiewe leerervarings; erkenning van hul waarde; respek vir hul verskillende take, kulture en persoonlike ervarings; gereelde erkenning van hul prestasies; asook die ontwikkeling van hul vermoë en wil om beide koöperatief en onafhanklik te werk. Leerders moet aangemoedig word om oor hul eie vordering te besin en die vaardighede te ontwikkel om deur middel van oop benaderings, afstandonderrig en/of multimedieprogramme te leer (NDE 1996a:16).

4.6.1.2.3 Relevansie

Kurrikula moet relevant wees en aan die toepaslike huidige en toekomstige behoeftes van die individu, samelewing, handel en industrie voldoen. Daar is aanduidings dat ekonomiese groei tot 'n groot mate afhanklik is van 'n algemeen goed opgevoede bevolking met die nodige bekwaamhede en vaardighede wat benodig word, maar ook met die kapasiteit om

deur middel van voortgesette leer nuwe bekwaamhede en vaardighede aan te leer. Dit bring mee dat ekonomiese beleid en strategieë ook deur die kurrikulum in berekening gebring moet word, dat leerders meer tegnologies geletterd moet word en dat hulle verkieslik meer omgewingsbewus gemaak moet word. Kulturele sensitiwiteit moet ook gedurende kurrikulumontwerp gehandhaaf word. Veral die multikulturaliteit van die Suid-Afrikaanse gemeenskap moet deeglik verreken en die moontlikhede daarvan vir nasiebou, die ekonomie en sosiale ontwikkeling moet onder leerders se aandag gebring word (NDE 1996a:17).

4.6.1.2.4 Integreering

Integreering verwys na die verwydering van tradisionele en kunsmatige skeidslyne tussen akademiese en toegepaste kennis, teorie en praktyk, kennis en vaardighede, hoof en hand. Dit word eintlik as 'n voorwaarde vir suksesvolle menslike hulpbronontwikkeling beskou. Integreering as 'n kurrikulumbeginsel kan die bereiking van spesifieke doeleindes op 'n meer effektiewe en minder tydsame wyse verseker. Een manier om integreering toe te pas, is om een of meer tradisionele vakke of leerareas in een saam te groepeer. 'n Ander manier is om verskeie vakperspektiewe in een spesifieke tema saam te trek (NDE 1996a:17-18).

4.6.1.2.5 Differensiëring, herstel van ongelykhede en leerderondersteuning

Leerprogramme moet geleenthede vir alle leerders skep, insluitend dié wat op een of ander wyse gestrem is. Alhoewel opvoedkundige verskille tussen verskillende leerders erken word, word daar van die standpunt uitgegaan dat alle leerders sover moontlik dieselfde leeruitkomste moet bereik. Deurdadig opvoeders 'n verskeidenheid van alternatiewe metodes en benaderings ondersoek en probeer, kan alle leerders die geleentheid gebied word om teen hul eie tempo die leeruitkomste te bereik. Spesiale voorsiening moet gemaak word om leerders met leer- of ander probleme in die hoofstroomonderwys op te neem. Sulke leerders moet egter spesiale ondersteuning kry waar nodig. Alle moontlike vorms van ondersteuningsdienste in hierdie verband moet maksimaal benut word. Spesiale melding word egter ook gemaak van ongelykhede uit die verlede. Hier word onder andere gedink aan ongelykhede in vakgebiede soos Wiskunde, Tegnologie, Natuurwetenskap, moedertaal en Kuns. Leerprogramme moet hierdie ongelykhede in ag neem en spesiale voorsiening vir die herstel van hierdie ongelykhede maak (NDE 1996a:18-19).

4.6.1.2.6 Nasiebou en nie-diskriminasie

Onderwys en opleiding moet die ontwikkeling van 'n nasionale identiteit en 'n bewuswording van Suid-Afrika se rol en verantwoordelikheid teenoor Afrika en die res van die wêreld bevorder. Leerprogramme moet daarom wedersydse respek vir diversiteit en verskillende tradisies, veeltaligheid, samewerking, burgerlike verantwoordelikheid en 'n begrip vir

nasionale, provinsiale, plaaslike en streeksontwikkelingsbehoefte aanmoedig. Basiese menseregte - ongeag geslag, ras, klas, geloof of ouderdom - moet bevorder word. Leerders moet 'n sin vir selfwaardigheid ontwikkel en verdien uiteraard ook die nodige respek en aanvaarding van medeleerders en onderwysers (NDE 1996a:19).

4.6.1.2.7 Kritiese en kreatiewe denke

Leerprogramme moet leerders se logiese, analitiese, holistiese en laterale denke bevorder. Dit sluit 'n erkenning van die voorlopige, omstrede en veranderende aard van kennis in, asook die belangrikheid daarvan om onafhanklike, geïndividualiseerde denke met sosiale verantwoordelikheid en die vermoë om in 'n groep te differensieer, te balanseer. Die siening van onderwysers as die bron van kennisverpreiding sal ook vervang moet word met een waar leerders as gelyke en aktiewe deelnemers in die leer- en ontwikkelingsproses erken word (NDE 1996a:19).

4.6.1.2.8 Buigsaamheid

Leerprogramme moet vir die behoeftes van leerders voorsiening maak en moet daarom buigsaam wees. Dit beteken dat leerprogramme voorsiening moet maak vir 'n toenemende omvang van leergeleenthede deur aan leerders 'n buigsaamheid te bied in die keuse van wat, waar, wanneer, hoe en teen watter tempo hulle wil leer. Leerprogramme mag dus nie so oorlaai word dat dit vir voorsieners van onderwys (skole) moeilik word om die behoeftes van spesifieke leerders te bevredig nie. Provinsiale, streeks- en plaaslike variasie en vernuwing moet eintlik aangemoedig word ten einde die behoefte van leerders en hul gemeenskap aan te spreek (NDE 1996a:19-20).

4.6.1.2.9 Vordering

Leerders moet toegelaat word om deur leerprogramme te vorder op die basis van die bereiking van leeruitkomste eerder as op grond van ouderdom of kursusvoorskrifte. Vordering van een klas, fase of leeruitkoms na 'n ander moet eintlik vanaf enige beginpunt in die onderwys- en opleidingstelsel moontlik wees. Enige vorm van vorige leer moet beoordeel en gekrediteer word. Die Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat sal slegs toegeken word indien leerders genoeg krediete versamel het en by die nodige kombinasiereëls gehou het. Leeruitkomste sal ook vir elke leerarea vir die einde van elke skoolfase geformuleer word ten einde te dien as riglyne vir leer, onderrig, assessering en spesiale ondersteuning (NDE 1996a:20).

4.6.1.2.10 Kredietwaardigheid

Vir enige land om internasionaal te kan kompeteer, moet sy onderwys- en opleidingstelsel(s) vergelykbaar wees met dié van die res van die wêreld. Terselfdertyd is dit egter nodig om erkenning te verleen aan die realiteite van vergelykbare voordele en nadele (in ekonomiese terme) ten opsigte van menslike en natuurlike hulpbronne, infrastruktuurontwikkeling en ongelyke ontwikkeling in Suid-Afrika. 'n Slaafse of onkritiese navolging van internasionale stelsels (of dele daarvan) wat irrelevant is, moet dus vermy word. Dit is egter belangrik om die voordele van stelsels te ondersoek en te gebruik sodat die land internasionaal kan begin kompeteer. Leerprogramme moet steeds beide nasionale en internasionale kredietwaardigheid hê. Dit beteken dat leerareas en voorgeskrewe nasionale standaarde inheemse behoeftes moet bevredig sonder om té merkbaar te verskil van dit wat elders in die wêreld aangebied word (NDE 1996a:20-21).

4.6.1.2.11 Versekering van kwaliteit

Die kwaliteit van onderwys sal deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) verseker word deur middel van die kriteria wat dit aanwend in die aanstelling van die Nasionale Standaardeliggame, die rol daarvan in die registrasie van eenheidstandaarde en kwalifikasies, en veral deur middel van die Onderwys- en Opleidingskwaliteitsversekeraars wie se plig dit sal wees om te verseker dat voorsieners van onderwys (skole) geldige leerprogramme aanbied wat nasionale en provinsiale kriteria bevredig. Standaarde vir die verskillende fases van Algemene en Verdere Onderwys en Opleiding word deur hul onderskeie kwalifikasierade bepaal en uiteengesit in nasionale riglyndokumente vir die verskillende leerareas. Hierdie maatreëls behoort daartoe te lei dat die kurrikulumontwikkelingsproses dwarsoor die land tot die lewering en voorsiening van 'n hoë kwaliteit onderwys sal lei wat gelykberegting vir alle leerders verseker (NDE 1996 a:21).

4.6.1.2.12 Oorsig

Wat voorgenoemde beginsels vir kurrikulumontwerp in die konteks van Kurrikulum 2005 betref, kan dit wel met verskeie van die algemene beginsels vir kurrikulumontwerp, wat in paragraaf 3.7.1 van hierdie studie bespreek is, verbind word. Die totale ontwikkeling van die leerder met die oog op menslike hulpbronontwikkeling (kyk 4.6.1.2.1) is byvoorbeeld in lyn met die beginsel dat die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese ontwikkeling van die leerder belangrik is, en dat kennis nie byvoorbeeld ten koste van vaardighede en houdings oorbeklemtoon moet word nie. Die vestig ook die aandag op die noodsaaklikheid van die voorbereiding van die leerder vir sy/haar toekomstige rol in die gemeenskap en samelewing (kyk 3.7.1). Die beginsel van leerdergesentreerdheid (kyk 4.6.1.2.2), in die konteks van Kurrikulum 2005 sluit direk aan by leerdergesentreerdheid wat in paragraaf 3.7.1 as 'n

beginsel vir kurrikulumontwerp geïdentifiseer is, asook by differensiering en individualisering as beginsels. Die noodsaaklikheid vir die leerder om in groepe met ander saam te kan werk, maar terselfdertyd onafhanklik te kan funksioneer (kyk 4.6.1.2.2), is weer direk in lyn met die beginsels van sosialisering, onafhanklikheid en eie verantwoordelikeheidsbesef by die leerder wat in paragraaf 3.7.1 geïdentifiseer is.

Relevansie is voorts as beginsel in beide paragrawe 3.7.1 en 4.6.1.2.3 geïdentifiseer en veronderstel in beide gevalle dat individuele, gemeenskaps- en nasionale behoeftes (wat menslike hulpbronontwikkeling met die oog op toekomstige ekonomiese ontwikkeling kan insluit) deurentyd in ag geneem behoort te word. In beide paragrawe 3.7.1 en 4.6.1.2.4 is die behoefte aan die integrering van leerinhoude ook beklemtoon. Die beginsel dat Kurrikulum 2005 voorsiening moet maak vir die herstel van ongelykhede uit die verlede en die ondersteuning van leerders met spesiale onderwysbehoefte (kyk 4.6.1.2.5) is voorts in lyn met die behoefte aan gelykberegting, gelyke geleentheid en leerderondersteuning vir alle leerders wat in paragraaf 3.6 as beginsels vir kurrikulumontwikkeling geïdentifiseer is, maar ook met die beginsel van gelyke geleentheid wat in paragraaf 4.5.2 as 'n geldige beginsel vir die NKR geïdentifiseer is.

Die ontwikkeling van kreatiewe denke (kyk 4.6.1.2.7) is reeds in paragraaf 3.7.1 as 'n beginsel vir kurrikulumontwerp geïdentifiseer. Buigsaamheid as beginsel van kurrikulumontwerp in die konteks van Kurrikulum 2005 (kyk 4.6.1.2.8) veronderstel onder andere dat hierdie buigsaamheid voorsiening moet maak vir die aanpassing van die kurrikulum by die besondere behoeftes van die leerder en die gemeenskap. Laasgenoemde is weer direk in lyn met die beginsel van behoeftegerigtheid en aanpasbaarheid wat reeds in paragraaf 3.6 geïdentifiseer is. Voorts is kredietwaardigheid en die versekering van kwaliteitsonderwys (kyk 4.6.1.2.10 en 4.6.1.2.11) reeds in paragraaf 3.6 as beginsels vir kurrikulumontwikkeling geïdentifiseer. Die beginsel van nasiebou en nie-diskriminasie (kyk 4.6.1.2.6) is voorts in lyn met die demokratiese grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. Wat die vordering van leerders betref (kyk 4.6.1.2.9) dien weer gestel te word dat dit in lyn met die beginsel van leerdergesentreerdheid is wat in paragraaf 3.7.1 as beginsel vir die kurrikulumontwerp geïdentifiseer is (kyk ook 4.5.2).

4.6.2 Leeruitkomste

Die term *leeruitkomste* word in die konteks van uitkomstgerigte onderwys gebruik om na die eindresultaat van 'n leerproses te verwys. Dit verwys nie net na wat leerders aan die einde van 'n jaar, 'n fase of 'n stuk werk moet ken en kan doen nie, maar ook na aspekte soos

gesindhede en waardes. Met ander woorde, 'n leeruitkoms sluit vaardighede, kennis, waardes en gesindhede in (Malan 1996:174). Leerders moet in staat wees om te demonstreer dat hulle 'n bepaalde uitkoms verstaan en dit in 'n bepaalde konteks kan toepas. Uitkomste verskaf dus inligting omtrent wat onderrig moet word en wat uiteindelik van leerders verwag sal word. Uitkomste vorm die hoeksteen van Kurrikulum 2005 en beïnvloed daarom alles wat met die onderrig-leersituasie te make het (NDE 1997c:8).

Uitkomste kan op verskillende vlakke van algemeenheid of spesifiekheid geformuleer word. Hoe meer spesifiek 'n uitkoms is, hoe makliker is dit uiteraard om vas te stel of 'n leerder dit bereik het of nie. As alle uitkomste egter in groot detail geformuleer sou word, sou die holistiese aard van baie bekwaamhede egter verlore gaan. Om hierdie rede sluit Kurrikulum 2005, benewens meer gedetailleerde uitkomste, ook uitkomste in wat breed en generies is, (Clarke 1997:4).

4.6.3 Kritieke en ontwikkelingsuitkomste

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) het reeds sewe sogenaamde *kritieke, kruiskurrikulêre uitkomste (critical cross-field outcomes)* geformuleer wat as die oorhoofse fokus vir elke baan van die onderwysstelsel moet dien. Hierdie kritieke uitkomste is *breed* (omdat dit van toepassing op baie jare van formele leer is), *generies* (omdat dit nie tot enige vakarea beperk is nie) en *kruiskurrikulêr* (omdat leerders slegs hierdie uitkomste kan bereik indien hulle op 'n geïntegreerde wyse oor elke studiearea heen aangespreek word) (Killen 1998:6-7).

Hierdie kritieke uitkomste druk dus die verwagte resultate van onderwys en opleiding as 'n geheel uit. Hulle moet gebruik word as leidrade waarvolgens klaskamermetodologie, die seleksie van inhoud en alle ander aspekte van onderrig en leer moet geskied (Clarke 1997:4). Die kritieke uitkomste is in lyn met Suid-Afrika se nuwe grondwet en is veronderstel om te verseker dat leerders die vaardighede, kennis, houdings en waardes ontwikkel wat hulle in staat sal stel om self by te dra tot hul eie sukses, maar ook tot die suksesse van hul families, gemeenskap en die hele Suid-Afrikaanse nasie as 'n geheel (NDE 1997c:10). SAKO het die volgende kritieke uitkomste geformuleer. Hiervolgens sal leerders:

1. probleme identifiseer en oplos en besluite neem deur van kritiese en kreatiewe denke gebruik te maak;
2. effektief met ander as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap saamwerk;

3. hulself en hul aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse organiseer en bestuur;
4. inligting versamel, analiseer, organiseer en krities evalueer;
5. effektief en in verskeie vorme kommunikeer deur van visuele, simboliese en/of taalvaardighede gebruik te maak;
6. wetenskap en tegnologie effektief en krities gebruik deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en gesondheid van ander te betoon; en
7. 'n begrip van die wêreld as 'n versameling van verwante stelsels toon deur te erken dat probleemoplossing nie in isolasie geskied nie (NDE 1997c:10).

Ten einde tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder, maar ook tot sosiale en ekonomiese ontwikkeling in die algemeen by te dra, moet dit ook die doel van enige leerprogram wees om leerders bewus te maak van die belangrikheid daarvan om:

1. 'n verskeidenheid van strategieë te ondersoek en daaroor na te dink sodat daar meer effektief geleer kan word;
2. as 'n verantwoordelike burger aan die lewe in plaaslike, nasionale en globale gemeenskappe deel te neem;
3. kultureel en esteties sensitief teenoor 'n reeks van sosiale kontekste te wees;
4. opvoedkundige en beroepsgeleenthede te ondersoek; en
5. entrepreneuriale geleenthede te ontwikkel (NDE 1997c:10).

Vir die doel van hierdie studie word na laasgenoemde vyf uitkomst as die sogenaamde ontwikkelingsuitkomst verwys. Omdat die kritieke en ontwikkelingsuitkomst breed en lang termyn is, verskaf hulle dus algemene riglyne vir wat en hoe onderrig moet word. Dit is duidelik dat hulle basiese lewensrolfunksies verteenwoordig wat gewoonlik van volwasse burgers met 'n goeie opvoeding verwag word. Omdat hulle so breed en algemeen is, is daar steeds 'n behoefte aan meer spesifieke riglyne wat die onderrig-leerproses kan rig. Daarom dat daar sogenaamde spesifieke uitkomst in Kurrikulum 2005 geformuleer is wat ook in die onderrig-leersituasie moet rig. Hierdie spesifieke uitkomst is egter binne die grense van bepaalde leerareas geformuleer.

4.6.4 Leerareas

Volgens die ou kurrikulum vir skoolonderwys in Suid-Afrika moet leerders vakke soos Wiskunde, Natuur- en Skeikunde, Huishoudkunde, Geografie, ens. bestudeer. Die nuwe kurrikulum verskaf egter nie detail omtrent inhoud wat gedek moet word nie. Tradisionele vakke, soos hierbo genoem, bestaan nie meer in die nuwe kurrikulum in hulle oorspronklike

vorm nie. Belangrike konsepte, kennis en houdings wat kenmerkend van hierdie vakke is, sal egter tog behoue bly. Agt breë, sogenaamde *leerareas* (wat sterk herinner aan Tanner en Tanner se sogenaamde breë velde; kyk 3.7.4.3.3) is geïdentifiseer wat as konteks sal dien vir die formulering van spesifieke uitkomst. Hierdie leerareas sluit aspekte van kennisareas in wat vroeër in die primêre en junior sekondêre skoolfasies geïgnoreer (byvoorbeeld Tegnologie) of onderskat is (byvoorbeeld Kuns, Kultuur en Lewensorientering). Sommige van hierdie leerareas is wel soortgelyk aan die tradisionele vakke (alhoewel nie identies daaraan nie), terwyl ander volkome nuut voorkom (Clarke 1997:3; NDE 1998e:25).

Elkeen van hierdie leerareas het spesifieke uitkomst wat sal verseker dat die breë kritieke en ontwikkelingsuitkomst in 'n spesifieke konteks bereik kan word. Die organisering van diskrete vakke in leerareas is in lyn met die klem wat volgens die nuwe kurrikulum geplaas moet word op die behoefte om leerders vir die werklike wêreld daarbuite voor te berei sodat hulle dit wat hulle geleer het, in die werklikheid kan toepas. Wanneer hierdie kennis of vaardighede in die werklikheid toegepas moet word, moet die leerder put uit verskeie kennisterreine. Dit is dus verstaanbaar dat onderwys wat op toepassing toegespits is, vanaf gefragmenteerde vakke na meer geïntegreerde leerareas sou beweeg (NDE 1998e:26).

Die agt leerareas wat in Kurrikulum 2005 geïdentifiseer is, sluit die volgende in (Clarke 1997:3; NDE 1997c:8):

- *Taal, Geletterdheid en Kommunikasie*: Ingesluit is die bestudering van 'n hooftaal, 'n addisionele taal, versterkende of alternatiewe vorms van kommunikasie en inligtinggeletterdheid.
- *Menslike en Sosiale Wetenskappe*: Aspekte van die ou vakke Geografie en Geskiedenis, maar ook burgerlike opvoeding, omgewings- en bronontwikkeling.
- *Tegnologie*: Die doen van tegnologiese prosesse (byvoorbeeld ondersoek, ontwerp, die maak of evaluering van 'n produk of sisteem), die bestudering van stelsels, strukture, prosessering en kommunikasie, asook die evaluering en bestudering van bestaande tegnologieë.
- *Wiskundige geletterdheid, Wiskunde en Wiskundige Wetenskappe*: Soos die naam aandui, behels dit 'n bestudering van aspekte van Rekenkunde, Wiskunde en ander Wiskundige Wetenskappe (wat Statistiek insluit).
- *Natuurwetenskappe*: Aspekte van die sogenaamde aardwetenskappe (klimaat, ruimte, Geomorfologie), lewenswetenskappe, fisiese en chemiese wetenskappe.
- *Kuns en Kultuur*: Aspekte van kuns, drama, dans en musiek.
- *Ekonomiese en Bestuurswetenskappe*: Aspekte van bestuur, finansiering, ekonomie, administrasie en entrepreneurskap.

- *Lewensoriëntering*: Aspekte van omgewingsbewustheid, geestelike ontwikkeling en persoonlike ontwikkeling, insluitende die wêreld van werk, gesondheid en menslike beweging, asook sosiale ontwikkeling en transformasie.

Alle leerareas sal egter nie net so in elke fase van die verpligte skoolfase onderrig word nie. In die *grondslagfase* word die agt leerareas in drie leerprogramme (kyk 4.6.9) saamgegroepeer: 'n taalprogram (geletterdheid), 'n Wiskundeprogram (gesyferdheid), asook 'n geïntegreerde tematiese program wat alle ander leerareas betrek (lewensvaardighede). In die *intermediêre fase* sal die agt leerareas saamgegroepeer word in vyf leerprogramme, naamlik 'n taalprogram, 'n Wiskundeprogram, 'n Tegnologie- en Wetenskapprogram, 'n program wat Menslike en Sosiale Wetenskappe, asook Ekonomiese en Bestuurswetenskappe saamgroepeer, benewens 'n program wat Kuns en Kultuur en Lewensoriëntering saamgroepeer. In die *senior fase* sal al agt leerareas egter meer diskreet onderrig word (Clarke 1997:4).

4.6.5 Spesifieke uitkomst

Spesifieke uitkomst is konteksgebonde. Hulle beskryf die kennis, vaardighede, waardes en gesindhede wat van leerders binne 'n spesifieke leerarea en op 'n spesifieke vlak van die NKR verwag word. Dit is dus hierdie uitkomst, en nie die kritieke uitkomst nie, wat as 'n basis moet dien waarvolgens die vordering van leerders en die effektiwiteit van leerprosesse en leerprogramme bepaal moet word. Vir assessering om deursigtig, regverdig en effektief te wees, is dit dus belangrik dat die spesifieke uitkomst detail moet verskaf van die vlak van kompleksiteit, omvang en konteks waarbinne leer moet plaasvind. Saam met inligting rondom assesseringskriteria, omvangstellings, kredietwaarde en ander administratiewe detail, maak spesifieke uitkomst deel uit van die definisie van eenheidstandaarde (NDE 1996a:24; kyk 4.6.12).

In elke leerarea is dit die spesifieke uitkomst wat beskryf wat leerders op enige vlak van leer aan die einde van 'n leerervaring moet kan doen. Ten einde vordering in die leerproses aan te dui, word hierdie spesifieke uitkomst hiërargies georden. Differensiering tussen verskillende fases van leer word aangespreek deur verskillende vlakke van kompleksiteit in die prosesse waarby leerders betrokke raak en die tipe getuienis deur middel waarvan leerders uitkomst demonstreer. Dit word egter aan die ontwerpers van leerprogramme (wat die onderwysers self kan wees) oorgelaat om spesifieke uitkomst te selekteer en saam te groepeer in die betrokke leerprogramme (NDE 1997c:12).

Alhoewel spesifieke uitkomst eie is aan 'n spesifieke leergebied of konteks, moet hulle steeds deur die kritieke en ontwikkelingsuitkomst gerig word. Dit bring mee dat spesifieke leeruitkomst ook in terme van kritieke en ontwikkelingsuitkomst (byvoorbeeld taalkundige, syferkundige en probleemoplossingsvaardighede) geformuleer word (Malan 1996:175).

Spesifieke uitkomst behels dus die volgende:

- Prestasies wat leerders in staat moet wees om in 'n spesifieke konteks in spesifieke leerareas en op 'n spesifieke vlak te kan demonstreer.
- 'n Komprehensiewe versameling van prestasies wat uitgevoer moet word en 'n leerprogram verteenwoordig.
- Die basis waarvolgens die vordering van leerders beoordeel word.
- Die basis vir die seleksie van vakinhoud wat moet bydra tot die bereiking van uitkomst.
- Die basis vir die seleksie van kognitiewe leerdoelwitte en tegniese vaardighede wat leerders in staat sal stel om uitkomst te bereik.
- Dit bied ook saam met die assesseringskriteria die ondersteuning vir die leerder om eenheidstandaarde, krediete en kwalifikasies te verwerf (Olivier 1998:17-18).

Alhoewel Godsdiensonderwys in die formele skoolstelsel aanbeveel word, is daar nie spesifieke uitkomst, assesseringskriteria of omvangstellings vir Godsdiensonderwys geformuleer nie omdat dit nie tot akkreditering deur SAKO sal lei nie. Daar is egter aanbeveel dat meganismes in plek gestel word waarvolgens leerprogramme vir Godsdiensonderwys deur individuele Godsdienkomitees, in samewerking met onderwysowerhede, ontwikkel sal word en dat dit op 'n vrywillige basis in publieke skole onderrig en geleer kan word (NDE 1997c:18).

4.6.6 Assesseringskriteria

Assesseringskriteria verskaf die getuienis dat 'n leerder 'n spesifieke uitkoms bereik het. Die kriteria dui, in breë terme, op die waarneembare leerprosesse en leerprodukte wat as kulminerende demonstrasies van die leerder se prestasies dien. Assesseringskriteria word direk van spesifieke uitkomst afgelei en vorm 'n logiese versameling van stellings omtrent wat leerderprestasies kan of moet behels. Soos spesifieke uitkomst, word assesseringskriteria ook maar breed geformuleer en verskaf dus nie voldoende detail in verband met wat en hoeveel leer 'n aanvaarbare vlak van bereiking van die uitkoms verteenwoordig nie. Om hierdie rede word assesseringskriteria in meer detail deur middel van omvangstellings (kyk 4.6.7) beskryf. Assesseringskriteria verskaf dus 'n raamwerk vir

assessering, terwyl die omvangstelling detail verskaf van op watter vlak van gesofistikeerdheid die uitkoms bereik behoort te word (NDE 1997c:13; NDE 1998c:6).

4.6.7 Omvangstellings

Soos reeds gestel, is 'n omvangstelling eintlik 'n uitbreiding en verduideliking van 'n assesseringskriterium. Omvangstellings verskaf die omvang, diepte, vlak van kompleksiteit en parameters van 'n leerderprestasie. Dit verwys na die kritieke inhoudsareas, prosesse en kontekste waaraan die leerder blootgestel moet word ten einde 'n aanvaarbare vlak van prestasie te bereik. Alhoewel die omvangstelling na hierdie inhoudsareas, produk of proses verwys, beperk dit nie leer tot spesifieke lyste van kennis, items of aktiwiteite waardeur leerders op 'n meganiese wyse moet worstel nie en kan dit nie as die sogenaamde "sillabus" beskou word nie. Dit verskaf rigting, maar laat ook ruimte vir veelvuldige leerstrategieë, buigsaamheid in die keuse van spesifieke inhoud en prosesse, asook 'n verskeidenheid van metodes van assessering (NDE 1997c:13).

Alhoewel dit moontlik is dat die assesseringskriteria vir 'n uitkoms dieselfde kan wees vir verskillende fases en grade, word hulle tog deur die omvangstelling gedifferensieer deur middel van progressiewe, toenemende en gesofistikeerde beskrywings soos wat leerders na hoër grade vorder. Omvangstellings het ook die addisionele funksie om te verseker dat 'n balans tussen die verwerwing van kennis, vaardighede en die ontwikkeling van waardes gehandhaaf word (NDE 1997c:14).

4.6.8 Prestasie-aanduiders

Die detail wat deur assesseringskriteria en omvangstellings verskaf word, laat, soos in die vorige paragraaf genoem, nog steeds ruimte vir verskillende benaderings. Ten einde 'n leerprogram te ontwerp, is dit egter nodig om meer gedetailleerde inligting te verskaf omtrent wat leerders moet weet en moet kan doen ten einde 'n uitkoms te bereik. Daar is dus 'n behoefte om leerders van aanduiders te voorsien waarvolgens hulle dan hul eie vordering kan beplan en meet. Prestasie-aanduiders verskaf die nodige detail omtrent die inhoud en prosesse wat leerder moet kan bemeester, maar ook omtrent die leerkontekste waarin die leerder betrek sal word. Dit verskaf dus aan leerders en hulle onderwysers 'n uiteensetting van die belangrikste stadiums (op die weg na die bereiking van 'n uitkoms) wat bereik moet word (NDE 1997c:14-15).

Prestasie-aanduiders verskaf ook aan onderwysers 'n spesifieke, duidelike wyse waarop die leerders geassesseer kan word en kan daarom as die elemente of boublokke van die assesseringskriteria vir 'n bepaalde spesifieke uitkoms beskou word. Hulle verskaf aan onderwysers die konkrete meganisme waarvolgens hulle aktiwiteite vir assessering kan ontwikkel (Clarke 1997:5; NDE 1998c:4-5). Hulle verskaf ook inligting omtrent watter soort getuienis benodig word om te bewys dat leer plaasgevind het. Hierdie getuienis sluit in 'n beskrywing van:

- watter kennis die leerders ken en verstaan;
- watter take hulle in staat is om uit te voer; en
- watter menings of houdings aktief deur hulle deurdink, verduidelik en geregverdig word (NDE 1998b:18; 21).

Gewoonlik sal van 'n leerder verwag word om 'n aantal verskillende prestasie-aanduiders te bevredig ten einde erkenning daarvoor te kry dat die betrokke assesseringskriterium bereik is. Eers wanneer al die assesseringskriteria wat met 'n spesifieke uitkoms geassosieer word, bevredig is, kan aanvaar word dat die leerder ook die spesifieke uitkoms bereik het (Clarke 1997:5).

Vir navorser herinner die verband tussen spesifieke uitkomst, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders duidelik aan die verskillende grade van spesifiekheid waarvolgens doelstellings en doelwitte geformuleer en geklassifiseer kan word (kyk 3.7.4.2.1 en 5.2.3.3). Só byvoorbeeld kan prestasie-aanduiders met gemak deur onderwysers as die leerdoelwitte beskou word wat met 'n bepaalde les verbind kan word.

4.6.9 Leerprogramme

Leerprogramme is die werktuie waardeur die kurrikulum by skole geïmplementeer word. Hulle verteenwoordig die versameling van leeraktiwiteite waarby die leerder betrokke is op weg na die bereiking van een of meer spesifieke uitkomst en rig dus as't ware die werk van leerders en onderwysers. Hulle sluit leeruitkomst, riglyne vir assessering, spesifieke leerinhoud, take, aktiwiteite, 'n reeks van ondersteuningsmateriaal en onderrigbenaderings in. Hulle is met ander woorde die administratiewe en organisatoriese programme waarvolgens leerervarings verskaf word (NDE 1997c:15; 1997g:37-38). Leerprogramme word ook deur die publikasie *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century* omskryf as bestaande uit kursusse of leereenhede (leermateriaal gekombineer met 'n metodologie) deur middel waarvan leerders ooreengekome leeruitkomst kan bereik (NDE 1997b:32).

Die hoofdoel van so 'n leerprogram is dus om leerders van bepaalde leerervarings te voorsien. Dit sluit al die verskillende dinge waarmee leerders gedurende hul onderwys in kontak kom, in. Só 'n leerprogram kan dus aspekte soos die betrokke uitkomst, prestasie-aanduiders, onderrigoorwegings en strategieë vir die assessering van leerders insluit. Dit moet egter só georganiseer word dat die leerinhoud, wat vanuit verskillende fokuspunte beskou kan word, 'n betekenisvolle geheel vir die leerders vorm. Leerders moet gehelp word om 'n totale prentjie te vorm, verwantskappe te verstaan, neigings te identifiseer en aangeleenthede en gebeure te kan evalueer. Dit dui dus op 'n geïntegreerde benadering tot onderrig en leer. Ten einde egter 'n geïntegreerde beeld van so 'n leerervaring te verkry, is dit nodig om dit oor die grense van leerareas heen te bestudeer. Dit maak dit dus moontlik om 'n tema of onderwerp vanuit verskillende gesigspunte (wat eie aan verskeie leerareafokusse is) te bestudeer (NDE 1997g:37-39).

Provinsiale Onderwysdepartemente mag hul eie leerprogramme ontwikkel wat onderwysers rigting kan gee (Clarke 1997:4). Die ontwikkeling kan egter ook nasionaal geskied, maar sodanige leerprogramme mag slegs as riglyne vir onderwysers dien. Onderwysers sal vry wees om hul eie leerprogramme saam te stel, solank as wat hulle die onderskeie tipes uitkomst en behoeftes van leerders in ag neem (NDE 1997b:13). Ter wille van klaskamerbestuur is groepe leerareas egter saamgevoeg om drie leerprogramme vir die grondslagfase en vyf leerprogramme vir die intermediêre fase daar te stel (FSDE & MMDP 1998b:31,111; NDE 1997e:29; kyk ook 4.6.4).

4.6.10 Fase-organiseerders

Kurrikulum 2005 betrek 'n vorm van 'n geïntegreerde kurrikulum (kyk 3.7.4.3.3 en 5.3.2.2). Nie alleen word daar oor die dissiplines heen na leerareas geïntegreer nie, maar al agt leerareas word ook in alle opvoedkundige aktiwiteite geïntegreer. Die doel van hierdie integrasie is om die oordrag van kennis na die werklike lewe moontlik te maak. Die kind is te alle tye die vertrekpunt met die visie dat hy of sy die geleentheid gegun moet word om te groei en te ontwikkel as 'n aktiewe burger van die land wat konstruktief kan bydra tot die opbou van 'n demokratiese, nie-rassige, nie-seksistiese en gelykberegtende samelewing (NDE 1997e:20,29).

Bogenoemde visie vereis dus die samestelling van leerprogramme deur middel van, sover moontlik, die saamgroepering van spesifieke uitkomst en assesseringskriteria uit al agt die leerareas. Tegnies geskied hierdie groepering aan die hand van sogenaamde *fase-organiseerders*. Laasgenoemde verteenwoordig belangrike areas in die holistiese

ontwikkeling van die leerder en elk beklemtoon dus 'n bepaalde aspek van die leerder se ontwikkeling (NDE 1997e:15,29).

Elkeen van die grondslag-, intermediêre en senior fases van Kurrikulum 2005 behoort uiteindelik hul eie fase-organiseerders te hê. Vir die grondslagfase is die volgende ses fase-organiseerders reeds geïdentifiseer: *persoonlike ontwikkeling; gesondheid en veiligheid; omgewing; samelewing; die leerder as entrepreneur; en kommunikasie in ons lewens* (NDE 1997e:20). Volgens 'n opleidingsgids van die Vrystaatse Departement van Onderwys sal daar vyf fase-organiseerders vir die intermediêre fase wees, naamlik: *die leerder en persoonlike ontwikkeling; die leerder in die omgewing; die leerder as kommunikeerder; die leerder as ondersoeker; en die leerder as aktiewe, kreatiewe deelnemer*. Vir die senior fase sal daar ook vyf fase-organiseerders wees: *persoonlike ontwikkeling en bemagtiging; omgewing; kultuur en samelewing (insluitend burgerskap); kommunikasie; en ekonomie en ontwikkeling* (FSDE & MMDP 1998b:32-33).

Aangesien die groepering van moontlike spesifieke uitkomste en assesseringskriteria uit al die leerareas en volgens 'n gekose fase-organiseerder 'n baie komplekse en tydrowende taak kan wees, is 'n matriks reeds vir elke leerprogram van die grondslagfase beskikbaar gestel wat hierdie taak vir onderwysers kan vergemaklik. Die matriks is 'n diagrammatiese voorstelling wat die verskillende fase-organiseerders teenoor al agt die leerareas stel en só 'n aanduiding gee van hoe moontlike spesifieke uitkomste en assesseringskriteria uit elke leerarea wat met die betrokke fase-organiseerder verband hou, geïdentifiseer kan word. Op hierdie wyse word die fase-organiseerders gebruik om 'n komprehensiewe leerervaring daar te stel wat alles integreer (NDE 1997e:29). Soortgelyke matrikse vir die intermediêre en senior fases van Kurrikulum 2005 kon egter nog nie deur navorsers opgespoor word nie. Die doel van hierdie matrikse is volgens die beleidsdokument van die grondslagfase om:

- die beplanning en ontwikkeling van leeraktiwiteite vir die leerprogramme te fasiliteer;
- voorsiening te maak vir die ontwikkeling van onderwyser- en leerderondersteuningsmateriaal;
- 'n maklike verwysing te verskaf van hoe integrasie met ander leerprogramme of leerareas moontlik is;
- as 'n verwysing te dien ten einde die uitkomste te identifiseer wat leerders moet bereik;
- die oordraagbaarheid van die kurrikulum moontlik te maak wanneer leerders na ander provinsies verhuis; en
- as assesseringsinstrument vir aantekening en verslagdoening te dien (NDE 1997e:29 - 30).

4.6.11 Programorganiseerders

Die fase-organiseerders waarna in die vorige paragraaf verwys is, is nog baie breed en kan op verskeie maniere geïnterpreteer word. Vir hierdie doel kan onderwysers sogenaamde *programorganiseerders* kies deur middel waarvan die fase-organiseerders verder verfyn kan word. Hierdie programorganiseerders is soortgelyk aan wat gewoonlik as temas of onderwerpe bekend staan en is nie vooraf vasgestel nie. Dit help onderwysers om 'n reeks aktiwiteite rondom 'n gemeenskaplike tema te kies en wat leerders kan help om die spesifieke uitkomst wat onderrig word, te verstaan. Aangesien fase-organiseerders vir die verskillende fases iewat van mekaar verskil, sal ook die programorganiseerders vir die verskillende fases van mekaar verskil (FSDE & MMDP 1998b:31).

In die grondslagfase kan 'n onderwyseres byvoorbeeld enigen van die volgende programorganiseerders onder die fase-organiseerder *persoonlike ontwikkeling* kies: ekself; begin met skool; of speletjies en beweging. Onder die fase-organiseerder *gesondheid en veiligheid* bestaan daar ook verskeie moontlike programorganiseerders, waaronder persoonlike gesondheid, padveiligheid of voedsel (FSDE & MMDP 1998b:31).

4.6.12 Eenheidstandaarde, krediete en kwalifikasies

Eenheidstandaarde word saamgegroeper in kwalifikasies op spesifieke NKR-vlakke. Hulle is nasionaal ooreengekome en internasionaal vergelykbare stellings wat deur spesifieke uitkomst en hul gepaardgaande assesseringskriteria, asook ander administratiewe, relevante en nodige inligting ondersteun word. Hulle vorm dus die boublokke van kwalifikasies op die NKR, maar kan ook dien as gidse vir leerders en onderwysers van wat van leerders verwag word (NDE 1996a:25; Olivier 1998:15; Van der Horst & McDonald 1997:72).

'n *Krediet* is die formele erkenning dat 'n leerder die nodige begrip, kennis en/of vaardighede soos gestipuleer deur bepaalde kritieke, ontwikkelings- en spesifieke uitkomst verwerf het. Elke eenheidstandaard word 'n bepaalde kredietwaarde toegevoeg sodat 'n leerder met 'n bepaalde aantal krediete gekrediteer word sodra 'n eenheidstandaard bereik is (EIC & IEB 1996:14).

Kwalifikasies wat op die NKR geregistreer is (soos byvoorbeeld die Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat aan die einde van Graad 9) word aan 'n leerder toegeken sodra die leerder 'n voldoende aantal krediete vir bepaalde eenheidstandaarde bepaal het. Hierdie

krediete lei tot die toekenning van 'n kwalifikasie, maar is onderhewig aan ooreengekome reëls van kombinasie wat vir die betrokke kwalifikasie neergelê is. Daar word dan aanbeveel dat, voordat 'n kwalifikasie toegeken kan word, leerders aan 'n geïntegreerde assessering blootgestel moet word sodat hul vermoëns om die vaardighede en kennis wat in die spesifieke uitkomst beskryf word, bymekaar gebring kan word en op nuwe en realistiese gekontekstualiseerde probleme toegepas kan word. Dit sal die realisering van die sogenaamde kritieke uitkomst, die eenheid van teorie en praktyk en die vermoë om kennis oor 'n verskeidenheid van kontekste te versprei, aanmoedig (NDE 1996a:28).

Alhoewel geen kwalifikasies aan die einde van die voorskoolse, grondslag- of intermediêre fases toegeken sal word nie, word formele, informele en deurlopende assessering van leerders tog aangemoedig. Leerders in die senior verpligte skoolfase sal egter teen die agtergrond van geregistreerde eenheidstandaarde geassesseer word, wat kan lei tot die verkryging van krediete wat weer uiteindelik sal uitloop op die toekenning van die Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat (NDE 1996a:28-29).

4.6.13 Onderrig- en leermateriaal

Volgende onderrig- en leermateriaal is essensieel vir die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005. Dit sluit ondersteuningsmateriaal vir onderwysers in die vorm van amptelike dokumente, maar ook ondersteuningsmateriaal vir die leerders in. In Suid-Afrika sal hierdie materiaal deur die provinsiale onderwysdepartemente verskaf en versprei word (NDE 1996c:24). Aangesien hierdie materiaal die funksie het om uiteindelik die leerproses te fasiliteer, is dit noodsaaklik dat dit duidelike riglyne verskaf rondom die doel van die materiaal, die teikengroep, die wyse waarop dit gebruik moet word, en die bekwaamheid wat die gebruikers daarvan moet ontwikkel. 'n Basiese voorwaarde vir onderrig- en leermateriaal wat vir 'n stelsel soos Kurrikulum 2005 bedoel is, is dat dit meer as blote handboeke moet wees. Sodanige materiaal kan die volgende insluit: notas of dokumente wat versprei kan word; gepubliseerde handboeke; werkboeke; taalreekse; leesskemas; addisionele leesmateriaal of boeke; aanbevole boeke; videobande, oudiobande; multimediapakkette of rekenaarsagteware; onderwysergidse; verwysingsboeke soos woordeboeke of atlasse; modelle; voorbeelde; apparaat; persone uit die gemeenskap; veldwerk; koerante; tydskrifte; speelgoed; gehoorapparate; en Braille-skrif (NDE 1997g:47-49).

Die generiese riglyne vir die samestelling van ondersteuningsmateriaal word deur die volgende beginsels gekenmerk. Daar is 'n noue verband tussen hierdie beginsels en die sogenaamde kritieke en ontwikkelingsuitkomst (kyk 4.6.4):

- Die aanmoediging van 'n liefde vir lewenslange leer.
- Die bevordering van kritiese denke en probleemoplossingsvaardighede.
- Die bevordering van emosionele, morele en sosiale ontwikkeling.
- 'n Projeksie van die diverse kulturele erfenis van die samelewing en die bewusmaking van die omgewing.
- 'n Geïntegreerde benadering tot leer.
- Die aanmoediging van werklike ervaring.
- Deurlopende voorsiening van geleenthede vir ontwikkeling en die geleidelike verfyning van persepsies.
- Die inagneming van individuele verskille en die bevordering van leer teen eie tempo.
- Sensitiwiteit teenoor verskillende geslagte.
- Die inagneming van multiperspektiwiteit en die verbinding van inhoud/konsepte met vaardighede (NDE 1997g:49-50).

Wat leerinhoud betref, moet die materiaal wat ontwerp en gebruik word, volgens 'n amptelike dokument in verband met Kurrikulum 2005 (NDE 1997g:52-53), aan die volgende vereistes voldoen:

- Die materiaal moet sensitiwiteit teenoor kulturele aangeleenthede, asook teenoor aspekte soos ras, geslag, verskillende vermoëns, ens. betoon en gelyke geleenthede bevorder.
- Voldoende en betekenisvolle inhoud wat die bereiking van die betrokke uitkomst moontlik maak, word verlang.
- Inhoud moet in effektiewe volgorde aangebied word deur dit byvoorbeeld op te breek in 'n logiese, progressiewe volgorde wat die bereiking van die uitkomst kan vergemaklik.
- Inhoud moet te alle tye relevant wees en met die alledaagse lewe en ervarings van die leerder in verband gebring word.
- Inhoud moet altyd akkuraat en op datum wees en 'n verskeidenheid van algemene vaardighede en vermoëns aanspreek.
- Die materiaal moet gesonde groep- en interpersoonlike verhoudings bevorder en ook vir verskillende groepe leerders volgens hul vermoëns voorsiening maak.
- Materiaal moet ook geleenthede vir verryking inhou deur byvoorbeeld die verbreding van kennis en die ontwikkeling van gevorderde denkvaardighede moontlik te maak.
- Die materiaal moet ook riglyne verskaf oor hoe onderwysers en leerders die materiaal self kan beoordeel.

Voorgenoemde riglyne toon nie net ooreenkomste met die kritieke van ontwikkelingsuitkomst van Kurrikulum 2005 nie, maar oorspronklik met sommige van die kriteria vir die seleksie en onderrig van leerinhoud wat in paragrawe 3.7.4.3.1 en 3.7.4.3.2 van hierdie studie geïdentifiseer is. Die bevordering van 'n ingesteldheid tot lewenslange leer onder die leerders en die beklemtoning van integrasie van leerinhoud is voorbeelde hiervan. Die aanmoediging van werklike ervaring deur middel van die leerinhoud en die verbinding van leerinhoud of konsepte met bepaalde vaardighede is voorts in lyn met die beginsel dat leerinhoud realisties en in 'n lewensgetroue konteks aangebied moet word (kyk 3.7.4.3.1). Laasgenoemde beginsels sluit ook direk aan by die beginsel van relevansie en bruikbaarheid wat in paragraaf 3.7.4.3.1 geïdentifiseer is.

Die voorsiening van geleentheid vir ontwikkeling, die inagneming van individuele verskille, die bevordering van leer teen eie tempo, en die skep van geleentheid vir verryking staan weer in noue verband met die beginsel dat leerders deur middel van die leerinhoud bemagtig moet word. Die betekenisvolheid van inhoud word ook in paragraaf 3.7.4.3.1 beklemtoon. Die enigste verwysing ten opsigte van die ordening van leerinhoud wat egter in paragraaf 4.6.13 verskyn (naamlik dat leerinhoud in volgorde aangebied moet word deur dit op te breek in 'n logiese, progressiewe volgorde wat die bereiking van die uitkomst kan vergemaklik), kan met die beginsel van logiese ordening vergelyk word wat in paragraaf 3.7.4.3.2 as 'n algemene beginsel vir die ordening van leerinhoud geïdentifiseer is. 'n Ander beginsel wat ook in laasgenoemde paragraaf geïdentifiseer is, maar nie eksplisiet in die konteks van Kurrikulum 2005 genoem is nie, is die beginsel van punktuele ordening waarvolgens 'n sentrale tema of onderwerp as 'n vertrekpunt dien, waarna dit na verskillende kante in die rigting van ander leerinhoud uitgebrei word. Hierdie beginsel verwys na 'n tematiese benadering. In paragrawe 4.6.9 tot 4.6.11 word die tematiese benadering in die konteks van Kurrikulum 2005 beklemtoon deurdat leerprogramme rondom fase- en programorganiseerders ontwerp behoort te word.

4.6.14 Onderrig- en leerstrategieë

Effektiewe onderrig staan in nuwe verband met effektiewe leer. Die dokument *Outcomes based education in South Africa. Background information for educators* beklemtoon die feit dat leer 'n konstruktiewe proses is. Nuwe kennis word deur leerders gekonstrueer deurdat hulle nuwe kennis en inligting met bestaande kennis en strukture verbind sodat nuwe verwantskappe tussen hierdie strukture gevorm word. Voorts word bedrewenheid gevorm deur uitgebreide blootstelling aan tersaaklike voorbeelde (NDE 1997g:43). Die beklemtoning

van konstruktivistiese leerteorieë (kyk 2.6.4.3) is dus duidelik afleibaar uit sulke dokumente oor Kurrikulum 2005.

Om nou 'n klemverskuiwing na 'n meer konstruktivistiese benadering te bewerkstellig, beteken dus dat daar na 'n meer buigsame stelsel beweeg moet word wat voorsiening maak vir leerderbehoefte, verskillende leerstyle en verskillende leervoorkeure (NDE 1997g:43). Dit verwys dus na 'n meer leerdergesentreerde benadering wat gekenmerk word deur strategieë en benaderings wat die bydrae van alle leerders aanmoedig en bekragtig. Dit sluit ook in dat leerervarings voorsien moet word wat die leerder se behoeftes, entoesiasme en kapasiteit vir kritiese besinning (refleksie) ontwikkel (NDE 1996a:68).

Onderrig- en leerprosesse (kyk 3.7.2) moet dus uiteraard die volgende aanmoedig: onafhanklike leer; persoonlike outonomie; kritiese denke; 'n positiewe selfbeeld; ondersoeking; verbeelding; kreatiwiteit; die konstruksie van kennis in terme van inligting; konsepte, vaardighede, houdings en waardes; heelbreinleer deur middel van 'n verskeidenheid leerstyle; en die konstruksie van inhoudskennis in plaas daarvan om slegs die inhoud te dek. Dit bring mee dat die onderrig-leerproses aktief, deelnemend, ondersoekend, gevarieerd, koöperatief, ondersteunend, leerdergesentreerd en gedifferensieerd moet wees. Dit moet met ander woorde deur die kritieke en ontwikkelingsuitkomst onderlê word (NDE 1997g:68).

Ook die feit dat spesifieke uitkomst deur die kritieke uitkomst gerig word, wys daarop dat leer op die verkryging van sekere vermoëns en vaardighede eerder as die memorisering van feite gerig sal wees. Die vermoë om probleme op te los, effektief te kommunikeer, in 'n groep te werk, ens. kan slegs deur middel van oefening ontwikkel word en indien prestasievlakke na aanleiding van assessering gedurigdeur aangepas en verfyn word. Dit beklemtoon die noodsaaklikheid van die volgende:

- Aktiewe leer met geleentheid vir leerders om idees en benaderings tot leer te ondersoek en vaardighede te oefen.
- Koöperatiewe sowel as individuele leerkontekste sodat leerders vaardighede kan ontwikkel om in groepe saam te werk, maar ook individueel.
- Formatiewe assessering, sodat die prosesse, die ontwikkelende aard van leer en die produkte van leer as belangrik beskou word.
- Taakopdragte wat teorie en praktyk integreer, maar ook klaskamerleer met die breër samelewing koppel (NDE 1996a:44; 1996c:37).

Al die voorgenoemde vereistes kan byvoorbeeld bereik word deur die volgende te implementeer:

- Die gebruik van diagnostiese, ontwikkelende en holistiese benaderings deur onder andere deur middel van rolspel, musiek, simulase, speletjies, aktiwiteite, stories, sang, dans en ander aksies te onderrig.
- Die gebruik van multimedia en 'n verskeidenheid van bronne.
- Onderrig deur middel van ontdekking, ondersoeking, 'n probleemoplossende, ondersoekende benadering naas herhaling of memorisering.
- Uitkomst met relevante werklike lewensituasies in verband te bring.
- Integrering van inhoude toe te pas deur van temas gebruik te maak wat die inligting bymekaarbring.
- Verskillende kreatiewe denkstrategieë toe te laat.
- Kommunikasie op alle vlakke aan te moedig.
- Die gebruik van vrae op alle vlakke.
- Multikulturele perspektiewe en sienings toe te laat.
- Die gebruik van effektiewe klaskamerbestuur.
- Die gebruik van portuurgroep onderrig en bystand deur die onderwyser (NDE 1997g:43-44).

Meer leerdergesentreerde onderrig deur die onderwyser vereis uiteraard 'n meer deelnemende vorm van klaskamerbestuur. Alhoewel die onderwyser nog steeds 'n kennisbron (maar nie die enigste nie) vir leerders is, is sy/haar rol nou om 'n omgewing te skep waarin leerders aktief leer hoe om toegang tot kennis te kry en dit te ontwikkel. Dit is ook makliker om bepaalde uitkomst met die leerders te bereik indien almal verstaan wat dit behels en met die belangrikheid of bruikbaarheid daarvan saamstem. Dit is dus baie belangrik dat die onderwyser al sy of haar planne vir die onderrig-leersituasie op een of ander wyse met die leerders bespreek. Deur dit te doen, kan leerders ook leer om self verantwoordelikheid vir hul eie leer en gedrag te aanvaar (NDE 1998d:21).

Kurrikulum 2005 sal uiteraard ook die wyse waarop die skooldag georganiseer word, beïnvloed. Die buigsaamheid van die nuwe stelsel word dan ook as een van sy sleutelkenmerke beskou. Roosterindeling volgens die ou stelsel word as te rigied en gekontroleerd beskou. Die nuwe stelsel is oop en veranderlik en onderwysers en leerders moet toegelaat word om ooreen te kom op 'n metode wat beide bevredig. Daar bestaan onder andere die idee dat die skooldag in drie fases onderverdeel kan word. Die eerste sessie van die dag kan byvoorbeeld gewy word aan grootgroepaktiwiteite waarin ervarings gedeel word, gevolg deur kleingroepaktiwiteite en individuele en/of selfassessering. Die

volgende sessie mag weer voorsiening maak vir individuele oefening, gekombineer met hulp vanaf die onderwyser asook verryking en uitbreiding. Die finale sessie kan dan gebruik word vir toepassing, besinning (refleksie) en voorbereiding vir die volgende dag. Sport, addisionele kultuur en ander aktiwiteite kan ook met die verskillende leersessies gekombineer word. Die belangrikste punt is egter dat daar geen voorgeskrewe metode van skooldagorganisasie is nie, maar dat elke skool die stelsel sal implementeer wat hom die beste pas (NDE 1997a:25).

Twee belangrike aspekte rondom onderrig- en leerstrategieë vir Kurrikulum 2005 verdien egter ook nog vermelding. Eerstens word die behoefte aan gelyke geleenthede vir alle leerders beklemtoon. Onderrigstrategieë moet egter nie alleen gelyke geleenthede bevorder en versterk nie, maar ook diskriminasie op grond van geslag, ras of watter grond ook al, uitskakel. Daar moet dus voorsiening gemaak word vir gelykberegting en herstel van agterstande uit die verlede (NDE 1996a:44).

'n Ander aspek wat beklemtoning verdien, is die verskaffing van geleenthede vir brongebaseerde leer aan die leerders (NDE 1996a:46-47). *Brongebaseerde leer* is die proses waardeur leerders meer verantwoordelikheid aanvaar vir die verkryging en hantering van die materiaal waarop hulle leer gebaseer word. In plaas daarvan om slegs op handboeke en inligting wat deur die onderwyser verskaf word, staat te maak, maak leerders ook gebruik van 'n wyer reeks van bronne uit hul alledaagse lewe soos koerante, televisie, tydskrifte en ander bekombare bronne. In só 'n leeromgewing is die onderwysers eerder leerfasiliteerders wat leerders help om te onderskei en te oordeel oor die inligting wat vir 'n bepaalde onderwerp beskikbaar is (Resource-based learning 1997:2).

Alhoewel dokumente soos *A lifelong learning development framework for general and further education and training in South Africa* (NDE 1996a:60-66) verskeie voorbeelde verskaf van moontlike geskikte onderrigmetodes wat aan die verskillende kritieke uitkomstes voldoen en dus geskik is vir 'n uitkomstgerigte kurrikulum soos Kurrikulum 2005, sal hier egter net met die volgende enkele voorbeeld volstaan word: Die kritieke uitkomst wat vereis dat leerders uiteindelik met ander as lede van 'n span, groep, organisasie of gemeenskap moet kan saamwerk (kyk 4.6.3), kan byvoorbeeld soos volg in die onderrig-leersituasie tot sy reg kom:

- Onderrig in luistertegniese en besinning (refleksie).
- Onderrig in die strategieë vir probleemoplossing.
- Die gereelde gebruik van koöperatiewe spanne, portuuronderrig en legkaartlesse.
- Onderrig van leerders om hul eie individuele eienskappe op 'n effektiewe wyse in 'n groep toe te pas (NDE 1996a:61).

Reeds in paragraaf 3.7.4.4.1 van hierdie studie is daarop gewys dat 'n aantal algemene kriteria vir die ontwerp van leergeleenthede ook in die konteks van Kurrikulum 2005 van belang is en grootliks ooreenkom met die kritieke en ontwikkelingsuitkomst. Hierdie kriteria sluit aspekte in soos aktiewe leerderdeelname aan die onderrig-leersituasie, asook die vermoë van leerders om individueel en in groepsverband te kan kommunikeer, te werk, probleme op te los, kritiek te lewer, hul eie kennis te konstrueer of inligting na te vors.

'n Ander belangrike aspek wat hier vermelding verdien, is die klem wat in amptelike dokumente geplaas word op die toepassing van 'n verskeidenheid van onderrigmetodes (soos veral diagnostiese, ontwikkelende en holistiese metodes) en brongebaseerde leer. Die toepassing van 'n verskeidenheid van onderrigmetodes en brongebaseerde leer is egter direk in lyn met die kriterium dat 'n verskeidenheid van leeraktiwiteite, leerervarings en bronne nodig is om die uiteenlopende uitkomst te laat verwesenlik en so 'n progressiewe verbetering by die leerder moontlik te maak (kyk 3.7.4.4.1).

Die klem wat in amptelike dokumente op aspekte soos aktiewe deelname, individuele kenniskonstruksie, ontdekking, ondersoeking, probleemoplossing, variasie, koöperatiewe leer, leerdergesentreerdheid, die integrasie van teorie en praktyk, lewensgetrouheid, kreatiewe denke, portuurgroeponderrig en dies meer geplaas word en in hierdie paragraaf na vore gekom het, dui ongetwyfeld op die belangrikheid van groepsgesentreerde, selfdoen-, probleemstellende en ervaringsgerigte onderrigmetodes (wat almal as leerdergesentreerd bestempel kan word; kyk 3.7.4.4.2) in die konteks van Kurrikulum 2005.

Voorts dui die beklemtoning van voorgenoemde onderrigmetodes duidelik op die belangrikheid van die aanwending van 'n verskeidenheid van onderrigmedia en bronne (waaronder veral werklike voorbeelde of modelle; kyk 3.7.4.4.2). Die vraag ontstaan egter of 'n gebrek aan die nodige toerusting en fasiliteite by sommige skole (kyk 6.5.1.5) nie sal veroorsaak dat onderrigmedia in daardie skole 'n ondergeskikte rol in die onderrig-leersituasie gaan speel nie.

Leergeleenthede in die konteks van uitkomsgerigte onderwys word in paragraaf 5.3.2.3 verder ondersoek. Daar word byvoorbeeld aangetoon dat ander meer tradisionele of sogenaamde onderwysergesentreerde onderrigmetodes (kyk 3.7.2) tog wel in sekere omstandighede effektief in uitkomsgerigte onderwys aangewend kan word. In hierdie verband word aanbeveel dat die onderwyser aksienavorsing (kyk 3.10.3.2.4 en 5.3.2.3) ten opsigte van sy of haar eie onderrigmetodes in die klaskamer moet toepas.

4.6.15 Assessering

In 'n uitkomsgerigte benadering soos Kurrikulum 2005 word aanvaar dat onderrig, leer en assessering diep met mekaar verweef is. Assessering vorm dus 'n integrale deel van die onderrig-leerproses en is nie net die kulminering van die proses nie. Assessering het hier 'n ontwikkelende en moniteringsfunksie om te vervul. Dit is deur middel van assessering dat die effektiwiteit van die onderrig- en leerproses geëvalueer kan word. Dit is dus van groot belang dat die assessering wat deur die kurrikulumraamwerk van Kurrikulum 2005 aanbeveel word, ook die onderrig- en leerproses wat aanbeveel word, moet onderskryf (NDE 1996a:26).

'n Kritieke aangeleentheid in uitkomsgerigte leer is die bereiking van bepaalde uitkomst. Die sleutelrol van assessering is om te bepaal of hierdie uitkomst bereik is, al dan nie. Vir hierdie doel word 'n leerder se vordering gemeet in terme van bepaalde kriteria wat op die bereiking van hierdie uitkomst dui, eerder as dat die leerder se prestasie met dié van ander vergelyk word. Dit beteken dat assessering in Kurrikulum 2005 eerder *kriteriumgerig* as *normgerig* is (kyk 3.7.4.5.2). Leerders wat nie aan die kriteria om die uitkomst (of standaard) te bereik, voldoen nie, moet die geleentheid kry om vir herassessering aansoek te doen wanneer hulle daarvoor gereed is. Spesiale ondersteuning mag nodig wees vir leerders wat herhaaldelik nie daarin slaag om die voorgeskrewe standaard te bereik nie (NDE 1996a:26). Die vraag ontstaan egter of hierdie voortdurende herassessering nie uiteindelik onbillike eise aan die onderwyser kan stel wat met 'n groot getal leerders in een klas sit nie.

Die eksplisiete formulering van uitkomst dien as 'n riglyn vir die onderrig- en leerproses. Assessering speel hier 'n sleutelrol in die deurlopende monitering van leerders se vordering tot die bereiking van uitkomst en in die verskaffing van inligting aan onderwysers omtrent probleme wat leerders mag ervaar. In hierdie sin is assessering deurlopend en formatief van aard en kan dit onderwyser-, portuur- of selfgedrewe wees. Terselfdertyd is daar 'n behoefte om leerders op sekere vlakke te assesser ten einde te bepaal of uitkomst bereik is, en of krediete en 'n kwalifikasie toegeken kan word, al dan nie. In hierdie sin is assessering summatief van aard en is dit gewoonlik die verantwoordelikheid van onderwysers, eksaminatore en moderators (NDE 1996a:26).

In die konteks van Kurrikulum 2005 bestaan daar dus drie onderskeie, maar oorvleuelende elemente van 'n samehangende sisteem vir die holistiese assessering van leerders. Kortliks behels dit:

- *Formele, summatiewe assessering* wat die toekenning van krediete, kwalifikasies en jaarpunte, asook die aantekening daarvan en verslagdoening daarvoor, insluit. Hierdie assessering kan intern of ekstern geskied en gemodereer word.
- *Voortdurende formele en deurlopende assessering* wat voorsiening maak vir 'n verskeidenheid maniere om bekwaamheid oor 'n reeks van kontekste te demonstreer. Hierdie vorms van assessering word so gestruktureer dat hulle ook kan lei tot die toekenning van punte of graderings wat aangeteken en by die summatiewe assessering ingesluit kan word. Hierdie tipe van assessering geskied intern, maar kan ook (indien nodig), ekstern gemodereer word.
- *Voortdurende informele formatiewe assessering* wat ten doel het om leerdervordering te monitor, aan te moedig, leiding aan die leerder te verskaf in die vorm van selfassessering en terugvoer te verskaf deur middel van portuurgroep- en onderwyserassessering. Hierdie diagnostiese tipe van assessering rig ook die onderwyser se beplanning. Dit geskied intern, maar hoef nie noodwendig ekstern gemodereer te word nie (NDE 1996a:27).

'n Belangrike kenmerk van uitkomstgerigte assessering soos deur die NKR vereis, is dat leerders krediete kan verwerf vir prestasies wat op verskillende vlakke en subvlakke behaal is, ongeag watter pad ook al gevolg en teen watter tempo die bekwaamheid ook al bereik is. Die beginsel is dat leerders toegang tot assessering moet verkry wanneer hulle bevoeg daartoe voel. Hierdie benadering maak dus ruimte vir assessering wat as leerdergesentreerd en teen leerdertempo beskryf kan word. Dit verwag van onderwysers met heterogene klasse van leerders om te besef dat hierdie leerders teen verskillende tempo's deur die leerprogramme sal beweeg. Die benadering sal ook binne hoofstroomonderwys geleenthede skep vir leerders met spesiale behoeftes. Om hierdie rede is daar 'n behoefte daaraan dat onderwysers leerders aan 'n verskeidenheid van onderrig- en assesseringsbenaderings sal blootstel (NDE 1996a:27-28). Die gebruik van 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes is regverdiger teenoor leerders. Sommiges toon gewoonlik hul beste werk gedurende eksamens, terwyl ander dit beter deur middel van praktiese take doen. Hierdie verskillende assesseringsaktiwiteite moedig ook die ontwikkeling van nuwe vaardighede aan wat waardevolle uitkomst in hul eie reg is. Dit help ook om leerders se vertroue in hul eie vermoëns te versterk om in verskillende kontekste te presteer. Dit berei hulle dus vir die lewe voor (NDE 1998c:37).

4.6.15.1 Die doel van uitkomsgerigte assessering in die konteks van Kurrikulum 2005

Volgens die beleidsdokument vir assessering in die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase kan die doel van assessering in drie basiese doelstellings opgesom word:

- Die identifikasie van sterk en swak punte by die leerder;
- Akkreditering of sertifisering.
- Die seleksie en plasing van leerders (NDE 1998a:11-12).

Die doel van assessering kan eintlik enige van die volgende insluit: diagnose, evaluering, leidinggewing, gradering, seleksie, voorspelling en kontrole. Meeste van die stelsels wat swaar op eksterne eksamens steun, maak die eerste drie hiervan (wat breedweg formatief, ontwikkelend en ondersteunend van aard is) ondergeskik aan die laaste vier (wat meer summatief en beoordelend van aard is). In uitkomsgerigte assessering verskuif die klem egter ten gunste van formatiewe aspekte van assessering ten einde 'n regverdig en gebalanseerde assessering van leerders moontlik te maak (NDE 1998a:12).

4.6.15.2 Beginsels vir uitkomsgerigte assessering in die konteks van Kurrikulum 2005

Dokumente in verband met Kurrikulum 2005 en die assesseringsbeleid vir algemene onderwys en opleiding verskaf 'n aantal beginsels vir assessering binne 'n uitkomsgerigte raamwerk. Dit lui dat uitkomsgerigte assessering:

- 'n duidelike en direkte verband met kritieke en spesifieke uitkomst moet hê;
- 'n integrale deel van onderrig en leer moet wees;
- gebalanseerd, komprehensief en gevarieerd moet wees;
- geldig en regverdig moet wees;
- die leerders moet betrek;
- die onderwyser se oordeel moet erken en waardeer;
- tyd effektief moet benut en beheerbaar moet wees;
- individuele prestasie en vordering moet erken;
- 'n "totale skool"-benadering verg;
- ouers aktief moet betrek;
- betekenisvolle en bruikbare inligting moet verskaf;
- voorsiening moet maak vir leerders met spesiale onderwysbehoefte;
- altyd onbevooroordeeld moet geskied en sensitief moet wees ten opsigte van geslag, ras, kulturele agtergrond en vermoëns van leerders;
- die kwaliteit van leer moet bevorder; en
- diagnosties moet wees (NDE 1997e:25-26; NDE 1997g:30-32; NDE 1998a:12).

Voorgenoemde kriteria vir assessering word in Hoofstuk 5 vergelyk met die kriteria vir uitkomstgerigte assessering wat in paragraaf 5.3.2.4.4 geïdentifiseer is.

4.6.15.3 Alternatiewe metodes van assessering

Benewens verskillende reaksies van leerders, bring die verskil in leerprogramme ook mee dat sekere assesseringsmetodes meer geskik vir spesifieke leerprogramme is as ander. Onderwysers moet egter ook daardie metodes gebruik wat die meeste toepaslik vir die uitkomste is wat hulle onderrig. Verskillende strategieë kan gebruik word om verskillende begrippe, vaardighede en waardes te toets (NDE 1997g:33; NDE 1998c:15).

Die aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005 gaan verseker denke oor onderrig, leer en assessering in Suid-Afrika beïnvloed, want baie meer aandag sal gegee moet word aan die strewe na groter begrip en betekenisvolheid vir leerders. Onderwysers sal in die toekoms baie verder moet gaan as om net die leerder se vermoë te toets om inhoudskennis in begrip en aksie te omskep. Sogenaamde alternatiewe assesseringsmetodes (kyk 3.7.4.5.3 en 5.3.2.4.2) word vir hierdie doel gebruik, alhoewel hulle nie werklik so nuut is nie. Baie daarvan is reeds in die verlede gebruik. Wat egter nuut omtrent hierdie metodes is, is die verband wat dit met kognitiewe vaardighede en prosesse het wat deur kognitiewe teoretici as belangrik beskou word en dat dit deurlopend aangewend moet word. Hierdie nuwe metodes is ontwerp om meer soos werklike aktiwiteite en prosesse te lyk wat leerders betrek by wat werklik in die wêreld aangaan (Cress 1997:12-13).

As 'n voorloper van Kurrikulum 2005 het tussentydse leerplanne vir Suid-Afrika wat sedert 1995 geïmplementeer is, dan ook die vereiste gestel dat deurlopende assessering teen die jaar 1999 'n gewig van minstens 50% in die finale assessering van leerders op skool moet dra (Du Toit 1997:128). Hierdie vorms van deurlopende assessering kan onder andere toegepas word om leerders se voorkennis te toets en te bepaal hoe leerders met 'n bepaalde leerprogram vaar, maar kan ook aangewend word om leerders se vordering aan te teken en te rapporteer. Dit kan dus aan die begin, gedurende of aan die einde van 'n leerprogram toegepas word. Voorbeelde van sulke metodes van assessering wat toegepas kan word, sluit toetse, ondersoeke, portefeuljes, joernale, oefeninge, projekte, mondelinge voordrag, plakkate, oopboektoetse en observasies in. Deurlopende assessering hoef egter nie net deur onderwysers behartig te word nie, maar maak ook voorsiening vir self- en portuurgroepassessering (AMESA 1997:4; 14). Kurrikulum 2005 berei egter ook die weg voor vir wat as prestasiegerigte assessering bekend staan (kyk paragraaf 3.7.4.5.3).

4.6.15.3.1 Deurlopende assessering

Deurlopende assessering word aangewend om die leerder se ontwikkeling te ondersteun en terugvoer ter bevordering van onderrig en leer moontlik te maak. Die praktyk van deurlopende assessering verteenwoordig 'n paradigmaterskuiwing vanaf promosiebesluite wat gebaseer is op resultate van 'n enkele toets of eksamen (summatiewe assessering; kyk 3.7.4.5.1) na die voortdurende, formatiewe assessering van leerders. Laasgenoemde word aangewend ten einde die monitering van die sterk- en swak punte van leerders se prestasies moontlik maak. Die doel van deurlopende assessering is om die onderwyser en leerder se fokus te verskuif vanaf die memorisering van inhoud as 'n doel op sigself, na 'n meer tematiese benadering waarin leerders met inhoud werk op die weg na die bereiking van groter begrip. In effek sal van leerders verwag word om inhoud in betekenisvolheid en betekenisvolle aksie om te sit (NDE 1998a:14-15).

Deurlopende assessering moet egter nie geïnterpreteer word as die blote akkumulasie van toetsresultate nie. Outentieke assesseringstegnieke (kyk 3.7.4.5.3 en 5.3.2.4.2) moet 'n prominente komponent van deurlopende assessering uitmaak en daarop ingestel wees om vaardighede en prosesse, asook kennis, houdings en persoonlike groei te assesseer. Dit veronderstel nie net self- en portuurgroepassessering nie, maar ook deelname aan groeps- of individuele projekte, portefeuljes en prestasiegerigte assessering. Deurlopende assessering kan egter tog ook summatiewe assessering insluit. In die summatiewe assessering wat aan die einde van 'n kwartaal of aan die einde van 'n graad toegepas word, is dit egter altyd nodig om inligting rondom 'n leerder se vordering in te sluit wat hoofsaaklik deur middel van formatiewe assessering in die leerproses versamel is (NDE 1998a:iv,15).

Volgens die beleidsdokument vir assessering van die Nasionale Departement van Onderwys moet deurlopende assessering 'n integrale deel van die onderrig- en leerproses in skole wees en moet dit binne die riglyne van die Provinsiale Onderwysdepartement geadministreer word. Hierdie riglyne moet egter altyd ook in lyn met die nasionale onderwysbeleid wees. In so 'n deurlopende assesseringsmodel onderlê die beginsel van kriteriumgerigte assessering alle vorms van assessering wat toegepas word. Dit beteken dat individuele prestasie teen die agtergrond van duidelik gedefinieerde standarde geassesseer word. In Suid-Afrika beteken dit dat onderrig en leer in lyn gebring word met die nasionale voorwaardes van NKR-eenheidstandarde of die gedefinieerde uitkomst in die geval van verpligte skoolonderwys (NDE 1998a:iv,15). Volgens die beleidsdokument het sodanige deurlopende assessering die volgende kenmerke:

- Dit maak dit vir onderwysers moontlik om enige beplande leerervaring te gebruik om leerders se prestasie en vordering te bepaal.
- Dit is 'n essensiële aspek van die totale evaluering van die leerder.
- Dit vind oor 'n lang termyn plaas; in werklikheid deurentyd.
- Dit is diagnosties van aard en maak dit vir die onderwyser moontlik om die sterk en swak punte in die prestasie van elke leerder te monitor.
- Dit maak dit vir onderwysers moontlik om leerders se tempo te bepaal en verryking vir vinnige leerders beskikbaar te stel.
- Dit stel goed gedefinieerde teikens (uitkomst) vir leerders.
- Dit verseker dat die betekenisvolheid van werk vir die leerder duidelik word en voorsien dus positiewe uitkomst en vermy onderrig ter wille van 'n toets alleen.
- Dit word oor die algemeen meer informeel toegepas en dek 'n wye spektrum van leeraktiwiteite en take.
- Dit is deursigtig; leerders is dus bewus van en verstaan wat geassesseer word.
- Dit vereis dat 'n deeglike rekord van die leerproses gehou word. Hierdie rekord vorm dan ook die basis van progressiewe prestasie vir promosiedoeleindes.
- Dit behels informele daaglikse assessering van verskillende aspekte van die kurrikulum en verseker dat inhoud nie die enigste fokus is nie.
- Dit moedig leerders aan en leer hulle om hul eie werk te waardeer.
- Dit verseker dat onderwysers 'n verskeidenheid verskillende assesseringsmetodes gebruik.
- Dit verseker dat leerders aan 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes blootgestel word en 'n duidelike begrip het van wat belangrik is.
- Dit verseker dat summatiewe assessering maar slegs een komponent van assessering is (NDE 1998a:15-16).

4.6.15.3.2 Prestasiegerigte assessering

Die sleutelwoord in uitkomsgerigte assessering is *demonstrering*. Met ander woorde, dit word van leerders verwag om hulle kennis, vermoëns, bekwaamhede en bevoegdhele te demonstreer. Dit is dan die taak van die assesseerder om hierdie demonstrasie te beoordeel en te besluit of die leerders se optrede (of prestasie) gedurende hierdie demonstrasies voldoende was sodat die nodige krediete dan toegeken kan word. *Prestasiegerigte assessering* (kyk 3.7.4.5.3 en 5.3.2.4.3) is die naam wat gegee word vir die direkte en sistematiese waarneming van werklike leerderprestasie (met ander woorde, die leerder se demonstrering van bevoegdheid of bekwaamheid) of aan die beoordeling van voltooide produkte (modelle, werkstukke, opstelle, ens.) (Malan 1997:30).

Prestasiegerigte assessering verwag dus van leerders om te demonstreer dat hulle sekere uitkomst bereik het deur 'n bepaalde taak uit te voer of 'n produk te produseer. Hierdie demonstrasies kan in 'n gekontroleerde omgewing (soos in 'n klaskamer) of in 'n werklike, lewensgetroue omgewing plaasvind waar dit soveel meer van die leerder eis. In elke geval word egter vereis dat die leerder die uitkomst op 'n manier demonstreer wat so ná as moontlik is aan die situasie waarin kennis, vaardigheid en houdings wat gedemonstreer word, normaalweg gebruik word. Sulke realistiese vorms van assessering word ook *outentieke assessering* genoem (Killen 1998:23; Malan 1997:30; NDE 1997g:33-34; kyk 3.7.4.5.3, 5.3.2.4.2 en 5.3.2.4.3).

Prestasiegerigte assessering sluit alledaagse onderrig- en leeraktiwiteite soos projekte, debatte, werkopdragte, voordragte, eksperimente en ander in. Deur middel van hul optrede (prestasie) pas leerders hulle vaardighede toe op 'n wyse wat integraal aan die onderrig- en leerproses is. Prestasiegerigte assessering geskied deur die oorweging van spesifieke prestasie-aanduiders wat die onderwyser help om 'n weloorwoë oordeel te vel. Hierdie prestasie-aanduiders staan in noue verband met die uitkomst (NDE 1997g:34-35).

Die aktiwiteite wat leerders onder hierdie omstandighede moet verrig en die assessering daarvan moet duidelik op spesifiek geselekteerde kritieke en spesifieke uitkomst konsentreer. Hierdie uitkomst is egter relatief breed en verskaf nie op sigself genoeg riglyne vir prestasiegerigte assessering nie. Selfs die betrokke assesseringskriteria en omvangstellings kan verder verfyn word om meer rigting te gee. Die getuienis dat 'n bepaalde uitkoms bereik is, word daarom op die prestasie-aanduiders gebaseer. As daar egter net op prestasie-aanduiders gefokus word, kan die resultaat verskeie gefragmenteerde prestasies wees. Daarom moet prestasie-aanduiders eerder as die boublokke van assesseringskriteria van 'n spesifieke uitkoms beskou word. Goeie onderwysers en asseeserders sal daarom afwaarts vanaf die kritieke uitkomst, na die spesifieke uitkomst, na die assesseringskriteria en uiteindelik na die prestasie-aanduiders in hul beplanning werk. Dan sal hulle egter weer terugwaarts te werk moet gaan (NDE 1998c:25).

4.6.15.3.3 Selfassessering, portuurgroepassessering en ouerassessering

Volgens die beleidsdokument vir assessering behoort die onderwyser die oorhoofse verantwoordelikheid vir die assessering van leerders te aanvaar. Professionele assessering fokus egter op individuele vordering en prestasie en op sy beste sluit dit 'n vennootskap tussen die onderwyser, leerder, die ouers en ander ondersteuningspersoneel by die skool, soos arbeidsterapeute, spraakterapeute, sielkundiges en so meer in. Die voordeeltrekker

uit assessering moet die individuele leerder wees en die hoofdoel van hierdie assessering moet die groei en ontwikkeling van die leerder wees. Die besluit oor wie by die assessering van die leerder betrokke is, behoort bepaal te word deur die spesifieke vorm van assessering wat onderneem word, asook die faktor van openbare aanspreeklikheid. Voorts moet die reg tot vertroulikheid van assesseringsresultate gerespekteer word. Ten einde 'n balans in die assessering te verseker, moet assessering dus hoofsaaklik op die onderwyser berus, maar moet daar ook voorsiening gemaak word vir assessering deur die leerder self, sy/haar portuurgroep, die ouers en/of die ondersteuningspersoneel by die skool (NDE 1998a:iv,14).

Selfassessering behels dat leerders hul eie werk assesseer. Só 'n vorm van selfassessering dra daartoe by om leerders te motiveer om vir hulleself te werk. *Portuurgroepassessering* vind plaas wanneer leerders wat in dieselfde klasgroep is, mekaar se werk assesseer, hetsy in groepe of individueel. Ouers kan egter ook deur die onderwyser versoek word om hul kinders se werk en vordering te assesseer deur daarop kommentaar te lewer. In elk van hierdie drie gevalle kan die onderwyser, die leerder, klasmaats of ouers help om hierdie vorm van assessering toe te pas deur byvoorbeeld aan elkeen 'n kontrolelys waarop sekere aspekte afgemerk kan word, beskikbaar te stel (FSDE & MMDP 1998a:3,4,6).

4.6.15.3.4 Portefeuljes, joernale en observasielyste

Volgens Race is 'n *portefeulje* (kyk 3.7.4.5.3 en 5.3.2.4.2) die versameling van getuienis omtrent 'n leerder se prestasies en sluit dit belangrike opdragte, terugvoer en kommentaar deur die onderwyser, maar ook reflektiewe analise deur die leerder self in (Race 1996:5). Portefeuljes kom dus handig te pas om 'n leerder se ontwikkeling en sy houding met verloop van tyd te evalueer en dit kan deur die onderwyser gebruik word wanneer ook al 'n leerder met iemand bespreek moet word (AMESA 1997:40-41). Dit is egter nie 'n toevallige mengsel van voorbeelde van 'n leerder se werk nie. Dit is gewoonlik 'n doelbewuste, strategiese en spesifieke versameling van getuienis wat toon dat leer wel plaasgevind het. Afhangende van die doel daarvan kan portefeuljes vir die kort termyn of vir die lang termyn beplan word en kan leerders of die onderwyser self verantwoordelikheid daarvoor neem. Dit kan onder andere drierigtingassessering en rapportering moontlik maak deurdar nie net onderwysers en leerders nie, maar ook ouers insae tot portefeuljes het (NDE 1997g:33).

Joernale (kyk 3.7.4.5.3) wat deel van portefeuljes kan wees of nie, behels daaglikse of weeklikse joernaalinskrywings deur leerders waarin leerders hulle idees, belangstellings en selfs vaardighede kan beskryf of demonstreer. Joernale is veral handig vir die dokumentering van leerders se eie persepsies van hulself en hul vermoëns (Sowell

1996:270). Dit word dikwels gebruik om 'n leerder se vermoë om idees in skriftelike vorm weer te gee, te assesseer. In plaas daarvan om joernale vir graderingsdoeleindes na te sien, kan onderwysers joernaalinskrywings gebruik om leerders se vordering te bepaal of terugvoer oor hul eie onderrigpraktyke te kry sodat aanpassings gemaak kan word (AMESA 1997:35-36).

Observasielyste kan deur onderwysers en leerders gebruik word om die bereiking van spesifieke prestasies en vordering oor 'n langer periode aan te teken. Die spesifieke gedrag, vaardighede en prestasies wat op hierdie wyse gemoniteer word, moet met die betrokke uitkomst ooreenstem en duidelik waarneembaar wees. Die mees algemene observasielyste is kontrolelyste. Kontrolelyste maak dan ook portuurgroep- en selfassessering in die onderrig-leerproses moontlik (NDE 1997g:35).

4.6.15.4 Leerders met spesiale onderwysbehoefes

Die belange van leerders met spesiale onderwysbehoefes word inderdaad deur Kurrikulum 2005 in ag geneem sover dit riglyne vir die assessering van hierdie leerders aangaan. Vir leerders wat probleme ondervind met basiese funksies soos lees, begrip, spel, skryf, berekening en aangeleenthede rondom ontwikkeling en emosies sal alternatiewe wyses van assessering toegepas word ten einde hul ware potensiaal en kennisvlak te bepaal. Die fokus op demonstrering, werk teen eie tempo, asook alternatiewe assesseringstegnieke wat vir die doel van Kurrikulum 2005 beskikbaar is (soos die totale vrystelling van alle lees- of skryfinsette tot gedeeltelike vrystelling deur van bandopnemers of amanuensis gebruik te maak) is getuie daarvan dat ook vir die behoeftes van hierdie leerders voorsiening gemaak word (NDE 1998a:22-23). Elke provinsie sal uiteindelik sy eie beleid moet uitwerk wat sal bepaal of versnelling deur of verryking vir die begaafde leerder of beide die basis sal vorm vir onderwys vir die begaafde leerder (NDE 1998a:23). 'n Verdere aangeleentheid in verband met leerders met spesiale onderwysbehoefes, is dat hierdie leerders voortaan in die hoofstroomonderwys geakkommodeer moet word. Die enigste uitsondering is gevalle waar die behoeftes van die leerders van so 'n aard is dat hulle steeds gespesialiseerde hulp sal nodig hê (NDE 1996a:41; 1997e:7-8, 14).

4.6.15.5 Vordering in die verskillende skoolfasies

In uitkomstgerigte assessering word die vordering van leerders gedefinieer in terme van die bereiking van nasionaal-ooreengekome spesifieke uitkomst. Die pas waarteen hierdie uitkomst bereik kan word, is egter nie tydsgebonde nie. Getuienis van die vordering van

leerders op die weg van bereiking van hierdie uitkomste word egter eerder vir ontwikkelingsdoeleindes as promosie aangewend (NDE 1998a:18).

Volgens die beleidsdokument vir assessering van die Nasionale Onderwysdepartement word verwag dat leerders saam met hul ouderdomsgroepe sal vorder. Waar daar egter gevoel word dat 'n leerder meer of minder tyd benodig om bereiking van die uitkomste te verwesenlik, behoort die aangeleentheid tussen die verskillende rolspelers, (byvoorbeeld onderwysers, terapeute, leerder en ouers) bespreek te word en behoort die ouer toegelaat te word om die finale besluit te neem. Dit mag wees dat die ouers self in hierdie situasie 'n behoefte aan 'n bemiddelaar het wat kan help in die besluitnemingsproses. Laasgenoemde sal dan 'n proses wees wat deur die provinsie volgens sy eie provinsiale strukture behartig sal word. Ekstra tyd wat leerders benodig, sal ook nie outomaties 'n volle jaar beloop (soos in die huidige begrip van slaag/druip) nie, maar kan ook iets soos drie of ses maande beloop. As 'n riglyn behoort geen leerder toegelaat te word om vir langer as vier jaar in dieselfde fase te bly nie (NDE 1998a:vi). Die vraag ontstaan egter of 'n letterlike vertolking van hierdie riglyn nie moontlik verwarring kan skep as in ag geneem word dat die grondslagfase reeds vier jaar beloop nie (dit is, Graad R tot Graad 3). Indien die riglyn letterlik vertolk word, beteken dit dat geen leerder in die grondslagfase teruggehou behoort te word nie, aangesien hulle reeds vier jaar neem om die grondslagfase te voltooi.

Volgens voorgenoemde beleidsdokument behoort deurlopende en formatiewe assessering vir die grondslagfase (Grade R tot 3) intern te geskied, deur die onderwyser beplan en behartig, en ekstern gemodereer te word volgens die riglyne wat deur die Provinsiale Onderwysdepartement neergelê word. Deurlopende en formatiewe assessering, maar ook summative assessering wat in die intermediêre en senior fases afgeneem word, sal ook intern geskied, deur onderwysers beplan en behartig, en ekstern gemodereer word volgens die riglyne wat deur die Provinsiale Onderwysdepartement neergelê word. Summatiewe assessering in die vorm van 'n steekproef, sal aan die einde van Grade 3, 6 en 9 op nasionale vlak afgeneem en gemodereer word en as deel van die sogenaamde nasionale stelsevaluering geadministreer word (NDE 1998a:vi,19-20; 1998c:35). Só 'n steekproef kan uiteraard lig werp op die geloofwaardigheid van formatiewe en summative assessering wat intern deur onderwysers behartig word.

Voorgenoemde assessering sal die vorm van 'n versameling van geïntegreerde assesseringstake aanneem wat op die kritieke en ontwikkelingsuitkomste fokus. Dit sal die volgende doel dien:

- Verseker dat die kritieke uitkomst en die beginsels agter die unieke Suid-Afrikaanse uitkomsgerigte sisteem in elke skool aangespreek en waardeur word.
- Verseker dat onderwysers en leerders aangemoedig word om kennis, vaardighede en waardes vanuit alle leerareas te integreer en na nuwe kontekste oor te plaas.
- Die nasionale vergelyking van standarde moontlik maak.
- As 'n modereringsinstrument dien waarvolgens interne assessering bevestig of bevraagteken kan word.
- Help om skole of distrikte te identifiseer waar addisionele ondersteuning en opleiding benodig word.
- Data verskaf wat sal help om areas van die kurrikulum en metodologie, wat ingryping op beleidsvlak verg, te identifiseer (NDE 1998c:35).

Die nasionale stelsevaluering waarna verwys word, is 'n proses waartydens die omvang waartoe die visie en doelstellings van die onderwystransformasieproses in Suid-Afrika bereik word, geëvalueer word, met spesifieke verwysing na die Algemene en Verdere Onderwys- en Opleidingsbane. Die fokus is hier op die hele onderwysstelsel en daarom is dit belangrik dat alle komponente en faktore wat die stelsel opsom, gedurende die proses geëvalueer moet word. Dit is nie die leerder, onderwyser of instelling wat geëvalueer word nie, maar die effektiwiteit van die totale stelsel (NDE 1998a:24).

Die Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat wat aan die einde van Graad 9 toegeken word, verteenwoordig die eerste uitreevlak op die NKR vir leerders in die verpligte skoolfase. Aangesien daarna gestrewe word om nasionale en internasionale erkenning daarvoor te verkry, sal daar aan die einde van Graad 9 eksterne assessering van leerders plaasvind wat, saam met die krediete wat vanaf Graad 7 opgebou is, sal bydra tot die toekenning van die kwalifikasie. Die assessering sal dus van 'n integrerende aard wees, dit wil sê deurlopend, formatief en summatief. Aanspreeklikheid teenoor die publiek en deursigtigheid teenoor alle rolspelers sal dit noodsaak dat die onderwysdepartement eksterne moderering moet instel vir die bekragtiging van die assessering wat moet lei tot voorgenoemde kwalifikasie (NDE 1998a:vii).

4.6.15.6 Die aantekening en rapportering van assesseringsresultate

Alhoewel die meeste vorms van assessering in 'n uitkomsgerigte stelsel soos Kurrikulum 2005 formatief van aard is, is daar ook 'n behoefte aan summatiewe assessering. Laasgenoemde het ten doel om 'n oorsig te verskaf van die ontwikkeling van leerders op 'n

gegewe tydstip en moet dus gerapporteer word (NDE 1998c:30). Dat die resultate van formatiewe assessering egter ook vir dié doel gebruik kan word, is egter nie uitgesluit nie.

Die formaat waarin assesseringsresultate gerapporteer word, mag van provinsie tot provinsie of van skool tot skool verskil. Dit is egter belangrik dat dit wat gerapporteer word, bruikbare inligting vir beide leerders en hul ouers of voogde moet bevat. Dit moet nie te tydrowend vir onderwysers wees om te voltooi nie en moet maklik deur ouers of voogde gevolg kan word. 'n Geskrewe verslag aan die ouers of voogde van leerders moet minstens een keer per kwartaal saamgestel word. Die volgende is 'n voorbeeld van 'n moontlike wyse van verslagdoening wat deur een van die amptelike dokumente oor Kurrikulum 2005 voorgestel word:

- Die eerste en derde kwartaal se verslag kan redelike kort opmerkings en 'n gradering vir elke fase-organiseerder of leerprogram verskaf. Hierdie inligting kan op deurlopende assessering (wat toetse en eksamens vir die senior fase kan insluit) gebaseer wees.
- Die halfjaarlikse verslag kan op geselekteerde spesifieke uitkomste fokus en vlakbeskrywers (wat die sleutelprestasie-aanduiders opsom) verskaf. Onderwysers sal dan aandui watter vlak bereik is.
- Die verslag vir die einde van die jaar kan op die kritieke uitkomste fokus en kommentaar verskaf wat ook die ontwikkeling wat deur die jaar plaasgevind het, aandui (NDE 1998c:30-31).

Deur van 'n beoordelingskaal (ook genoem 'n rubriek) met 'n bepaalde sleutel gebruik te maak, kan 'n aanduiding op 'n leerder se verslag byvoorbeeld gegee word van op watter vlak die leerders gedurende 'n bepaalde tydstip van die jaar is (NDE 1998c:31-34; Marzano 1994:46).

4.6.15.7 Leerderprestasierekords

'n Rekord van die prestasies van alle leerders sal in die toekoms gehou word. So 'n *leerderprestasierekord* sal byvoorbeeld al die eenheidstandaarde en kwalifikasies bevat wat die leerder reeds behaal het. Soos wat die leerder meer krediete verdien, sal die leerderprestasierekord opgedateer word (Olivier 1998:18). Leerprestasierekords kan volgens amptelike dokumente die volgende bevat:

- Voorbeelde van deurlopende assessering wat formeel aangeteken is.

- Addisionele getuienis van prestasie, gemerk en gedateer, wat die onderwyser of leerder van besondere betekenis ag met notas van watter prestasie gedemonstreer word.
- Afskrifte van twee verslae per jaar wat op deurlopende assessering gegrond is.
- 'n Kopie van een verslag per jaar wat op die bereiking van sleutelprestasie-aanduiders (wat spesifieke uitkomst verteenwoordig) fokus.
- 'n Kopie van een verslag per jaar wat op die bereiking van kritieke uitkomst (teen die einde van die jaar) fokus.
- Die assesserings wat aan die einde van die onderskeie fases (Grade 3, 6 en 9) plaasvind en ekstern gemodereer word (NDE 1998c:37).

4.6.16 Taalbeleid

Kurrikulum 2005 is bedoel vir alle leerders in die Algemene Onderwys- en Opleidingsbaan, ongeag die ras, geslag, geloof, kultuur, vermoëns, behoeftes of taal van die leerders. Daar mag dus nie teen leerders gediskrimineer word op grond van hul eie taal nie. Die meeste van die spanning oor taal in die onderwys het dan ook te make met taalregte en gelykberegting tussen tale. Daar bestaan verskillende, maar gevestigde sienings oor die beste taalbeleid vir onderwys in die nuwe Suid-Afrika. Navorsing in ander lande in Afrika het byvoorbeeld reeds getoon dat 'n te groot steun op tale van breër kommunikasie (Engels en Frans) dikwels klasseskeidings en bestaande ongelykhede tussen stedelike en landelike bevolkings vergroot het en nie die gewenste uitwerking op die fasilitering van leer in skole gehad het nie. Volgens 'n amptelike dokument oor Kurrikulum 2005 wys meer resente navorsingsbevindings oor die rol van taal in kognitiewe ontwikkeling daarop dat moedertaalonderrig in die aanvanklike skooljare wenslik vir kognitiewe ontwikkeling is. Desnieteenstaande is baie ouers, veral in die agtergeblewe gemeenskappe van Suid-Afrika, meer ten gunste van Engels as medium van onderrig sedert aanvangsonderrig, veral omdat Engels as die poort tot beter onderwys beskou word (NDE 1996a:33-34).

Onderwysers is dikwels onbewus van die komplekse rol van taal in kognitiewe ontwikkeling, die konstruksie van kennis en in die vorming van individuele en kulturele identiteit. Navorsing toon egter ook dat neurologiese ontwikkeling bevorder word waar kinders aan 'n verskeidenheid van tale blootgestel word. Laasgenoemde is veral belangrik in die konteks van 'n veeltalige Suid-Afrikaanse samelewing (NDE 1996a:33). Heugh van die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad beweer in 'n dagblad (Volksblad 13 Junie 1998) dat tweetalige skoolonderrig 'n kind se moedertaalvermoë, algemene taal- en akademiese vermoë verbeter en analitiese denke bevorder. Kinders in tweetalige skole vaar volgens Heugh beter in

Wiskunde en Natuurwetenskap as hul eentalige maats. Navorsing toon egter ook volgens 'n amptelike dokument oor Kurrikulum 2005 dat die ontwikkeling van akademiese taalvaardigheid in die moedertaal 'n voorvereiste is om 'n taal anders as die moedertaal vir akademiese doeleindes suksesvol te gebruik. Die oordrag van spesifieke akademiese taalvaardighede van een taal na 'n ander geskied ook nie outomaties nie, maar benodig die doelbewuste tussenbydetrede van die onderwyser (NDE 1996a:33).

In ooreenstemming met die grondwetlike beginsels wat in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika met taal te make het, moet 'n taalbeleid die volgende doelstellings hê:

- Die bevordering van gelykberegtende en betekenisvolle toegang tot onderwys en dus tot die samelewing en die ekonomie.
- Die daarstelling van veeltaligheid as 'n benadering tot taal in die onderwys.
- Die bevordering en ontwikkeling van al 11 die amptelike tale van die land.
- Ondersteuning vir die onderrig en leer van alle ander tale wat deur leerders verlang of deur gemeenskappe in Suid-Afrika gebruik word, insluitende tale wat vir godsdienstige doeleindes of in die internasionale handel en kommunikasie gebruik word, maar ook gebaretaal.
- Die teenwerking van nadele wat as gevolg van verskille tussen moedertale en ander onderrig- en leertale mag ontstaan (NDE 1996a:31-32).

Bogenoemde doelstellings is in lyn met die feit dat veeltaligheid (veral in Afrika) vandag die norm is. 'n Belangrike onderliggende beginsel is dus om die belangrikste moedertale in die land te behou, maar ook toegang tot en die effektiewe aanleer van addisionele tale moontlik te maak. Daarom is dit die siening van die Nasionale Departement van Onderwys om 'n additiewe benadering tot veeltaligheid te volg (NDE 1997b:22). Die bevordering van veeltaligheid bied aan leerders die geleentheid om die volgende te ontwikkel en te waardeer: eie taal en kultuur, maar ook ander tale en kulture in 'n veeltalige land en in internasionale kontekste; asook 'n gedeelde begrip vir 'n gemeenskaplike Suid-Afrikaanse kultuur (NDE 1997e:19).

Dit is die reg van die individu om 'n taal van sy keuse te kies en Kurrikulum 2005 moet dus daarvoor voorsiening maak. Hierdie reg moet egter uitgeoefen word binne die oorkoepelende raamwerk van die verantwoordelikheid van die onderwysstelsel om veeltaligheid te bevorder (NDE 1997b:22). 'n Kort uiteensetting van die Nasionale Departement van Onderwys se taalbeleid word vervolgens gegee:

***Toelatingsvereistes**

- Geen publieke skool mag toelatingsvereistes stel wat op grond van taal diskrimineer nie.

***Medium van onderrig**

- 'n Leerder in 'n openbare skool het die reg tot onderrig in die taal van sy of haar keuse waar dit redelikerwys uitvoerbaar is.
- Die bestuursliggaam van 'n openbare skool mag die taalbeleid van die skool bepaal, maar onderhewig aan die nasionale beleid wat deur die Minister volgens die Wet op Onderwysbeleid van 1996 bepaal is, asook die provinsiale beleid wat deur die Lid van die Uitvoerende Komitee bepaal is. Dit is 'n voorwaarde dat geen vorm van rassediskriminasie in die uitvoering van hierdie beleid beoefen word nie.
- Skole moet meer as een taal as medium van onderrig voorsien indien die behoefte daarvoor ontstaan.

***Tale as vakke**

- Alle skole moet ten minste een goedgekeurde taal as 'n vak in Grade 1 en 2 aanbied.
- Alle skole moet vanaf Graad 3 en verder ten minste twee goedgekeurde tale aanbied, waarvan ten minste een 'n amptelike taal moet wees.
- Alle tale moet gelykberegting word ten opsigte van die toekenning van tyd (NDE 1997b:22-23).

4.6.17 'n Implementeringsplan

Die disseminasie en implementering (kyk 3.8 en 3.9) van Kurrikulum 2005 is 'n massiewe taak. Die inwerkingstelling daarvan kan die belastingbetaler tot sowat R2 biljoen oor 'n tydperk van tien jaar kos. Ongeveer 386 000 onderwysers moet byvoorbeeld heropgelei word, terwyl opleidingsinstansies nuwe opleidingskursusse vir onderwysers moet instel (Moore 1997:81). Dit is dus te verstane dat die Nasionale Departement van Onderwys 'n implementeringsplan van stapel sou stuur en dat die ontwikkeling van onderwysers as die fokuspunt hiervan sou dien.

As agtergrond vir hierdie plan stel Tabel 4.1 die aanvanklike beplanning vir die infasering van uitkomsgerigte onderwys in skole voor. Alhoewel hierdie plan nie uiteindelik net so gevolg is nie (kyk 1.2.2 en 4.6.19), is dit tog belangrik om die plan te bestudeer. Volgens die plan sou Kurrikulum 2005 eerstens gedurende 1998 in Grade 1 en 7 geïmplementeer word, waarna implementering in die daaropvolgende grade jaarliks sou plaasvind tot en met die

jaar 2003. Die tabel maak ook voorsiening vir die implementering van 'n uitkomsgerigte kurrikulum vir Grade 10, 11 en 12. Die jare 2004 en 2005 sou gekenmerk word deur 'n fundamentele hersiening van die nuwe kurrikula met die doel om dit te verbeter en te verfyn (NDE 1997b:18; 1997d:2):

Tabel 4.1 Die beplande infasering van uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika

Grade	Jaar van Implementering
1 en 7	1998
2 en 8	1999
3 en 9	2000
4 en 10	2001
5 en 11	2002
6 en 12	2003

Die implementeringsplan maak voorsiening vir die disseminasie (kyk 3.8) van inligting oor Kurrikulum 2005 deur middel van 'n reklameveldtog en die heropleiding van onderwysers; die loodsing van die kurrikulum in elke provinsie; die ontwikkeling van ondersteuningsmateriaal; en 'n navorsings- en moniteringsprogram (NDE 1997d:1). Die reklameveldtog het ten doel om die paradigmaterskuiwing by onderwysers van stapel te stuur en die reorganisering van die onderwysstelsel te verduidelik. Baie vrese ontstaan uiteraard met die implementering van 'n opvoedkundige verandering en vernuwing en moet dus op een of ander wyse besweer word. Vir hierdie doel het die Nasionale Departement van Onderwys materiaal en amptelike dokumente begin ontwikkel wat hierdie vrese aanspreek en die weg tot die nodige paradigmaterskuiwing voorberei. 'n Veldtog is ook deur middel van die media van stapel gestuur om inligting rakende Kurrikulum 2005 te verskaf. Byvoegsels tot koerante asook die nuusblad *The Teacher* is hiervoor ingespan. Die mediaveldtog is hoofsaaklik deur die *United States Agency for International Development* (USAID) befonds en deur die *Media in Education Trust* (MIET) behartig (NDE 1997d:5-7).

'n *Loodsprogram* sou gedurende 1997 van stapel gestuur word. Vir hierdie doel moes elke provinsie minstens 30 primêre skole identifiseer wat min of meer verteenwoordigend van skole in die betrokke provinsie is (NDE 1997d:7). Die *opleiding van onderwysers* vir die doel van Kurrikulum 2005 is ook deeglik beplan, alhoewel die provinsiale Departemente van Onderwys hoofsaaklik vir die organisering hiervan verantwoordelik sou wees. Vir hierdie doel moes die Provinsiale Departemente indiensopleidingsfasiliteerders benoem wat eers self opgelei, en daarna opleiding aan die onderwysers sou verskaf. Twee verskillende

benaderings tot opleiding sou egter vir die onderwysers van die onderskeie grondslag- en senior skoolfases gebruik word. Só byvoorbeeld sou 'n konsortium van nie-regeringsorganisasies (NRO's) bestaande uit vyf kontrakteurs, verantwoordelik wees vir die opleiding van die fasiliteerders vir die grondslagfase. Die volgende is 'n illustrasie van die betrokkenheid van 'n NRO-konsortium by die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1:

1. Ontwerp opleiding vir Graad 1.
2. Lei onderwysers in die loodsprogram op vanaf Julie 1997 tot Desember 1998.
3. Moniteer implementeringspraktyke in loodsskole.
4. Pas die opleiding aan, gebaseer op die bevindinge van die monitering wat gedoen is, en verskaf terugvoer aan die Kurrikulumkoördineringskomitee.
5. Ontwerp en bied die opleiding van opleiers van onderwysers (fasiliteerders) aan.
6. Moniteer fasiliteerders wat onderwysers oplei deur middel van waarneming en terugvoer.
7. Volg die opleiding van fasiliteerders op.
8. Trek riglyne vir toepaslike leerprogramme op.
9. Verfrissingsopleiding vir onderwysers (NDE 1997d:5-8).

Planne is verder ook beraam om *ondersteuningsmateriaal* vir fasiliteerders, onderwysers en leerders (kyk 4.6.12) saam te stel. Laekostemateriaal wat byvoorbeeld op koerantpapier gedruk is, is aanbeveel. Die doel hiervan was dat materiaal maklik jaarliks met nuwe, verbeterde materiaal vervang kan word. Kontrakteurs sou die materiaal verskaf wat vir die opleiding van fasiliteerders benodig word, asook die materiaal wat fasiliteerders aan die onderwysers moet verskaf. 'n Illustratiewe leerprogram moes ingesluit word. Provinsies sou verder verantwoordelik wees vir die aankoop van ondersteuningsmateriaal vir leerders deur van hul normale handboekbegroting gebruik te maak (NDE 1997d:9-10).

Een van die belangrikste aktiwiteite in die implementeringsplan is die *navorsings- en moniteringskomponent* daarvan. Ten einde die oorhoofse sukses van die projek te verseker, is dit die taak van 'n navorsings- en moniteringskontrakteur om:

- te verseker dat onderwysers dwarsoor die land Kurrikulum 2005 implementeer;
- die werk van die nasionale NRO-konsortium te moniteer;
- aanbevelings oor hoe om probleme op te los, te identifiseer en te verskaf;
- die effektiwiteit van materiaal wat ontwikkel word, te beoordeel en aanbevelings rondom die verbetering daarvan te maak;

- op 'n ewekansige wyse skole in die onderskeie provinsies te identifiseer en op so 'n wyse die oorhoofse sukses van die projek te bepaal; en
- met die personeel verantwoordelik vir die Onderwysbestuursinligtingstelsel van die verskillende provinsies en die Nasionale Departement te skakel en 'n stelsel te ontwikkel waarvolgens die onderwyseropleiding gemoniteer en verseker kan word dat herhaler- en druipefers verminder word (NDE 1997d:10).

Tegniese bystand is ook volgens die plan van internasionale skenkers gevra. Dit sluit in dat kundiges verskaf sou word wat hulp en raad aan die Kurrikulumkoördineringskomitee, die provinsiale en Nasionale Departemente van Onderwys, asook navorsings- en moniteringspanne sou verleen (NDE 1997d:10-11).

Die implementering van Kurrikulum 2005 sou egter nie heeltemal volgens hierdie implementeringsplan geskied nie. Verskeie probleme sou mettertyd na vore kom en die implementering beïnvloed. Die aanvanklike implementering (dit is, die loodsing) word in die volgende paragraaf aangespreek.

4.6.18 Die loodsprogram

Soos in die implementeringsplan voorsien, is 'n loodsprogram landswyd in bykans 300 Graad 1-klasse vir 'n tydperk van ses weke gedurende die derde kwartaal van 1997 onderneem. Elke provinsie moes vir hierdie doel 30 skole selekteer wat 'n goeie geografiese verspreiding verteenwoordig het en plattelandse, stedelike, plaas- en informele vestigingsareas verteenwoordig het. Skole vir leerders met spesiale behoeftes en onafhanklike skole moes ook ingesluit word (NDE 1998f:11).

Tensy hierdie loodsing van Kurrikulum 2005 suksesvol sou verloop, sou die kurrikulum nie in 1998 geïmplementeer kon word nie. Die verslag oor hierdie loodsprojek berig dat baie in 'n baie kort tydjie vermag moes word om die loodsprojek te laat slaag. Buiten die opleiding van die betrokke onderwysers moes voorbeeldleerprogramme vir onderwysers en ondersteuningsmateriaal vir leerders geskryf en 'n beleidsdokument vir die grondslagfase ontwikkel word. Vir hierdie doel het die Nasionale Departement van Onderwys in Junie 1997 'n uiteenlopende groep opvoeders van al die provinsies na 'n werkswinkel van drie weke genooi. Hierdie opvoeders het onderwysdepartemente, organisasies vir onderwysersopleiding, nie-regerings- en professionele organisasies, onderwysersvakbonde en ander rolspelers verteenwoordig (NDE 1998f:8).

Die verslag berig dat deelnemers gedurende hierdie drie weke eindelose ure gewerk het, maar dat daar net nie genoeg tyd was om die materiaal klaar te skryf nie. Deelnemers is uiteindelik by verskeie geleenthede teruggedruk om dokumente te verfyn en te finaliseer. Toe die voorbeeldleerprogramme en leerderondersteunings-materiaal uiteindelik gereed was, is dit deur die staatsdrukker gedruk, by die Nasionale Departement se kantore gesorteer en gebind en per pad- en lugvervoer na al die provinsies versend. 'n Tekort aan vervoer in sommige areas in van die provinsies het egter veroorsaak dat materiaal by kantore afgelewer is, maar nie vinnig genoeg na die distrikte geneem kon word nie. Dit het tot gevolg gehad dat sekere Graad-1 klasse sonder materiaal was toe die loodsprogram begin het (NDE 1998f:11).

Die *Media in Education Trust* (MIET) het die tender gekry om navorsing oor die loodsprogram te doen en 'n verslag oor die program saam te stel. Vir hierdie doel het MIET-veldwerkers met 'n navorsings- en/of onderwysagtergrond geselekteer, vraelyste ontwikkel wat tydens onderhoude met onderwysers, skoolhoofde, leerders en ouers gebruik kon word en 40 van die loodsskole geselekteer wat besoek moes word. Hierdie skole is só geselekteer dat dit verteenwoordigend van die provinsies, plattelandse en stedelike skole, skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, swak en goed toegeruste skole, asook onafhanklike skole sou wees. Navorsers het hierdie skole gedurende die laaste twee weke van die 1997-skooljaar of die eerste drie weke van die 1998-skooljaar besoek. By al hierdie skole is onderwysers, skoolhoofde, leerders en ouers ondervra ten einde die vraelyste te voltooi. 'n Verslag is uiteindelik op grond van hierdie vraelyste opgestel en gepubliseer (NDE 1998f:77).

Alhoewel 'n volledige verslag oor die bevindinge van voorgenoemde navorsing buite die bestek van hierdie studie val, dien dit tog 'n goeie doel om enkele van die belangrikste bevindinge hier aan te stip en dit dan weer in Hoofstuk 6 van hierdie studie met navorser se eie bevindings in verband te bring (kyk 6.5.1.5, 6.5.1.6, 6.5.2.8 en 6.5.2.9). In hierdie verband berig die verslag dat sommige onderwysers gevoel het dat:

- daar nie genoeg tyd toegelaat is vir opleiding nie en dat provinsiale amptenare self nie duidelikheid gehad het oor die veranderinge wat aangebring moes word nie;
- die opleiding wat hulle ontvang het nie prakties genoeg was nie;
- gedurende opleiding daar nie genoeg aandag aan leerders met spesiale onderwysbehoefte bestee is nie;
- die terminologie wat in die dokumente en deur opleiers gebruik is, 'n groot struikelblok was;
- gedurende opleiding daar nie genoeg aandag aan leesonderrig bestee is nie;

- assessering een van die grootste struikelblokke vir beide onderwysers en onderwysamptenare was en daar nie genoegsame riglyne hieroor beskikbaar was nie;
- die implementering baie meer werk vir hulle tot gevolg gehad het;
- groot klasse die implementering van groepwerk bemoeilik het; en
- onvoldoende fasiliteite en hulpbronne 'n struikelblok vir die suksesvolle implementering by baie minderbevoorregte skole was (NDE 1998f:18-19,30-31).

Onderwysers het egter ook baie positiewe ervarings gehad. Die verslag berig byvoorbeeld dat sommige onderwysers gevoel het dat:

- hul opleiding gehelp het om hul moraal en selfvertroue 'n hupstoot te gee;
- hul opleiding gehelp het om hul perspektiewe en houdings te verander;
- hulle nie meer so ingeperk was nie, maar 'n gevoel van vryheid begin ervaar het;
- hulle meer verdraagsaam en geduldig geword het;
- kommunikasie tussen onderwysers en leerders, leerders en leerders en tussen die skool en die huis verbeter het (of die potensiaal gehad het om te verbeter);
- leerders nou op 'n verskeidenheid wyses geleer het;
- die beste omtrent die nuwe kurrikulum geleë was in die spanwerk tussen personeellede, die oopheid van samewerking en die betrokkenheid van die gemeenskap en die ouers;
- leerders toegelaat is om te ontluik; en
- baie positiewe veranderings in leerders waargeneem kon word (NDE 1998f:18-19, 24-26, 32-34, 41).

Ten opsigte van die leerders berig die verslag dat sommige leerders:

- die vryheid om te praat oor wat hulle doen, baie geniet het;
- dit wat hulle in die klaskamer gedoen het, met hulle situasies tuis kon verbind;
- opgemerk het dat hulle onderwysers anders opgetree het (NDE 1998f:39-41).

Terwyl die meerderheid van die onderwysers wat besoek is, aangedui het dat hulle deur hul kollegas ondersteun is, het al die onderwysers aangedui dat hulle deur hul skoolhoof of adjunkhoof ondersteun is. Skoolhoofde het voorts aangedui dat positiewe veranderings onder leerders plaasgevind het en dat hulle leerders dikwels onderskat het. Die verslag berig dat ouers en lede van die gemeenskap meer betrokke by leerders se opvoeding geraak het en dat dit die leeromgewing positief beïnvloed het. In die meerderheid van gevalle het ouers volgens die verslag positief op die veranderings gereageer. Waar daar min reaksie van ouers was, was dit somtyds omdat hulle nie bevoeg gevoel het om kommentaar te lewer

nie. Sommige negatiewe response van ouers is deur onderwysers aangemeld. Hieronder ressorteer bekommernisse oor Godsdiensonderwys en leesonderrig, asook die feit dat materiaal vir die loodsprojek slegs in Engels beskikbaar was (NDE 1998f:58-61, 66-67).

Samevattend kan gesê word dat die verslag toon dat daar duidelike getuienis is daarvan dat leer meer effektief by alle loodsskole in die projek plaasgevind het; dat leerders ontluik het; en dat Kurrikulum 2005 groot potensiaal het. Voorts was dit egter vir die navorsers duidelik dat onderwysers in die loodsskole probleme ondervind het ten spyte daarvan dat hierdie skole meer ondersteuning gekry het as wat die gemiddelde skool ten tye van die volskaalse implementering in 1998 sou kry. Baie onderwysers het 'n behoefte uitgespreek vir eenvoudige dokumente en terminologie, meer deeglike opleiding, meer onderrigmateriaal en meer hulpbronne vir die klaskamer soos koerante en tydskrifte. Die les wat deur middel van die loodsprojek geleer kon word, is dus volgens die verslag dat die implementering van opvoedkundige verandering nie 'n simplistiese en meganiese taak is nie. Effektiewe implementering behels die gebruik van nuwe materiaal, nuwe onderriggedrag en die ontwikkeling van nuwe gelowe en begrippe rondom onderrig en leer (NDE 1998f:76).

4.6.19 Die implementering van Kurrikulum 2005

Die aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005 sou nie so seepglad verloop soos wat aanvanklik beplan is nie. Reeds met die aankondiging van Kurrikulum 2005 in 1997 het kritici begin bontstaan om van hulle te laat hoor. Die belangrikste vorm van kritiek was waarskynlik dat die regering en die Nasionale Departement van Onderwys oorhaastig was met die implementering van Kurrikulum 2005. Dit is veral die tydskaal van implementering wat onder skoot gekom het (Rapport 30 Maart 1997; 6 April 1997; 13 April 1997; Star 28 October 1996; Sunday Times 30 March 1997a; Volksblad 7 Mei 1997).

Verskeie ander probleme met die implementering van Kurrikulum 2005 is egter ook voorsien. So byvoorbeeld beweer Pretorius in 'n dagblad (Volksblad 20 Junie 1997) dat:

- onderwysers in Suid-Afrika nie voldoende opgelei is nie en dat selfs die bekwaamste onderwysers nog baie onseker oor die nuwe kurrikulum is;
- onderwysers ná implementering baie meer werk gaan hê en waarskynlik nie meer tyd vir buitemuurse bedrywighede sal hê nie;
- deurlopende assessering groot onsekerheid veroorsaak weens 'n gebrek aan duidelike riglyne daarvoor;

- vrese bestaan dat die assesseringsstelsel van Kurrikulum 2005 kan lei tot 'n "deurvloei"-stelsel waar kinders bloot van graad tot graad aanbeweeg sonder behoorlike assessering;
- onderwysers ten tye van die implementering twee benaderings sal moet toepas (byvoorbeeld Graad 6 volgens die ou en Graad 7 volgens die nuwe kurrikulum);
- groepwerk met hoër geraasvlakke gepaardgaan;
- uitkomsgerigte lesse langer neem om te voltooi en dat dit tot groter probleme vir onderwysers kan lei om dissipline te handhaaf;
- skole totdat die kurrikulum klaar ingefaseer is, twee soorte roosters sal hê en dit groot probleme kan veroorsaak; en
- leerstof meer streeksgerig gaan wees en kinders wat van een provinsie of een skool na 'n ander verskuif, waarskynlik dan nie toegang tot dieselfde leerstof sal hê nie.

Ander vorme van kritiek sluit byvoorbeeld vermoedens in dat 'n sosialistiese gelykmakingsproses agter die kurrikulum skuil en dat dit klem lê op die ontwikkeling van kinders se vermoëns op dieselfde gemiddelde vlak. In teenstelling met Kurrikulum 2005 se aanspraak op individualisering beweer Maree in 'n Sondagkoerant (Rapport 7 September 1997) dat die kurrikulum ten doel het om kinders te dwing om onderrig in groepsverband te ontvang. Hier verwys hy na die beginsels van *Ubuntu* (sameswering, groepswerking, omgee vir ander, goedhartigheid en vergewensgesindheid) wat in die werking van Kurrikulum 2005 vervat is. Hiervolgens word leerders se vordering gemeet aan hul meelewing, gesigsuitdrukkings en deelneming aan groepsaktiwiteite. Volgens Maree laat só 'n stelsel nie ruimte vir leerders wat introverte is of onafhanklik funksioneer nie.

Olsen weer, beweer in die *Landbouweekblad* (Olsen 1998:18-19, 24) dat Kurrikulum 2005 gebruik kan word om kinders se denke, waardes en geloof te omvorm, aangesien dit op humanistiese gedagtes gegrond en baie op sielkundige kondisionering en gedragsverandering gerig is. Indien kinders geleer word om alle tradisionele waardes te bevraagteken omdat daar geen vaste waarheid is nie, maak Kurrikulum 2005 in werklikheid inbreuk op die waardes wat ouers en gesinslede hoog ag.

Maree beweer voorts in voorgenoemde Sondagkoerant (Rapport 7 September 1997) dat die gebrekkige leerkultuur wat tans in veral swart skole heers, nie voldoende deur Kurrikulum 2005 aangespreek word nie. Dit is volgens hom 'n totale miskenning van die realiteite in Suid-Afrika se onderontwikkelde gemeenskappe om hierdie soort onderwys as 'n wonderkuur vir ontbrekende kritiese vermoëns voor te stel. Onderwysowerhede moet volgens Maree liefs op die primêre onderliggende oorsake van hierdie wantoestande fokus.

Kritici van Kurrikulum 2005, soos Maree en Olsen, fokus dan ook dikwels op die sogenaamde mislukking van uitkomsgerigte onderwys in lande soos Nieu-Seeland, Australië, Engeland, Kanada en die VSA (vgl. Olsen 1998:24; Rapport 7 September 1997).

Die waarskynlike onvermoë van die leerareakomitee vir Lewensoriëntering om spesifieke uitkomstest vir Godsdiensoonderrig te formuleer, word ook dikwels beskou as 'n poging om Godsdiensonderwys uit die Kurrikulum uit te skryf (Kerkbode 2 Mei 1997). Vanweë hierdie omstredenheid is 'n komitee van ses lede deur die Nasionale Minister van Onderwys aangestel om 'n godsdienstebeleid vir Suid-Afrikaanse skole saam te stel (Volksblad 23 Julie 1998).

'n Ondersoek na die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1 deur 'n groep joernaliste vir die koerant *Sunday Times* het intussen ook nie baie goeie resultate opgelewer nie. Daar is bevind dat baie skole (en veral dié in die armste gemeenskappe) vyf maande in die nuwe skooljaar van 1998 steeds nie al die nodige materiaal vir Kurrikulum 2005 ontvang het nie. Provinsiale departemente was veronderstel om primêre skole van die nodige materiaal te voorsien, maar probleme met provinsiale begrotings het dit nie moontlik gemaak nie. Die Nasionale Departement was genoodsaak om gedurende die eerste kwartaal van 1998 tussenbeide te tree en materiaal beskikbaar te stel. Onderwysers was egter baie onseker wat om te doen sodra hierdie materiaal uitgeput sou raak. Daar is ook bevind dat baie onderwysers van dwarsoor die land van mening was dat hul opleiding vir die implementering van die nuwe kurrikulum nie voldoende was nie (Sunday Times 17 May 1998).

Die internasionale kundige en vader van uitkomsgerigte onderwys, William Spady, het ook volgens 'n dagblad (Volksblad 1 Julie 1998) die implementering van Kurrikulum 2005 gekritiseer. Volgens Spady sou dit beter wees om die kurrikulum oor 'n langer tydperk in alle grade in spesifieke skole te implementeer as om dit in spesifieke grade by alle skole te doen. Hoewel uitkomsgerigte onderwys beter as die ou tradisionele stelsel is, is Kurrikulum 2005 nie die beste uitkomsgerigte stelsel waarmee hy nog kennis gemaak het nie. Dit sal nie die gaping tussen agtergeblewenes en bevoorregtes verklein nie. Daar sal steeds ongelykheid wees. Die nuwe kurrikulum sal volgens Spady egter nie sake vir agtergeblewenes vererger nie.

Graven rapporteer dat Wiskunde-onderwysers vir die hoërskool wat aan werkswinkels deelgeneem het waarvan die doel was om klaskamerpraktyke in lyn met die sentimente van Kurrikulum 2005 te verander, weinig van hierdie veranderings in hul klaskamers

geïmplementeer het. Alhoewel die werkswinkels dus 'n positiewe invloed op die onderwysers se siening van Wiskunde en Wiskunde-onderwys gehad het, het hierdie onderwysers in die praktyk voortgegaan om tradisionele onderrigpraktyke toe te pas. Die gevolgtrekking wat Graven maak, is dat onderwyseropleiding soos hierdie eintlik 'n langtermynproses is en dat onderwysers uiteindelik baie ondersteuning benodig om hierdie veranderings in die praktyk te implementeer (Graven 1998:2; 12). Dit blyk dus dat 'n daglange opleiding van onderwysers met die doel om Kurrikulum 2005 te implementeer, nie naastenby genoeg is nie.

Navorsing aangaande die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1 in Suid-Afrika gedurende die jaar 1998 is deur die Nasionale Professionele Onderwysersorganisasie van Suid-Afrika (NAPOSA 1998) onderneem. Vir hierdie doel is 93 vraelyste van skoolhoofde en 95 vraelyste van ervare Graad 1-onderwysers ontleed. Skole is só gekies dat dit kleiner en groter skole in stede sowel as die platteland in al nege die provinsies ingesluit het. Die meeste vraelyste is egter uit die provinsies Gauteng, Mpumalanga, Oos-Kaap, KwaZulu-Natal en die Wes-Kaap terug ontvang. Slegs een skool in die Vrystaat het gereageer. Die resultate van hierdie navorsing word egter wel in Hoofstuk 6 van hierdie studie met navorser se eie bevindings in verband gebring (kyk 6.5.1.5, 6.5.1.6, 6.5.2.8 en 6.5.2.9).

Probleme wat op grond van voorgenoemde navorsing geïdentifiseer is, sluit die volgende in:

- Onderrigmateriaal is oor die algemeen nie betyds nie en/of nie in die regte hoeveelhede of formaat ontvang nie (NAPOSA 1998:3,15).
- Onderrigmateriaal was ook nie vir alle skole ewe toereikend of gepas nie. Sommige skole het daarom verkies om liefst hul eie materiaal te ontwikkel. Dit was veral in die geval van leerders met spesiale onderwysbehoefte die geval (NAPOSA 1998; 8-9,15).
- Daar was respondente wat duidelik aangedui het dat hul heropleiding nie voldoende was om hulle genoegsaam voor te berei om uitkomsgerigte onderwys te implementeer nie. Daar was ook enkele gevalle waar onderwyseresse nie enige heropleiding ontvang het nie (NAPOSA 1998:10-11,13).
- Sommige respondente was van mening dat die terminologie wat met Kurrikulum 2005 gepaard gaan, nie gebruikersvriendelik is nie en moeilik is om te verstaan (NAPOSA 1998:9).
- 'n Beduidende aantal van die respondente het aangedui dat hulle nie voldoende heropleiding ten opsigte van uitkomsgerigte assessering ontvang het nie en/of dat hulle nie volle selfvertroue het om hierdie vorm van assessering toe te pas nie (NAPOSA 1998:11,14).

- 'n Beduidende aantal respondente het ook aangedui dat hulle tot en met Mei 1998 nie deur 'n kurrikulumbeampte besoek is nie (NAPOSA 1998:12). Daar kan dus afgelei word dat daar met die aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005 beswaarlik enige monitering plaasgevind het.
- 'n Aantal respondente het groot klasse en 'n gebrek aan ruimte as 'n struikelblok vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys uitgewys, veral waar dit groepswerk aangaan (NAPOSA 1998:12).
- Onderwysers by skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte het aangedui dat dit nie vir hulle moontlik was om al die beginsels van uitkomsgerigte onderwys in hulle besondere omstandighede toe te pas nie. 'n Argument wat genoem is, is dat die onderwyser in hierdie geval nie net as 'n fasiliteerder kan optree nie (NAPOSA 1998:13-14).
- Onderwysers van veral kleiner skole met net een Graad 1-klas het aangedui dat hulle dit problematies gevind het dat hulle nie 'n kollega gehad het met wie hulle oor hul probleme kon kommunikeer nie (NAPOSA 1998:15).
- Daar was respondente wat van mening was dat die implementering van Kurrikulum 2005 'n oorhaastige besluit was en dat die Departemente van Onderwys nie daarvoor gereed was nie (NAPOSA 1998:16).
- Multigraadklasse is as 'n probleem geïdentifiseer en daar is aangedui dat tyd en ruimte veral in hierdie gevalle 'n probleem was (NAPOSA 1998:18).
- Daar was voorts respondente wat van mening was dat uitkomsgerigte onderwys tydrowend en duur is en dat dit die werkklas van die onderwyser vergroot. Meer geld is by sommige skole aan hulpmiddels bestee as wat in die verlede die geval was (NAPOSA 1998:18).
- Respondente het aangedui dat die uitkomsgerigte onderwysmodel in Suid-Afrika onnodig gekompliseerd is. Daar is ook aangevoer dat goeie onderwysers baie meer sal bereik deur middel van uitkomsgerigte onderwys, maar dat die gemiddelde en minder bekwame onderwysers se leerders slegter daaraan toe gaan wees as in die verlede (NAPOSA 1998:18).
- Die skoolgereedheid van Graad 1-leerders is ook as 'n probleem uitgesonder en daar is aangevoer dat hierdie leerders aanvanklik nie vaardig genoeg is om onmiddellik uitkomsgerigte onderwys te ontvang nie. Graad 1-leerders moet volgens hierdie respondente eers formele aanvangsonderrig ontvang waartydens basiese beginsels, taalgebruik en woordeskat aangeleer moet word (NAPOSA 1998:19-20).
- Sommige onderwysers het aangedui dat hulle nog onseker was oor die groepering van leerders in homogene of heterogene groepe en dat daar 'n gebrek aan tyd was om intensiewe, individuele aandag aan leerders te gee (NAPOSA 1998:20).

Die NAPOSA-verslag het egter ook 'n aantal positiewe aspekte uitgewys:

- 'n Aantal skoolhoofde het aangedui dat hulle wel in staat was om hul probleme self op te los (NAPOSA 1998:7).
- Daar was wel respondente wat aangedui het dat hulle die onderrigmateriaal wat van owerheidsweë ontvang is, kon gebruik en dat hulle die materiaal nuttig gevind het (NAPOSA 1998:8-9).
- Daar was 'n beduidende aantal onderwysers wat aangedui het dat hulle in staat was om hul eie materiaal te ontwikkel. Daar was ook besliste gevalle waar onderwysers van hul eie materiaal in die onderrig-leersituasie gebruik gemaak het (NAPOSA 1998:8-9).
- Die oorgrote meerderheid van die respondente het wel heropleiding ontvang. Dit het egter ook duidelik uit van die antwoorde van respondente geblyk dat die onderwysersunies 'n baie waardevolle bydrae in hierdie verband gelewer het (NAPOSA 1998:10).
- 'n Aantal onderwysers het aangedui dat hulle verdere intensiewe heropleiding ontvang (NAPOSA 1998:11).
- 'n Aantal onderwysers het ook aangedui dat hulle in staat was om hulle tot persone by hulle Departemente van Onderwys, onderwyserskolleges, onderwysentrums en nie-regeringsorganisasies te wend vir hulp (NAPOSA 1998:12).

In die lig van voorgenoemde punte van kritiek, asook die probleme wat reeds met die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1 ondervind is, was dit sekerlik nie onverwags dat die owerhede besluit het om die implementering van die kurrikulum by omstandighede aan te pas nie. Hulle was as gevolg van die omstandighede genoodsaak om te erken dat die gebrek aan beskikbare fondse en ontoereikende voorbereiding van onderwysers tot groot probleme met die toepassing van Kurrikulum 2005 gelei het. Die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 7 is sedertdien by verskillende geleenthede deur die owerhede uitgestel of vervroeg. Die jongste verklaring lui dat die implementering in Graad 3 en Graad 7 in die jaar 2000 'n aanvang neem (Rapport 12 September 1999; Volksblad 16 Julie 1997; 22 April 1998; 26 Junie 1998a; 30 Julie 1998; 9 September 1999; 15 September 1999; kyk 1.2.2).

Dit is nou duidelik dat die Nasionale Departement van Onderwys en die regering 'n meer geleidelike invoer van Kurrikulum 2005 beoog. Die Departement is dan ook besig om die tydrooster vir die kurrikulum heeltemal te heroorweeg sodat hulpbronne op die laer vlakke soos Graad 1 moontlik gemaak sal word. Nog tyd is nodig vir die aanskaf van nuwe

leertegnologie, ontwikkeling van materiaal en die heroriëntering van onderwysers. Die probleme wat ontstaan het, het volgens Rensburg as gevolg van 'n gebrek aan hulpbronne ontstaan en het niks met die aard van die kurrikulum self te doen nie. Daar bestaan volgens Rensburg inderwaarheid geen druk om Kurrikulum 2005 teen die jaar 2005 perfek ingevoer te hê nie. Die jaar 1998 (en die implementering van Graad 1) was maar die afhandeling van die eerste fase en was 'n mediumtermyn-teiken. Daarna sou die proses begin om die implementering van die kurrikulum te verbeter en te versterk (Volksblad 26 Junie 1998a; 30 Julie 1998).

Hierdie paragraaf kan egter nie afgesluit word sonder om ook na ander positiewe aspekte rondom die implementering van Kurrikulum 2005 te verwys nie. Daar bestaan byvoorbeeld nuusberigte wat beweer dat die nuwe kurrikulum op die oog af goed in kleuter- en junior primêre klasse werk (Volksblad 3 Februarie 1998; 26 Februarie 1998). Navorsing wat deur joernaliste onderneem is, toon ook dat die disseminasie van inligting en materiaal vir Kurrikulum 2005 in die Vrystaat waarskynlik beter verloop het as in baie ander provinsies (Volksblad 26 Februarie 1998).

'n Skoolhoof van 'n primêre skool in Bloemfontein beweer in 'n koerantberig dat Kurrikulum 2005 nie 'n skool se godsdiens of kultuur behoort te beïnvloed nie. Dit laat ruimte vir aanpassing om by elke skool en gemeenskap se behoeftes aan te pas. Hierdie uitlating kom na afloop van 'n eksperimentele program wat die skool aan die einde van 1997 van stapel gestuur het en wat baie suksesvol verloop het. Hierdie program het egter deel uitgemaak van leerprogramme wat deur 'n taakspan van die Vrystaat-tak van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) ontwikkel is. Laasgenoemde leerprogramme is as't ware ontwikkel as 'n protes teen die leerprogramme wat deur die onderwysdepartemente saamgestel is. Alle skole wat by die SAOU geaffilieer is, het toegang tot die leerprogramme van die SAOU. Die betrokke primêre skool waarna hierbo verwys is, het dan ook besluit om hul hele grondslagfase-afdeling (dit is, Grade 1, 2 en 3) oor te skakel na Kurrikulum 2005 en van die SAOU se programme gebruik te maak (Volksblad 19 November 1997; 26 Februarie 1998). Volgens 'n dagblad (Volksblad 13 Augustus 1999) het dieselfde skool verder ook gedurende Augustus 1999 sover bekend die eerste skool geword wat in geheel (dit is, vanaf Graad 1 tot en met Graad 7) na Kurrikulum 2005 oorgeskakel het.

Dit blyk duidelik dat Kurrikulum 2005 en die implementering daarvan nie sonder probleme sal plaasvind nie. Versigtigheid moet egter aan die dag gelê word om nie die kurrikulum op grond van 'n magdom punte van kritiek bloot af te skryf nie. Daar moet in gedagte gehou word dat mense baie meer geneig is om oor die mislukking van 'n verandering te skryf as oor

die sukses daarvan. Om dus meer lig op die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 te werp, is dit daarom nodig om nie net self ondersoek na die implementering daarvan in te stel nie, maar ook te fokus op internasionale perspektiewe aangaande uitkomsgerigte onderwys, aangesien Kurrikulum 2005 'n bepaalde model vir uitkomsgerigte onderwys verteenwoordig. Laasgenoemde sal in die volgende hoofstuk meer aandag kry.

4.7 Samevatting

Die realiteite rondom die behoefte aan 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole is in hierdie hoofstuk aangespreek. 'n Aanduiding is gegee van watter vereistes die hedendaagse samelewing aan die onderwys stel. Daar is aangedui dat die ou tradisionele stelsel in baie opsigte tekortskiet. Selfs 'n beskrywing van die ontwerpproses van die tradisionele kurrikulum het lig op die noodsaaklikheid van 'n nuwe benadering gewerp. Die aanloop tot die ontwerp van 'n nuwe kurrikulum is vervolgens bespreek en daar is aangedui hoe Suid-Afrika se nuwe Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) uiteindelik tot stand gekom het. Voorts was dit nodig om die struktuur van die NKR te verduidelik en 'n uiteensetting te gee van die beginsels waarop die totstandkoming van die NKR berus.

Daar is aangetoon dat die NKR uiteraard die noodsaaklikheid van 'n paradigmaterskuiwing ten opsigte van die kurrikulum vir verpligte skoolonderwys onderstreep. Die uitkomsgerigte Kurrikulum 2005 wat vir hierdie doel ontwerp is, moes dus vervolgens in hierdie hoofstuk aangespreek word. Voordat Kurrikulum 2005 as kurrikulumontwerp egter van naderby beskou kon word, was dit egter nodig om 'n ondersoek in te stel na beginsels vir kurrikulumontwikkeling en -ontwerp (kyk ook 3.6 en 3.7.1) binne die konteks van Kurrikulum 2005.

Die elemente van Kurrikulum 2005 het vervolgens aan die beurt gekom. Die doel en plek van kritieke en spesifieke leeruitkomste, leerareas, assesseringskriteria, omvangstellings, prestasie-aanduiders, leerprogramme, fase-organiseerders, programorganiseerders, eenheidstandaarde, krediete en kwalifikasies binne die konteks van Kurrikulum 2005 en die NKR is breedvoerig bespreek. Onderrig- en leermateriaal, onderrig- en leerstrategieë, asook assessering was vervolgens aan die beurt. Ten eerste is die doel van en beginsels vir uitkomsgerigte assessering in die konteks van Kurrikulum 2005 bespreek. Daar is aangedui hoedat alternatiewe metodes van assessering gebruik kan word as deel van die onderrig- en leerproses. In die besonder is aandag gegee aan deurlopende assessering, prestasiegerigte assessering, selfassessering, portuurgroepassessering en ouerassessering, asook assessering deur middel van portefeuljes, joernale en observasielyste.

'n Aanduiding is gegee van die wyse waarop leerders met spesiale onderwysbehoefte geassesseer kan word en hoe vordering van leerders deur die verskillende skoolfasies van Kurrikulum 2005 sal gekied. Die aantekening en rapportering van assesseringsresultate binne die konteks van Kurrikulum 2005 is voorts ondersoek en die belangrikheid van leerderprestasierekords is aangedui.

'n Verdere aspek wat spesiale ondersoek geverg het, was die taalbeleid wat binne die konteks van Kurrikulum 2005 gevolg sal word. Ten slotte is 'n implementeringsplan vir Kurrikulum 2005 ondersoek en is 'n oorsig gegee van die loodsprogram, asook die aanvanklike implementering van die kurrikulum.

Met hierdie hoofstuk is daar gepoog om 'n breedvoerige uiteensetting van Kurrikulum 2005 te verskaf. Hierdie hoofstuk baan dus die weg vir 'n ondersoek na die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 volgens 'n kurrikulumteoretiese perspektief. Die ondersoek na die aanvanklike implementering van die kurrikulum kan reeds dien as 'n basis vir hierdie ondersoek. Aangesien Kurrikulum 2005 egter 'n uitkomsgerigte model is wat aan ander uitkomsgerigte stelsels in die internasionale wêreld ontleen is, is dit egter ook nodig om 'n breër (internasionale) perspektief op uitkomsgerigte onderwys as sulks te verkry voordat daar oorgegaan word tot die toepasbaarheidstudie. Vir hierdie doel sal die uitkomsgerigte onderwysmodel in die volgende hoofstuk meer in diepte ondersoek word.

Hoofstuk 5

'n PERSPEKTIEF OP UITKOMSGERIGTE ONDERWYS

5.1 Inleiding

Uitkomsgerigte onderwys is volgens Spady (1988:5;1994b:1-2) 'n wyse waarop alles in 'n onderwysstelsel duidelik rondom dit wat leerders aan die einde van hul leerervarings moet kan doen, gefokus en georganiseer word. Dit kom dus daarop neer dat alle besluitneming en beplanning wat verband hou met kurrikulum, onderrig en assessering op hierdie verlangde eindresultate van die onderrig-leerproses gefokus moet word. Implementeerders van uitkomsgerigte skoolonderwys begin daarom deur eers die kennis, vaardighede en kwaliteite (houdings en waardes) te identifiseer wat hulle wil hê leerders aan die einde van hul skoolloopbaan moet kan demonstreer. Hierdie kennis, vaardighede en kwaliteite is belangrik vir die leerders sodat hulle die uitdagings en geleenthede wat 'n volwasse wêreld bied, kan aanpak. Nadat hierdie sogenaamde uiteindelijke uitkomst geïdentifiseer en geformuleer is, word die kurrikulum en onderrigstelsel wat daarmee verband hou, doelgerig ontwerp sodat alle leerders uiteindelik hierdie uitkomst kan demonstreer. Volgens Spady, Killen en Rand (s.a.:1) is dit die uitkomst wat kurrikulum bepaal en nie andersom nie.

Volgens Boschee en Baron (1994:193; vgl. ook Towers 1994:1), is uitkomsgerigte onderwys 'n leerdergesentreerde, resultaatgerigte stelsel wat gebaseer is op die geloof dat alle individue kan leer. In hierdie stelsel:

- word dit wat geleer moet word, duidelik geïdentifiseer;
- word leerders se vordering gebaseer op die demonstrering van prestasies;
- word die behoeftes van elke leerder geakkommodeer deur middel van 'n verskeidenheid van onderrig- en assesseringsmetodes; en
- word elke leerder die nodige tyd gegun en die nodige hulp verleen sodat hy/sy sy/ haar maksimum potensiaal kan bereik.

Uitkomsgerigte onderwys word wêreldwyd beskou as 'n benadering waardeur heersende probleme in die onderwys aangespreek en sukses vir alle leerders verseker kan word. Alhoewel dit nie altyd eksplisiet so gestel word nie, beskou voorstanders van uitkomsgerigte onderwys dit as 'n manier om leerders en onderwysers van tradisionele onderrigpraktyke wat tot opvoedkundige ongelykheid lei, te bevry (Capper & Jamison 1993:427). Spady en Marshall (1991:68) beskryf dit as "a collaborative, flexible, transdisciplinary, outcome-based, open-system, empowerment-oriented approach to schooling".

As kenmerke van die tradisionele onderrigpraktyke (soos memorisering, uitgediende onderrigmetodes, hoë druipefers en ongelykhede in die onderwys) in oënskou geneem word, is dit te verstane dat uitkomsgerigte onderwys wêreldwyd as 'n alternatiewe aangegryp word. Die wyse waarop uitkomsgerigte onderwys in die vorige paragraaf beskryf is, beklemtoon die kenmerke van bemagtiging en bevryding en dui daarom op die moontlikhede wat uitkomsgerigte onderwys ten opsigte van transformasie inhou. Dit is dus ook te verstane dat 'n land soos Suid-Afrika, waar transformasie van onderwys 'n politieke noodsaaklikheid geword het, uitkomsgerigte onderwys aangegryp het as 'n wyse waarop onderwys herskep en onderwysers en leerders bemagtig kan word.

Ten einde vanuit 'n kurrikulumteoretiese perspektief 'n uitspraak te lewer oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model vir onderwys in Vrystaatse primêre skole, is dit nodig om krities na uitkomsgerigte onderwys te kyk. Vir hierdie doel sal daar ook ondersoek ingestel word na wat internasionale kundiges oor uitkomsgerigte onderwys aangaande kurrikulumontwikkeling en die komponente daarvan, naamlik kurrikulumontwerp (wat doelformulering in die vorm van uitkomst, leerinhoud, leergeleenthede en assessering van leerders insluit), implementering (wat disseminasie van inligting insluit) en kurrikulumevaluering te sê het. Beskikbare literatuur in hierdie verband is veral afkomstig uit die VSA, maar enkele bronne uit Australië en Nieu-Seeland is ook geraadpleeg. In hierdie hoofstuk word daar telkens verwys na aspekte van Kurrikulum 2005 wat met teorieë oor uitkomsgerigte onderwys ooreenstem of daarvan verskil. Die oorsprong van uitkomsgerigte onderwys sal egter eerste aangespreek word, terwyl teoretiese uitgangspunte waarop uitkomsgerigte onderwys berus, ten laaste as deel van 'n evaluering van uitkomsgerigte onderwys geïdentifiseer en bespreek sal word.

5.2 Die oorsprong van uitkomsgerigte onderwys

Dit is nodig om kennis te neem van waar die uitkomsgerigte benadering vandaan kom. Vrae rondom die noodsaaklikheid van uitkomsgerigte onderwys as 'n alternatiewe vir tradisionele onderwys moet gevra word. Voorts is dit nodig om kennis te neem van ander onderwysbenaderings, modelle of vereistes wat moontlik met uitkomsgerigte onderwys verband hou en aanleiding kon gee tot die ontstaan van uitkomsgerigte onderwys as 'n nuwe benadering.

5.2.1 Die noodsaaklikheid van 'n nuwe onderwysbenadering

Ongeveer 'n eeu gelede het die Eerste Wêreld se ekonomie en gemeenskap 'n groot verandering ondergaan wat vandag as die oorgang van die Landbou-era na die Nywerheids-era bekend staan. Groot skaalse immigrasie en verstedeliking het daarmee gepaard gegaan. Openbare onderwys moes ook uitgebrei en geïnstitusioneel word (Spady 1994b:5). Volgens Muller (1998:10) is onderwys sedert die Nywerheidsrewolusie deur die staat beheer en daarop ingestel om mense te leer wat vir 'n baas (soos byvoorbeeld in 'n fabriek) kan werk. Fabriekswerk is egter herhalend en vervelig van aard en vereis gewoonlik slegs een regte metode. Die skoolstelsel is hierby aangepas. Die klem van hierdie soort onderwys is op regimentering: kinders moet in lang rye staan, skooluniforms dra, doodstil sit en leer wanneer kennis aan hulle oorgedra word. Volgens Spady (1994b:5) is skole ook sedertdien verplig om hulle onderrigstelsels te standaardiseer net soos wat fabriekse hulle produksieprosesse rondom spesifieke take by spesifieke werkstasies volgens vasgestelde tidskedules standaardiseer.

In die wêreld het wetenskaplike en tegnologiese vooruitgang egter tot gevolg gehad dat kennis huidiglik elke 2,7 jaar verdubbel. Al die kennis wat vandag beskikbaar is, behoort teen die jaar 2030 slegs een persent van die wêreld se kennispoel uit te maak. Hierdie feite het aanleiding gegee tot 'n wêreldwye oorgang vanaf 'n Nywerheids-era na 'n sogenaamde Inligting-era. Die Inligting-era vereis dat burgers van enige land in staat moet wees om toepaslike inligting te bekom en tot kennis te verwerk. Laasgenoemde is dus nou van groter belang as die memorisering van feite wat binnekort weer verouderd gaan wees. In die toekoms gaan vaste werk wêreldwyd skaarser word, terwyl kontrakwerk aan die orde van die dag sal wees. Elkeen sal uiteindelik verantwoordelikheid moet aanvaar vir sy eie werkskepping. Om te oorleef, sal goeie kommunikasievermoë, interpersoonlike vaardighede, kritiese vermoë, selfgedreweheid, die vaardigheid om probleme op te los, kreatiwiteit en selfs leierskapvaardighede ook van die hoogste graad, asook deurlopende studie nodig wees (Muller 1998:10; Spady 1994b:29).

Volgens Spady, Killen en Rand (s.a.:1-2) vereis die Inligting-era dus dat leerders vir die toekoms voorberei moet word. Hierdie toekoms sal volgens hulle deur vyf belangrike kragte gekenmerk word en waarvoor leerders voorberei moet word:

- 'n Hoë-kwaliteit, globale markstelsel waarin kliënte waarde vereis en waarin kwaliteit en sukses - in die lig van konstante veranderende tegnologieë, geleenthede en moontlikhede - van korte duur mag wees.

- Die vereiste van bedrewe en bemagtigde werknemers deur organisasies wat 'n hoë premie op aanpasbare deskundigheid plaas en wat, in die lig van die voortdurende veranderende markvraag behendigheid moet vertoon.
- Herskeppende tegnologieë wat onmiddellike wêreldwye kommunikaie van toenemend komplekse data en inligting moontlik maak en die vermoë om feitlik enige tipe van herhalende werk (wat nie hoëvlakdenke vereis nie) te doen.
- Die opkomende virtuele werkplek waarin tegnologies-kundige persone hul eie werkplekke kan definieer en selde, indien ooit, nodig sal hê om aan 'n sentrale punt verantwoording te doen, en waar strategiese alliansies en "outsourcing" die beste wyses is om besigheid te doen.
- Die uitdaging tot deurlopende lewenslange leer wat onontbeerlik is vir enigiemand wat hoop om suksesvol met vandag se snelgroeiende kennisbasis om te gaan en suksesvol aan die hoë-kwaliteit globale markstelsel deel te neem.

Volgens Spady (1994b:29) self, is daar drie sleutelveranderings in die Amerikaanse gemeenskap en ekonomie wat hervorming van skoolonderwys noodsaak. Eerstens is daar die veranderende ekonomie en werkplek soos wat dit in die voorafgaande paragraaf uiteengesit is. Tweedens het belangrike demografiese veranderings in die VSA en Kanada plaasgevind. Hierdie gemeenskappe is nou multikultureel en dit vereis nuwe interpersoonlike vaardighede. Derdens word verandering in bykans elke aspek van die lewe ondervind. Die spoed en intensiteit van hierdie verandering plaas druk op die tegnologiese bedreweheid en interpersoonlike vaardighede van mense. Dit was dus vir onderwyskundiges nodig om die tradisionele skoolstelsel van die Nywerheidsera te ondersoek en vorendag te kom met 'n stelsel wat al die swakhede van hierdie tradisionele stelsel kan aanspreek en so vir onderwys in die Inligtingsera voorsiening kan maak. Uitkomsgerigte onderwys is volgens Spady (1994b:36) 'n benadering wat 'n oplossing vir hierdie probleem bied.

5.2.2 Die belangrikste kenmerke van onderwys vir die Nywerheidsera en die alternatiewe wat uitkomsgerigte onderwys vir die Inligtingsera bied

Spady (1994b:31-35) identifiseer tien sogenaamde sleutelkenmerke van onderwys vir die Nywerheidsera wat volgens hom suksesvolle leer vir baie leerders negatief kan beïnvloed. Daarenteen identifiseer Spady (1994b:36-40) ook tien alternatiewe wat uitkomsgerigte onderwys vir voorgenoemde kenmerke van konvensionele onderwys bied. Hierdie kenmerke van konvensionele onderwys en die alternatiewe wat uitkomsgerigte onderwys bied, word nou kortliks hier bespreek.

5.2.2.1 Kalendergerigtheid teenoor uitkomsgerigtheid

Tradisionele onderrigpraktyke word volgens kundiges soos Killen (1996:4;1998:9) en Spady (1988:4-5;1994b:3,32) deur die sogenaamde skoolkalender gedomineer. Leerders moet vir vasgestelde periodes sekere vakke bestudeer of sekere aktiwiteite uitvoer, ongeag hoeveel hulle in die voorgeskrewe tyd kan leer of verstaan, wat hulle vooraf geweet het of wat hulle aan die einde van die leerperiode weet. 'n "Kursus" eindig wanneer die tyd uitloop het en nie wanneer leerders almal kan demonstreer dat hulle geleer het wat hulle moes nie. Feitlik alle komponente van die bestaande stelsel (insluitend onderrig, toetsing, gradering, die toekenning van krediete en promovering) word met tyd as sleutelfaktor gedefinieer, gestruktureer en uitgevoer. In só 'n stelsel wat tyd en leergeleenthede konstant hou, word bemeestering van leerinhoud deur die leerders deur middel van 'n tradisionele klokvormige normaalverspreidingskurwe aangetoon (vgl. ook Capper & Jamison 1993:428-429).

Volgens Spady (1994b:36) bied die uitkomsgerigte benadering, wat rondom sogenaamde uiteindelijke uitkomst gedefinieer, gefokus en georganiseer word, 'n alternatief vir die kalendergerigte benadering. Hierdie uitkomst is betekenisvolle, kulminerende demonstrasies van leer en dien dus as fokuspunt, beginpunt en sentrum waarom alles (insluitend kurrikulumontwikkeling) in die onderwysstelsel draai.

5.2.2.2 Beperkte geleentheid teenoor uitgebreide geleentheid

Omdat die kalender en skedule in konvensionele onderwys streng beperkinge stel op die tyd en duur van elke aspek van die onderwysproses, plaas dit 'n beperking op geleentheid om te leer. Alles moet volgens 'n bepaalde skedule gedoen word. Leerders kry ook net een geleentheid om aan 'n bepaalde leerervaring blootgestel te word en bewys te lewer dat hulle "geleer" het (Spady 1994b:32). As alternatief vir hierdie beperkte leergeleentheid bied uitkomsgerigte onderwys volgens Spady (1994b:37) 'n meer veranderlike, buigsame en reaktiewe stelsel. Geleentheid om te leer word outomaties uitgebrei deur nie hierdie geleentheid tot vasgestelde voorafgeskeduleerde tydgleuwe soos spesifieke ure, dae, weke, periodes, semesters en skooljare te beperk nie. Uitkomsgerigte onderwys maak dus voorsiening daarvoor dat leerders meer as een geleentheid kan kry om belangrike dinge te leer en dit te demonstreer (Spady 1994b:12; vgl. ook paragraaf 5.3.1.4).

5.2.2.3 Erkenning vir bywoning teenoor erkenning vir prestasie

Die hoeveelheid tyd wat leerders spandeer om 'n kursus by te woon, word volgens die tradisionele stelsel direk verbind met die hoeveelheid krediet wat hulle vir daardie kursus kry. Leerders moet net die kursus "slaag"; dit gee dus nie werklik 'n aanduiding van die mate van bemeestering wat plaasgevind het nie (Spady 1988:5; 1994b:32). As alternatief beklemtoon uitkomsgerigte onderwys erkenning van werklike prestasie of bemeestering van uitkomst. Leerders moet *a/* die kriteria wat met 'n bepaalde uitkoms verbind word, bevredig alvorens erkenning aan hul prestasie verleen kan word (Spady 1994b:37). In uitkomsgerigte onderwys hang erkenning van prestasie dus nie af van die tyd wat aan die leerproses bestee is nie.

5.2.2.4 Die segmentering van inhoude teenoor die integrasie van konsepte

Die kurrikulum wat tradisioneel onderwys kenmerk, is georganiseer rondom aparte en duidelik onderskeibare akademiese dissiplines soos dit op universiteitsvlak aangetref word. Die sogenaamde vakke wat so bestudeer word, word deur sommige opvoedkundiges as verskillend en onverwant beskou en so onderrig. Die vakke word verder gesegmenteer in jaarlange kursusse en grade. Sodra 'n jaarlange segment voltooi is en die leerder krediet daarvoor gekry het, word dit deel van die leerder se permanente rekord, ongeag wat daarvan deur die leerder onthou of vergeet word (Spady 1994b:33). As alternatief bied uitkomsgerigte onderwys 'n kurrikulum wat direk van die kulminerende uitkomst afgelei is. Hierdie uiteindelige uitkomst neem gewoonlik die vorm van komplekse prestasievermoëns aan wat van leerders verwag om 'n verskeidenheid van inhoude, konsepte en bekwaamhede te integreer, sintetiseer en toe te pas. Dit vereis dus dat 'n kurrikulum ontwerp word wat deurlopend hierdie inhoude, konsepte en bekwaamhede met mekaar oor vakgrense en graadvlakke heen verbind en van leerders verwag om hierdie verbindings op 'n deurlopende basis te maak en te demonstreer (Spady 1994b:37-38).

5.2.2.5 Die afhandeling van 'n kurrikulum teenoor afrigting van leerders

In die tradisionele onderwys is die belangrikste verantwoordelikheid van die onderwyser om die kurrikulum binne 'n bepaalde tydsbestel (soos deur die kalender bepaal) te dek. Die kurrikulum wat onderrig moet word en die tyd waarin dit onderrig moet word (die WANNEER en die HOE) is dus belangriker as wat die leerders met die materiaal kan doen (die WAT en die OF). Dit laat die onderwyser te alle tye in 'n verloorsituasie. Kunsmatige dekking van kurrikulinhoude lei tot kunsmatige leer, terwyl in-dieptebehandeling daarvan weer daartoe lei dat sekere inhoude nie gedek word nie. Leerders verloor in beide gevalle (Spady 1988:5;

1994b:33). As alternatief bied uitkomsgerigte onderwys die afrigting van leerders waar die belangrikste taak van die onderwyser nie is om die kurrikulum te dek nie, maar om daarna te strewre dat hulle leerders die hoogste kwaliteit prestasies kan lewer. Soos met afrigters van musici, atlete, akteurs en redenaars, word daar ook van die onderwyser verwag om aktief suksesvolle tegnieke en gedrag te modelleer, diagnoses te maak, leerderprestasies te assesseer, gereelde en gefokusde terugvoer te gee en konstruktief en betyds toe te tree tot die leerproses. Op hierdie wyse kan die onderwyser verseker dat die beste en mees konsekwente prestasie van individue en groepe verkry kan word. Sodanige afrigting is volgens Spady (1994b:38) "effektiewe onderwys" op sy beste. Die gebruik van die woord *afrigting* laat ongetwyfeld by navorser die vermoede ontstaan dat uitkomsgerigte onderwys 'n noue verband met behavioristiese benaderings (kyk 2.6.4.1) het. Hierdie vermoede word dan ook bevestig in paragraaf 5.3.4.3.1 van hierdie hoofstuk waar behaviorisme as 'n onderliggende teorie geïdentifiseer word waarop uitkomsgerigte onderwys onder andere berus.

5.2.2.6 Kumulatiewe prestasie teenoor kulminerende prestasie

In die tradisionele onderwys word alles wat leerders doen, afgesien van die aard of wesenskap daarvan, uiteindelik oorgedra in terme van getalle en persentasies wat op 'n leerder se permanente rekord geplaas word. Hierdie numeriese "simbole" word dan deurentyd geakkumuleer en in terme van gemiddeldes uitgedruk asof dit altyd dieselfde dinge verteenwoordig. Leerders wat 'n agterstand het of foute maak, kan nie werklik die vinnige leerders inhaal nie omdat hierdie foute en agterstande permanent deel van hul kumulatiewe rekord bly (Spady 1994b:33-34). In uitkomsgerigte onderwys is die uitkomstekulminerende demonstrasies dat leer plaasgevind het en word hulle aan die einde van 'n leerproses of daarna bereik. Hulle verteenwoordig dus die uiteindelijke resultate van leer. Onderwysers word genoodsaak om hul fokus op wat geleer word, te verskuif vanaf wat "gedurende" die leerproses geleer is na wat "na afloop" van die leerproses geleer is. Hierdie kulminerende prestasie van 'n leerder is die hoogste vlak van prestasie en die finale resultaat van al sy of haar vorige leer en oefening, en aan onderwysers die keuse van leerinhoud en onderrigmetodes oorlaat nie die gemiddelde van al daardie vorige leer nie (Spady 1994b:38).

5.2.2.7 Seleksie teenoor insluiting

In tradisionele onderwys word leerders geklassifiseer en geselekteer op grond van hul vermoëns en prestasies soos dit waargeneem word. Met verloop van tyd lei hierdie klassifikasie tot totaal verskillende strome van leer, prestasie en geleenthede. Hierdie praktyk berus op die veronderstelling dat nie alle leerders in staat is om die meer uitdagende dinge in

die kurrikulum aan te leer nie. Daar word veronderstel dat hierdie leerders aan makliker uitdagings en ervarings blootgestel moet word wat by hul mindere vermoëns en stadiger leertempo's pas. Hulle word dus geselekteer volgens hul vermoëns. Dit bring natuurlik mee dat hulle al hoe meer agter raak teenoor die meer gevorderde leerders en vir 'n ander tipe toekoms voorberei word (Spady 1994b:34). Uitkomsgerigte onderwys berus op die beginsel van hoë verwagting, naamlik dat alle leerders sukses kan behaal en is dus insluitend van aard (kyk paragraaf 5.3.1.4). Dit fokus op die bereiking van betekenisvolle uitkomst deur alle leerders. Uitkomsgerigte onderwys dwing dus nie enige kwotas af van watter of hoeveel leerders sukses kan behaal nie. Dit beperk ook nie wat leerders toegelaat sal word om te leer en hoe hoog hul aspirasies mag wees nie. Dit opponeer aspekte soos permanente groepering van leerders en die toepassing van kwotas volgens die klokvormige normaalverspreidingskurwe (Spady 1994b:39).

5.2.2.8 Kompeterende leer teenoor koöperatiewe leer

Volgens Spady (1994b:34) bestaan daar in tradisionele onderwys gewoonlik 'n mate van kompetisie tussen onderwysers en leerders en tussen leerders onderling. Aan die basis daarvan lê die beleid dat slegs 'n beperkte aantal leerders goeie punte of simbole kan behaal (soos deur 'n normaalverspreidingskurwe verteenwoordig). Dit forseer leerders wat hierdie goeie punte of simbole wil behaal, om op individuele vlak met mekaar daarvoor te kompeteer. In hierdie kompeterende leeromgewing kan samewerking dus as onregverdig beskou word.

In 'n stelsel soos uitkomsgerigte onderwys, wat daarop ingestel is dat alle leerders sukses sal behaal met die bevrediging van gedefinieerde standaarde, behoort die implementeerders daarvan daarna te strew om kompetisie om te skakel in deurlopende hoëvlakuitdagings vir alle leerders. Daarom word oorgeskakel na 'n kriteriumgerigte stelsel van standaarde (kyk 5.2.3.4). In só 'n stelsel kan sekere leerders voor ander die uitkomst bereik. Tog is dit die ideaal dat alle leerders daardie selfde uitkomst moet bereik. In hierdie proses strew die onderwyser dus daarna om almal betrokke te kry in 'n poging om mekaar te help om deurentyd te verbeter sodat elkeen se prestasies in die proses verhoog kan word. Dit geskied deur middel van portuurgroeponderrig of koöperatiewe leer (kyk 5.2.3.7). Spanwerk en samewerking word hierdeur bevorder (Spady 1994b:39).

5.2.2.9 Vergelyking van leerders met mekaar teenoor die erkenning van kriteria wat bevredig is

Die assesseringsstelsel in tradisionele onderwys maak vergelyking van leerders en die posisie van leerders in 'n rangorde moontlik. Dit fokus dus op vergelykings soos "beter as/slegter as", "hoër as/laer as" en "wen/verloor" tussen leerders. Die verskille in prestasie wat só uitgewys word, kan selfs baie oordryf word. 'n Uiteens ekstreem voorbeeld hiervan is die gradering van studente aan 'n universiteit in die VSA gedurende 1992: Studente wat 'n spesifieke kursus met 'n gemiddeld van 97 afgesluit het, het 'n D-simbool verwerf. Die studente wat 98 behaal het, het 'n C-simbool gekry, dié met 'n gemiddeld van 99 'n B-simbool, en die wat 'n gemiddeld van 100 behaal het, 'n A-simbool! (Spady 1994b:35).

Uitkomstegerigte onderwys beklemtoon kriteriumgerigte en outentieke assessering. Elke uitkomst word met 'n aantal kriteria verbind wat bevredig moet word alvorens erkenning verleen kan word dat die uitkomst bereik is. Hierdie kriteria definieer watter prestasies van die leerder verwag word. Dit word só uitgedruk dat dit presies definieer wat die essensiële prestasie is wat van die leerder verwag word om te demonstree. Solank 'n leerder nog nie daartoe in staat is nie, word die prestasie van die leerder as onvoltooid beskou. Die prestasie van ander leerders ten opsigte van dieselfde kriterium is nie veronderstel om enige invloed op die assessering van eersgenoemde leerder uit te oefen nie (Spady 1994b:39-40).

5.2.2.10 'n Sellulêre struktuur teenoor 'n struktuur van samewerking

Tradisionele onderwys word gekenmerk deur 'n sogenaamde sellulêre struktuur waarin elke onderwyser op sy/haar eie binne 'n voorafbepaalde en voorgeskrewe struktuur met die leerders moet omgaan. Hierdie fisiese isolasie van onderwysers mag wel die deur open vir outonomie en beskerming verleen teen eksterne inmenging, maar dit verplig onderwysers om alles vir al hul leerders te wees. Dit maak hul swakhede openbaar aan hierdie leerders en beperk dit wat leerders leer, tot dit wat die enkele onderwyser weet en kan doen (Spady 1994b:35).

Die uiteindelijke uitkomst wat as dryfkrag vir uitkomstgerigte onderwys dien, gaan verder as die inhoud en vaardighede wat in individuele kursusse deur individuele onderwysers aangebied word. Hierdie komplekse vaardighede wat die uiteindelijke uitkomst vereis, kan net ontwikkel word deur middel van die deurlopende pogings van alle onderwysers in alle areas van die kurrikulum. Vir hierdie doel moet alle onderwysers eintlik saamwerk om die leerervarings wat vir die bemeestering van hierdie komplekse prestasievermoëns nodig is,

moontlik te maak. Onderwysers is dus verplig om kanale vir kommunikasie en samewerking te skep wat oor die grense van leerinhoud en grade heen strek (Spady 1994b:40).

5.2.3 Die voorlopers van uitkomsgerigte onderwys

Volgens Spady (1994b:4) is die idee van uitkomsgerigte onderwys nie so nuut as wat baie mense dink nie. Stelsels wat in wese uitkomsgerig is, strek so ver terug as 500 jaar gelede met die ontstaan van die sogenaamde vakgildes gedurende die Middeleeue in Europa. Deur die jare heen het hierdie gildes aanleiding gegee tot opleiding in die vorm van verskillende vakleerlingskappe. Hedendaagse voorbeelde van sulke uitkomsgerigte modelle sluit militêre opleiding, vliegskole, asook afrigting in sportsoorte soos ski, karate en duik in. Professionele lisensiering van mediese doktors, prokureurs, eiendomsmakelaars, skoonheidsdeskundiges, en dies meer is verdere voorbeelde hiervan. Daar kan aanvaar word dat hierdie lys nog verder uitgebrei kan word.

In terme van onderwysbenaderings en beleidsrigtings wat uitkomsgerigte onderwys voorafgegaan het en gemeenskaplike kenmerke daarmee het, noem en/of bespreek skrywers soos Spady en Mamary (in Brandt 1993:67-68; 1994a:26), Capper en Jamison (1993:429-430), Furman (1994:1-12), Killen (1996:2-3; 1998:1,4,23), King en Evans (1991:73-74), Malan (1997:9-13), O'Neil (1994a:17), Schwarz en Cavener (1994:326-327), Spady (1994b:39,46), Stuter (1996:1-2), Towers (1994:1-2), Van der Horst en McDonald (1997:9-13) en Vickery (1988:53) die volgende aspekte as voorlopers, "wortels", en/of kenmerke van uitkomsgerigte onderwys: aanspreeklikheid; kurrikulumgerigtheid; die werk van kundiges soos Tyler en Bloom oor doelstellings en doelwitte; kriteriumgerigte assessering; bemeesteringsleer; bekwaamheidsgerigte onderwys; en koöperatiewe leer.

Voorgenoemde voorlopers van uitkomsgerigte onderwys is veral belangrik wanneer 'n ontleding van die belangrikste filosofiese en teoretiese uitgangspunte van uitkomsgerigte onderwys gemaak word (kyk 5.3.4.3). Vir hierdie doel is dit dus nodig om kortliks na elkeen van hierdie aspekte te verwys.

5.2.3.1 Aanspreeklikheid

Die huidige belangstelling in uitkomsgerigte onderwys in lande soos die VSA, die Verenigde Koninkryk, Australië en Nieu-Seeland is tot 'n groot mate die gevolg van druk vanuit die gemeenskap vir aanspreeklikheid (kyk 3.10.3.5) van verskeie rolspelers in die onderwys (Killen 1996:2; 1998:4).

Reeds gedurende die sewentigerjare van hierdie eeu het die besef by talle belanghebbendes in die VSA posgevat dat skole nie meer aan hul missie voldoen het nie. Kommer is veral uitgespreek oor 'n klaarblyklike gebrek aan basiese akademiese en interpersoonlike vaardighede by skoolverlaters. Die skoolstelsel is gekenmerk deur hoë uitsaksyfers, veral in gemeenskappe waar etniese en ekonomiese ongelykhede aan die orde van die dag was. Die gevolg hiervan was dat talle groepe - waaronder ouers, belastingbetalers, wetgewers, besigheidsleiers en die media - begin het om druk uit te oefen dat getuienis van leerderprestasie gelewer moes word. Die verskillende faksies het onder andere gevra vir die aanspreeklikheid van onderwysers in terme van leerders se akademiese prestasie, van skooladministrateurs en skoolrade in terme van organisatoriese aangeleenthede en van staatkundige en federale politieke leiers in terme van fiskale aangeleenthede. In sommige state is ook aanspreeklikheid in terme van opleidingsprogramme vir onderwysers vereis (Capper & Jamison 1993:428,430; Furman 1994:1; King & Evans 1991:74; Schwarz & Cavener 1994:327; Towers 1994:1).

In antwoord op hierdie drukgroepe het wetgewers vanoor die hele VSA aanspreeklikheidsprosedures in die vorm van wetgewing geformuleer. Hierdie prosedures het onder andere voorsiening gemaak vir gestandaardiseerde assessering van leerders (ook op nasionale vlak), die evaluering van onderwysers, asook vir insette deur die gemeenskap (King & Evans 1991:74). Só byvoorbeeld bestaan daar nou in die staat Kentucky 'n assesseringsprogram vir leerders wat as die *Kentucky Instructional Results Information System* (KIRIS) bekend staan en wat uit verskeie assesseringskomponente bestaan. Resultate wat deur middel van hierdie program verkry word, word deur die staat aangewend om finansiële toekennings aan skole te maak wat beduidend vordering toon, terwyl sanksies ingestel kan word teen skole wat nie vordering toon nie (Guskey 1994:52).

Uitkomsgerigte onderwys het ook ontstaan uit hierdie eise dat die onderwys, soos alle ander openbare instellings, aanspreeklik gehou moet word vir sy werk (King & Evans 1991:74). Volgens Furman (1994:3) leen uitkomsgerigte onderwys homself op verskillende vlakke tot aanspreeklikheid. Leerders kan aanspreeklik gehou word vir hul bemeesting van gedefinieerde uiteindelijke uitkomst, onderwysers vir die ontwerp van leergeleenthede wat hierdie bemeesting moontlik maak, terwyl skole aanspreeklik gehou kan word vir die hoeveelheid leerders wat al die uitkomst bemeester. Distrikte (in Suid-Afrika sal dit die provinsies wees) kan weer deur beleidmakers aanspreeklik gehou word vir produktiwiteit in terme van die uiteindelijke uitkomst wat in wetgewing vervat is. Hoe uitkomsgerigte onderwys as 'n aanspreeklikheidsstelsel geïnterpreteer en toegepas word, hang egter af van die konteks

waarin die implementering plaasvind, asook van die oogmerke van die beleidmakers wat dit aanvaar het (Furman 1994:3).

Volgens Capper en Jamison (1993:430) stel voorstanders van uitkomsgerigte onderwys gewoonlik voor dat skole 'n bestuurstelsel op rekenaar ontwikkel wat die onderwyser in staat kan stel om data omtrent leerderprestasies en kennis te kan stoor en te manipuleer. Hierdie data kan dan gebruik word om te bepaal of leerders die vereiste voorafkennis het en wie van hulle reeds bepaalde doelwitte of uitkomste bereik het.

Wat die verskillende tipes aanspreeklikheid betref (kyk 3.10.3.5.1 en 3.10.3.5.2), stel Furman (1994:4) dat uitkomsgerigte onderwys veral in verband met burokratiese en professionele aanspreeklikheid gebring kan word. Burokratiese aanspreeklikheid is in paragrawe 3.10.3.5 en 3.10.3.5.1 as hoofsaaklik 'n eenrigtingaanspreeklikheid getipeer wat dui op 'n tipe van "opwaartse" aanspreeklikheid waarvolgens onderwysers aanspreeklikheid teenoor hul hoofde en beleidmakers moet aanvaar vir die bereiking van uitkomste deur leerders. Indirek is onderwysers dus ook aanspreeklik teenoor belastingbetalers in terme van hoe goed die belastingbetalers se geld in die onderwys gespandeer word.

Volgens Furman (1994:5) kan uitkomsgerigte onderwys op só 'n wyse geïmplementeer word dat dit twee basiese voorveronderstellings van burokratiese aanspreeklikheid bevredig, naamlik dat implementering van bo af deur beleidmakers voorgeskryf word en dat daar 'n mate van standaardisering (soos reëls en regulasies) daarby betrokke is. Burokratiese aanspreeklikheid kom egter ook na vore waar die bereiking van uitkomste gemoniteer word met die oog op die implementering van insentiewe of sanksies (Furman 1994:6-7).

Die besluit vanuit owerheidsweë dat uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika geïmplementeer moet word (kyk 1.2.2), asook die feit dat die kritieke, ontwikkelings- (kyk 4.6.3) en spesifieke (kyk 4.6.5) uitkomste van Kurrikulum 2005 nasionaal voorgeskryf word, is 'n sprekende voorbeeld van hierdie twee kenmerke van burokratiese, eenrigtingaanspreeklikheid. Standaardisasie is voorts ook duidelik sigbaar in die registrasie van standarde by die NKR (kyk 4.5), die rol van SAKO (kyk 4.5.3), eksterne assessering aan die einde van Grade 9 en 12, asook die interne en eksterne moderering van assessering wat in skole gaan plaasvind (kyk 4.5, 4.5.3 en 4.6.15.5). Geen getuienis kon egter tot dusver deur navorser opgespoor word dat owerhede van plan is om die resultate van monitering vir die toekenning van insentiewe aan skole of die penalisering van skole deur middel van sanksies te gebruik nie.

Professionele aanspreeklikheid is in paragrawe 3.10.3.5 en 3.10.3.5.2 beskryf as die aanspreeklikheid wat onderwysers onderling en teenoor hul professie het en wat hul professionele ontwikkeling ten doel het. Wat professionele aanspreeklikheid betref, kan uitkomsgerigte onderwys dit volgens Furman (1994:10-11) op twee maniere bevorder. Eerstens kan dit 'n sterk sin vir doelgerigtheid tussen opvoeders verseker. In hierdie sin kan dit onderwysers inspireer om deurlopend hul eie praktyke te bevraagteken en te ondersoek. Tweedens plaas uitkomsgerigte onderwys groot klem op samewerking en spanwerk tussen onderwysers as professionele persone en vra dit dus ook organisatoriese veranderings.

Volgens Killen (1996:2; 1998:5), asook King en Evans (1991:74) is een van die aantrekkingskragte van uitkomsgerigte onderwys juis die balans wat tussen burokratiese aanspreeklikheid (met die klem op beheer) en professionele aanspreeklikheid (met die klem op outonomie) geskep word. Op sentrale vlak oefen wetgewers en onderwysdepartemente beheer uit deur die uitkomst vir onderwys voor te skryf; terselfdertyd gee dit aan leerders en onderwysers die vryheid of outonomie om hierdie uitkomst op enige manier te bereik.

Terwyl die owerhede in Suid-Afrika dus onderwys beheer deur die kritieke, ontwikkelings- en spesifieke uitkomst, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders voor te skryf (kyk 4.6.3 tot 4.6.8), lê die vryheid en professionele aanspreeklikheid van onderwysers in die buigsaamheid wat inherent is aan Kurrikulum 2005 (kyk 4.6.9) en waarvolgens onderwysers self kan besluit oor die inhoud en metodes wat aangewend kan word om leerders op die pad van die bereiking van hierdie uitkomst te lei.

5.2.3.2 Kurrikulumgerigtheid

Kurrikulumgerigtheid is as 'n ekstreme vorm van getrouheid van implementering in paragraaf 3.9.1.1 genoem en hang eintlik baie nou met aanspreeklikheid saam. Kurrikulumgerigtheid is 'n term wat die afgelope aantal jare baie prominent in die VSA gefigureer het. As 'n vorm van getrouheid van implementering is dit 'n proses waardeur maksimum kongruensie tussen die geskrewe kurrikulum en dit wat onderrig en geassesseer word, verseker word. Argumente rondom kurrikulumgerigtheid is dikwels nogal oortuigend. Indien die kurrikulum deur middel van konsensus tussen verskillende rolspelers tot stand gekom het, moet onderwysers dit implementeer soos wat dit voorgeskryf is (Marsh 1997b:164).

Volgens Furman (1994:2) en Stuter (1996:1-2) reflekteer uitkomsgerigte onderwys ook kurrikulumgerigtheid as 'n beginsel (kyk 5.3.1.4). Hiervan is die afwaartse ontwerpproses (kyk 5.3.1.4) van 'n uitkomsgerigte kurrikulum 'n voorbeeld. Nadat die uiteindelijke uitkomst

geformuleer is, word die kurrikuluminhoud, onderrigmetodes en leergeleenthede, asook assessering van leerders só gerig dat dit leerders tot bereiking van die uiteindelijke uitkomst kan lei. Die proses word dan weer omgekeer deur die kurrikuluminhoud, onderrigmetodes, leergeleenthede en assessering te evalueer om te bepaal of dit wel tot die uiteindelijke uitkomst kan lei (Stuter 1996:2). Ten einde te verhoed dat die leerproduk (die doel of uitkoms) ten koste van die wyse waarop leer plaasvind, oorbeklemtoon word, kombineer uitkomsgerigte onderwys volgens Furman (1994:3) die beginsels van bemeesteringsleer (kyk 5.2.3.5) en kurrikulumgerigtheid met die filosofie dat alle leerders kan leer en die afwaartse ontwerpproses wat uit die *a priori* spesifikasie van uiteindelijke uitkomst voortvloei.

Die proses waarvolgens Kurrikulum 2005 ontwerp is (kyk 4.6 tot 4.6.11, 6.5.2.3 en 6.5.2.6.1) dui duidelik op 'n afwaartse ontwerpproses en kurrikulumgerigtheid. Die kritieke en ontwikkelingsuitkomst (kyk 4.6.3) is eerstens deur SAKO (kyk 4.5.3) voorgeskryf. Daarna het die Nasionale Departement van Onderwys 'n proses van stapel gestuur waartydens leerareas (kyk 4.6.4) en hul spesifieke uitkomst (kyk 4.6.5), assesseringkriteria (kyk 4.6.6) en omvangstellings (kyk 4.6.7), en laastens prestasie-aanduiders (kyk 4.6.8) deur die kurrikuleerders geskryf is. Dit word nou aan onderwysers oorgelaat om hul eie leerprogramme (kyk 4.6.9) saam te stel, maar op só 'n wyse dat dit uiteindelik gerig sal wees op die bereiking van die spesifieke, kritieke en ontwikkelingsuitkomst.

5.2.3.3 Doelwitte, doelstellings en uitkomst

Ralph Tyler se model vir kurrikulumontwerp (kyk 3.7.3.2) en die belangrikheid van die formulering van doelstellings en doelwitte (kyk ook 3.7.4.2 tot 3.7.4.2.2) in die ontwerpproses is volgens Malan (1997:13-14), King en Evans (1991:73), asook Van der Horst en McDonald (1997:9) 'n belangrike voorloper van uitkomsgerigte onderwys. Tyler het die belangrikheid van doelwitte vir die sistematiese beplanning van opvoedkundige ervarings beklemtoon en aangedui dat 'n goed geformuleerde doelwit altyd in terme van die gedrag wat van die leerder verwag word, asook die leerinhoud waarbinne die gedrag tot uiting moet kom, uitgedruk moet word. Daar is ook in voorgenoemde paragrawe daarop gewys dat daar navolgers van Tyler (soos Mager en Gagné) was wat 'n baie strenger behavioristiese karakter aan doelwitte toegeken het. Voorts het daar groot meningsverskille ontstaan oor die graad van spesifiekheid waarin doelwitte geformuleer kan word. Die gevolgtrekking is gemaak dat die term *uitkoms* moontlik as 'n versamelnaam vir verskillende tipes doelstellings en doelwitte gebruik kan word ten einde onnodige verwarring te voorkom (kyk 3.7.4.2).

Die term *uitkoms* word volgens King en Evans (1991:73) gewoonlik sinoniem met terme soos *doelstelling en doelwit* gebruik. Hulle wys byvoorbeeld daarop dat selfs Spady dikwels die woorde *uitkoms en doelstelling* afwisselend gebruik. Spady (1988:7) self formuleer ook verskillende grade van spesifiekheid waarin leeruitkomste geformuleer kan word as hy daarop dui dat 'n onderskeid gemaak kan word tussen sogenaamde uiteindelijke uitkomste, programuitkomste, kursusuitkomste, eenheiduitkomste en lesuitkomste. Spady (1994b:50,55, 57) maak dit egter duidelik dat uitkomste binne die konteks van uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.2.1) 'n wyer betekenis as doelstellings en doelwitte kan hê wanneer hy stel dat waardes, houdings en gelowe nie uitkomste op sigself is nie, maar eerder as doelstellings gesien moet word. Tog is hierdie waardes, houdings en gelowe belangrike komponente van uitkomste in die geheel. Kennis of inhoud op sigself is volgens hom ook nie uitkomste nie, maar bemagtigende onderrigdoelwitte. Soortgelyk is bedrewenheid of bekwaamheid op sigself net 'n opvoedkundige doelstelling. Saam vorm hierdie drie aspekte egter die komponente waaruit 'n uitkoms of prestasie bestaan.

Spady se klassifikasie van uitkomste volgens die sogenaamde demonstrasieheuwel (kyk 5.3.2.1.5) stel ook duidelik dat die eenvoudigste tipes uitkomste die sogenaamde gedragsdoelwitte van vroeër jare is: sogenaamde eenvoudige, diskrete vaardighede wat met spesifieke segmente van inhoud of take verbind word en hoofsaaklik vooraf deur die onderwyser in die klaskamer gedefinieer en gestruktureer is. Hy noem hulle *tradisionele* uitkomste en onderskei hulle van hoërde-uitkomste soos die sogenaamde *oorgangs-* en *herskeppende* uitkomste (Spady 1994a:19-21; 1994b:63-65).

Volgens Killen (1996:2; 1998:3) is dit onnodig om besorg te wees oor die verskil tussen uitkomste, doelstellings en doelwitte. Die grootste verskil lê in die graad van spesifiekheid. Terme soos *algemene doelstellings, doelstellings en doelwitte* word algemeen gebruik om die doel van 'n opvoedkundige proses te beskryf. Die mate waarin hierdie doel verwesenlik word - die produk of resultaat van die opvoedkundige proses - kan as die opvoedkundige uitkoms bestempel word. Dit is hierdie verband tussen doel en resultaat wat volgens Killen die basis vir beplanning en onderrig in 'n uitkomsgerigte stelsel verskaf. Beide doelstellings of stellings waarin die verlangde opvoedkundige uitkomste uitgedruk word, fokus die aandag op die doel van onderrig, eerder as die inhoud of leerervarings. Laasgenoemde is bloot die voertuie deur middel waarvan onderrig plaasvind.

'n Ander ontwikkeling van vroeër jare wat met doelstellings en doelwitte verband hou, is die daarstelling van sogenaamde taksonomieë van doelwitte (kyk 3.7.4.2.2) vir die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese terreine deur persone soos Bloom en sy kollegas. Taksonomieë

soos hierdie het aan opvoeders die raamwerke verskaf waarvolgens doelwitte vir onderrig- en assesseringsdoeleindes georganiseer kan word. Saam met die gebruik van gedragsdoelwitte as metode, het hierdie taksonomieë aan Amerikaanse opvoeders die basis verskaf vir 'n behavioristiese benadering tot kurrikulumontwerp en die onderrigproses (King & Evans 1991:73; Van der Horst & McDonald 1997:9).

Uit voorafgaande bespreking maak navorser die gevolgtrekking dat die versamelnaam "uitkomste" 'n goeie keuse is (kyk 3.7.4.2) om die doel en verwagte resultaat van leer mee uit te druk. Uitkomsgerigte onderwys het bloot 'n nuwe dimensie aan die term *uitkoms* gegee deur dit 'n meer omvattende betekenis te gee en dit met bekwaamheid, kennis en gesindhede te verbind. Die verskillende grade van spesifiekheid van uitkomste is vir navorser duidelik 'n navolging van die werk wat vroeëre kundiges in verband met doelstellings en doelwitte verrig het.

Die verskillende komponente van Kurrikulum 2005, naamlik kritieke, ontwikkelings- en spesifieke uitkomste, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders toon 'n duidelike hiërargie van spesifiekheid vanaf 'n breër omskrywing vir kritieke uitkomste en dan trapsgewyse groter spesifisering tot en met die spesifieke omskrywing van die prestasie-aanduiders. Hieruit kan afgelei word dat onderwysers tydens die beplanning van lesse selfs so ver kan gaan as om doelwitte vir elke les te formuleer wat selfs meer spesifiek as 'n bepaalde prestasie-aanduider kan wees. 'n Amptelike dokument oor Kurrikulum 2005 (NDE 1997g:22), beveel verder aan dat taksonomieë soos dié van Bloom, Gagné en Krathwohl (kyk 3.7.4.2.2) geraadpleeg moet word wanneer uitkomste geïdentifiseer en geformuleer word. Die vermoede bestaan dat die kurrikuleerders wat die spesifieke uitkomste, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasiekriteria geformuleer het, wel van sodanige taksonomieë gebruik gemaak het, maar geen bewys hiervan kon in die literatuur oor Kurrikulum 2005 opgespoor word nie.

5.2.3.4 Kriteriumgerigte assessering

Kriteriumgerigte assessering is reeds in paragraaf 3.7.4.5.2 van hierdie studie as 'n alternatief vir normgerigte assessering bekend gestel. Daar is gestel dat kriteriumgerigte assessering behels dat 'n leerder se prestasie met 'n voorafbepaalde kriterium of standaard vergelyk word en nie met die prestasies van ander leerders in die groep nie. Die doel daarvan is om die graad van bemeestering van vaardighede, take of begrippe deur die leerder te beskryf.

Kriteriumgerigte assessering is besonder geskik vir uitkomsgerigte onderwys omdat dit leerderprestasie op 'n kontinuum plaas wat strek vanaf "geen bekwaamheid" tot "perfekte prestasie". Al langs hierdie kontinuum is daar take wat 'n leerder moet verrig en die kriteriumvlak wat 'n aanvaarbare vlak van prestasie aandui voordat 'n uitkoms bereik kan word. Kriteriumgerigte resultate moet deur die onderwyser geïnterpreteer word sodat hierdie inligting gebruik kan word om die plasing van leerders te bepaal, leer te dokumenteer, die onderrigproses aan te pas en die effektiwiteit van die program of kursus te bepaal. Kriteriumgerigte assessering maak egter slegs 'n deel van 'n meer komprehensiewe assesseringstelsel in uitkomsgerigte onderwys uit (King & Evans 1991:73; Spady 1994b:46; Van der Horst & McDonald 1997:12).

Wat assessering binne die konteks van Kurrikulum 2005 betref, word dit duidelik in amptelike dokumente van die Nasionale Departement van Onderwys gestel dat assessering in Kurrikulum 2005 eerder kriteriumgerig as normgerig is: "This is clearly a more appropriate way of judging a student's fitness to enter a course (placement/readiness) or move to the next stage (promotion/credit), or to take on a particular job (entry requirement/qualification)" (NDE 1996a:26; kyk 4.6.15). Die prestasie-aanduiders wat deel van Kurrikulum 2005 uitmaak, kan as't ware as die kriteria gebruik word om leerprestasie te bepaal. Die getuienis dat 'n bepaalde uitkoms bereik is, word op die prestasie-aanduiders gebaseer. Prestasiegerigte assessering, wat eie aan uitkomsgerigte onderwys is (kyk 5.3.2.4.3), geskied dan ook deur die oorweging van hierdie prestasie-aanduiders wat die onderwyser help om 'n weloorwoë oordeel te vel (NDE 1997g:34-35; NDE 1998c:25; kyk 4.6.15.3.2)

5.2.3.5 Bemeesteringsleer

John Carroll het vroeg in die sestigerjare van hierdie eeu met die idee na vore gekom dat tyd die sleutelfaktor vir leerdersukses is. In sy model vir skoolleer het Carroll geredeneer dat, so lank leerders optimale onderrig ontvang, enige verskille in hulle vlakke van bemeestering nie deur inherente verskille in hulle leerpotensiaal veroorsaak word nie, maar deur verskille in die tyd wat hulle nodig het om te leer. Met ander woorde, sekere leerders mag langer neem om te leer, maar hulle kan wel die materiaal bemeester indien hulle genoegsame tyd gegun word om dit te leer. Benjamin Bloom het in die laat sestigerjare Carroll se argumente uitgebrei om die konsep van bemeesteringsleer te ontwikkel. Bloom se werk is weer later deur homself en ander kundiges soos Anderson, Block, Hunter en Keller verder verfyn (Brandt 1993:67; Good & Braphy 1995:166; Guskey & Pigott 1988:197; King & Evans 1991:73; Schwarz & Cavener 1994:327; Slavin 1989:77).

Bloom het bemeesteringsleer aanvanklik as 'n vorm van geïndividualiseerde onderrig ontwikkel. Dit is egter sedertdien uitgebrei om ook groeponderrig in te sluit. In sy model het Bloom aangevoer dat die uitkoms van 'n leerder se ontmoeting met 'n leertaak nie net deur beskikbare tyd bepaal word nie, maar dat die gepastheid van die taak vir die leerder (in terme van die kognitiewe vlak en affektiewe trefkrag daarvan), asook die gehalte van onderrig wat gegee word, ook die uitkoms van leer beïnvloed. Leer sal dus die beste plaasvind indien leerders effektief onderrig word in take wat hulle gemotiveerd is om aan te pak en in staat is om met relatiewe gemak te bemeester. In hierdie verband het Bloom vier riglyne vir effektiewe onderrig verskaf:

- wenke of leiding oor wat om te doen;
- aktiewe deelname van die leerders;
- versterking wat ontstaan deurdat sukses met die taak behaal is; en
- terugvoer of regstelling deur die onderwyser (Good & Brophy 1995:166).

Bloom het geredeneer dat 'n effektiewe kombinasie van voorgenoemde elemente 80 persent van die leerders tot op bemeesteringsvlakke sou bring wat slegs die top 20 persent van leerders in tradisionele klaskamers sou kon bereik. Voorts sou dit daartoe bydra dat individuele verskille in die bemeestering van spesifieke doelwitte deur verskillende leerders verminder en dat stadiger leerders mettertyd moeiliker take makliker en gouer sou bemeester omdat hulle meer en meer sukses behaal (Good & Brophy 1995:166-167).

Volgens Guskey en Pigott (1988:213) bestaan daar reeds 'n verskeidenheid van programme wat as bemeesteringsleer getipeer word en is daar selfs heelwat verwarring oor wat bemeesteringsleer werklik behels. Volgens Towers (1994:3) bestaan daar egter veral twee formate van bemeesteringsleer, naamlik geïndividualiseerde en groepsgerigte bemeesteringsleer. Wat *geïndividualiseerde bemeesteringsleer* betref, behels dit gewoonlik dat leerders geprogrammeerde materiaal onafhanklik en op hul eie tyd bestudeer. Onderwysers moniteer en help leerders individueel en is nie daaroor besorg dat alle leerders in die klas teen dieselfde tempo moet vorder nie. Die mees bekende formaat van geïndividualiseerde bemeesteringsleer is die sogenaamde *Personalized System of Instruction* (PSI) van Keller.

Groepsgerigte bemeesteringsleer behels dat onderwysers die hele klas vir 'n bepaalde tydperk onderrig, leerders assesseer om te bepaal wie van hulle die werk bemeester het, en dan 'n aantal periodes afstaan aan korrektiewe onderrig vir leerders wat nie die werk bemeester het nie, terwyl die leerders wat wel die werk bemeester het, met verrykingsaktiwiteite besig gehou word. Teoreties gesproke, behoort hierdie siklus van

assessering en korrektiewe onderrig of verryking aan te hou totdat alle leerders in die klas die werk bemeester het. In die praktyk gebeur dit egter dat die hele klas na die volgende eenheid beweeg nadat hulle vir die tweede keer geassesseer is. Op hierdie wyse word die helfte of selfs meer van die onderrigtyd aan korrektiewe onderrig bestee. 'n Tipiese groepsgerigte bemeesteringsleerprogram blyk dus as't ware 'n kompromie te wees tussen tradisionele onderrig, wat min of selfs geen ekstra tyd vir die stadige leerders toelaat nie, en ideale bemeesteringsleerprogramme wat aan alle leerders soveel tyd as wat hulle benodig, toelaat. 'n Bekende voorbeeld van 'n groepsgerigte bemeesteringsleerprogram is Hunter se model vir *Mastery Teaching*, ook bekend as *Instructional Theory into Practice* (Davidson & O'Leary 1990:30; Good & Brophy 1995:167; Slavin 1989:77-78; Towers 1994:3).

Die oorspronklike toepassing van bemeesteringsleer het op hoërskool- en kollegevlak in die VSA geskied en het van leerders verlang om op hul eie te leer. Later het persone soos Block en Anderson die benadering aangepas sodat dit deur elementêre en sekondêre skole gebruik kon word. As gevolg hiervan is groepsgerigte bemeesteringsleer, eerder as geïndividualiseerde bemeesteringsleer in skole geïmplementeer (Good & Brophy 1995:167).

Alhoewel groepsgerigte en geïndividualiseerde bemeesteringsleer van mekaar verskil, is daar tog sekere basiese kenmerke wat aan beide toegedig kan word:

- Daar is gewoonlik 'n reeks van leereenhede in die vorm van gestruktureerde, hiërargiese en opeenvolgende eenhede van materiaal.
- Daar is gewoonlik duidelik geformuleerde onderrig- en leerdoelwitte waarvan die leerder moet kennis neem.
- Daar is gewoonlik voorafbepaalde standaarde van bemeestering wat bereik moet word. Daar kan byvoorbeeld vereis word dat leerders 80 tot 90 persent in toetse wat oor die werk handel, moet kry voordat erkenning verleen kan word dat die werk bemeester is.
- Die assesseringsprosedures is gewoonlik kort en hoogs geldig.
- Die herhaaldelike assessering van leerders maak voorsiening vir die monitering van individuele leerders se vordering en die verskaffing van terugvoer aan leerders in verband met hulle vordering.
- Leerders wat nie die eerste keer daarin slaag om die werk te bemeester nie, kry addisionele tyd en hulp. Diegene wat wel slaag, kry geleentheid tot verrykingsonderyws (Good & Brophy 1995:167; Towers 1994:3).

Die effektiwiteit van bemeesteringsleerbenaderings blyk uit sommige skrywers se samevatting van 'n verskeidenheid van navorsingsprojekte. Killen (1996:5; 1998:11) verwys na Ames en Archer se bevindings in 1988, naamlik dat leerders wat aan bemeesteringsleerbenaderings

blootgestel is, meer geneig was om effektiewe leerstrategieë te gebruik en hulle sukses aan hul inspanning toegeskryf het. Die benadering het ook die leerders se kommer oor hulle vermoëns verminder en hulle gemotiveer om uitdagende take aan te pak. Killen (1996:5; 1998:11-12) maak die gevolgtrekking dat bemeesteringsleer alle onderrig doelgerig maak en leerders bemagtig deurdat dit hulle help om in te sien dat hul pogings een of ander effek op hul leer sal hê.

Guskey en Pigott (1988:197-198) verwys na 'n meta-analise deur Block en Burns in 1976 waarin hulle die resultate van navorsingstudies in verband met bemeesteringsleer en Keller se PSI-benadering geanaliseer het. Block en Burns het bevind dat beide hierdie benaderings konsekwent positiewe resultate gelewer het, ten spyte daarvan dat die resultate nie so goed was as wat voorstanders van die benaderings graag sou wou hê nie. In kwantitatiewe terme het hulle bevind dat meer leer en minder variasie in leeruitkomste in beide benaderings voorgekom het indien dit met kontroleklasse vergelyk is. Verder het beide benaderings 'n positiewe effek op leerders se affektiewe veranderlikes getoon, alhoewel hierdie resultate beperk was tot studies wat oor relatief kort periodes gedoen is.

Guskey en Pigott (1988:198-215) het self ook voorgenoemde meta-analise opgevolg met 'n eie meta-analise van 46 studies oor groepsgerigte bemeesteringsleer. Hulle het bevind dat groepsgerigte bemeesteringsleerbenaderings konsekwent positiewe resultate ten opsigte van 'n wye reeks van leeruitkomste getoon het. Hierdie leeruitkomste het leerderprestasie, retensie van leerstof, betrokkenheid in leeraktiwiteite en leerders se gesindhed ingesluit. Voorts is daar ook bevind dat bemeesteringsleer betekenisvolle, dog gemengde resultate ten opsigte van verskeie veranderlikes, wat met die onderwyser te make het, tot gevolg gehad het. 'n Sintese het verder getoon dat leerders in bemeesteringsleerklasse konsekwent beter in kriteriumgerigte toetse gevaar het as leerders in kontroleklasse. Die kriteria op grond waarvan hierdie kriteriumgerigte toetse afgeneem is, was egter daardie kriteria wat vir die bemeesteringsleerklasse geformuleer is, maar nie vir die kontroleklasse nie. Daar is verder bevind dat leerders in bemeesteringsleerklasse meer tyd aan die leerproses bestee het, dat hulle meer gereeld klasse bygewoon het en die grootste gedeelte van hul tyd in die klas aan take spandeer het. Nog 'n bevinding was dat onderwysers in 'n bemeesteringsleerbenadering klaarblyklik hul onderrigtyd in die klas meer effektief gebruik het (Guskey & Pigott 1988:213-214).

Terwyl Guskey en Pigott (1988:198) verwys na 'n meta-analise deur Kulik, Kulik en Cohen in 1979, verwys Evans en King (1994:13) ook na 'n meta-analise deur Kullik, Kulik en Bangert-Downs in 1990 van navorsingsbevindinge wat sedert die tagtigerjare van hierdie eeu

aangaande die effek van bemeesteringsleer onderneem is. Hulle het 108 studies oor Bloom se bemeesteringsleer en Keller se PSI-benadering bestudeer. Die meta-analise dui volgens die skrywers daarop dat die gemiddelde leerder in 'n bemeesteringsleerbenadering op die sewentigste persentiel presteer het, terwyl die gemiddelde leerder in 'n kontroleklas op die vyftigste persentiel presteer het. Die skrywers het die gevolgtrekking gemaak dat bemeesteringsleer wel 'n positiewe effek op leerderprestasie het. Hulle het verder bevind dat leerders met 'n laer aanleg meer by die bemeesteringsleerbenaderings gebaat het as leerders met 'n hoër aanleg. Die mees negatiewe effek van bemeesteringsleer was volgens die skrywers die feit dat leerders in bemeesteringsleerklasse minder kursusse voltooi het as leerders in die kontroleklasse.

Slavin (1989:77-79) spreek egter sy bedenkinge uit oor baie van die navorsingsbevindinge wat dui op die effektiwiteit van groepsgerigte bemeesteringsleer. Volgens hom is die navorsingsoefeninge dikwels kort, kunsmatige eksperimente en kan hul ontwerp, tydsduur, metodes en toetsprosedures gekritiseer word. Om hierdie rede het hy sy eie ondersoek na 17 studies wat vir ten minste vier weke elk geduur het, onderneem. In hierdie proses het hy spesifieke klem op sewe studies geplaas, waarvan vyf vir amper 'n jaar lank elk geduur het. Nie een van hierdie studies het volgens Slavin (1989:78) op 'n beduidende positiewe effek op leerderprestasie gedui nie. Hierdie feit dui dus waarskynlik daarop dat meer navorsing oor die effek van bemeesteringsleer nodig is.

Volgens Spady (1994b:169) is bemeesteringsleer 'n voorbeeld van onderwys hervorming wat 'n noue band met uitkomsgerigte onderwys het. Verder maak King en Evans (1991:73-74; kyk ook 5.3.3.4.1) die bewering dat bemeesteringsleer 'n integrale deel van uitkomsgerigte onderwys is en "... mastery learning was the vehicle for the development of the Network of Outcomes-Based Schools following a meeting in the early 1980s, when a group of practitioners met to discuss the implementation problem of mastery learning and competency-based education".

Gedurende 'n onderhoud wat Brandt (1993:66) met hom gevoer het, dui Spady egter daarop dat bemeesteringsleer meer suksesgerig as uitkomsgerigte onderwys is. Bemeesteringsleer fokus dus daarop om meer sukses vir alle leerders te verseker, wat die individuele onderwysers ook al onderrig. Uitkomsgerigte onderwys, daarenteen, fokus op die definiëring, nastrewing en versekering van sukses deur middel van dieselfde hoëvlak, kulminerende uitkomst vir alle leerders. Gedurende 'n onderhoud wat Brandt (1994a:26) met Mamary, 'n superintendent van Onderwys in Johnson City in die VSA (kyk 5.3.3.4.1), gevoer het, merk Mamary weer op dat die bemeesteringsleerbenadering wat hulle aanvanklik in Johnson City

geïmplementeer het, nog baie klem geplaas het op wat die *onderwyser* gedoen het, ook wat die *assessering* van leerders betref. Die uitkomsgerigte onderwysbenadering wat hulle sedertdien nagestreef het, het egter baie groter klem op die *leerder* begin plaas. Vir hierdie doel is leerders by selfassessering betrek sodat hulle uiteindelik ook selfgerig sou word. In 'n latere paragraaf word die sukses wat in Johnson City deur middel van 'n bemeesteringsleerbenadering behaal is, beskryf (kyk 5.3.3.4.1).

Amptelike dokumente van die Nasionale Departement van Onderwys in Suid-Afrika noem nie eksplisiet enige verband tussen Kurrikulum 2005 en bemeesteringsleer nie. Daar bestaan egter sekere ooreenkomste tussen die beginsels van bemeesteringsleer en die beginsels vir kurrikulumontwikkeling en -ontwerp wat met Kurrikulum 2005 verband hou (NDE 1996a:16-21; kyk 4.6.1.1 tot 4.6.1.2). In hierdie verband kan na die beginsels van leerdergesentreerdheid, differensiering, leerderondersteuning, buigsaamheid en vordering wat in paragrawe 4.6.1.1 en 4.6.1.2 voorgekom het, verwys word. Hierdie beginsels maak onder andere voorsiening vir leer en vordering teen eie tempo en die gebruik van verskillende vlakke van leerderprestasie deur prestasie-aanduiders nog verder te verfyn en só kriteria vir die verskillende vlakke van prestasie te formuleer. Uitgebreide geleentheid tot herassessering en spesiale ondersteuning (kyk 4.6.15; NDE 1996a:26) vir leerders is ook kenmerkend van 'n bemeesteringsleerbenadering.

5.2.3.6 Bekwaamheidsgerigte onderwys

Volgens Towers (1994:2) is bekwaamheidsgerigte onderwys 'n algemene term wat gebruik word vir onderrig- en assesseringspogings wat daarop gemik is om leerderprestasie te definieer en te evalueer. Die bekwaamheidsgerigte onderwysbeweging was 'n reaksie op die veranderende arbeidsmark in Amerika gedurende die laat sestigerjare van hierdie eeu toe mense die vraag begin vra het of onderwys werklik leerders genoegsaam vir hulle lewensrolle voorberei het (King & Evans 1991:74).

Bekwaamheidsgerigte onderwys word veral toegepas waar persone vir professionele beroepe opgelei word. In hierdie verband is daar volgens Winter (1992:100) 'n aantal beginsels wat op 'n bekwaamheidsgerigte onderwysbenadering van toepassing is. Eerstens behels dit dat kurrikula empiries saamgestel moet (of kan) word deur persone in die praktyk self hieroor te nader. Tweedens moet (en kan) opvoedkundige doelwitte in terme van professionele uitkomst (bekwaamhede) geformuleer word, wat dan as kriteria vir assessering gebruik kan word. Derdens moet (en kan) kandidate vir die toekenning van kwalifikasies getuienis lewer van leer wat in die praktyk plaasgevind het sonder dat 'n voorgeskrewe opdrag uitgevoer of

'n spesifieke kusus bygewoon is. Met ander woorde, bekende en aanvaarbare opvoedkundige temas soos relevansie van die kurrikulum, akkuraatheid en regverdigheid in die assessering van leerders, die uitbreiding van opvoedkundige geleentede en leerdergesentreerdheid word in bekwaamheidsgerigte onderwys beklemtoon.

Spady self het in 1977 geargumenteer dat bekwaamheidsgerigte onderwys rondom die integrering van uitkomsdoelstellings, onderrigervarings en assesseringsmetodes gebou moet word (King & Evans 1991:74). Volgens Spady (in Brandt 1993:67) was daar gedurende die sewentigerjare 'n probleem rondom die betekenis van die term *bekwaamheid*. Terwyl sommige kundiges van *ware bekwaamheid* gepraat het, het ander eerder na *minimum bekwaamheid* verwys. Ware bekwaamheid is volgens Spady 'n groter konstruk wat 'n hele aantal verwante vaardighede integreer, terwyl minimum bekwaamheid gewoonlik net na die bemeestering van basiese vaardighede verwys. Die oorbeklemtoning van minimum bekwaamheid het dan uiteindelik daartoe gelei dat bekwaamheidsgerigte onderwys ontaard het in 'n program van toetsing en remediëring van basiese vaardighede. Dit het dan ook uiteindelik tot die einde van die bekwaamheidsgerigte onderwysbeweging gelei (King & Evans 1991:74).

Volgens Van der Horst en McDonald (1997:10-11) word 'n volledige bekwaamheidsgerigte onderwysprogram deur die volgende ses kritieke komponente gekenmerk wat dit baie soortgelyk aan uitkomsgerigte onderwys maak:

- Leeruitkomste wat die verlangde vaardighede (leeruitkomste) en die verwagte vlak van prestasie (standaarde vir assessering) eksplisiet definieer.
- Tyd wat plooibaar gebruik word.
- Onderrig deur middel waarvan leer gefasiliteer word deur van 'n verskeidenheid onderrigaktiwiteite gebruik te maak.
- Assessering deur middel van eksplisiete, kriteriumgerigte assessering van die verlangde uitkomste.
- Sertifisering nadat die verlangde uitkomste deur die leerder gedemonstreer word.
- 'n Aanpasbare program wat op 'n sensitiewe wyse bestuur word om optimum leiding aan die leerder te verskaf.

Bekwaamheidsgerigte onderwys is volgens Van der Horst en McDonald (1997:11) net soos uitkomsgerigte onderwys gegrond op die idee dat alle leer individueel plaasvind en dat beide die onderwyser en leerder doelgeoriënteerd is. Die onderrig-leerproses word gefasiliteer as die onderwyser weet wat hy/sy wil hê die leerders moet leer en as die leerder presies weet wat hy/sy moet leer. Persoonlike verantwoordelikheid of aanspreeklikheid vir leer word ook

beklemtoon. Die basiese verskil tussen bekwaamheidsgerigte onderwys en uitkomsgerigte onderwys is volgens hierdie skrywers dat eersgenoemde fokus op spesifieke bekwaamhede wat dikwels net vaardighede in isolasie is, terwyl laasgenoemde fokus op uitkomste wat vaardighede, kennis en gesindhede insluit.

Die verband tussen bekwaamheidsgerigte en uitkomsgerigte onderwys word ook beklemtoon deur kundiges soos Killen (1996:2; 1998:4) en Towers (1994:2) wanneer hulle stel dat bekwaamheidsgerigte onderwys saam met bemeesteringsleer aan die wortel van uitkomsgerigte onderwys lê. Die verband tussen bekwaamheidsgerigte onderwys, kriteriumgerigte onderrig en bemeesteringsleer is ook duidelik wanneer Strauss (1990:64-65) daarop dui dat benaminge soos *bekwaamheidsgerigte onderwys*, *bemeesteringsleer* en *kriteriumgerigte onderrig* in 'n groot mate uitruilbaar is. In sy bespreking van die teorie en ontwikkeling van bekwaamheidsgerigte onderwys verskaf Strauss (1990:66-76) soortgelyke argumente as wat in paragraaf 5.2.3.5 vir bemeesteringsleer aangestip is: Bekwaamheidsgerigte onderwys is ook gegrond op die aanname dat bykans alle leerders onder gunstige omstandighede goed kan leer. Teenoor onderrig as 'n konstante is tyd die grootste veranderlike wat die bereiking van 'n bekwaamheidsvlak beïnvloed. Ander veranderlikes is aanleg, kennis wat reeds opgedoen is en die gehalte van onderrig. Al hierdie faktore is ook as veranderlikes by bemeesteringsleer genoem.

Amptelike dokumente van die Nasionale Departement van Onderwys oor kurrikulum verwys nêrens eksplisiet na bekwaamheidsgerigte onderwys nie. In die voorafgaande paragrawe is baie beginsels van bekwaamheidsgerigte onderwys egter uitgewys wat direk met uitkomsgerigte onderwys, bemeesteringsleer en kriteriumgerigte onderrig verbind is. Soos die geval met bemeesteringsleer (kyk 5.2.3.5) dui van die beginsels vir kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp in die konteks van Kurrikulum 2005 - wat in paragrawe 4.6.1.1 en 4.6.1.2 van hierdie studie bespreek is, naamlik differensiëring, leerderondersteuning, buigsaamheid en vordering voorsiening vir leer teen eie tempo, die gebruik van verskillende vlakke van leerderprestasie en uitgebreide geleenthede tot herassessering vir al die leerders - ook op kenmerke van bekwaamheidsgerigte onderwys.

5.2.3.7 Koöperatiewe leer

Koöperatiewe leer is volgens Van der Horst en McDonald (1997:128) nie die uitvloeisel van enige enkele stroom in opvoedkundige denke nie. Die oorsprong daarvan strek so ver terug as die antieke Grieke. Hedendaagse ontwikkelings in verband met koöperatiewe leer het egter hul oorsprong by opvoedkundige sielkundiges en teoretici soos John Dewey wat in die begin

van die twintigste eeu klem gelê het op die behoefte aan die skepping van 'n sosiale leeromgewing wat deur demokratiese prosedures en wetenskaplike prosesse gekenmerk word. Die primêre verantwoordelikheid van onderwysers was volgens Dewey om leerders by ondersoek na belangrike sosiale en interpersoonlike probleme te betrek. Dewey het klaskamerprosedures voorgestel wat deur klein probleemoplossende groepe van leerders gekenmerk is. Hierdie groepies leerders moes na hul eie antwoorde soek en demokratiese beginsels aanleer deur middel van hul daaglikse interaksie met mekaar.

In hedendaagse terme behels koöperatiewe leer dat 'n klas in klein groepies verdeel word (gewoonlik twee tot vyf leerders per groep) wat as 'n span saamwerk om 'n probleem op te los en te bespreek, 'n opdrag te voltooi of 'n gemeenskaplike doel te bereik. Groeplede moet besef en aanvaar dat hulle lede van 'n span is en dat die sukses of mislukking van die groep deur al die lede van die groep gedeel word. Om die groep se gemeenskaplike doel te verwesenlik, is dit nodig dat die groeplede met mekaar oor die probleem moet gesels en mekaar in die proses moet help. Om dit reg te kry, is dit belangrik dat die leerders 'n verskeidenheid van sosiale vaardighede moet aanleer (Artzt & Newman 1990:448; Davidson & O'Leary 1990:31).

Die rol van die onderwyser in koöperatiewe leer is om as fasiliteerder van leer op te tree en as 'n rolmodel te dien van hoe daar geredeneer behoort te word. Die onderwyser verskaf aan die leerders riglyne oor hoe om samewerking en gemeenskaplike interafhanklikheid binne elke groep te bevorder, beweeg van groep tot groep en maak aantekeninge oor leerders en groepe se vordering en probleme wat hy/sy dan later weer kan raadpleeg. Dit is egter belangrik dat die onderwyser nie meer deur leerders as 'n outoriteit beskou moet word wat al die inligting na die leerders moet oordra terwyl laasgenoemdes net hierdie inligting moet absorbeer nie. Leerders word egter in die leerproses belangrike inligtingsbronne vir mekaar (Artzt & Newman 1990:448; Davidson & O'Leary 1990:31).

Volgens Van der Horst en McDonald (1997:129) is dit eintlik baie belangrik dat die onderwyser die leerders moet onderrig in die vaardighede wat belangrik vir koöperatiewe leer is. Hierdie vaardighede sluit, volgens Taylor (1991:246), onder andere die volgende in:

- Kommunikasievaardighede.
- Vaardighede om 'n klimaat van vertrouwe te skep en in stand te hou.
- Vaardighede om verskille op 'n konstruktiewe wyse te hanteer.

Koöperatiewe leer behels volgens Taylor (1991:245-246) meer as bloot dat leerders fisies naby mekaar is, 'n opdrag bespreek of ander leerders help. Dit is belangrik dat samewerking

op 'n hoë vlak sal plaasvind en dat interaksie tussen die leerders beteken dat daar saam beplan, gedink en besluite geneem moet word in die uitvoering van 'n leertaak. Die leersituasie in 'n koöperatiewe leerbenadering word só gestruktureer dat die doelstellings van die groepslede sodanig met mekaar verbonde is dat 'n leerder slegs sy doel kan bereik as die ander groepslede ook hulle doelwitte bereik. Hulle is dus deurentyd van mekaar afhanklik wat die uitvoering van die leertaak betref. Koöperatiewe leer word daarom gekenmerk deur die volgende elemente:

- Positiewe interafhanklikheid tussen die leerders.
- 'n Persoon-tot-persooninteraksie.
- 'n Gevoel van individuele aanspreeklikheid vir die bemeestering van die leerinhoud.
- Die onderrig van interpersoonlike (sosiale) en kleingroepvaardighede (Taylor 1991:246; Van der Horst & McDonald 1997:128-129).

Die belangrikheid van koöperatiewe leer word deur Taylor (1991:244) beklemtoon deur te verwys na die noodsaaklikheid daarvan in 'n tegnologiese era. Hiervolgens kan moderne tegnologie bydra tot die isolasie en vereensaming van die mens, wat weer tot allerlei sosialiseringkrisisse kan lei. Die hoë premie wat in die tegnologiese era op doeltreffendheid en resultate geplaas word, kan aanleiding gee tot 'n oordrewe klem op mededinging tussen individue. In die klaskamersituasie kan koöperatiewe leer vir hierdie nadele van die tegnologie kompenseer.

Volgens Killen (1998:23) word kennis dikwels in 'n groepopset gekonstrueer en geldig verklaar. Om hierdie rede moet uitkomsgerigte onderwys en die assessering van leerders wat dit meebring, die waarde van interaksie binne groepe reflekteer. Ook Spady (1994b:39) beklemtoon die belangrikheid van koöperatiewe leer in die vorm van portuurgroeponderrig vir uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.2.2.8). Volgens Artzt en Newman (1990:448) steun koöperatiewe leer inderdaad op die kragtige invloed van portuurgroepverhoudings. Aangesien 'n individuele leerder se sukses in koöperatiewe leer van die sukses van die groep as geheel afhanklik is, wil leerders hê dat hulle maats ook goed moet doen. Groeplede is gewoonlik gemotiveerd om voorbereid te wees, asook om deurentyd gedurende klastyd bedrywig te wees en te presteer, want hierdie vorm van gedrag lei tot goedkeuring deur die portuurgroep en sukses vir die groep self.

Van belang vir uitkomsgerigte onderwys is die feit dat daar opvoedkundiges is wat 'n kombinasie van koöperatiewe leer met groepsgerigte bemeesteringsleer voorstaan. Volgens Davidson en O'Leary (1990:33) kan só 'n kombinasie die atmosfeer in die klaskamer verryk: "... mastery teaching synthesizes the most rewarding aspects of expository instruction and

clarifies what the best traditional teachers do so well, and cooperative learning breathes creative life into that teaching by inviting students to become coproducers of ideas with their teachers".

Die tweede kritieke uitkoms wat deur SAKO en Kurrikulum 2005 voorgeskryf word, vereis dat alle leerders uiteindelik effektief met ander lede as 'n span, groep, organisasie en gemeenskap sal saamwerk (NDE 1997c:10; kyk 4.6.3). Dit is dus 'n vereiste dat leerders die geleentheid moet kry om in groepe saam te werk. Kurrikulum 2005 vereis inderdaad dat alle onderrig- en leerprosesse (kyk 4.6.13) deur die kritieke uitkomste onderlê moet word. Die onderrig-leerproses moet nie net aktief, deelnemend, ondersoekend, gevarieerd, ondersteunend, leerdergesentreerd en gedifferensieerd wees nie, maar ook in wese koöperatief (NDE 1997g:68). Leerkontekste moes dus nie net vir individuele kontekste voorsiening maak nie, maar ook vir koöperatiewe kontekste (NDE 1996a:44; 1996c:37).

5.2.3.8 Oorsig

Uit voorafgaande paragrawe is die invloed van bestaande onderwysbenaderings en heersende beleidsrigtings in die VSA op die ontstaan van uitkomsgerigte onderwys duidelik uitgewys. Daar is ook aangetoon dat Kurrikulum 2005 die meeste van die beginsels wat deur hierdie benaderings onderlê word, bevredig. Met die afhandeling van die ondersoek na die oorsprong en noodsaaklikheid van uitkomsgerigte onderwys, asook die belangrikste voorlopers van uitkomsgerigte onderwys, is die weg nou ook gebaan vir 'n ondersoek na die proses van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling.

5.3 Uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling

Aan die kern van hierdie studie is 'n kurrikulumteoretiese perspektief op die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model vir onderwys in die Vrystaatse primêre skole. Dit is dus onder andere ook belangrik dat uitkomsgerigte onderwys vanuit 'n kurrikulumteoretiese perspektief ondersoek en beoordeel moet word. In Hoofstuk 3 van hierdie studie is 'n breedvoerige ondersoek na die proses van kurrikulumontwikkeling geloods en is daar gepoog om 'n teoretiese perspektief te verkry op die proses waardeur 'n kurrikulum gewoonlik tot stand kom en in stand gehou word. In hierdie verband is kurrikulumontwerp, -disseminasie, -implementering en -evaluering as komponente van die groter proses van kurrikulumontwikkeling geïdentifiseer en bespreek (kyk 3.2). Wat kurrikulumontwerp betref, is situasie-analise, doelformulering, leerinhoud, leergeleenthede (wat leerervarings, leerakti-

witeite en metodes van onderrig insluit), asook assessering weer as komponente onderskei en bespreek (kyk 3.7.4).

Alhoewel kundiges soos Spady (1988:5) uitkomsgerigte onderwys nie as 'n program beskou nie, maar as 'n wyse waarop onderrig in terme van verlangde uitkomste ontwerp, ontwikkel, gelewer en gedokumenteer word, is dit tog vir navorser moontlik om uitkomsgerigte onderwys as 'n kurrikulumontwikkelingsproses te identifiseer. Al die elemente van kurrikulumontwikkeling word deur die prosesse, naamlik "ontwerp, ontwikkeling, lewering en dokumentering" waarna Spady verwys, ondervang. In paragraaf 2.2 van hierdie studie is dit duidelik gestel dat nie alle skrywers kurrikulum eenders definieer nie. Só byvoorbeeld maak Spady (1994b:1) 'n onderskeid tussen kurrikulum, onderrig en assessering. Daar kan dus aanvaar word dat Spady kurrikulum hoofsaaklik met die leerinhoud waaraan leerders blootgestel word, vereenselwig.

In paragraaf 2.2 van hierdie studie is dit egter duidelik gestel dat 'n meer omvattende definisie van kurrikulum vir die doel van hierdie studie veronderstel word. Hiervolgens is kurrikulum 'n generiese term wat alle aspekte van onderrig en leer insluit. Laasgenoemde definisie word ook deur die beleidsdokument vir die grondslagfase van Kurrikulum 2005 onderskryf (NDE 1997e:13). Dit impliseer uiteraard dat die prosesse van kurrikulumontwerp (wat 'n situasie-analise, doelformulering, die ontwerp van leerinhoude, leergeleenthede en assessering insluit), kurrikulumimplementering (wat disseminasie van inligting in verband met die kurrikulum insluit) en kurrikulumevaluering vir die doel van hierdie studie die komponente van die proses van kurrikulumontwikkeling uitmaak. Vir die doel van hierdie studie sal dit dus voortaan ook sin maak om van 'n uitkomsgerigte kurrikulum te praat.

Die bespreking van uitkomsgerigte onderwys sal vir die doel van hierdie hoofstuk laasgenoemde patroon volg sodat uitkomsgerigte onderwys aan die hand van kurrikulumteoretiese beginsels getoets kan word. Die proses van doelformulering as komponent van kurrikulumontwerp word egter met die identifisering en definiëring van uitkomste (kyk 5.2.3.3 en 5.3.2.1) vereenselwig. Literatuur oor uitkomsgerigte onderwys volg egter nie hierdie patroon nie.

Voordat die proses van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling egter aangespreek word, sal die sleutelemente van 'n uitkomsgerigte kurrikulum soos dit deur Spady (1994b:8-24) beskryf word, eers uitgelig en kortliks bespreek word. Hierdie sleutelemente verskaf die agtergrond waarteen uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling geïnterpreteer kan word.

5.3.1 Die sleutelemente van 'n uitkomsgerigte kurrikulum

Volgens Spady (1994b:8) behels uitkomsgerigte onderwysmodelle verskeie elemente wat saamwerk om die wyse waarop skole werk en leersukses vir leerders verseker, te verander. Hierdie sleutelemente, wat in die vorm van 'n piramide voorgestel kan word, behels (vanaf die bopunt van die piramide in die rigting van die basis daarvan) die volgende: 'n uitkomsgerigte paradigma, twee oogmerke, drie uitgangspunte, vier operasionele beginsels, en vyf generiese terreine van praktyk. Elkeen van hierdie sleutelemente word vervolgens bespreek.

5.3.1.1 'n Uitkomsgerigte paradigma

'n Paradigma verwys na 'n wyse waarop iets beskou en waarvolgens daar gehandel word op grond van hierdie beskouing. Benewens die omskrywing van uitkomsgerigte onderwys soos dit in paragraaf 5.1 van hierdie hoofstuk verskaf is, behels 'n uitkomsgerigte paradigma ook dat dit WAT leerders leer en OF hulle suksesvol leer belangriker is as WANNEER en HOE hulle iets leer. Dit behels dus 'n paradigmaskuif waarin die bereiking van leerresultate belangriker word as die blote lewering van dienste aan die leerder (Spady 1994b:8). 'n Uitkomsgerigte paradigma behels daarom dat alle organisasie in verband met onderrig en leer wat by 'n skool plaasvind (met ander woorde, ook die kurrikulum), gebaseer word op die leeruitkomst wat deur leerders aan die einde van 'n leerperiode bereik moet word (Spady 1988:5). Hierdie uitkomsgerigte paradigma impliseer die begeerte dat alle leerders wat aan die kurrikulum blootgestel word, as suksesvolle leerders uit die proses kan tree. In 'n meer uitgebreide vorm, word 'n uitkomsgerigte paradigma deur die tien kenmerke van uitkomsgerigte onderwys wat in paragrawe 5.2.2.1 tot 5.2.2.10 bespreek is, saamgevat (Spady 1994b:8).

5.3.1.2 Die twee oogmerke van uitkomsgerigte onderwys

Die onderliggende filosofie van uitkomsgerigte onderwys, naamlik dat alle leerders sukses kan behaal, word in die volgende twee oogmerke van uitkomsgerigte onderwys saamgevat:

- Alle leerders moet met die kennis, bekwaamhede en kwaliteite toegerus word wat hulle benodig om suksesvol te wees nadat hulle die onderwysstelsel verlaat het.
- Skole moet so gestruktureer en bedryf word dat voorgenoemde kennis, bekwaamhede en kwaliteite (die sogenaamde uitkomst) deur alle leerders bereik en geoptimaliseer kan word (Spady 1994b:9).

Voorgenoemde twee oogmerke is dus 'n verwerping van die idee dat leerders met verskillende aanlegte of vermoëns aan verskillende kurrikula blootgestel moet word, aangesien dit meebring dat sommige leerders permanent agter en ander weer permanent voor die ander leerders sal wees wat hul ontwikkeling betref. Dit vereis dus dat skole die wyse waarop hulle in die verlede bedryf is, sal moet verander ten einde hierdie twee oogmerke te bereik.

5.3.1.3 Die drie uitgangspunte van uitkomsgerigte onderwys

Die twee oogmerke van uitkomsgerigte onderwys wat in paragraaf 5.3.1.2 verskaf is, is gebaseer op drie sogenaamde uitgangspunte of voorveronderstellings. Hulle is:

- Alle leerders kan leer en sukses behaal, maar nie op dieselfde tydstip en op dieselfde wyse nie.
- Suksesvolle leer lei tot verdere suksesvolle leer.
- Skole beheer die toestande wat suksesvolle leer beïnvloed (Capper & Jamison 1993:429; Killen 1996:2; 1998:5; McKernan 1993:345; Spady 1994b:9; Spady & Marshall 1991:67).

Voorgenoemde uitgangspunte maak voorsiening vir verskille tussen leerders se leertempo's en leerstyle. Voorts beklemtoon dit die belangrikheid van suksesvolle leer as 'n motiveringsfaktor en dui dit daarop dat skole (en dus onderwysers) wel daartoe in staat is om die wyse waarop hulle te werk gaan, te verander sodat alle leerders sukses kan behaal (Spady 1994b:9-10).

5.3.1.4 Die vier operasionale beginsels van uitkomsgerigte onderwys

Die drie voorgenoemde uitgangspunte van uitkomsgerigte onderwys vorm volgens Spady (1994b:10) die rasionaal waarop die implementering van uitkomsgerigte onderwys berus. Alhoewel daar verskillende opsies bestaan waarvolgens implementering van uitkomsgerigte onderwys kan geskied, is daar volgens Spady (1994b:11) vier sleutelbeginsels wat konsekwent, sistematies, kreatief en gelyktydig deur alle implementeerders van uitkomsgerigte onderwys toegepas moet word. Hierdie sleutelbeginsels behels die volgende:

5.3.1.4.1 'n Duidelike fokus op kulminerende, betekenisvolle, uiteindelijke uitkomste

Hierdie beginsel is die mees fundamentele en belangrikste van die vier. Dit behels dat alle aspekte van kurrikulumontwerp (wat vir die doel van hierdie studie leerinhoud, onderrig en assessering insluit) gerig word (kyk kurrikulumgerigtheid in paragraaf 5.2.3.2) op dit wat leerders aan die einde van hul skoolloopbaan moet kan demonstreer. Die kulminerende,

betekenisvolle, uiteindelijke uitkomst (kyk 5.3.2.1) word dus die beginpunt, fokuspunt en uiteindelijke doel van kurrikulumontwerp en onderrig. Die beginsel verseker dus dat die onderwyser 'n duidelike beeld kan vorm van wat hy/sy wil hê leerders moet kan demonstreer. Dit beklemtoon ook leerdersukses en veronderstel dat leerders reeds van die begin af presies ingelig is oor watter uitkomst van hulle verwag word (Brandt 1993:66; Spady 1988:7; 1994b:11; Spady & Marshall 1991:70; Van der Horst & McDonald 1997:21).

5.3.1.4.2 Uitgebreide geleentheid en ondersteuning om leerdersukses te verseker

Hierdie beginsel behels dat onderwysers leerders doelbewus meer as een geleentheid moet gun om te leer en te demonstreer dat leer suksesvol plaasgevind het. Tyd moet as 'n buigsame hulpbron aangewend word om hierdie uitgebreide geleentheid en ondersteuning moontlik te maak (Brandt 1993:66; Spady 1988:7; 1994b:12; Spady & Marshall 1991:70; Van der Horst & McDonald 1997:22).

Die toepassing van hierdie beginsel beteken dat patrone van onderrig- en leertyd herdefinieer en herorganiseer moet word deur die tydsduur, frekwensie en tydsberekening aan te pas. Uitgebreide geleentheid en ondersteuning vir leerders veronderstel verder ook dat onderwysers 'n verskeidenheid van onderrigmetodes sal aanwend sodat suksesvolle leer kan plaasvind. Voorts sal die toepassing van kriteriumgerigte assessering verseker dat dieselfde standaard vir alle leerders sal geld en daar geen beperkings geplaas kan word op hoeveel leerders 'n bepaalde vlak van prestasie kan bereik nie. Uitgebreide geleentheid veronderstel ook dat alle leerders toegang tot 'n betekenisvolle kurrikulum, leerervarings en hulpbronne sal hê. In die laaste instansie word uitgebreide geleentheid ook moontlik gemaak deurdat 'n duidelike fokus op uitkomst aan leerders 'n duidelike teiken van leerderprestasie verskaf, uitdagings en hoë verwagtings leerders motiveer en sukses vir almal moontlik maak, asook dat die gerigtheid van die kurrikulum 'n duidelike pad vir die leerders aanwys om die verlangde uitkomst na te strewen en te bereik. Laasgenoemde drie aspekte hang nou saam met die ander drie operasionele beginsels van uitkomstgerigte onderwys (Spady 1994b:13-15).

5.3.1.4.3 Hoë verwagtings vir almal om te slaag

Uitkomst behoort groot uitdagings aan alle leerders te stel en 'n hoë standaard van prestasie van alle leerders te verg. Daar moet van alle leerders verwag word om hierdie uitdagings die hoof te bied en die verlangde vlakke van prestasie te bereik. Erkenning moet aan leerders gegee word sodra hulle hierdie hoë standarde bereik (Brandt 1993:66; Spady 1988:7; 1994b:16; Spady & Marshall 1991:70; Van der Horst & McDonald 1997:22).

Die beginsel van hoë verwagtings vereis ook volgens Spady (1994b:17) dat kriteriumgerigte

assessering in plaas van normgerigte assessering toegepas moet word sodat die effek van 'n kwotasistiem vir suksesvolle leer as gevolg van die normaalverspreidingskurwe uitgeskakel kan word. Dit vereis ook verder dat daar in die kurrikulum weggedoen sal word met laevlak-kursusse, -programme of -leergroepe.

5.3.1.4.4 Afwaartse kurrikulumontwerp vanaf die uiteindelijke uitkomst

Kurrikulumontwerp (wat die formulering van uitkomst, leerinhoud, leergeleentheid en assessering insluit) moet vanaf die uiteindelijke uitkomst (waarop alles uiteindelik gefokus moet word) afwaarts plaasvind (Brandt 1993:66; Spady 1994b:16; Spady & Marshall 1991:70; Van der Horst & McDonald 1997:21).

Die toepassing van hierdie beginsel beteken dat kurrikuleerders kurrikulumontwerp begin daar waar hulle wil hê leerders uiteindelik moet wees. Hierdie proses word meer duidelik indien daar tussen uiteindelijke uitkomst, bemagtigende uitkomst en diskrete uitkomst onderskei word (kyk ook 5.3.2.1.4[a] en [c]). Bemagtigende uitkomst is die boublokke van die uiteindelijke uitkomst en is onontbeerlik vir die bereiking van uiteindelijke uitkomst. Diskrete uitkomst is aspekte van die kurrikulum wat "handig is om te weet", maar nie essensieel vir die bereiking van die uiteindelijke uitkomst is nie. Die afwaartse ontwerpproses behels dat bemagtigende uitkomst met die uiteindelijke uitkomst as basis geïdentifiseer word en dat diskrete uitkomst geïllumineer word (Spady 1994b:18). Leerinhoud, leergeleentheid en assessering word vervolgens ontwerp en gerig om in lyn met die gekose bemagtigende uitkomst en die uiteindelijke uitkomst te wees.

5.3.1.5 Die vyf generiese terreine van praktyk

Spady (1994b:8) onderskei tussen vyf sogenaamde generiese terreine van praktyk. Dit behels dat die volgende take deurgaans verrig moet word:

- Definieer die uitkomst.
- Ontwerp die kurrikulum.
- Verskaf onderrig.
- Teken resultate van leerderprestasie aan.
- Bepaal die vordering van leerders.

Voorgenoemde terreine van praktyk kan vir die doel van hierdie studie as die komponente van kurrikulumontwerp beskou word. Soos reeds in paragraaf 5.3 gestel, stel Spady waarskynlik kurrikulum gelyk met kurrikuluminhoud. Kurrikulumontwerp as kurrikulumpraktyk verwys dus waarskynlik na die seleksie en ordening van kurrikuluminhoud wat vir die doel van hierdie

studie as 'n komponent van kurrikulumontwerp beskou kan word. Die verskaffing van onderrig verwys waarskynlik na die seleksie en ordening van leergeleenthede (wat onderrigmetodes insluit), terwyl die aantekening van leerderprestasie en die bepaling van die leerdervordering waarskynlik met assessering as komponent van kurrikulumontwerp te make het. Daar moet egter in gedagte gehou word dat die verskaffing van onderrig, die aantekening van leerderresultate en die bepaling van leerdervordering ook verwys na die implementering van die kurrikulum. Die wyse waarop die vyf terreine van kurrikulumpraktyk deur Spady georganiseer word, word egter in paragraaf 5.3.2 van naderby beskou.

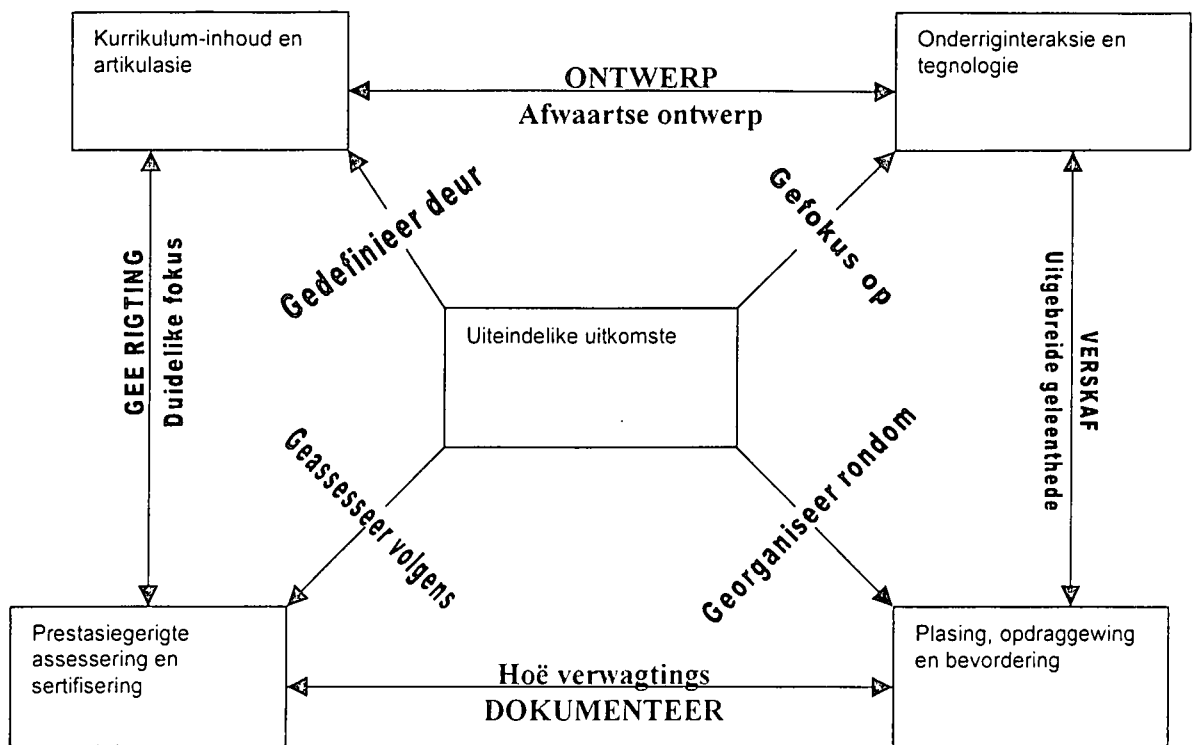
5.3.2 Uitkomsgerigte kurrikulumontwerp

In lyn met die vyf generiese terreine van praktyk wat in paragraaf 5.3.1.5 bespreek is, identifiseer Spady (1988:8; 1994b:22-24) vyf eenhede wat in 'n model of stelselraamwerk vir uitkomsgerigte onderwys opgeneem kan word, naamlik 'n stel kulminerende, betekenisvolle uitkomst vir alle leerders; 'n struktuur vir kurrikuluminhoud en artikulasie; 'n struktuur vir onderriginteraksie en tegnologie; 'n struktuur vir die plasing van, opdragging aan en bevordering van leerders; asook 'n struktuur vir prestasiegerigte assessering en sertifisering van leerders. Volgens Spady (1988:8) is laasgenoemde vier bedryfstrukture ook kenmerkend van ander onderrigsisteme. Uitkomsgerigte onderwys verskil egter in terme van die wyse waarop hierdie vier bedryfstrukture met mekaar verband hou. Figuur 5.1 op die eersvolgende bladsy is 'n aangepaste weergawe van Spady (1988:8; 1994b:23) se diagrammatiese voorstelling van 'n stelselraamwerk vir uitkomsgerigte onderwys waarin hierdie vier strukture saam met die stel uiteindelijke uitkomst opgeneem is.

In hierdie stelselraamwerk word die uiteindelijke uitkomst (die kennis, bekwaamhede en kwaliteite wat skoolverlaters uiteindelik moet kan demonstreer) in 'n sentrale posisie geplaas met pyltjies wat uitwaarts in die rigting van die vier ander strukture wys. Die rede hiervoor is dat hierdie uiteindelijke uitkomst as die sentrale dryfkrag vir alle aksies rondom die ontwerp en lewering van onderrig-leergeleenthede in skole beskou word. Die vier strukture word dus deur hierdie uiteindelijke uitkomst gedefinieer en beheers. Die pyltjies toon duidelik aan dat die stelsel uitkomsgerig en uitkomsgedrewe is. In 'n tradisionele onderrigsisteme sou die kalender die sentrale posisie ingeneem het of sou die pyltjies in die teenoorgestelde rigting (na binne) gewys het (Spady 1988:8; 1994b:24).

Die pyltjie wat van die uiteindelijke uitkomst na kurrikuluminhoud en artikulasie wys, dui daarop dat kurrikuluminhoud deur die substansie en vereistes van die uiteindelijke uitkomst gedefinieer word en nie omgekeerd nie. Hierdie kurrikuluminhoud- en artikulasiestruktuur

Figuur 5.1 'n Stelselraamwerk vir uitkomstgerigte onderwys



bepaal weer hoe die stelsel se formele leerervarings vir leerders gedefinieer, georganiseer en met mekaar verbind moet word. Dit sluit dus programme, kursusse en vakareas in. Die pyltjies wat na onderriginteraksie en tegnologie wys, dui daarop dat onderwysers se onderrigbeplanning en klaskamerpraktyke deurlopend op die uiteindelijke uitkomst gefokus moet wees. Hierdie struktuur verwys na die metodes en tegnieke wat in die stelsel aangewend word om leergeleenthede vir die leerders te skep en te organiseer (Spady 1988:8; 1994b:22).

Die struktuur van plasing, opdragging en bevordering verwys na skedulering, plasing, promovering en vordering van leerders deur die kurrikulum. Die pyltjie wat in die skema vanaf die uiteindelijke uitkomst na plasing, opdragging en bevordering wys, beteken dat leerders se plasing in groepe en hul geleenthede om te vorder, rondom die uiteindelijke uitkomst georganiseer moet word. Met ander woorde, die plasing en bevordering van leerders moet hul prestasies in terme van die uiteindelijke uitkomst in ag neem en nie net hul ouderdomme nie. Die struktuur van prestasiegerigte assessering en sertifisering verwys na die assessering en gradering van leerders, die aantekening en rapportering van assesseringsresultate en die toekenning van krediete en kwalifikasies op grond van leerderprestasies in terme van geformuleerde standaarde. Die pyltjie wat vanaf die uiteindelijke uitkomst na laasgenoemde

struktuur wys, beteken dat die standarde of kriteria wat vir assesserings- en sertifiseringsdoeleindes aangewend word, die uiteindelijke uitkomst moet reflekteer en klem moet plaas op wat die leerders kan demonstreer in plaas van wanneer die demonstrasie plaasvind (Spady 1988:8; 1994b:22).

Die tweerigtingpyle in die skema dui op die onderlinge interverwantskap wat daar tussen die vier strukture bestaan (Spady 1988:8). In hierdie verband wys Spady (1994b:24) daarop dat personeel wat die stelsel moet bedryf, vier breë funksies moet verrig, naamlik die program ontwerp, onderrig verskaf, resultate dokumenteer en rigting gee. Die vier operasionele beginsels van uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.1.4) dra volgens Spady by tot die funksionering van die stelsel deur direk die uitvoering van die vier voorgenoemde operasionele funksies te beïnvloed: afwaartse ontwerp rig programontwerp; uitgebreide geleenthede beïnvloed die verskaffing van onderrig direk; hoë verwagtings beïnvloed die dokumentering van resultate; en 'n duidelike fokus beïnvloed rigtinggewing direk. Hierdie operasionele funksies en beginsels word in die skema weerskante van die tweerigtingpyle aangedui. In 'n volledige uitkomsgerigte stelsel is al vier die operasionele strukture en al vier die operasionele funksies dus gebaseer op die uiteindelijke uitkomst en die vier operasionele beginsels, eerder as op die horlosie, kalender en normaalverspreidingskurwe (Spady 1994b:24).

In aansluiting by paragrawe 5.3 en 5.3.1.5, klassifiseer navorser nou die stel uiteindelijke uitkomst en die vier operasionele strukture in Spady se voorafgaande stelselraamwerk vir uitkomsgerigte onderwys as komponente vir kurrikulumontwerp. In hierdie verband verwys die identifisering en definiëring van uitkomst na 'n kombinasie van die komponente van situasie-analise en doelformulering; die kurrikuluminhoud en artikulasiestruktuur na leerinhoude; die struktuur vir onderriginteraksie en tegnologie na leergeleenthede; en die strukture vir plasing, opdraggewing en bevordering, asook prestasiegerigte assessering en sertifisering gesamentlik na die komponent van assessering. Hierdie klassifikasie maak dan ook 'n vergelyking van Spady se model vir uitkomsgerigte onderwys met Tyler se model vir kurrikulumontwerp (kyk 3.7.3.2; Figuur 3.1) moontlik.

In beide voorgenoemde modelle is die formulering van uitkomst (of doelwitte) die beginpunt. Beide modelle vereis dat die seleksie en organisering van leerervarings (wat leerinhoude en onderrig insluit) en assessering op die geformuleerde uitkomst gerig moet wees. Alhoewel nie een van die twee modelle eksplisiet na 'n situasie-analise as komponent van kurrikulumontwerp verwys nie, veronderstel beide modelle een of ander vorm van situasie-analise. Volgens Tyler se model (kyk 3.7.3.2; Figuur 3.1) word doelstellings en doelwitte geformuleer deur 'n studie te maak van die leerders en die vereistes van die hedendaagse

samelewing en deur vakspesialiste te raadpleeg. Die tentatiewe algemene doelstellings wat só geformuleer word, word dan in 'n siftingsproses waarin opvoedkundige filosofieë en leersielkunde as filters dien, verfyn tot spesifieke onderrigdoelwitte. Volgens Spady se model word soveel as moontlik rolspelers betrek in 'n proses om die uiteindelijke uitkomste te formuleer en dit so verteenwoordigend as moontlik van die gemeenskap se vereistes te maak (kyk 5.3.2.1.7).

In beide modelle is die assessering (alhoewel Tyler hierna as evaluering verwys) van leerders daarop gemik om te bepaal in watter mate leerders die voorgeskrewe uitkomste bereik het, al dan nie. Terwyl Tyler se model 'n redelike lineêre volgorde van aksies in die proses van kurrikulumontwerp voorskryf, is die proses wat deur Spady voorgeskryf word, meer ingewikkeld, alhoewel dit ook verwys na 'n lineêre en afwaartse ontwerpproses, veral wat die formulering van uitkomste betref. Die klem wat beide modelle op die bereiking van uitkomste plaas, maak beide modelle egter produkgerig. Die invloed van Tyler se model op uitkomsgerigte kurrikulumontwerp is dus baie duidelik.

5.3.2.1 Die identifisering en definiëring van uitkomste vir 'n uitkomsgerigte kurrikulum

Uitkomste is reeds in paragraaf 5.2.3.3 aangespreek. Daar is aangedui dat uitkomste in die konteks van uitkomsgerigte onderwys 'n veel wyer betekenis as tradisionele doelstellings en doelwitte het. Spady (1994a:18) self definieer uitkomste in hierdie verband soos volg: "Outcomes are high-quality, culminating demonstrations of significant learning in context". Hiervolgens is uitkomste nie grade of simbole nie, maar die eindproduk van 'n duidelik geformuleerde proses wat leerders moet kan demonstreer (kyk 5.3.2.1.3). Dit beteken ook dat uitkomste nie dinge is waaraan leerders glo, voel, onthou, ken of verstaan nie; hierdie dinge het te make met interne verstandelike prosesse eerder as met demonstrasies van leer. Uitkomste in die konteks van uitkomsgerigte onderwys is wat leerders werklik dan *doen* (demonstreer) met wat hulle ken en verstaan (Spady 1994b:2,49-50).

5.3.2.1.1 Die belangrikste kenmerke van 'n uitkoms

Voorgenoemde definisie van Spady wat aangehaal is, beklemtoon 'n aantal belangrike kenmerke wat Spady aan 'n uitkoms toedig: die belangrikheid dat dit 'n *demonstrasie* behels; dat die demonstrasie van 'n *hoë kwaliteit* moet wees; dat die demonstrasie *kulminerend* van aard moet wees; en dat dit *betekenisvolle* leer moet verseker. Omdat uitkomste *demonstrasies* behels, moet hulle gedefinieer word volgens die aksies of demonstrasies wat verlang word. Daarom gebruik opvoedkundiges waarneembare aksiewerkwoorde (of

doenwoorde) in plaas van vae werkwoorde (dit is *weeswoorde*; kyk 3.7.4.2.1) om uitkomst te formuleer. Doenwoorde soos "beskryf", "verduidelik" of "ontwerp" word dus gebruik in plaas van weeswoorde soos "ken", "verstaan", "glo" en "dink" (Spady 1994b:2). 'n Amptelike dokument oor Kurrikulum 2005 (NDE 1997g:21) beklemtoon dan ook die belangrikheid van doenwoorde in die formulering van uitkomst. Hierdie gebruik van doenwoorde herinner egter sterk aan die formulering van spesifieke doelwitte wat in paragraaf 3.7.4.2.1 bespreek is.

Die vereiste dat 'n demonstrasie van 'n *hoë kwaliteit* moet wees, beteken dat die demonstrasie ten minste deeglik en volledig moet wees. 'n Gedeeltelike demonstrasie van die uitkoms kan met ander woorde nie vir prestasiedoeleindes en kreditering erken word nie. Die vereiste dat 'n demonstrasie *kulminerend* moet wees, beteken weer dat die demonstrasie van die uitkoms aan die einde of net na die einde van 'n leerder se leerervarings moet geskied en nie gedurende 'n leerervaring nie. Hoe nader só 'n demonstrasie aan die einde van sulke leerervarings val, hoe groter is die kans dat dit wat geleer is, na ander ervarings oorgedra kan word. Die term *uiteindelijke uitkoms* word juis gebruik vir daardie uitkomst wat aan die einde van 'n leerder se verpligte skoolloopbaan vereis word (Spady 1994a:18; 1994b:52).

Die vereiste dat 'n uitkomst *betekenisvolle* leer moet verseker, beteken dat die *inhoud* daarvan, die *prosesse* deur middel waarvan dit gedemonstreer word en die *konteks* waarin dit gedemonstreer word, alles betekenisvol moet wees. Uitkomst moet dus inhoud bevat, omdat demonstrering nie sonder basiese inhoud kan geskied nie. Inhoud alleen is egter nie 'n uitkoms op sigself nie, maar moet gemanifesteer word deur middel van 'n demonstrasieproses wat in 'n bepaalde konteks plaasvind. Hierdie konteks verwys na die voorwaardes en omstandighede waaronder leerders die uitkoms moet demonstreer en wat alles wat die leerder ken en doen, asook hoe hulle voel, beïnvloed. Hierdie aspekte verseker uiteindelik dat dit wat leerders leer, 'nog vir lank na die tyd onthou kan word en dat dit wat hulle leer, vir hulle werklik belangrik en relevant in hul opvoedkundige en beroepsloopbane sal wees (O'Neil 1994a:9; Spady 1994a:18-19; 1994b:50-51; Spady & Marshall 1991:67).

5.3.2.1.2 Die elemente van 'n uitkoms

Om suksesvol te presteer moet 'n mens iets hê om te doen, die taak kan uitvoer en gewillig, gemotiveerd en vol vertroue wees om die taak onder die gegewe omstandighede uit te voer. 'n Mens moet dus iets WEET (ken), in staat wees om iets te DOEN met wat hy/sy weet en SOOS 'n selfversekerde en suksesvolle persoon (wees) optree terwyl hy/sy dit doen. In hierdie verband kan dus gestel word dat die demonstrering van 'n uitkoms die integrasie en toepassing van *inhoud* (kennis), *bekwaamheid* (vaardigheid) en *selfversekerdheid* (houding)

vereis en dat *geeneen* van hierdie elemente van 'n uitkoms 'n betekenisvolle uitkoms *in eie reg* kan wees *nie* (Spady 1994b:54-55).

Die selfversekerdheid waarna hier verwys word, omvat 'n hele reeks affektiewe faktore soos houdings, gemotiveerdheid en selfbeeld. Laasgenoemde affektiewe faktore beïnvloed uiteraard die selfversekerdheid waarmee 'n mens kan optree, maar is nie uitkomst in eie reg nie en moet dus in hul afsonderlike hoedanigheid liefas doelstellings beskou word. Voorts is aspekte soos spesifieke waardes of gelowe nie geldige uitkomst waarvoor leerders aanspreeklik gehou moet word nie. Ook dit moet net as doelstellings beskou word (Spady 1994b:55-57; vgl. 5.2.3.3). Die indruk wat Spady dus hier skep, is dat 'n uitkoms na kennis, vaardighede en houdings moet verwys voor dit as 'n volwaardige uitkoms beskou kan word. Indien die kritieke en ontwikkelingsuitkomst van Kurrikulum 2005 van naderby beskou word (kyk 4.6.3), word egter gevind dat elkeen van hulle afsonderlik nie noodwendig al drie elemente bevat nie, maar dat dit gesamentlik beslis na al drie elemente verwys.

5.3.2.1.3 Die verwantskap van konsepte soos *produk* en *proses* in die konteks van uitkomst

Die term *uitkoms* word dikwels lukraak gedefinieer as die resultaat/produk/uitset van een of ander proses. Daarenteen verwys die term *proses* nie na 'n eenmalige gebeurtenis nie, maar na 'n reeks van gebeure; iets wat in stappe of stadia plaasvind waarin die een stadium die basis vir die volgende stadium vorm en die nodige inset vir die volgende stadium verskaf (Malan 1997:15). Tradisioneel is die konsepte *produk/uitset* en *proses/inset* as aspekte beskou wat mekaar uitsluit. Daar word allerweë van 'n proses-/produkdualisme gepraat (kyk 3.7.2). Hiervan getuig die etiket van proses- of produkgeoriënteerdheid wat aan sekere tipes modelle soos die prosesmodel (kyk 3.7.3.3) en doelwitmodelle (kyk 3.7.3.2) vir kurrikulumontwerp toegeskryf word.

Proses en produk behoort volgens Malan (1997:16; kyk ook 5.3.2.1) mekaar nie uit te sluit nie, maar is in werklikheid interafhanklik. In die konteks van onderrig en leer is 'n uitkoms die eindresultaat van 'n onderrig- en leerproses en kan dit nie bereik word indien die proses nie voltooi word nie. Die eindresultaat (uitkoms) van hierdie onderrig- en leerproses is die gekombineerde resultaat van al die insette, uitkomst en miniprosesse wat onderwys as 'n geheel moontlik maak. Die uitkomst van die onderrig-leerproses is dus selde volledige eindprodukte. Elke uitkoms is, sodra dit bereik is, 'n beginpunt vir 'n nuwe opvoedkundige proses waarin die leerder strewe na sy/haar bekwaamheid ten opsigte van die uitvoering van toenemende komplekse take. Uitkomst in die konteks van uitkomsgerigte onderwys is

daarom 'n poging om weg te beweeg van 'n produk- versus prosesoriëntasie na 'n oriëntasie waarin die interafhanklikheid van die twee beklemtoon word (Malan 1997:16-17).

Hierdie interafhanklikheid van produk en proses in uitkomstgerigte onderwys word dan ook beklemtoon in die konteks van Kurrikulum 2005. In paragraaf 4.6 is aangetoon dat daar van onderwysers en leerders verwag word om hul aandag toe te spits op beide die uitkomste (met ander woorde, die leerproduk) en die leerprosesse wat die leerders in staat stel om hierdie uitkomste te bereik (vgl. NDE 1997b:9).

5.3.2.1.4 Klassifikasies van uitkomste

Verskillende opvoedkundiges gebruik dikwels verskillende terme en etikette om uitkomste te klassifiseer of te beskryf. Dit is juis hierdie verskillende terme en onkonsekwentheid wat volgens Spady (1994b:59) al dikwels tot verwarring en misverstand tussen opvoeders en die publiek gelei het. Dit is dus nodig om kennis te neem van al hierdie verskillende terme en klassifikasies.

(a) Die klassifikasie van uitkomste volgens hul operasionele funksies

Soos dit alreeds herhaaldelik in hierdie hoofstuk aangedui is, verwys *uiteindelike uitkomste* na daardie uitkomste wat leerders aan die einde van hul verpligte skoolloopbaan moet kan demonstreer. Dit word gewoonlik as breë prestasievermoëns, eerder as spesifieke kurrikulumvaardighede geformuleer en vorm dus die uiteindelike teiken waarop onderwysers en leerders hulle onderrig- en leeraktiwiteite kan fokus (Spady 1994a:18; 1994b:2-3). In die konteks van Kurrikulum 2005 is die kritieke en ontwikkelingsuitkomste (kyk 4.6.3) die uiteindelike uitkomste wat leerders aan die einde van Graad 9 sal moet bereik.

Spesifieke kurrikulumkennis en vaardighede word vervolgens op grond van die afwaartse ontwerpproses rondom hierdie uiteindelike uitkomste afgelei en is veronderstel om leerders te bemagtig om die breë uiteindelike uitkomste te bereik. Hierdie uitkomste heet die sogenaamde *bemagtigende uitkomste*. Dit dien as't ware as die kontrolepunte of boublokke langs die weg na die bereiking van die uiteindelike uitkomste. Dit kan verskillende vorme aanneem en op verskillende vlakke geformuleer word (vgl. 5.3.2.1.4[b]) (Brandt 1993:66; Spady 1988:6-7).

Volgens die afwaartse ontwerpproses word die bemagtigende uitkomstestap vir stap vanaf een vlak tot 'n volgende afgelei. Vir elke bemagtigende uitkomst kan ander bemagtigende uitkomst op 'n laer vlak geformuleer word wat die bereiking van die vorige bemagtigende uitkomst verseker. Hierdie proses duur dan voort totdat al die komponente wat gesamentlik die bereiking van die uiteindelijke uitkomst waarborg, geïdentifiseer is (Spady, Killen & Rand s.a.:8). Spady (in Brandt 1993:69) stel egter dat die bemeestering van leerareas soos Wiskunde ook as 'n bemagtigende uitkomst beskou kan word, maar nie 'n uiteindelijke uitkomst in sy eie reg is nie. Dit is 'n kritieke bemagtiger wat effektiewe funksionering in baie lewensrolle verseker, maar is nie 'n doel op sigself nie.

In die konteks van Kurrikulum 2005 kan die bestudering van die agt leerareas (kyk 4.6.4) dus ook as 'n bemagtigende uitkomst beskou word. Dit is egter die spesifieke uitkomst (kyk 4.6.5) wat vir elke leerarea geformuleer is, wat as die bemagtigende uitkomst van Kurrikulum 2005 beskou kan word. Vir elk van hierdie bemagtigende spesifieke uitkomst kan sy prestasie-aanduiders (kyk 4.6.8) egter ook as bemagtigende uitkomst op 'n laer vlak beskou word.

(b) Die klassifikasie van uitkomst volgens kurrikulumvlakke

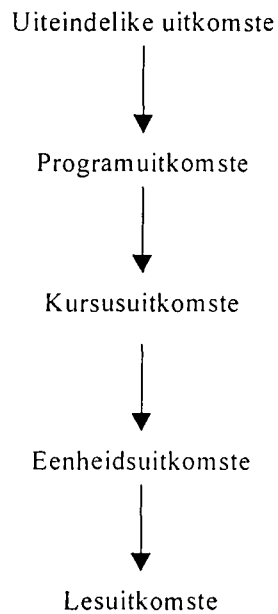
Uitkomst kan geklassifiseer word in terme van verskillende kurrikulumvlakke. Deur middel van die proses van afwaartse ontwerp kan tematiese programme eerstens saamgestel word wat die uiteindelijke uitkomst ondersteun. *Programuitkomst* kan vir hierdie programme geformuleer word en moet dan gesamentlik tot die bereiking van die uiteindelijke uitkomst lei. Hierna kan die toepaslike segmente van die program, waarna as kursusse of graadvlakke verwys word, geïdentifiseer en die betrokke *kursusuitkomst* dan geformuleer word. Hierdie kursusuitkomst moet weer gesamentlik tot die bereiking van die programuitkomst, en dus indirek ook die uiteindelijke uitkomst, lei. Hierdie proses kan voortgesit word deur ook *eenheidsuitkomst* vir elke kursus en *lesuitkomst* vir elke eenheid te formuleer. Hierdie klassifikasie herinner dus sterk aan die verskillende vlakke van doelstellings en doelwitte wat in paragraaf 3.7.4.2.1 van hierdie studie bespreek is. Figuur 5.2 op die eersvolgende bladsy is 'n skematiese voorstelling van hierdie afwaartse ontwerpproses (Malan 1997:12-13; Glatthorn 1993:6; Spady 1988:7; 1994b:59).

(c) Die klassifikasie van uitkomst volgens die kompleksiteit daarvan

Uitkomst word ook geklassifiseer op grond van die aard, omvang en kompleksiteit van die bekwaamhede wat toegepas moet word om hulle te demonstreer. Voorbeelde hiervan is

diskrete vaardighede, komplekse ongestruktureerde take en komplekse lewensvertolkingsrolle (Spady 1994b:59). Hierdie uitkomst word ook soms as tradisionele uitkomst, oorgangsuitkomst en herskeppingsuitkomst (of transformasionele uitkomst) geklassifiseer. Hierdie klassifikasie van uitkomst word meer breedvoerig in paragraaf 5.3.2.1.5 bespreek.

Figuur 5.2 Die volgorde van afwaartse ontwerp vir uitkomstgerigte onderwys



(d) Die klassifikasie van uitkomst volgens inhoud

Uitkomst kan ook geklassifiseer word in terme van die bepaalde dissipline, vakarea of inhoud wat hulle verteenwoordig (Spady 1994b:59). In terme van Kurrikulum 2005 kan dan na die spesifieke uitkomst vir elk van die leerareas verwys word, byvoorbeeld die uitkomst vir die Wiskundeleerarea, Natuurwetenskapuitkomst en dies meer. In terme van spesifieke inhoud kan byvoorbeeld na leesuitkomst, uitkomst wat in verband met skriftelike werk staan, ens. verwys word.

Spady (1994b:60-61) self onderskei tussen sogenaamde inhouduitkomst en geletterdheidsuitkomst. Volgens hom is die grootste en belangrikste terrein van uitkomst daardie wat in verband met leerders se vermoëns tot taakverrigting (prestasie) staan. In hierdie verband verwys hy na hulle as die sogenaamde prestasie-uitkomst. Hierdie

prestasie-uitkomste verteenwoordig natuurlik die uiteindelijke uitkomste wat in paragraaf 5.3.2.1.4 (a) bespreek is. Volgens Spady is die sogenaamde inhouduitkomste (wat die essensiële kennis reflekteer waarsonder taakverrigting [prestasie] nie moontlik is nie) en die geletterdheidsuitkomste (wat die taalkundige en numeriese instrumente verteenwoordig wat belangrik vir die verwerwing van kennis en die ontwikkeling van ander tipes bekwaamheid is) ingesluit in die prestasie-uitkomste en beide kritieke bemagtingers van hierdie prestasie-uitkomste. Saam vorm hierdie tipes uitkomste volgens Spady die sogenaamde kritieke terreine van uitkomste.

(e) Die klassifikasie van uitkomste in terme van tydgleuwe

Uitkomste kan geklassifiseer word in terme van die bepaalde tydgleuwe of fases waarmee hulle verbind word, byvoorbeeld semesteruitkomste of graadvlakuitkomste (Spady 1994b:59). In terme van Kurrikulum 2005 sou daar dan byvoorbeeld na uitkomste vir die grondslagfase, intermediêre fase of senior fase (kyk 4.5.1) verwys word. Hierdie onderskeiding word egter nie in Kurrikulum 2005 gemaak nie. Die rede hiervoor is dat die kritieke en ontwikkelingsuitkomste, asook die spesifieke uitkomste vir al die leerareas, vir alle grade geld. Om vir graad- en skoolfases voorsiening te maak, is omvangstellings (kyk 4.6.7) vir elke spesifieke uitkoms geformuleer

(f) Die klassifikasie van uitkomste volgens jurisdiksie

Uitkomste kan geklassifiseer word in terme van die hiërargiese posisie van die owerheid wat vir die definiëring daarvan verantwoordelik is (en dit vir aanspreeklikheids- of verslaggewingsdoeleindes gebruik). In die VSA word in hierdie verband byvoorbeeld na staatsuitkomste, distriksuitkomste en departementele uitkomste verwys (Spady 1994b:59). In die Suid-Afrikaanse konteks sou dus byvoorbeeld van nasionale of provinsiale uitkomste gepraat kon word. Hierdie onderskeiding is egter nie van toepassing nie omdat Kurrikulum 2005 op nasionale vlak geïmplementeer word en in alle uitkomste dus in werklikheid nasionale uitkomste is.

(g) Ander klassifikasies van uitkomste

Volgens Mamary (in Brandt 1994a:27) is daar vir die Johnson City skoordistrik in die VSA (kyk 5.3.3.4.1) drie basiese soorte uitkomste geïdentifiseer. Die eerste soort heet *akademiese uitkomste*. Dit is uitkomste wat vereis dat leerders in elk van die onderskeie vakdissiplines

moet kan dink, dit kan verstaan en selfgerig daarmee moet kan omgaan. In hierdie sin stem dit dus ooreen met die sogenaamde inhoudsuitkomste wat in paragraaf 5.3.2.1.4 (d) bespreek is. Dit is egter ook die uitkomste op grond waarvan leerders uiteindelik gegradeer word. Die tweede soort uitkomste is volgens Mamary *werk- en prosesvaardighede* wat vereis dat leerders in groepe moet kan werk, aanspreeklikheid vir hulle werk aanvaar, besluite kan neem, probleme kan oplos en kan kommunikeer. Die derde tipe uitkomste is sogenaamde *houdings* soos om mekaar lief te hê, vir mekaar om te gee en 'n goeie selfbeeld te ontwikkel. Hierdie houdings word onderrig, maar word ook deur middel van die omgewing ontwikkel. Alhoewel die houdings deur middel van standarde en aanduiders geassesseer word, word leerders nie in Johnson City op grond van hierdie uitkomste gegradeer of gepromoveer nie (Brand 1994a:27).

Die feit dat voorgenoemde affektiewe uitkomste, soos houdings, nie deur Johnson City gebruik word om leerders te gradeer of te promoveer nie, is van groot belang. Van die grootste kritiek teen uitkomsgerigte onderwys is juis dat affektiewe uitkomste nie geregverdig kan word indien hulle as 'n voorvereiste vir suksesvolle gradering dien nie (kyk 5.3.4.1.1). Ander argumente wat geopper word, sluit in dat aspekte soos houdings en waardes die verantwoordelikheid van ouers is en nie uit hul hande geneem moet word nie. Voorts kan die affektiewe uitkomste wat ingesluit word, antities staan teenoor die houdings en waardes wat ouers by hul kinders wil kweek. Aantygings word ook gemaak dat die beklemtoning van affektiewe aspekte in uitkomste 'n bedekte indoktrinasie van leerders ten opsigte van sosiale, politieke en ekonomiese waardes kan beteken. Verder word die assessering van affektiewe uitkomste bevraagteken omdat dit moontlik baie subjektief kan geskied (Burron 1994:74; Manno 1995:722; Pliska & McQuaide 1994:67; Zitterkopf 1994:78).

Kurrikulum 2005 se uitkomste bevat uiteraard affektiewe komponente. Hiervan getuig kritieke en ontwikkelingsuitkomste soos dat leerders van "kritiese denke" gebruik moet maak, "verantwoordelikheid teenoor die omgewing en gesondheid van ander" moet betoon, as 'n "verantwoordelike burger" in gemeenskappe moet deelneem en "kultureel en esteties sensitief teenoor 'n reeks van sosiale kontekste moet wees" (vgl. NDE 1997c:10; kyk ook na 4.6.3). Selfs die Wiskunde-leerarea het 'n spesifieke uitkoms wat lui dat leerders in staat moet wees om krities te ontleed hoe wiskundige verwantskappe in sosiale, politieke en ekonomiese verhoudings gebruik word. 'n Verklaring van die spesifieke uitkoms stel duidelik dat die kurrikulum vir Wiskunde by die leerder 'n kritiese denke moet ontwikkel oor hoe sosiale ongelykhede op grond van ras, geslag en klas tot stand gekom en in stand gehou is (NDE

1997c:109). Laasgenoemde spesifieke uitkoms is dus 'n voorbeeld waar sosiale, politieke en ekonomiese waardes ter sprake kom.

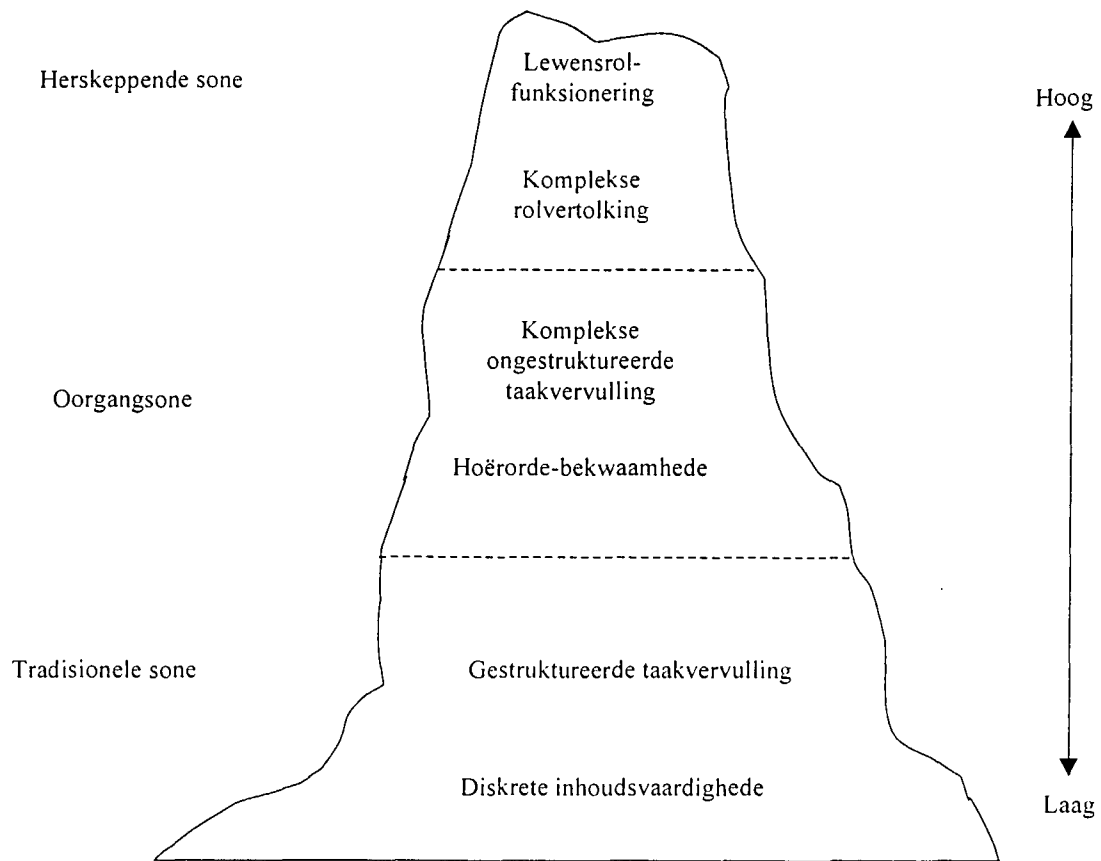
Die vraag wat hier ontstaan, is of waardes dan heeltemal van onderwys, en dus uitkomste, uitgesluit kan word. Daar moet uiteraard gewaak word teen waardes wat van leerders verwag om anders op te tree as wat hulle ouers graag wil hê hulle moet doen. Ryan (1993:16) identifiseer sulke universele waardes wat hy met die Chinese term "Tao" aandui. Dit behels dat leerders vir behoeftiges en swakkes moet omgee; mekaar moet help; hard moet werk en hul take goed en stiptelik moet nakom; hul humeure moet beheer; bereid moet wees om met ander saam te werk en goeie maniere moet openbaar; gesag en ander mense se regte moet respekteer; moet help om konflikte op te los; 'n begrip vir eerlikheid, verantwoordelikheid en vriendskap te hê; plesier met verantwoordelikheid moet balanseer; en om hulself te vra en te besluit wat die regte ding is om te doen. Ook Kelly (1994:23) noem waardes soos regverdigheid, goedaardigheid, respek, verdraagsaamheid, geduld en eerlikheid as voorbeelde van waardes waarvoor byna enigeen behoort saam te stem. In die konteks van Kurrikulum 2005 met sy besondere buigsaamheid (kyk 4.6.1.2.8), is dit egter in die laaste instansie die skool wat verantwoordelik is om hierdie waardes te onderrig. In hierdie verband rus daar 'n groot verantwoordelikheid op die skool om die waardes te onderrig wat vir die betrokke gemeenskap wat dit verteenwoordig, aanvaarbaar is.

5.3.2.1.5 Spady se demonstrasieheuvel van uitkomste

Spady (1994a:19-22; 1994b:61-65) stel die gebruik van 'n sogenaamde *demonstrasieheuvel* voor ten einde uitkomste in verskillende vlakke van kompleksiteit te klassifiseer en wat in Figuur 5.3 op die eersvolgende bladsy skematies voorgestel word. Die heuvel stel 'n hiërargie van drie hoofsones en ses verskillende vorms van leerderprestasies of bekwaamhede voor. Die kompleksiteit, veralgemeenbaarheid en betekenisvolheid van hierdie ses vorms van leerderprestasie verhoog soos wat daar van onder (die laagte vlak) na bo (die hoogste vlak) geklim word. Die eienaarskap, selfgerigheid, gemotiveerdheid, aanpasbaarheid en selfassesserings wat van leerders verwag word, neem ook algaande toe. Elke vorm van leerderprestasie dien dan ook as 'n kritieke bemagtiger van die vorms bo dit (Spady 1994a:19; 1994b:61).

Die eenvoudigste vorm van uitkomste val in die sogenaamde *tradisionele sone* by die onderste gedeelte van die heuvel. Spady verwys daarna as *diskrete inhoudsvaardighede* aangesien dit primêr verband hou met spesifieke vakinhoud. Terwyl sommige van hierdie diskrete in-

Figuur 5.3 Spady se demonstrasieheuwel



houdsvaardighede uiteindelik as bemagtigende uitkomst vir demonstrasies hoër op teen die heuwel dien, is die meeste daarvan diskrete gedragsdoelwitte: klein en gedetailleerde stukkie leer wat die komponente vorm van 'n groter blok van kurrikuluminhoud. Die volgende vlak van demonstrasies in die tradisionele sone is wat Spady as *gestruktureerde taakvervulling* tipeer. Hulle verteenwoordig take (soos klaskameraktiwiteite, huiswerk en werkopdragte) wat vooraf deur die onderwyser gedefinieer en gestruktureer word en hulle is afhanklik van diskrete inhoudsvaardighede as bemagtigers van taakvervulling. Aangesien beide hierdie twee vorme van leerprestasie hoofsaaklik rondom tradisionele inhoudskategorieë plaasvind, word daarna as sogenaamde *tradisionele uitkomst* verwys (Spady 1994a:19-20; 1994b:63).

Die volgende sone omvat die vorme van leerprestasie wat deur die ander twee ekstreme vorme begrens word en verskaf as't ware die pad vanaf die voet na die top van die heuwel. Hierdie vorme van leerprestasie word daarom die *oorgangsuitkomst* genoem en die sone die sogenaamde *oorgangsones*. Die oorgangsuitkomst vereis demonstrasies wat

bekwaamheidsgerig en relatief kompleks is, gegewe vakgrense oorskry en in 'n verskeidenheid van relatief ingewikkelde kontekste en omstandighede toegepas kan word. Die eerste tipe oorgangsuitkomste wat hier aangetref word, heet *hoërorde-bekwaamhede*. Hierdie uitkomste behels take soos effektiewe kommunikasie, ondersoekende navorsing, komplekse analise, probleemoplossing en besluitneming. Die uitkomste is meer veralgemeenbaar oor verskillende vakgrense heen, maar is afhanklik van diskrete inhoudsvaardighede en gestruktureerde taakvervulling uit die tradisionele sone wat ageer as bemagtigers (Spady 1994a:19-20; 1994b:64-65).

Die volgende vlak van demonstrasie in die oorgangsones, behels sogenaamde *komplekse ongestruktureerde taakvervulling*. Hierdie uitkomste lê al hoe meer klem op persoonlike eienaarskap, selfgerigtheid en selfassessering. Die uitkomste vereis dat leerders nie take wat deur ander mense gedefinieer en aan hulle opgedra is, verrig nie, maar self die inisiatief en verantwoordelikheid aanvaar om hul eie projekte te ontwerp sonder dat hulle inligting kry oor presies hoe dit gedoen moet word. Vir hierdie doel benodig hulle geïntegreerde kennis uit 'n groot aantal bronne en dissiplines (Spady 1994a:20; 1994b:65). Hierdie komplekse ongestruktureerde taakvervulling is al deur Theodore Sizer (in Spady 1994a:20; 1994b:65) as betekenisvolle tentoonstellings van leer vir hoërskoolkinders beskryf.

Aan die bopunt van die heuwel is die mees komplekse vorms van leerderprestasie. Hierdie demonstrasies verander die ou metodes waarop skole leer gedefinieer en georganiseer het en transendeer die konsep van inhoudsgerigte gedragsdoelwitte van die verlede. Daarom staan hierdie sone as die *herskeppende of transformasionele sone* en die uitkomste wat daarin vervat is, as die sogenaamde *herskeppende of transformasionele uitkomste* bekend. Die demonstrasies wat deur hierdie uitkomste vereis word, vra die hoogste graad van eienaarskap, integrasie, sintese en funksionele toepassing van vorige leer omdat dit die kompleksiteit van take in die werklike lewe moet verreken. Die herskeppende sone behels rolvertolking deur die leerders. Die woord "rol" verwys in hierdie verband na die posisie wat 'n leerder uiteindelik in die samelewing gaan beklee. In die konteks van die werklike lewe moet leerders dan demonstreer wat mense op 'n deurlopende basis moet doen om suksesvol in hul loopbane, families en die gemeenskap te wees. Herskeppende uitkomste is daarom konteksgerig (Spady 1994a:19-21; 1994b:63-64).

Aan die basis van die herskeppende sone is komplekse rolvertolking. Dit vind plaas soos wat leerders hul verantwoordelikheid nakom. Dit veronderstel ook 'n hoë graad van veralgemeenbaarheid, eienaarskap, selfgerigtheid en selfassessering. Leerders moet

gemotiveerd wees en daartoe verbind voel om deurlopend hul aangewese rolle met verantwoordelikheid te vertolk en nie net geïsoleerde take op aanvraag te vervul nie. Komplekse taakvervulling gaan uiteindelik oor in *lewensrolfunksionering* wat die hoogste vlak van rolvertolking is. Dit behels dat leerders uiteindelik in staat is om al die rolle wat hulle as volwasse persone (soos burgers, werkers, werkgewers of ouers) moet vervul, suksesvol te kan vervul. Dit sal natuurlik jare se ervaring met 'n verskeidenheid van inhoudes en 'n verskeidenheid van kontekste van die leerder verg (Spady 1994a:21-22; 1994b:64). Die vraag of komplekse rolvertolking of lewensrolfunksionering wel in skoolonderwys bereik kan word, word in die volgende paragraaf aangespreek.

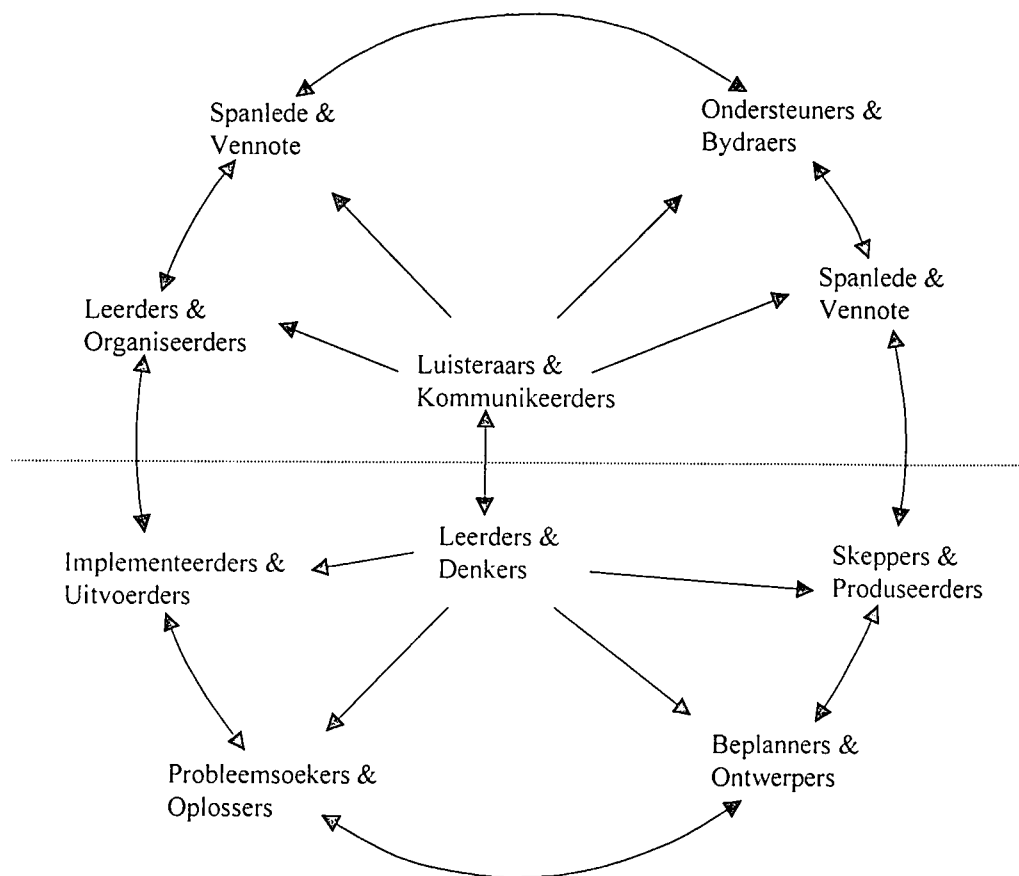
5.3.2.1.6 Spady se fundamentele lewensvertolkingsrolle

Om aan te toon dat herskeppende uitkomst nie buite die bereik van skoolkinders lê nie, gebruik Spady tien sogenaamde fundamentele lewensvertolkingsrolle wat skematies in Figuur 5.4 op die eersvolgende bladsy aangetoon word. Hierdie lewensvertolkingsrolle verteenwoordig die toekomstige lewensrolle wat leerders aan die einde van hul skoolloopbane sal moet vertolk as burger, werkgewer, werknemer, ouer en gemeenskapsleier. Die onderste helfte van die skema verwys na tegniese en strategiese lewensvertolkingsrolle, terwyl die boonste helfte na sosiale en interpersoonlike rolle verwys (Spady 1994a:21; 1994b:68-69).

Spady is van mening dat al hierdie rolle wel in herskeppende klaskamers deur leerders vertolk kan word net soos wat hulle in die werklike lewe vertolk word. Die sleutel tot sukses is daarin geleë om leerders by beide individuele en groepsaktiwiteite te betrek wat belangrike aspekte of verskynsels ondersoek, veelvuldige media en tegnologieë gebruik, produkte skep wat die resultate van leerders se ondersoek verteenwoordig en wat aan volwasse en leerdergehoore voorgedra kan word. Kortliks word die klaskamer word dan 'n aktiewe, hoogs uitdagende leeromgewing en prestasiesentrum waarin leerders komplekse rolle kan vertolk (Spady 1994a:21-22).

Spady is selfs van mening dat die vertolking van hierdie lewensrolle deur leerders kan lei tot lewensrolfunksionering. Sulke vertolkings kan gesimuleer word in beide tipiese onderwysopsette en in lewenswêreldkontekste waarmee skole hedendaags al meer en meer in aanraking kom deur middel van vennootskappe met besighede en diensleerprogramme. Indien skole egter nie lewensrolfunksionering kan waarborg nie, kan hulle baie naby daaraan kom deur leerders te help om minstens komplekse rolvertolkings te word (Spady 1994a:22).

Figuur 5.4 Spady se fundamentele lewensvertolkingsrolle

Sosiale en interpersoonlike rolle

Tegniese en strategiese rolle

Die kritieke en ontwikkelingsuitkomstes van Kurrikulum 2005 (kyk 4.6.3) kom ooglopend baie ooreen met Spady se voorgenoemde lewensvertolkingsrolle (vgl. Malan 1997:18). 'n Amptelike dokument oor Kurrikulum 2005 stel dit dan ook soos volg: "These outcomes will ensure that learners gain the skills, knowledge and values that will allow them to contribute to their own success as well as the success of their family, community and the nation as a whole" (NDE 1997c:10). Die identifisering van die agt leerareas (kyk 4.6.4) as die konteks waarbinne hierdie kritieke en ontwikkelingsuitkomstes bereik moet word, toon egter dat integrasie van inhoudes waarskynlik nie so radikaal is as wat Spady voorsien nie. Tog is dit breed, generies en kruiskurrikulêr (Killen 1998:6-7). Daar kan dus met reg aanvaar word dat kurrikuleerders in Suid-Afrika waarskynlik komplekse rolvertolking as 'n minimum vereiste in gedagte gehad het met die ontwerp van Kurrikulum 2005. Die realiteite van skoolonderwys wat Suid-Afrika, en spesifiek die Vrystaatprovinsie, in die gesig staar, laat die vraag ontstaan of die bereiking van komplekse rolvertolking in die Suid-Afrikaanse opset wel moontlik is. Soos in Hoofstuk 7 aangedui word (kyk 7.2.2), dui navorsers se resultate wat in Hoofstuk 6 bespreek

word, dat die vlak van komplekse ongestruktureerde taakvervulling (in die sogenaamde oorgangsonne van die demonstrasieheuvel) reeds 'n goeie teiken is wat met Kurrikulum 2005 bereik kan word.

5.3.2.1.7 Verskillende benaderings in die identifisering en definiëring van uitkomst

In ooreenstemming met die verskillende tipes van uitkomst wat vir uitkomsgerigte onderwys gedefinieer word, is daar ook verskillende benaderings waarvolgens kurrikuleerders hierdie uitkomst identifiseer en definieer. Alhoewel daar vier basiese benaderings geïdentifiseer kan word, het een van hierdie benaderings in die laaste aantal jare bykans verdwyn, naamlik die een waarin individuele onderwysers self hul eie uitkomst vir hul eie klasse moes ontwerp. Die ander drie benaderings wat bly voortbestaan het, betrek egter groot getalle rolspelers by die identifisering en definiëring van uitkomst vir bepaalde areas of individuele programme of beide (Spady 1994b:73).

Die eerste van die drie benaderings wat histories gesproke die oorheersende benadering is, is die benadering wat van kundiges in verband met inhoud gebruik maak. Dit betrek gewoonlik groepe onderwysers en kurrikulumkundiges wat 'n deeglike analise van verskeie vakareas in die kurrikulum doen en dan bepaal wat die mees belangrike inhoud is wat leerders moet leer. Hierdie prioriteite vorm dan die basis vir die bepaling van die kurrikulum, insluitende onderrigtechnieke, die ordening van leerstof en assessering. Eers hierna word die beginsels van uitkomsgerigte onderwys op hierdie verskillende komponente toegepas. Die uitkomst wat só geformuleer word, behels take wat feitlik uitsluitlik in die onderste helfte van die demonstrasieheuvel val en behels gewoonlik hoogstens gestruktureerde taakvervulling en bekwaamhede wat met spesifieke vakinhoud gekoppel word (Spady 1994b:73; Spady & Marshall 1991:68-69). Spady en Marshall (1991:68) verwys na hierdie benadering as 'n *tradisionele benadering* tot uitkomsgerigte onderwys.

'n Tweede benadering tot die identifisering en definiëring van uitkomst maak gebruik van 'n verskeidenheid van strategieë om insette van beide onderwyspersoneel en lede van die gemeenskap te bekom. Direkte deelname of verteenwoordiging van feitlik al die rolspelergroepe in 'n gemeenskap, insluitend onderwysers en administrateurs, word moontlik gemaak. Die resultaat van hierdie proses is 'n ooreenkoms of konsensus ten opsigte van watter uiteindelijke uitkomst as beleid aanvaar sal word. Die vraag wat gestel word, is: Wat is belangrik vir ons leerders om te weet, te kan doen, en om te wees ten einde sukses te behaal nadat hulle die skool verlaat het? Die resultaat van hierdie benadering is 'n raamwerk

van uiteindeike uitkomst wat hoofsaaklik hoërorde-bekwaamhede insluit wat binne die kader van die oorgangsonse van die demonstrasieheuwel val en oor alle vakgrense heen sny (Spady 1994b:74; Spady & Marshall 1991:69). Spady en Marshall verwys na só 'n benadering as 'n *oorgangsbenedering*, want daar word geleidelik van 'n tradisionele benadering na 'n herskeppende benadering beweeg.

Die derde benadering is soortgelyk aan die oorgangsbenedering so ver dit die betrokkenheid van soveel as moontlik mense uit die gemeenskap, die onderwys en selfs die leerders in die identifisering en definiëring van uitkomst betref. Dit verskil egter daarvan in die sin dat al hierdie deelnemers in 'n meer ekstensiewe proses wat as *strategiese ontwerp* bekend staan, betrek word. Strategiese ontwerp behels hoofsaaklik drie stappe. Die deelnemers ontwikkel eerstens 'n raamwerk waarvolgens die betekenisvolle dimensies en areas van die lewe waarin leerders na afloop van hul skoolloopbane sukses moet behaal, geïdentifiseer word. Tweedens word die belangrikste uitdagings en omstandighede wat leerders moontlik in elk van hierdie areas gaan teëkom, deur middel van breë navorsing oor die toekoms bepaal. Derdens word 'n raamwerk van uiteindelijke rolvertolkingsuitkomst wat duidelik die waardes van die gemeenskap onderskryf en in die herskeppende sone van die demonstrasieheuwel val, direk op grond van die vorige twee stappe afgelei (Spady 1994b:74). Die strategiese ontwerpproses het dus 'n bekwame toekomstige burger vir die samelewing in gedagte. Spady en Marshall (1991:70) verwys na hierdie benadering as 'n *herskeppende benadering*.

Kurrikulum 2005 as 'n uitkomstgerigte model vir onderwys in Suid-Afrika berus volgens 'n amptelike dokument oor Kurrikulum 2005 op 'n herskeppende benadering (NDE 1997a:4; 1998e:22). Killen (1998:2) bevestig ook hierdie feit. Of 'n herskeppende benadering werklik haalbaar is in die huidige omstandighede waarin Suid-Afrikaanse, en meer spesifiek Vrystaatse skole hulself bevind, is egter nog nie bewys nie.

Die proses waarvolgens spesifieke uitkomst, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders vir Kurrikulum 2005 geïdentifiseer is, is deur persone wat daarby betrokke is gedurende onderhoude aan navorser beskryf (kyk 6.5.2.3 en 6.5.2.6.1). Hiervolgens was dit duidelik dat 'n verskeidenheid rolspelers tog wel by die proses betrek is.

Hierdie insluiting van al die nodige rolspelers herinner sterk aan die onderhandelingsmodel vir kurrikulumontwerp wat in paragraaf 3.7.3.4 (kyk Figuur 3.3) van hierdie studie beskryf is. 'n Verskeidenheid rolspelers uit die Suid-Afrikaanse gemeenskap is by onderhandelinge betrek met die oog op die ontwerp van 'n herskeppende model vir uitkomstgerigte onderwys. Al

hierdie rolspelers het tog sekerlik met hul eie agendas tot die proses toegetree. Hierdie versameling van verskillende of soortgelyke idees kan dus as die platform beskou word op grond waarvan onderhandelinge oor die identifisering en formulering van kritieke, ontwikkelings- en spesifieke uitkomst kon plaasvind. Die eindproduk was 'n kurrikulumontwerp in die vorm van 66 spesifieke uitkomst vir die agt verskillende leerareas met die gepaardgaande assesseringskriteria, omvangstellings, prestasie-aanduiders, leerprogramme, fase-organiseerders en programorganiseerders wat gesamentlik tot die sewe kritieke en vyf ontwikkelingsuitkomst moet lei (kyk 4.6.3 tot 4.6.11). Hierdie proses van onderhandeling is nie net kenmerkend van Kurrikulum 2005 nie, maar word ook deur Spady (1994b:74) beklemtoon wanneer dit gestel word dat vir beide die oorgangs- en herskeppende uitkomsgerigte benaderings alle moontlike rolspelers in die proses van kurrikulumontwerp betrek moet word.

5.3.2.2 Leerinhoud in die konteks van uitkomsgerigte onderwys

Met uitkomsgerigte onderwys word die fokus in onderwys volgens Stuter (1996:2) verskuif vanaf 'n beklemtoning van die verwerwing van kennis (inhoud) na 'n situasie waarin van die leerder verwag word om die omvang van hierdie kennis te gebruik om 'n beredeneerde gevolgtrekking te maak wat in verband staan met sosiale en lewensverwante aspekte soos probleme, aangeleenthede en uitdagings wat op hedendaagse gebeure en toekomstige neigings gebaseer is. Hierdie gebeure is nie vakspesifiek nie omdat enige enkele gebeurtenis nie noodwendig kennis van een enkele vakgebied in isolasie vereis nie, maar gewoonlik kennis oor vakgrense heen. In uitkomsgerigte onderwys word die kurrikulum (wat leerinhoud insluit) volgens Spady (1994b:37-38; kyk ook 5.2.2.4) direk van die uiteindelik uitkomst afgelei. Hierdie uiteindelik uitkomst neem gewoonlik die vorm van komplekse prestasievermoëns (soos rolvertolking) aan en vereis dus van leerders om leerinhoud, konsepte en bekwaamhede te integreer, te sintetiseer en toe te pas. Dit beteken dat die inhoud, konsepte en bekwaamhede oor vakgrense heen met mekaar in verband gebring moet word. Uitkomsgerigte onderwys vereis dus dat leerinhoud oor vakgrense heen geïntegreer moet kan word. Hierdie integrasie van inhoud herinner sterk aan die ekstreme vorme van kurrikulumintegrasie soos die sogenaamde kernkurrikulum en aktiwiteitskurrikulum wat deel van Tanner en Tanner (1995:390-391) se kurrikulumkegel uitmaak (kyk 3.7.4.3.3; Figuur 3.4)

Leerinhoud as sulks kan egter nie heeltemal in uitkomsgerigte onderwys verdwyn nie. Dit maak saam met bekwaamhede en selfversekerdheid 'n belangrike element van enige leeruitkomst uit (kyk 5.3.2.1.2). Sonder 'n goeie kennis van inhoud kan geen hoërde-

denkvaardighede, -bekwaamhede of probleemoplossingsvaardighede toegepas of gedemonstreer word nie. Uitkomsgerigte onderwys vereis net meer as hierdie inhoude, naamlik dat die inhoude op 'n kritiese wyse toegepas kan word in lewenswerklike kontekste. Om vir die bereiking van betekenisvolle, kulminerende uitkomste voorsiening te maak, word hierdie inhoude volgens 'n fundamenteel nuwe rasionaal georganiseer en gebruik. Laasgenoemde rasionaal beklemtoon betekenisvolle sferes van suksesvolle lewenswerklikhede, eerder as afsonderlike vakke of dissiplines, as die basis waarop leerinhoude georganiseer en geïntegreer word. Só byvoorbeeld kan hierdie inhoude geïntegreer word deur van *temas* gebruik te maak wat met sosiale en lewenswerklikhede verband hou en wat vakgrense oorskry (Brandt 1993:69; Killen 1998:15; Stuter 1996:2; Van der Horst & McDonald 1997:30).

Brophy en Alleman (1991:66) waarsku egter teen die toepassing van integrasie van leerinhoude sonder dat dit met 'n bepaalde opvoedkundige doel in verband gebring kan word. Die feit dat 'n aktiwiteit in die klaskamer vakgrense mag oorskry, is nie in sigself opvoedkundig waardevol nie. Dit moet daartoe bydra om belangrike opvoedkundige doelstellings te kan verwesenlik, met ander woorde, dit moet betekenisvolle leer verseker. Integrasie moet ook nie die belangrikste doelstellings wat in elke vakarea geld, negeer nie. Die gebruik van uitkomste kan egter daartoe bydra dat belangrike opvoedkundige doelstellings verwesenlik word en dit is wat met uitkomsgerigte onderwys beoog word.

O'Neil (1994a:10; 1994b:8) dui daarop dat daar kundiges soos Hornbeck en Wiggins is wat nie ten gunste van só 'n radikale integrasie van inhoude is soos wat kundiges soos Spady voorstaan nie. Volgens Hornbeck moet die beginpunt en die klem van uitkomsgerigte onderwys steeds die akademiese dissiplines wees. Indien uitkomste nie binne die raamwerk van hierdie vakareas geformuleer word nie, kan dit volgens Wiggins tot gevolg hê dat die belangrikheid van akademiese kennis vir leerders heeltemal onderskat word. Volgens O'Neil het state soos Kentucky in die VSA wat uitkomste binne vakgrense gedefinieer het, nie dieselfde graad van teenstand ondervind as state wat kruisdissiplinêre uitkomste geformuleer het nie. Ook Killen (1998:16) gee toe dat onderwysers wat hulle lewens lank in 'n spesifieke vakarea gespesialiseer het, se bekommernis dat 'n uitkomsgerigte stelsel die waarde van tradisionele vakke kan onderskat, 'n geldige argument kan wees. Hy stel dit egter duidelik dat die Suid-Afrikaanse regering met die instelling van uitkomsgerigte onderwys 'n stelsel wou skep waarbinne elke vak erkenning sal kry vir die bydrae wat dit kan maak om leerders in staat te stel om die kritieke en ontwikkelingsuitkomste (kyk 4.6.3) te bereik.

Laasgenoemde argument verklaar waarskynlik waarom owerhede in Suid-Afrika besluit het om agt verskillende leerareas te identifiseer en spesifieke uitkomste, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders (kyk 4.6.4 tot 4.6.8) vir elk van hierdie leerareas te formuleer. Hierdie identifisering van leerareas herinner sterk aan die samevoeging van vakareas om sogenaamde breë velde te vorm wat deel van Tanner en Tanner se kurrikulumkegel uitmaak (kyk 3.7.4.3.3; Figuur 3.4).

Kurrikulum 2005 maak egter nog 'n groter graad van integrasie van leerinhoud moontlik as wat hierdie leerareas (breë velde) op sigself bied. Kurrikulum 2005 vereis 'n geïntegreerde benadering waarin kennis, vaardighede en houdings of waardes uit verskillende leerareas met mekaar gekombineer moet word om leerders te help om die verlangde uitkomste te bereik. In die praktyk beteken dit dat spesifieke uitkomste vir verskeie leerareas saamgegroepeer moet word om uiteindelik gesamentlik tot die bereiking van een of meer kritieke of ontwikkelingsuitkomste by te dra. Daarom vereis Kurrikulum 2005 dat die leerprogramme op grond van fase- en programorganiseerders (wat as temas dien) ontwerp moet word (kyk 4.6.9 tot 4.6.11). Alhoewel hierdie leerprogramme wel primêr op een of meer leerareas mag fokus, moet spesifieke uitkomste, inhoude, prosesse of kontekselemente uit die ander leerareas ook betrek word. Op hierdie wyse word die integrering van die verskillende leerareas dus ook moontlik gemaak. Tog moet die selektering van uitkomste só geskied dat die essensiële konseptuele en tematiese omvang van 'n spesifieke leerarea nie verlore gaan nie (vgl. NDE 1997c:17).

Alles in ag genome, wil dit dus voorkom asof Kurrikulum 2005 nie so 'n radikale integrasie van leerinhoud veronderstel as wat Spady voorsien nie. Tog is hierdie integrasie van leerinhoud ver verwyder van die vakgerigte onderwys waaraan leerders en onderwysers tot dusver gewoond was, aangesien uitkomste uit verskillende leerareas met mekaar in bepaalde leerprogramme (kyk 4.6.9) in verband gebring word.

5.3.2.3 Leergeleenthede in die konteks van uitkomsgerigte onderwys

Soos in paragraaf 3.7.4.4 verduidelik, verwys die term *leergeleenthede* vir die doel van hierdie studie na die onderrig- en leeraktiwiteite van die onderwyser en leerder waartydens die leerder aktief betrokke is sodat die mees betekenisvolle leerervarings uit hierdie betrokkenheid geput kan word. Leergeleenthede omvat dus aspekte soos leeraktiwiteite, leerervarings, onderrigmetodes van die onderwyser en die onderwysmedia wat aangewend word.

Twee van die drie uitgangspunte van uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.1.3) is dat alle leerders kan leer en sukses behaal en dat skole die toestande beheer wat suksesvolle leer beïnvloed (Capper & Jamison 1993:429; Killen 1996:2; 1998:5; McKernan 1993:345; Spady 1994b:9; Spady & Marshall 1991:67). 'n Direkte uitvloeisel van hierdie uitgangspunte is dus dat die onderwyser verantwoordelikheid moet aanvaar om te verseker dat suksesvolle leer plaasvind. Dit moet die onderwyser doen deur 'n verskeidenheid van onderrigmetodes aan te wend en elke leerder genoeg tyd te gun sodat suksesvolle leer kan plaasvind en die uitkomst dus bereik word. Leerders word ook meer as een geleentheid gegun om bemeestering van uitkomst te demonstreer, ontvang remediëring of word aan verryking blootgestel in lyn met die beginsel van uitgebreide geleentheid (Schwarz & Cavener 1994:329; kyk ook 5.3.1.4).

Volgens die Australiese kundige oor uitkomsgerigte onderwys, Roy Killen (1998:24), skep hierdie verantwoordelikheid van die onderwyser egter 'n probleem. Die feit bly staan dat die onderwyser nie namens die leerders kan leer nie; die onderwyser kan slegs leer fasiliteer. Vir leer om plaas te vind, is dit egter van groot belang dat leerders gemotiveerd moet wees. Om gemotiveerd te wees, moet hierdie leerders weet waarom hulle dit moet leer wat hulle veronderstel is om te leer; hulle moet die waarde van hierdie leerproses begryp; en hulle moet glo dat hulle in staat is om sukses te behaal (Killen 1998:12). Leerders moet egter ook leer om self verantwoordelikheid vir hulle leer te aanvaar. Een van die probleme wat egter in hierdie verband kan ontstaan, is dat leerders probleme kan hê om te weet of hulle leer of nie, en indien hulle nie leer nie, waarom hulle byvoorbeeld nie die werk verstaan nie. Dit plaas 'n addisionele verantwoordelikheid op die onderwyser om leerders te help om hul eie leerprosesse te diagnoseer en om te oordeel of hulle verstaan of nie. Hierdie bewusmaking by leerders van metakognisie en die beheer wat hulle oor hulle eie leerprosesse kan uitoefen, is egter 'n voordeel van uitkomsgerigte onderwys omdat dit die leerders in staat stel om hul eie leerprosesse te beheer (Killen 1998:25).

Die ontwerp van leergeleentheid vir die leerders is volgens Malan (1997:39) basies 'n proses van besluitneming. In hierdie verband is dit dus belangrik dat die onderwyser vir beide die kort en die lang termyn hul onderrigprogramme sal beplan. Jaarbeplanning is baie handig om te verseker dat al die uitkomst en die leerinhoud aangespreek word; waar daar gedurende die jaar beklemtoning moet plaasvind; wanneer summatiewe assessering van leerders moet plaasvind; en hoe kruiskurrikulêre integrasie van inhoud gaan plaasvind. Beplanning in verband met eenhede, temas en individuele lesse is egter ook van belang omdat dit die onder-

wyser in staat stel om sistematies en effektief te onderrig en veral te beplan hoe motivering van leerders, differensiering en leerderondersteuning gaan plaasvind (Malan 1997:38).

Volgens Killen (1998:12-13) is daar 'n aantal onderrigprosedures wat gevolg moet word indien onderwysers in die konteks van uitkomstgerigte onderwys seker wil maak dat alle leerders suksesvol leer en die verlangde uitkomst bereik:

- Onderwysers moet weet wat hulle wil hê leerders moet leer; probleme wat leerders mag hê antisipeer; en beplan om hierdie moontlike probleme te beperk.
- Onderwysers moet 'n positiewe leeromgewing skep waarin leerders daarvan bewus is dat hulle altyd deur die onderwyser bygestaan en gehelp sal word, ten spyte daarvan hoe maklik of moeilik hulle ook al die leerproses mag ondervind.
- Onderwysers sal leerders help om te verstaan wat hulle moet leer en hoe hulle sal weet of hulle dit wel geleer het.
- Onderwysers moet 'n verskeidenheid onderrigmetodes en onderwysmedia aanwend om elke leerder te help om te leer.
- Onderwysers moet aan leerders voldoende geleenthede verskaf om die nuwe kennis en vaardighede wat hulle opgedoen het, in te oefen en toe te pas.
- Onderwysers moet elke leerder daarmee help om elke leerperiode ('n les of groep lesse) tot 'n persoonlike afsluiting te bring sodat hulle bewus is van wat hulle leer en waarheen dit hulle lei.
- Onderwysers moet altyd probeer om die leerproses vanuit die oogpunt van hul leerders te beskou sodat hulle 'n begrip kan hê van hoe leerders dink en die leerproses verstaan.

Dit is veral voorgenoemde vereiste dat 'n verskeidenheid van onderrigmetodes en onderwysmedia aangewend moet word om elke leerder te help om te leer, wat hier van groot belang is. Alhoewel uitkomstgerigte onderwys gewoonlik as leerdergesentreer, eerder as onderwysergesentreer of vakgesentreer (kyk 3.7.2) bestempel word, waarsku Killen (1998:13,17) teen 'n oordrewe klem op sogenaamde leerdergesentreerde onderrigmetodes. Terwyl die onderwyser tydens 'n onderwysergesentreerde benadering (dit is, direkte onderrigmetodes soos lesings waartydens hoofsaaklik deduktiewe leer plaasvind) gewoonlik meer beheer uitoefen oor wat onderrig word en hoe die inligting aan leerders oorgedra word, plaas leerdergesentreerde onderrigmetodes (soos ontdekkingsleer, induktiewe leer of ondersoekende leer) 'n baie groter klem op die leerder se rol in die leerproses en het die onderwyser gewoonlik baie minder beheer oor wat en hoe leerders leer. Tog beklee die onder-

wyser tydens leerdergesentreerde benaderings nog steeds 'n sentrale rol, naamlik as die beplanner en fasiliteerder van leergeleenthede.

Volgens Killen (1998:13,17-18) kan die onderwyser nie aanvaar dat alle leerders ewe goed deur middel van een spesifieke onderrigmetode sal leer nie. Die onderwyser moet dus nie bloot aanvaar dat leerdergesentreerde metodes soos koöperatiewe leer, probleemoplossing of navorsing deur die leerder self te alle tye die beste metode is om in 'n uitkomsgerigte benadering toe te pas nie. Die klem op koöperatiewe onderrig- en leermetodes is waarskynlik te wyte aan die bestaan van lang termyn uiteindelijke uitkomst wat aspekte soos spanwerk en samewerking beklemtoon. Koöperatiewe leer moet dus beslis as deel van 'n uitkomsgerigte benadering aangewend word, maar is geensins die enigste onderrig- en leerstrategie wat toegepas moet word nie. Sogenaamde onderwysergesentreerde metodes kan ook in sekere omstandighede effektief aangewend word. Só byvoorbeeld kan heelklasonderrig (om vorige werk te hersien en nuwe studieareas in te lei), groeponderrig (vir leerders wat op dieselfde vlak van onderrig is) en individuele onderrig (vir leerders wat baie stadiger of vinniger as die res vorder) almal in dieselfde klas toegepas word.

'n Voorbeeld van 'n onderrigbenadering wat meer as een metode in dieselfde klas veronderstel en volgens Killen (1996:10; 1998:18) hoogs suksesvol aangewend kan word, is gebaseer op Vickery (1988:54) se weergawe van die benadering wat in Johnson City (kyk 5.3.3.4.1) gebruik word. Hierdie benadering kan aangepas word om 'n spesifieke leerarea of groep leerders te pas. Dit behels die volgende:

- Leerders se vorige kennis en vaardighede word geassesseer en, indien nodig, word hierdie vorige kennis en vaardighede hersien deur dit weer kortliks te onderrig.
- Leerders word vir die nuwe werk voorberei deur die uitkomst wat hulle moet bereik, te verduidelik. Om betekenisvol te wees, moet elke uitkoms in 'n spesifieke konteks aangebied word en moet dit verband hou met een of meer van die uiteindelijke uitkomst.
- Heelklasonderrig of individuele of groepwerk wat na die oordeel van die onderwyser die beste kans het om te verseker dat alle leerders die eenheid kan bemeester, word vervolgens aangewend.
- Geleide inoefening word vervolgens vir die leerders moontlik gemaak sodat hulle informeel geassesseer kan word en die nodige terugvoer kan kry wat hul leer kan verbeter. Die klem is hier op die seleksie van voorbeelde en probleme wat suksesvolle geleide inoefening kan verseker.

- Sodra dit blyk asof die meerderheid leerders sal kan demonstreer dat hulle die eenheid bemeester het, word 'n formatiewe toets (wat op die eenheid se doelwitte gebaseer is) afgeneem of moet die leerders hulself of mekaar deur middel van selfassessering en portuurgroepassessering assesser. Hierdie vorm van assessering moet die konteks waarin die uitkomste gedemonstreer moet word, in ag neem.
- Leerders wat wel die eenheid kan bemeester, word nou aan verrykingsaktiwiteite blootgestel, terwyl diegene wat nog nie kan demonstreer dat hulle die eenheid bemeester het nie, addisionele onderrig en inoefening ontvang.
- Alle leerders neem hierna aan 'n summatiewe toets deel. Diegene wat nie kan demonstreer dat hulle die eenheid bemeester het nie, kry 'n "onvoltooide" gradering wat hulle in hul eie tyd met addisionele pogings in 'n "voltooide" bemeesteringsgradering moet omskakel. Leerders word dus aangemoedig om self verantwoordelikheid vir hul leerproses te aanvaar. Leerders se aanvaarding van hierdie verantwoordelikheid word dan ook 'n voorwaarde vir voortgesette hulp en ondersteuning deur die onderwyser (Killen 1996:10; 1998:18-19; Vickery 1988:54).

Uitkomstgerigte onderrig vereis tog uiteraard dat onderwysers anders oor hul onderrig sal moet begin dink as in die verlede. Onderwysers word dus genoodsaak om oor hul onderrig te besin. Indien onderwysers wel begin om oor die strukturele omstandighede waarbinne hul onderrig plaasvind, te besin en dit in heroënskou te neem in plaas daarvan om dit net te aanvaar soos dit is, stel hulle hulself in staat om anders, krities en kreatief te word ten opsigte van hul onderrigpraktyke (Van der Horst & McDonald 1997:88,118). Hierdie reflektiewe onderrigpraktyk herinner sterk aan aksienavorsing wat in paragraaf 3.10.3.2.4 as 'n metode van kurrikulumevaluering bespreek is. Dit behels eenvoudig dat onderwysers die resultate van hul eie navorsing oor hul eie onderrigpraktyke in die klaskamer sal aanwend om hul eie onderrigpraktyk te verbeter (Marsh 1997a:164-165). McKernan (1993:352) en Du Toit (1997:130) bepleit dan ook die toepassing van sulke aksienavorsing in 'n uitkomstgerigte benadering. Hierdie aksienavorsing moet egter nie net op onderrigmetodes en onderrigmedia van toepassing wees nie, maar kan ook toegepas word om die onderwyser se assesseringstegnieke te evalueer en deurentyd aan te pas.

Uit voorafgaande bespreking kom dit duidelik na vore dat daar 'n besondere verband tussen die onderwyser se onderrigstrategieë en assesseringstegnieke bestaan. Kundiges soos Baker (1994:60), Davis en Felknor (1994:64), Guskey (1994:51), Jamentz (1994:56), Khattri, Kane en Reeve (1995:80) en Marzano (1994:47) bevestig hierdie verband tussen onderrig en assessering in die konteks van uitkomstgerigte onderwys. Argumente wat genoem word, sluit

in dat prestasiegerigte assessering (kyk 4.6.15.3.2 en 5.3.2.4.3) daartoe kan lei dat onderrigpraktyke verbeter word. Omgekeerd kan verbeterde onderrigpraktyke soos die toepassing van 'n verskeidenheid van onderrigmetodes en onderwysmedia die kanse verhoog dat leerders wel sukses kan behaal en goed kan presteer ten opsigte van die standaard wat vir assessering gestel word. Dokumente oor Kurrikulum 2005 bevestig ook hierdie verweefdheid van onderrig, leer en assessering en bevestig dat assessering nie net 'n kulminerende proses is nie, maar ook 'n ontwikkelende en moniteringsfunksie ten opsigte van onderrig en leer het om te vervul (NDE 1996a:26; vgl. ook 4.6.15).

Voorgenoemde argumente berei die weg voor vir 'n ondersoek na perspektiewe in verband met die assessering van leer en leerders in 'n uitkomsgerigte benadering.

5.3.2.4 Uitkomsgerigte assessering

Uitkomsgerigte assessering in die konteks van Kurrikulum 2005 is reeds in Hoofstuk 4 redelik breedvoerig bespreek (kyk 4.6.15). Die doel van hierdie paragraaf is om ook 'n internasionale perspektief op assessering in die konteks van uitkomsgerigte onderwys te verkry en dan assessering in die konteks van Kurrikulum 2005 hieraan te meet.

5.3.2.4.1 Die doel van uitkomsgerigte assessering

Uitkomsgerigte assessering maak, soos in paragraaf 5.3.2.3 aangedui, 'n integrale deel van onderrig en leer uit en behoort dus aangewend te word om die onderrig-leerproses te verbeter. In hierdie verband moet die resultate van assessering altyd duidelik en so gou as moontlik aan leerders gekommunikeer word sodat hulle die nodige aanpassings kan maak. Voorts is dit belangrik dat die kriteria waarvolgens leerders geassesseer sal word, vooraf en in duidelik verstaanbare terme aan beide die onderwyser en leerder bekend moet wees (Killen 1998:21; Malan 1997:31). Hierdie doel van uitkomsgerigte assessering impliseer duidelik dat assessering nie net aan die einde van 'n leerervaring nie, maar eintlik deurlopend moet plaasvind. Die klem wat Kurrikulum 2005 op deurlopende assessering plaas (kyk 4.6.15.3.1), is dus in lyn met hierdie doel van uitkomsgerigte assessering.

Uitkomsgerigte assessering kan egter ook aan die einde van 'n leerervaring plaasvind. Volgens Spady (1994a:18) is demonstrering die sleutelwoord in uitkomsgerigte assessering. In hierdie verband word van leerders verwag om te demonstreer dat hulle die voorafbepaalde uitkomst bereik het nadat hulle genoeg tyd gegun is om te leer (Killen 1998:20).

Uitkomsgerigte assessering kan dus summatief wees. Tog impliseer die doel van uitkomsgerigte onderwys wat in die voorafgaande paragraaf geïdentifiseer is, naamlik dat voortdurende terugvoer belangrik is vir leer, dat dit ook formatief aangewend moet word. Kurrikulum 2005 maak dan ook voorsiening vir summatiewe, formatiewe en deurlopende assessering (kyk 4.6.15).

5.3.2.4.2 Verskillende tipes assessering in die konteks van uitkomsgerigte onderwys

Butterworth (1996:12) beweer dat daar internasionaal 'n duidelike verskuiwing van 'n tradisionele fokus op die toetsing van kennis na die toetsing van 'n baie wyer reeks van vermoëns met 'n gepaardgaande verandering van 'n beperkte reeks van "harde" assesseringsmetodes (byvoorbeeld toetse en eksamens) na 'n baie wyer reeks van "sagte" assesseringsmetodes (byvoorbeeld vorms van deurlopende assessering) is. Hierdie tendens is dan ook kenmerkend van uitkomsgerigte assessering. Volgens Stuter (1996:2) omvat uitkomsgerigte assessering verskillende sogenaamde nuwe tipes van assessering, naamlik:

- *alternatiewe* assessering (assessering wat wegbeweeg van tradisionele veelvuldige-keusetipes en normgerigte toetse; vgl. 3.7.4.5.3, 4.6.15.3 en 5.3.2.4.2);
- *outentieke* assessering (assessering wat in lewensgetroue kontekste plaasvind, met ander woorde, simulaties van probleme, aspekte of uitdagings waarmee die mens in die werklike lewe gekonfronteer word; kyk 3.7.4.5.3, 4.6.15.3.2 en 5.3.2.4.2);
- *prestasiegerigte* assessering (assessering van leerders se demonstrasie van bekwaamhede; kyk 3.7.4.5.3, 4.6.15.3.2 en 5.3.2.4.3); en
- *portefeulje*-assessering ('n versameling van 'n leerder se werk en prestasies oor 'n bepaalde periode; kyk 3.7.4.5.3 en 4.6.15.3.4).

Volgens Spady (1994b:66) is toetsing en eksaminering soos dit in konvensionele onderwys toegepas is, nie voldoende vir uitkomsgerigte assessering nie. Die uitkomst wat in uitkomsgerigte assessering geassesseer moet word, moet in lewensgetroue (outentieke) kontekste gedemonstreer word en daarom is nuwe en alternatiewe metodes van assessering noodsaaklik. In hierdie verband beklemtoon Spady (1994b:66) dat uitkomsgerigte assessering die vorm van outentieke, prestasiegerigte assessering moet aanneem. Hy meld dan ook die gebruik van portefeuljes vir die doel van uitkomsgerigte assessering (Spady 1994b:117). Spady onderskryf dus die belangrikheid van die tipes assessering wat Stuter in die voorafgaande paragraaf geïdentifiseer het.

Killen (1998:21) beklemtoon weer dat die assessering van uitkomste geïntegreerd moet plaasvind. Dit bring dus mee dat uitkomste gegroeper kan word tydens die assessering van leerders. Van der Horst en McDonald (1997:167-168) verwys na hierdie geïntegreerde vorm van assessering as *holistiese assessering*. Voorts beklemtoon Suid-Afrikaanse kundiges die belangrikheid van *observasie* (kyk 4.6.15.3.4) as 'n sistematiese en intensionele vorm van waarneming van leerders in uitkomsgerigte onderwys wat veral aangewend kan word om leerprobleme vroegtydig te identifiseer (Du Toit 1997:129; Van der Horst & McDonald 1997:167).

Spady (1994b:46) stel dit duidelik dat uitkomsgerigte assessering *kriteriumgerig* moet wees. Hierdie belangrikheid van kriteriumgerigte assessering in uitkomsgerigte onderwys is dan ook reeds in paragrawe 4.6.15 en 5.2.3.4 beklemtoon. Hoewel Killen (1998:24) ook *selfassessering* en *portuurgroepassessering* (kyk 4.6.15.3.3) as vorms van uitkomsgerigte assessering erken, beklemtoon hy dat hierdie metodes as addisionele metodes van assessering gesien moet word en nie as die enigste metodes wat toegepas kan word nie.

Die kruisverwysings na Hoofstuk 4 van hierdie studie wat telkens in hierdie paragraaf gemaak is, dien as bevestiging daarvoor dat die meeste tipes van uitkomsgerigte assessering wat in hierdie paragraaf aangeraak is, ook in die konteks van Kurrikulm 2005 van belang is.

5.3.2.4.3 Prestasiegerigte assessering

Die stelselraamwerk vir uitkomsgerigte onderwys wat in paragraaf 5.3.2 bespreek is, beklemtoon die belangrikheid daarvan dat assessering in die konteks van uitkomsgerigte onderwys prestasiegerig moet wees (kyk ook Figuur 5.1). Prestasiegerigte assessering is volgens Killen (1998:23) die proses waarin daar van leerders verwag word om te demonstreeer dat hulle sekere uitkomste bereik het deur 'n taak uit te voer of 'n produk te lewer. Prestasiegerigte assessering vind gewoonlik in 'n gekontroleerde omgewing (soos die klaskamer) of selfs in 'n werklike, lewensgetroue omgewing plaasvind. Dit word van leerders verwag om die uitkomste op 'n manier te demonstreeer wat so ná as moontlik is aan die situasie waarin die kennis, vaardigheid en houdings wat gedemonstreeer word, normaalweg gebruik word. Prestasiegerigte assessering is dus ook outentiek (kyk 3.7.4.5.3, 4.6.15.3.2 en 5.3.2.4.3).

Redes waarom prestasiegerigte assessering in die konteks van uitkomsgerigte assessering gebruik word, sluit die volgende in:

- Ontwikkelings op die gebied van kognitiewe wetenskappe het dit genoodsaak.
- Duidelike riglyne aangaande wat die onderwyser van hulle verwag, word aan leerders verskaf.
- Dit verteenwoordig lewensgetroue uitdagings.
- Dit maak effektief van onderwysers se oordeel gebruik.
- Dit maak voorsiening vir verskille tussen leerders se style en belangstellings en dien dus die beginsel van gelykberegtiging.
- Dit betrek leerders meer as ander vorms van assessering.
- Dit kan die dryfkrag agter die ondersoek en verbetering van onderrig- en leerstrategieë wees (Baker 1994:59; Guskey 1994:51; Jamentz 1994:57; Marzano 1994:44).

Die assessering van leerders se demonstrasies geskied volgens prestasiegerigte assessering aan die hand van bepaalde kriteria wat vooraf gestel word. Prestasiegerigte assessering is daarom kriteriumgerig. Vir hierdie doel word sogenaamde prestasie-aanduiders geïdentifiseer wat 'n aanduiding gee van watter aspekte volgens 'n bepaalde uitkoms deur die leerder bemeester moet wees alvorens erkenning verleen kan word dat die leerder die uitkoms bereik het. Hierdie prestasie-aanduiders kan dus as die elemente of boublokke van uitkoms beskou word (Fitzpatrick 1991:19; Marzano 1994:45). Die prestasie-aanduiders wat in die konteks van Kurrikulum 2005 gedefinieer is (kyk 4.6.15.3.2), dien dus as die kriteria waarvolgens prestasiegerigte assessering van leerders se demonstrasies geskied.

Die prestasie-aanduiders kan volgens Khattri, Kane en Reeve (1995:81) en Marzano (1994:46) nog verder verfyn word deur gebruik te maak van sogenaamde *rubrieke* of beoordelingskale waarvolgens verskillende vlakke van prestasie geïdentifiseer kan word. Sulke beoordelingskale dien volgens Popham (1997:72) as gidse vir die onderwyser en leerling waarvolgens die leerders se prestasie geassesseer kan word en omvat gewoonlik drie essensiële elemente: evalueringskriteria wat aandui watter van die leerders se response aanvaarbaar of nie aanvaarbaar is nie; definisies van verskillende vlakke van kwaliteit van leerders se prestasies; en 'n graderingstrategie waarvolgens leerders se response gegradeer word (deur byvoorbeeld 'n simbool of numeriese waarde - soos in 'n skaal van 1 tot 4 - daaraan toe te ken). Volgens Marzano (1994:48) kan beoordelingskale wat spesifiek (dit is, in detail) vir die betrokke prestasie-aanduiders saamgestel word, daartoe bydra dat leerders se prestasies redelik betroubaar (kyk 5.3.2.4.4) deur onderwysers geassesseer word. Daarenteen sal beoordelingskale wat meer algemeen is (dit is, minder detail bevat), nie noodwendig betroubare assesseringsresultate oplewer nie. Die gebruik van beoordelingskale word dan ook vir Kurrikulum 2005 aanbeveel (NDE 1998c:31-34; kyk 4.6.15.6).

Alhoewel beoordelingskale die taak van die onderwyser in prestasiegerigte assessering kan vergemaklik, is dit ook noodsaaklik dat die onderwyser die nodige getuienis versamel dat 'n prestasie-aanduider bevredig is en op welke vlak van prestasie dit geskied het. Voorts mag dit nodig wees dat getuienis van bemeestering in verskillende kontekste en oor 'n bepaalde tyd versamel moet word alvorens daar gesertifiseer kan word dat die taak konsekwent uitgevoer kan word (Gultig 1997:146; NZQA 1996:4).

Internasionale kundiges oor prestasiegerigte assessering berig dat hierdie vorm van assessering tog bepaalde probleme vir sowel onderwysers as leerders inhou. Een van die grootste probleme wat gerapporteer word, is dat prestasiegerigte assessering deur 'n gebrek aan tyd gekortwiek word. Prestasiegerigte assessering vereis dat onderwysers baie meer tyd aan die beplanning en ontwerp van prestasiegerigte assesseringstake, die gradering van leerders se prestasies en die administrasie van leerderresultate moet spandeer as wat die geval in konvensionele assessering is. Leerders benodig ook meer tyd om aan komplekse, outentieke take te spandeer (Davis & Felknor 1994:64-65; Guskey 1994:53; Jansen 1997:7; Khattri, Kane & Reeve 1995:82; Schwarz & Cavener 1994:330).

'n Verdere probleem is dat onderwysers dikwels nie die nodige professionele opleiding ondergaan het of die nodige ondersteuning ontvang het om alternatiewe, outentieke prestasiegerigte assessering toe te pas nie. Die gebrek aan só 'n professionele ondersteuningsstelsel bring mee dat hierdie onderwysers nie oor die nodige kennis en vaardighede beskik om prestasiegerigte assessering toe te pas nie (en dus maklik tot konvensionele assesseringsmetodes kan terugval) (Guskey 1994:53; Khattri, Kane & Reeve 1995:82-83). Wat Kurrikulum 2005 betref, dui Du Toit (1997:126) daarop dat in die opleiding van onderwysers in Suid-Afrika daar tot dusver nie genoegsaam vir die identifisering van leerprobleme of die toepaslike aanwending van alternatiewe assesseringstegnieke voorsiening gemaak is nie. Davis en Felknor (1994:65) en Schwarz en Cavener (1994:331) berig verder dat outentieke assesseringstake ook probleme vir die leerders kan inhou. Leerders kan byvoorbeeld sulke take as te oorweldigend ervaar en so uiteindelik belangstelling verloor om kwaliteit werk te lewer. Davis (1995:3,14) berig ook dat geen kriteriumgerigte assesseringstelsel tegelykertyd geldig en betroubaar (kyk 5.3.2.4.4) kan wees nie.

Die vraag ontstaan nou of die onderwysers wat Kurrikulum 2005 sedert 1998 geïmplementeer het dieselfde probleme met die implementering van uitkomsgerigte assessering ondervind het en of daar voldoende ondersteuning vir die onderwysers in hierdie verband was.

5.3.2.4.4 Beginsels vir uitkomsgerigte assessering

Die dokument *Learning and assessment. A guide to assessment for the National Qualifications Framework* van die *New Zealand Qualifications Authority* omskryf goeie assessering binne 'n uitkomsgerigte raamwerk as:

- *toepaslik* - 'n verskeidenheid assesseringsmetodes is beskikbaar ten einde te verseker dat assesseringsmetodes by die prestasie wat geassesseer word, pas;
- *regverdig* - assesseringsmetodes sal nie individue of groepe benadeel deur hulle op een of ander wyse (wat nie met die getuienis dat leer plaasgevind het, verband hou nie) te verhinder of te beperk nie;
- *geïntegreerd* met onderrig en leer;
- *beheerbaar* - die metodes wat aangewend word, sal maklik implementeerbaar en goed georganiseer wees en nie onnodig met die leerproses inmeng nie;
- *geldig* - assessering sal fokus op die vereistes wat in die uitkomst en kriteria gestel word, doelgerig wees en dus meet wat dit veronderstel is om te meet;
- *direk* - assesseringsaktiwiteite sal so ver moontlik soortgelyk aan die voorwaardes van werklike prestasie wees;
- *outentiek* - lewensgetrou;
- *voldoende* - die getuienis skep vertroue dat aan alle kriteria voldoen is en dat die verlangde prestasie konsekwent herhaal kan word;
- *sistematies* - beplanning en aantekening van resultate is nougeset en stiptelik;
- *oop* - leerders verstaan die assesseringsproses en die kriteria wat toegepas word en kan bydra tot die beplanning en versameling van getuienis; en
- *konsekwent* (betroubaar) - onder soortgelyke omstandighede sal die assesseerder dieselfde oordeel maak en dit sal soortgelyk wees aan die oordeel wat ander assesseerders sou maak (NZQA 1996:7).

Killen (1998:20-21) beklemtoon veral die geldigheid, betroubaarheid, regverdigheid en direktheid van assessering soos dit in die voorafgaande paragraaf aangedui is. Hy beklemtoon egter nog verder die beginsel dat assessering aan elke leerder die geleentheid moet gun om die dinge te leer wat vir hom/haar belangrik is. Dit impliseer uiteraard dat assessering ook voorsiening moet maak vir die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte, 'n beginsel wat sterk deur Kurrikulum 2005 ondersteun word (kyk 4.6.15.2).

'n Aangeleentheid wat direk met regverdigheid as beginsel vir assessering verband hou, is die beginsel van gelykberegting en gelyke geleenthede. Volgens hierdie beginsel moet elke leerder die geleentheid gegun word om al die kennis en vaardighede wat as belangrik beskou word, te leer. Gelykberegting en gelyke geleenthede in die konteks van uitkomsgerigte onderwys word volgens Davis en Felknor (1994:65), Killen (1998:22) en O'Neil (1994a:8) ondervang deur die beginsel van hoë verwagtings (kyk 5.3.1.4.3) wat veronderstel dat alle leerders die geleentheid gegun moet word om uitkomst van 'n hoë standaard te bereik. Laasgenoemde is egter slegs moontlik indien die beginsel van uitgebreide geleenthede (kyk 5.3.1.4.2) in die assesseringsproses toegepas word. Leerders moet dus meer as een geleentheid kry om geassesseer te word, remediëring en ekstra hulp ontvang indien dit nodig is, en sodoende 'n regverdige kans gegun te word om uitkomst van 'n hoë standaard te bereik (Baker 1994:59-60; Fitzpatrick 1991:20; NZQA 1996:38; O'Neil 1994b:5). Voorts moet assesseringstake ook aan leerders veelvuldige toetree- en uitreepunte verskaf sodat vir hulle verskillende vlakke van kennis en vaardighede voorsiening gemaak kan word (Killen 1998:22). Erkenning vir prestasie moet ook nie net aan die sogenaamde beste presteerder in die klas verleen word nie, maar aan alle leerders wat die uitkomst van 'n hoë standaard bereik het (Fitzpatrick 1991:22).

Voorgenoemde uitgebreide geleenthede in die vorm van herassessering kan egter nie onbeperk toegelaat word nie. Leerders moet bewys kan lewer dat hulle addisionele pogings aangewend het om die werk te bemeester alvorens hulle 'n tweede of derde kans tot assessering gegun kan word. 'n Beleid in verband met hoeveel geleenthede 'n leerder kan kry om bemeestering te demonstreer, kan ook selfs toegepas word (NZQA 1996:38; O'Neil 1994b:5; Spady 1994b:16).

Die beginsels vir uitkomsgerigte assessering in die konteks van Kurrikulum 2005 wat in paragraaf 4.6.15.2 aangehaal is, stem in 'n mate ooreen met die beginsels wat in hierdie paragraaf gelys is. Beginsels soos toepaslikheid, direktheid, outentiekheid, en openheid van assessering asook die vereiste dat assessering voldoende en sistematies moet wees, is egter nie pertinent in paragraaf 4.6.15.2 gelys nie. Tog dui die uiteensetting van uitkomsgerigte assessering in die konteks van Kurrikulum 2005 soos dit in paragraaf 4.6.15 gedoen is, daarop dat al hierdie beginsels ook toegepas behoort te word. Wat gelykberegting en gelyke geleenthede betref, word dit ook duidelik in die konteks van Kurrikulum 2005 erken (NDE 1996a:44; vgl. 4.5.2, 4.6.1.2.5).

5.3.2.5 Ooreenkomste van uitkomsgerigte onderwys met die prosesmodel vir kurrikulumontwerp

Die besondere verwantskap tussen produk en proses in die konteks van uitkomsgerigte onderwys is reeds in paragraaf 5.3.2.1.3 van hierdie studie beklemtoon. Daar is toe ook weer daarop gewys dat amptelike dokumente oor Kurrikulum 2005 die belangrikheid van beide leerresultate (met ander woorde leerprodukte as uitkomste) en die gepaardgaande leerprosesse beklemtoon.

Indien die kenmerke van leerinhoud, leergeleenthede en assessering in 'n uitkomsgerigte benadering (kyk 5.3.2.2, 5.3.2.3 en 5.3.2.4) egter ook van naderby beskou word, word dit duidelik dat die leerprosesse wat met hierdie drie aspekte in verband staan, baie duidelike ooreenkomste met die kenmerke van 'n prosesmodel vir kurrikulumontwerp (kyk 3.7.3.3) toon. Soos die prosesmodel, steun uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 baie duidelik op die integrasie van leerinhoud en die toepassing van tematiese onderrig (kyk 4.6.13 en 5.3.2.2). Leergeleenthede in die konteks van uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 beklemtoon voorts net soos die prosesmodel koöperatiewe groepwerk, probleemoplossing, selfdoen- en ervaringsgerigte onderrigmetodes (kyk 4.6.14 en 5.3.2.3) en is dus, soos die prosesmodel, leerdergesentreerd en ingestel op die ontwikkeling van leerders se leerprosesse eerder as die memorisering van feite. Voorts behels assessering in die konteks van uitkomsgerigte onderwys in Kurrikulum 2005 die toepassing van alternatiewe en outentieke assesseringsmeganismes (kyk 4.6.15 en 5.3.2.4.2) en is die hoofdoel daarvan, soos in die prosesmodel, die bevordering van leer. Die gevolgtrekking wat dus hier gemaak kan word, is dat uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 nie net produkgerig is nie, maar ongetwyfeld ook prosesgerig is.

5.3.2.6 Oorsig

Die onderskeie komponente van uitkomsgerigte kurrikulumontwerp, naamlik die formulering van uitkomste, die seleksie en ordening van leerinhoud en leergeleenthede en die toepassing van assessering is in paragraaf 5.3.2 behandel en daar is telkens 'n vergelyking getref met Kurrikulum 2005 in hierdie verband. Daar is bevind dat uitkomsgerigte onderwys volgens Kurrikulum 2005 duidelike ooreenkomste toon met die basiese kenmerke van uitkomsgerigte onderwys soos wat dit deur internasionale kundiges beskryf word. Die komponente van uitkomsgerigte kurrikulumontwerp wat hier geïdentifiseer is, stem ook ooreen met die aspekte van doelformulering, leerinhoud, leergeleenthede en assessering wat in Hoofstuk 3 as

komponente van kurrikulumontwerp geïdentifiseer en bespreek is (kyk 3.7.4). Voorts is die ooreenkomste van Kurrikulum 2005 (en uitkomsgerigte onderwys in die algemeen) met die kurrikulumontwerpmoedelle soos Tyler se doelwitmoedelle (kyk 3.7.3.2; Figuur 3.1), Walker se onderhandelings- of naturalistiese moedelle (kyk 3.7.3.4; Figuur 3.3) en die sogenaamde prosesmoedelle (kyk 3.7.3.3) uitgewys en kan nou tot die gevolgtrekking gekom word dat 'n herskeppende uitkomsgerigte kurrikulummoedelle soos Kurrikulum 2005 as 'n eklektiese toepassing van al drie voorgenoemde moedelle vir kurrikulumontwerp beskou kan word.

Hiermee is die ondersoek na uitkomsgerigte kurrikulumontwerp afgehandel en kan die oorblywende komponente van kurrikulumontwikkeling wat ook in Hoofstuk 3 geïdentifiseer is, naamlik disseminasie van inligting, implementering en kurrikulumevaluering (kyk 3.8, 3.9 en 3.10) in die volgende aantal paragrawe van hierdie hoofstuk aandag geniet.

5.3.3 Die disseminasie en implementering van uitkomsgerigte onderwys

In Hoofstukke 2 en 3 van hierdie studie is kurrikulumimplementering gedefinieer as die proses waardeur 'n nuwe of veranderde kurrikulum in die praktyk in werking gestel word. Dit kan verskeie prosesse of strategieë insluit, waarvan die disseminasie van inligting waarskynlik die eerste stap is (kyk 2.5.5, 3.8, 3.8.1 en 3.9). In die internasionale literatuur oor uitkomsgerigte onderwys word baie min aandag egter aan die disseminasie van inligting oor uitkomsgerigte onderwys bestee. Disseminasie van inligting kan egter as 'n probleem in uitkomsgerigte onderwys geïdentifiseer word op grond van die terugvoer wat internasionale kundiges in verband met die implementering van uitkomsgerigte onderwys in spesifieke areas in die VSA verskaf. Disseminasie sal dus wel op 'n latere stadium van naderby beskou moet word (kyk 5.3.3.4.6). Die implementering van uitkomsgerigte onderwys as geheel sal egter eers aandag geniet.

5.3.3.1 Verskillende stadiums in die implementering van uitkomsgerigte onderwys

Volgens Bonville (1996:4) het Spady reeds vier verskillende stadiums vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys geïdentifiseer. Hiervolgens behels die implementering van uitkomsgerigte onderwys 'n geleidelike oorgang van die een stadium na die ander. Hierdie vier stadiums hou direk verband met die drie benaderings tot uitkomsgerigte onderwys, naamlik die tradisionele, oorgangs- en herskeppende benaderings tot uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.2.1.7):

- Die eerste stadium behels die implementering van uitkomsgerigte onderwys volgens die tradisionele benadering (kyk 5.3.2.1.7). Uitkomst word op grond van tradisionele vakareas bepaal en die beginsels van bemeesteringsleer word toegepas.
- Die tweede stadium behels die implementering van uitkomsgerigte onderwys op só 'n wyse dat dit in 'n mate met die oorgangsbenadering (kyk 5.3.2.1.7) verband hou. Soos met die tradisionele benadering, bly die fokus nog op tradisionele vakareas, maar uitkomsgerigte prosesse soos samewerking in groepe, selfassessering van prestasies (deur van oopeindetoetse en -demonstrasies gebruik te maak) word toegepas. Onderwysers ontwerp die beoordelingskale waarvolgens gradering geskied en die beginsels van bemeesteringsleer word toegepas.
- Die derde stadium behels die implementering van uitkomsgerigte onderwys wat steeds met die oorgangsbenadering verband hou. Die fokus van onderrig verskuif egter nou heeltemal na prosesse en bekwaamhede, terwyl vakinhoud in lewensgetroue situasies gebruik en toegepas moet word. Uitkomst berus op toekomsgedrewe bekwaamhede en outentieke, prestasiegerigte assessering van die uiteindelijke uitkomst vind plaas. Die kurrikulum word nou interdisiplinêr en tematies van aard.
- Die vierde en laaste stadium behels die implementering van uitkomsgerigte onderwys volgens die herskeppende benadering soos wat dit in paragraaf 5.3.2.1.7 beskryf is (Bonville 1996:4-5).

Spady (1994b:81) onderskei egter ook nog tussen vier sogenaamde vorms waarin uitkomsgerigte onderwys geïmplementeer kan word en wat grootliks met voorgenoemde vier stadiums van implementering ooreenstem. Hy wys egter nog op ander faktore soos die vlak van implementering, kurrikulumgerigtheid en aanspreeklikheid wat in ag geneem moet word. Hierdie vier vorms van uitkomsgerigte onderwys word vervolgens bespreek.

5.3.3.2 Spady se vier vorms van uitkomsgerigte onderwys

Volgens Spady (1994b:81) verteenwoordig die vier sogenaamde vorms waarin uitkomsgerigte onderwys geïmplementeer kan word, die geleidelike evolusie van uitkomsgerigte onderwys vanaf die mikrovlak tot by die makrovlak sedert die sewentigerjare. Elkeen van hierdie vorms het sy eie kenmerkende fokus, karakter en agenda vir die verandering en hervorming van die tradisionele skoolstelsel. Die vier vorms word vervolgens kortliks aangespreek.

5.3.3.2.1 Klaskamerhervorming

Hierdie vorm van uitkomsgerigte onderwys staan allerweë as *bemeesteringsleer* bekend (kyk 5.2.3.5). Dit behels implementering wat hoofsaaklik tot die klaskamer beperk is, word gekenmerk deur uitkomste in die vorm van diskrete inhoudsvaardighede en gestruktureerde taakvervulling soos wat dit in die tradisionele sone van Spady se demonstrasieheuwel (kyk 5.3.2.1.5) voorkom en wat die vorm van les- of eenheidsuitkomste (dit is, doelwitte) aanneem. Hoewel die beginsels van bemeesteringsleer soos hoër standarde en uitgebreide geleenthede toegepas word, is die kurrikuluminhoud en struktuur nog steeds vakgerig en dus onveranderd gelaat. Implementering word gefokus op die bemeestering van klein segmente van leer (soos deur middel van doelwitte gedefinieer) deur die hele klasgroep en volgens tradisionele tydskedules (Spady 1994b:81-83).

5.3.3.2.2 Kurrikulumgerigtheid

Die tweede vorm van uitkomsgerige onderwys word met kurrikulumgerigtheid (kyk 3.9.1.1 en 5.2.3.2) geassosieer. Kurrikulumgerigtheid behels dat daar gestrewe word na maksimum kongruensie tussen dit wat belangrik vir leerders is om te leer (die uitkomste), wat hulle moet leer (die inhoude, vaardighede en houdings), hoe hulle onderrig word en wat geassesseer word wanneer die leerders die uitkomste moet demonstree. Hierdie benadering tot uitkomsgerigte onderwys kan as 'n uitbreiding van bemeesteringsleer buite die grense van die klaskamer alleen beskou word. Die uitkomste wat nagestreef word, is gewoonlik 'n mengsel van diskrete inhoudsvaardighede, gestruktureerde taakvervulling en hoërorde-bekwaamhede soos hulle in die tradisionele en oorgangsones van Spady se demonstrasieheuwel (kyk 5.3.2.1.5) figureer (Spady 1994b:81-86).

Hierdie vorm van uitkomsgerigte onderwys word gekenmerk deur 'n sterk neiging tot outentieke assessering van leerders en die skepping van interdisiplinêre eenhede, kursusse en programme. 'n Verskeidenheid van onderrig- en leerstrategieë word geïmplementeer en daar word geleidelik wegbeweeg van konvensionele onderrigpraktyke. Daar is tekens van samewerking tussen groepe onderwysers oor graad- en vakgrense heen. Daar is ook 'n sterk neiging tot blokskedulering. Tyd, personeel en bronne word meer effektief aangewend om leerdersukses te verseker. Die grootste uitdaging wat hierdie benadering stel, is om implementering buite om die beperkings van die kalenderjaar uit te brei sodat die uitkomste "werklik" kan word (Spady 1994b:85-86).

5.3.3.2.3 Eksterne aanspreeklikheid

Die derde vorm van uitkomsgerigte onderwys is waarskynlik die mees problematiese, aangesien dit die aandrang (dikwels deur middel van wetgewing) van die staat vir beter resultate en duideliker dokumentering van leerders se leerprosesse moet verreken. Eksterne aanspreeklikheid van leerders, onderwysers, skole en skooldistrikte oorheers dus as't ware die implementering van hierdie benadering. Erkenning en akkreditering van kwalifikasies en programme deur die staat is afhanklik van die bereiking van minimum uitkomste deur soveel as moontlik leerders (Spady 1994b:89-90). Hierdie benadering herinner sterk aan mag-dwingende strategieë van verandering soos dit deur Bennis, Benne en Chin geïdentifiseer is (kyk 3.8.4.3).

Uitkomsgerigte onderwysbenaderings wat deur eksterne aanspreeklikheid gekenmerk word, het gewoonlik hul oorsprong in pogings van regeringslui vir die verskillende federale state in die VSA om onderwys en onderwysresultate te beheer. Uitkomste word gewoonlik deur hierdie state voorgeskryf en laat dus minder besluitnemingsmagte vir onderwysdistrikte, skole en onderwysers. Hierdie uitkomste verskil egter grootliks van staat tot staat, alhoewel hoër standaarde in bykans alle gevalle nagestreef word. 'n Verskeidenheid van meer effektiewe onderrigbenaderings word ook toegepas, terwyl vordering en gradering van leerders prestasiegerig (en nie in terme van ouderdom en tyd nie) gedoen word. Daar word ook verwag dat alle leerders suksesvol sal wees (Spady 1994b:91-92).

Eksterne aanspreeklikheid het dan ook reeds in die VSA aanleiding gegee tot intense politieke reaksie teen uitkomsgerigte onderwys en het dus die uitkomsgerigte onderwysbeweging groot skade aangedoen (Spady 1994b:89,93).

5.3.3.2.4 Stelselheerskepping

Die finale vorm van uitkomsgerigte onderwys het hoofsaaklik gedurende die vroeë negentigerjare van hierdie eeu in die VSA ontstaan. Die sleutelkenmerke van hierdie benadering kan soos volg opgesom word:

- 'n Toekomsgerigte strategiese ontwerpproses waarin 'n raamwerk van uiteindelijke uitkomste uit die heerskeppende sone van Spady se demonstrasiehoewel op distriksvlak gedefinieer word. Hierdie uitkomste verteenwoordig dus die rolvertolkingsvermoëns wat leerders in die toekoms nodig sal kry.

- Kurrikuluminhoude, onderrig, assessering en kreditering wat direk op hierdie uiteindelijke uitkomst gebaseer is.
- 'n Beklemtoning van outentieke lewenskontekste, omgewing en ervarings.
- 'n Makrobenadering tot implementering waarvolgens die vier beginsels van uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.1.4) geïmplementeer word met die disktrik se uiteindelijke uitkomst as basis (Spady 1994b:94).

Dit is dus duidelik dat hierdie stelherskeppende uitkomsgerigte vorm van uitkomsgerigte onderwys niks anders is as die herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys wat in paragraaf 5.3.2.1.7 bespreek is nie. Om onnodige herhaling van inligting te vermy, word daar dus nie in hierdie verband 'n verdere uiteensetting van hierdie vorm van uitkomsgerigte onderwys verskaf nie.

5.3.3.3 Spady se standaard vir implementering

Wat die evolusie van uitkomsgerigte onderwys vanaf die benadering van klaskamerhervorming tot en met die benadering van stelselerskepping betref, beveel Spady (1994b:99) aan dat enigeen wat graag uitkomsgerigte onderwys wil implementeer, liefs met een of ander vorm van 'n kurrikulumgerigte benadering moet begin omdat onderwysers dit baie moeilik vind om hulself van die bekende omgewing en beperkings van die tradisionele, inhoudgerigte benadering los te maak. Selfs al word met 'n kurrikulumgerigte benadering begin, moet die uiteindelijke doel wees om die herskeppende sone van die demonstrasieheuwel te bereik wat die uitkomst betref. Spady (1994b:100-101) erken ook dat dit vir individuele skole en onderwysers baie moeilik sal wees om uitkomsgerigte onderwys te implementeer indien hulle nog deur tradisionele regulasies soos tydskedules en dies meer beperk word. In hierdie verband is dit dus wenslik dat daar op distriks- en/of hoër vlakke voorsiening gemaak moet word vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys.

Volgens Spady (1994b:101) is daar reeds deur die sogenaamde *High Success Network* en die *Network for Outcome-Based Schools* sogenaamde standaard vir die implementering van stelselerskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys geformuleer. 'n Nadere ondersoek van hierdie standaard vir implementering toon egter dat dit 'n blote herhaling van kenmerke is wat aan die sogenaamde herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys toegedig is. Dit sluit die sogenaamde sleutelemente van uitkomsgerigte onderwys soos Spady dit definieer (kyk 5.3.1.1 tot 5.3.1.5), asook Spady se stelselraamwerk vir uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.2; Figuur 5.1) in (vgl. Spady 1994b:102-103).

Benewens voorgenoemde sleutelemente en die verskillende komponente van die stelselraamwerk, vereis die implementering van 'n herskeppende benadering egter ook die teenwoordigheid van die volgende drie aspekte:

- 'n Missie wat kollektief saamgestel is en die personeel se verbintenis tot die bereiking van toekomsgerigte, hoërorde-, uiteindelijke uitkomst deur alle leerders reflekteer, asook tot die implementering van omstandighede en strategieë wat leerders se geleenthede tot sukses optimaliseer.
- 'n Deurlopende stelsel van programverbetering wat die visie van personeel ten opsigte van moontlike doelstellings en werkwyses verbreed. Hierdie stelsel moet verder die personeel se aanspreeklikheid vir die resultate van hul eie besluite en praktyke, hul kapasiteit vir effektiewe leierskap, prestasie, hernuwing en verandering uitbrei. Voorts moet die stelsel samewerking tussen die personeel bevorder en effektiewe en responsiewe programimplementering ondersteun.
- 'n Databasis van betekenisvolle, toekomsgerigte uitkomst vir alle leerders, asook ander sleutelaanduiders van skole se effektiwiteit. Hierdie databasis moet gereeld gebruik en opgedateer word om die omstandighede en praktyke wat leerders en personeel se sukses beïnvloed, te verbeter (Spady 1994b:102-104).

5.3.3.4 Voorbeelde van die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA

Brandt (1994b:5) wys daarop dat die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA redelik kontroversieel geword het. Die rede hiervoor is dat uitkomsgerigte onderwys deur verskillende mense verskillend geïmplementeer word. Spady se tipering van verskillende benaderings tot uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.2.1.7, 5.3.3.1 en 5.3.3.2) is egter baie handig om verskille tussen hierdie weergawes van uitkomsgerigte onderwys uit te wys. 'n Ondersoek van navorser na enkele voorbeelde van uitkomsgerigte modelle wat in die verskillende state en in verskillende onderwysdistrikte van die VSA geïmplementeer is, bevestig die relatiewe eiesoortigheid van elke model en dui daarop dat komprehensiewe implementering van 'n herskeppende benadering eintlik 'n evolusionêre proses is wat jare lank kan neem. Spady (1994b:108) bevestig dan ook laasgenoemde argument.

Die een enkele voorbeeld van implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA wat as bewys van die effektiwiteit van uitkomsgerigte onderwys aangevoer word (en wat die meeste deur skrywers aangehaal word), is sekerlik die uitkomsgerigte onderwysbenadering wat sedert 1972 in die Johnson City Sentrale Skooldistrik in New York geïmplementeer is (vgl. Boschee & Baron 1994:196; Brandt 1994a:24-28; 1994b:5; Evans & King 1994:13-14; Marny

1994:19-23; O'Neil 1994a:7; Spady 1994b:109-110; Vickery 1988:52-56; Zlatos 1994:28). Spady (1994b:108-139) self verskaf eintlik 'n hele reeks van voorbeelde van die implementering van uitkomsgerigte onderwys in verskillende state, distrikte of selfs skole en in watter mate hierdie modelle vir uitkomsgerigte onderwys skole, onderwysers, leerders, klaskamerpraktyk en veral leerdersukses beïnvloed het. Hierdie is waarskynlik 'n poging van Spady om aantygings dat daar nie genoeg navorsingsresultate bestaan om die effektiwiteit van uitkomsgerigte onderwys te ondersteun nie (kyk 5.3.4.1.2), die nek in te slaan. Die sukses wat met hierdie uitkomsgerigte modelle behaal is, word telkens deur Spady beklemtoon deur na spesifieke resultate met die leerders te verwys.

Vir die doel van hierdie paragraaf bespreek navorser vervolgens kortliks die implementering van uitkomsgerigte onderwys in twee onderwysdistrikte (kyk 5.3.3.4.1 en 5.3.3.4.2), een skool (kyk 5.3.3.4.4) en een onderwyserskollege (kyk 5.3.3.4.5) in die VSA, terwyl die effek van uitkomsgerigte onderwys in drie state (kyk 5.3.3.4.3) ook kortliks aangespreek word. Terwyl die meeste van hierdie voorbeelde die sukses en effektiwiteit van uitkomsgerigte onderwys onderstreep, is die voorbeelde van die skool (kyk 5.3.3.4.4) en die onderwyserskollege weergawes van negatiewe ervarings van 'n onderwyseres en 'n dosent met uitkomsgerigte onderwys. 'n Opsomming van die problematiek van uitkomsgerigte onderwys sal egter eers as deel van die paragraaf oor kurrikulumevaluering (kyk 5.3.4) verskaf word.

5.3.3.4.1 Die Johnson City Sentrale Skooldistrik in die staat New York

Die sogenaamde *Outcomes-Driven Developmental Model* (ODDM) is reeds sedert 1972 in die Johnson City Sentrale Skooldistrik in New York onder leiding van Superintendente John Champlin en Albert Mamary geïmplementeer. Johnson City kan as 'n laer-middelklas gemeenskap en 'n fabriekstad met baie min professioneel gekwalifiseerde inwoners beskryf word. Die geskiedenis van Johnson City spreek van lae aspirasies onder sy leerders om naskoolse onderwys te ondergaan. Baie van die inwoners van Johnson City is relatief arm. Die distrik word gekenmerk deur 'n redelike groot Asiatiese immigrantebevolking wat nie baie bedrewe in Engels is nie en tot soveel as 17 verskillende tale praat. Met die aanvang van uitkomsgerigte onderwys in 1972 was die distrik laaste op die ranglys van 14 distrikte ten opsigte van die akademiese prestasie van leerders in gestandaardiseerde toetse wat afgeneem is. Ongeveer 45 tot 50 persent van sy leerders het toe in Grade 1 tot 8 op of bo graadvlak in lees en Wiskunde geprester (Brandt 1994a:24; Evans & King 1994:14; Spady 1994b:109; Vickery 1988:56).

Deur die jare het hierdie prestasies van leerders egter merkwaardig verbeter sodat tussen 80 en 90 persent van die leerders in 1984 in Grade 1 tot 8 op of bo hierdie genoemde graadvlakke kon presteer. Die distrik het uiteindelik tot die eerste plek onder die 14 distrikte geklim wat akademiese prestasie betref. Die distrik lewer ook al hoe meer leerders op wat vir toelating tot universiteite en kolleges kwalifiseer en beurse vir verdere studie verower. 'n Merkwaardige persentasie van die distrik se leerders verwerf jaarliks die staat New York se gesogte *Regents Diploma* (wat dikwels vir universiteitstoelating vereis word) indien dit met die persentasie leerders vir die hele staat vergelyk word. Só byvoorbeeld het 77 persent van die distrik se leerders in 1986 hierdie diploma verwerf teenoor slegs 43 persent vir die hele staat en 59 persent landwyd. Leerders se aspirasies neem duidelik toe en al hoe meer leerders skryf vir gevorderde plasingseksamens en ander toelatingseksamens in. Die aantal leerders wat vir Algebra inskryf, het ook merkwaardig toegeneem. Die ODDM-model is ook reeds in 1985 deur die VSA se Departement van Onderwys se sogenaamde *National Diffusion Network* as 'n aanvaarbare voorbeeldprogram in die vakareas erken (Boschee & Baron 1994:196; Evans & King 1994:13-14; Spady 1994b:109; Vickery 1988:56)

Volgens Mamary (1994:19-23) is uitkomstgerigte onderwys soos die ODDM-model van Johnson City op 14 beginsels gebaseer. Hierdie beginsels behels kortliks die volgende:

- Ouers, onderwysers, administrateurs en die skoolraad bepaal die verlangde uitkomst vir die leerders.
- Daar is 'n duidelike, gepubliseerde missiestelling geformuleer.
- 'n Filosofiese basis is ook vir die model geformuleer.
- Personeel verstaan dat uitkomstgerigte onderwys nodig is.
- Skole het elk 'n effektiewe kommunikasienetwerk.
- Die skoolraad, administrateurs, onderwysers en ouers neem almal aan die proses deel.
- Die basiese menslike behoeftes van die leerders word bevredig.
- Organisatoriese aksies berus op die beste beskikbare navorsingsresultate en ondervinding.
- Personeelontwikkeling is goed gedefinieer, sistematies en deurlopend.
- Die skoolklimaat word voortdurend geassesseer en verbeter.
- Goeie onderrigtegnieke word aangewend.
- Praktyke in die klaskamer en in die skool word só gerig dat die verlangde uitkomst bereik kan word.
- Gedeelde besluitneming, probleemoplossing en konsensusprosedures word toegepas.
- Personeel glo dat alle leerders suksesvol kan leer (Mamary 1994:19-23).

Die missie van die model is volgens Vickery (1988:52) dat alle leerders dit wat skole wil hê dat hulle moet leer, goed moet kan leer. Hierdie missie word vergestalt in vyf uiteindelijke uitkomst wat leerders moet bereik. Hierdie uitkomst stem gedeeltelik ooreen met die kritieke en ontwikkelingsuitkomst (kyk 4.6.3) wat vir Kurrikulum 2005 geld:

- Leerders sal 'n hoë selfbeeld as beide leerders en as persone hê.
- Hulle sal in staat wees om op hoë kognitiewe vlakke te funksioneer en nie net op die laer vlakke wat gestandaardiseerde toetse verlang nie.
- Hulle sal goeie probleemoplossers, kommunikeerders en besluitnemers wees, bekwaamheid in groepprosesse toon en vir hul eie gedrag aanspreeklik wees.
- Hulle sal selfgerigte leerders wees.
- Hulle sal omgee vir ander (Vickery 1988:52).

Die sogenaamde filosofiese basis waarop die model berus, behels volgens Mamary (1994:22) die volgende: (Hierdie filosofiese basis bestaan ooglopend uit 'n aantal norme wat verband hou met die belangrikste eienskappe van uitkomsgerigte onderwys.)

- Talente kan ontwikkel word.
- Elkeen kan uitnemend presteer.
- Voorkoming is beter as remediëring.
- 'n Optimisme omtrent leer.
- Leer moet koöperatief plaasvind.
- Programme moet inklusief van aard wees (en niemand 'n geleentheid ontsê nie).
- Bemeesteringsleer word beklemtoon.
- Sukses word verwag.
- Positiewe gesindhede is belangrik.
- Leer word gebaseer op prestasie (en nie op tyd nie).
- Redelike risiko's is aanvaarbaar.
- Groepering berus op die prestasies van leerders en nie op hulle vermoëns nie.
- Besluite word gebaseer op geldige en resente navorsingsdata.
- Dit wat veronderstel is om te gebeur (soos groei en verandering), word beklemtoon.
- Hoë verwagtings word gekoester (Mamary 1994:22).

Die sukses van uitkomsgerigte onderwys in Johnson City hou waarskynlik verband met ses belangrike kenmerke van die stelsel en wat as 'n voorbeeld vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika kan dien:

- Die toepassing van bemeesteringsleerbeginsels.
- 'n Herstrukturering van verantwoordelikhede.

- Onderrigleierskap.
- Personeelontwikkeling.
- Die inhaal van historiese agterstande.
- Die nastrewing van uitnemendheid (Vickery 1988:53-56).

Hoewel die ODDM-model op bemeesteringsleer gegrond is (Brandt 1994a:26; Mamary 1994:22; Vickery 1988:53), het Johnson City volgens Mamary (in Brandt 1994a:26) deur drie verskillende fases van bemeesteringsleer gegaan voordat dit uiteindelik uitkomsgerigte onderwys geïmplementeer het. Volgens Mamary lê die verskil tussen die bemeesteringsleer wat hulle aanvanklik toegepas het en die uitkomsgerigte onderwys wat hedendaags toegepas word, daarin dat eersgenoemde nog baie klem gelê het op dit wat die onderwyser gedoen het, terwyl die hedendaagse uitkomsgerigte onderwys meer klem lê op die selfgerigtheid van leerders deur hulle byvoorbeeld selfassessering te laat toepas. Slavin (1994:14) beklemtoon dan ook dat uitkomsgerigte onderwys nie heeltemal met bemeesteringsleer gelyk gestel kan word nie (kyk ook 5.2.3.5). Die bemeesteringsleeronderrigprogram van Johnson City word mooi deur Vickery (1988:53) beskryf en is reeds in paragraaf 5.3.2.3 aangehaal.

Vickery (1988:53-54) wys ook op die klem op die persoonlike verantwoordelikheid wat elke leerder in die stelsel vir sy/haar eie vordering moet aanvaar. Só byvoorbeeld word geen addisionele, summatiewe assessering toegelaat as 'n leerder nie bewys kan lewer dat hy/sy aktief met addisionele aktiwiteite besig is nie. Waar dissiplinêre probleme in hierdie verband wel voorkom, word sulke leerders aan terapie volgens 'n spesiale program blootgestel sodat hulle wel hierdie verantwoordelikheid kan ervaar. Pogings om te verseker dat die uiteindelijke uitkomst wel deur die leerders bereik word, het daartoe gelei dat die hele kurrikulum herontwerp word. 'n Program bekend as *Talents Unlimited* is byvoorbeeld daarop ingestel om leerders se kreatiwiteit en selfbeeld te verhoog. Ander programme lê weer klem op onafhanklike ondersoek, koöperatiewe leer en vrywillige gemeenskapsaktiwiteite sodat leerders in staat gestel word om hoë kognitiewe doelstellings te kan bereik, prosesvaardighede te kan aanleer en kan leer om vir mekaar om te gee (Vickery 1988:54).

Leierskap in Johnson City is in die heel eerste plek onderrigleierskap wat geheel en al op die bereiking van die uitkomst gerig is. In hierdie verband is elke persoon in die stelsel, van onderwyser tot administrateur, met ontwikkelingswerk op die gebied van leerprogramme en onderrigpraktyke besig. Hierdie onderrigleierskap word ook deur middel van 'n bemeesteringsleermodel vir personeelontwikkeling versterk. Dit behels dat vernuwings nie gelyktydig in die hele distrik geïmplementeer word nie, maar dat personeellede teen hulle eie

tempo leer en ontplooi. Daar is 'n duidelike prosedure vir personeelontwikkeling. As 'n leerder moet die personeellid eers die feite oor die vernuwing aanleer en dit daarna in beperkte, gekontroleerde en voorspelbare omstandighede in die praktyk toepas. Daarna word die vernuwing in 'n breër area toegepas totdat die personeellid in staat is om byvoorbeeld nuwe kursusse of nuwe eenhede te ontwerp wat op hierdie praktyk gebaseer is. Dieselfde prosedure word gevolg as opleiers van onderwysers byvoorbeeld opgelei word. Hierdie bemeesteringsleermodel is dus daarop gerig dat leierskap en verantwoordelikheid vir vernuwings gedeel word (Vickery 1988:54-55).

Indien die sosio-ekonomiese en historiese karakter van Johnson City in aanmerking geneem word, is dit duidelik dat daar historiese en sosio-ekonomiese agterstande is wat aangespreek moet word. In hierdie verband is dit nodig dat leerders aangemoedig en in staat gestel moet word om die bekwaamhede aan te leer wat nodig is vir verdere studie of die wêreld van werk. Daar is reeds gewys op die merkwaardige resultate wat in hierdie verband met Johnson City se leerders bereik word. In hierdie proses is standarde en die prestasies van leerders suksesvol verhoog deur middel van 'n sistematiese herorganisering van onderwys in die distrik en 'n deurlopende strewe na uitnemendheid (Vickery 1988:55-56).

Die sukses wat in Johnson City met uitkomsgerigte onderwys behaal is, asook die belangrikste kenmerke van die stelsel soos in die voorafgaande paragrawe beskryf, kan op die implementering van uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika van toepassing gemaak word. Dit bring mee dat onderwyspersoneel in Suid-Afrika byvoorbeeld spesiale aandag sal moet bestee aan die bewusmaking van hul eie verantwoordelikhede by die leerders self, die bevordering van onderrigleierskap onder onderwyspersoneel, die opleiding van onderwysers, die inhaal van historiese agterstande onder die leerders, en die deurlopende nastrewing van uitnemendheid in onderwys dýwarsoor Suid-Afrika. Van belang is egter Spady (in Brandt 1994b:5) se bewering dat die Johnson City-program eerder as 'n oorgangsbenadering beskou moet word, terwyl Suid-Afrika na 'n herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys streef. Dit wil egter voorkom asof 'n oorgangsbenadering soos dié van Johnson City 'n stap in die rigting van 'n herskeppende model kan beteken en die vraag ontstaan of Suid-Afrika nie ook eers met 'n oorgangsbenadering moes begin het nie.

5.3.3.4.2 Die Township Hoërskoordistrik 214 in die staat Illinois

Die Township Hoërskoordistrik nommer 214 in Arlington Heights, Illinois is 'n voorbeeld van 'n skoordistrik wat die formulering van hul 11 uiteindelijke uitkomstes op navorsing in verband met

toekomsverwagtinge gegrond het. Hierdie sogenaamde algemene leeruitkomste is onder leiding van Superintendent Kathleen Fitzpatrick geformuleer en geïmplementeer en verwys kortliks na die ontwikkeling en handhawing van die volgende vermoëns: kommunikasie; sosiale interaksie; analise; probleemoplossing; waarde-oordele; verantwoordelike deelname aan 'n globale omgewing; goedheid; tegnologie; en lewens- en loopbaanbeplanning (Fitzpatrick 1991:18-19). Die implementering is egter ook gekenmerk deur 'n sterk ondersteuning en betrokkenheid van die gemeenskap in al die prosesse van implementering (Spady 1994b:114).

Die kurrikulum wat tot die bereiking van hierdie algemene leerderuitkomste aanleiding moet gee, is suiwer volgens die beginsel van kurrikulumgerigtheid ontwerp. Tien sleutelprogramme, naamlik Engels, Wiskunde, Wetenskap, Sosiale Studies, die Fynere Kunste, Liggaamlike Opvoeding en Gesondheid, Vreemde Tale, Praktiese Kunste, Leerderdienste en Leerderaktiwiteite, is geïdentifiseer en sogenaamde programuitkomste is vir elk van hierdie leerareas geformuleer. Hierdie programuitkomste is só geformuleer dat hulle gesamentlik tot die bereiking van die algemene leerderuitkomste sal aanleiding gee. Vir hierdie doel is van prestasie-aanduiders wat op die bereiking van die onderskeie uiteindelijke uitkomste dui, gebruik gemaak (Fitzpatrick 1991:19).

Benewens die formulering van die verskillende programuitkomste is 'n kurrikulumraamwerk vir elke leerarea ontwerp. Hierdie raamwerk sluit verskillende kombinasies van kursusse in wat leerders kan volg. Ten spyte daarvan dat die getal kursusse en krediete wat leerders moet voltooi om die uiteindelijke uitkomste te bereik, kan verskil, is daar 'n konstante kern van uitkomste wat leerders moet kan bereik. Ook die kursusuitkomste is dus gerig op die bereiking van die uiteindelijke uitkomste. Vanweë die ontwikkelende aard van al die uiteindelijke uitkomste is 'n raamwerk van drie prestasievlakke ook ontwerp waarmee bepaal kan word op watter vlak van ontwikkeling 'n bepaalde leerder is. Hierdie raamwerk beklemtoon ook die geleidelike verskuiwing van die onderrigfokus vanaf 'n direkte onderrigrol vir die onderwyser tot 'n rol van afrigter of fasiliteerder in lyn met die vlak van ontwikkeling waarop die leerders hul bevind (Fitzpatrick 1991:19-20).

Die model word voorts daardeur gekenmerk dat besluite omtrent onderrigstrategieë, leerderaktiwiteite en assessering gedryf en gerig word deur die uitkomste wat die leerders moet bereik. Voorts word die beginsel van uitgebreide geleentheid (kyk 5.3.1.4.2) vir leerders deurgaans toegepas. Benewens die program- en kursusuitkomste wat direk in lyn met die algemene leerderuitkomste geformuleer is, is die voorkennis wat leerders vir al hierdie uitkomste moet hê, ook in die vorm van uitkomste geformuleer. Hierdie voorafuitkomste word

deur middel van kriteriumgerigte assesseringsmetodes geassesseer en die plasing van leerders in groepe word op grond van hierdie resultate gedoen (Fitzpatrick 1991:20-21).

Die gradering van leerders is uitkomsgerig en geensins meer tydgerig nie. Voorts berus dit op voorafgeformuleerde standaarde wat op die uitkomste berus en nie op prestasie volgens die normaalverspreidingskurwe nie (Fitzpatrick 1991:21). Daar word ook sedert 1995 van alle leerders verwag om al die sleuteluitkomste in veelvuldige kontekste te kan demonstreeer alvorens gradering kan plaasvind (Spady 1994b:113). Die praktyk om slegs een student as die beste presteerder in 'n skool aan te wys, is ook laat vaar. Hedendaags word alle leerders wat 'n hoëvlakprestasie behaal het, vereer met die sogenaamde *Highest Honor Graduate*-toekenning; 'n prestasie wat in elk geval vergelykbaar is met die prestasievlakke van die beste leerders van vroeër. 'n Distrikwye rekenaargebaseerde netwerk van onderrigstrategieë, leerderaktiwiteite en assesseringsinstrumente wat in lyn met die essensiële uitkomste is, is ook van stapel gestuur en tot beskikking van alle onderwysers in die distrik gestel (Fitzpatrick 1991:22).

Nadat hierdie uitkomsgerigte benadering reeds vir 'n dekade lank in Distrik 214 geïmplementeer is, is die volgende betekenisvolle winste ten opsigte van leerderprestasie reeds behaal ten spyte daarvan dat daar 'n 20 persent afname in leerdergetalle oor 'n tydperk van vyf jaar was:

- Die getal en persentasie leerders wat vir gevorderde plasingkursusse ingeskryf het, het toegeneem.
- Die getal en persentasie leerders wat hierdie gevorderde plasingseksamens geskryf en geslaag het, het toegeneem.
- Die getal finaliste vir nasionale meriete het toegeneem.
- Die prestasie van leerders in ander eksamens het distrikwyd verbeter (Spady 1994b:113-114).

Die uitkomsgerigte model van Distrik 214 toon ook groot ooreenkomste met Kurrikulum 2005. Benewens die feit dat albei modelle algemene uiteindelijke uitkomste het wat alle implementeringsaksies moet dryf, is daar in albei modelle 'n aantal leerareas geïdentifiseer, elk met sy eie uitkomste (program- of spesifieke uitkomste) wat uiteindelik gesamentlik tot die bereiking van die uiteindelijke uitkomste aanleiding moet gee. In albei gevalle is daar standaarde gespesifiseer wat bereik moet word alvorens kreditering geskied of 'n kwalifikasie toegeken kan word. Distrik 214 beskik egter oor 'n rekenaarnetwerk van onderrigstrategieë, leerderaktiwiteite en assesseringsinstrumente wat deur alle onderwysers geraadpleeg kan

word. Hierdie netwerk ontbreek in Suid-Afrika. Onderwysers sal dus in Suid-Afrika grootliks op hulself aangewese wees wanneer besluite oor onderrigstrategieë, leerderaktiwiteite en assessering geneem moet word. Dit is juis hier waar navorsers 'n probleem voorsien, want onderwysers in Suid-Afrika is in baie gevalle onder- of ongekwalifiseerd (kyk 1.2.1) en toon dus nog in baie gevalle 'n gebrek aan sulke professionele besluitnemings- en toepassingsvaardighede.

5.3.3.4.3 Die effek van implementering in enkele federale state

Evans en King (1994:14-15) verskaf inligting in verband met die effek van implementering van uitkomsgerigte onderwys in drie federale state in die VSA, naamlik Utah, Missouri en Minnesota. In Utah het evalueerders 300 onderhoude met 'n verskeidenheid van rolspelers gevoer en drie vraelyste (op distriks-, skool- en individuele vlak) laat invul. Op grond van hul resultate het hulle die volgende gevolgtrekkings gemaak:

- Implementering van uitkomsgerigte onderwys vereis oor die algemeen 'n herstrukturering van die totale onderwysstelsel en neem gevolglik 'n aansienlike periode om afgehandel te word.
- Meer uitkomsgerigte implementering vind plaas in distrikte wat die ODDM-model (kyk 5.3.3.4.1) geïmplementeer het.
- Meer uitkomsgerigte implementering vind in elementêre distrikte as in groter distrikte plaas.
- Alhoewel die getuigenis daarvoor beperk is, wil dit voorkom asof distrikte met 'n meer volledige implementering van uitkomsgerigte onderwys, hoër leerderprestasiewinste toon as ander distrikte.
- Distrikte wat die ODDM-model implementeer, behaal waarkynlik meer sukses as ander distrikte (Evans & King 1994:14-15).

Die staat Missouri se *Statewide Project for Improving Student Achievement*, ook bekend as die *Instructional Management System*, is gedurende die jaar 1986-1987 geïmplementeer en behels 'n staatswye kurrikulum, drie onderrigprogramme wat deur die staat onderskryf word (bemeesteringsleer, uitkomsgerigte onderwys en koöperatiewe leer) en 'n kriteriumtoets wat die kurrikulum se uitkomstepresies meet. Resultate volgens hierdie kriteriumtoets het sedertdien deur die hele staat elke jaar in byna elke vakarea betekenisvol verbeter. Terselfdertyd het leerders ook beter gevaar in normgerigte toetse (Evans & King 1994:15).

In Minnesota is navorsing in tien projekareas regoor die staat onderneem ten einde die effektiwiteit van herskeppende uitkomsgerigte onderwys in hierdie areas te dokumenteer. Onderhoude is met verskeie rolspelers, wat ouers insluit, gevoer. Resultate wat gedurende die jaar 1990-1991 van 37 skole verkry is, sluit in dat 49 persent van die respondente daarop gedui het dat leerders meer en beter geleer het. Sowat 43 persent het groter leerderbetrokkenheid geïdentifiseer, terwyl 35 persent verskillende effekte vir verskillende soorte leerders gerapporteer het. Baie ouers het aangevoer dat uitkomsgerigte onderwys goed vir die gemiddelde en ongemotiveerde leerder werk, maar baie respondente het negatiewe persepsies gerapporteer vir leerders wat voorheen in die tradisionele stelsel suksesvol was (Evans & King 1994:15-16).

Die voorbeelde van implementering wat tot dusver hier aangehaal is, verskaf oorwegend positiewe kommentaar oor die implementering van uitkomsgerigte onderwys. Hoewel algemene kritiek op uitkomsgerigte onderwys volop is (kyk 5.3.4.1), is werklike voorbeelde van die mislukking van uitkomsgerigte onderwys nie so volop nie. Tog word twee voorbeelde van negatiewe ervarings met uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.3.4.4 en 5.3.3.4.5) vervolgens beskryf. Op grond van al hierdie voorbeelde kan navorser uiteindelik in staat gestel word om 'n evaluering van uitkomsgerigte onderwys te doen.

5.3.3.4.4 Ponca City Hoërskool in die staat Oklahoma

In afwagting vir die mandaat van 'n onderwys hervormingswet in die staat Oklahoma, het die Ponca City Hoërskool se Engelse departement met die goedkeuring van die sentrale administrasie besluit om uitkomsgerigte onderwys in hul tweedejaar Engelse klasse te implementeer nog voordat dit die amptelike beleid van die skool sou word. Hierdie besluit is geneem op grond van die inligting oor positiewe navorsingsresultate in verband met uitkomsgerigte onderwys wat aan die onderwysers oorgedra is. Cavener, een van die Engelse onderwyseresse by die Ponca City Hoërskool, het onderneem om haar ervarings in hierdie verband te deel met Schwarz, 'n professor aan die Staatsuniversiteit van Oklahoma. Saam verskaf hulle 'n verslag oor die verloop van die implementering van uitkomsgerigte onderwys in Cavener se klas (Schwarz & Cavener 1994:326-338).

Gedurende die eerste semester van implementering het Cavener algaande die implementering van uitkomsgerigte onderwys in haar klaskamer as moeilik en teleurstellend beleef. 'n Kollega van haar het hul ervaring selfs as "a semester from hell" beskryf, alhoewel probleme wat hulle ervaar het, die hele jaar lank voortgeduur het. Vir Cavener was die papierwerk, rekordhouding

en die tyd wat weens hertoetsing en heronderrig van leerders (wat nie die 70-persentkriterium behaal het nie) verlore gegaan het, een van die grootste probleme in die oorskakeling na uitkomsgerigte onderwys en het sy dit as 'n nagmerrie ervaar. Dit het vir Cavener mettertyd al hoe onmoontliker geword om onbepaalde tyd aan leerders toe te staan ten einde hul werkopdragte te voltooi. Die instelling van afsnytpunte vir voltooiing en inhandiging van hierdie werkopdragte het vanweë baie probleme uiteindelik noodsaaklik geword (Schwarz & Cavener 1994:330).

Leerders het ook nie gereageer soos wat verwag is nie. Leerders het in baie gevalle gepoog om die stelsel te omseil. Sommige leerders het hulle geensins aan die afsnytpunte vir die voltooiing van werkopdragte gesteur nie. Dikwels is opdragte op die dag voor die afsnydatum of selfs eers aan die einde van die semester voltooi. Cavener het ook ondervind dat die meer intelligente leerders dikwels afsydig teenoor die werk gestaan het. Selfs outentieke assesseringstake het die leerders nie altyd genoeg gemotiveer om moeite te doen en verder te dink nie. Die resultate van leerders se werk was dikwels teleurstellend. Van die leerders se werk was aan die einde van die semester steeds onvoltooid (Schwarz & Cavener 1994:330-331).

Cavener het ook 'n probleem met heterogene klasse (wat van leergestremdes tot hoogs begaafde leerders ingesluit het) ondervind. Dit was nie moontlik om terselfdertyd aan die behoeftes van alle leerders te voldoen nie. In teorie moes leerders met probleme een-tot-een remediërende onderrig ontvang, terwyl alle klasaktiwiteite terselfdertyd gefasiliteer en gevorderde leerders van verrykingsonderwys voorsien moes word. In die praktyk het hierdie verrykingsaktiwiteite vir gevorderde leerders daaruit bestaan dat hulle die ander leerders moes help. As gevolg van 'n gebrek aan vermoëns of belangstelling het van die leerders egter steeds uitgesak (Schwarz & Cavener 1994:331-332).

Cavener moes intussen ook werkwinkels en gereelde indiensopleidingskursusse bywoon en sy moes baie ure aan die ontwerp van die kurrikulum en die beplanning van nuwe aktiwiteite - op haar eie, sowel as saam met kollegas - bestee. Vir haar het uitkomsgerigte onderwys eindelose ure en verwarring tot haar reeds bestaande swaar werklading toegevoeg. Boonop is heelwat plaaslike weerstand uit die gemeenskap, en veral ook van ouers, teen die implementering van uitkomsgerigte onderwys ondervind. Cavener moes by talle geleenthede as spreker optree en het baie probleme met hierdie weerstandaksie ondervind. Een van die grootste probleme wat aanleiding tot die weerstand gegee het, was die taal en terminologie wat met uitkomsgerigte onderwys gepaard gegaan het (Schwarz & Cavener 1994:330-331).

Volgens Schwarz en Cavener (1994:334) kan hierdie taal wat gebruik word, beskou word as 'n elitistiese taal wat uitgebreide indiensopleiding van onderwysers en ander rolspelers deur kundiges van buite noodsaak en daartoe bydra om onderwysers, en veral ouers, magteloos te laat. Cavener voel ook dat sy deur voorstanders van uitkomsgerigte onderwys gebreinspoel is.

Die belangrikste les wat Suid-Afrikaners waarskynlik uit Cavener se ervaring met uitkomsgerigte onderwys kan leer, lê vermoedelik in die feit dat die tyd en energie wat van onderwysers en skole vereis word, nie onderskat moet word nie (vgl. Schwarz & Cavener 1994:333). Voorts sit Suid-Afrika met die probleem dat uitkomsgerigte onderwys van owerheidsweë geïnisieer en geïmplementeer is; iets waarteen Schwarz en Cavener (1994:333), asook Mamary (in Brandt 1994a:28), Spady (in Brandt 1993:70) en Rowe (in Zlatos 1994:28) baie ernstig waarsku.

5.3.3.4.5 'n Negatiewe ervaring met uitkomsgerigte onderwysersopleiding

Towers (1994:3-5) berig oor die implementering van uitkomsgerigte onderwysersopleiding by die Saint Mary's College in Winona, Minnesota. Ten spyte daarvan dat Towers van mening is dat uitkomsgerigte onderwysersopleiding redelik goed vir 'n aantal studente by die kollege gewerk het omdat hulle vanweë uitgebreide geleenthede in staat gestel is om hul vlakke van begrip te verhoog en minimum bekwaamheid gedurende herassessering te bereik, is hy nie ten gunste van uitkomsgerigte onderwysersopleiding nie. Terwyl hy erken dat blootstelling van onderwysstudente (wat uitkomsgerigte onderwys in die klaskamer moet gaan toepas) aan 'n uitkomsgerigte onderwysgerigte opleidingsstelsel hulle beter in staat kan stel om self die stelsel te implementeer, is hy van mening dat die nadele verbonde aan só 'n opleidingsstelsel die voordele daarvan oortref (Towers 1994:3-4).

Wat die nadele van uitkomsgerigte onderwysersopleiding betref, toon Towers se eie ervaring in sy kontak met ander personeel van die kollege eerstens dat die nuwe stelsel baie meer tyd en energie van die individuele dosente vereis as in die verlede. Dosente moet volgens die nuwe stelsel hul onderrig individualiseer, voorsiening maak vir 'n verskeidenheid van remediëring- en verrykingsaktiwiteite vir die studente, 'n verskeidenheid van assesseringsinstrumente skep en administreer en uitgebreide rekords van elke student se vordering hou. Al hierdie take moet uitgevoer word te midde van finansiële besparings en groter wordende klasse as 'n gegewe (Towers 1994:4).

Tweedens het uitkomsgerigte onderwysersopleiding 'n negatiewe effek op die sterker studente in die Opvoedkunde. Die vereiste van heronderrig en hertoetsing van leerders wat nie aanvanklik die kriterium bevredig nie, is volgens Towers geneig om eerste prioriteit vir dosente te word bo die verskaffing van verrykingsgeleenthede vir die sterker studente. Die gevolg hiervan is dat die sterker studente wat moontlik die beste onderwysers van die toekoms kan uitmaak, nie voor uitdagende take te staan kom nie. Kortliks, minimumbekwaamheidsvlakke word ten koste van maksimum leerverwagtings beklemtoon (Towers 1994:4).

Die belangrikste nadeel van uitkomsgerigte onderwysersopleiding lê vir Towers egter in die keuring van onderwysstudente vir doeleindes van lisensiëring van hierdie studente as bekwame onderwysers. Uitkomsgerigte onderwysersopleiding bemoeilik die taak van opleiers om die mees bekwame studente te keur en te lisensieer. Towers se ondervinding is dat studente in baie gevalle nie genoegsaam vir hul eerste toets voorberei nie omdat hulle weet dat hulle weer later 'n hertoets kan skryf. Die heronderrig en hertoetsing waaraan studente blootgestel word, gee uiteindelik aanleiding tot 'n inflasie van graderingsimbole deurdat D's, E's en F's wat in die eerste toets behaal is, gewoonlik wel tot die minimumbekwaamheidsvlak van 'n C-simbool verbeter word. Feitlik enige student kan uiteindelik hierdie minimumbekwaamheidsvlak bereik, ten spyte van swak klasbywoning en ongemotiveerdheid. Hierdie feit laat dosente met die dilemma dat studente wat eintlik verdien het om te druipe en dus nie gekeur behoort te word nie, aan die einde van die dag nie weggewys kan word nie en wel gelisensieer moet word. Uitkomsgerigte onderwysersopleiding maak dus lisensiëring van onderwysstudente 'n futiele oefening (Towers 1994:4-5).

'n Belangrike les kan dus uit hierdie ervaring van Towers en sy kollegas geleer word wanneer onderwysersopleiding (met die oog op Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys) in Suid-Afrika in oënskou geneem word.

5.3.3.4.6 Lesse wat uit die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA geleer kan word

Evans en King (1994:16-17) maak 'n aantal belangrike gevolgtrekkings na aanleiding van die implementering van uitkomsgerigte onderwys in Johnson City, asook in die state Utah, Missoun en Minnesota. Dit behels die volgende:

- Data verkry uit navorsing oor bemeesteringsleer, Johnson City, Utah en Missouri dui daarop dat bemeesteringsleer en die ODDM-model effektief in klaskamers en skoolgeboue geïmplementeer kan word.

- Ervaring in Johnson City en Utah dui daarop dat die ODDM-model kan werk en geredelik in tradisionele stelsels ingepas kan word (In hierdie verband moet egter onthou word dat die ODDM-model volgens Spady [in Brandt 1994b:5] 'n oorgangsbenadering tot uitkomsgerigte onderwys verteenwoordig en nie outomaties met 'n herskeppende benadering gelyk gestel kan word nie.)
- Data verkry van navorsing oor bemeesteringsleer en uitkomsgerigte onderwys in Minnesota dui daarop dat uitkomsgerigte onderwys waarskynlik swakker leerders meer bevoordeel, terwyl dit 'n twyfelagtige effek op sterker leerders kan hê. (Hierdie bevinding is ook in lyn met die ervarings van Cavener [kyk 5.3.3.4.4] en Towers [kyk 5.3.3.4.5] in verband met uitkomsgerigte onderwys.)
- Tradisionele navorsingsmetodes is nie voldoende om die veranderinge wat uitkomsgerigte onderwys kan meebring, te weerspieël nie. Daar bestaan ook 'n dringende behoefte aan meer navorsing oor die effek van (veral herskeppende) uitkomsgerigte onderwys (Evans & King 1994:16-17).

Op grond van ervarings wat met uitkomsgerigte onderwys in die staat Pennsylvania ondervind is, formuleer Pliska en McQuaide (1994:69) 'n aantal beginsels (sogenaamde MOETS en MOENIES) wat by die implementering van uitkomsgerigte onderwys in werking gestel moet word. In breë trekke behels dit dat:

- daar met alle rolspelers gekommunikeer moet word;
- ondersteuning vir die verandering gewerf moet word; en
- teenkanting teen uitkomsgerigte onderwys op een of ander wyse ontlont moet word.

Wat kommunikasie met die verskillende rolspelers betref, is dit belangrik dat inligting oor uitkomsgerigte onderwys duidelik in die openbaar gedissemineer moet word. Hierdie disseminasie van inligting vereis dat die volgende stappe gevolg moet word:

- Stel 'n strategiese plan saam deur byvoorbeeld 'n opvoedkundige byeenkoms van alle rolspelers te reël waar só 'n plan opgestel kan word wat die ondersteuning van alle rolspelers kan geniet.
- Kommunikeer die strategieë en voorbeelde van die hervormingsinisiatiewe aan alle rolspelers. (In hierdie verband wys King en Evans [1991:75], daarop dat voorstanders van uitkomsgerigte onderwys oormatig gebruik maak van 'n oorredende taal wat aan dié van 'n wedergebore bekeerling herinner. Die gebruik van só 'n taal kan dus baie misleidend wees.)
- Verduidelik hoe alles in mekaar steek sodat mense die hele stelsel kan verstaan (Pliska & McQuaide 1994:69).

Wat die werwing van ondersteuning by alle rolspelers betref, moet organisering doeltreffend en vinnig geskied en moet die rasionaal vir die nuwe stelsel duidelik uiteengesit word om te verhoed dat opponente van die stelsel die debat beheer. Dit behels die volgende stappe:

- Vorm self die debat oor die nuwe stelsel en doen dit so gou as moontlik. Verseker dat daar eenstemmigheid oor die werking van die stelsel bestaan (vgl. McGhan 1994:72). In hierdie verband stel Burron (1994:75) voor dat daar eerder 'n dialoog as 'n debat oor die nuwe stelsel gevorm moet word, aangesien 'n debat mense gewoonlik te defensief ten opsigte van hul eie standpunte maak).
- Werf ondersteuning vir die nuwe stelsel onder daardie persone wat uiteindelik die stelsel moet implementeer en toepas (die sogenaamde *grassroots level*). Inligting moet dus die skole en die gemeenskap bereik. Alhoewel uitvoerende leierskap belangrik is, is dit alleen nie voldoende nie.
- Maak seker dat alle rolspelers ten volle bewus is van die oorsprong van aspekte soos die uitkomst sodat daar geen twyfel hieroor bestaan nie (Pliska & McQuaide 1994:69).

Uitkomsgerigte onderwys het die vermoë om die sekuriteit verbonde aan die tradisionele benadering tot onderwys te versteur, agterdog te kweek en die sekerheid dat kinders nog sal kan lees, skryf en reken, aan te tas. Om hierdie rede moet rolspelers soos ouers, asook kritici van uitkomsgerigte onderwys, die geleentheid gegun word om hul vrese oor die stelsel uit te spreek. Teenkanting teen die stelsel kan slegs ontloot word deur:

- nie die nasionale klimaat ten opsigte van verandering in die onderwys te ignoreer nie;
- sekere mense of groepe nie uit die proses uit te sluit nie;
- nie toe te laat dat kritiek die oorhand kry nie (met ander woorde, daar moet onmiddellik op hierdie kritiek gereageer word); en
- voorbereid te wees op die aard en taktiek van teenstanders (Pliska & McQuaide 1994:69).

Burron (1994:75) stel ook 'n aantal oplossings vir die problematiek rondom uitkomsgerigte onderwys voor. In hierdie verband stel hy voor dat owerhede van die kritiek teenoor die voorgeskrewe onderrig van waardes en houdings ontslae kan raak deur byvoorbeeld kursusse aan te bied wat uitsluitlik op waardes konsentreer en waarvan die doelwitte en uitkomst on dubbelsinnig gespesifiseer word. Kursusse wat uitsluitlik oor kritieke aangeleenthede (soos politieke, ekonomiese en sosiale aangeleenthede) handel en waarin leerders aan 'n hele spektrum van verskillende opinies blootgestel kan word, kan ook daartoe bydra dat vrese oor openlike of bedekte indoktrinasie aangespreek kan word.

Volgens King en Evans (1991:74-75) stel die praktiese implementering van uitkomsgerigte onderwys 'n aantal belangrike uitdagings aan die implementeerders daarvan. Eerstens behels dit 'n massiewe poging tot kurrikulumontwerp waarin daar vanaf die uiteindelijke uitkomst na spesifieke lesuitkomst beweeg word. Tweedens vereis die implementering van uitkomsgerigte onderwys dat onderwysers in staat moet wees om remediëring, verryking, prestasiegerigte assessering en monitering van leerders se vordering te kan toepas. Dit is veral die terrein van prestasiegerigte assessering wat vir onderwysers 'n probleem kan wees, aangesien uitgebreide navorsing oor hierdie aspek nog nie gedoen is nie. Die implikasie van hierdie aspekte van remediëring, verryking, prestasiegerigte assessering en leerdermonitering is dat onderwysers uitgebreide personeelontwikkeling (in die vorm van indiensopleiding) sal moet ondergaan. Voorts sal monitering van vordering met die implementering van uitkomsgerigte onderwys ook deurlopend moet plaasvind. In totaliteit sal die hele skoolstelsel moet verbeter (King & Evans 1991:74-75).

Hierdie samevatting van beginsels vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys berei nou die weg voor vir 'n evaluering van die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks. Die volgende paragraaf verteenwoordig só 'n evaluering.

5.3.3.5 'n Voorlopige perspektief op die implementering van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model vir onderwys in Suid-Afrikaanse skole

'n Belangrike aspek wat uit die voorafgaande ondersoek in verband met die implementering van uitkomsgerigte onderwys duidelik na vore kom, is dat uitkomsgerigte onderwys hoofsaaklik per distrik of per skool geïmplementeer word en dus nie eenvormig op nasionale vlak nie. Voorts is dit belangrik dat die besluit om uitkomsgerigte onderwys te implementeer nie net eensydig vanuit owerheidsweë geneem kan word nie, maar dat alle rolspelers in die aangeleentheid geken moet word (vgl. 5.3.3.4.4; Brandt 1993:70; 1994a:28; Schwarz & Cavener 1994:333; Zlatos 1994:28). In die geval van Suid-Afrika was die besluit om Kurrikulum 2005 te implementeer, egter hoofsaaklik 'n politieke besluit (kyk 6.5.2.6.1, 6.5.2.7.1 en 6.5.2.7.2) en skep dit dus uiteraard die probleem dat talle rolspelers soos onderwysers, ouers en leerders nie noodwendig vanselfsprekend eienaarskap van die nuwe kurrikulum ervaar nie. Juis daarom is dit van die uiterste belang dat owerhede moet verseker dat die disseminasie van inligting oor Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys in die algemeen deeglik en effektief moet plaasvind.

Wat hierdie disseminasie van inligting betref, is dit inderdaad so dat die Nasionale Departement van Onderwys 'n reklameveldtog van stapel gestuur het om onderwysers en ander rolspelers aangaande die nuwe benadering in te lig (kyk 4.6.17). Voorts is die heropleiding van onderwysers ook aangewend om hierdie onderwysers verder oor die nuwe benadering in te lig (kyk 4.6.17). Die probleem met hierdie reklameveldtog en die heropleiding van onderwysers is egter dat dit waarskynlik nog nie genoeg trefkrag gehad het om onderwysers deeglik oor die verandering te kan inlig nie. Hiervan getuig die kommentaar van onderwysers tydens navorsingsprojekte wat in verband met die loodsing en aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005 ingesamel is (kyk 4.6.18 en 4.6.19). Van die onderwysers het gemeen dat die opleiding nie voldoende was nie en dat hulle nog baie onseker oor die implementering van Kurrikulum 2005 was. Die belangrikheid van 'n stewige, uitgebreide en deurlopende personeelontwikkelingsprogram word egter duidelik deur kundiges soos King en Evans (1991:75), asook Vickery (1988:55) as 'n voorvereiste vir die suksesvolle implementering van uitkomsgerigte onderwys gestel.

Met hierdie disseminasie van inligting het Suid-Afrikaners direk in die valstrik getrap waarteen skrywers soos Pliska en McQuaide (1994:69) gewaarsku het. Genoegsame ondersteuning vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika is waarskynlik nie vooraf gewerf nie en weinig pogings is aangewend om die teenkanting teen uitkomsgerigte onderwys op een of ander wyse te ontfont. Die reklameveldtog vir Kurrikulum 2005 het dan ook die oeroptimistiese taal van 'n "wedergebore bekeerling" gebruik om die nuwe stelsel met die ou stelsel te vergelyk (vgl. NDE 1997b:6-7) en waarteen King en Evans (1991:75; vgl. 5.3.3.4.6) gewaarsku het. Met hierdie situasie het die owerhede in Suid-Afrika juis die weg vir kritici voorberei om die debat oor uitkomsgerigte onderwys te beheer (vgl. 4.6.19).

Voorgenoemde oeroptimistiese taalgebruik in dokumente oor Kurrikulum 2005 is ook 'n teken dat die owerhede in Suid-Afrika nie noodwendig met die groot werklading, konflikte en teenstrydighede waarmee onderwysers en leerders in uitkomsgerigte onderwys gekonfronteer kan word (vgl. 5.3.3.4.4), rekening hou nie. Voorts is die sukses wat met die ODDM-model (wat 'n oorgangsbenedering verteenwoordig) behaal is (kyk 5.3.3.4.1 en 5.3.3.4.6), nie noodwendig 'n versekering dat die Suid-Afrikaanse model ewe suksesvol sal wees nie. Soos reeds gestel, verteenwoordig die Suid-Afrikaanse model 'n herskeppende benadering (kyk 5.3.2.1.7). Volgens Evans en King (1994:16) moet navorsing nog bewys dat 'n herskeppende benadering dieselfde resultate as die ODDM-model kan lewer. 'n Herskeppende benadering kan ook meer radikale veranderings verg as wat met 'n oorgangsmoedel soos die ODDM-model die geval is.

Indien die implementeringsproses van Kurrikulum 2005 in sy geheel vanuit 'n kurrikulumteoretiese oogpunt beskou word, kan dit in terme van Havelock se veranderingsmodelle (kyk 3.8.4.1), Schon se modelle vir die disseminasie van inligting (kyk 3.8.4.2) en Bennis, Benne en Chin se veranderingstrategieë (kyk 3.8.4.3) geëvalueer word. Die implementering van Kurrikulum 2005 herinner in hierdie verband sterk aan Havelock se *NO&D-model* (kyk 3.8.4.1) aangesien dit 'n rasonale volgorde in die ontwikkeling van die nuwe kurrikulum toon. In hierdie verband is navorsing aangaande toekomsverwagtinge waarskynlik gedoen; die kurrikulum in terme van die kritieke en ontwikkelingsuitkomste, leerareas, spesifieke uitkomste, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders ontwerp; gedokumenteer (met ander woorde, verpak); en aan die gebruikers daarvan gedissemineer deur middel van 'n reklameveldtog en die heropleiding van onderwysers (kyk 4.6.17). Die veronderstelling met hierdie implementering van Kurrikulum 2005 is uiteraard dat die gebruikers van die kurrikulum (die onderwysers en leerders) relatief passief is, maar rasoneel genoeg om Kurrikulum 2005 te aanvaar en in die praktyk te implementeer.

Hoewel laasgenoemde veronderstelling ook kan dui op 'n toepassing van 'n *mag-dwingende* strategie tot implementering soos dit deur Bennis, Benne en Chin beskryf word (kyk 3.8.4.3), kan kenmerke van 'n *normatief-heropvoedende* strategie ook in die implementering van Kurrikulum 2005 waargeneem word. Hoewel onderwysers en leerders dus nie 'n ander keuse het as om Kurrikulum 2005 te implementeer nie, is daar tog tekens dat die Nasionale en Provinsiale Departemente van Onderwys deur middel van 'n reklameveldtog en die heropleiding van die onderwysers 'n poging aanwend om hulle te "manipuleer" (kyk 3.8.4.3) sodat hulle die waarde van die nuwe kurrikulum sal insien. Die feit dat hierdie heropleiding egter nie noodwendig voorsiening maak vir die demonstrering van implementering in die praktyk nie (kyk 6.5.1), skakel egter die gebruik van *empiries-rasonele* strategieë uit.

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel met sy een Nasionale en nege Provinsiale Departemente van Onderwys vorm verder die agtergrond vir die daarstelling van 'n *vermenigvuldiging-van-sentrums*-model vir die disseminasie van inligting soos dit deur Schon beskryf word (kyk 3.8.4.2). Terwyl die Nasionale Departement van Onderwys as die primêre sentrum vir die disseminasie van inligting oor Kurrikulum 2005 dien, word die Provinsiale Departemente van Onderwys as sekondêre sentrums ingespan deur middel waarvan die rykwydte en effektiwiteit van die primêre sentrum uitgebrei word. Die disseminasie van inligting vind dus vanaf die Nasionale Departement via die Provinsiale Departemente plaas.

Die feit dat Kurrikulum 2005 met sy gepaardgaande uitkomste, leerareas en ander verwante aspekte sentraal deur verskeie rolspelers ontwerp is (kyk 6.5.2.3 en 6.5.2.6.1) en onderwysers en leerders verplig is om by hierdie voorskrifte te hou, bevestig dat 'n mate van *getrouheid van implementering* (kyk 3.9.1.1) vereis word. Voorts wys die feit dat alle aktiwiteite (wat die ontwerp van die kurrikulum, die verskaffing van leergeleenthede en die assessering van leerders insluit) wat met Kurrikulum 2005 verband hou, primêr op die bereiking van die voorgeskrewe kritieke, ontwikkelings- en spesifieke uitkomste gerig moet wees, op 'n sterk vorm van kurrikulumgerigtheid (kyk 3.9.1.1 en 5.2.3.2). Die vryheid wat Kurrikulum 2005 egter aan onderwysers laat as dit by die keuse van leerinhoude, onderrigmetodes, leerderaktiwiteite en vorms van assessering kom (kyk 4.6.1), herinner weer sterk aan 'n *aanpassingsbenadering* tot kurrikulumimplementering (kyk 3.9.1.2). Alles in ag genome wil dit egter voorkom asof die implementering van Kurrikulum 2005 in 'n posisie nader aan getrouheid van implementering op 'n kontinuum tussen voorgenoemde twee benaderings geplaas kan word.

5.3.3.6 Oorsig

In paragraaf 5.3.3 is die aspekte van disseminasie en implementering van uitkomsgerigte onderwys ondersoek en kon 'n voorlopige perspektief op die implementering van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel verkry word. 'n Perspektief op die implementering van 'n kurrikulum werp egter steeds nie noodwendig genoeg lig op die proses van kurrikulumontwikkeling as geheel nie. 'n Perspektief is vir hierdie doel ook op die komponente van uitkomsgerigte kurrikulumontwerp in paragraaf 5.3.2 verskaf. Om egter 'n totale perspektief op die proses van kurrikulumontwikkeling te verkry, is dit nodig dat ondersoek ook ingestel word na kurrikulumevaluering. Vir hierdie doel word die evaluering van uitkomsgerigte onderwys as 'n komponent van kurrikulumontwikkeling in die volgende paragrawe uitgebrei. Die belangrikste punte van kritiek teen die benadering word vervolgens ondersoek, terwyl 'n poging aangewend word om die belangrikste teoretiese uitgangspunte wat met uitkomsgerigte onderwys geïdentifiseer kan word, uit te lig.

5.3.4 'n Evaluering van uitkomsgerigte onderwys

Kurrikulumevaluering is reeds by verskeie geleenthede in die verloop van hierdie studie gedefinieer (kyk 2.5.6, 3.7.4.5 en 3.10) as 'n proses deur middel waarvan die effektiwiteit van die kurrikulum bepaal word. Dit is nie net 'n laaste fase in die proses van kurrikulumontwikkeling (kyk 2.5.6 en 3.2) nie, maar behoort ook deurlopend voor, gedurende en na afloop van elk van die ander fases van kurrikulumontwikkeling, naamlik

kurrikulumontwerp, disseminasie en implementering plaas te vind. Kurrikulumevaluering fokus daarop om vas te stel of die kurrikulum, soos wat dit ontwerp, versprei en geïmplementeer word, die verlangde resultate bereik of kan bereik. Dit help dus om die sterk en swak punte van die kurrikulum voor die implementering vas te stel (kyk 3.10.1). Met ander woorde, kurrikulumevaluering sluit ook 'n ondersoek na die problematiek rondom die kurrikulum in.

Literatuur oor uitkomsgerigte onderwys bestee bitter min aandag aan die aspek van kurrikulumevaluering as sulks. Die naaste wat Spady aan hierdie aspek kom, is waarskynlik sy stelling dat een van die standarde vir suksesvolle implementering van uitkomsgerigte onderwys die daarstelling van 'n deurlopende stelsel van programverbetering is (Spady 1994b:103-104; kyk 5.3.3.3). Hierdie stelsel het ten taak om die visie van personeel ten opsigte van moontlike doelstellings en werkwyses, hul aanspreeklikheid vir die resultate van hul eie besluite en praktyke, hul kapasiteit en effektiewe leierskap, prestasie, hernuwing en verandering, uit te brei. Voorts moet dit samewerking tussen die personeel bevorder en effektiewe en responsiewe programimplementering ondersteun (kyk 5.3.3.3).

Glatthorn (1993:1-9) evalueer egter wel uitkomsgerigte onderwys as 'n hervormingstrategie en 'n kurrikulumproses (kyk 5.3.4.2). 'n Studie van hierdie artikel wys egter op 'n groot mate van ooreenstemming met die internasionale literatuur oor die problematiek rondom uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.4.1). Laasgenoemde literatuur is redelik volop, maar beklemtoon hoofsaaklik kritiek wat rondom uitkomsgerigte onderwys uitgespreek word. Ook Spady (1994b:141-171) bestee heelwat aandag aan teenkanting wat deur kritici in verband met uitkomsgerigte onderwys uitgespreek word en probeer dan antwoorde verskaf om hierdie kritiek te neutraliseer.

Benewens aksienavorsing as 'n doelwitvrye vorm van kurrikulumevaluering (kyk 3.10.3.2.4 en 5.3.2.3) word ander vorms van doelwitgerigte en doelwitvrye kurrikulumevalueringmodelle (kyk 3.10.3.1 tot 3.10.3.2.4) nie as sulks in die literatuur oor uitkomsgerigte onderwys aangespreek nie. Om hierdie rede word navorser beperk tot 'n algemene ondersoek na die problematiek rondom uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.4.1). 'n Kort weergawe van Glatthorn se voorgenoemde evaluering van uitkomsgerigte onderwys as 'n hervormingstrategie en 'n model vir kurrikulumontwikkeling word egter ook verskaf (kyk 5.3.4.2).

In paragrawe 3.10.3.3 en 3.10.3.4 word toepasbaarheidstudies en die evaluering van implementering egter ook as metodes van kurrikulumevaluering aangehaal en beskryf. Aangesien die doel van hierdie studie is om die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n

uitkomsgerigte model vir onderwys in Vrystaatse primêre skole te ondersoek, is dit noodwendig so dat hierdie aspek nog verdere aandag verdien. Hoofstuk 6 is dan ook 'n weergawe van só 'n toepasbaarheidstudie wat kwalitatief onderneem is en dus as 'n doelwitvrye vorm van kurrikulumevaluering (kyk 3.10.3.2) beskou kan word. Aangesien hierdie toepasbaarheidstudie onderneem is gedurende die eerste jaar van die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole, kan hierdie toepasbaarheidstudie ook as 'n vorm van evaluering van implementering beskou word.

Navorsers is van mening dat die evaluering van uitkomsgerigte onderwys nie afgehandel kan wees alvorens die teoretiese uitgangspunte (vgl. 2.6.1 en 2.6.4) waarop uitkomsgerigte onderwys berus, nie ook geïdentifiseer is nie. Hoewel literatuur in verband met hierdie aangeleentheid ook skaars is, sal daar tog ten slotte gepoog word om hierdie teoretiese uitgangspunte te identifiseer en te evalueer (kyk 5.3.4.3).

5.3.4.1 'n Perspektief op die problematiek rondom uitkomsgerigte onderwys

Internasionale literatuur waarin uitkomsgerigte onderwys skerp gekritiseer word, is redelik volop. Benewens die verskillende suksesvolle en minder suksesvolle verhale rondom die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA wat in paragraaf 5.3.3.4 bespreek is, verskaf skrywers ook algemene kritiek teen uitkomsgerigte onderwys as sulks. Hierdie kritiek sal vervolgens as deel van kurrikulumevaluering in hierdie paragraaf behandel word.

Alhoewel ultrakonserwatiewes (waaronder godsdienstige fundamentaliste soos tradisionalistiese Christene en persone aan die regterkant van die politieke spektrum tel) hoofsaaklik deur voorstanders van uitkomsgerigte onderwys as hul grootste opponente beskou word (Burron 1994:73; Manno 1995:723; Piphoo 1994:2; Zitterkopf 1994:77; Zlatos 1994:28), wys Manno (1995:721) en Kanpol (1995:3) daarop dat daar tog ook individue vanuit ander segmente van die ideologiese spektrum is wat aspekte van uitkomsgerigte onderwys kritiseer. Manno (1995:721,723) verwys na hierdie situasie as 'n "onheilige alliansie" tussen "vreemde bedmaats". Benewens 'n aantal prominente individue in die VSA wat al mondelinge kritiek teenoor uitkomsgerigte onderwys gelewer het, is daar volgens Spady (1994b:142) veral 'n aantal prominente nasionale organisasies wat deur middel van publikasies en/of organisatoriese pogings ernstige teenkanting teen uitkomsgerigte onderwys uitgespreek of uitgeoefen het. Hieronder tel die sogenaamde *Christian Coalition*, *Citizens for Excellence in Education*, *Eagle Forum*, *Concerned Women for America* en die *Rutherford Institute*. Kritici

in Suid-Afrika voer ook aan dat uitkomsgerigte onderwys in die VSA, Australië en Nieu-Seeland misluk het (vgl. Olsen 1998:19, 24).

Die grootste probleem rakende al hierdie kritiek op uitkomsgerigte onderwys in die VSA is dat die implementeerders daarvan toegelaat het dat die kritici beheer oor die debat rondom uitkomsgerigte onderwys verkry (Zlatos 1994:28-29). Só byvoorbeeld het die implementeerders in die Staat Pensylvania nie daarin geslaag om gou genoeg te organiseer en die rasonaal vir die nuwe benadering aan die breër bevolking te verduidelik nie (Pliska & McQuaide 1994:69). Dit is om hierdie rede dat skrywers soos Burrton, Pliska en McQuaide soveel klem lê op die nodigheid van effektiewe disseminasie van inligting omtrent die benadering, die werwing van ondersteuning en die korrekte hantering van die debat rondom uitkomsgerigte onderwys (kyk 3.8.3 en 5.3.3.4.6).

5.3.4.1.1 Kritiek van fundamentalistiese Christengroepe

Soos reeds in die voorafgaande paragraaf gestel, was dit veral fundamentalistiese Christengroepe in die VSA wat fel kritiek op uitkomsgerigte onderwys gelewer het. Volgens Burrton (1994:73-74) wil dit voorkom asof baie opvoeders in die VSA onsensitief is vir hierdie Christene se geloof in supersessionisme, naamlik dat Christenskap die enigste ware geloof is en die Ewige Lewe slegs deur geloof in Jesus Christus verwerf kan word. Enige element in die kurrikulum wat dus daarop sinspeel dat alle godsdienste gelykwaardig en aanvaarbaar is, word deur hierdie Christene gesien as 'n bedreiging van die ewige sieleheil van hul kinders en sal dus deur hulle teengestaan word. Dit is dan ook so dat baie van die punte van kritiek wat in die literatuur aangetref word, op een of ander wyse met voorgenoemde siening van fundamentalistiese Christene verbind kan word.

Uitkomsgerigte onderwys word inderdaad deur voorgenoemde kritici as 'n vorm van indoktrinasie van leerders beskou. Leerders word na bewering onderrig om "polities korrek" op te tree deur veral kontroversiële sosiale, ekonomiese en politieke waardes wat met tradisionele waardes bots, in sekere vakgebiede te beklemtoon. Sulke waardes sluit aspekte soos kritiese denke, omgewingsbewustheid, globalisme en multikulturalisme, maar ook kontroversiële aspekte soos wapenbeheer, die wettiging van aborsie en homoseksualisme, asook die welvaartstaat, in. Verlaasgenoemde aspekte is direk in stryd met tradisionele Christelike waardes. Die bewering word selfs gemaak dat skole nou aspekte soos Satanisme, sosialisme, kommunisme, anti-Amerikaanse, anti-Christelike en "New Age"-waardes onderrig. Hierdie waardes kom na bewering almal tot uiting deur middel van die uitkomst wat vaagweg

vir leerders geformuleer word en affektiewe en sosiale aspekte ten koste van akademiese vaardighede en kennis beklemtoon (Bennet 1993:1-2; Bonville 1996:2; Boschee & Baron 1994:195; Burron 1994:74; Fritz 1994:80; Manno 1995:723; O'Neil 1994a:9; Piphoo 1994:1; Spady 1994b:146,156; Zitterkopf 1994:77). Vir hierdie kritici is basiese feitekennis egter belangriker as kritiese denke en kan hoërorde-denke in elk geval nie geskied sonder hierdie basiese feitekennis nie. Tog word basiese feitekennis volgens hulle deur uitkomsgerigte onderwys verwaarloos (Boschee & Baron 1994:195; Baron & Boschee 1996:1; Piphoo 1994:1-2).

Die klem wat in uitkomsgerigte onderwys onder andere op koöperatiewe leer en groepwerk geplaas word, is vir kritici juis 'n bewys daarvan dat leerders geïndoktrineer word. Hierdie benadering ondermyn leerders se individualiteit en selfstandigheid en beklemtoon leerders se vermoëns om kompromieë aan te gaan en konsensus te bereik. Laasgenoemde praktyke kan lei tot situasies waarin leerders as gevolg van groepsdruk kan toegee dat kontroversiële lewenswyses soos homoseksualiteit en die wettiging van aborsies aanvaarbaar is (Bonville 1996:3; Boschee & Baron 1994:195; Burron 1994:74). Die bewering word dan ook gemaak dat die belangrikste doelwit van uitkomsgerigte onderwys is om sosio-politiese beheer oor alle leerders te verkry deur middel van 'n proses waarvolgens hulle gekondisioneer word om samewerkende en buigsame werkers en burgers te word wat die Nuwe Wêreldorde aanvaar. Hierdie Nuwe Wêreldorde sal 'n gemeenskap wees waarin almal gelyk is, maar sal deur 'n klein elitegroep bestuur word en gekenmerk word deur totale gehoorsaamheid aan en beheer deur die idees van diegene wat in beheer van die staat is (Bonville 1996:2). Hierdie siening dui dus op 'n beklemtoning van wat as globalisme bekend staan (vgl. Bennet 1993:2; Boschee & Baron 1994:195; Burron 1994:74).

Die vaagheid en dubbelsinnigheid waarmee sommige uitkomstige geformuleer word, is ook 'n bron van kommer vir kritici aangesien dit juis beslag aan die verpolitiserings van uitkomsgerigte onderwys gee en dit wettig. Boonop kan leerders aanspreeklik gehou word vir kontroversiële waardes wanneer daar van hulle verwag word om die verskillende uitkomstige te demonstreer (Burron 1994:74). Die breë formulering van affektiewe leerderuitkomstige maak hulle ook volgens Baron en Boschee (1996:2) te vaag om betroubaar geassesseer te kan word. Dit bring mee dat assessering baie subjektief kan geskied omdat dit op die subjektiewe oordeel van die onderwyser kan berus. Die vaagheid van affektiewe uitkomstige kan volgens Jansen (1997:7) ook 'n verskeidenheid van interpretasies deur onderwysers tot gevolg hê. Só byvoorbeeld kan 'n uitkoms wat goeie burgerskap vereis, in 'n konserwatiewe skoolopset

heeltmal 'n ander betekenis aanneem as wat dit in 'n skool met 'n breë demokratiese etos kan doen.

Die feit dat leerders aanspreeklik gehou kan word vir die demonstrering van sulke affektiewe uitkomst (kyk 5.3.2.1.4 [g]), laat verder ook die vrees ontstaan dat die leerderprestasierekords (kyk 4.6.15.7) uiteindelik soos "dossiere" van leerders se houdings en prestasies behandel kan word wat later vir politieke en ander tipes van indoktrinasie gebruik kan word (Zlatos 1994:27; vgl. Piphoo 1994:1). Hierdie rekords bevat ook dikwels inligting in verband met leerders se gesondheid en hulle gesinne (Boschee & Baron 1994:195; Pliska & McQuaide 1994:68). Daar is selfs gevalle waar onderwysowerhede op grond van wetgewing tussenbeide kan tree indien ouers weerstand bied teen die sogenaamde "breinspoeling" van hulle kinders deur middel van sulke affektiewe uitkomst. In sulke gevalle kan ouers wetlik vervolgt word, toesig oor hulle kinders verloor of geforseer word om sielkundige berading te ondergaan totdat hulle besluit om toe te gee (Bonville 1996:2-3). 'n Aangeleentheid wat baie problematies vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys is, is die siening van godsdienstige fundamentaliste dat, indien die ou stelsel goed genoeg was vir hulle as volwassenes, dit net so goed is om hulle kinders mee te onderrig. Daar is met ander woorde volgens die groep kritici geen rede waarom daar met die ou stelsel weggedoen moet word nie (Baron & Boschee 1996:4; Manno 1995:723).

5.3.4.1.2 'n Tekort aan navorsingsresultate

Daar bestaan ook 'n hele reeks van ander probleme wat nie noodwendig net met die kritiek van Christenfundamentaliste verband hou nie. Hiervan is die belangrikste punt van kritiek (en wat deur baie aangehaal word) dat daar 'n ernstige tekort aan navorsing en 'n teoretiese basis bestaan wat bewys lewer dat uitkomsgerigte onderwys effektief kan wees (Evans & King 1994:12; Glatthorn 1993:25; Manno 1995:723; McKernan 1993:347; O'Neil 1994b:5; Piphoo 1994:2; Spady 1994b:158,160). Die probleem is waarskynlik dat uitkomsgerigte onderwys nog nie so 'n lang historiese rekord het as wat algemeen verwag word nie en dat kundiges op hierdie terrein nie saamstem oor die geldigheid van navorsing wat reeds oor uitkomsgerigte onderwys onderneem is nie (O'Neil 1994b:5). In hierdie verband word ook aspekte soos kurrikulumgerigtheid en bemeesteringsleer dikwels as bewys van die effektiwiteit van uitkomsgerigte onderwys aangehaal, aangesien daar 'n noue verband tussen bemeesteringsleer en uitkomsgerigte onderwys bestaan (Evans & King 1994:13; O'Neil 1994b:5; kyk 5.2.3.5). Tog is daar voorbeelde van navorsing oor bemeesteringsleer en die implementering daarvan wat nie sulke gunstige resultate getoon het nie (vgl. Slavin 1989:78;

1994:14; Jones 1994:16; kyk 5.2.3.5). Beide Slavin (1994:14) en Spady (in Brandt 1993:66) beklemtoon egter dat bemeesteringsleer nie bloot met uitkomsgerigte onderwys gelyk gestel kan word nie en dat daar bepaalde klemverskille is (kyk 5.2.3.5 en 5.3.3.4.1). Die sukses van bemeesteringsleer kan dus net 'n gedeeltelike aanduiding van die sukses van uitkomsgerigte onderwys wees.

Kritici is ook bekommerd dat voorstanders van uitkomsgerigte onderwys van die veronderstelling uitgaan dat daar 'n besondere verband tussen die kurrikulum wat onderrig word en die ekonomiese omstandighede van 'n spesifieke land is. Uitkomsgerigte onderwys word dikwels deur voorstanders van uitkomsgerigte onderwys as 'n voorwaarde of 'n oplossing vir ekonomiese groei beskou. Die feit is egter dat daar volgens Jansen (1997:3) geen getuie in meer as 80 jaar se literatuur oor kurrikulumverandering is wat lei tot, of geassosieer word, met verandering in 'n land se ekonomie nie. Selfs die mees optimistiese eksperimentele navorsing omtrent kurrikulumverandering (waar daar gepoog is om die kurrikulum meer responsief teenoor ekonomiese omstandighede te maak) kon nog nie daarin slaag om te bewys dat hierdie verandering betekenisvolle sosiale of ekonomiese (private) verandering meegebring het nie. Ook in hierdie verband is daar dus 'n duidelike gebrek aan navorsing.

Volgens Spady (1994b:160) is die aantyging van 'n tekort aan navorsing oor die effektiwiteit van uitkomsgerigte onderwys egter ongegrond omdat die wêreld vol voorbeelde van uitkomsgerigte onderwys is. Hiervan getuig die talle voorbeelde van implementering van uitkomsgerigte onderwys waarna reeds in paragraaf 5.3.3.4 verwys is. Daar moet egter in gedagte gehou word dat hierdie voorbeelde feitlik almal op algemene leerderresultate staatmaak en nie navorsingsprojekte as sulks behels nie. Evans en King (1994:16) is dus waarskynlik reg wanneer hulle meer navorsing oor veral herskeppende benaderings tot uitkomsgerigte onderwys bepleit.

5.3.4.1.3 Bemeesteringsleer en behaviorisme

Die noue verband wat daar tussen uitkomsgerigte onderwys en bemeesteringsleer bestaan (kyk 5.2.3.5), word ook vanuit verskillende weë gekritiseer. Argumente wat genoem word, is dat bemeesteringsleer 'n behavioristiese benadering is wat op doelwitte gebaseer is en behels dat leerinhoud in klein segmente opgebreek word wat bemeester moet word voordat leerders kan voortgaan met ander segmente. Volgens hierdie siening behels bemeesteringsleer dus vooraf gespesifiseerde, meetbare doelwitte wat stap vir stap deur die leerders bereik moet

word (Schwarz & Cavener 1994:336). Laasgenoemde feit wys vir talle mense daarop dat bemeesteringsleer 'n lineêre, tegnokratiese, meganiese en instrumentalistiese benadering is (vgl. Glatthorn 1993:5; Jansen 1997:6; Killen 1996:5; McKernan 1993:346; Schwarz & Cavener 1994:336) deur middel waarvan leerders se gedrag vooraf bepaal word (McKernan 1993:348) en kurrikuluminhoud gefragmenteer word (Jansen 1997:8).

Die bewering word gemaak dat hierdie bemeesteringsleerbenadering waarop uitkomsgerigte onderwys berus, gebruik maak van stimulus-responskondisionering soos Skinner se gedragsmodifikasie om leerders te kondisioneer om die verlangde uitkomste te bereik (Baron & Boschee 1996:3; vgl. Boschee & Baron 1994:195). Hierdie proses negeer die menslike faktor, word gesê (vgl. Glatthorn 1993:5). Volgens Baron en Boschee (1996:3), Glatthorn (1993:5) en Zitterkopf (1994:78) maak kritici egter 'n fout om uitkomsgerigte onderwys met bemeesteringsleer gelyk te stel. In uitkomsgerigte onderwys word 'n verskeidenheid van onderrigstrategieë, en nie net bemeesteringsleer nie, aanbeveel. Dit maak dus eenvormige, behavioristiese kondisionering in alle skole onmoontlik (Baron & Boschee 1996:3). Bemeesteringsleer moet slegs as 'n voertuig beskou word deur middel waarvan uitkomsgerigte onderwys geïmplementeer word en nie as uitkomsgerigte onderwys op sigself nie (Zitterkopf 1994:78).

5.3.4.1.4 Teoretiese teenstrydighede

Volgens Schwarz en Cavener (1994:337) veroorsaak die sogenaamde behavioristiese karakter van uitkomsgerigte onderwys 'n teoretiese teenstrydigheid. Uitkomsgerigte onderwys veronderstel outentieke assessering wat kreatiwiteit van leerders vereis en op 'n konstruktivistiese filosofie van leer berus (kyk 5.3.4.3.1). Lewensgetroue, betekenisvolle uitkomste en rubrieke behoort eers tot stand te kom terwyl leerders leer en hul kennis konstrueer. Daarenteen word uitkomste reeds vooraf in 'n uitkomsgerigte benadering geformuleer. Vir Schwarz en Cavener (1994:337) lê die oënskynlike mislukking van uitkomsgerigte onderwys by Ponca City Hoërskool juis opgesluit in die volgende vraag: "How can a learner suddenly do work that requires holistic, self-motivated thinking when every task has been parcelled out and carefully measured by someone else up to that point?"

Volgens Jansen (1997:6) en McKernan (1993:346-348) bestaan daar ook 'n spanning tussen die aspekte van proses (die leerproses) en produk (die uitkomste) in uitkomsgerigte onderwys. Die feit dat uitkomsgerigte onderwys wel deur beide behavioristiese en konstruktivistiese filosofieë onderlê word en 'n spanning tussen proses en produk behels, word dan ook deur

Steyn en Wilkinson (1998:203-204) bevestig en sal in 'n latere paragraaf meer aandag geniet (kyk 5.3.4.3.3).

5.3.4.1.5 Skole as stelsels

Uitkomsgerigte onderwys is volgens kritici ook bestem om te misluk bloot omdat dit gegrond is op ongeldige aannames omtrent die wyse waarop skole funksioneer (Jansen 1997:4; Schwarz & Cavener 1994:332-333). Skole moet gesien word as komplekse stelsels van menseverhoudings, tradisies, idees, houdings en wyses waarop dinge gedoen word. Die probleem is dat voorstanders van uitkomsgerigte onderwys die tyd en energie wat van onderwysers en leerders vereis word, heeltemal onderskat (Schwarz & Cavener 1994:333). Boonop gaan dit uit van die veronderstelling dat daar hoogs bekwame onderwysers bestaan wat hierdie uitdaging die hoof kan bied (en wat byvoorbeeld nie in Suid-Afrika die geval is nie; vgl. Jansen 1997:4-5; kyk 1.2.1).

'n Voorbeeld waar hierdie aspekte van die skoolstelsel onderskat is, is die implementering van uitkomsgerigte onderwys in Ponca City Hoërskool (kyk 5.3.3.4.4) wat dikwels met konflik, 'n lae moraal en 'n hoë graad van spanning onder die onderwysers gepaard gegaan het (Schwarz & Cavener 1994:333). Laasgenoemde konflik, spanning en lae moraal kan moontlik direk verband hou met 'n toename in die werklading van onderwysers, aangesien hulle in 'n uitkomsgerigte benadering tegelykertyd onderwysers en administrateurs moet wees wat die leerders moet onderrig, die kurrikulum moet herontwerp en die leerders moet assesseer (vgl. Jansen 1997:7; McGhan 1994:71; Towers 1994:4). Prestasiegerigte assessering word dan ook deur talle skrywers as 'n probleem vir die onderwysers getipeer, veral wat die tyd betref wat hulle daaraan moet spandeer. Voorts ontbreek talle onderwysers nog die nodige kennis en vaardighede om die tipe van assessering toe te pas. Hierdie probleme met assessering is egter reeds in paragraaf 5.3.2.4.3 volledig uiteengesit.

Nog 'n aspek wat met 'n onderskatting van skole en onderwysdepartemente as stelsels verband hou, is die tydrowendheid en relatiewe duur koste wat daarmee verbind word. Só byvoorbeeld word rekenaars eintlik vir rekorddoeleindes benodig (Schwarz & Cavener 1994:333). Die feit dat onderwysers heropgelei, die kurrikulum herontwerp en prestasiegerigte toetse (wat tradisionele geskrewe toetse moet vervang) ontwerp moet word, is volgens Manno (1995:723) en Zlatos (1994:28) ook 'n aanduiding dat uitkomsgerigte onderwys 'n duur oefening kan wees. Spady (1994b:159) erken dat uitkomsgerigte onderwys laasgenoemde prosesse vereis en dat dit duur kan wees, maar maak tog die stelling dat die implementering

van uitkomsgerigte onderwys ten spyte hiervan aan die einde van die dag nie duurder hoef te wees as wat die geval met tradisionele onderwysbenaderings is nie. Terwyl 'n groter persentasie van die begroting wel vir personeel- en programontwikkeling benodig mag word, kan die fondse volgens hom tog gevind word deur op ander aspekte in die begroting te bespaar (Spady 1994b:48). Spady (1994b:160) beklemtoon ook dat die implementering van 'n herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys 'n langsame proses is en dus nie oor die kort termyn kan geskied nie.

5.3.4.1.6 Magstruktuur

Op grond van Cavener se ervarings met die implementering van uitkomsgerigte onderwys by Ponca City Hoërskool (kyk 5.3.3.4.4) maak Schwarz en Cavener (1994:334) die gevolgtrekking dat uitkomsgerigte onderwys swaar op 'n hiërargiese magstruktuur rus. In hierdie verband laat die klem wat met uitkomsgerigte onderwys op standaardisering en aanspreeklikheid geplaas word, die onderwyser eintlik magteloos. Die inisiëring en implementering van uitkomsgerigte onderwys vanaf owerheidsweë loop ook die gevaar dat onderwysers nie eienaarskap van die hervorming ervaar nie (Schwarz & Cavener 1994:334-335) en gevolglik nie so kreatief en gemotiveerd sal wees as wanneer die hervorming deur hulself geïnisieer en geïmplementeer is nie (vgl. Fritz 1994:81). Onderwysers moet juis om hierdie rede ook betrek word in die proses van uitkomsformulering. Dieselfde geld natuurlik vir ouers van die leerders (Baron & Boschee 1996:4). Uiteindelik word die leerders egter altyd in die mees magtelose posisie gelaat deurdat alles vir hulle deur rolspelers besluit word (vgl. Schwarz & Cavener 1994:335).

Volgens Spady (1994b:52) het die aktiewe rol wat die verskillende state en die federale regering in die VSA gedurende die vroeë negentigerjare van die twintigste eeu gespeel het om hervorming op plaaslike vlak te inisieer, daartoe bygedra dat die weerstand teen uitkomsgerigte onderwys toegeneem het. Hierdie betrokkenheid vanuit owerheidsweë is deur kritici van uitkomsgerigte onderwys vertolk as 'n poging van hierdie owerhede om sentrale beheer oor die onderwys van kinders te verkry deur uitkomsgerigte onderwys te implementeer. Op hierdie wyse sou die mag wat skoolrade, beheerliggame, die gemeenskap (ouers) en onderwysers in hierdie verband het, van hulle ontnem word (Baron & Boschee 1996:3; Piphon 1994:1). 'n Ander interpretasie is dat dit 'n poging van die owerhede was om die beheer van die stelsel in die hande van professionele opvoeders te plaas deur middel van 'n stelsel van plaaslike besluitneming en bestuur vir hierdie opvoeders in te stel. Omdat die opvoeders egter van hierdie stelsel vir hulle professionele ontwikkeling en bestaan afhanklik is, kan die opvoeders weer deur middel van die stelsel beheer word (Bonville 1996:30).

Die aantyging dat die onderwyser se rol in die uitkomsgerigte kurrikulumontwerpproses baie verskraal word, is egter volgens Glatthorn (1993:6-7) ongegrond. Hy verwerp dan ook die idee dat die onderwyser die enigste kurrikulumontwerper behoort te wees en stel dat laasgenoemde argument die rol van die ouers, die staat en die distrik in die formulering van uiteindelijke uitkomst onregmatig negeer. In hierdie verband stel hy die volgende verdeling van verantwoordelikhede vir die verskillende rolspelers in 'n uitkomsgerigte kurrikulumontwerpproses voor waarvolgens onderwysers reeds genoegsaam bemagtig word:

- Die identifisering van uiteindelijke uitkomst is die verantwoordelikheid van die betrokke staat se onderwysraad, terwyl die skoolraad, ouers en onderwysers die reg het om hierdie uiteindelijke uitkomst te hersien.
- Die toekenning van uiteindelijke uitkomst aan die verskillende programme en die identifisering van programuitkomst is die verantwoordelikheid van 'n distrikskomitee, met insette van onderwysers.
- Spanne onderwysers vir elke graadvlak is vervolgens verantwoordelik vir die identifisering van kursus- en eenheidsuitkomst.
- Individuele onderwysers is verantwoordelik vir die identifisering van lesuitkomst (Glatthorn 1993:6).

In antwoord op die kritiek rondom 'n hiërargiese magstruktuur wat deur uitkomsgerigte onderwys veronderstel word, wys Killen (1996:2; 1998:5), asook King en Evans (1991:74) daarop dat uitkomsgerigte onderwys inteeendeel beheer en aanspreeklikheid effektief met vryheid en outonomie koppel. Terwyl die onderwysowerhede soos wetgewers en skoolrade wel 'n mate van beheer kan uitoefen oor die identifisering van uiteindelijke uitkomst, laat dit tog vir skole en onderwysers die vryheid en outonomie om self te besluit op welke wyse hulle die leerders in staat gaan stel om hierdie uiteindelijke uitkomst te bereik. Só byvoorbeeld kan onderwysers self die inhoud en metodes kies deur middel waarvan hulle die leerders tot die bereiking van hierdie uitkomst wil lei. Volgens Killen (1996:2; 1998:5) sal beheer deur die onderwysowerhede toegepas word deur middel van die spesifieke uitkomst, assesseringskriteria en omvangstellings wat vir Kurrikulum 2005 geformuleer is, terwyl die vryheid of outonomie geleë is in die keuses wat skole en individuele onderwysers ten opsigte van inhoud en onderrigmetodes het.

Spady (1994b:152-155) beklemtoon verder dat uitkomsgerigte onderwys in die VSA nog altyd 'n plaaslike aangeleentheid was en hoofsaaklik deur die distrikte (en dus nie deur die state of federale regering nie) gehanteer is. Uitgebreide gemeenskapsbetrokkenheid in die identifisering en formulering van 'n missiestelling en uitkomst was nog altyd 'n kenmerk van

uitkomsgerigte onderwys. Aan die ander kant was dit egter vir 'n distrik onmoontlik om suiwer uitkomsgerigte onderwys te implementeer indien die onderwysbeleid van die betrokke staat nie ook voorsiening daarvoor gemaak het nie. In hierdie verband behoort daar dus 'n balans tussen die magte te bestaan wat skole, distrikte, en state ten opsigte van uitkomsgerigte onderwys het. Die invloed wat state ten opsigte van aanspreeklikheid, standarde en die erkenning van kwalifikasies behoort te hê, kan nie geïgnoreer word nie. Spady (1994b:155) stel dit egter ook baie duidelik dat die formulering van nasionale standarde vir die hele VSA ongewens is en beslis plaaslike rolspelers van hul regmatige plek in die formulering van uitkomst sal ontnem en hulle opsies ten opsigte van die kurrikulum sal beperk. Laasgenoemde stelling laat nou die vraag ontstaan hoe gewens dit is dat Kurrikulum 2005 'n nasionale kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole is en in hoeverre plaaslike rolspelers werklik betrek is by die formulering van uitkomst.

5.3.4.1.7 Taalgebruik

Daar is diegene (wat fundamentaliste sowel as onderwysers insluit) wat voel dat hulle of ander persone in die proses van die disseminasie van inligting oor uitkomsgerigte onderwys deur die agente van hierdie benadering (wat beleidmakers insluit) gemanipuleer of gebreinspoel is om die stelsel te aanvaar en te implementeer (vgl. Burron 1994:74-75; Schwarz & Cavener 1994:332). Hierdie beïnvloeding word waarskynlik moontlik gemaak deur 'n oordrewe entoesiasme onder die agente van uitkomsgerigte onderwys deur van 'n oorredende taal gebruik te maak wat aan dié van 'n wedergebore bekeerling herinner (vgl. Evans & King 1994:75) en waarna reeds in vorige paragrawe verwys is (kyk 5.3.3.4.6 en 5.3.3.5).

Wat die teoretiese taal en terminologie wat met uitkomsgerigte onderwys gepaard gaan, betref, was dit juis hierdie taal wat volgens Schwarz en Cavener (1994:334-335) tot die magteloosheid van onderwysers, ouers en leerders in Ponca City Hoërskool bygedra het (kyk 5.3.3.4.4). Volgens Jansen (1997:2) is hierdie taal van uitkomsgerigte onderwys te kompleks, verwarrend en somtyds selfs teenstrydig. Hy bereken dat onderwysers wat uitkomsgerigte onderwys vir die eerste keer implementeer, met meer as 50 verskillende konsepte en terme gekonfronteer word waarvan die betekenis en belangrikheid met verloop van tyd ook gereeld verander.

5.3.4.1.8 Verlaging in standaarde

Die feit dat uitkomstgerigte onderwys aandring op sukses vir alle leerders, laat kritici die gevolgtrekking maak dat standaarde dan tot 'n minimum vlak verlaag moet word wat deur die swakker leerders bereik kan word, aangesien hulle nie dieselfde vermoëns as die sterker leerders het nie (Baron & Boschee 1996:1; Bennet 1993:1; Bonville 1996:2; Boschee & Baron 1994:195; Killen 1996:6; Manno 1995:723; Piphoo 1994:1; Spady 1994b:162). 'n Variasie van hierdie beswaar is dat uitkomstgerigte onderwys in 'n proses van gelykmaking die meer belowende of sterker leerders benadeel, aangesien hulle óf vir die stadiger leerders moet wag óf die stadiger leerders deur middel van portuurgroeponderrig moet help om by te bly deur byvoorbeeld in groepe met hulle saam te werk (Bennet 1993:1; Manno 1995:723). In paragrawe 5.3.3.4.4 en 5.3.3.4.5 is daarop gewys dat die betrokke implementeerders juis noodgedwonge met laasgenoemde reëling moes inval. Nog 'n beswaar wat met verlaging in standaarde verband hou, is die aantyging van kritici soos McKernan (1993:347-348) dat daar altyd 'n neiging bestaan om uitkomst as eenvoudige "onthou-" of "leerdoelwitte" te formuleer omdat laasgenoemdes die maklikste tipe uitkomst is om te assesseer. Daarby veronderstel die voorskrif van uitkomst dat hierdie die enigste leeruitkomst is wat moontlik is en word daar dus nie voorsiening vir onverwagte leeruitkomst gemaak nie. In hierdie sin is dit dus 'n minimalistiese onderrigmodel.

Volgens Spady (1994b:162-164) is die aantyging dat uitkomstgerigte onderwys met 'n verlaging van standaarde gepaard gaan, egter ongegrond en is die teenoorgestelde eintlik waar. Die probleem is dat kritici vasgevang is in 'n paradigma waarin standaarde en sukses direk met mekaar in verband staan in 'n vaste, geslote verwantskap van omgekeerde eweredigheid soos die geval met die twee kante van 'n weegskaal is. 'n Verhoging in die een aspek lei dan tot 'n verlaging in die ander aspek en dui dus op 'n wen-verloorverhouding tussen die twee. In plaas van die paradigma van omgekeerde eweredigheid, berus uitkomstgerigte onderwys op 'n paradigma wat aanvaar dat leer, prestasie, standaarde en sukses nie in 'n omgekeerde eweredigheid teenoor mekaar staan nie, maar dat al hierdie aspekte tegelykertyd uitgebrei en verhoog kan word deur middel van 'n kragtige toepassing van uitkomstgerigte onderwys se vier operasionele beginsels (kyk 5.3.1.4). Die metafoor wat Spady in hierdie geval gebuik, is dié van 'n hyser deur middel waarvan al hierdie aspekte terselfdertyd na bo getrek word. Dit behels dus 'n wen-wensituasie. Wat die aard van die uitkomst betref, herinner Spady (1994b:148) sy lesers aan die kenmerke en elemente van uitkomst (kyk 5.3.2.1.1 en 5.3.2.1.2) wat duidelik bewys dat hierdie uitkomst genoegsame substansie het om standaarde hoog te hou.

5.3.4.1.9 Ander punte van kritiek

Daar bestaan nog enkele punte van kritiek teen uitkomsgerigte onderwys wat in die literatuur aangehaal word en nie tot dusver bespreek is nie. Die punte van kritiek behels onder andere die volgende:

- Uitkomsgerigte onderwys beklemtoon holistiese taalonderrig ten koste van sintetiese fonetiek (klankeleer) (Bonville 1996:3; Burron 1994:73).
- Die duur van die skooljaar en klasperiodes word verleng om vir die remediëring van leerders wat die voorgeskrewe uitkomste teenstaan of verwerp, voorsiening te maak (Bonville 1996:3).
- Aangesien uitgebreide geleenthede die bestaan van 'n kern- en uitgebreide kurrikulum veronderstel (waarin alle leerders die kernkurrikulum moet voltooi en slegs die vinniger leerders verryking deur middel van die uitgebreide kurrikulum ontvang), word die beginsel van gelyke geleenthede nie werklik ten volle gedien nie. Stadige leerders het volgens hierdie praktyk steeds nie toegang tot hierdie uitgebreide kurrikulum nie (Capper & Jamison 1993:441).
- Alhoewel uitkomsgerigte onderwys daarop roem dat dit vir alle leerders voorsiening maak, stel Capper en Jamison (1993:439) dat die beginsels en praktyk van uitkomsgerigte onderwys tog leerders met gebreke, en veral kognitiewe gebreke, kan uitsluit. Voorsiening word byvoorbeeld nie gemaak vir leerders wat, ten spyte van die ekstra tyd wat hulle kry, nie in staat is om ooit die uitkomste te bereik wat vir hulle gestel is nie.
- Die proses waarvolgens uiteindelijke uitkomste gedefinieer word, is volgens McGhan (1994:71) onnodiglik gekompliseer. Aangesien 'n konsensusmodel gebruik word om hierdie uitkomste te identifiseer en te definieer, sien hy geen rede hoekom die uiteindelijke uitkomste wat reeds deur ander distrikte in die VSA geformuleer is, nie deur ander distrikte gebruik kan word deur dit net aan te pas nie.
- McGhan (1994:710) kritiseer ook die feit dat die oorgang na uitkomsgerigte onderwys nie eers binne 'n tradisionele kurrikulum gemaak kan word nie. Indien dit wel moontlik gemaak word, sal onderwysers ten minste die geleentheid kry om eers self die voordele van die sukses van die stelsel te ervaar.
- Die buigbare tydsaspek wat aan uitkomsgerigte onderwys gekoppel word, kan volgens McGhan (1994:71-72) uiteindelik aanleiding tot groot ouderdomsverskille gee en so groot probleme vir die onderwyser skep.

- Verlinkse groepe van kritici sien ook uitkomsgerigte onderwys as 'n pseudoliberale benadering wat nie werklik die probleem van sosiale ongelykheid effektief aanspreek nie (Kanpol 1995:3).

Wat leerders met spesiale onderwysbehoefte betref, beklemtoon Shriner, Ysseldyke, Thurlow en Honetschlager (1994:38-42) dat die hele stelsel van uitkomst, standaard, taakverrigting en aanspreeklikheid veronderstel is om *alle* leerders te motiveer om op hoë vlakke te presteer - in ooreenstemming met hul persoonlike beste vermoëns. Alle leerders het volgens hulle die reg om die geleentheid gebied te word om te leer en sulke hoë standaard te bereik. Die beginsels van gelyke geleentheid tot sukses en uitnemendheid noodsaak dus ook die insluiting van leerders met bepaalde gebreke in 'n uitkomsgerigte stelsel. Dit dui egter nie op 'n ontkenning dat leerders met sulke gebreke nie spesiale onderwys mag ontvang nie. Dit is uit die aard van die saak nodig dat aanpassings gemaak sal moet word wat die onderrig en assessering van hierdie leerders betref. Tog bly dit 'n noodsaaklikheid dat hierdie leerders ook toegang tot dieselfde aanspreeklikheidsstelsel met dieselfde uitkomst en standaard sal hê as al die ander leerders.

Uit voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die internasionale literatuur oorlaai is met kritiek op uitkomsgerigte onderwys as 'n nuwe onderwysbenadering. Tog verskaf voorstanders van uitkomsgerigte onderwys ook baie inligting oor die voordele van uitkomsgerigte onderwys. In die loop van die bespreking is daar dan ook deurgaans gepoog om die antwoord van die voorstanders van uitkomsgerigte onderwys op baie van hierdie punte van kritiek te verskaf. Voorts is die voordele van uitkomsgerigte onderwys as alternatief vir konvensionele onderwys reeds in paragrafe 5.2.2 tot 5.2.210 breedvoerig bespreek. Kundiges soos Spady en ander is egter oortuig daarvan dat baie van hierdie kritiek teen uitkomsgerigte onderwys te wyte is aan onkundigheid van kritici in verband met wat uitkomsgerigte onderwys werklik behels. In die volgende paragraaf word hierdie mening van Spady en ander kundiges meer breedvoerig uiteengesit.

5.3.4.1.10 'n Moontlike verklaring vir die vloedgolf van kritiek teen uitkomsgerigte onderwys

Skrywers soos Burrton (1994:73), Spady (1994b:144, 150-151, 155-156), Zitterkopf (1994:77) en Zlatos (1994:29) is dit eens dat baie van die kritiek teen uitkomsgerigte onderwys die gevolg is van kritici se onkundigheid oor wat uitkomsgerigte onderwys regtig behels. Volgens hierdie skrywers het die neiging mettertyd onder hierdie kritici ontstaan om enige tipe van

progressiewe (dit wil sê nie-tradisionele) onderwyservorming wat teen hul eie beginsels en filosofieë inwerk, met uitkomsgerigte onderwys te vereenselwig. Ten spyte daarvan dat van hierdie aspekte in baie gevalle geen direkte verband met uitkomsgerigte onderwys het nie, word uitkomsgerigte onderwys telkens deur hierdie kritici as die sondebok uitgesonder. Die rede hiervoor is enersyds waarskynlik dat uitkomsgerigte onderwys ook as 'n "progressiewe" voorbeeld van onderwyservorming getipeer kan word, maar andersyds ook dat die kritici dikwels aspekte soos uitkomst misinterpreteer. 'n Ander probleem is volgens Spady (1994b:151) dat van hierdie kritici gewoonlik die swakste voorbeelde van uitkomsgerigte onderwys wat bestaan, gebruik om 'n algemene beskrywing en karakterisering van uitkomsgerigte onderwys te doen. In hierdie proses word 'n verwronge beeld van uitkomsgerigte onderwys en aspekte (soos uitkomst) wat daarmee saamhang, geskep.

Volgens Spady (1994b:143-144) skuil daar talle verskuilde agendas agter die kritiek wat teen uitkomsgerigte onderwys uitgespreek word. Die mees prominente aspekte is volgens Spady pogings van hierdie kritici om:

- die invloed van die staats- en federale regering op plaaslike onderwysprogramme en onderwysbeleid te verminder;
- die toenemende invloed van internasionale en globalistiese denke ten opsigte van die kurrikulum en die politiek om te keer;
- alle *New Age*-georiënteerde filosofiese invloede en praktyke uit die openbare skoolkurrikulum en die gemeenskap as geheel te verwyder;
- die Christelike filosofie (wat hulle glo hulle voorvaders vir die nasie in gedagte gehad het om uit te leef) in sosiale, politieke en opvoedkundige inrigtings te herstel;
- die plaaslike skoolrade oor te neem - vir sommige om die verlangde verteenwoordiging te bewerkstellig en vir ander om beheer oor die politieke en filosofiese agenda van die land as geheel oor te neem;
- 'n kragtige plaaslike politieke organisasie daar te stel wat plaaslike, staats- en nasionale verkiesingsuitslae en politieke agendas kan beïnvloed en vorm;
- openbare skole te verhoed om die tradisionele klem wat daar volgens hulle altyd op individuele uitnemendheid geplaas is, te vervang met 'n ongeregverdigde klem op gelykmaking; en
- openbare skole te verhoed om te verbeter sodat argumente ten gunste van alternatiewe private skole en die instelling van koeponsisteme met belastinggeld versterk kan word.

Volgens Spady (1994b:169) is die verskille tussen voorstanders en kritici rondom uitkomsgerigte onderwys darem nie heeltemal onoorkombaar nie. Daar is reeds individue en groepe wat saamwerk om oplossings vir hierdie verskille te soek. Sô byvoorbeeld was daar reeds samesprekings tussen Spady en Simonds van die opposisiegroep *Citizens for Excellence in Education* (kyk 5.3.4.1) en is daar tekens dat die twee opponente nader aan mekaar beweeg en dat versoening in die vooruitsig gestel word. Beide individue het al aangedui dat hulle na hierdie samesprekings meer begrip vir mekaar se standpunte het (vgl. Manno 1995:724; Spady 1994b:169-170). Spady (1994b:170) verklaar dan ook dat daar reeds groot vordering gemaak is ten opsigte van twispunte soos die aard van uitkomst; wat uitkomsgerigte onderwys werklik behels; die aangeleentheid van regeringsbeheer en aanspreeklikheid; die koste en effektiwiteit van uitkomsgerigte onderwys; en misverstande rondom die verband tussen standarde en sukses. Hy is daarom baie optimisties wat die toekoms van uitkomsgerigte onderwys in die VSA betref.

Vir Manno (1995:724) lê die oplossing vir die verskille tussen voorstanders en kritici van uitkomsgerigte onderwys moontlik in die implementering van 'n tweevoudige beleidstrategie. Hierdie beleidstrategie moet eerstens voorsiening maak vir hoë, maar eenvormige akademiese standarde vir alle leerders en 'n stelsel vir aanspreeklikheid wat werklike gevolge vir sukses of mislukking in die bereiking van die uitkomst inhoud. Tweedens is daar 'n groot behoefte aan 'n verskeidenheid in die aard van skole en die wyses waarop professionele opvoeders na resultate strew. Gesinne moet die vryheid hê om daardie skole vir hulle kinders te kies wat die meeste aan hulle spesifieke behoeftes voldoen. Hierdie voorstel van Manno is gebaseer op 'n meningsopname onder Amerikaners oor wat hulle van hulle openbare skole verwag.

5.3.4.2 Glatthorn se evaluering van uitkomsgerigte onderwys as 'n hervormingstrategie en 'n kurrikulumproses

In sy artikel verskaf Glatthorn (1993:1-9; kyk 5.3.4) 'n evaluering van uitkomsgerigte onderwys as 'n hervormingstrategie en as 'n kurrikulumproses wat gebaseer is op sy eie ervaring met verskeie skole wat hierdie benadering geïmplementeer het, asook op die literatuur wat hy in hierdie verband geraadpleeg het.

Wat uitkomsgerigte onderwys as 'n hervormingstrategie betref, gebruik Glatthorn (1993:2-3) die volgende vrae as kriteria op grond waarvan hy dan uitkomsgerigte onderwys as 'n hervormingstrategie beoordeel:

- Is die uitkomsgerigte hervormingsmodel samehangend?
- Is die benadering omvattend?
- Word die individuele elemente van die benadering ondersteun deur empiriese navorsing?
- Behels die benadering 'n suiwer benadering tot onderwys-hervorming?
- Is die benadering effektief?

Samehangendheid verwys na die interverwantskap van die elemente van die benadering en of dit lei tot 'n gevoel van 'n geheel. In hierdie verband bevind Glatthorn (1993:2) dat die elemente van uitkomsgerigte onderwys wel met mekaar in verband staan en mekaar ondersteun. Tog bevind Glatthorn dat die benadering nie heeltemal omvattend genoeg is nie omdat dit 'n aantal elemente (wat essensieel vir 'n komprehensiewe hervormingsbenadering is) ignoreer. Glatthorn bevind dan ook dat die volgende elemente nie in die uitkomsgerigte benadering tot hul reg kom nie:

- Konsekwente, sistematiese en navorsingsgerigte pogings om leerders te motiveer om te leer.
- Spesiale programme vir beide begaafde en sogenaamde risikoleerders.
- Sterk leierskap en ondersteuning, veral wat kurrikulumbeplanning, plaaslike skoolbestuur, die monitering van skole en leierskapontwikkeling betref.
- Strukture deur middel waarvan onderwysers en ouers kan saamwerk om 'n ondersteunende huislike omgewing vir die leerproses te skep.

Wat die bestaan van empiriese navorsing wat die benadering onderlê betref, bevind Glatthorn (1993:2) dat die benadering se grootste swakheid geleë is in die onderrigmodel wat aanbeveel word en waarin veral die volgende drie elemente beklemtoon word: bemeesteringsleer; 'n geïndividualiseerde strategie; en die promovering van leerders op grond van hul prestasies. Wat bemeesteringsleer betref, stel Glatthorn dat die onderrigmodel wat uitkomsgerigte onderwys voorstel, wel baie soortgelyk is aan 'n bemeesteringsleermodel en wys hy ook daarop dat navorsing oor die effektiwiteit van bemeesteringsleer kontroversieel is (vgl. 5.2.3.5 en 5.3.4.1.3). Voorts bevind Glatthorn dat individuele vordering volgens eie tempo meer effektief op kollegevlak is as in elementêre, middel- en hoërskole. Die klem op individuele vordering volgens eie tempo verminder ook die kans dat koöperatiewe leer sal plaasvind. Volgens Glatthorn spreek uitkomsgerigte onderwys ook nie die probleem aan dat leerders in die elementêre en middelskool in sekere grade teruggehou kan word nie. Hierdie praktyke is die gevolg van die voorwaarde dat leerders sekere doelwitte moet bereik alvorens hulle toege-

laat kan word om met ander werk aan te gaan en word volgens Glatthorn nie deur navorsing ondersteun nie (Glatthorn 1993:2).

Volgens Glatthorn (1993:3) wil dit egter voorkom asof onderwysers in die VSA oor die algemeen met die beginsels en praktyke van uitkomsgerigte onderwys saamstem. Van die drie opnames wat hy in hierdie verband aanhaal, is dit net onderwysers by sekere skole in Minnesota wat 'n mate van verwarring omtrent en 'n mate van meningsverskil met uitkomsgerigte beginsels uitgespreek het. Volgens Glatthorn berus die uitkomsgerigte onderwysbenadering egter op 'n komplekse veranderingsproses wat oormatige druk op die beskikbaarheid van bronne uitoefen. Uitkomsgerigte onderwys is byvoorbeeld baie tydrowend en neem baie meer tyd om te implementeer as wat baie distrikte in die VSA sou wil hê. Die omvang en kompleksiteit daarvan maak ook die moontlikheid dat verandering stapsgewys kan plaasvind, baie moeilik (Glatthorn 1993:3).

Voorts is die uitkomsgerigte benadering nog nie sistematies en nougeset geëvalueer nie en is dit baie moeilik om die benadering reeds as effektief te bestempel. Tog is daar (soos reeds in paragrawe 5.3.3.4 tot 5.3.3.4.3 aangedui is) heelwat skrywers wat berig oor die toename in leerderprestasie in gevalle waar uitkomsgerigte onderwys geïmplementeer is en moet hierdie getuigenis volgens Glatthorn tog gekrediteer word. Oor die algemeen beskou, maak Glatthorn uiteindelik die gevolgtrekking dat uitkomsgerigte onderwys wel 'n bruikbare benadering vir skoolhervorming bied, op voorwaarde dat opvoeders ook altyd bewus moet wees van die swakhede wat daaraan verbonde is (Glatthorn 1993:3).

Uitkomsgerigte onderwys as 'n kurrikulumproses word vervolgens deur Glatthorn (1993:5-7) geëvalueer deur middel van 'n aantal vrae wat met punte van kritiek teen uitkomsgerigte onderwys verband hou. Hierdie vrae behels kortliks die volgende:

- Hoe wyd strek die teoretiese begroning van die uitkomsgerigte kurrikulummodel?
- Is die uitkomsgerigte kurrikulummodel te tegnokraties?
- Hoe ver is die afwaartse ontwerpproses verwyder van die klaskamer en wat is die rol van die onderwyser in hierdie verband?
- Is 'n uitkomsgerigte kurrikulum slegs geskik vir die doeleindes van opleiding?
- Loop die uitkomsgerigte kurrikulumproses uit op 'n hoë kwaliteit kurrikulum?

Volgens Glatthorn is die teoretiese begroning van uitkomsgerigte onderwys waarskynlik nie wyd genoeg nie. Terwyl Spady komplekse lewensrolle (kyk 5.3.2.1.5 en 5.3.2.1.6) as die enigste basis vir kurrikulumontwerp voorstel, bestaan daar volgens Glatthorn geen empiriese

bewyse dat hierdie benadering inherent beter as ander benaderings is nie. Spady en sy kollegas wat die herskeppende benadering voorstaan, onderspeel dan ook volgens Glatthorn die belangrikheid van vakinhoud as hulle hierdie vakinhoud net as bemagtigende uitkomst beskryf. Dit dui op 'n ekstreme vorm van kurrikulumintegrasie en hoewel navorsing oor die algemeen kurrikulumintegrasie ondersteun, wys Glatthorn op Brophy en Alleman (1991:66) se waarkuwing dat integrasie net 'n metode en nie 'n doel op sigself behoort te wees nie (kyk 5.3.2.2). Voorts kan breë en komplekse multidissiplinêre temas soos wat die herskeppende benadering vereis, nie maklik aanleiding gee tot in-diepte kennis nie. Tog is daar toenemende navorsingsgetuieis dat sulke in-diepte kennis noodsaaklik is vir probleemoplossing (Glatthorn 1993:5).

Glatthorn (1993:5) verskaf nie 'n definitiewe antwoord op die vraag of die uitkomstgerigte kurrikulummodel te tegnokraties is nie. Hy wys egter daarop dat die identifisering van uitkomst as 'n beginpunt vir kurrikulumontwerp nie noodwendig hoef te lei tot gefragmenteerde leer of die dehumanisering van die klaskamer soos wat kritici gewoonlik beweer nie. Dit kan intendeel 'n baie effektiewe strategie wees. Spady en sy kritici moet net 'n breër uitkyk hê, erken dat kurrikulumontwerp verskeie beginpunte kan hê en dat een benadering nie noodwendig die enigste regte metode hoef te wees nie.

Volgens Glatthorn (1993:5) is die aantygings dat die uitkomstgerigte kurrikulumproses noodwendig aanleiding gee tot 'n klaskamerklimaat van onbesorgdheid of tot die "vorming" van leerders, ook ongegrond. Eerstens is die klimaat in die klaskamer afhanklik van die komplekse interaksie tussen die onderwyser en die leerders en die leerders onderling en word dit eerder deur die waardes en gedrag van die onderwyser as deur die onderrigtegnologie beïnvloed. Tweedens is dit wel moontlik om enige uitkomst, op watter vlak ook al, op só 'n wyse te formuleer dat dit ondersoeking uitlok eerder as wat dit die leerder op een of ander wyse wil vorm (Glatthorn 1993:5-6).

Wat die afwaartse ontwerpproses betref, is daar reeds in paragraaf 5.3.4.1.6 op Glatthorn (1993:6-7) se standpunt gedui dat die rol van die onderwyser in die kurrikulumontwerpproses nie noodwendig verskraal word nie, maar dat daar in die VSA 'n bepaalde verdeling van verantwoordelikhede kan wees wat ouers, onderwysers en onderwysowerhede op plaaslike, distriks-, en staatsvlak elk hul regmatige plek in die formulering van uitkomst kan bied. Daar is dan ook voorbeelde van sulke distrikte waar onderwysers betekenisvol in die proses betrek word.

Glatthorn (1993:7) verwerp voorts die aantygung dat 'n uitkomsgerigte kurrikulum slegs geskik is vir die doeleindes van opleiding. Hy stel dit duidelik dat die uitkomsgerigte kurrikulummodel voorsiening maak vir 'n hele reeks van uitkomste (wat ook na aspekte soos probleemoplossing, die waardering van letterkunde en waarde-oordele kan verwys) en dus nie net tot 'n opleidingsbenadering beperk hoef te word nie.

Op die vraag of die uitkomsgerigte kurrikulumproses op 'n hoë kwaliteit kurrikulum uitloop, stel Glatthorn dit dat net 'n onsekere objektiewe reaksie op hierdie vraag moontlik is. Hy stel dit dat die uitkomsgerigte kurrikulumproses klaarblyklik wel een van baie effektiewe prosesmodelle is en dat dit, indien dit vir plaaslike kontekste aangepas word, op bruikbare produkte kan uitloop. Daar is egter volgens hom ook enkele probleme in hierdie verband. Eerstens maak die uitkomsgerigte kurrikulumproses klaarblyklik nie voorsiening daarvoor dat die materiaal van ander effektiewe kurrikula wat deur kundiges ontwerp is, gebruik kan word nie. Tweedens is hy persoonlik nie baie beïndruk deur die kwaliteit van die kurrikulummateriaal wat deur distrikte saamgestel is wat uitkomsgerigte onderwys implementeer nie (Glatthorn 1993:7).

Ten slotte maak Glatthorn (1993:7) die gevogtrekking dat uitkomsgerigte onderwys nie die panasee is wat Spady wil voorgee dit is nie. Daarenteen is dit ook nie die verderflike (pernicious) beweging deur middel waarvan skole in fabriekse omskep gaan word en soos wat die kritici daaromtrent beweër nie.

5.3.4.3 'n Evaluering van die teoretiese beginsels waarop uitkomsgerigte onderwys berus

Enige onderwysmodel berus gewoonlik op 'n teoretiese basis (kyk 2.6). Daar is dan ook onderwysmodelle wat op meer as een onderliggende filosofie of teorie gebaseer is (Steyn & Wilkinson 1998:203). Skrywers soos Capper en Jamison (1993:436-443), ondersteun deur Kanpol (1995:3), Steyn en Wilkinson (1998:203-205), asook Schwarz en Cavener (1994:337) identifiseer dan ook juis filosofieë of paradigmas wat as onderliggende teorieë in uitkomsgerigte onderwys getipeer kan word (kyk 5.3.4.3.1). Ten spyte daarvan dat hierdie onderliggende teorieë tot teoretiese teenstrydighede kan lei (kyk 5.3.4.1.4 en 5.3.4.3.3), kan dit egter ook as wedersydse versterkings ten opsigte van 'n aantal belangrike aspekte dien (Steyn & Wilkinson 1998:205-206; vgl. 5.3.4.3.2).

5.3.4.3.1 Onderliggende teorieë wat geïdentifiseer kan word

Capper en Jamison (1993:436-443) identifiseer veral drie sogenaamde paradigmas wat uit 'n ondersoek na uitkomsgerigte onderwys na vore kom, naamlik 'n struktureel-funksionele paradigma, 'n interrewistiese paradigma en kritiese teorie (kyk 2.6.1.4). Hulle bevind egter verder dat uitkomsgerigte onderwys nie aan die eise van 'n poststrukuralistiese of postmodernistiese paradigma voldoen nie. Kanpol (1995:3) ondersteun dan ook laasgenoemde standpunt van Capper en Jamison. Wat die voorgenoemde struktureel-funksionalistiese en interrewistiese paradigmas betref, verbind Capper en Jamison (1993:436-437) dit direk met behavioristies-reduksionistiese (kyk 2.6.4.1) en holisties-konstruktivistiese (kyk 2.6.4.3) leerprosesse onderskeidelik. In hierdie verband stem Schwarz en Cavener (1994:337) met Capper en Jamison saam as hulle behaviorisme en konstruktivisme as teorieë identifiseer wat beide op een of ander wyse deur uitkomsgerigte onderwys omarm word (kyk 5.3.4.1.4).

Ook Steyn en Wilkinson (1998:203-204) wys op die sterk invloed van behaviorisme en konstruktivisme op uitkomsgerigte onderwys. Soos Capper en Jamison (1993:437-438) verwys Steyn en Wilkinson (1998:204-205) egter ook nog na die invloed van kritiese teorie, terwyl hulle ook pragmatisme as 'n vierde belangrike invloed identifiseer. Die feit dat uitkomsgerigte onderwys voorts as herskeppend getipeer word, wys op die klem wat op transformasie geplaas word. Die feit dat voorstanders van uitkomsgerigte onderwys dit as 'n manier beskou deur middel waarvan leerders en onderwysers van tradisionele onderrigpraktyke wat tot opvoedkundige ongelykhede lei, bevry word, is dan ook reeds in paragraaf 5.1 van hierdie hoofstuk beklemtoon (vgl. Capper & Jamison 1993:427, 432). Dit is waarskynlik om hierdie rede dat Steyn en Wilkinson (1998:204) ook sosiale rekonstruksionisme (kyk 2.6.1.4) as 'n opvoedkundige stroming identifiseer wat onderliggend aan uitkomsgerigte onderwys is. Die sogenaamde behaviorisme, sosiale rekonstruksionisme (wat konstruktivisme insluit), pragmatisme en kritiese teorie as onderliggende teorieë van uitkomsgerigte onderwys word dus nou vervolgens bespreek.

Met die uitsondering van behaviorisme dui die teenwoordigheid van onderliggende teorieë soos rekonstruksionisme, konstruktivisme, kritiese teorie en pragmatisme baie duidelik daarop dat uitkomsgerigte onderwys baie swaar op sowel die progressiwistiese en rekonstruksionistiese opvoedkundige strominge (kyk 2.6.1.3 en 2.6.1.4) as die sogenaamde humanistiese, fenomenologiese en kognitiewe ontwikkelingsteorieë (kyk 2.6.4.2 en 2.6.4.3) steun.

(a) Behaviorisme

Behaviorisme is in paragraaf 2.6.4.1 van hierdie studie reeds beskryf as 'n leerteorie wat stimulus-responsverbindings en versterking van leerdergedrag deur middel van prosesse soos kondisionering en modellering van gedrag, asook manipulering van die omgewing beklemtoon. Daar is gestel dat die formulering van gedragsdoelwitte, wat leerdergedrag aan die einde van 'n leerderperiode voorskryf, asook die gebruik van gedragsmodifikasie, kenmerkend van die behaviorisme is. Bemeesteringsleer is dan ook 'n voorbeeld van só 'n benadering deur middel waarvan die kurrikulum en onderrig in klein eenhede opgebreek word, toepaslike take stap vir stap aan die leerders opgedra word en waarin die verlangde gedrag voortdurend versterk word sodat die nodige verbindings tussen stimuli en response in die leerproses gevorm kan word (kyk 2.6.4.1, 5.2.3.5 en 5.3.4.1.3). Skrywers soos Capper en Jamison (1993:436), Schwarz en Cavener (1994:336-337) en Steyn en Wilkinson (1998:203-204) is dus nie verkeerd as hulle behaviorisme met uitkomsgerigte onderwys verbind nie. Die blote feit dat uitkomsgerigte onderwys van bemeesteringsleerbeginsels gebruik maak, asook die feit dat vooraf geformuleerde uitkomste niks anders is as die voorskrif van leerdergedrag wat aan die einde van 'n leerperiode verwag word nie (kyk 5.1, 5.2.3.3 en 5.3.2.1), bevestig onteenseglik die invloed van behaviorisme op uitkomsgerigte onderwys.

Hierdie behavioristiese karakter van uitkomsgerigte onderwys is volgens Capper en Jamison (1993:437) ingebed in 'n struktureel-funksionalistiese paradigma. Hiervan getuig aspekte soos die streng kontrole wat deur middel van voorgeskrewe uitkomste oor die onderwysproses uitgeoefen word. Voorts word kurrikulumontwerp en aanvaarbare onderrigtegnieke op 'n rigiede wyse voorgeskryf, terwyl leerdergroepering en assesseringspraktyke net so deeglik as die kurrikulum gemoniteer word. 'n Poststruktureel-funksionalistiese ontleding van terme soos *alle leerders*, *sukses*, *bemeestering*, *uitkomste en kontrole*, asook ander aspekte soos die bestaan van 'n kern- en uitgebreide kurrikulum, die gebruik van rekenaars om inligting oor leerders te hanteer en die toepassing van kriteriumgerigte assessering, dui volgens Capper en Jamison (1993:438-443) op 'n oorkoepelende magstruktuur deur middel waarvan streng kontrole uitgeoefen word. In die geheel gesien, dui al hierdie voorskrifte en kontrole onteenseglik op 'n funksionele uitgangspunt (Capper & Jamison 1993:437).

Die kontrole oor die onderwysproses in Suid-Afrika kom dan ook duidelik na vore indien die kritieke en ontwikkelingsuitkomste wat geformuleer is, asook die spesifieke uitkomste vir die verskillende leerareas wat deur die onderskeie leerareakomitees geformuleer is (kyk 4.6.3 tot 4.6.5), in aanmerking geneem word. Alhoewel ouers en onderwysers op een of ander wyse

in hierdie leerareakomitees verteenwoordig was, bly die feit staan dat die sentrale owerhede steeds 'n mate van beheer in hierdie verband sou kon uitoefen. Die konsep *uitkoms* word ook duidelik gedefinieer as 'n spesifikasie van wat leerders aan die einde van 'n leerproses moet kan *doen* (NDE 1997c:12; vgl. 5.1, 5.2.3.3 en 5.3.2.1). Die konsep *gerig* in die term *uitkomsgerig* wys voorts op die feit dat alles wat in die onderrig-leersituasie gedoen word, duidelik op die substansie en aard van hierdie leerresultaat of leeruitkomstede gedefinieer, afgelei, bepaal, gefokus en georganiseer moet word (NDE 1996b:24). Ander beheermaatreëls in die Suid-Afrikaanse konteks blyk uit die rol van die NKR, SAKO, die registrasie van standaarde, die voorgeskrewe assesseringsbeleid, die moderering van assesseringsprosedures en dies meer (kyk 4.5 tot 4.5.3, 4.6.12, 4.6.15 en 4.6.15.5).

Net soos die geval met uitkomsgerigte onderwys in die algemeen, word die belangrikheid van doenwoorde ook in die konteks van Kurrikulum 2005 beklemtoon (NDE 1997g:21; vgl. 3.7.4.2.1 en 5.3.2.1.1). Hierdie gebruik van doenwoorde dui onteenseglik op die feit dat waarneembare, meetbare gedrag (wat 'n kenmerk van die behaviorisme is) vir die leerders voorgeskryf word, terwyl weeswoorde vermy word omdat dit dui op onsigbare, onmeetbare en inherente leergedrag. Behaviorisme maak inderdaad nie voorsiening vir laasgenoemde tipe van leerdergedrag nie (Steyn & Wilkinson 1998:204).

(b) Sosiale rekonstruksionisme

Reeds in paragraaf 2.6.1.4 van hierdie studie is sosiale rekonstruksionisme as 'n filosofie getipeer wat as grondslag vir Kurrikulumstudies kan dien. Daar is aangedui dat sosiale rekonstruksioniste daarna strewende om die sosiale probleme van die besondere tyd te korrigeer en 'n beter samelewing te bou. Hiervolgens moet daar meer klem op gemeenskapsgesentreerde onderwys geplaas word sodat die behoeftes van die samelewing en alle klasse aangespreek kan word. Gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders om sukses te behaal, is vir hulle dus van die uiterste belang. Sosiale rekonstruksioniste glo dat ondersteuners van 'n struktureel-funksionalistiese paradigma dikwels daarop konsentreer om die heersende sosiale orde te reguleer en te behou (vgl. Capper & Jamison 1993:437; Steyn & Wilkinson 1998:204). Op die agenda van die sosiale rekonstruksioniste is aspekte soos bemagtiging, transformasie (herskepping) en die bevryding van die onderdrukte gemeenskappe (Steyn & Wilkinson 1998:204).

In paragraaf 5.1 van hierdie studie is daarop gewys dat uitkomsgerigte onderwys wêreldwyd beskou word as 'n benadering waardeur heersende probleme in die onderwys aangespreek

en sukses vir alle leerders verseker kan word. Alhoewel dit nie altyd eksplisiet so gestel word nie, beskou voorstanders van uitkomsgerigte onderwys volgens Capper en Jamison (1993:427) dit as 'n manier om leerders en onderwysers van tradisionele onderrigpraktyke, wat tot opvoedkundige ongelykheid lei, te bevry. Hiervan getuig Spady en Marshall (1991:68) se beskrywing van uitkomsgerigte onderwys as "a collaborative, flexible, transdisciplinary, outcome-based, open-system, empowerment-oriented approach to schooling".

Spady se beklemtoning van die herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.2.1.5 tot 5.3.2.1.7 en 5.3.3.2.4) as 'n benadering deur middel waarvan al die foute van die tradisionele stelsel reggestel en daar terselfdertyd vir die eise van die Inligtingsera voorsiening gemaak kan word (kyk 5.2.2 tot 5.2.2.10), dui onteenseglik op herskeppende uitkomsgerigte onderwys as 'n metode waarvolgens transformasie in die onderwys kan plaasvind. Die klem wat op uitgebreide geleentheid vir alle leerders geplaas word ten einde te verseker dat alle leerders sukses behaal (kyk 5.3.1.3), bevestig die belangrikheid van bemagtiging en bevryding van leerders en die nastrewing van gelyke geleentheid vir alle leerders om sukses te behaal.

Steyn en Wilkinson (1998:204) se identifisering van sosiale rekonstruksionisme as 'n onderliggende teorie van uitkomsgerigte onderwys is dus geensins vergesorg nie. 'n Amptelike dokument oor Kurrikulum 2005 erken openlik die invloed van sosiale rekonstruksionisme (NDE 1996a:58) en daar word selfs van die uitkomste as uitkomste van sosiale herskepping (transformasie) gepraat (NDE 1996b:5). Dat Kurrikulum 2005 inderdaad 'n herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys verteenwoordig, word duidelik in amptelike dokumente oor Kurrikulum 2005 erken (NDE 1997a:4; 1998e:22; vgl. 5.3.2.1.7 en 5.3.3.2.4) en daar word duidelik gestel dat herskeppende uitkomsgerigte onderwys 'n alternatief is vir 'n tradisionele stelsel waarin aspekte soos gelykberegting, toegang, regstellende aksie en kwaliteitsversekering nooit tot hul reg gekom het nie (NDE 1997a:5). 'n Ander amptelike dokument oor uitkomsgerigte onderwys beklemtoon ook die bevordering en versterking van gelyke geleentheid vir alle leerders, dat alle diskriminasie op grond van geslag, ras of watter grond ook al, uitgeskakel moet word en dat daar ook voorsiening gemaak moet word vir die herstel van agterstande uit die verlede (NDE 1996a: 44; vgl. 4.6.13).

(c) Kritiese teorie

Soos sosiale rekonstruksioniste, beklemtoon ondersteuners van die kritiese teorie ook die noodsaaklikheid van sosiale verandering en fokus hulle insgelyks op die bevryding van

gemeenskappe en individue van onderdrukking, regulering en indoktrinasie (kyk 2.6.1.4). In hierdie opsig vertrou die kritiese teoretici op rasonele, logiese en redelike denke en redevoering om hierdie groepe en individue te help om die voorwerpe van hul onderdrukking te herken, te verstaan en dit teen te staan (Capper & Jamison 1993:433; vgl. Steyn & Wilkinson 1998:204). Dit is dus onder andere belangrik dat leerders ook hierdie vorm van kritiese denke en redenering moet aanleer.

Alhoewel Spady (1994b:54-57; kyk 5.3.2.1.2) dit baie pertinent stel dat die affektiewe faktore wat dikwels in uitkomstevat word, belangrik is vir die selfversekerdheid van leerders, maar nie uitkomstevat op sigself is nie, is daar tog talle voorbeelde van affektiewe uitkomstevat wat reeds in sommige plekke in die VSA vir uitkomstgerigte onderwys geformuleer is en wat groot kritiek van veral fundamentalistiese groepe ontlok het. Die aantyging word gemaak dat sulke affektiewe uitkomstevat 'n bedekte indoktrinasie van leerders ten opsigte van sosiale, politieke en ekonomiese waardes behels. Deurdadig leerders geleer word om "krities" te dink, word hulle eintlik geleer om byvoorbeeld hul eie godsdienste te bevraagteken en dit selfs met ander godsdienste gelyk te stel (kyk 5.3.2.1.4[g] en 5.3.4.1.1).

Drie van die kritieke en ontwikkelingsuitkomstevat vir Kurrikulum 2005 verwys ook pertinent na kritiese denke, naamlik dat in die proses van probleemoplossing en besluitneming van "kritiese en kreatiewe denke" gebruik gemaak moet word, dat leerders inligting moet kan "versamel, analiseer, organiseer en krities evalueer" en dat leerders "kultureel en esteties sensitief teenoor 'n reeks van sosiale kontekste moet wees" (NDE 1997c:10; kyk 4.6.3). In die leerarea vir Wiskundige Geletterdheid, Wiskunde en Wiskundige Wetenskappe is daar ook byvoorbeeld 'n spesifieke uitkomstevat waarvan die verklaring dit duidelik stel dat daar by die leerder 'n kritiese denke ontwikkel moet word oor hoe sosiale ongelykhede van ras, geslag en klas tot stand gekom en in stand gehou is (NDE 1997c:109; kyk 5.3.2.1.4[g]). Soortgelyke voorbeelde uit die leerareas vir tale en sosiale studies word ook deur Steyn en Wilkinson (1998:204-205) aangehaal (vgl. NDE 1997c:22, 46). Dat kritiese teorie dan as 'n basis vir die Suid-Afrikaanse weergawe van uitkomstgerigte onderwys gedien het, word verder openlik in amptelike dokumente oor Kurrikulum 2005 erken (NDE 1996a:58; 1996b:43).

(d) Konstruktiewisme

Volgens Steyn en Wilkinson (1998:204) kan twee verskillende subperspektiewe onder andere as deel van die breër sosiale rekonstruksionistiese filosofie geïdentifiseer word, naamlik die sogenaamde sosiale kenniskonstruktiewisme (wat epistemologiese aspekte beklemtoon) en

etiese konstruktiewisme (wat aksiologiese aspekte beklemtoon). Die ondersteuners van laasgenoemde twee perspektiewe gaan uit van die standpunt dat daar geen universele, objektiewe, finale waarhede of waardes bestaan nie (vgl. ook Cooper 1993:34; Good & Brophy 1995:180).

Reeds in paragraaf 2.6.4.3 van hierdie studie is konstruktiewisme as kognitiewe leerteorie geïdentifiseer en is daarop gedui dat dit veral veronderstel dat kennis nie passief deur 'n leerder ontvang kan word nie, maar aktief deur die leerder self gekonstrueer moet word. Volgens die konstruktiewistiese leerteorie word die werklikheid dus grootliks deur die leerder persoonlik gekonstrueer en wel op grond van sy/haar persoonlike ervarings en interaksies met hierdie werklikheid. In hierdie sin is die leerder se kennis 'n funksie van sy/haar vorige ervarings en reeds bestaande verstandelike kennisstrukture en gelowe wat aangewend word om nuwe objekte of ervarings wat hy/sy teëkom, te interpreteer. Dit behels dus 'n aktiewe kenniskonstruksie deur middel van prosesse wat nuwe kennis met vorige kennis verbind (Cooper 1993:16; Good & Brophy 1995:180; Jonassen 1990:32; 1994:34-35; Olivier 1989:11).

Volgens Good en Brophy (1995:191) bestaan daar sekere sleutelgedagtes wat in die meeste konstruktiewistiese modelle van leer aangetref word, naamlik:

- 'n Netwerkkonsep van kennisstrukturering word veronderstel waarvolgens 'n leerder bykans op enige plek in 'n kennisnetwerk kan begin leer en nie net by die beginpunt van 'n linieêre kennishiërargie nie (Good & Brophy 1995:192);
- Kennis word sosiaal gekonstrueer. Die voorstanders van hierdie sosiale konstruktiewisme glo dat kennis die beste in 'n sosiale opset gekonstrueer word deurdat twee of meer individue in gesprek oor 'n spesifieke onderwerp tree (Good & Brophy 1995:192).
- Benewens onderwysergestruktureerde heelklasbesprekings, kan hierdie gesprek tussen leerders ook deur middel van koöperatiewe leer (kyk 5.2.3.7) geskied (Good & Brophy 1995:192-193; vgl. Jonassen 1994:37).
- Situasieleer en outentieke take, wat behels dat leerders sal leer om dinge te ondersoek, krities te dink en probleme op te los deur hulle aan betekenisvolle en outentieke (dit is, werklikheidsgetroue) take bloot te stel (Good & Brophy 1995:195; vgl. Janassen 1994:37).
- Stellasievorming en die oordrag van verantwoordelikheid vir leer vanaf die onderwyser na die leerder self. Stellasievorming verwys na die hulp, afrigting en vereenvoudigingstrategieë wat die onderwyser mag toepas om die leerders met die konstruksie van nuwe kennis te help. Soos wat die leerders egter al meer en meer

kundigheid ontwikkel om hul eie kennis te konstrueer, begin die onderwyser 'n al hoe kleiner rol te speel totdat die onderwyser uiteindelik net as fasiliteerder vir leer optree (Good & Brophy 1995;195-197; vgl. Jonassen 1994:37).

'n Ondersoek na uitkomsgerigte onderwys dui inderdaad op getuienis van al vier voorgenoemde sleutelaspekte van konstruktivistiese teorieë. Herskeppende uitkomsgerigte onderwys veronderstel 'n integrasie van leerinhoud en tematiese onderrig wat vakgrense oorskry (kyk 5.3.2.2) en dus lineêre, hiërargiese kennisstrukture uitsluit. Hierdie tematiese integrasie van leerinhoud moet voorts met sosiale en lewenswerklikhede verband hou en gevolglik outentieke lewensrolfunksionering en taakverrigting insluit omdat dit uiteindelik tot die bereiking van die uiteindelige uitkomst, wat in terme van fundamentele lewensvertolkingsrolle (kyk 5.3.2.1.6) geformuleer is, aanleiding moet gee. Outentieke, prestasiegerigte assessering (kyk 5.3.2.4.2 en 5.3.2.4.3) bevestig ook verder die klem wat in uitkomsgerigte onderwys op betekenisvolle, outentieke leertake geplaas word.

Wat Kurrikulum 2005 betref, word fase- en programorganiseerders (wat as temas dien) gebruik om bepaalde geïntegreerde leerprogramme wat uitkomst - inhoud, prosesse of kontekstelemente uit alle leerareas betrek - te ontwerp (kyk 4.6.9 tot 4.6.11 en 5.3.2.2). Dit veronderstel dus ook eerder 'n tematiese kennisnetwerk as 'n lineêre, hiërargiese kennisstruktuur. Kurrikulum 2005 beklemtoon voorts ook die toepassing van outentieke (lewenswerklike) prestasiegerigte vorms van assessering (kyk 4.6.15.3.2; vgl. NDE 1997g:33-34).

Die klem wat in uitkomsgerigte onderwys op koöperatiewe leer geplaas word (kyk 5.2.3.7 en 5.3.2.3), is 'n duidelike teken van die invloed van die sosiale konstruktivisme. Benewens individuele leerkontekste word koöperatiewe leer dan ook in die konteks van Kurrikulum 2005 aanbeveel (NDE 1996a:37, 44, 61), terwyl die geloof dat leerders self hulle kennis moet kan konstrueer, ook beklemtoon word (NDE 1997g:43; kyk 4.6.13).

Alhoewel stellasievorming as sulks nie in die literatuur wat navorser in verband met uitkomsgerigte onderwys geraadpleeg het, pertinent genoem word nie, dui verwysings na die toepassing van heelklasonderrig deur skrywers soos Killen (1996:10; 1998:18) en Vickery (1988:54) tog daarop dat stellasievorming nog op een of ander wyse toegepas kan word. Volgens Killen (1998:24) kan die onderwyser egter in die konteks van uitkomsgerigte onderwys nie namens die leerder leer nie, en is sy grootste taak dus om as fasiliteerder van die leerproses op te tree. Leerders moet dus mettertyd al hoe meer gemotiveer word om self

verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar (kyk 5.3.2.3). Amptelike dokumente oor Kurrikulum 2005 beklemtoon dan ook die feit dat leerders self hul eie kennis moet konstrueer en verantwoordelikheid daarvoor moet aanvaar en dat onderwysers as fasiliteerders (en nie as outoritêre kennisbronne nie) moet figureer (NDE 1996b:11, 43; kyk 4.6.13). Ten slotte kan ook gemeld word dat 'n amptelike dokument oor Kurrikulum 2005 pertinent die invloed van konstruktiewisme op die uitkomsgerigte onderrig-leerproses erken (NDE 1996a:58).

(e) Pragmatisme

Volgens Steyn en Wilkinson (1998:205) kan pragmatisme ook as 'n filosofie wat uitkomsgerigte onderwys onderlê, geïdentifiseer word. In kort behels pragmatisme 'n filosofie wat bruikbaarheid beklemtoon. Wat in die praktyk werk en dus prakties bruikbaar is, is van die grootste belang. Die pragmatisme beklemtoon ook die verband wat daar tussen teorie en praktyk bestaan.

Die formulering van betekenisvolle uiteindelijke uitkomst wat verteenwoordigend van bepaalde lewensvertolkingsrolle is (kyk 5.3.2.1.5 tot 5.3.2.1.6) en geïdentifiseer is op grond van die eise van die inligtingsera en die voorsienbare toekoms (kyk 5.2.1), dui duidelik daarop dat die leerresultate wat in 'n herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.2.1.7 en 5.3.3.2.4) in die vooruitsig gestel word, aan die werklike eise van die praktyk sal moet voldoen en in hierdie sin dus bruikbaar moet wees. 'n Verdere aanduiding van die bruikbaarheid van hierdie leerresultate of uitkomst is die klem wat gelê word op die feit dat dit pertinent deur middel van doenwoorde moet aandui wat die leerder aan die einde van 'n leerervaring moet kan *doen of demonstreer*, met ander woorde, *prakties* moet kan uitvoer (kyk 5.1, 5.2.3.3, 5.3.2.1, 5.3.2.1.1 en 5.3.4.3.1[a]).

Soos reeds in paragraaf 5.3.4.3.1(a) aangedui, word hierdie klem op taakverrigting (doen en demonstreer) en die gebruik van doenwoorde ook deur amptelike dokumente oor Kurrikulum 2005 beklemtoon (NDE 1997c:12; 1997g:21). Voorts dui 'n ontleding van die kritieke en ontwikkelingsuitkomst van Kurrikulum 2005 (kyk 4.6.3) ook duidelik daarop dat dit op soortgelyke fundamentele lewensvertolkingsrolle gebaseer is as wat Spady (1994b:68-69) voorstel en dus ook aan die eise van die voorsienbare toekoms en die Inligtingsera voldoen (kyk 5.3.2.1.6).

Met die identifisering van soveel verskillende teorieë as onderliggend aan uitkomsgerigte onderwys, blyk dit nou duidelik dat uitkomsgerigte onderwys 'n eklektiese benadering

(kyk 2.6.1.5) behels. Aan die een kant bestaan die moontlikheid dat 'n kombinasie van al hierdie onderliggende teorieë 'n wedersydse versterking van aspekte waarvoor uitkomsgerigte onderwys staan, kan meebring. Aan die ander kant kan hierdie onderliggende teorieë aanleiding gee tot onderliggende spanninge aangaande aspekte wat met uitkomsgerigte onderwys verband hou. Die volgende twee paragrawe behels dan ook juis 'n ontleding van hierdie wedersydse versterkings en onderlinge spanninge wat die onderliggende teorieë kan meebring en wat hoofsaaklik deur Steyn en Wilkinson (1998:205-206) geïdentifiseer is.

5.3.4.3.2 Wedersydse versterkings wat die onderliggende teorieë in uitkomsgerigte onderwys meebring

Die onderliggende teorieë wat in die voorafgaande paragraaf geïdentifiseer is, lei volgens Steyn en Wilkinson (1998:205-206) tot 'n versterking van die uitkomsgerigte benadering deurdat dit bydra tot die daarstelling van 'n verenigde front teenoor aspekte wat lynreg in teenstelling met uitkomsgerigte onderwys is. Hierdie aspekte behels 'n verenigde front teen:

- inhoudsgerigte benaderings;
- die sentrale posisie wat die onderwyser in tradisionele onderwysbenaderings inneem;
- die tradisionele assesseringsstelsel; en
- die persepsie dat daar universele inhoude en waardes is waaraan leerders blootgestel moet word.

(a) 'n Verenigde front teen inhoudsgerigte benaderings

Volgens Steyn en Wilkinson (1998:205) het behaviorisme ontstaan as 'n reaksie teen die oorbeklemtoning van idees, inhoud en kennis ter wille van kennis. Sosiale rekonstruksioniste is teen die oordrag van universele en objektiewe kennis aan leerders van die een geslag na die ander, argumenteer ten gunste van die bemagtiging en bevryding van leerders en beklemtoon die konstruktivistiese siening dat leerders toegelaat moet word om hul eie kennis te konstrueer. Kritiese teoretici rebelleer weer teen die ongeregverdigde outoriteit en magsbasis wat aan kurrikuleerders en kurrikuluminhoud toegeken word en beklemtoon daarom dat onderwys nie bloot inhoud moet oordra nie, maar die leerders moet bemagtig deur hulle in staat te stel om kritiese denkvaardighede en houdings aan te leer. Die pragmatisme is ook fundamenteel gekant teen die oorbeklemtoning van inhoude, teorieë en idees sonder 'n eksperimentele en toepasbaarheidsfokus. Volgens hierdie benadering moet leer uitloop en fokus op bruikbare aksies en aksiegerigte uitkomst. Alhoewel op uiteenlopende gronde, is al hierdie onderliggende teorieë dus gekant teen 'n inhoudgerigte benadering in die onderwys.

(b) 'n Teoretiese magsbasis teen die sentrale posisie van die onderwyser

Wat behavioriste betref, behoort leerdergedrag, en nie die gedrag van die onderwyser nie, die fokuspunt in die onderrig-leersituasie te wees. Onderwysers word slegs beskou as die stimuleerders van gedragsveranderinge by die leerders. Sosiale rekonstruksioniste ondersteun gewoonlik die konstruktivistiese teorie dat leerders toegelaat moet word om hul eie kennis en begrip te konstrueer en dat onderwysers net as fasiliteerders in die proses moet optree. Kritiese teorie beskou leer as 'n proses deur middel waarvan leerders bevry en bemagtig moet word om onderwysstrukture, magte en inhoude krities te evalueer. Pragmatisme lê weer klem op die leerder as die toepasser en die gebruiker van inligting en kennis. In hierdie opsig is die onderwyser se rol dié van organiseerder en fasiliteerder van leerders se leerervarings. Elkeen van hierdie onderliggende teorieë het dus sy eie argumente op grond waarvan leerders, en nie onderwysers nie, die sentrale posisie in die leerproses moet inneem (Steyn & Wilkinson 1998:205).

(c) 'n Verenigde front teen die tradisionele assesseringsstelsel

Die tradisionele assesseringsstelsel is hoofsaaklik gebaseer op geskrewe en geheuegerigte werk en word deur die onderliggende teorieë bevestig. Wat behaviorisme betref, word geskrewe demonstrasies dat 'n bepaalde uitkoms bereik is, as slegs een van baie verskillende metodes beskou om bemeestering te demonstreer. Sosiale rekonstruksioniste en konstruktiviste is verder van mening dat die tradisionele assesseringsstelsel nie daarvoor voorsiening maak om ook die leerder se vermoë om kennis op sy/haar eie te konstrueer, te assesser nie. Kritiese teoretici bevestig laasgenoemde beswaar van die sosiale rekonstruksioniste en voeg daarby dat die tradisionele assesseringsstelsel ook nie daarvoor voorsiening maak om krities-analitiese vermoëns te assesser nie. In die tradisionele benadering word die leerder intendeel geleidelik verplig om die bestaande kennis net so te aanvaar soos wat dit aangebied word, sonder om dit te bevraagteken. Pragmatisme weer, verkies die assessering van praktiese en bruikbare vermoëns wat deur die leerders in die praktyk toegepas kan word. Dit is dus duidelik dat al hierdie onderliggende teorieë ernstige besware teen die tradisionele assesseringstelsel na vore bring (Steyn & Wilkinson 1998:205).

(d) Wedersydse afwysing van universele inhoude en waardes

Die tradisionele inhoudsgerigte onderwysmodel gaan van die veronderstelling uit dat sekere inhoude universeel geldig is en dat 'n minimum gedeelte van hierdie inhoud ten minste vanaf

een geslag na die ander oorgedra moet word. Behavioriste is egter van mening dat die verlangde leerdergedrag en uitkomst nie van die voorgeskrewe leerinhoud afhanklik is nie, maar veel eerder van die aard van stimuli. Hierdie siening word eintlik deur sosiale rekonstruksioniste en konstruktiviste ondersteun wanneer hulle stel dat kennis en begrip individueel gekonstrueer word en dus nie van die voorgeskrewe inhoud afhanklik is nie. Soortgelyk sien kritiese teoretici nie leerinhoud as die sentrale fokus in die proses om bevryde, kritiese en sensitiewe burgers van die samelewing te kweek nie. Die gebruik van spesifieke inhoude is voorts volgens die pragmatisme net 'n bysaak. Die praktiese toepassing van leervaardighede bly volgens die pragmatisme die kern van die saak. Dit is dus duidelik dat al hierdie onderliggende teorieë van die standpunt af uitgaan dat leer steeds kan plaasvind, ongeag watter leerinhoude vir hierdie skool geselekteer word (Steyn & Wilkinson 1998:206).

5.3.4.3.3 Onderlinge spanninge tussen die onderliggende teorieë

Daar is reeds in paragraaf 5.3.4.1.4 gewys op Schwarz en Cavener (1994:337) se mening dat behaviorisme en konstruktivisme as onderliggende teorieë van uitkomsgerigte onderwys op 'n teoretiese teenstrydigheid dui. Steyn en Wilkinson (1998:206) gaan egter nog dieper op hierdie teoretiese teenstrydighede in deur te wys op spanninge wat al die onderliggende teorieë van uitkomsgerigte onderwys meebring. Volgens hulle lei die onderliggende teorieë op spanninge tussen:

- die produk- en prosesbenaderings;
- beheer en beraadslaging;
- eksterne en interne vermoëns; en
- kompetisie en samewerking.

(a) Spanning tussen die produk- en prosesbenaderings

Volgens Steyn en Wilkinson (1998:206) is behaviorisme en pragmatisme eintlik produkgeoriënteerde benaderings waarvolgens leerders sekere voorgeskrewe gedragsvorme moet kan demonstreer en in staat moet wees om spesifieke bruikbare handelings uit te voer. Daarenteen dui sosiale rekonstruksionisme, konstruktivisme en kritiese teorie op benaderings wat hoofsaaklik prosesgeoriënteerd is en daarop ingestel is om leerders sensitief te maak, te bevry en in staat te stel om hul eie kennis en begrip, kritiese houdings en vermoëns te konstrueer. Die vraag ontstaan dus of daar op produk of proses in 'n uitkomsgerigte benadering gefokus moet word.

In paragraaf 5.3.2.1.3 van hierdie hoofstuk is daar egter daarop gewys dat konsepte soos produk en proses in die konteks van uitkomsgerigte onderwys interafhanklik is (vgl. Malan 1997:16-17) en dat 'n amptelike dokument oor Kurrikulum 2005 inderdaad hierdie interafhanklikheid beklemtoon (NDE 1997b:9). Die gevolgtrekking wat hieruit gemaak kan word, is waarskynlik dat nie een van die twee konsepte ten koste van die ander oorbeklemtoon moet word nie, maar dat daar 'n balans tussen hierdie twee aspekte gehandhaaf behoort te word.

(b) Spanning tussen beheer en beraadslaging/outonomie

Behaviorisme beklemtoon waarneembare leerdergedrag en die regulering daarvan. Hierdie leerdergedrag word beheer deur bepaalde uitkomste te formuleer. Sosiale rekonstruksionisme, konstruktiewisme en kritiese teorie, daarenteen, beklemtoon sosiale interaksie en beraadslaging (Steyn & Wilkinson 1998:206). Juis hierin lê daar 'n fundamentele teenstrydigheid, want aan die een kant word daarop aangedring dat leerders kennis kreatief en krities moet gebruik om hul eie kennis en begrip te konstrueer, maar aan die ander kant moet die leerders kennis neem daarvan dat hul verlangde leeruitkomste alreeds gespesifiseer is (vgl. Jansen 1997:6; Schwarz & Cavener 1994:337). Volgens Steyn en Wilkinson (1998:206) kan hierdie spanning tussen beheer en outonomie ook in die klaskamer na vore kom. Soos wat leerders al hoe meer krities word, mag hulle uiteindelik begin vra waarom hulle nie in die formulering van uitkomste geraadpleeg is nie. Voorts kan die inhoud van hierdie uitkomste en die mag van diegene in beheer ook uiteindelik deur die leerders bevraagteken word. In teenstelling met voorgenoemde teorieë beklemtoon pragmatisme die verband tussen teorie en praktyk en kan 'n spanning tussen beheer en outonomie dus nie in die pragmatisme geïdentifiseer word nie.

(c) Spanning tussen eksterne en interne vermoëns

Behaviorisme en pragmatisme beklemtoon meetbare, waarneembare, praktiese en bruikbare uitkomste. Aan die ander kant beklemtoon sosiale rekonstruksionisme, konstruktiewisme en kritiese teorie die sensitisering van leerders en kritiese ingesteldhede. Alhoewel assesseringskriteria veronderstel is om die demonstatering van leer in meetbare terme te beskryf, is die spanning wat tussen eksterne en interne vaardighede geskep word, hier baie duidelik. Die beskrywing van baie interne vaardighede en waardes in meetbare terme kan uiteindelik baie kunsmatig voorkom (Steyn & Wilkinson 1998:206). 'n Voorbeeld van hierdie spanning lê onder andere in 'n assesseringskriterium wat vir die leerarea vir Kuns en Kultuur

van Kurrikulum 2005 geformuleer is en waarvolgens daar van leerders verwag word om 'n bewustheid van erfenis, bewaring en instandhouding te demonstreer (NDE 1997c:181). Die probleem is dat hierdie bewuswordingsproses op een of ander wyse in 'n waarneembare vorm gedemonstreer moet word en dat die onderwyser sal moet oordeel of die bewustheid by die leerder bestaan of nie. Laasgenoemde argument versterk dan ook die kritiek dat uitkomsgerigte assessering baie subjektief kan wees (kyk 5.3.4.1.1).

(d) Spanning tussen kompetisie en samewerking

Behaviorisme en pragmatisme beklemtoon die demonstrering of illustrering van leeruitkomste as kriteria vir leer. Die feit is dat sommige leerders hierdie uitkomste vroeër, makliker en beter as ander leerders sal kan demonstreer. Dit wys op die handhawing van 'n kompeterende atmosfeer. Terselfdertyd beklemtoon uitkomsgerigte onderwys, in lyn met sosiale rekonstruksionisme en konstruktivisme, die gesamentlike konstruksie van kennis en begrip deur leerders en 'n strewe na gedeelde begrip. Die hele klimaat van individuele lewering van "produkte" deur middel van die bereiking van uitkomste is egter in direkte kontras met 'n atmosfeer van samewerking en gesamentlike konstruksie van gedeelde begrip (Steyn & Wilkinson 1998:206).

Uit die voorafgaande paragrawe is dit dus duidelik dat die onderliggende teorieë van uitkomsgerigte onderwys enersyds 'n versterking van uitkomsgerigte beginsels en uitgangspunte bewerkstellig, maar andersyds ook spanninge tussen sommige van hierdie beginsels en uitgangspunte tot gevolg het. Laasgenoemde spanninge alleen kan egter nie genoeg rede wees waarom uitkomsgerigte onderwys nie 'n aanvaarbare benadering vir onderwys in Suid-Afrika kan wees nie. Daarvoor is daar reeds ook te veel voordele van uitkomsgerigte onderwys in hierdie hoofstuk teëgekome (vgl. 5.2.2 tot 5.2.2.10).

5.3.4.4 Oorsig

In paragraaf 5.3.4 is uitkomsgerigte onderwys geëvalueer en is die laaste fase van kurrikulumontwikkeling, naamlik kurrikulumevaluering, dus afgehandel. Hierdie evaluering het 'n ondersoek na die problematiek rondom uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.4.1), Glatthorn se evaluering van uitkomsgerigte onderwys as 'n hervormingstrategie en 'n kurrikulumproses (kyk 5.3.4.2), asook 'n evaluering van die teoretiese beginsels waarop uitkomsgerigte onderwys berus (kyk 5.3.4.3), ingesluit. Om egter tot 'n finale gevolgtrekking aangaande die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model vir onderwys in Vrystaatse

primêre skole te kom, is dit ook nodig dat werklike navorsing aangaande die implementering van hierdie benadering in die Vrystaatprovinsie onderneem moet word. Hoostuk 6 verteenwoordig 'n kwalitatiewe ondersoek wat navorsers in die praktyk in hierdie provinsie onderneem het.

5.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is 'n poging aangewend om 'n perspektief te verkry oor wat uitkomsgerigte onderwys is en of dit by die kurrikulumteoretiese raamwerk van Hoofstukke 2 en 3 van hierdie studie kan inpas. Die literatuur wat geraadpleeg is, verteenwoordig grotendeels literatuur wat uit die VSA afkomstig is. Die rede waarom soveel literatuur uit die VSA geraadpleeg is, is dat die VSA die land is waar uitkomsgerigte onderwys aanvanklik ontstaan het en dat die meerderheid van literatuur oor uitkomsgerigte onderwys tans uit die VSA afkomstig is. In die loop van die studie is enkele ander kundiges uit Australië, Nieu-Seeland en Suid-Afrika se werke egter ook geraadpleeg. Daar is verder telkens 'n poging aangewend om Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model vir onderwys in Suid-Afrikaanse skole te meet aan die vereistes wat in die internasionale literatuur aan 'n uitkomsgerigte benadering gestel word.

Nadat 'n inleiding oor wat uitkomsgerigte onderwys kortliks behels, verskaf is, is 'n ondersoek geloods na die oorsprong van uitkomsgerigte onderwys. Daar is gewys op die persepsie wat bestaan dat tradisionele onderwys nie meer aan toekomsverwagtinge (wat met die aanbreek van die Inligtingsera verband hou) kan voldoen nie. Daar is bevind dat tradisionele onderwys oorspronklik vir die voorafgaande Landboukundige en Nywerheidseras ontwerp is en dat die Inligtingsera wat tans beleef word, heel nuwe eise aan die onderwys stel. Hieronder ressorteer aspekte soos die veranderende ekonomie, werkplekke en bevolkingsamestelling, maar ook verandering op 'n verskeidenheid van ander gebiede wat teen 'n groot spoed en 'n hoë intensiteit plaasvind en druk plaas op die tegnologiese bedrewenheid en interpersoonlike vaardighede van mense. Volgens Spady (1994b:36; kyk 5.2.1) is uitkomsgerigte onderwys 'n benadering wat 'n oplossing vir al hierdie probleme bied.

As alternatief vir tien sogenaamde sleutelkenmerke van tradisionele onderwys wat nie meer in die Inligtingsera aanvaarbaar is nie, het Spady dan ook tien kenmerke van uitkomsgerigte onderwys geïdentifiseer wat aan die eise van die Inligtingsera voldoen en as alternatiewe vir hierdie voorgenoemde sleutelkenmerke van tradisionele onderwys kan dien. Elkeen van hierdie sleutelkenmerke van tradisionele onderwys is vervolgens saam met die betrokke alternatief wat uitkomsgerigte onderwys volgens Spady bied, bespreek.

Volgens Spady is die idee van uitkomsgerigte onderwys nie so nuut as wat baie mense dink nie en is daar voorbeelde van onderwysbenaderings en onderwysbeleidsrigtings wat as voorlopers vir uitkomsgerigte onderwys gedien het. In hierdie verband word aspekte soos aanspreeklikheid, kurrikulumgerigtheid, die formulering en toepassing van doelstellings en doelwitte, kriteriumgerigte assessering, bemeesteringsleer, bekwaamheidsgerigte onderwys en koöperatiewe leer deur 'n verskeidenheid van internasionale skywers genoem en bespreek. Vir hierdie doel is al die voorgenoemde aspekte ondersoek en is daar gepoog om 'n verband tussen hierdie aspekte en uitkomsgerigte onderwys, en in die besonder met Kurrikulum 2005, uit te wys.

Die voorafgaande ondersoek na die oorsprong, noodsaaklikheid en die sogenaamde voorlopers van uitkomsgerigte onderwys, is vervolgens as basis gebruik om 'n kurrikulumteoretiese perspektief op uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling daar te stel. Daar is aangedui dat, hoewel die literatuur wat oor uitkomsgerigte onderwys geraadpleeg is, nie in hierdie vorm verskyn nie, navorser tog sou poog om dieselfde raamwerk te volg wat in Hoofstuk 3 van hierdie studie vir kurrikulumontwikkeling gebruik is. Dit was egter nodig om eers 'n ondersoek te loods na die sleutelkenmerke van uitkomsgerigte onderwys soos dit deur Spady uiteengesit is. Hierdie sleutelkenmerke behels 'n uitkomsgerigte paradigma, twee oogmerke, drie uitgangspunte, vier operasionele beginsels en vyf generiese terreine van praktyk vir uitkomsgerigte onderwys. Op grond van hierdie inligting is navorser in staat gestel om 'n herrangskikking van inligting rondom uitkomsgerigte onderwys te doen en voorts uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling onder die hoofde van uitkomsgerigte kurrikulumontwerp, die disseminasie en implementering van uitkomsgerigte onderwys en 'n evaluering van uitkomsgerigte onderwys te bespreek.

Wat uitkomsgerigte kurrikulumontwerp betref, was dit weereens moontlik om 'n aantal komponente van uitkomsgerigte kurrikulumontwerp te identifiseer wat soortgelyk aan die komponente van kurrikulumontwerp is wat in Hoofstuk 3 bespreek is. Vir hierdie doel is Spady se sogenaamde stelselraamwerk vir uitkomsgerigte onderwys gebruik. Volgens hierdie stelselraamwerk bestaan daar vyf eenhede wat in só 'n stelselraamwerk opgeneem kan word, naamlik 'n stel kulminerende, betekenisvolle uiteindelijke uitkomst wat die sentrum vorm waarom alles in die stelsel draai; 'n struktuur vir kurrikuluminhoud en artikulasie; 'n struktuur vir onderriginteraksie en tegnologie; 'n struktuur vir die plasing van opdraggewing aan en bevordering van leerders; asook 'n struktuur vir prestasiegerigte assessering en sertifisering van leerders. Deur middel van 'n herrangskikking van hierdie eenhede was dit vir navorser moontlik om die identifisering en definiëring van uitkomst (wat 'n situasie-analise insluit),

leerinhoud, leergeleenthede en assessering van leerders as die komponente van kurrikulumontwerp te identifiseer en te bespreek.

Wat uitkomste betref, is daar gewys op die belangrikste kenmerke en elemente van 'n uitkoms en is daar aangedui dat uitkomste na sowel die produk as die proses van leer verwys. Die klassifikasie van uitkomste, wat op grond van hul operasionele funksies, kurrikulumvlakke, kompleksiteit, inhoud, tydgleuwe, jurisdiksie, asook ander gronde gedoen kan word, is ondersoek. Daar is ook aangedui dat Spady hoofsaaklik uitkomste op grond van hul kompleksiteit klassifiseer en dat dit in die vorm van 'n sogenaamde demonstrasiehuwel diagrammaties voorgestel kan word. Die mees komplekse uitkomste verteenwoordig dan ook volgens Spady sekere fundamentele lewensvertolkingsrolle en is die tipe uitkomste wat vir 'n herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys verlang word. Die herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys is gekontrasteer met sogenaamde tradisionele en oorgangsbenederings tot uitkomsgerigte onderwys. Daar is ook gewys op die proses van strategiese ontwerp deur middel waarvan die uitkomste vir 'n herskeppende benadering geïdentifiseer en gedefinieer word deur van 'n afwaartse ontwerpproses gebruik te maak en wat ook 'n tipe van situasie-analise veronderstel. Daar is voorts bevind dat Kurrikulum 2005 'n voorbeeld van herskeppende uitkomsgerigte onderwys is. Die vraag is egter ook gevra of, in ag genome die omstandighede waarin Suid-Afrikaanse onderwys homself bevind, leerders werklik in staat gestel sal word om komplekse lewensvertolkingsrolle baas te raak en of uitkomste in die sogenaamde oorgangsonie 'n groter moontlikheid vir Suid-Afrikaanse leerders is nie (kyk 7.2.2).

Leerinhoud in die konteks van uitkomsgerigte onderwys is vervolgens ondersoek en daar is bevind dat herskeppende uitkomsgerigte onderwys 'n ekstreme vorm van kurrikulumintegrasie veronderstel waarvolgens inhoud deur middel van temas wat met sosiale lewenswerklikhede verband hou en tradisionele vakgrense oorskry, aangebied word. Melding is gemaak van kritiek teen só 'n ekstreme vorm van integrasie en die gevolgtrekking is gemaak dat Kurrikulum 2005 nie heeltemal só 'n ekstreme geïntegreerde benadering vereis nie omdat leerareas in die vorm van breë velde van leerinhoud ook vir Kurrikulum 2005 geïdentifiseer is. Daar is egter bevind dat Kurrikulum 2005 wel 'n groter graad van integrasie beoog as wat hierdie leerareas op sigself bied omdat leerprogramme op grond van fase- en programorganiseerders (wat as temas dien) ontwerp moet word en aspekte uit al die leerareas moet aanspreek.

Wat leergeleenthede in die konteks van uitkomsgerigte onderwys betref, is daar bevind dat

daar van die onderwyser verwag word om 'n verskeidenheid van onderrigmetodes en onderwysmedia aan te wend ten einde te verseker dat alle leerders uiteindelik sukses behaal. Voorts moet alle leerders uitgebreide geleentheid gebied word om nuwe kennis en vaardighede aan te leer, in te oefen en toe te pas. Alhoewel uitkomsgerigte onderwys grotendeels met leerdergesentreerde onderrigmetodes vereenselwig word, is daar diegene wat waarsku dat die onderwyser nog altyd 'n fasiliteerder van leerprosesse bly en dat ander onderrigmetodes ook nog steeds in bepaalde omstandighede wat dit regverdig, toegepas kan word. In hierdie verband is dit noodsaaklik dat die onderwyser deurentyd oor sy/haar onderrigpraktyke sal besin.

Die besondere verband tussen die onderwyser se onderrigstrategieë en assesseringstegnieke is vervolgens aangedui. Daar is bevind dat die belangrikste doel van uitkomsgerigte assessering waarskynlik is dat dit daartoe moet lei dat onderrig en leer verbeter kan word. Daar is aangedui dat uitkomsgerigte onderwys 'n hele reeks van nuwe of alternatiewe assesseringsmetodes veronderstel wat nie gewoonlik in tradisionele onderwys toegepas is nie. Hieronder ressorteer aspekte soos outentieke (lewensgetroue), prestasiegerigte portefeulje- en kriteriumgerigte assessering.

Prestasiegerigte assessering is veral in diepte ondersoek en daar is bevind dat dit 'n proses is waarin daar van leerders verwag word om te demonstreeer dat hulle sekere uitkomst bereik het deur 'n taak uit te voer of 'n produk te lewer wat in lewensgetroue kontekste aangebied word. Leerders se prestasies word dan in terme van kriteria (wat prestasie-aanduiders genoem word) beoordeel wat in die vorm van beoordelingskale of rubrieke saamgevat is. Daar is egter bevind dat prestasiegerigte assessering bepaalde probleme vir onderwysers inhou en dat daar dus, ook wat Suid-Afrika betref, 'n groot behoefte aan die heropleiding van onderwysers in hierdie verband nodig is. Die ondersoek na uitkomsgerigte assessering is afgesluit met 'n ondersoek na beginsels vir uitkomsgerigte assessering. Die beginsel van regverdigheid, wat gelykberegtiging en gelyke geleentheid veronderstel en dus vereis dat leerders meer as een geleentheid gebied moet word om geassesseer te word, is uitgelig en moontlike probleme in hierdie verband is uitgewys. Voorts is daar bevind dat assessering in die konteks van Kurrikulum 2005 grotendeels ooreenstem met internasionale beginsels vir uitkomsgerigte assessering.

Die disseminasie en implementering van uitkomsgerigte onderwys is vervolgens as 'n tweede komponent van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling aangespreek. Daar is aangedui dat internasionale literatuur oor uitkomsgerigte onderwys weinig inligting omtrent die disseminasie

van inligting verskaf, maar dat heelwat oor die implementering van uitkomsgerigte onderwys geleer kan word. Verskillende stadiums in die implementering van uitkomsgerigte onderwys is geïdentifiseer, terwyl vier sogenaamde "gedaantes" waarin uitkomsgerigte onderwys al in die VSA voorgekom het, ook kortliks ondersoek is. Hierdie gedaantes word deur Spady as die sogenaamde klaskamerhervorming-, kurrikulumgerigte, eksterne aanspreeklikheids- en stelselerskeppende benaderings tot uitkomsgerigte onderwys getipeer. Die stelselerskeppende benadering is niks anders nie as die implementering van die sogenaamde herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys waarna reeds vroeër verwys is.

Die standaard wat Spady vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys stel, is voorts ondersoek en daar is bevind dat dit in wese die implementering van 'n herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys behels. In 'n soeke na meer standaard vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys het navorser vervolgens 'n ondersoek geloods na voorbeelde van die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA. Vir hierdie doel is die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die Johnson City Sentrale Skooldistrik (New York), die Township Hoërskooldistrik 214 (Illinois), die state Utah, Missouri en Minnesota en die Ponca City Hoërskool (Oklahoma) ondersoek. Daar is ook gekyk na 'n voorbeeld van die implementering van uitkomsgerigte onderwysersopleiding by die St Mary's College in Winona, Minnesota. Hierdie voorbeelde van implementering is so gekies dat dit beide positiewe en negatiewe ervarings met uitkomsgerigte onderwys ingesluit het. Op grond van hierdie ondersoek was navorser uiteindelik in staat om 'n aantal lesse rondom die implementering van uitkomsgerigte onderwys te identifiseer wat uit hierdie voorbeelde na vore gekom het en wat op die implementering van uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika van toepassing gemaak kan word.

Daar is onder andere bevind dat die sogenaamde *Outcomes Driven Developmental Model* (ODDM) wat in die Johnson City Hoërskooldistrik geïmplementeer is, waarskynlik die mees suksesvolle model is wat nog geïmplementeer is. Hierdie ODDM-model verteenwoordig egter 'n oorgangsbenadering, terwyl Kurrikulum 2005 'n herskeppende benadering verteenwoordig. Dit laat onmiddellik die vraag ontstaan hoe toepasbaar Kurrikulum 2005 dan werklik vir Suid-Afrikaanse skole is. In 'n poging om ietwat nader aan hierdie doel te kom, het navorser vervolgens 'n voorlopige perspektief op die implementering van Kurrikulum 2005 in Suid-Afrika verskaf en is daar bevind dat 'n groot probleem waarskynlik in die disseminasie van inligting omtrent Kurrikulum 2005 lê.

Om hierdie evaluering van implementering egter nog meer volledig te maak, het navorser vervolgens hierdie implementeringsproses aan die hand van kurrikulumteoretiese modelle vir implementering van verandering in die onderwys, wat in Hoofstuk 3 bespreek is, geëvalueer. Daar is bevind dat die implementering van Kurrikulum 2005 sterk herinner aan Havelock se NO&D-model, Bennis, Benne en Chin se mag-dwingende en normatief-heropvoedende strategieë en Schon se vermeningvuldiging-van-sentrumsmodel (kyk 3.8.4). Voorts is daar bevind dat die implementeringsproses nader aan getrouheid van implementering (kyk 3.9.1.1) as aan 'n aanpassingsbenadering (kyk 3.9.1.2) geplaas kan word indien dit op 'n kontinuum tussen hierdie twee ekstreme vorme van implementering geplaas word.

Die laaste komponent van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling, naamlik evaluering van die kurrikulum, het ten slotte aan die beurt gekom. Vir hierdie doel is daar eerstens gepoog om 'n internasionale perspektief te kry op die problematiek rondom uitkomsgerigte onderwys. In hierdie ondersoek is daar bevind dat daar veral in die konteks van die VSA 'n vloedgolf van kritiek teen uitkomsgerigte onderwys geïdentifiseer kan word. Alhoewel die vernaamste kritici in hierdie verband veral fundamentalistiese Christengroepe en individue of groepe aan die regterkant van die politieke spektrum in die VSA is, is daar tog kritici uit ander segmente van hierdie spektrum. 'n Moontlike verklaring vir hierdie vloedgolf van kritiek is gesoek en geïdentifiseer, terwyl die leser daaraan herinner is dat daar ook baie positiewe aspekte rondom uitkomsgerigte onderwys is wat reeds in die verloop van hierdie hoofstuk aangespreek is.

'n Evaluering van uitkomsgerigte onderwys as 'n hervormingstrategie en as 'n kurrikulumproses deur Glatthorn is vervolgens geraadpleeg en daar is bevind dat uitkomsgerigte onderwys volgens Glatthorn wel 'n bruikbare nuwe benadering vir onderwys is, maar nie die sogenaamde panasee is wat voorstanders daarvan wil voorgee dit is nie. Die evaluering van uitkomsgerigte onderwys is afgesluit met 'n ondersoek na moontlike onderliggende teorieë waarop uitkomsgerigte onderwys berus. In hierdie verband is behaviorisme, sosiale rekonstruksionisme, kritiese teorie, konstruktivisme en pragmatisme as onderliggende teorieë geïdentifiseer. Daar is ook gewys hoe hierdie onderliggende teorieë enersyds 'n wedersydse versterking van aspekte wat met uitkomsgerigte onderwys verband hou, bewerkstellig, maar andersyds ook aanleiding gee tot onderlinge spanninge in die konteks van uitkomsgerigte onderwys.

Met die afhandeling van hierdie hoofstuk oor uitkomsgerigte onderwys, is daar nou gepoog om Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model vir onderwys aan internasionale standaarde te meet. Voorts is daar ook gepoog om uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 vanuit 'n

kurrikulumteoretiese perspektief te beskou en te evalueer. Om egter 'n oordeel oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole te fel, is dit vervolgens vir navorser nodig om self 'n ondersoek na die implementering van uitkomsgerigte onderwys in hierdie skole te doen. Vir hierdie doel verteenwoordig Hoofstuk 6 'n verslag van 'n kwalitatiewe ondersoek wat navorser in hierdie verband in die Vrystaatprovinsie onderneem het.

Hoofstuk 6

'n KWALITATIEWE ONDERSOEK NA DIE TOEPASBAARHEID VAN KURRIKULUM 2005 IN VRYSTAATSTE PRIMêRE SKOLE

6.1 Inleiding

Toepasbaarheidstudies en die verbandhoudende evaluering van implementering is in Hoofstuk 3 van hierdie studie as vorms van kurrikulumevaluering voorgelê (kyk 3.10.3.3 en 3.10.3.4). Inderwaarheid word die toepasbaarheid van 'n nuwe onderwysbenadering (insluitend 'n nuwe kurrikulum) grotendeels bepaal deur die mate waarin die ideale van die nuwe benadering met die werklikheid rekening hou wanneer implementering daarvan in die praktyk geskied. 'n Gevolgtrekking of aanbeveling rondom die toepasbaarheid van 'n kurrikulum kan dus slegs gemaak word nadat alle beskikbare materiaal oor die nuwe kurrikulum gelees is en nadat die aangeleentheid deeglik met die personeel wat vir die implementering daarvan verantwoordelik is, bespreek is.

Suksesvolle implementering van 'n nuwe kurrikulum is in 'n groot mate afhanklik van die onderwysers wat dit moet implementeer. Daarom is dit belangrik dat vasgestel moet word of die betrokke onderwysers die doelstellings van die nuwe kurrikulum verstaan en waardeer, in watter mate hulle kennis van die inhoud en metodes van die kurrikulum dra en in watter mate die kurrikulum versoenbaar is met die huidige praktyke van die onderwysers in die klaskamer, al dan nie (Sosniak 1991:438-439 ; kyk 3.10.3.3). Aangesien toepasbaarheidstudies egter ook 'n verskeidenheid ander faktore (kyk 3.10.3.3) moet verreken, is die persepsies en handelinge van ander rolspelers (soos onderwysamptenare, leerfasiliteerders, opleiers van onderwysers, navorsers, konsultante en personeel van nie-regeringsorganisasies en verteenwoordigers van onderwysunies) ook van belang.

In die voorafgaande hoofstukke van hierdie studie is 'n ondersoek uit die literatuur gedoen aangaande kurrikulumteoretiese beginsels wat as basis vir die ontwerp, implementering en evaluering van 'n kurrikulum kan dien. Voorts is die ideale van Kurrikulum 2005 as 'n nuwe uitkomstgerigte kurrikulum vir Suid-Afrika nagevors. Daar is ook reeds op die realiteite van onderwys in Suid-Afrika en die gepaardgaande behoefte aan 'n nuwe, alternatiewe kurrikulum vir die land gewys (kyk 1.2.1, 1.2.2, 4.2, 4.3 en 4.4). Daar is verder deurgaans gewys op die belangrike rol van die onderwyser in die nuwe benadering en die eise wat in hierdie verband gestel word. Die kompleksiteit van die gegewe situasie het uiteindelik duidelik geblyk.

Ten einde begrip vir hierdie kompleksiteit te verbreed, en uiteindelik 'n oordeel aangaande die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Suid-Afrikaanse skole te maak, het navorser besluit om 'n kwalitatiewe ondersoek na die toepasbaarheid van die nuwe kurrikulum te loods. Die rede vir hierdie keuse lê daarin dat die voorgenome toepasbaarheidstudie 'n ondersoek na die implementering van Kurrikulum 2005 op 'n baie vroeë stadium van implementering behels. In paragraaf 6.2.2 blyk dit egter duidelik dat 'n kwalitatiewe ondersoek baie geskik is vir só 'n vroeë stadium van implementering en dat dit dan uiteindelik die basis vir verdere kwantitatiewe ondersoeke kan vorm. Die versoenbaarheid van doelwitvrye kurrikulumevaluering (kyk 3.10.3.2) met naturalistiese of kwalitatiewe navorsingsmetodes maak die toepassing van doelwitvrye evaluering in hierdie toepasbaarheidstudie moontlik. Vir hierdie doel word die basiese kenmerke van die sogenaamde verliggende, responsiewe en beeldende modelle vir kurrikulumevaluering (kyk 3.10.3.2.1 tot 3.10.3.2.3) in die toepasbaarheidstudie opgeneem. Dit behels 'n beskrywing van die implementering van Kurrikulum 2005 soos wat dit deur verskillende rolspelers in die Vrystaat ervaar is sodat 'n omvattende beeld van die implementeringsproses uiteindelik verkry kan word. In die toepasbaarheidstudie word aspekte wat as belangrik vir 'n toepasbaarheidstudie (kyk 3.10.3.3) en die evaluering van implementering (kyk 3.10.3.4) geag word, egter ook beklemtoon.

Vir die doel van die toepasbaarheidstudie is daar besluit om verskillende rolspelers in die proses van die ontwerp, maar veral die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole, by die kwalitatiewe ondersoek te betrek. Kennis en begrip van probleme en suksesse met die implementering van Kurrikulum 2005 kan uiteindelik bydra tot die formulering van realistiese, implementeerbare riglyne vir effektiewe onderrig en leer onder die vaandel van Kurrikulum 2005.

In die uitvoering van die toepasbaarheidstudie is daar deurgaans gepoog om soveel as moontlik van die kriteria vir kurrikulumevaluering wat in paragraaf 3.10.2 van hierdie studie geïdentifiseer is, te bevredig. Die seleksie van deelnemers vir die navorsing (kyk 6.4.3) bewys die volledigheid en komprehensiwiteit van die navorsing. Wat die geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit van die navorser betref, word hierdie aspekte volledig in paragrawe 6.4.2 en 6.4.4 van hierdie hoofstuk gemotiveer. In die onderhoude wat gevoer is, is konsekwentheid gehandhaaf deur alle respondente aan dieselfde vrae bloot te stel en ook deur die navorsingsresultate op 'n eenvormige wyse te rapporteer en te interpreteer (kyk 6.4.1 en 6.4.4). Navorser wil graag glo dat die wyse van rapportering (kyk 6.5) deur goeie kommunikasie gekenmerk word en dat die resultate van die navorsing en die aanbevelings wat in Hoofstuk 7 gemaak word, sal bydra tot die bevordering van onderrig en leer in Vrystaatse primêre skole.

6.2 'n Blik op die kwalitatiewe navorsingsmetodologie

Die belangrikste kenmerke van die kwalitatiewe navorsingsmetodologie word in hierdie paragraaf uitgelig. Die beginsels waarna verwys word, vorm dan ook uiteindelik die metodologiese basis waarop die ondersoek na die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole berus. Die waarde van hierdie tipe navorsingsmetodologie word ook aangespreek.

6.2.1 Kenmerke van die kwalitatiewe navorsingsmetodologie

Die kwalitatiewe navorsingsmetodologie is oorspronklik deur antropoloë en sosioloë ontwikkel en gebruik. Die *oorsprong* daarvan lê waarskynlik in 'n epistemologiese kritiek op die positivistiese wetenskapstradisie. Laasgenoemde verteenwoordig die beoefening van 'n neutrale wetenskap waarin die navorser die rol van objektiewe waarnemer inneem wat die gedrag of gebeure op 'n afstand waarneem en dit so ver as moontlik kontroleer, manipuleer en meet. Die doel van hierdie soort navorsing is om 'n reeks sosiale wette af te lei wat die verklaring en voorspelling van sosiale verskynsels moontlik maak. In teenstelling met hierdie positivistiese siening het 'n groep teoretici, na wie as sogenaamde idealiste verwys kan word, gevoel dat ondersoek van die sosiale werklikheid in wese 'n studie van menslike denke behels en dus nie van die denke, waardes en sentimente van die navorser verwyder kan word nie. Volgens hulle kan wetenskap dus nie neutraal wees nie, maar bly dit waarde- en konteksgebonde. Geen kontrole, manipulasie en meting van dit wat waargeneem word, moet toegelaat word nie. Laasgenoemde siening van die sogenaamde idealiste was waarskynlik die oorsprong van wat vandag as die kwalitatiewe navorsingsmetodologie bekend staan (Borg & Gall 1989:382; Lemmer 1992:292).

Die ideaal van kwalitatiewe navorsing is om die mens tot beter *selfbegrip* en *groter insig* in sy situasie te bring. Dit beklemtoon 'n strewe na 'n beter begrip van menslike gedrag, ervaring en die leefwêreld van individue en groepe soos wat dit vanuit hul eie verwysingsraamwerk bestudeer word. Met hierdie doel voor oë word verskynsels dus bestudeer soos dit in hul *natuurlike omstandighede* voorkom eerder as onder die manipulasie of beheer van die navorser. Die navorser streef daarna om die deelnemers se eie perspektiewe so akkuraat as moontlik vas te vang. Die beginsel is dat gebeure nie van die *konteks* waarin die plaasvind, geïsoleer kan word nie, anders gaan die volledige betekenis daarvan verlore. Die doel is om *neigings* en *patrone* van menslike gedrag te ontbloot en nie bloot om aspekte van menslike gedrag te tel nie. Omdat al die faktore wat gedrag beïnvloed, kollektief 'n bepaalde patroon in gegewe omstandighede aanneem, fokus kwalitatiewe navorsing op die *holistiese*

interverwantskap tussen hierdie faktore (Borg & Gall 1989:385-386; Borg, Gall & Gall 1993:194,198; Fraenkel & Wallen 1990:368-369; Henning 1993:112; Lemmer 1992:293-294 ; Maykut & Morehouse 1994:45-46; Van der Merwe 1996:291).

Kwalitatiewe navorsing is 'n *sambreelterm* vir navorsing wat op verskillende *teoretiese uitgangspunte* berus. Die teoretiese uitgangspunte waarop kwalitatiewe ondersoeke (soos wat dit in hierdie hoofstuk bedryf word) berus, kan, onder andere:

- 'n *fenomenologiese* benadering behels waardeur daar gepoog word om die betekenis van gebeure en interaksies vir gewone mense in spesifieke situasies te verstaan (met dien verstande dat navorser hom nie daarop wil beroep dat hy in die proses 100 persent neutraal kan staan soos party fenomenoloë beweer nie); en/of
- 'n *etnografiese* studie behels waar die klem op kultuur en aspekte van kultuur val (Van der Merwe 1996:292).

Die *kwalitatiewe metodologie* sluit in direkte waarneming, 'n oorsig van verskillende dokumente en artefakte, deelnemende waarneming en oopeinde-, ongestruktureerde onderhoudvoering. Die *navorsingsontwerp* is ontwikkelend en plooibaar en word gewoonlik deur *veldwerk* gekenmerk. Hierdie veldwerk is verkennend of beskrywend van aard, vind in die natuurlike omgewing plaas, het min kontrole en is gewoonlik nie verteenwoordigend nie. Die navorsingsontwerp ontwikkel eintlik soos wat die navorsing vorder en daarom begin die navorser gewoonlik net met 'n tentatiewe ontwerp. *Kwalitatiewe data* word in die vorm van woorde of prente versamel en nie in terme van getalle nie. Die tipes data sluit transkripsies van onderhoude, veldnotas, foto's, klankopnames, video-opnames, dagboeke, persoonlike kommentaar, memorandum, amptelike dokumente, aanhalings of enigiets anders wat die werklike woorde of aksies van mense kan verteenwoordig, in (Borg & Gall 1989:386; Fraenkel & Wallen 1990:368; Maykut & Morehouse 1994:44,46; Van der Merwe 1996:291-292,297; Wilkinson 1997:325).

Interne geldigheid van kwalitatiewe navorsing verwys gewoonlik na die geloofwaardigheid van die prosedure wat deur die navorser gevolg word. *Betroubaarheid* weer, verwys na die herhaalbaarheid van die navorsingsprosedures. Sodanige interne geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing kan volgens Henning (1993:114; 1995:31-32) slegs verkry word indien prosedures, resultate en gevolgtrekkings van die navorsing in detail en openlik beskryf en verklaar word en alle argumente met behulp van direkte getuienis begrond kan word. Navorsers moet vir hierdie doel alle rou data en aantekeninge in verband met die navorsing (wat as getuienis kan dien) in bewaring hou en vir inspeksie of ouditering beskikbaar stel indien dit verlang word. 'n Sogenaamde *presiese beskrywing* van alle relevante inligting

is ook noodsaaklik vir kwalitatiewe navorsing om as geldig en betroubaar geklassifiseer te word. *Meervoudigheid* van navorsingsmetodes en bronne (met ander woorde, die gebruik van meer as een metode en/of bron om die navorsing te doen) kan ook volgens Borg en Gall (1989:393) en Henning (1993:114) bydra tot die verhoging van die interne geldigheid van die navorsing.

Die *seleksie van deelnemers* tydens kwalitatiewe navorsing is gewoonlik *doelgerig* en nie ewekansig nie. Navorsers selekteer dus 'n aantal deelnemers uit die populasie wat hulle reken aan hulle die beste insig in dit wat hulle wil ondersoek, sal verskaf. Navorsers moet met ander woorde in ag neem of die deelnemers wat hulle selekteer, verteenwoordigend is van al die moontlike waarnemings wat enigsins gemaak kan word. Hoe meer verteenwoordigend die deelnemers van die totale populasie is, hoe meer *veralgemeenbaar* is die resultate van die navorsing, met ander woorde hoe hoër is die *eksterne geldigheid* daarvan. Omdat kwalitatiewe navorsing egter fokus op die detail en kwaliteit van 'n individu of groep se ervarings, is dit nie altyd moontlik om groot getalle deelnemers te betrek nie. Die meeste kwalitatiewe navorsing-studies betrek eintlik net 'n klein aantal deelnemers. In sulke gevalle is die veralgemeenbaarheid of eksterne geldigheid van die navorsing baie laag of kan dit selfs geensins moontlik wees nie. Die rede hiervoor is dat elke individu of gebeurtenis gewoonlik uniek is en dat 'n klein aantal waarnemings dus nie noodwendig verteenwoordigend van die geheel kan wees nie. (Borg & Gall 1989:386, 393, 404; Borg, Gall & Gall 1993:195; Fraenkel & Wallen 1990:374, 376; Henning 1995:32; Maykut & Morehouse 1994:45).

Gedurende kwalitatiewe navorsing gaan die navorser doelbewus op 'n persoonlike wyse met elke deelnemer om. Navorser se rol kan as't ware as *deelnemende betrokkenheid* getipeer word. Navorser en deelnemer kan mekaar dus wedersyds beïnvloed. Die insameling van data deur die navorser kan beïnvloed word afhangende van hoe die deelnemer reageer. Aangesien die navorser beide die insameling en verwerking van die data behartig, is dit moontlik dat die navorser 'n invloed op die data kan uitoefen en daardeur die eksterne geldigheid van die navorsing kan beïnvloed. Om hierdie rede is dit belangrik dat die *status, rol, waardesistiem en standpunte van die navorser* duidelik uiteengesit word om te verseker dat die eksterne geldigheid van die data verhoog word. Behalwe om sy eie persoonlike waardes duidelik te stel, moet die navorser ook poog om die waardes wat in die konteks wat nagevors word, ingebed is, te ontbloot (Borg & Gall 1989:384, 404; Borg, Gall & Gall 1993:196-197; Fraenkel & Wallen 1990:376; Maykut & Morehouse 1994:46; Lemmer 1992:294; Van der Merwe 1996:292).

Die eksterne geldigheid of veralgemeenbaarheid van navorsingsbevindinge word volgens Henning (1995:32) verhoog indien die navorser ook verbandhoudende teorieë navors. 'n Gebrek aan teorie veroorsaak eintlik 'n vakuum waarbinne navorsingsbevindinge beswaarlik veralgemeen kan word. (Die behoefte aan 'n teoretiese begroning word nog in hierdie paragraaf gemotiveer.) In Henning (1995:32) se eie woorde moet die veralgemeenbaarheid van kwalitatiewe navorsing ook soos volg hanteer word: "... the generalisability of qualitative interpretive research ... has to be focused ... in the explicit exposition of the local findings with a view to global consumption, either by means of comparison or translation and also by argumentative transfer".

Wetenskapsbeoefening word gekenmerk deur twee logiese sisteme, naamlik *deduktiewe* en *induktiewe logika*. Deduktieke redenering of logika vind plaas wanneer daar vanaf die algemene (teorie) na die besondere (data) geredeneer word. Die navorsing begin dus met 'n duidelike konseptuele raamwerk (teorie) wat op 'n rigiede wyse die konseptualisering, operasionalisering en data-insameling lei. Die teorie suggereer watter soort inligting ingesamel moet word en verskaf dus die basis vir 'n hipotese. Die data wat ingesamel is, word dan in terme van die teorie ontleed op grond waarvan die teorie bevestig of verwerp word. In teenstelling met deduktiewe redenering, word daar tydens induktiewe redenering vanaf spesifieke ervarings (data of feite) na algemene waarhede (teorie) geredeneer. Die navorsing begin gewoonlik met geen eksplisiete konseptuele raamwerk nie. Die navorser word breedweg gelei deur algemene hipoteses of vermoedens. Dit is dus minder gestruktureerde navorsing en wanneer die inligting uiteindelik blootgelê is, moet die navorser probeer om verbande, samehange en patrone daarin bloot te lê. Die uitkoms van die navorsing lei tot 'n meer sistematiese verklaring of selfs 'n nuwe konseptuele raamwerk (Van der Merwe 1996:286-287).

Kwalitatiewe navorsers is geneig om hul data *induktief* te analiseer. Hulle formuleer gewoonlik nie vooraf 'n presiese hipotese wat getoets moet word nie; hulle skets eerder 'n beeld van die geheel wat vorm aanneem soos wat die dele daarvan ingesamel en ondersoek word. Die doel is om hipoteses en/of teorieë te genereer deur van die ingesamelde data gebruik te maak en sodoende die impak van 'n *a priori* (voorafbestudeerde) teorie op deelnemers te beperk. Teorieë wat suiwer op grond van die data wat ingesamel is, geformuleer word, staan allerweë as sogenaamde *begroningsteorieë* bekend. Laasgenoemde teorieë word dus suiwer induktief gegenerer (Bogden & Biklen 1992:31-32; Borg & Gall 1989:386; Fraenkel & Wallen 1990:375; Lemmer 1992:294; Maykut & Morehouse 1994:46-47).

Volgens Van der Merwe (1996:387) moet induktiewe en deduktiewe redenering egter nie altyd as wedersyds uitsluitende benaderings gesien word nie. Volgens haar word hedendaagse wetenskapsbeskouing as 'n sikliese proses beskou waarin albei soorte logika aangewend kan word om tot kennis te kom. Terwyl begrondingsteorie, wat op 'n suiwer induktiewe wyse gegenerer word, deur talle kwalitatiewe navorsers beklemtoon en selfs as superieur teenoor *a priori* teorie beskou word (Borg & Gall 1989:386), is daar tog diegene wat ten gunste van *a priori* teorie is en dus die afwisselende gebruik van induktiewe en deduktiewe logika voorstaan. Henning (1995:29-31) lewer byvoorbeeld 'n pleidooi vir die bestudering van bestaande teorie voor en gedurende kwalitatiewe navorsingsondersoeke. Sy redeneer dat 'n sterk teoretiese konseptuele raamwerk die kwalitatiewe navorser kan help om onverwagte data of sluimerende veranderlikes waar te neem. 'n Deeglike bestudering van literatuur en onderliggende teorie word dus deur haar beklemtoon wanneer sy sê: "A qualitative researcher is, in this view, also a constructivist social scientist who constructs new knowledge on the basis of existing (research) knowledge, or theory frameworks" (Henning 1995:31).

Vir die doel van hierdie studie word die teoretiese raamwerk wat in Hoofstukke 2, 3, 4 en 5 van hierdie studie verskaf is, aangewend om wydgeformuleerde vrae te formuleer (kyk 6.3) wat dan weer as algemene riglyne kan dien van watter inligting vir die doel van hierdie kwalitatiewe navorsingstudie belangrik is en as basis vir (hoofsaaklik) induktiewe beredenering kan dien.

6.2.2 Die waarde van kwalitatiewe navorsing

Kundiges soos Henning (1995:33) en Lemmer (1992:295) is dit eens dat kwalitatiewe navorsing nie 'n *sagte* nie, maar 'n *stewige* navorsingskeuse is. Kwalitatiewe navorsing word dan ook hedendaags deur baie navorsers hoog aangeslaan. Die argument is dat dit die navorser in staat stel om baie aspekte wat ander vorms van navorsing nie kan ontbloot nie, te identifiseer. Kwalitatiewe navorsing verskaf gewoonlik 'n baie akkurate en intieme beeld van die werklikheid. Dit stel die navorser in staat om verder as die strukturele eienskappe van 'n onderwysstelsel te beweeg deurdat dit die buitewêreld van die formele onderwysstelsel in verband bring met die binnewêreld van die betrokke deelnemers soos hulle dit beleef en sodoende insig en begrip verskaf vir die kompleksiteit van verskynsels en prosesse in die stelsel (Fraenkel & Wallen 1990:376-377; Lemmer 1992:294). Die resultate van kwalitatiewe navorsing kan dus net op die lang duur tot die verbetering van onderwys lei.

Volgens Borg, Gall en Gall (1993:201) is kritici van kwantitatiewe navorsing van mening dat kwalitatiewe navorsingsmetodes meer geskik is vir navorsing omtrent onderwys omdat dit uit die Sosiale Wetenskappe ontstaan het. Beide Opvoedkunde en die Sosiale Wetenskappe het

te make met 'n studie van menslike gedrag en denke in 'n verskeidenheid van omstandighede. Onderwysers en ander rolspelers vind dit ook gewoonlik maklik om verslae oor kwalitatiewe navorsing te lees en die bevindinge met hul eie situasies in verband te bring. Kwalitatiewe navorsingsbevindings wat in die vorm van presiese beskrywings (met volledige data) aangebied word, is volgens Lemmer (1992:295) selfs maklik toeganklik vir leke ten opsigte van die onderwys.

Kwalitatiewe navorsing kan besonder geskik wees vir die vroeë stadiums van 'n ondersoek na 'n bepaalde verskynsel. Dit verskaf gewoonlik 'n presiese beskrywing van die verskynsel en kan dus dien om relevante veranderlikes en faktore te identifiseer en hipoteses omtrent die verwantskappe tussen oorsaak en gevolg te formuleer. Met ander woorde, dit kan help om daardie tipes vrae te formuleer wat later deur middel van grootskaalse kwantitatiewe ondersoeke aangespreek kan word (Borg & Gall 1989:408; Borg, Gall & Gall 1993:202; Lemmer 1992:294). In hierdie verband maak navorser die afleiding dat 'n kwalitatiewe ondersoek na die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 op so 'n vroeë stadium van implementering die aangewese metode is om te volg. Die resultate van hierdie toepasbaarheidstudie kan dan later weer as basis dien vir voortgesette kwantitatiewe (of kwalitatiewe) navorsingsondersoeke na die toepasbaarheid en implementering van die nuwe kurrikulum.

Borg, Gall en Gall (1993:202) merk voorts op dat kwalitatiewe navorsing in baie gevalle as 'n supplement vir kwantitatiewe navorsing kan dien. Terwyl 'n kwantitatiewe navorsingstudie byvoorbeeld geloods kan word om te bepaal hoe goed 'n bepaalde onderrigprogram werk, kan 'n kwalitatiewe studie wat daarmee saamloop, gedoen word om uit te vind waarom dit werk of nie werk nie en hoe dit deur opvoeders, leerders en die gemeenskap gesien word. Wanneer 'n behoeftebepaling gedoen word, kan kwalitatiewe navorsing volgens Lemmer (1992:294) as 'n ideale plaasvervanger vir kwantitatiewe navorsing dien omdat dit die deelnemers die geleentheid gun om hul eie probleme te definieer in plaas daarvan dat oplossings op hulle afgedwing word.

Die kwalitatiewe benadering is dus van besondere belang wanneer die behoeftes van sosiaal agtergeblewe gemeenskappe ontleed word, want dit kan verhoed dat beleidsrigtings en onderwysvernuwings wat deur vreemde opvoeders geformuleer is, op ontwikkelende gemeenskappe afgedwing word: "The imposition of policy by foreign educators upon indigenous communities runs the risk of becoming a kind of academic neo-colonialism. By using a qualitative approach in conducting a needs analysis, a 'remote control' approach of conducting research is avoided" (Lemmer 1992:294).

Kwalitatiewe navorsingstudies kan inderdaad daartoe bydra om die gaping tussen beleidsrigtings en die skoolpraktyk in enige gemeenskap te bepaal. Vergelykings tussen onderwys in verskillende lande word gewoonlik geheel en al in terme van onderwysbeleid getref en dit is baie selde dat vrae oor die verwantskap tussen hierdie beleidsrigtings en die realiteite van skoolpraktyk gevra word. Die gevolg is dat onderwyskundige beleidsrigtings wat suksesvol in ander lande geïmplementeer is, deur opvoeders ingevoer word sonder betekenisvolle getuieis van suksesvolle implementering daarvan in die betrokke land (Lemmer 1992:294-295).

In die lig van voorgenoemde argumente rondom die implementering van beleidsrigtings in ontwikkelende gemeenskappe is dit vir navorser duidelik dat 'n kwalitatiewe ondersoek na die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model in Vrystaatse primêre skole die aangewese metode is om te volg. Die rede hiervoor is dat Kurrikulum 2005 'n uitkomsgerigte model vir onderwys is wat sy oorsprong in die Eerste Wêreld het en vir 'n ontwikkelende gemeenskap soos Suid-Afrika (en dus ook die Vrystaat) aangepas is (vgl. Wilkinson 1997:327). Die vraag ontstaan dus onwillekeurig of die beleid van die regering en die Nasionale Departement van Onderwys om na hierdie model oor te skakel, met die realiteite van onderwys in Vrystaatse primêre skole rekening gehou het en of dit nie maar net nog 'n oefening in "akademiese neo-kolonialisme" is wat deur Lemmer (1992:294) getipeer is nie. Navorser is daarvan oortuig dat 'n kwalitatiewe ondersoek in hierdie verband kan bydra om 'n beter beeld van die realiteite van Vrystaatse onderwys te verkry as wat met 'n kwantitatiewe ondersoek moontlik is. Die rede hiervoor is dat al die deelnemers aan hierdie kwalitatiewe ondersoek die geleentheid gebied is om persoonlik hul eie probleme en voorbeelde van suksesse te definieer; iets wat nie deur middel van 'n kwantitatiewe ondersoek moontlik sou wees nie.

6.3 Die doel van hierdie ondersoek

Die doel van hierdie ondersoek is om op 'n kwalitatiewe wyse ondersoek in te stel na die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole en te bepaal of die kurrikulum volgens suiwer kurrikulumteoretiese beginsels in hierdie skole geïmplementeer is sodat aanbevelings in verband met die implementering gemaak kan word.

In navolging van Wilkinson (1997:327-328; 280-285) se prosedure om 'n kwalitatiewe toepasbaarheidstudie te onderneem, stel navorser hom ten doel om die bevindinge van hierdie ondersoek in samehang met die voorafgaande literatuurstudie oor kurrikulumteorie,

kurrikulumontwikkeling, uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 te interpreteer en te beoordeel. Op grond van hierdie literatuurstudie kan sekere voorvereistes vir die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole gestel word. Hierdie voorvereistes word nou (volgens die kwalitatiewe navorsingsmetodologie soos dit in paragraaf 6.2.1 beskryf is) as wydgeformuleerde vrae geformuleer sodat dit vir die doel van induktiewe redenering oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 toegepas kan word. Klem word in ondergenoemde vrae egter op 'n kurrikulumteoretiese perspektief geplaas:

- Is uitkomsgerigte onderwys in die algemeen en Kurrikulum 2005 in die besonder in lyn met goed verantwoorde teorieë en beskouings oor kurrikulumontwikkeling en hoe word hierdie kurrikulumteoretiese beskouings in die praktyk verwesenlik?
- Word daar in Kurrikulum 2005 aan die vereistes van die herskeppende uitkomsgerigte onderwysmodel voldoen en is dit wenslik dat 'n herskeppende benadering in Suid-Afrika geïmplementeer moet word?
- Is die verskillende rolspelers, asook die onderwysstelsel in die Vrystaat gereed en ontvanklik vir die implementering van Kurrikulum 2005?
- Het Kurrikulum 2005 die potensiaal om die wanbalanse en ongelykhede wat in Vrystaatse primêre skole bestaan, te verminder en tot groter gelykheid in die onderrig en leer van alle leerders in hierdie skole te lei?

6.4 Die metode van hierdie ondersoek

In hierdie paragraaf word die metodes waarvolgens die kwalitatiewe ondersoek gedoen is, weergegee. Daar word aangedui dat verskillende instansies betrokke by primêre onderwys besoek is en onderhoude met verskillende rolspelers gevoer is. Die wyse waarop deelnemers geselekteer is, die status, rol en objektiwiteit van die navorser, die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing en die wyse waarop die ingesamelde data geanaliseer en geïnterpreteer is, word alles in hierdie paragraaf uiteengesit.

6.4.1 Besoeke en onderhoude

Vanaf Augustus tot Oktober 1998 is besoeke aan 30 instansies afgelê en 64 onderhoude (56 enkel- en 8 groepsonderhoude) met 78 belanghebbende persone gevoer. Dit sluit in:

- 31 onderwyseresse vir die grondslagfase, 12 skoolhoofde en twee adjunkhoofde verbonde aan 15 primêre skole in die Vrystaat (29 enkelonderhoude en ses groepsonderhoude);
- vier senior amptenare, asook drie leerfasiliteerders vir die grondslagfase verbonde aan die Vrystaatse Onderwysdepartement (sewe enkelonderhoude);

- twee senior amptenare van die Nasionale Onderwysdepartement (een groepsonderhoud);
- tien opleiers van onderwysers, verbonde aan drie Vrystaatse Onderwyserskolleges en die Departement Didaktiek van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat (UOVS) (ses enkelonderhoude en een groepsonderhoud);
- twee navorsers verbonde aan die Departement Didaktiek asook drie van die Navorsingsinstituut vir Onderwysbeplanning (NIOB) aan die UOVS (vyf enkelonderhoude);
- ses persone betrokke by vyf privaat projekte en/of konsultasiedienste wat met die implementering van Kurrikulum 2005 verband hou (ses enkelonderhoude); en
- drie amptenare van die drie grootste vakbonde wat onderwysers verteenwoordig (drie enkelonderhoude).

Die onderhoude wat gevoer is, kan as redelik oop tot semi-gestruktureerd beskryf word. Bylae A toon die aard van die onderhoude aan. Elke onderhoud is begin deur die doel van die onderhoud te verduidelik en toestemming te vra of die bandopnemer gebruik kon word. 'n Toestemmingsbrief van die Vrystaatse Onderwysdepartement (kyk Bylae B) dat die navorsing onderneem mag word, is ook aan respondente getoon. Daarna is die respondente gevra om die belangrikste probleme en/of suksesse in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 waarvan hulle kennis gedra het, te bespreek. Die meeste van die probleme en suksesse wat in paragrawe 6.5.1.5, 6.5.1.6, 6.5.2.8 en 6.5.2.9 bespreek word, het so spontaan na vore gekom. Hierna is aspekte, waarna die respondent nog nie verwys het nie, aangespreek.

6.4.2 Die status, rol en objektiwiteit van die navorser

Alhoewel ware objektiwiteit tydens 'n kwalitatiewe ondersoek soos hierdie nie werklik moontlik is nie, beteken dit nie dat die data verdraai of uit verband geïnterpreteer mag word nie. Navorser se status en rol kan 'n invloed op hierdie ondersoek uitoefen en daarom is dit nodig om dit duidelik te omskryf.

Navorser is tans 'n Senior Lektor in die Departement Nagraadse Opvoedkunde aan Vista Universiteit waar hy verantwoordelik is vir die onderrig van Opvoedkunde en Vakdidaktiek Wiskunde (vir die senior sekondêre skoolfase) op voorgraadse vlak, Kurrikulumstudies op nagraadse vlak en studieleiding aan 'n geregistreeerde meestersgraadstudent. Navorser se verbintenis met hierdie universiteit strek sedert 1993. Navorser was ook voorheen eers Vakkundige Beampte en later Lektor-Navorser aan die Navorsingsinstituut vir

Onderwysbeplanning (NIOB) aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat vir 'n tydperk van tien jaar waar hy uitgebreide ondervinding in verband met die indiensopleiding van swart Wiskunde-onderwysers, asook uitreikprogramme vir swart Standaard 9- en 10 Wiskunde-leerders opgedoen het. Hy was ook gedurende 1992 en 1993 'n lid van 'n navorsingspan wat die implementering van 'n probleemgesentreerde benadering tot Wiskunde-onderrig in die junior primêre klasse van drie projekskole geloods het.

Navorsers beskou homself egter nie as 'n outoriteit op die gebied van primêre onderwys nie en maak daarom baie staat op die deelnemers aan hierdie ondersoek sodat betroubare inligting ingewin kan word. Wat wel 'n invloed op die navorsers se sogenaamde objektiwiteit kan uitoefen, is sy akademiese kennis van kurrikulumontwikkeling en die feit dat hy die verkreeë inligting teen daardie agtergrond wil interpreteer. Navorsers is ook 'n belydende Christen wat glo dat al sy doen en late in die laaste instansie gedryf word deur hierdie lewens- en wêreldbeskouing wat op sy hart beslag gelê het. Desnieteenstaande het navorsers deurgaans gepoog om so objektief as moontlik op te tree in sy interpretasie van inligting.

6.4.3 Die seleksie van deelnemers aan die navorsing

Alhoewel die aantal onderhoude wat normaalweg vir die doel van kwalitatiewe navorsing gevoer word, gewoonlik baie beperk is, is daar besluit om soveel moontlik belanghebbendes by hierdie kwalitatiewe ondersoek te betrek. Vir hierdie doel is daar gepoog om 'n seleksie van skole te maak wat so verteenwoordigend as moontlik van die verskillende tipes primêre skole in die Vrystaat is. Uiteindelik is daar op 15 verskillende primêre skole besluit. By die keuse van skole is faktore soos die medium van onderrig, samestelling van die skoolbevolking, sosio-ekonomiese omstandighede en ligging in ag geneem. Die skole wat geselekteer is, is geleë in oorwegend blanke, bruin en swart stedelike en plattelandse gebiede in die Vrystaat. Twee plaasskole, 'n privaatskool, asook 'n skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte is hierby ingesluit. Adres- en telefoonlyste wat deur die Sub-Direktoraat: Inligtingstechnologie van die Vrystaatse Departement van Onderwys verskaf is, is gebruik om die skole te kontak.

By elke skool is daar gepoog om minstens twee onderwyseresse vir die grondslagfase, asook die skoolhoof te betrek. Op hierdie wyse kon daar gekontroleer word of die inligting wat deur die respondente in verband met gebeure by die skool verskaf is, 'n getroue weergawe van die werklikheid was. Die aantal onderhoude wat met onderwyseresse en skoolhoofde gevoer is, word as genoegsaam beskou, aangesien daar by elke skool weinig nuwe perspektiewe in die onderhoude wat op die eerste onderhoud by elke skool gevolg het, na vore gekom het. Voorts is alle tipes primêre skole in die Vrystaat by die ondersoek betrek.

Wat opleiers van onderwysers betref, is daar besluit om minstens drie Onderwyserskolleges wat vir die opleiding van onderwysers in die grondslag-, intermediêre en senior verpligte skoolfasies verantwoordelik is, by die ondersoek te betrek. Twee van hierdie kolleges is in stedelike gebiede geleë, terwyl die derde in Phuthaditjaba geleë is. 'n Onderhoud is ook met 'n dosent aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat, wat vir die opleiding van primêre onderwysers vir die graad B.Prim.Ed. verantwoordelik is, gevoer. Deur hierdie opleiers van onderwysers by die ondersoek te betrek, is 'n redelik volledige beeld van die aanpassing van onderwysers se opleiding by 'n uitkomsgerigte onderwysmodel verkry. 'n Meer volledige beeld aangaande die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005 kon ook so verkry word. Onderhoude met onderwysamptenare, leerfasiliteerders, navorsers en ander belanghebbendes soos konsultante het verder bygedra om die problematiek vanuit 'n ander hoek te belig.

6.4.4 Geldigheid en betroubaarheid

Wat eksterne geldigheid, met ander woorde, veralgemeenbaarheid, van die resultate van hierdie ondersoek betref, is navorser daarvan oortuig dat die gekose respondente se menings in 'n groot mate die problematiek en suksesse rondom die implementering van Kurrikulum 2005 verteenwoordig en dat dit as sodanig in hierdie verslag weergegee word. Die relatief groot aantal deelnemers met wie onderhoude gevoer is, is juis op so 'n wyse geselekteer dat hulle so verteenwoordigend as moontlik van die totale populasie is. Die interne geldigheid van die navorsing is versterk deurdat respondente binne die kader van die Vrystaatse onderwysopset deurgaans van die anonimiteit van hul mening verseker is. Die interne geldigheid van probleme en suksesse wat deur onderwyseresse en skoolhoofde blootgelê is, is ook getoets deurdat die menings van dosente, navorsers, onderwysamptenare, leerfasiliteerders en ander belanghebbendes (soos konsultante) ook nagevors is. Dit het verseker dat die geïdentifiseerde probleme en suksesse ook uit 'n ander gesigspunt beskou kon word.

Wat betroubaarheid betref, word die data wat ingesamel is, as betroubaar en die ondersoek dus as herhaalbaar beskou. Die betroubaarheid van die navorsing is verhoog omdat kruiseksaminering van data gedoen kon word deurdat minstens twee onderwyseresse, asook die skoolhoof van dieselfde skool almal ondervra is. Die menings van navorsers, leerfasiliteerders en konsultante wat ook toegang tot skole het, kon verder aangewend word vir kruiseksaminering. Voorts is meer as een metode van navorsing ook toegepas om inligting te verkry wat die interne geldigheid verhoog. In hierdie studie is eerstens 'n literatuurstudie aangaande Kurrikulum 2005 en die problematiek wat daarmee verband hou, gemaak voordat

hierdie kwalitatiewe ondersoek onderneem is. Kontrole kon dus ook op hierdie wyse plaasvind en die eksterne geldigheid van die navorsing verhoog word, veral omdat verbandhoudende teorieë ook nagevors is.

Alhoewel die data as betroubaar en die ondersoek as herhaalbaar beskou word, is dit nie moontlik om elke besoek en onderhoud in detail in hierdie verslag weer te gee nie. In die opsommings wat gegee word, word alle inligting wat deur navorsers as belangrik geag word, egter so ver moontlik in detail (dit is, in terme van presiese beskrywings) weergegee. Om ouditering moontlik te maak, word alle bandopnames en notas wat gebruik is, deur navorsers bewaar. Hierdie maatreëls verhoog dus die interne geldigheid en betroubaarheid van die navorsing. Navorsers se status, rol en objektiwiteit is voorts in paragraaf 6.4.2 aangespreek. Dit verhoog die eksterne geldigheid van die navorsing.

6.4.5 Die analise en interpretasie van data

Elke onderhoud is deeglik nagegaan en die verskillende probleme en suksesse wat deur respondente geïdentifiseer is, is aangeteken. Op hierdie wyse is probleme en suksesse geïdentifiseer en getabuleer. Uit hierdie tabelle is daar uiteindelik 'n aantal probleemareas en positiewe aspekte geïdentifiseer wat in paragrawe 6.5.1.5, 6.5.1.6, 6.5.2.8 en 6.5.2.9 bespreek word. Vir die doel van die ondersoek is probleme en suksesse wat deur onderwyseresse en skoolhoofde geïdentifiseer is, eerstens bespreek. Daarna is hierdie probleme en suksesse uitgebrei na aanleiding van onderhoude wat met onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers, konsultante, lede van nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies gevoer is. Die interpretasie van hierdie data geskied in Hoofstuk 7 deur middel van (hoofsaaklik) induktiewe beredenering aan die hand van die navorsingsvrae wat in paragraaf 6.3 gestel is.

6.5 'n Weergawe van die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole

In hierdie verslag poog navorsers om 'n weergawe daar te stel van die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole soos gesien deur die oë van verskillende rolspelers (onderwyseresse, skoolhoofde, onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers en ander belanghebbendes soos konsultante en verteenwoordigers van onderwysersunies). 'n Skryfstyl waarin die eerste persoon gebruik word, word somtyds aangewend. Volgens Mauer (1996:398) is dit hedendaags beide aanvaarbaar en verkieslik om somtyds in die eerste persoon te skryf, aangesien dit makliker lees as sinne wat in die

lydende vorm geskryf is en dit die proses vir die leser vergemaklik. Sorg moet egter gedra word dat die eerste persoon nie oordadig gebruik word en die verslag onuithoubaar selfgesentreerd klink nie.

6.5.1 Onderhoude met onderwyseresse en skoolhoofde

Die onderhoude waaroor hierdie verslag handel, het gedurende die tydperk Augustus tot Oktober 1998 plaasgevind. Toestemming moes vooraf van die Vrystaatse Onderwysdepartement verkry word. Die betrokke toestemmingsbrief word in Bylae B getoon. Die volgende voorwaardes is deur die Departement gestel en is of sal nog nagekom word:

- Die name van onderwyseresse moes deur die skoolhoofde voorsien word.
- Skoolhoofde en onderwyseresse moes vrywillig aan die ondersoek deelneem.
- Die name van skole, skoolhoofde en onderwyseresse wat deelgeneem het, moet te alle tye vertroulik bly.
- Onderhoude met onderwyseresse moes buite die normale onderrigtyd van die skool plaasvind.
- Daar moes so ver moontlik gepoog word om alle onderhoude in die derde kwartaal van 1998 af te handel ('n voorwaarde wat, so ver moontlik, nagekom is).
- Die toestemmingsbrief moes aan alle deelnemers getoon word.
- Die onderwysamptenare en leerfasiliteerders met wie onderhoude gevoer sou word, moes in samewerking van 'n bepaalde onderwysamptenaar geïdentifiseer word.
- 'n Verslag van hierdie navorsing moet na voltooiing van die studie aan die Vrystaatse Onderwysdepartement geskenk word, waarna dit in die Onderwysbiblioteek in Bloemfontein opgeneem sal word.

Ek is by al die skole baie vriendelik ontvang en onderwyseresse en skoolhoofde het oor die algemeen baie openlik oor hulle probleme en suksesse gesels. Alhoewel ek nie 'n gedetailleerde verslag van al hierdie besoeke en onderhoude verskaf nie, lewer ek tog 'n gedetailleerde verslag oor besoeke aan vier van die 15 skole sodat 'n beeld geskets kan word van die uiteenlopende, dog soortgelyke ervarings wat onderwyseresse in die verskillende tipes skole in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 in die grondslagfase gehad het. Die meerderheid van onderwyseresse met wie onderhoude gevoer is, was gedurende 1998 verantwoordelik vir die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1. Enkele onderwyseresse was egter ook betrokke by die implementering van die beginsels van Kurrikulum 2005 in Grade 2 of 3. Onderhoude is ook met 12 skoolhoofde en twee adjunkhoofde gevoer.

Na afloop van die verslae oor hierdie vier besoeke aan skole word 'n samevatting van die belangrikste probleme en suksesse wat in die onderhoude met al die onderwyseresse en skoolhoofde na vore gekom het, gegee (kyk 6.5.1.5 en 6.5.1.6).

6.5.1.1 Besoeke aan Skool A

My besoeke aan hierdie skool het aan die begin van September 1998 plaasgevind. Onderhoude is tydens afsonderlike geleenthede met die skoolhoof en drie personeellede wat by die implementering van Kurrikulum 2005 betrokke was, gevoer. Die skool is geleë in 'n oorwegend blanke stedelike woonbuurt en die medium van onderrig is Afrikaans. Dit was in die vorige bedeling 'n model C-skool. Die skool beskik oor netjiese moderne geboue, alhoewel daar ook tydelike asbesklaskamers op die terrein is. Sportvelde is netjies uitgelê en goed toegerus. Die skool het in 1998 'n leerdertal van ongeveer 750 leerders gehad.

Tydens my besoek aan die skoolhoof moes ek vir 'n wyle in die kantoorblok se ontvangslokaal vertoef voordat hy my te woord kon staan. Hierdie lokaal was pragtig versier met duursame binne- en buitegordyne. Daar was twee riempiesbanke en twee riempiestoele met 'n koffietafel in die middel, alles van swarthout. Teen die een muur was daar 'n pragtige vertoonkas waarin 'n verskeidenheid van trofee uitgestal is. Alles rondom my was duursaam en smaakvol. Ook die skoolhoof se kantoor was keurig gemeubileer en gedekoreer.

Hierdie skool is bekend daarvoor dat dit die afgelope paar jaar die voortou geneem het met die implementering van probleemgesentreerde Wiskunde in die hele primêre skoolfase. Onderwysers van die skool het ook al as konsultante vir nie-regeringsorganisasies wat die benadering deur middel van indiensopleiding promoveer, opgetree.

Volgens mnr. A, die skoolhoof, het die skool besluit om Kurrikulum 2005 gedurende 1998 in die hele grondslagfase, dit is, Grade 1, 2 en 3 te implementeer. Op hierdie wyse is al die onderwyseresse vir die grondslagfase gelyktydig betrek. Alhoewel die implementering van die kurrikulum in Graad 3 miskien nie so intens was as Graad 1 nie, het die resultate van die implementering tog bewys dat dit die regte besluit was. Materiaal wat deur die onderskeie Onderwysdepartemente vir implementering in Graad 1 beskikbaar gestel is, was volgens mnr. A nie vir die skool aanvaarbaar nie. Daarom het die skool besluit om gebruik te maak van die vryheid wat Kurrikulum 2005 ten opsigte van die keuse van inhoude bied om hulle eie materiaal te ontwikkel. Hulle het egter onderneem om by die voorgeskrewe uitkomstes en die assesseringsvereistes soos deur die Departement bepaal, te hou. Die skool het as't ware die voortou geneem deurdat die skoolhoof en twee van sy onderwyseresse benoem is op 'n

taakspan van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) wat materiaal vir die implementering van Kurrikulum 2005 moes ontwikkel en versprei (kyk ook 6.5.2.7.1).

Die skool, in samewerking met die SAOU, het dus pro-aktief opgetree, die leiding geneem en terselfdertyd goed gebruik gemaak van kundiges van buite, insluitend besoekers vanuit die buiteland. Daar is uitgereik en baie groepe mense is by die skool ontvang, waaronder 'n groep van meer as 150 onderwyseresse uit die Oos-Kaap, Kimberley en omliggende swart woongebiede. Die skool is ook deur die Departement as 'n gelokaliseerde leersentrum geïdentifiseer en opleiding van onderwyseresse deur die Departement het ook al hier plaasgevind. Hierdie opleiding was egter onvoldoende en onbevredigend en die skool is nog nie, soos deur die Departement belowe, voldoende toegerus om as gelokaliseerde leersentrum te funksioneer nie. Ten tye van hierdie onderhoud is net twee liasseerkabinette nog ontvang. Die SAOU reël daarom hul eie opleiding vir onderwyseresse wat die nuwe kurrikulum moet implementeer.

Volgens mnr. A het Graad 1-onderwyseresse wat Kurrikulum 2005 in 1998 geïmplementeer het, gevind dat die standaard van basiese vaardighede soos lees, spel en reken teen die middel van die tweede kwartaal te laag was. Hierdie probleem sou gedurende die derde kwartaal reggestel word. Om hierdie rede het die onderwyseresse beoog om vanaf 1999 eers 'n aanvangsonderrigprogram met Graad 1-leerders te deurloop voordat Kurrikulum 2005 ten volle geïmplementeer kon word. Die doel van hierdie program was om leerders skoolgereed te kry. Ten spyte van hierdie probleem was die skool tog baie opgewonde oor die resultate wat gedurende 1998 behaal is. 'n Buitelandse besoeker was besonder beïndruk met die wyse waarop Kurrikulum 2005 by hierdie skool geïmplementeer is. Volgens hom is die sterk rol wat die Christelike godsdiens in die skool se leerprogramme speel, die handhawing van dissipline onder leerders en die vryheid vir die ontwikkeling van leerstof deur die onderwyseresse self, 'n bepalende faktor in die sukses van die implementering.

Mnr. A was van mening dat Kurrikulum 2005 baie toepasbaar in die grondslagfase is, maar dat daar nog 'n groot vraagteken oor die intermediêre fase hang. Dit is die integrering en oorvleueling van deurlopende temas wat 'n groot aanpassing in hierdie fase gaan noodsaak. Assessering is egter ook 'n groot probleem, want ouers is nog nie gereed vir die tipe assessering wat Kurrikulum 2005 vereis nie. Ouers wil nog graag punte of simbole sien. Die probleem sal egter groter in die intermediêre fase wees as in die grondslagfase. Volgens mnr. A het die implementering van Kurrikulum 2005 baie deeglike voorbereiding deur die onderwyseresse vereis en het hulle daarom baie hard gewerk. Beplanning kon ook nou nie meer so maklik soos in die verlede vooruit gedoen word nie.

Volgens mnr. A was sy onderwyseresse se implementering van Kurrikulum 2005 op daardie stadium nog glad nie deur die Departement gemoniteer nie. By die skool was daar egter voortdurende samewerking tussen die onderwyseresse, het hulle saam beplan en het die onderskeie standerdhoofde, asook die departementshoof vir die grondslagfase, kwartaalliks verslag gedoen oor die vordering. Departementele amptenare wat die opleiding van onderwyseresse vir die implementering van die kurrikulum behartig het, was volgens mnr. A skynbaar nie bekwaam genoeg om die opleiding te laat slaag nie. Alhoewel die plaaslike media oorwegend negatiewe beriggewing oor die implementering van Kurrikulum 2005 verskaf het, het mnr. A nie werklik sigbare weerstand van ouerkant teenoor Kurrikulum 2005 ervaar nie. Dit was waarskynlik te danke aan die moeite wat die skool gedoen het om ouers tydens inligtingsvergaderings oor die kurrikulum in te lig.

Ek het me. B, die departementshoof vir die grondslagfase, die volgende middag by haar huis besoek. Sy het my meegedeel dat die materiaal oor Kurrikulum 2005 (soos die beleidsdokument vir die grondslagfase) verbruikersonvriendelik was. Die leerprogramme wat vir die loodsprojek van Kurrikulum 2005 deur die Nasionale Departement van Onderwys beskikbaar gestel is, het ook 'n vreemde politiese ondertoon gehad met vreemde elemente in byvoorbeeld die leerarea vir Menslike en Sosiale Wetenskappe. Baie van hierdie aspekte sou vir die ouers van die skool onaanvaarbaar wees. Boonop was al hierdie materiaal net in Engels beskikbaar en was daar geen Christelike element daarin vervat nie.

Alhoewel hierdie skool deur die departement as 'n loodsskool geïdentifiseer is, het hulle besluit om die gegewe leerinhoude van die Nasionale Departement (maar nie die kurrikulum nie) van die hand te wys en liefs self leerinhoude te bepaal wat op plaaslike gemeenskapsbehoefes gebaseer was, maar steeds die bereiking van die voorgeskrewe uitkomste moontlik sou maak. In plaas daarvan om aan die voorgeskrewe loodsprojek in 1997 deel te neem, het onderwyseresse vir die grondslagfase eers hul akademiese jaar volgens die ou kurrikulum afgehandel en toe die vierde kwartaal aan uitkomsgerigte onderwys volgens hul eie leerprogramme gewy. Die resultate wat deur middel van hierdie oefening behaal is, het die betrokke onderwyseresse baie moed vir die nuwe benadering gegee. Die oefening het uiteindelik uitgeloop op die skool se betrokkenheid by die taakspan van die SAOU wat voortaan materiaal sou ontwikkel en opleiding van onderwyseresse sou inisieer.

Die SAOU se taakspan onder leiding van me. B, het besluit dat die oorgangsmodel vir uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.2.1.7) vir hulle doeleindes meer geskik as die herskeppende model sou wees. Op hierdie wyse sou geleentheid vir hoërdenkvlakontwikkeling steeds geskep word, maar basiese kennis en vaardighede sou ook aandag geniet. Die programme

van die SAOU maak steeds voorsiening vir die voorgeskrewe uitkomst, leerareas en fase-organiseerders, maar is aangepas by die behoeftes van die gemeenskappe wat die SAOU verteenwoordig. Daar is bevind dat die materiaal wat deur die Departemente van Onderwys beskikbaar gestel is, op die breër bevolking gerig is en mensvaardighede beklemtoon. Die materiaal wat deur die SAOU-projek saamgestel is, beeld ook al die aspekte van mensvaardighede uit, maar dit word nie so primêr gestel nie. Die materiaal het 'n baie sterk geestelike aanslag en politieke verskille uit die verlede word nie so beklemtoon nie: "Ons stap van vandag af die pad", het me. B gesê. Die uitgangspunt in die samestelling van leerprogramme is volgens me. B wat die Woord van God sê. Al die riglyne van die beleidsdokument vir die grondslagfase is dus gerespekteer, maar fase-organiseerders en programorganiseerders is in die konteks van die plaaslike gemeenskap geplaas. Daar kan aanvaar word dat die gemeenskap waarna me. B verwys het, 'n sterk Christelike karakter het.

Volgens me. B was die opleiding van onderwyseresse deur die provinsiale Departement van Onderwys gedepriveerd en beperk. Dit is in baie gevalle aangebied deur persone wat nie kundiges op die gebied van grondslagfase-onderwys is nie. By hierdie skool is alle kennis in verband met uitkomsgerigte onderwys deur middel van ander instansies en kennisbronne aangeleer. "Die Departement se opleiding het ons niks in die sak gebring nie," het me. B gesê. Ook die materiaal wat deur die Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente verskaf is, was volgens me. B ontoereikend. Daar was tekens dat die materiaal nie noodwendig deur kundiges van grondslagfase-onderwys geskryf is nie en dit het dikwels oorsigfoute bevat. 'n Voorbeeld hiervan is die feit dat daar nie voorsiening gemaak is vir 'n aanvangsonderrigprogram vir Graad 1-leerders nie. Hierdie aspek is aanvanklik in Graad 1 geïgnoreer en later tot die Graad R-kurrikulum toegevoeg.

Tekenend van die feit dat die beskikbare materiaal ontoereikend was, was vir me. B die feit dat onderwysers en skole vanuit verskillende oorde (byvoorbeeld die Oos-Kaap, Noord-Kaap, Stellenbosch, Natal en Gauteng, maar ook plaaslike Kleurlingskole) van die SAOU se materiaal aangekoop het. Hierdie skool het in elk geval eers teen Julie 1998 van die provinsie se Graad 1-materiaal vir daardie jaar bekom. Alhoewel dit in Afrikaans beskikbaar was, was dit op die breër samelewing gerig en baie op 'n vlak wat deur me. B as "pre-primêr" beskryf is. Van die materiaal was in die vorm van werkboeke. Voorafbereide werkboeke is volgens me. B egter nie gewens vir uitkomsgerigte onderwys nie, aangesien die onderwyseres nie werklik vooruit weet watter wendings die program gaan neem nie. Daar moet leerdergesentreerd gewerk word en daarom bepaal leerders die rigting en tempo van werk.

Volgens me. B het sy ondervind dat stadige leerders baie swaar in uitkomsgerigte onderwys gekry het en dat hulle spesiale ondersteuning nodig gehad het. Dit was ook baie moeilik om toe te laat dat alle leerders volgens hulle eie tempo vorder. Onderwyseresse by hierdie skool glo nou daarin om 'n balans tussen die ou en die nuwe benadering na te volg. Só byvoorbeeld sal 'n onderwyseres vir drie weke lank 'n suiwer uitkomsgerigte benadering volg. Na afhandeling daarvan volg egter 'n konsolideringstydperk waarin al die kennis wat opgedoen is, gekonsolideer word.

Tog was me. B tydens die onderhoud baie optimisties oor die implementering van Kurrikulum 2005. Volgens haar is dit belangrik dat onderwyseresse 'n paradigmaterskuiwing ondergaan. Daar moet nuut gedink word. Kurrikulum 2005 verg 'n heel nuwe aanslag en 'n nuwe soort leerkultuur moet geskep word. Baie word aan die kinders self oorgelaat en dit verg 'n groot aanpassing van die onderwyseres om nie toe te tree nie. Onderwyseresse moet die verantwoordelikheid aanvaar om self meer oor Kurrikulum 2005 uit te vind en hul kennis te verbreed. "Ignorance is no excuse," het me. B opgemerk.

Volgens me. B was haar Graad 1-leerders wat gedurende 1998 aan Kurrikulum 2005 blootgestel was, baie meer selfstandig as leerders in vorige jare. Probleemoplossing het eintlik 'n leefwyse geword. Omdat leerders toegelaat is om in groepe te werk en hierdie groepe voortdurend gewissel is, het leerders genoeg geleentheid gekry om hulself te bewys en sinvol deel te neem. Individuele werk is egter ook erken. Me. B het ondervind dat haar leerders baie beter toegerus was ten opsigte van mensvaardighede, taalvaardigheid, kommunikasievermoë, probleemoplossing en organisatoriese vermoëns. Leerders het hul eie grense daaglik verskuif. Hulle kon die tempo, intensiteit en vlak wat bereik is, self bepaal.

Probleemgesentreerde Wiskunde het volgens me. B baie goed aangesluit by Kurrikulum 2005 omdat dit probleemoplossende denkvaardighede en kommunikasievermoë ontwikkel. Die implementering van Kurrikulum 2005 het egter meegebring dat daar nie meer baie tyd was om matwerk vir die probleemgesentreerde Wiskunde te doen nie. Tog laat Kurrikulum 2005 baie ruimte vir die inisiatief van die onderwyseres. Verskillende onderwyseresse kan binne die raamwerk verskillend skoolhou. In die klas het me. B gevind dat tyd nou baie meer vloeibaar is. Só byvoorbeeld is alle groepwerk gedoen terwyl die leerders in groepe geïmposisioneer was. Daarna is meubels weer herrangskik sodat alle leerders op die bord kon sien wanneer dit nodig was.

Volgens me. B het die skool se grondslagfase-onderwyseresse ook reeds assessering heeltemal uitgesorteer. Sy het gesê dat sy gemaklik met deurlopende assessering gevoel het,

aangesien dit haar 'n daaglikse beeld van leerders se vordering gegee het en sy onmiddellik kon toetree en bystand verleen waar nodig. So byvoorbeeld het elke onderwyseres 'n leerderinligtingsboek gehad waarin kommentaar oor leerders se vordering en probleme deurlopend aangeteken is. Hierdie boek was ook toeganklik vir die ouers. Gedurende 1998 is leerders se vordering dan in 'n kleurkode verwerk waarvolgens leerders se bereiking, al dan nie, van uitkomste aangedui is. Só byvoorbeeld sou 'n rooi kol 'n aanduiding daarvan wees dat 'n leerder nog nie die uitkoms bereik het nie, 'n blou kol dat dit wel bereik is en 'n groen kol dat goeie werk gelewer is. Volgens me. B het die onderwyseresse egter beplan om in die toekoms oor te skakel na 'n 5-punt skaal van assessering. Simbole kan dan selfs gebruik word.

Assessering soos deur Kurrikulum 2005 vereis, bring volgens me. B mee dat leerders nie meer akademies met mekaar vergelyk kan word nie. Leerders word deur hulle metode van assessering net teen hulself gemeet. Hierdie feit het duidelik na vore gekom toe ek teen die einde van die jaar die skool se prysuitdelingsfunksie vir die grondslagfase bygewoon het. Al die Graad 1-, 2- en 3-leerders het dieselfde sertifikaat van die skool ontvang. Op die sertifikaat is net aangedui dat die leerder 'n baanbreker vir Kurrikulum 2005 was. Geen akademiese presteerders is aangewys nie.

Die implementering van Kurrikulum 2005 het volgens me. B egter 'n groot werkklas vir onderwyseresse meegebring. Onderwyseresse moes nou letterlik vir elke dag voorberei en gereed wees vir alle moontlikhede. Fyn beplanning moes gedoen word en onderwyseresse moes gereeld vergader. Ook die deurlopende assessering het daartoe bygedra dat hul werkklas vergroot het. In hierdie verband het die deurlopende assessering baie addisionele administratiewe werk meegebring.

Na afloop van my onderhoud met me. B het ek besluit om ook met een van elk van die Graad 2- en Graad 3-onderwyseresse onderhoude te voer om ook hulle kant van die saak te hoor. Hulle het ook reeds in 1998 die beginsels van Kurrikulum 2005 geïmplementeer. Hierdie onderhoude het 'n paar dae later by die skool plaasgevind. Die twee onderwyseresse, me. C (Graad 2) en me. D (Graad 3), was beide standerdhooft in die onderskeie grade. Me. D was ook lid van die SAOU-taakgroep wat leerprogramme vir Kurrikulum 2005 geskryf het.

Oor die algemeen het hierdie twee onderhoude dieselfde trant aangeneem as dié met me. B. Soortgelyke probleme en suksesse met implementering is geopper. Hierdie aangeleenthede sal dus nie weer hier herhaal word nie. Slegs enkele addisionele aangeleenthede, of dit wat in die besonder deur die twee dames beklemtoon is, sal aangehaal word.

Volgens me. C was groepwerk en die dissipline wat met Kurrikulum 2005 saamhang, vir haar 'n probleem. Nog 'n leemte waarna sy verwys het, was die skrif van die leerders. Wat Godsdienst betref, was me. C en me. D dit eens dat Godsdienst met hulle wyse van implementering nog belangriker as in die verlede geword het. Behalwe dat elke dag met Bybel geopen is, is aansluiting by die Bybel voortdurend in die leerproses gesoek. Alhoewel me. D ook probleme met dissipline tydens groepwerk ervaar het, was sy tog baie opgewonde oor die implementering van Kurrikulum 2005. Sy het geglo dat groepe nie sonder meer aan hulleself oorgelaat kon word nie, maar dat die onderwyseres ook 'n mate van kontrole moes uitoefen. Sy het byvoorbeeld prosedures ingestel wat verseker het dat alle leerders in 'n groep bydraes moes lewer. Voorts het sy telkens van rolspel in die klaskamersituasie gebruik gemaak. Sy het gevind dat dit "iets" aan die kinders se persoonlikheid gedoen het.

Ek het die voorreg gehad om me. D se onderhoud met haar in haar klas te voer. Dit was 'n netjiese, goed toegeruste klaskamer met kleurvolle muurkaarte en kinderkunswerkies op al die mure. Daar was onder andere verskillende muurkaarte wat in verband gestaan het met die poskantoor. Die programorganiseerder "Die Poskantoor" is volgens me. D 'n rukkie vantevore as deel van die fase-organiseerder "Kommunikasie" in die klas behandel. Voorbeelde van briewe, poskaarte, seëlversamelings, geregistreerde pakkette, asook van die leerders se eie ontwerpe vir seëls (wat hulle tydens groepwerk gemaak het) het teen die agterste muur gepryk.

Die 40 tafeltjies en stoeltjies van die leerders was só gegroepeer dat agt leerders lid van een groep kon uitmaak. Hulle was ook só gerangskik dat alle leerders wel voor op die bord kon sien, al was die klas 'n bietjie klein. Agter in die hoek van die klas was daar 'n klein matjie op die grond voor 'n boekrak met boeke - die sogenaamde leeshoekie. Voor in die klas was daar 'n groter mat waarop matwerk gedoen kon word. Al die leerders se tafeltjies, asook dié van die onderwyseres, was met blou kleedjies bedek. Die onderwyseres se tafel was links voor in die hoek. Netjiese gordyntjies is voor al die klas se venters aangebring. 'n Mens kon letterlik die teenwoordigheid van 'n leerkultuur in die klaskamer aanvoel wat net bevorderlik vir die implementering van Kurrikulum 2005 kon wees.

Vir me. D was die groter mate van ouerbetrokkenheid wat sy ervaar het, 'n groot riem onder die hart. Ouers het na vore gekom en hul kinders begin help om inligting te versamel oor temas waarvoor hulleself tuis navorsing moes gaan doen. Volgens me. D was die reaksie van haar Graad 3-leerders "ongelooflik beter" as dié van leerders uit vorige jare. Leerders was baie meer aktief en deelnemend as in die verlede. 'n Voordeel van Kurrikulum 2005 was volgens me. D dat alles "in konteks" geleer word. Tog was dit nie nodig vir nuwe toerusting

in die klas nie. Soos in die verlede, het sy steeds haar eie hulpmiddels vervaardig. Sy het egter baie meer van die plaaslike biblioteek gebruik gemaak as in die verlede en goeie diens gekry. Leerders het ook toegang gehad tot 'n rekenaar in die klas, asook twee periodes per week toegang tot die skool se rekenaarsentrum.

Soos die ander respondente het me. D ook 'n paar probleme met die implementering van Kurrikulum 2005 aangeraak. Hiervan was die gebrekkige opleiding van onderwyseresse deur die Departement opvallend. Só byvoorbeeld het dit al gebeur dat die fasiliteerder nie opgedaag het by 'n departementele opleidingsgeleentheid wat by die skool gereël is nie. Daar is gevalle waar vrae nie eens toegelaat is nie. 'n Verdere probleem wat me. D ondervind het, was die gebruik van portefeuljes. Sy het gevind dat leerders begin het om slordiger te werk as hulle werk op los velle moes doen. Daarom het sy besluit om liefs maar weer van skryfboeke gebruik te maak in plaas van lêers.

My besoeke aan hierdie persone en die onderhoude wat ek met hulle gevoer het, het my diep onder die indruk geplaas dat hierdie 'n baie bevoorregte skool is. Ek was daarvan oortuig dat hierdie skool, vanweë die goeie toerusting waaroor dit beskik, asook die professionaliteit van die onderwysers, die vermoë gehad het om 'n sukses te maak van die implementering van Kurrikulum 2005 in die grondslagfase. Tog sou ek later ook tot die besef kom dat die skool nie uitkomsgerigste onderwys in sy suiwere vorm toegepas het nie. Vergeleke met talle ander skole, is hierdie skool hulle egter waarskynlik ver vooruit.

Daar was egter nog een bekommernis: sou die onderwysers vir die intermediêre fase dieselfde mate van sukses kon behaal as hulle kollegas in die grondslagfase? Hierdie bekommernis is versterk toe ek van een van die grondslagfase se onderwyseresse verneem het dat die Graad 4-onderwysers van die skool op daardie stadium (begin September 1998) nog nie daadwerklike pogings aangewend het om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom nie. By 'n latere geleentheid het ek egter verneem dat die Graad 4-onderwysers die beleidsdokument vir die grondslagfase onder oë gehad het. Daar was dus ten tye van die onderhoude nog nie sekerheid of hierdie onderwysers ook uiteindelik die moeite sou doen om dit vir daardie Graad 3-leerders wat reeds blootstelling aan Kurrikulum 2005 gehad het, moontlik te maak om ook in Graad 4 hul uitkomsgerigte onderwys te ontvang nie.

6.5.1.2 Besoek aan Skool B

My besoek aan hierdie skool het ook aan die begin van September 1998 plaasgevind. Die skool is geleë in 'n voormalige blanke woonbuurt wat tans oorwegend swart inwoners het. Die

skool was onder die ou bedeling 'n model C-skool vir oorwegend blanke, Afrikaanssprekende leerders, maar het sedertdien 'n totale gedaanteverwisseling ondergaan wat die bevolkingsamestelling daarvan betref. Van die 632 leerders in die skool ten tye van my besoek, was volgens die skoolhoof ongeveer 85 % swart, 10 % wit en 5 % bruin. Die 18 leerkragte (wat die skoolhoof ingesluit het) was almal op daardie stadium nog blanke persone.

Op die oog af was die skool nog besonder goed toegerus. Die skoolgronde beslaan 'n hele agt hektaar en buiten verskeie sportvelde is daar ook 'n klein dieretuin met plaasdiere soos dwergboerbokkies, makoue, eende, ganse en ander voëlsoorte. Op die terrein is daar verder 'n sogenaamde "vredestuin" waarin verskillende groentesoorte verbou word, asook 'n terrein met speelapparaat vir die leerders. Die groente uit die tuin word verkoop om fondse vir die skool in te samel. Die meeste van hierdie fasiliteite kom waarskynlik uit 'n vorige era toe die ouergemeenskap nog redelik vermoënd was. Die skool beskik oor goeie geboue. Dit was egter opvallend dat alle klasse en vertrekke in die skool streng deur middel van staalhekke voor die deure en stewige diefwering voor die vensters beveilig is.

Ek is baie hartlik by die skool ontvang nadat 'n staalhek elektronies vir my oopgesluit is. Die skoolhoof, mnr. E, het my self na sy kantoor begelei. Sy kantoor was ruim en netjies en elke voorwerp was duidelik op sy plek. Ek was van plan om onderhoude met mnr. E en twee van sy Graad 1-onderwyseresse te voer. Mnr. E was egter baie spraaksaam en oop vir die onderhoud. My onderhoud met hom het uiteindelik só lank geduur dat die twee onderwyseresse met wie ook onderhoude gevoer sou word, nie meer beskikbaar was nie. Ten einde raad was ons genoodsaak om 'n onderhoud met een van hulle, me. F, by haar huis te reël.

Mnr. E het aan my vertel dat sy skool se beheerliggaam ook die bevolkingsamestelling van die skool verteenwoordig. Die ondervoorsitter van die beheerliggaam is 'n swart man. Volgens mnr. E het hy 'n baie goeie verhouding met die ouergemeenskap. Ouers stuur hulle kinders van oral oor na hierdie skool en is bereid om die skoolgeld te betaal. Daar is selfs kinders van omliggende dorpe in die skool. Die skool se tradisionele leuse is "Volhard". Sedert die leerderbevolking egter begin verander het, het die skool ook 'n nuwe informele leuse (waarna mnr. E as 'n "motto" verwys het) begin nastreef. Dit heet: "n Plekkie in die son vir almal". Teen die muur van mnr. E se kantoor was daar dan ook 'n geraamde prent bestaande uit foto's van verskillende skoolaktiwiteite wat hierdie "motto" versinnebeeld. Volgens mnr. E het die skool die veranderinge in die onderwys aanvaar en die beginsel van "adapt or die" toegepas.

Met die vermindering van beskikbare fondse het die skool reeds in die verlede verskeie fondsinsamelingsprojekte van stapel gestuur. Só byvoorbeeld is treinritte vir leerders (ook van ander skole) gereël en kosstalletjies by die plaaslike landbouskou bedryf. Met die verandering van die skoolbevolking vanaf 'n oorwegend blanke Afrikaanse leerderkorps na 'n gemengde bevolkingsamestelling, het die Voortrekkerbeweging by die skool uitgesterf. Vandag huisves die voormalige Voortrekkerterrein 'n kleuterskoolafdeling. Hierdie afdeling dien as voedingsbron vir die skool en help om leerders skoolgereed te kry. Voorts is die Voortrekkerbeweging by die skool nou met landsdiens vervang. Laasgenoemde is 'n groot sukses en word goed deur alle leerders van die skool ondersteun. Die ander fasiliteite by die skool (soos die dieretuin en die vredestituin), asook geleenthede soos treinnuitstappies, word deur die Graad 1-onderwyseresse aangewend om vir die leerders te wys waarvan hulle leer. Op hierdie wyse kry die leerders baie blootstelling.

Mnr. E het gesê dat die skool op die oomblik met groot klasse worstel, veral in die laer grade soos Graad 1. Die skool bedryf tans 'n parallelmediumstelsel en daarom is daar Engels- en Afrikaansmediumklasse. Gedurende 1998 was daar in Graad 1 een Afrikaanse klas met ongeveer 20 leerders en twee Engelse klasse met 65 leerders elk. Laasgenoemde groot klasse het dit uiteraard vir die onderwyseresse moeilik gemaak om Kurrikulum 2005 ten volle te implementeer. Die druk wat dit op die onderwyseresse geplaas het, het vereis dat 'n groot "effort" ingesit moes word. Onderwyseresse moes baie hard werk en seker daarvan wees waarheen hulle moes gaan. Die onderwyseresse het alle moontlike kursusse bygewoon, maar is nie baie goed deur opleiers van die departement ingelig nie. Hulle is ook nie deur leerfasiliteerders besoek nie. Daarom het hulle ook van die kursusse wat die SAOU gereël het, bygewoon.

Volgens mnr. E het die probleemgesentreerde Wiskunde waaraan leerders in hierdie skool blootgestel is, reeds baie gehelp om kinders te leer om anders, en op hulle eie manier, te dink en selfstandig en selfwerkzaam te word. Leerders in hierdie skool het volgens mnr. E egter groot taalkundige en selfs motoriese agterstande. Die meerderheid van die leerders word deur die medium van Engels onderrig en dit is nie hul eerste taal nie. Kommunikasie is dus 'n probleem en daar is eintlik 'n behoefte aan 'n oorbruggingsjaar vir hierdie leerders om taalontwikkeling te verseker. Die probleem is dat ouers wil hê dat hul kinders deur middel van Engelsmedium onderrig moet ontvang.

Dieselfde aand nog het ek me. F, 'n Graad 1-onderwyseres, by haar huis besoek om 'n onderhoud te voer. Sy het aan my vertel dat taal waarskynlik hul grootste probleem is. Kinders wat in Graad 1 in die skool kom, kan nog nie in die vreemde taal kommunikeer nie.

Hul grootste enkele taak is dus om hierdie leerders taalkundig voor te berei en aan skoolgereedheid aandag te gee. Daarom het hulle as Graad 1-onderwyseresse gedurende die eerste twee kwartale van 1998 hoofsaaklik net taal gebou. Hoewel hulle probeer het om al agt leerareas in hul onderrig te laat figureer, was basiese vaardighede, en veral taalbou, die belangrikste. Hulle het ook gevind dat die leerders nie altyd die agtergrondinligting wat Kurrikulum 2005 veronderstel, gehad het nie. Daarom is die nodige inligting eers aan die leerders verskaf voordat opdragtes uitgedeel is.

'n Ander probleem waarmee die Graad 1-onderwyseresse geworstel het, was die buitengewoon groot klasse van ongeveer 65 leerders in die geval van die Engelsmedium klasse. Dit het veroorsaak dat daar geen ruimte in die klasse was nie. Alhoewel me. F 'n mat gehad het, kon sy dit nie in haar klas gebruik nie. Aangesien die groot aantal tafeltjies en stoeltjies vanweë 'n gebrek aan ruimte so moeilik was om te verskuif, kon groepwerk nie eintlik gedoen word nie en is daar hoofsaaklik in klasverband gewerk.

As gevolg van die groot klasse was individuele aandag ook 'n groot probleem. Me. F het gevolglik probeer om 'n balans tussen die goeie uit die nuwe en die ou bedeling te handhaaf. Dit was egter 'n moeilike taak en sy moes swaar op haar vorige ervaring, wat remediërende onderwys insluit, steun. Tog het sy gevoel dat sy nog geensins 'n kundige op die terrein van uitkomsgerigte onderwys was nie. Daarvoor was die opleiding wat sy in hierdie verband gekry het, te min. Sy was nie negatief oor uitkomsgerigte onderwys nie, maar is in die diep kant ingegooi en moes baie op haar eie ervaring staatmaak. Die Graad 1-onderwyseresse het egter koppe bymekaar gesit en goed saamgewerk om hierdie uitdaging die hoof te bied. Daar moes baie hard gewerk word en baie meer voorbereiding was nodig. Me. F. het dit veral toegeskryf aan die grootte van die klasse.

Volgens me. F was die materiaal wat hulle van die onderskeie Onderwysdepartemente ontvang het, genoeg. Hulle kon die materiaal egter nie heeltemal gebruik nie, maar net dele daarvan, veral omdat hulle eers soveel aandag aan basiese taalvaardighede moes bestee. Dit was nie nodig om vir die doel van Kurrikulum 2005 baie ekstra toerusting te maak of aan te koop nie. Omdat die klasse so groot was, was hulle dikwels genoodsaak om oorhoofse projektors in plaas van byvoorbeeld flietskaarte te gebruik. Die onderrigmetodes wat gebruik is, was baie dieselfde as in die verlede.

Assessering van leerders was egter nog 'n probleem. Me. F en haar kollegas het nog nie duidelikheid oor hierdie aangeleentheid gehad nie. Assessering is nog steeds formeel, soos in die ou stelsel, toegepas. Elke Vrydag is leerders byvoorbeeld deur middel van

werksblaattjies geassesseer. Informele assessering van leerders het egter ook plaasgevind deur middel van waarneming en kontrolering van skryfboeke. Volgens me. F was mondelinge assessering nog baie moeilik om te doen. Selfassessering en portuurgroepassessering kon nog glad nie gedoen word nie. Leerders het egter wel portefeuljies (lêers) gehad waarin alle los velle waarop werk gedoen is, ingesluit is. Hierdie portefeuljies is ook beoordeel en geparafeer.

Die leerders se reaksie was volgens me. F nog maar baie dieselfde as in die verlede. Haar ervaring was egter dat swart leerders baie oop en ontvanklik vir leer was. Sy het ook baie goeie samewerking van ouers ontvang. Die enigste probleem was egter dat ouers nie so goed ingelig was oor uitkomsgerigte onderwys nie. Tog het sy geen teenkanting van ouerkant bespeur nie. Deur die leerders se skooldag 'n bietjie langer te maak, het me. F en haar kollegas ook daarin geslaag om meer onderrigtyd beskikbaar te hê en daarom het hulle nie ernstige probleme in hierdie verband ervaar nie.

Volgens me. F het probleemgesentreerde Wiskunde baie goed by Kurrikulum 2005 aangesluit. Godsdien is ook nie verwaarloos nie. Gedurende 1998 het sy steeds elke oggend met Bybelonderrig begin. Daar is ook gereeld gesing.

Ek het met me. F 'n afspraak gemaak om vlugtig die volgende oggend haar klas te besoek. Ek wou graag vir myself sien hoe 65 Graad 1-leerders in een klas lyk. My besoek was werklik 'n openbaring. Die 65 tafeltjies en stoeltjies het die klas só gevul dat daar bykans geen plek voor in die klas was vir die juffrou om met gemak voor die skryfbord te beweeg nie. Die voorste tafeltjies was só naby aan die skryfbord dat ek gewonder het of dit goed vir die betrokke leerders se oë was. Dit was duidelik dat die meubels moeilik herrangskik sou kon word ten einde groepwerk moontlik te maak. Tog was die klas goed toegerus met pragtige muurkaarte teen die mure. Dit was vir my duidelik dat hierdie muurkaarte op die ontwikkeling van 'n Engelse woordeskat vir hierdie oorwegend Sothosprekende klas gerig was. In die klas was daar egter geen ruimte vir matwerk of 'n leeshoekie nie.

Ek het die skool verlaat met 'n oortuiging in my hart dat die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1 nie so eenvoudig was as wat baie mense miskien sou wou glo nie. Hier was 'n skool wat weliswaar goed toegerus was vir die implementering van 'n uitkomsgerigte benadering. Twee faktore het egter duidelik in die pad van suksesvolle implementering gestaan: die grootte van die klasse en die medium van onderrig. Dit was vir my duidelik dat daar teen September van daardie jaar nog nie veel van die nuwe kurrikulum

tot sy reg gekom het nie, die onderwyseresse se pogings ten spyte. My besoeke aan ander minderbevoorregte skole het hierdie gevolgtrekking van my ook net meer versterk.

6.5.1.3 Besoek aan Skool C

Skool C is aan die einde van Augustus 1998 besoek. Die skool is geleë in 'n swart woonbuurt van 'n plattelandse gemeenskap en beskik net oor basiese fasiliteite vir onderwys. Die skool was omhein en ek moes by 'n hek wag dat dit vir my oopgesluit kon word. Nadat ek 'n rukkie in die voorportaal van die kantoorkompleks gewag het, is ek deur die skoolhoof, mnr. G, na sy kantoor begelei.

Mnr. G het gesê dat sy onderwyseresse die werksinkels wat die Departement aanbied, bywou. Graad 1-onderwyseresse het hulle opleiding laat in 1997 ontvang. Opleiding van Graad 2-onderwyseresse was aan die gang in die tydperk toe ek die skool besoek het. Dit het vier werksinkels behels wat op vier agtereenvolgende Donderdagmiddae in Augustus aangebied is. Terwyl die werksinkels vantevore by die skool se gelokaliseerde leersentrum in 'n naburige dorp aangebied is, is die laaste vier wel plaaslik gereël. Hierdie aanpassing is gemaak omdat onderwyseresse vervoerprobleme na die buurdorp ondervind het. Hulle was self verantwoordelik vir die organisering en finansiering van hul eie vervoer. Die stelsel van gelokaliseerde leersentrums was dus volgens hom nie juis effektief nie. Mnr. G het nooit self die onderwyseresse na die werksinkels vergesel nie, maar die taak aan sy adjunkhoof oorgelaat.

Volgens mnr. G het die Graad 1-onderwyseresse by sy skool 'n tekort aan ondersteuningsmateriaal gehad en het hy die indruk gekry dat hulle nie al die materiaal van die Departement ontvang het wat hulle moes nie. Voorts het hy gevind dat sy onderwyseresse baie onseker was wat die implementering van Kurrikulum 2005 betref. Tog was hy bemoedig as gevolg van die feit dat ander lande reeds ervaring van uitkomstgerigte onderwys gehad het en dit as produktief ervaar het. Hy het geglo dat die nuwe kurrikulum daartoe kon bydra om plaaslike probleme op te los en die land op te bou. Die leerdergesentreerdheid en groepwerk wat daarmee gepaard gaan, kan onderwysers net meer positief maak.

Ek is deur mnr. G na die adjunkhoof, mnr. H, se kantoor begelei waar ek ook 'n kort onderhoud met hom kon voer. Volgens mnr. H het die Graad 1-onderwyseresse hul opleiding in 1997 ondergaan en het geen verdere opleiding of monitering van implementering van die kurrikulum deur Graad 1-onderwyseresse gedurende 1998 plaasgevind nie. Die opleiding wat op daardie tydstip plaasgevind het, was primêr op Graad 2-onderwyseresse gemik wat die kurrikulum in

1999 moes implementeer, maar Graad 1- en Graad 3-onderwyseresse is ook toegelaat om dit by te woon. 'n Groot probleem wat deur mnr. H geïdentifiseer is, was dat die skool tot op daardie stadium nie die amptelike dokument vir die grondslagfase (waarin al die spesifieke uitkomstevat is) ontvang het nie. Ook was hy van mening dat die opleiding wat die onderwyseresse tot op daardie stadium ontvang het, nie aan die verwagtinge voldoen het nie en verbeter kon word. Onderwyseresse was steeds nog baie onseker van hulleself.

Volgens mnr. H het die skool self geen eie pogings aangewend om onderwyseresse beter voor te berei nie, aangesien hulle nie self oor die kundigheid beskik het nie. Geen plaaslike monitering van die implementering van Kurrikulum 2005 as sulks het ook plaasgevind nie. Slegs gewone klasbesoeke het plaasgevind. In hierdie verband is onderwyseresse dus aan hulleself oorgelaat. Daar was ook geen tekens van teenkanting van die kant van die ouers teen Kurrikulum 2005 nie. Ouers was inderwaarheid nie eens bewus van die nuwe kurrikulum nie. Op 'n vraag aan mnr. H wat hy van gelokaliseerde leersentrums weet, het hy geantwoord dat hy niks daarvan weet nie. Dieselfde reaksie is ook van die drie onderwyseresse met wie ek onderhoude gevoer het, verky.

Mnr. H het my na die departementshoofde se kantoor geneem waar ek onderhoude met die Graad 1-onderwyseresse kon voer. Alhoewel ek vooraf gevra het dat ek slegs twee van die onderwyseresse wou spreek, was ek aangenaam verras dat al drie uiteindelik opgedaag het vir onderhoude. Alhoewel sy 'n swart dame was, het me. I aangedui dat sy eerder in Afrikaans met my wou kommunieer as in Engels. Me. I het aangedui dat sy baie probleme ondervind het. Eerstens was die aantal leerders in haar klas (56) heeltemal te veel. Dit het meegebring dat praktiese werk nie deeglik gedoen kon word nie. Die gebrek aan ruimte in haar klas het groepwerk bykans onmoontlik gemaak. Die opleiding wat sy in 1997 ontvang het, was ook "nie goed nie". Sy het min daarvan verstaan en dit het haar "deurmekaar" gemaak. Die opleiding vir Graad 2-onderwysers wat sy in 1998 bygewoon het, was egter baie beter en het meer lig vir haar laat opgaan.

Volgens me. I het die betrokke leerfasiliteerder haar ook nog nooit weer besoek en opvolgwerk gedoen nie. Sy was nog steeds "onseker en deurmekaar". Ten opsigte van materiaal vir die implementering van Kurrikulum 2005, het me. I gekla dat die materiaal wat hulle ontvang het, baie laat ontvang is en dat dit nie aan hulle duidelik gemaak is hoe en waar hierdie materiaal gebruik moes word nie. Daar was ook botsende boodskappe van verskillende rolspelers in hierdie verband. Die materiaal wat hulle ontvang het, was in Engels en Tswana. Die leerdermateriaal wat in Tswana was, was egter goed en selfs te veel. Me. I het aangedui dat daar 'n gebrek aan toerusting en hulpbronne by die skool was wat die suksesvolle

implementering van Kurrikulum 2005 negatief beïnvloed het. Alhoewel sy graag meer praktiese werk met die kinders wou doen, was dit nie altyd moontlik nie.

In die winter was dit volgens me. I baie koud vir die leerders in die klas. Daar was ook geen mat in die klas waarop matwerk gedoen kon word nie. Baie kinders ly ook dikwels honger en gedurende 1998 was daar geen voedingskema by die skool vir hulle nie. 'n Algemene armoede heers in die skool se gemeenskap en ouers is nie in staat om by te dra tot die aankoop van addisionele toerusting en hulpmiddels nie. Voorts was die ouers in die gemeenskap nog redelik oningelig oor Kurrikulum 2005. In plaas van enige teenkanting teen die kurrikulum, was daar eerder onkunde.

Ten opsigte van assessering het me. I aangedui dat sy nog baie onseker was rakende hoe en wanneer assessering moes plaasvind. Daar was teenstrydighede in dit was sy hieroor geleer het. Sy het egter onlangs geleer dat assessering in die leerproses moes plaasvind. Volgens me. I was daar wel 'n verskil in die reaksie van haar leerders as hulle met leerders uit die vorige jare vergelyk is. Dit het vir haar gelyk of hulle daarvan gehou het om meer praktiese werk te doen en dit baie meer geniet het as in die verlede. Sy het ook gevind dat Kurrikulum 2005 'n groot mate van buigsaamheid toegelaat het en dat sy nog steeds haar "eie ding" op haar "eie manier" kon doen. Me. I het aangedui dat sy wel moeite gedoen het om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom. Vir hierdie doel het sy stof van ander geleen en dit gelees.

Me. J het volgende ingekom. Ons het in Engels gekommunikeer. Vir haar was die opleiding wat sy in verband met Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys ontvang het, te kort. Die opleiding wat in 1997 ontvang is, was onbevredigend, maar die opleiding van Graad 2-onderwyseresse in 1998 was beter. Dit het haar ook gepla dat hulle materiaal van die departement ontvang het, maar dat dit nie aan hulle verduidelik is hoe om dit te gebruik nie. Haar klas was verder oorbevolk met ongeveer 50 leerders en die materiaal wat ontvang is, was te min vir hulle. Geen monitering en advies is ook van die departement se kant ontvang nie.

Me. J het gevoel dat sy nog nie genoeg in verband met Kurrikulum 2005 geleer het nie. Sy het die behoefte aan verdere inligting en opleiding uitgespreek. 'n Addisionele probleem was die gebrek aan die nodige toerusting. Alhoewel die skool die leerders van skryfbehoeftes voorsien het, was dit nie genoeg om die hele jaar te hou nie. Omdat die ouers oor die algemeen baie arm is, was dit ook moeilik om die skryfmateriaal aan te vul. Selfs ou tydskrifte was nie by ouerhuise beskikbaar nie. Hoewel sy groepwerk met haar leerders toegepas het, het nie alle leerders so goed daarmee gevaar nie. Die assesseringstegniek wat me. J

toegepas het, was anders as in die verlede en het deurlopend plaasgevind, maar die aantekening en rapportering daarvan was nog baie dieselfde as in die verlede. Sy kon ook nie eintlik 'n groot verandering in die reaksie van haar leerders in die leerproses waarneem nie. Tog het die feit dat Kurrikulum 2005 haar nie beperk het in haar onderrigaanbieding nie, haar baie meer bemoedig. Sy het verder gesê dat sy wel pogings van haar eie aangewend het om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom en dat sy ook die betrokke leerfasiliteerder genooi het om haar te kom besoek.

Die laaste onderhoud is met me. K, ook 'n Graad 1-onderwyseres, gevoer. Hierdie onderhoud het ook in Afrikaans geskied. Volgens me. K was die werk wat met die implementering van Kurrikulum 2005 gepaard gaan, baie. Voorts het sy 'n tekort aan leermateriaal en skryfmateriaal vir die leerders ondervind. Daar was 51 leerders in haar klas. Die omvang van die materiaal wat beskikbaar was, was egter groot en sy kon nie alles met haar leerders dek nie. Die materiaal het verder verwarring onder die onderwyseresse geskep. Haar departementshoof het net altyd aangedring op skryfwerk in boeke en het nooit na hierdie materiaal gekyk nie. Vir me. K was die opleiding wat sy ontvang het, te kort. Soos die geval met die ander twee Graad 1-onderwyseresse, was die aanvanklike opleiding wat hulle in 1997 ontvang het, vir haar heeltemal onbevredigend, maar die Graad 2-opleiding in 1998 was beter. Sy was egter nog nie tevrede nie. Sy was steeds onseker en wou graag nog meer oor die Kurrikulum weet.

Die materiaal wat hulle van die Onderwydepartement ontvang het, was in Engels en Tswana. Die leerders kon nie die materiaal wat in Engels was, baasraak nie. Me. K het ondervind dat groepwerk moeilik toegepas kon word en dat haar leerders in 1998 swakker gevaar het as leerders van vorige jare. Die assessering wat sy toegepas het, was hoofsaaklik waarneming in die klas en het in hierdie verband verskil van wat sy in die verlede gedoen het. Omdat sy hard moes werk, was daar ook nie genoeg tyd om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom nie.

Ek was baie bekommerd toe ek uiteindelik hierdie skool verlaat het. Dit was veral wat die onderwyseresse vir my gesê het, wat my bekommerd gemaak het. Hulle het nie eintlik gekroom om my van hul talle probleme te vertel nie. Ek het duidelik onder die indruk gekom dat die drie dames van mening was dat die Onderwysdepartement nog nie genoeg gedoen het om te verseker dat hulle Kurrikulum 2005 suksesvol implementeer nie. 'n Duidelike behoefte aan meer en beter opleiding, opvolgwerk en monitering deur die Departement is uitgespreek. Die advies van die heropleiers van die onderwyseresse dat baie swaar op

afvalmateriaal gesteun kon word, is ook verkeerd bewys. In arm gemeenskappe soos hierdie is selfs ou tydskrifte 'n luukse.

Onderhoude wat ek met skoolhoofde en onderwyseresse in ander minderbevoorregte gemeenskappe gevoer het, hetsy stedelik of plattelands, het bykans deurgaans dieselfde prentjie geskets. Voordat daar egter oorgegaan word tot 'n algemene bespreking van die problematiek en suksesse van Kurrikulum 2005, gee ek graag ook 'n uiteensetting van 'n besoek aan 'n plaasskool vir swart leerders sodat meer begrip vir die situasie van minderbevoorregte leerders deur die leser gevorm kan word.

6.5.1.4 Besoek aan Skool D

Skool D is 'n plaasskool met sowat 90 leerders in 1998 waarvan 15 in Graad 1, 30 in Graad 2 en 12 in Graad 3 was. Die skool is aan die einde van September 1998 besoek nadat 'n afspraak 'n paar dae vantevore deur my persoonlik met die skoolhoof (me. R) gemaak is. Skool D was oorspronklik een van die 30 loodsskole in die Vrystaat wat gedurende 1997 aan die loodsprojek vir Kurrikulum 2005 deelgeneem het. Me. M was in 1997 die Graad 1-onderwysers, maar was sedert 1998 vir die Graad 2-klas verantwoordelik. Gedurende 1998 was me. N die Graad 1-onderwyseres. Me. M en me. N moes 'n groterige lokaal vir die Graad 1, 2 en 3 leerders onderskeidelik deel.

'n Besoek aan hierdie lokaal was 'n openbaring. Toerusting en hulpmiddels was tot die minimum beperk en moes onderling gedeel word. Die lokaal het weliswaar drie swartborde gehad, maar die kwaliteit daarvan was baie swak. Enkele tuisgemaakte muurkaarte het teen die muur gespyk. Die leerders se tafeltjies was in drie hoofgroepe verdeel (waarskynlik vir Graad 1, 2 en 3 onderskeidelik). Elke hoofgroepering het weer bestaan uit 'n groepsgebaseerde rangskikking van tafeltjies wat daarop gedui het dat groepwerk wel gedoen kon word. Daar was egter nie ekstra ruimte in die klas nie en dit was duidelik dat as een onderwyseres met 'n groep besig sou wees, die ander nie ook met haar leerders sou kon kommunikeer nie. Daardie leerders sou dan intussen besig gehou moes word.

Me. L, die skoolhoof, het gereël dat ek 'n groepsonderhoud met haar, me. M en me. N in haar klas vir Graad 6- en 7-leerders kon voer. Al drie die dames het wel aan die onderhoud deelgeneem, maar dit was duidelik dat die Graad 1-juffrou baie teruggetrokke was. Sy het aan my gesê dat sy tot op datum nog geen opleiding vir Kurrikulum 2005 ontvang het nie. Sy is ook nie deur die leerfasiliteerder besoek nie. Sy het egter baie vir me. M dopgehou toe dié die vorige jaar die loodsprojek met haar Graad 1-leerders onderneem het. Sy het ook baie advies

van me. M gekry en van die leerprogramme wat me. M gedurende die loodsprojek gebruik het, geïmplementeer.

Die skool is in 1997 as 'n loodsskool deur die Departement benoem. Me. M het vyf dae lank opleiding vir hierdie doel ondergaan. Volgens me. M was hierdie opleiding baie goed georganiseer. Sy is weekliks deur die betrokke leerfasiliteerder besoek, het voorbeelde van leerprogramme en leseenhede ontvang en dit geïmplementeer. Terugvoer het tydens opleidingsessies geskied. Sy het agterna 'n sertifikaat, asook 'n verslag oor die loodsprojek ontvang. Volgens me. M was die loodsing van Kurrikulum 2005 in 1997 suksesvol.

Tydens die groepsonderhoud is verskeie probleme met die implementering van Kurrikulum 2005 egter deur die respondente geopper. Só byvoorbeeld was daar probleme met assessering. Me. N, die Graad 1-onderwyseres, het aangedui dat sy nog nie assessering verstaan het nie. Sy het nie geweet of sy die regte dinge doen nie. Al drie die respondente het aangedui dat hulle nog nooit geleentheid vir selfassessering of portuurgroepassessering geskep het nie, alhoewel me. M van die noodsaaklikheid daarvan bewus was. Rapportering van leerders in Graad 1, 2 en 3 se vordering is deur middel van briewe aan die ouers gedoen. Alternatiewelik is ouers gedurende ouervergaderings oor hul kinders se vordering ingelig. Volgens me. L het sy 'n probleem gehad met die persepsie wat aan Kurrikulum 2005 gekoppel word, naamlik dat leerders se antwoorde nie as verkeerd bestempel mag word nie. Deur te aanvaar dat "everything is correct", kan foute mos nie reggestel word nie.

Alhoewel me. M gedurende die loodsprojek in 1997 al die relevante materiaal en amptelike dokumente ontvang het, het die skool gedurende 1998 slegs die beleidsdokument vir die grondslagfase ontvang. Die leerdermateriaal wat vir die loodsprojek ontvang is, was onder andere ook in Engels. Engels is egter nie die medium van onderrig by hierdie skool nie, maar Suid-Sotho. Me. N, die Graad 1-onderwyseres, was egter genoodsaak om van hierdie materiaal te gebruik, aangesien sy niks addisioneel in 1998 ontvang het nie. Vir hierdie doel moes sy al by verskeie geleenthede na Bloemfontein reis om kopieë van die loodsprojek se leerdermateriaal te maak, aangesien die skool self oor geen dupliseergeriewe beskik het nie. Vanweë die gebrek aan werkkaarte het me. N ook baie van oefeningboeke gebruik gemaak. Voorts het me. N gevind dat van die aktiwiteite in die werkkaarte wat sy kon gebruik, in werklikheid irrelevant vir leerders by 'n plaasskool was. Leerders het hulle te ver van baie van die voorbeelde waarna verwys is, bevind. Daar was dus 'n behoefte aan werkkaarte wat binne die konteks van 'n plaasomgewing saamgestel is.

Die personeel van Skool D het ook gedurende 1998 geen uitnodiging na enige opleiding ontvang nie. Hulle het daarom staatgemaak op inligting wat hulle uit 'n tydskrif vir onderwysers, nuusblaai en op die TV gekry het. Hulle het egter nie enige ander pogings aangewend om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom nie.

Me. M en me. N het ervaar dat beplanning vir Kurrikulum 2005 baie meer voorbereiding geveer het as in die verlede. Volgens me. M en me. N was hulle onderrigmetodes nou leerdergesentreerd. Hulle het baie meer van die groepsmetodes gebruik gemaak as in die verlede. Hulle ervaring daarvan was dat die leerders meer van mekaar geleer het. Portuurgroeponderrig was ook nou moontlik. Waar leerders in die verlede meer stil en passief in die klas was, was hulle sedert die implementering van Kurrikulum 2005 meer aktief betrokke, selfversekerd en "vry". Godsdiensonderwys word deur die ouers vereis en daarom het hulle godsdien in hulle leerprogramme geïntegreer. Ouers het ook geen tekens van teenkanting teen die implementering van Kurrikulum 2005 laat blyk nie.

My besoek aan hierdie skool het 'n vraagteken oor die implementering van Kurrikulum 2005 geplaas. Hoe is dit enigsins moontlik dat 'n skool oor die hoof gesien word wat die verskaffing van ondersteuningsmateriaal en opleiding van onderwyseresse betref? Was dit nie vir die goeie opleiding en die leerprogramme wat me. M tydens die loodsprojek ontvang het nie, sou hierdie skool waarskynlik sonder enige inligting aangaande die implementering van Kurrikulum 2005 gesit het. Boonop is die hantering van meer as een groep leerders in een klas 'n ernstige probleem. Hoe moontlik is dit dat Graad 1's en Graad 3's in dieselfde klas deur dieselfde onderwyseresse onderrig kan word op twee uiteenlopende wyses?

6.5.1.5 Die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005 soos deur onderwyseresse en skoolhoofde blootgelê

Onderwyseresse en skoolhoofde met wie onderhoude gevoer is, het 'n groot verskeidenheid probleme rondom die implementering van Kurrikulum 2005 geïdentifiseer. Die probleme wat so ontbloot is, is deur navorser in 17 probleemareas ingedeel en word in hierdie paragraaf bespreek. Aangesien nie alle onderhoude met onderwyseresse en skoolhoofde hier in detail beskryf is nie, sal daar uiteraard aspekte na vore tree wat nie noodwendig in die onderhoude wat wel beskryf is, genoem is nie. Na aanleiding van onderhoude wat met onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers en ander belanghebbendes soos konsultante gevoer is, word hierdie 17 probleemareas egter uiteindelik tot 24 uitgebrei (kyk 6.5.2.8). Die probleemareas wat hier onder bespreek word, word min of meer in die volgorde van die frekwensie waarmee hulle voorgekom het, weergegee. Met ander woorde,

die probleemareas wat eerste aandag geniet, het amper deurgaans voorgekom, terwyl dié wat later volg, deur minder onderwyseresse of skoolhoofde aangehaal is.

Probleemarea 1 (P1): Die heropleiding van onderwyseresse

Die algemene indruk wat die respondente by my geskep het, was dat die indiensopleiding wat Graad 1-onderwyseresse aan die einde van 1997 met die oog op die implementering van Kurrikulum 2005 ondergaan het, heeltemal onvoldoende was. Baie onderwyseresse het aangedui dat hul eie kennis rondom die implementering van Kurrikulum 2005 nog heeltemal onvoldoende was ten spyte van die heropleiding wat hulle ondergaan het. Vir sommige was die duur van die opleiding heeltemal te kort, terwyl twee van die Graad 1-onderwyseresse selfs geen opleiding ondergaan het nie. Hierdie gevolgtrekking kom in 'n groot mate ooreen met die bevindinge van die MIET- en NAPOSA-verslae wat in Hoofstuk 4 bespreek is (kyk 4.6.18 en 4.6.19).

Hoewel die duur van opleiding van distrik tot distrik kon verskil, het baie onderwyseresse aangedui dat hul opleiding die vorm van vier twee-uursessies gedurende weesmiddae aangeneem het. Dit bring mee dat hulle 'n totale opleiding van agt ure ontvang het om hulle in staat te stel om Kurrikulum 2005 in Graad 1 te implementeer. Gegewe die kompleksiteit van Kurrikulum 2005 en die terminologie wat daarmee gepaard gaan (vgl. 4.6.3 tot 4.6.12), ontstaan die vraag of agt ure se indiensopleiding vir onderwyseresse genoeg is. Daar was egter enkele onderwyseresse wat aangedui het dat hul opleiding tot 12 ure kon beloop het. Die twee onderwyseresse wat geen opleiding ontvang het nie, het voorts tot en met September 1998 nog geen besoeke of hulp van hulle leerfasiliteerders ontvang nie en moes maar noodgedwonge self inligting van ander kollegas of kundiges probeer bekom.

Wat die kwaliteit van die opleiding betref, het sommige van die onderwyseresse en skoolhoofde hul sterk negatief uitgespreek. Hiervan getuig opmerkings soos "Ons het baie gefrustreerd daar uitgestap" en "Dit was 'n vermorsing van tyd". Klagtes wat geopper is, sluit in dat persone met hoërskoolopleiding wat niks van onderwys in die grondslagfase geweet het nie, in sommige gevalle die opleiding aangebied het en boonop geen vrae toegelaat het nie. 'n Ander klagte was byvoorbeeld dat 'n leerfasiliteerder wat opleiding by 'n skool gereël het, self nie daarvoor opgedaag het nie. Twee respondente het gekla dat inligting wat van verskillende opleiers verkry is, dikwels in konflik met mekaar was. Sommige onderwyseresse het gereken dat die terminologie wat met Kurrikulum 2005 gepaard gaan, so ingewikkeld en omslagtig was, dat dit - saam met aspekte soos die struktuur van die NKR - soveel tyd in beslag geneem het, dat daar weinig tyd oor was vir praktiese toepassingsoefeninge. Hulle sou

graag demonstrasies van die toepassing van Kurrikulum 2005 in die klaskamer wou sien, maar hulle het nie. Die opleiding van Graad 2-onderwyseresse wat gedurende 1998 plaasgevind het, kon egter wel deur Graad 1- en Graad 3-onderwyseresse bygewoon word indien hulle dit sou verkies. Dit is deur respondente as "baie beter" beskryf, alhoewel demonstrasies van praktiese toepassings steeds ontbreek het.

Drie respondente het gekla dat hulle skole nie uitnodigings na 1998 se opleiding vir Graad 2-onderwyseresse ontvang het nie. Hiervan was een 'n onderwyseres wat ook nie die opleiding vir Graad 1-onderwyseresse in 1997 bygewoon het nie. 'n Onderwyseres van 'n loodsskool op die Vrystaatse platteland het ook gekla dat sy in 1997 slegs 2½ ure se opleiding op 'n Vrydagmiddag (voor die Maandag dat sy met die loodsprojek moes begin) gehad het. Sy is "in die diep water ingegooi", maar het haar bes gedoen. Sy "het nagte deurgesit en werk" en "massas werk" verrig. Volgens haar was "die hele loodsing ... chaos". Uiteindelik het sy egter groot sukses behaal en moes sy selfs opleidingsessies van Graad 1-onderwyseresse aanbied.

Wat vir navorser egter kommerwekkend is, is die feit dat verskeie onderwyseresse erken het dat hulle nie werklik enige pogings aangewend het om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom nie, waarskynlik omdat hulle nie tyd daarvoor gehad het nie. Ander het egter wel leesstof oor die Kurrikulum in die hande probeer kry en na programme in verband met Kurrikulum 2005 oor die radio of op die TV geluister of gekyk. Navorser is van mening dat dit tog van onderwyseresse verwag kan word om sulke eie pogings aan te wend en hul kennis te verbreed. Een onderwyseres het duidelik met navorser saamgestem toe sy tydens 'n onderhoud opgemerk het: "Ignorance is no excuse".

Probleemarea 2 (P2): Monitering van die implementering van Kurrikulum 2005

'n Groot aantal van die respondente met wie onderhoude gevoer is, het aangedui dat hul implementering van Kurrikulum 2005 tot op daardie stadium nog geensins deur die Onderwysdepartement gemoniteer is nie. Op een uitsondering na, het geen ander skole wat besoek is, op daardie stadium nog enige besoek van enige leerfasiliteerders in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 ontvang nie. Dit is die taak van die leerfasiliteerders vir die grondslagfase om, benewens die organisering van indiensopleiding van onderwyseresse vir die grondslagfase, ook hierdie onderwyseresse te besoek en van hulp en raad te bedien. Soos later sal blyk uit die verslae oor onderhoude wat met onderwysamptenare en leerfasiliteerders gevoer is (kyk paragrawe 6.5.2.1 en 6.5.2.2), behels dit 'n baie omvangryke taak en kon alle skole uiteraard nie deur hierdie leerfasiliteerders besoek word nie. Nogtans het respondente die wens uitgespreek dat een of ander vorm van

monitering of opvolgwerk deur leerfasiliteerders gedoen moet word. 'n Aantal respondente het selfs aangedui dat geen monitering ook deur die skool self gedoen is nie. Dit blyk dus duidelik dat die meerderheid onderwyseresse gedurende 1998 aan hulleself oorgelaat is met die implementering van die nuwe kurrikulum. Hierdie gebrek aan monitering word ook bevestig in die NAPOSA-verslag (kyk 4.6.19).

Probleemarea 3 (P3): Ondersteuningsmateriaal vir onderwyseresse en leerders

Ondersteuningsmateriaal vir leerders (in die vorm van werkskaarte) en onderwysers is onder andere deur die Nasionale en Provinsiale Departemente van Onderwys aan die skole verskaf. Talle respondente het tydens onderhoude die mening uitgespreek dat die ondersteuningsmateriaal wat hulle ontvang het onvoldoende was. Sterk negatiewe menings is onder andere hieroor uitgespreek soos uit die volgende aanhaling blyk: "Dit was nou absoluut geldmors". Terwyl sommige onderwyseresse van mening was dat die leerdermateriaal van 'n te lae standaard was, was enkele ander weer van mening dat die standaard daarvan te hoog vir hulle leerders was. Alhoewel die meeste van die leerdermateriaal in verskillende tale beskikbaar was, het sommige respondente gekla dat die leerdermateriaal wat hulle ontvang het, nie in die taal wat hulle as medium van onderrig gebruik het, was nie. Die meerderheid respondente het egter die leerdermateriaal in die regte taal ontvang. Enkele respondente het ook 'n probleem daarmee gehad dat die ondersteuningsmateriaal vir onderwyseresse net in Engels beskikbaar was.

Enkele skole het aangedui dat hulle die ondersteuningsmateriaal op 'n baie laat stadium ontvang het, of nie alle materiaal ontvang het nie, of dat hulle te min kopieë ontvang het. Sommige skole het nie kopieerfasiliteite gehad nie en kon dus nie die leerdermateriaal dupliseer nie. Een skool het ook aangedui dat hulle, benewens die beleidsdokument vir die grondslagfase, geen ander ondersteuningsmateriaal van die Onderwysdepartement ontvang het nie. 'n Ander skool het weer aangedui dat hulle nie die beleidsdokument ontvang het nie. Die beleidsdokument is ook deur 'n respondent as verbruikersonvriendelik bestempel. Dit blyk dus duidelik dat, ten spyte van pogings van die Nasionale en Provinsiale Departemente van Onderwys om leerkrigte van sodanige ondersteuningsmateriaal te voorsien (kyk 4.6.17 tot 4.6.19 en 6.5.2.1), daar steeds baie probleme in hierdie verband deur onderwyseresse ervaar is. Die NAPOSA-verslag wys ook op die feit dat probleme met ondersteuningsmateriaal ondervind is (kyk 4.6.19).

Probleemarea 4 (P4): Groot klasse en 'n gebrek aan ruimte

Die meerderheid respondente het aangedui dat hulle probleme met groot klasse ondervind het. Graad 1-klasse met tot soveel as 65 leerders is by skole gevind. In hierdie gevalle het die onderwyseresse gekla dat die groot getal meubels wat vir hierdie doel benodig is, ook 'n ruimteprobleem in die klasse geskep het. In sommige gevalle was die probleem só groot dat dit haas onmoontlik was om meubels so te skuif dat groepwerk gedoen kan word. Daar was haas geen plek vir matwerk of 'n leeshoekie nie. Daarbenewens was dit vir onderwyseresse van sulke groot klasse uiters moeilik om dissipline te handhaaf, veral wanneer groepwerk gedoen is. Individuele aandag aan leerders met probleme is ook hierdeur gekortwiek. Die grootste klasse het hoofsaaklik by skole vir leerders uit die ontwikkelende of minder-bevoorregte gemeenskappe voorgekom, alhoewel onderwyseresse by skole vir leerders uit die meer bevoorregte gemeenskappe ook somtyds oor groot klasse gekla het. Beide die MIET- en NAPOSA-verslae identifiseer ook groot klasse en/of 'n gebrek aan ruimte as 'n struikelblok in die weg van suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 (kyk 4.6.18 en 4.6.19).

Probleemarea 5 (P5): Gelokaliseerde leersentrums

Soos in paragraaf 6.5.2.1 verduidelik word, het die Onderwysdepartement sedert 1995 'n stelsel van gelokaliseerde leersentrums ingestel. Die idee was dat sekere skole as sulke gelokaliseerde leersentrums geïdentifiseer sou word en as bymekaarkomplek vir onderwysers sou dien. Uiteraard sou hierdie gelokaliseerde leersentrums ook die ideale opleidingsterreine wees waar die opleiding van onderwyseresse vir die grondslagfase sou kon plaasvind. Om hierdie rede het navorser tydens elke onderhoud die respondente getoets om uit te vind of hulle weet wat 'n gelokaliseerde leersentrum is. Ontstellend min van die respondente het aangedui dat hulle kennis hiervan gedra het. Skole wat navorser besoek het en as gelokaliseerde leersentrums deur die Departement benoem is, het aangedui dat hulle nog geensins vir hierdie doel toegerus was soos wat die Departement belowe het nie. Dit was vir navorser duidelik dat die stelsel van gelokaliseerde leersentrums nog glad nie tot sy reg gekom het nie. 'n Respondent het gelokaliseerde leersentrums as "net 'n droom" bestempel.

Terwyl opleiding op die platteland aanvanklik by hierdie gelokaliseerde leersentrums aangebied is, het die feit dat baie onderwyseresse steeds oor groot afstande vanaf naburige dorpe vervoer moes word, die opleiers genoodsaak om van hierdie gelokaliseerde leersentrums af te wyk en opleiding op elke dorp te doen. Onderwyseresse wat die opleiding bygewoon het, was self vir die finansiering van hul eie vervoer verantwoordelik en dit het probleme met bywoning geskep.

Probleemarea 6 (P6): Assessering

Sterk negatiewe gevoelens is deur respondente oor die aangeleentheid van assessering binne die konteks van Kurrikulum 2005 uitgespreek. Dit blyk uit opmerkings soos "Dis gross!" en "...diep in die duister...". Aantygings soos "Die Departement self maak draaie daarom", was nie ongewoon nie. Die algemene indruk wat respondente geskep het, was dat daar onder hulle nie werklik duidelikheid bestaan het oor hoe assessering toegepas moes word nie. Die opleiding wat hulle in hierdie verband ontvang het, het waarskynlik nie veel lig laat opgaan nie. Terwyl sommige aangedui het dat hulle nog steeds op die ou manier assessee (soos byvoorbeeld om leerders deur middel van werkvelle te assessee), het ander aangedui dat hulle wel deurlopende assessering toegepas het en op waarneming van leerders gekonsentreer het.

Dit was veral die wyse van rapportering van leerders se vordering wat die indruk by navorsers geskep het dat weinig verandering nog op die terrein van assessering plaasgevind het. Baie onderwyseresse het aangedui dat leerders se rapporte nog volgens die ou simbolesistiem saamgestel is. 'n Argument wat onder andere ten gunste hiervan aangehaal is, was dat ouers nog steeds punte of simbole wou sien, aangesien dit vir hulle 'n aanduiding was van waar hul kinders in vergelyking met ander gestaan het. Twee respondente het 'n ernstige probleem met die beginsel gehad dat leerders se antwoorde nie as "verkeerd" geklassifiseer moes word nie. Vir hulle was dit onbegryplik hoe leerders se foute andersins gekorrigeer kon word. Soos later uit paragraaf 6.5.2.3 sal blyk, was daar van beide die Provinsiale en Nasionale Onderwysdepartemente se kant ten tye van hierdie navorsing nog geen duidelike riglyne oor hoe assessering toegepas moes word nie. Die MIET- en NAPOSA-verslae het dan ook probleme rondom uitkomstgerigte assessering met die implementering van Kurrikulum 2005 uitgewys (kyk 4.6.18 en 4.6.19).

Probleemarea 7 (P7): 'n Gebrek aan toerusting en hulpbronne

Van die skole in die minderbevoorregte gemeenskappe wat besoek is, was baie karig toegerus wat toerusting en hulpbronne aan betref. Respondente het aangedui dat hulle meestal hulpbronne uit hul eie sakke moes aankoop of self moes maak. Wat skryfbehoeftes vir die leerders betref, het van die respondente aangedui dat die Departement wel skryfbehoeftes aan leerders verskaf het, maar dat dit later in die jaar aangevul moes word. In die minderbevoorregte gemeenskappe kon ouers egter nie in hierdie verband bydra nie. Selfs afvalmateriaal soos ou tydskrifte was in hierdie verband 'n luukse. Daar was skole wat nie oor

hul eie dupliseerfasiliteite beskik het nie. Vir daardie onderwyseresse was dit dus nie moontlik om leerdermateriaal te dupliseer nie.

Alhoewel respondente in die meer bevoorregte gemeenskappe aangedui het dat hulle nie werklik nodig gehad het om meer toerusting en hulpbronne aan te skaf nie, het een respondent aangedui dat meer verbruikersmateriaal (in die vorm van leerdermateriaal) nodig was. Die meeste van hierdie onderwyseresse was egter in die bevoorregte posisie dat hulle, indien nodig, van skoolfondse gebruik kon maak om addisionele toerusting en hulpbronne aan te koop. Hulle kon ook van afvalmateriaal wat kinders van die huis afgebring het, gebruik maak. Van die onderwyseresse in die minderbevoorregte gemeenskappe het nie hierdie voorreg gehad nie en was dus maar op hulself aangewese om hierdie materiaal te voorsien. Die kontras tussen skole in die meer bevoorregte gemeenskap en skole in die minderbevoorregte gemeenskappe was vir navorser baie groot en onrusbarend. 'n Gebrek aan toerusting is dan ook deur beide die MIET- en NAPOSA-verslae as 'n probleem uitgewys (kyk 4.6.18 en 4.6.19).

Probleemarea 8 (P8): Ouerbetrokkenheid

Dit was veral onderwyseresse en skoolhoofde van skole vir leerders uit die minderbevoorregte gemeenskappe wat oor 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid by die implementering van Kurrikulum 2005 gekla het. Daar was egter ook sulke gevalle in die meer bevoorregte gemeenskappe. In die meeste van hierdie gevalle is ook aangedui dat die ouers van leerders oor die algemeen oningelig was oor die nuwe kurrikulum en liefers die verantwoordelikheid vir hul kinders se opvoeding aan die skool oorgelaat het. Slegs enkele skole het die moeite gedoen om ouers oor die nuwe kurrikulum in te lig deur hulle byvoorbeeld na 'n inligtingsvergadering te nooi.

Probleemarea 9 (P9): 'n Groter werkklas vir onderwyseresse

Heelparty respondente het aangedui dat die implementering van Kurrikulum 2005 hul werkklas vergroot het. Die grootste probleme in hierdie verband was die toename in voorbereiding wat die toepassing van die Kurrikulum vereis het, asook die toename in administrasie van assesseringsresultate. Daar is aangedui dat beplanning nou daaglik gedoen moes word, aangesien die leerders nou self die rigting bepaal het waarin beweeg sou word. Dit was veral diegene wat hul eie leereenhede ontwerp het, wat aangedui het dat hul werkklas vergroot het. Beide die MIET-en NAPOSA-verslae het ook 'n groter werkklas vir die onderwyser met die implementering van Kurrikulum 2005 uitgewys (kyk 4.6.18 en 4.6.19).

Probleemarea 10 (P10): Agterstande van leerders

Skole in die minderbevoorregte gemeenskappe word oor die algemeen gekenmerk deur arm ouergemeenskappe. Baie van hierdie kinders woon ver van die skole en het geen vervoer daarheen nie. Volgens sommige respondente is daar kinders wat ernstige motoriese en taalkundige agterstande het. Dit is veral die geval waar leerders reeds op die ouderdom van 5½ jaar in Graad 1 toegelaat word. Skole wat 'n vreemde taal soos Engels as onderrigmedium het, het duidelik aangedui dat hulle leerders groot taalkundige agterstande het en hul grootste taak aanvanklik is om taal te bou voordat aan ander aspekte van Kurrikulum 2005 aandag gegee kan word. Die algemene aanduiding is dat leerders met agterstande soos hierbo genoem, aanvanklik nie so goed vaar met Kurrikulum 2005 nie. Hierdie probleem sluit baie nou aan by die probleme van skoolgereedheid (P11) en leerders met spesiale onderwysbehoefte (P17) wat ook in hierdie paragraaf aangespreek word en is dan ook deur die NAPOSA-verslag bevestig (kyk 4.6.19).

Probleemarea 11 (P11): Skoolgereedheid

Respondente het gekla dat baie van die leerders wat hulle in Graad 1 ontvang, nog nie skoolgereed is nie, veral omdat hulle nie kleuterskole besoek het nie. Selfs dié wat wel kleuterskole bygewoon het, moet dikwels aan skoolgereedmakingsprogramme blootgestel word. Onderwyseresse wat die leiding met die implementering van Kurrikulum 2005 geneem het, het ook aangedui dat hulle van mening was dat leerders eers 'n aanvangsonderrigprogram van basiese lees, skryf en rekenwerk moet ondergaan voordat hulle ten volle aan die eise van Kurrikulum 2005 (soos groepwerk) blootgestel word. Ook die NAPOSA-verslag beklemtoon die belangrikheid van 'n formele aanvangsonderrigprogram vir Graad 1-leerders en bevestig dus hierdie probleem van skoolgereedheid (kyk 4.6.19). Daar is skole wat onderneem het om vanaf 1999 eers só 'n aanvangsonderrigprogram gedurende die eerste twee kwartale te implementeer voordat hulle oorgaan tot die implementering van Kurrikulum 2005. In paragrawe 6.5.2.2 en 6.5.2.6.1 word daar egter gewys op 'n meningsverskil wat 'n leerfasiliteerder en 'n ander kundige in hierdie verband uitgespreek het.

Probleemarea 12 (P12): Die reaksie van leerders met agterstande

Alhoewel die meerderheid respondente die reaksie van hulle leerders na blootstelling aan Kurrikulum 2005 as positief beskryf het, was daar tog enkele respondente wat negatief gereageer het deur byvoorbeeld aan te dui dat hulle leerders nou swakker gevaar het. Daar was diegene wat gekla het dat swakker leerders nou nog swakker gevaar het en selfs die

tempo van leer in hulle klasse vertraag het. Nog voorbeelde van probleme wat in hierdie verband genoem is, sluit leesonderrig, skrif en 'n gebrekkige leerkultuur onder die leerders in.

Probleemarea 13 (P13): Probleme met Kurrikulum 2005 self

'n Respondent het bedenkinge uitgespreek oor die haastigheid waarmee Kurrikulum 2005 deur die onderwysowerhede ingevoer word. Hierdie feit is dan ook in die NAPOSA-verslag as 'n probleem geïdentifiseer (kyk 4.6.19). Drie ander respondente het hul bedenkinge en agterdog oor die afwesigheid van die Christelike godsdiens in Kurrikulum 2005 uitgespreek, terwyl twee aangedui het dat die integrering van leerareas wat Kurrikulum 2005 meebring, vir hulle problematies was. Die implementeerbaarheid van Kurrikulum 2005 in grade hoër as Graad 3 is ook bevraagteken. Die vrees is ook uitgespreek dat Kurrikulum 2005 nie "alle werk dek nie" of dat die omvang van die kurrikulum onhanteerbaar wyd is.

Probleemarea 14 (P14): Negatiewe publisiteit en teenkanting

Sommige respondente het daarop gewys dat plaaslike media in die Vrystaat oorwegend negatiewe beriggewing verskaf het oor Kurrikulum 2005 en dat dit gevolglik ouergemeenskappe negatief beïnvloed het. Daar was dus enkele gevalle van teenkanting deur ouers. Die meerderheid respondente het egter aangedui dat hulle nie teenkanting van ouerkant beleef het nie. Twee respondente het die kommer uitgespreek dat politiek agter die implementering van Kurrikulum 2005 skuil. Dit was egter waarskynlik hoofsaaklik godsdienstige groepe wat negatief op Kurrikulum 2005 gereageer het.

Probleemarea 15 (P15): Die beeld van die Onderwysdepartement en leerfasiliteerders

Enkele respondente het negatiewe opmerkings oor die betrokkenheid van die Onderwysdepartement en leerfasiliteerders gemaak. Dit was waarskynlik te wyte aan probleme wat met die opleiding, verspreiding van ondersteuningsmateriaal en opvolgwerk en monitering te make gehad het. Een van die respondente het selfs so ver gegaan as om die leerfasiliteerders en skoolbestuurontwikkelaars in die Vrystaat as "laks" te bestempel.

Probleemarea 16 (P16): Multigraadklasse

Onderwyseresse met multigraadklasse het aangedui dat hulle probleme ondervind het om Kurrikulum 2005 in Graad 1 te implementeer terwyl hulle die ou kurrikulum vir ander grade

moes volg. Die NAPOSA-verslag het ook hierdie aspek as 'n probleem met die implementering van Kurrikulum 2005 geïdentifiseer (kyk 4.6.19).

Probleemarea 17 (P17): Leerders met spesiale onderwysbehoefte (LSOB)

'n Spesiale skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte is ook besoek en 'n groeps onderhoud met die onderwyseresse gevoer. Die leerders in hierdie skool is neurologies gestrem en baie van hulle het 'n lae tot ondernormale intelligensie. Hulle kom na hierdie skool omdat hulle 'n gedragsprobleem het, aandagafleibaar of serebraal gestrem is. Volgens die respondente kan al hierdie leerders eenvoudig nie in die hoofstroomonderwys opgeneem word nie. Daarvoor verg sommige van hulle te veel aandag. Van hierdie leerders het oor die algemeen nie die vermoë om al 66 spesifieke uitkomstes wat vir Kurrikulum 2005 voorgeskryf word, te bereik nie. Sommiges kan nie handvaardighede baasraak of veralgemeen, verbesonder of feite deurtrek na ander nie. Hierdie leerders gaan volgens die respondente stadiger deur die leerproses as ander. Dit was ook die ervaring met die implementering van Kurrikulum 2005 gedurende 1998. Dit was nodig om baie tyd aan gereedmaking te spandeer, terug te gaan en dit wat geleer is, vas te lê. Baie van hierdie leerders het byvoorbeeld gedurende normale onderrigtyd terapie (sommiges soveel as vier uur per week) ondergaan wat weer die kontinuïteit van onderrig-leer verbreek het. Leerders was ook nie gereed vir die leerdermateriaal wat verskaf is nie, aangesien hulle nie spontaan kon lees of skryf nie. Vir navorser was dit duidelik dat die vereiste wat die argitekte van Kurrikulum 2005 stel, naamlik dat daar ook in die hoofstroomonderwys voorsiening vir leerders met spesiale onderwysbehoefte gemaak moet word (NDE 1996a:41; kyk 4.6.15.4), nie so maklik haalbaar is as wat dit op skrif mag klink nie. Hierdie probleme wat met leerders met spesiale onderwysbehoefte ondervind word, word inderdaad deur die NAPOSA-verslag bevestig (kyk 4.6.19).

6.5.1.6 Positiewe aspekte rondom die implementering van Kurrikulum 2005 soos deur onderwyseresse en skoolhoofde weergegee

Benewens die baie probleme wat ter sprake gekom het tydens onderhoude met onderwyseresse en skoolhoofde, het 'n aantal positiewe aspekte ook na vore gekom. Die positiewe aspekte wat so ontbloot is, is in ses suksesareas ingedeel en word in hierdie paragraaf bespreek. Na aanleiding van die onderhoude wat met onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers en ander belanghebbendes soos konsultante gevoer is, word hierdie suksesareas uiteindelik tot nege uitgebrei (kyk 6.5.2.9). Die suksesareas wat hier

onder bespreek word, word min of meer in die volgorde van die frekwensie waarmee hulle voorgekom het, weergegee.

Suksesarea 1 (S1): Die buigsaamheid inherent aan Kurrikulum 2005

Die buigsaamheid inherent aan Kurrikulum 2005 is deur die meerderheid respondente aangeprys. Daar is gevoel dat, ten spyte van die voorgeskrewe uitkomst, Kurrikulum 2005 genoeg ruimte vir die onderwyseres gelaat het in die keuse van leerstof en onderrigmetodes. Binne die raamwerk van Kurrikulum 2005, het sommige respondente gevoel, was daar selfs ruimte om die goeie uit die ou kurrikulum te kombineer met die goeie uit die nuwe. Leerstof en leerprogramme kon by bepaalde gemeenskapsbehoefte aangepas word. Alhoewel Godsdiensoonderrig *per se* nie deur Kurrikulum 2005 aangespreek word nie, was daar ruimte vir onderwyseresse om die Christelike godsdiens met die ander leerareas te integreer. Die kurrikulum het dit moontlik gemaak om die leerproses by die tempo van leerders se vordering te laat aanpas.

Suksesarea 2 (S2): Die reaksie van leerders op Kurrikulum 2005

Alhoewel enkele respondente negatief gereageer het oor die reaksie van leerders wat aan Kurrikulum 2005 blootgestel is, was daar meer respondente wat die teenoorgestelde mening gehuldig het. Laasgenoemde groep respondente het byvoorbeeld aangedui dat leerders nou meer selfaktief, selfwerkzaam en selfstandig was en dat 'n nuwe leerkultuur deur Kurrikulum 2005 tot stand gebring is wat die leerder se uitkyk op die lewe kan verbreed. Positiewe kommentaar ten opsigte van leerders se reaksie op Kurrikulum 2005 is ook in die MIET- en NAPOSA-verslae geïdentifiseer (kyk 4.6.18 en 4.6.19).

Suksesarea 3 (S3): 'n Positiewe gesindheid onder sekere onderwysers en ouers

'n Aantal van die respondente het, ten spyte van die probleme wat hulle aangehaal het, hulself positief oor Kurrikulum 2005 uitgespreek. Enkele onderwyseresse het ook aangedui dat ouers meer betrokke geraak het as in die verlede. Dit was veral die geval by skole waar ouers beter toegang tot inligtingsbronne soos die Internet gehad het en hulle die onderwyseres en leerders met die verkryging van inligting kon bystaan. Daar was ook respondente wat aangedui het dat hulle geensins enige teenkanting teen die implementering van Kurrikulum 2005 ervaar het nie. Enkele respondente het aangedui dat hulle baie goed met hulle kollegas saamgewerk het en selfs studiegroepe gestig het waar probleme met die implementering van Kurrikulum 2005 onderling uitgepluis kon word. Onderwyseresse van Skool A was só positief oor die

moontlikhede van Kurrikulum 2005 dat hulle besluit het om die nuwe kurrikulum in die hele grondslagfase te implementeer. Onderwyseresse soos hierdie het nie gekroom om eie pogings aan te wend om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom nie. Hiervoor is media soos die radio, TV, nuusblaaie en ekstra kursusse ingespan. Die MIET- en NAPOSA-verslae het ook positiewe kommentaar by 'n aantal respondente opgespoor (kyk 4.6.18 en 4.6.19).

Suksesarea 4 (S4): Die versoenbaarheid van Kurrikulum 2005 met die probleem- gesentreerde benadering in Wiskunde-onderrig

Respondente wat reeds vir 'n paar jaar die probleemgesentreerde benadering in die onderrig van Wiskunde gevolg het, het bykans deurgaans die mening gehuldig dat hierdie benadering heeltemal met Kurrikulum 2005 versoenbaar is. Die rede hiervoor lê waarskynlik in die klem wat deur middel van hierdie benadering op groepwerk en probleemoplossing geplaas word. Beide hierdie benadering en Kurrikulum 2005 word sterk deur 'n konstruktivistiese leerteorieë onderlê (kyk 2.6.4.3 en 5.3.4.3.1[d]). Onderwyseresse wat nie voorheen die probleemgesentreerde benadering in die onderrig van Wiskunde gevolg het nie, kon uiteraard nie 'n bydrae lewer ten opsigte van hierdie aspek nie.

Suksesarea 5 (S5): Die bydrae van onderwysersunies soos die SAOU

Verskeie respondente, waaronder ook onderwyseresse van 'n Afrikaansmediumskool vir bruin leerders, het hulle waardering uitgespreek vir die inisiatiewe van organisasies soos die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) in die Vrystaat. Hierdie vakbond het 'n taakspan saamgestel wat vir die ontwerp van leerprogramme vir die grondslagfase verantwoordelik was. Waardering is uitgespreek ten opsigte van beide die materiaal wat die SAOU-taakspan ontwerp het, asook vir die opleidingskursusse wat die organisasie vir lede van die vakbond gereël het. Die NAPOSA-verslag verleen ook erkenning aan die bydraes van veral onderwysersunies, maar maak verder van onderwyserskolleges, onderwysentrums en nie-regeringsorganisasies melding (kyk 4.6.18 en 4.6.19).

Suksesarea 6 (S6): Assessering

Alhoewel die meerderheid van die respondente negatief was oor die aangeleentheid van assessering volgens Kurrikulum 2005, was daar tog enkele respondente wat aangedui het dat hulle die toepassing van die nuwe assesseringsbenadering positief ervaar het. Daar is byvoorbeeld aangevoer dat deurlopende assessering dit vir die onderwyseres moontlik gemaak het om haar vinger op die pols te hou betreffende die vordering van haar leerders.

6.5.2 Onderhoude met onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers, konsultante en amptenare van onderwysersunies

6.5.2.1 Onderhoude met senior amptenare van die Vrystaatse Onderwysdepartement

Daar is met die Vrystaatse Departement van Onderwys ooreengekom dat onderhoude met vier senior amptenare van die Direkoraat: Onderwysinstituut (wat by die implementering van Kurrikulum 2005 betrokke is) gevoer sou word. Hierdie onderhoude het gedurende Augustus, September en Oktober 1998 plaasgevind. Statistiese gegewens is ook vanaf die Subdirekoraat: Inligtingstegnologie van die Onderwysinstituut verkry. Alhoewel elke onderhoud nie in detail bespreek word nie, word 'n redelik volledige samevatting van die onderhoude hier gegee.

Kwantitatiewe gegewens wat verskaf is, dui op 'n totaal van 515 084 primêre leerders in die Vrystaat gedurende 1998 met 15 667 onderwysers wat vir hierdie leerders verantwoordelik was. Daar was 1 872 plaas- en 449 openbare primêre skole in die provinsie. Indien openbare gekombineerde en middelbare skole wat ook primêre leerders het, hierby ingereken word, was daar in 1998, 2 492 openbare skole met primêre leerders. Voorts was daar gedurende 1998 nog 45 onafhanklike primêre, gekombineerde en middelbare skole in die Vrystaat. Daar was gedurende 1998, 79 283 leerders in Graad 1, 75 276 in Graad 2 en 78 046 in Graad 3. In ag genome die voorkoms van multigraadklasse by plaasskole en die gevolglike probleem van die Subdirekoraat om onderwysers volgens grade geklassifiseer te kry, het die Subdirekoraat tog bereken dat daar gedurende 1998 ongeveer 2 996 onderwysers vir Graad 1, 3 144 vir Graad 2 en 3 434 vir Graad 3 was. Laasgenoemde syfers kan volgens die Subdirekoraat egter net as 'n breë aanduiding beskou word. Die provinsie is in 12 verskillende onderwysdistrikte verdeel. Deur hierdie statistiese omgewings te bestudeer, blyk die groot omvang van onderwys in die Vrystaat nou baie duidelik.

Gedurende sy onderhoud het amptenaar A aan my verduidelik hoe die infrastruktuur werk wat vir die implementering van Kurrikulum 2005 daargestel is. Volgens die ou bedeling in die Departement was daar 'n aantal vakadviseurs vir die verskillende vakke op primêre skool, asook vakadviseurs vir die junior primêre afdeling. Met die aanbreek van die nuwe onderwysbestel is hierdie vakadviseurs hergroepeer as leerfasiliteerders vir die verskillende leerareas van Kurrikulum 2005, asook vir die grondslagfase. Met hierdie hergroepering van vakadviseurs is persone wat voorheen vir kleuterskoolonderwys, junior primêre onderwys (gewone en plaasskole), asook vir indiensopleiding van onderwysers verantwoordelik was,

saamgegroepeer om 'n groep van 24 leerfasiliteerders vir die grondslagfase te vorm. Die taak van hierdie leerfasiliteerders sou wees om die indiensopleiding van grondslagfase-onderwysers te behartig met die oog op die implementering van Kurrikulum 2005. Voorts moes hulle die nodige opvolgwerk en monitering van implementering behartig deur skole te besoek.

Met 24 leerfasiliteerders vir die grondslagfase in die Vrystaat en 'n totaal van 12 onderwysdistrikte het die nuwe groepering meegebring dat slegs twee leerfasiliteerders vir die grondslagfase per onderwysdistrik was; een vir gewone primêre skole en een vir plaasskole. Met 'n gemiddeld van meer as 200 skole per distrik het dit meegebring dat elke leerfasiliteerder 'n enorme taak moes verrig. Beperkte tyd was ook beskikbaar om hierdie opleiding te doen. Dit kan 'n verklaring daarvoor wees waarom so baie skole wat by hierdie navorsing betrek is, aangedui het dat hulle nog geen besoek van 'n leerfasiliteerder ontvang het nie.

Volgens amptenaar A gaan hierdie tekort aan persoonskrag om opleiding en die monitering van implementering te behartig, in die toekoms nog verreikende probleme skep wanneer Kurrikulum 2005 in die intermediêre en senior fases geïmplementeer moet word. Indien net een leerfasiliteerder vir elk van die agt leerareas in elk van die 12 onderwysdistrikte benoem word om hierdie taak te verrig, benodig die provinsie 96 leerfasiliteerders per fase. Die provinsie beskik nie oor hierdie persoonskrag nie. Ook amptenaar C het sy bedenkinge oor die implementering van Kurrikulum 2005 op vlakke hoër as die grondslagfase uitgespreek. Terwyl die grondslagfase vanweë die bestaande geïntegreerde benaderings wat reeds toegepas is, gereed was vir Kurrikulum 2005, is dit nie noodwendig waar vir die hoër fases nie. Die probleem van eksterne eksaminering op uitreevlakke soos Graad 9 is volgens hom ook nog nie uitgeklaar nie. Hy het 'n kundige uit Wes-Australië aangehaal wat van mening was dat 'n uitkomsgerigte kurrikulum nie wenslik was vir Grade 10, 11 en 12 nie.

As deel van die infrastruktuur vir die indiensopleiding van onderwysers het die Vrystaatse Departement van Onderwys in 1996, 60 sogenaamde gelokaliseerde leersentrums (vyf per distrik) by sekere skole geïdentifiseer wat in die toekoms as bymekaarkomplekke en indiensopleidingsentrums vir onderwysers moes dien. Hierdie gelokaliseerde leersentrums was volgens amptenaar B veronderstel om reeds in 1997 te begin funksioneer en het ten doel gehad om indiensopleiding van onderwysers in die Vrystaat te desentraliseer. Dit heet gelokaliseerde leersentrums omdat die plaaslike (lokale) konteks as belangrik vir indiensopleiding beskou is. Die plan was dat elke gelokaliseerde leersentrum toegerus sou word met 'n rekenaar, 'n kopieermasjien en 'n mediasentrum of biblioteek. Op hierdie wyse

sou e-posverbindings volgens amptenaar C tussen verskillende sentrums moontlik wees en kon inligting dan uitgeruil word. Benewens indiensopleiding kon onderwysers ook hier bymekaar kom, studiegroepe vorm, materiaal ontwikkel en saam beplan.

Probleme wat verband hou met die beskikbaarheid van fondse, asook 'n gebrek aan samewerking, tyd en sekuriteit het egter volgens amptenaar C meegebring dat daar nog nie veel gekom het van hierdie leersentrums nie. Die leersentrums is nie toegerus soos belowe nie. Rekenaars wat vir hierdie leersentrums geormerk was, word volgens amptenaar B tans nog by die distrikskantoor gehou en deur leerfasiliteerders beheer en gebruik. Soos uit 'n onderhoud met konsultant U van die Vlaamse regering (kyk 6.5.2.6.2) blyk, is die fotokopieermasjiene ook uiteindelik nie verskaf nie.

Die aanbieding van indiensopleidingskursusse vir grondslagfase-onderwyseresse met die oog op Kurrikulum 2005 sou ook by hierdie formele gelokaliseerde leersentrums plaasvind. Behalwe dat hierdie leersentrums nog nie voldoende toegerus was om effektief te funksioneer nie, was die sentrums in baie gevalle ook baie ver van naburige dorpe geleë en het dit vervoerprobleme vir sommige onderwyseresse geskep. Om hierdie probleem op te los, het leerfasiliteerders besluit om die onderwyseresse ook op ander punte bymekaar te trek en die opleiding aan te bied. Op hierdie wyse het die stelsel van gelokaliseerde leersentrums meer vloeibaar geword en het 'n stelsel van meer informele sentrums, wat verskuifbaar is, ontstaan.

Die indiensopleiding wat onderwyseresse met die oog op die implementering van Kurrikulum 2005 ontvang het, is volgens amptenare B, C en D veronderstel om voort te gaan. Met ander woorde, indiensopleiding moet voortdurend plaasvind en kan nie afgesluit word nie. Dit kan ook die vorm van studiegroepe, vergaderings of werksinkels aanneem. Aanvanklike heropleiding met die oog op die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1 het egter reeds in 1997 plaasgevind. Dit het van distrik tot distrik verskil en die vorm van vier tot ses middagsessies van twee tot drie uur elk aangeneem. Volgens amptenaar A is 99 % van alle Graad 1-onderwyseresse hierby betrek. Die opleiding was deel van 'n nasionale opleidingsnetwerk wat uiteindelik na die provinsies en onderwysdistrikte afgewentel is.

Volgens amptenaar A is inligtingsessies vir skoolhoofde in die verskillende distrikte gehou en is hulle ook na die onderwyseresse se opleidingsessies genooi. Ongelukkig het talle skoolhoofde volgens amptenaar A nie hierdie geleentede bygewoon nie.

Benewens hierdie opleidingsprojekte is 'n reklameveldtog in verband met Kurrikulum 2005 ook sedert 1997 deur middel van die *Media in Education* (MIET) van stapel gestuur. Hierdie

veldtog het onder andere geskied deur die bekikbaarstelling van poniegrootte koerante vir onderwysers en muurkaarte.

Volgens amptenaar C is onderwyseresse deur middel van hulle opleiding bemagtig om self hul eie materiaal en hulpmiddels te ontwikkel. Daar was tekens dat die onderwyseresse dit wel kon doen. Desnieteenstaande het die Nasionale en Vrystaatse Departemente van Onderwys ondersteuningsmateriaal aan die onderwyseresse beskikbaar gestel. Hierdie materiaal was in die vorm van illustratiewe leerprogramme en ander ondersteunende leer- en onderrigmateriaal vir onderwyseresse en leerders. Gedurende 1998 is vier verskillende stelle materiaal aan onderwyseresse voorsien. Die Nasionale Departement het 'n stel werkboeke en werkkaarte in die verskillende amptelike landstale beskikbaar gestel, terwyl die Vrystaatse Departement onderwyseresse van twee boekies, die sogenaamde "Booklet 1" en "Booklet 3" voorsien het. Daar was ook 'n "Booklet 2", maar dit kon volgens amptenaar A nie aan skole gelewer word nie, wanweë onoorkomelike probleme wat die Departement met die druk daarvan ondervind het. Volgens amptenaar C is 'n brondokument oor die leerprogram vir syferkundigheid deur middel van die Vlaamse ondersteuningsprojek (kyk paragraaf 6.5.2.6.2) ook aan onderwyseresse beskikbaar gestel. Later het die MIET ook werkkaarte en onderrigmateriaal beskikbaar gemaak. Terugvoer wat van die leerfasiliteerders ontvang is, het volgens amptenaar C daarop gedui dat die materiaal wat onderwyseresse ontvang het, voldoende vir die hele jaar sou wees.

Amptenare A en B het aan my erken dat daar gevalle was waar materiaal laat by skole opgedaag het. Tog was die basiese materiaal van die Vrystaatse Departement "Booklet 1" reeds in Januarie 1998 by skole beskikbaar met die materiaal van die Nasionale Departement 'n bietjie later. Die ander materiaal van die Vrystaatse Departement ("Booklet 3") is in Julie 1998 na skole versend. Volgens amptenaar C het die Vrystaatse Departement ook gedurende 1998 aan alle Graad 1-onderwyseresse 'n bedrag beskikbaar gestel waarmee hulle vir hulself 'n paar handboeke kon aanskaf en so 'n soort private biblioteek opbou. Vir 1999 sou daar in 'n ruimer verband voorsien word vir die aankoop van handboeke, werkboeke en dies meer.

Volgens amptenaar A sou ondersteuningsmateriaal soos in 1998 aan Graad 1-onderwyseresse deur die Vrystaatse en Nasionale Departemente van Onderwys voorsien, nie weer gedurende 1999 voorsien word nie. Die argument was dat daar teen hierdie tyd reeds genoegsame publikasies oor Kurrikulum 2005 beskikbaar sou wees en skole dus publikasies volgens die ou manier van handboekbestelling kon bestel. Die beginsel is egter uitgespreek dat skole lief is 'n groter verskeidenheid bronne moes aankoop (met ander woorde, minder kopieë van een soort sodat 'n bronversameling so opgebou kon word). Verbruikbare

leerdermateriaal kon dan deur die onderwyser self geproduseer en gekopieer word. Volgens amptenaar A het die LUR vir Onderwys in die Vrystaat belowe dat alle skole teen die sewende skooldag van 1999 hul nodige materiaal sou hê. Daar is gehoop dat boeke wat skole van uitgewers bestel het, reeds teen 15 Desember 1998 afgelewer sou wees.

Amptenaar C het assessering volgens Kurrikulum 2005 as 'n probleem uitgesonder. Terwyl Kurrikulum 2005 in 1998 geïmplementeer is, was daar nog geen algemene amptelike beleid hieroor beskikbaar nie. Werksdokumente oor die assesseringsbeleid is gedurende Januarie/Februarie 1998, Mei 1998 en Augustus 1998 aan die Vrystaatse Departement van Onderwys beskikbaar gestel waarop die Department moes reageer. Die finale beleidsdokument van die Nasionale Departement van Onderwys sou aan die einde van Oktober 1998 eers in die Staatskoerant gepubliseer word (kyk paragraaf 6.5.2.3). Hierdie beleidsdokument sou egter nie detail verskaf oor hoe assesseringsresultate aangeteken en daarvoor verslag gedoen moes word nie.

Voorbeeld-verslagvorms is op daardie stadium nog deur die Vrystaatse Departement van Onderwys oorweeg en geen besluite is nog ten tye van hierdie onderhoud geneem nie. Wat van belang was, was dat alle besluite wat in hierdie verband geneem is, in lyn met provinsiale riglyne en die nasionale onderwysbeleid moes geskied. Volgens amptenaar C was daar op daardie stadium nog baie onsekerheid oor die verwagte vlakke van prestasie van leerders in die grondslagfase. Ook hierdie aangeleenthede is nog op daardie stadium in werkswinkelverband ondersoek. Amptenaar C het die hoop uitgespreek dat meer duidelikheid oor hierdie aangeleentheid teen Oktober 1998 beskikbaar sou wees. Volgens amptenaar B is onderwyseresse egter intussen van voorlopige riglyne in verband met assessering van leerders voorsien.

Benewens die heropleiding in verband met Kurrikulum 2005 wat leerfasiliteerders ontvang het, het die Vrystaatse Departement volgens amptenaar A in samewerking met die Vlaamse ondersteuningsprogram (waarvoor die Vlaamse regering die fondse verskaf het - kyk paragraaf 6.5.2.6.2) ook werksinkels vir die leerfasiliteerders gereël wat tot hul bemagtiging bygedra het. Daarbenewens is gidse vir onderwyseresse en skoolhoofde, asook ander hulpmiddels met behulp van die Vlaamse ondersteuningsprogram opgestel. Onderwysersunies het ook al 'n bydrae tot die opleiding van onderwyseresse gelewer.

Volgens amptenaar D word die probleme wat in die Vrystaatse onderwys met 'n gebrek aan 'n leer-, onderrig- en dienslewingskultuur ondervind word (en 'n bedreiging vir die implementering van Kurrikulum 2005 inhou) nou daadwerklik aangespreek deur middel van

die sogenaamde COLTS-veldtog wat binne die Departement van Onderwys van stapel gestuur word. Die akroniem COLTS verwys na *The reconstruction of the culture of learning, teaching and service*. Dit is dus 'n veldtog wat daarna streef om die kultuur in die onderwys te verander vanaf 'n kultuur van nie-leer, nie-skoolhou en nie-dienslewering na 'n kultuur van leer, skoolhou en dienslewering. Die veldtog sluit volgens amptenaar D aan by die breë transformasiebeleid en -raamwerk van die openbare sektor en die onderwys.

Riglyne vir hierdie transformasieproses is volgens amptenaar D vasgelê in Witskrifte en berus op vyf sogenaamde pilare of komponente. Hierdie komponente vereis opsommenderwys dat alle onderwysers en alle leerders te alle tye hulle pligte nakom; alle beheerliggame effektief funksioneer en so verseker dat skole werk; alle skole ten minste die minimum pakket van leer, hulpbronne, meubels en toerusting ontvang sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind; alle beheerliggame, onderwysersverenigings en studenteorganisasies die sogenaamde *South African Education Charter* aanvaar en ondersteun; en dat alle vorme van misdaad, geweld en teistering uit alle skole verban word. Vir hierdie doel is werksinkels reeds gehou en 'n aksieplan vir Vrystaatse onderwys deur die verskillende rolspelers opgestel. Hierdie aksieplan stipuleer wat moet gebeur, wie daarvoor verantwoordelik is, wanneer dit gedoen moet word, wie moet toesien dat dit gedoen word, en wie of wat gebruik kan word om in die proses te help. Die aksieplan verwys na skoolvlak, distriksvlak en provinsiale vlak en beklemtoon dus die verantwoordelikheid en aanspreeklikheid van betrokkenes. Diegene wat hierby betrokke is (byvoorbeeld skoolhoofde), is reeds per brief van die aksieplan in kennis gestel.

Al vier die amptenare met wie onderhoude gevoer is, was ten spyte van die probleme wat hulle geopper het, tog baie positief oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005. Volgens amptenaar B verseker Kurrikulum 2005 dat dit wat leerders leer, relevant is ten opsigte van die behoeftes van die individu en die land in geheel. Dit maak die ontwikkeling van die leerder se totale persoonlikheid moontlik en hierdie beginsel kan nie teengestaan word nie. Volgens amptenaar C het die loodsprojek reeds tekens van 'n duidelike verbetering in die gehalte van leer getoon en is uitkomsgerigte onderwys besig om momentum te kry, selfs op tersiêre vlak. Kurrikulum 2005 maak voorsiening vir aanpassing volgens geografiese, demografiese en sosio-ekonomiese omstandighede en laat daarom besonder baie ruimte vir interpretasie van bepaalde kontekste in die aanbieding van leerstof. Volgens amptenaar D hang die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 af van die vermoëns (kapasiteit) van onderwysers en die mate waartoe hulle optimaal van menslike en fisiese hulpbronne gebruik kan maak. Selfs met die minimum hulpbronne kan nog steeds uitstekend skoolgehou word.

Amptenare B en C het aangedui dat daar wel voorbeelde van organisasies of individue is wat die implementering van Kurrikulum 2005 teenstaan. Volgens amptenaar C kom die vernaamste kritiek van tradisionaliste wat aan tradisionele standarde en eksamenstelsels vasklou. Amptenaar B het gesê dat kritiek gewoonlik òf uitgespreek word deur persone wat oningelig is òf op grond van politieke oorwegings. Laasgenoemde verwys volgens amptenaar B veral na verregse groepe.

6.5.2.2 Onderhoude met Vrystaatse leerfasiliteerders vir die grondslagfase

Onderhoude is gedurende September 1998 met drie van die 24 leerfasiliteerders vir die grondslagfase gevoer. 'n Samevatting van hierdie onderhoude word in hierdie paragraaf verskaf.

Leerfasiliteerder E het as verteenwoordiger van die Vrystaatse provinsie die oorspronklike opleiding bygewoon wat op nasionale vlak plaasgevind het. Hierdie opleiding was volgens haar in die vorm van werkswinkels deur middel waarvan sy waardevolle ondervinding opgedoen het. Gedurende hierdie werkswinkels is die ondersteuningsmateriaal wat die Nasionale Departement van Onderwys later landswyd aan Graad 1-onderwyseresse verskaf het, volgens uitkomsgerigte beginsels deur hulle saamgestel. Uiteindelik was leerfasiliteerder E verantwoordelik vir die weeklange opleiding van al die ander leerfasiliteerders van die Vrystaatse Departement van Onderwys. Hierdie leerfasiliteerders sou weer verantwoordelikheid aanvaar vir die opleiding van onderwyseresse in hul verskillende distrikte.

Die feit dat leerfasiliteerders in die verskillende distrikte verantwoordelikheid moes aanvaar vir opleiding van onderwyseresse, asook vir opvolgwerk en monitering, is deur al drie respondente bevestig. Die opleiding van Graad 1-onderwyseresse is in 1997 en dié van Graad 2 onderwyseresse in 1998 gedoen. Volgens leerfasiliteerder F was sy ook in 1997 verantwoordelik vir die opleiding van Graad R-onderwyseresse. Sy het in samewerking met die Universiteit van Suid-Afrika 'n hele dokument vir Graad R-onderwyseresse uitgewerk. Hierdie gids was ook in Afrikaans beskikbaar. Volgens haar het die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad R reeds bewys dat die Kurrikulum 'n sukses was. Kleuterskoolonderwys was volgens haar reeds die afgelope 19 jaar soortgelyk aan Kurrikulum 2005. Sy was egter van mening dat onderwyseresse van die begin af bereid moes wees om baie hard te werk. Mettertyd sou hulle meer geoefen raak.

Wat die heropleiding van onderwyseresse betref, was leerfasiliteerder F van mening dat daar groot entoesiasme onder die onderwyseresse daarvoor geheers het. Sy en leerfasiliteerder

G het aangedui dat hul werkklas as leerfasiliteerders baie groot was en dat hulle nie genoeg tyd vir opvolgwerk en monitering gehad het nie. Leerfasiliteerder F het aangedui dat sy vier dae per week met opleiding van onderwyseresse uit die verskillende distrikte besig was. Sy sou sodra die opleiding van Graad 2-onderwyseresse afgehandel is, meer tyd aan opvolgwerk en monitering spandeer. Intussen het sy daarop gekonsentreer om diegene wat nie in 1997 hul opleiding gehad het nie, op te volg en by te staan. Sy het ook erken dat die opleiding wat sy in 1997 vir Graad R- en Graad 1- onderwyseresse aangebied het, nie so goed gestruktureer was as dié wat sy in 1998 vir Graad 2-onderwyseresse aangebied het nie. Hierdie mening klop mooi met die persepsie van onderwyseresse met wie onderhoude gevoer is.

Volgens leerfasiliteerders E en F is die vyf gelokaliseerde leersentrums per distrik gedurende 1997 as plekke van opleiding gebruik. Daar is egter gou ervaar dat die groepe en onderwyseresse wat só saamgetrek is, onhanteerbaar groot was. Daar is toe besluit om vir die opleiding in 1998 liefs meer, maar kleiner groepe per keer op te lei. Om hierdie rede is daar besluit om eerder die opleiding by 'n spesifieke skool in elke dorp aan te bied en nie net by die sogenaamde gelokaliseerde leersentrums nie. Dit sou uiteraard ook probleme in verband met die vervoer van onderwyseresse verminder. Die implikasie was natuurlik dat elke leerfasiliteerder gedurende 1998 meer groepe gehad het om op te lei as wat in 1997 die geval was. Leerfasiliteerder G het gekla dat die organisering van opleiding vir onderwyseresse dikwels in die wiele gery is deur ander programme wat deur die Departement van Onderwys sonder behoorlike kennisgewing op dieselfde tyd gereël is. Sy het ook aangevoer dat van die onderwysersunies dikwels ook vergaderings gedurende enige tyd van die dag gehou het.

Volgens leerfasiliteerder E was die opleiding van Graad 2-onderwyseresse vergemaklik deurdat 'n volledige gids vir Graad 2-onderwyseresse beskikbaar gestel is (kyk 6.5.2.1 en 6.5.2.6.2). Hierdie gids is gebaseer op 'n bestaande gids van die Sacred Heart College aan die Witwatersrand deurdat sekere aanpassings net vir die Vrystaatse situasie gemaak is. Met behulp van befondsing van die Vlaamse Ondersteuningsprogram was dit moontlik om 'n kopie van die gids aan elke Graad 2-onderwyseres in die provinsie beskikbaar te stel. Die gids kon egter ook met vrug deur Graad 1- en Graad 3-onderwyseresse gebruik word.

Leerfasiliteerder E en F het aangedui dat die aanvanklike opleiding wat hulle aan onderwyseresse verskaf het, uit vier sessies van twee uur elk bestaan het. Leerfasiliteerder E het ook 'n uiteensetting van haar program van opleiding verskaf. Hiervolgens het sy gewoonlik gedurende die eerste sessie die redes vir die verandering, die struktuur van die NKR, asook 'n inleiding tot uitkomstgerigte onderwys en die verskillende soorte uitkomste (veral kritieke uitkomste) verskaf. Gedurende die tweede sessie is spesifieke uitkomste en die

verskillende leerareas van Kurrikulum 2005 aangespreek en is die ineengevlegtheid van kritieke uitkomst en spesifieke uitkomst in die verskillende leerareas aangeraak. Die terminologie eie aan uitkomstgerigte onderwys (soos omvangstellings en assesseringskriteria) is bespreek en verduidelik, terwyl die ontwikkeling van 'n aktiwiteit rondom 'n spesifieke uitkomst ook gedoen is. Gedurende die derde sessie is 'n inleiding tot die drie leerprogramme vir die grondslagfase verskaf en terminologie soos leerprogramme, fase-organiseerders, programorganiseerders en eenheid van leerervaring bespreek en verduidelik. 'n Aktiwiteit waarvolgens 'n eenheid van leerervaring beplan is, is ook gedoen. Gedurende die vierde en laaste sessie is assessering aangepak. Verskillende tegnieke van assessering is in die konteks van spesifieke leerprogramme aangespreek. Aktiwiteite wat voorheen gedoen is, moes met bepaalde assesseringsmeganismes verbind word. In die proses is die voorlopige beleidsdokument vir assessering geraadpleeg om duidelikheid te verskaf oor die bevordering van leerders en die aantekening en rapportering van assesseringsresultate.

Die drie leerfasiliteerders het heelparty ander probleme met die implementering van Kurrikulum 2005 geïdentifiseer. Volgens leerfasiliteerder E, 'n swart dame, het sy probleme met rassisme ondervind deurdat blanke persone haar nie altyd gedurende die opleidingsproses ondersteun het nie. Sy het die indruk gekry dat van hierdie persone geglo het dat hulle nie enigiets goeds van 'n swart persoon kon leer nie. Leerfasiliteerder G het haar kommer uitgespreek oor die feit dat dit veral blanke skole was wat nog baie aan die ou sisteem vasgeklou het. Ook leerfasiliteerder F het opgemerk dat baie skoolhoofde nie enige opleiding bygewoon het nie. Veral blanke skoolhoofde is hier as sondebokke uitgesonder. Wat skoolhoofde betref, was leerfasiliteerder G verder van mening dat baie skoolhoofde nog 'n negatiewe houding jeens uitkomstgerigte onderwys openbaar het en geglo het dat dit as gevolg van 'n gebrek aan hulpbronne en ander probleme nie sou werk nie. Die probleem was dat baie van hierdie skoolhoofde nog nie 'n begrip van Kurrikulum 2005 gehad het nie en steeds verwag het dat onderwyseresse dinge soos in die ou sisteem moes doen.

Dit was ook duidelik dat leerfasiliteerder F ongelukkig gevoel het met die wyse waarop die SAOU die implementering van Kurrikulum 2005 hanteer het. Sy het gevoel dat ongegronde aantygings (ook in die pers) al van daardie kant teen die Vrystaatse Departement gemaak is. Sy het ook duidelike meningsverskille met van die onderwyseresse met wie ek onderhoude gevoer het, uitgespreek. Volgens haar is dit nie opvoedkundig korrek om uitkomstgerigte onderwys te implementeer en daarna weer vaslegging te doen nie. Hoewel uitkomstgerigte onderwys ook plek maak vir aspekte soos drilwerk, vaslegging en remediëring, moet dit met ander onderrigmetodes geïntegreer word. Voorts was sy van mening dat skoolgereedheid 'n

integrale deel van uitkomsgerigte onderwys behoort te wees en nie eers apart gedoen moet word nie.

Wat die verskaffing van ondersteuningsmateriaal vir leerders en onderwyseresse betref, het die leerfasiliteerders ook aangedui dat probleme in hierdie verband ondervind is. Volgens leerfasiliteerder F is die materiaal wat deur die Vrystaatse Departement van Onderwys verskaf is deur personeel van die voormalige Onderwysentrum ontwerp terwyl hierdie mense nie vir die grondslagfase opgelei was nie. Materiaal was in Afrikaans, Engels, Suid-Sotho, Tswana, Xhosa en Zulu beskikbaar. Volgens leerfasiliteerder G is hierdie materiaal na skole versend voordat al die leerfasiliteerders dit kon sien, het dit nog baie foute bevat en was dit swak gestruktureer. Beide hierdie leerfasiliteerders het aangedui dat 'n hele aantal klagtes in verband met die verspreiding van materiaal ontvang is. Só byvoorbeeld het sommige skole nie die regte hoeveelhede gekry nie of was daar selfs gevalle waar die leerdermateriaal nie in die regte taal beskikbaar gestel is nie. Volgens leerfasiliteerder G was van die onderwyseresse ook onseker oor hoe hierdie materiaal in die klas gebruik moes word.

Leerfasiliteerder G het ook assessering en groot klasse as probleme geïdentifiseer wat die implementering van Kurrikulum 2005 negatief kon beïnvloed. Dit was veral oor die aantekening en rapportering van assesseringsresultate waaroor daar nog onsekerheid by onderwyseresse was. Leerfasiliteerder F het ook erken dat daar op daardie stadium nog nie finale uitsluitel was oor die vlakke van leerderprestasie, druiing en promovering van leerders nie. Die stelsel wat sy aan my verduidelik het, was egter baie soortgelyk aan die stelsel wat in die beleidsdokument oor assessering verduidelik word (kyk 4.6.15.5). Wat groot klasse betref, het leerfasiliteerder G aangedui dat sy kennis van gevalle gedra het waar daar tot soveel as 72 tot 78 leerders in een klas was. Daar was selfs nie genoeg meubels vir hierdie groot getalle leerders nie. Volgens haar is groepwerk in sulke groot klasse haas onmoontlik. Leerfasiliteerder F het ook aangedui dat, sodra die aantal leerders per klas 40 oorskry het, dit probleme vir die onderwyseresse geskep het.

Volgens leerfasiliteerder F was die beskikbaarheid van toerusting en hulpbronne wat die implementering van Kurrikulum 2005 kon vergemaklik, nie 'n probleem in meer gegoede skole nie, maar wel in die agtergeblewe gemeenskappe. Daar was gevalle waar daar byvoorbeeld net een skêr vir 'n klas van 30 of meer leerders beskikbaar was. Sulke omstandighede het uiteraard die vaardigheidsontwikkeling van leerders negatief beïnvloed. Ook leerfasiliteerder G het 'n gebrek aan toerusting en hulpbronne as 'n probleem geïdentifiseer. Sy het verder aangedui dat vandalisme by sommige skole voorgekom het en veroorsaak het dat toerusting en hulpbronne óf beskadig óf selfs gesteel is.

Dieselfde leerfasiliteerder het ook ouerbetrokkenheid as 'n probleem uitgesonder. Volgens haar was die ouers en die gemeenskap nog relatief oningelig oor Kurrikulum 2005. Alhoewel sy, asook leerfasiliteerder E, van mening was dat Kurrikulum 2005 baie relevant is, voorsiening maak vir veeltaligheid en kulturele sensitiwiteit en deur die nuwe grondwet onderlê word, was leerfasiliteerder G van mening dat "a few Blacks and a lot of Whites oppose it". Leerfasiliteerder F het ook na die aanvanklike teenkanting van die SAOU teen die leerprogramme van die Nasionale Departement van Onderwys as georganiseerde teenkanting verwys.

Terwyl leerfasiliteerder E baie positief oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in primêre skole gereageer het, het leerfasiliteerder F en G by my die indruk geskep dat hulle slegs verseker was dat sukses in die grondslagfase behaal sou word. Leerfasiliteerder F het gewaarsku dat die swakker onderwyseres se leerders egter nog swakker kon vaar onder die implementering van Kurrikulum 2005. Sy het ook daarop gewys dat daar tans in die Vrystaatse Departement van Onderwys net vier leerfasiliteerders vir die intermediêre skoolfase beskikbaar was. Hierdie leerfasiliteerders sou onmoontlik alleen die opleiding van onderwysers en die nodige opvolgwerk kon behartig. Sy het egter by herhaling gesê dat sy haar nie verder oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in grade hoër as die grondslagfase sou wou uitlaat nie. Wat haar egter bekommer het, was dat daar onderwyseresse was wat baie negatief voorgekom het en selfs nie haar opleiding bygewoon het nie.

Al drie die leerfasiliteerders met wie onderhoude gevoer is, was voorts van mening dat Kurrikulum 2005 besonder buigzaam is en genoeg ruimte vir onderwyseresse laat om hulle eie leerprogramorganiseerders te ontwikkel. Hulle is dus nie beperk deur middel van 'n leerplan nie. Net die kritieke en spesifieke uitkomste en fase-organiseerders staan vas. Leerfasiliteerder G het egter die kommer uitgespreek dat die leerdergesentreerdheid van Kurrikulum 2005 juis daartoe kan bydra dat onderwyseresse nie hul eie kant bring nie. Onderwyseresse moet nie leerdergesentreerdheid só interpreteer dat alles maar net aan die leerders oorgelaat word nie. Só 'n houding kan lei tot wanbestuur van die klaskamer.

6.5.2.3 'n Groepsonderhoud met twee senior amptenare van die Nasionale Departement van Onderwys

Hierdie onderhoud is aan die einde van Oktober 1998 met twee senior amptenare van die Nasionale Departement van Onderwys gevoer. Die twee amptenare is deur die waarnemende Direkteur-Generaal van die Departement aangewys. Ek het die onderhoud begin deur die

twee respondente te vra om aan my die proses waarvolgens Kurrikulum 2005 ontwerp is, te beskryf.

Volgens hulle het baie van die idees rondom Kurrikulum 2005 reeds hul oorsprong voor Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing in 1994 gehad. Hierdie idees het beslag gevind in die Witskrif wat in Junie 1995 gepubliseer is. Die Witskrif het die grondslag vir die beginsels van die nuwe kurrikulum gelê. Kort daarna, reeds in Julie 1995, is 'n konferensie belê waartydens daar 'n begin gemaak is met Kurrikulum 2005. Die agt leerareas is op grond van SAKO (kyk 4.5.3) se 12 leervelde geïdentifiseer en 'n begin is gemaak met die organisasie van die verskillende leerareas, die formaat daarvan en dies meer. Hierdie konferensie is later opgevolg met 'n werkswinkel van vyf dae waar die deelnemers volgens leerareas in komitees ingedeel is en met die skryf van uitkomstestel vir die verskillende leerareas begin is. Vroeg in 1996 het 'n tegniese komitee ondersoek na die verskillende skoolfasies gedoen met die oog daarop om fase-dokumente saam te stel. Later is assesseringskriteria, toe omvangstellings en uiteindelik prestasie-aanduiders vir die verskillende leerareas geskryf.

En hoe het die owerhede by Kurrikulum 2005 uitgekom? Volgens die respondente was daar lank reeds sterk druk vanuit arbeidsorganisasies dat daar van inhoudsgerigte na uitkomstgerigte onderwys beweeg moes word. Op hierdie wyse sou leerders meer bevoeg of bekwaam vir die lewe gemaak word en daar nie meer in isolasie tussen die verskillende leerareas gewerk word nie. Daar is gesoek na 'n metode om verskillende soorte onderwys en opleiding met mekaar te kan vergelyk in terme van eenheidstandaarde. Dit het uiteindelik gelei tot die totstandkoming van die NKR (kyk 4.5). Kurrikulum 2005 moes nou in ooreenstemming met die beginsels van die NKR ontwerp en ontwikkel word.

Op 'n vraag van my oor hoe die disseminasie van inligting rondom Kurrikulum 2005 gehanteer is, het die respondente aangedui dat daar aanvanklik 'n reklameveldtog deur die Nasionale Departement van Onderwys van stapel gestuur is. Die amptelike bekendstelling deur die nasionale Minister van Onderwys en Opleiding, prof. Sibusiso Bengu is gevolg deur persberigte in nuusblaaië en tydskrifte en radio- en TV-ondersoeke in verskillende tale. 'n Telefoonantwoorddiens is ook ingestel vir mense wat meer oor die Kurrikulum te wete wou kom of kommentaar wou lewer. Brosjures (meestal in die vorm van klein, maar kleurvolle strokiesprentboekies) is deur kommunikasiedienste aan alle bestuursliggame beskikbaar gestel. Die loodsprojek was goed beplan en het ook goed afgeleë.

Die enigste probleem was die verspreiding van materiaal. Van die provinsies het nie oor die regte getalle leerders by skole beskik nie (veral nie ten opsigte van die getal leerders vir die

spesifieke taalgroepe nie). Dit het wanvoorsiening van materiaal volgens taalgroepe veroorsaak. Die ondersteuningsmateriaal vir die implementering van Graad 1 is vanaf die Nasionale Departement van Onderwys na die Provinsiale Departemente van Onderwys gestuur. Vandaar is dit weer deur die betrokke departemente na die skole versprei. Laasgenoemde materiaal het die beleidsdokument vir die grondslagfase van Kurrikulum 2005, drie amptelike dokumente met voorbeeldleerprogramme (een vir elk van die drie leerprogramme) vir elke onderwyseres, asook drie werkboekies (wat as leerderondersteuningsmateriaal vir die eerste kwartaal gebruik kon word) vir elke leerder ingesluit.

Die opleidingsnetwerk is op nasionale vlak begin waar provinsiale amptenare opgelei is. Hierdie provinsiale amptenare was dan weer vir die opleiding van ander amptenare in hulle provinsies verantwoordelik wat weer uiteindelik as opleiers van onderwysers moes optree. Die opleidingsnetwerk het dus 'n piramidale struktuur aangeneem. Op hierdie wyse is die nodige inligting in verband met Kurrikulum 2005 vanaf nasionale vlak, deur provinsiale vlak na die onderwyseresse op die grondvlak deurgevoer.

Op 'n vraag waarom Kurrikulum 2005 met soveel haas deur die onderwysowerhede geïmplementeer is, het die respondente geantwoord dat die owerhede so gou as moontlik van die ou stelsel wou ontslae raak, aangesien dit baie leerders aan die einde van hulle skoolloopbaan met leë hande gelaat het. As rede vir die herhaaldelike uitstel van die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 7, het die respondente 'n aantal belangrike redes aangevoer. Eerstens was daar 'n gebrek aan fondse om die implementering moontlik te maak. Omdat daar in Graad 7 baie meer leerprogramme as in Graad 1 is, sou baie meer leerdermateriaal gedruk moes word. Die implementering van Graad 7 sou dus heelwat duurder wees: Boonop was handboeke vir Graad 7, gebaseer op Kurrikulum 2005, ook nog glad nie beskikbaar nie. Laastens was daar nog baie onsekerheid oor Graad 9 self.

As laaste jaar van die senior verpligte skoolfase moet Graad 9 met verdere onderwys en opleiding skakel. Op die stadium toe hierdie onderhoud gevoer is, was daar nog geen sekerheid oor eenheidstandaarde aan die einde van Graad 9 nie. Dit was dus nie moontlik om Kurrikulum 2005 in hierdie fase te implementeer voordat daar nie sekerheid bestaan het oor hoe die einde van die fase daar uitsien nie. Desnieteenstaande was materiaal vir Graad 7 reeds ontwikkel en het dit op daardie stadium reeds in manuskripvorm gelê en wag. Die belangrikste was egter om te onthou dat Kurrikulum 2005 nog steeds geïmplementeer sal word en dat uitkomsgerigte onderwys teen die jaar 2005 ook in Graad 12 toegepas moet word. Geen finale besluit is egter nog op daardie stadium in verband met die implementering van

Kurrikulum 2005 en Grade 4 en 7 geneem nie (dit sou eers in 1999 bekend word dat die nuwe kurrikulum gedurende die jaar 2000 in Grade 3 en 7 geïmplementeer word; kyk 1.2.2 en 4.6.19).

Die respondente het veral twee probleme in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 geïdentifiseer. Eerstens het hulle 'n probleem daarmee gehad dat die aanvanklike opleiding van amptenare wat deur die MIET aangebied is, hoofsaaklik op metodiek en nie op uitkomsgerigte onderwys as sulks gefokus het nie. Hulle het die vrees uitgespreek dat hierdie opleiding tot gevolg sou hê dat daar net 'n aksentverskuiwing ten opsigte van metodiek by die skole sou plaasvind en dat die onderwys wat sou plaasvind, nie noodwendig uitkomsgerig sou wees nie. Tweedens het hulle getwyfel aan die kapasiteit van veral die sogenaamde "nuwe" provinsies wat nie voorheen bestaan het nie om die verspreiding van materiaal en die opleiding van onderwysers te hanteer. Die sogenaamde "arm" provinsies soos Noord-Provinsie, Oos-Kaap en KwaZulu-Natal wat finansiële sukkel, was ook vir hulle 'n bron van kommer in hierdie verband.

Volgens die respondente sou die nuwe assesseringsbeleid op Maandag, 26 Oktober 1998 in die Staatskoerant gepubliseer word. Die idee dat die finale besluit oor die druiwing van 'n leerder by die ouers lê, is volgens die respondente slegs 'n riglyn. Wat die evaluering van die nuwe kurrikulum self betref, was dit die verantwoordelikheid van die Direkoraat vir Kwaliteitsversekering om 'n sistematiese evaluering van die kurrikulum te onderneem.

Wat die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in primêre skole betref, het die respondente positief gereageer. Hulle het egter daarop gewys dat die implementering van Kurrikulum 2005 'n paradigmaterskuiwing vereis. Só 'n verskuiwing is moeilik, maar eenvoudig. Die sleutelsin wat in gedagte gehou moet word, is dat uitkomsgerigte onderwys nie oor 'n klomp nuwe metodes gaan nie, maar om nuut te dink oor die onderwys. Klem moet geplaas word op bemeestering in plaas daarvan om te verwag dat leerstof uit die kop geleer moet word. Volgens die respondente is dit nie vreemd dat 'n vernuwing in die onderwys negatief ervaar word nie. Tog het hulle by die Nasionale Departement van Onderwys net individuele klagtes en reaksies oor Kurrikulum 2005 ontvang. 'n Vernuwing soos hierdie sal egter tyd neem om oral positief ervaar te word.

Wat beplanning vir die verdere onderwys- en opleidingsfase betref, het die respondente net daarop gewys dat 'n Witskrif en 'n Wetsontwerp reeds op daardie stadium voltooi was. Meer inligting kon hulle nie verskaf nie.

6.5.2.4 Onderhoude met opleiers van onderwysers

Die besoeke aan onderwyserskolleges en 'n universiteit het gedurende die tydperk van middel September tot middel Oktober 1998 plaasgevind. Drie van die onderwyserskolleges in die Vrystaat asook een plaaslike universiteit wat ook onder andere verantwoordelik is vir die opleiding van onderwyseresse vir die grondslagsfase, is besoek en onderhoude is met van die dosente gevoer. Gedurende hierdie onderhoude is daar gepoog om 'n beeld te verkry van watter mate van aanpassing reeds deur hierdie kolleges en die universiteit aangebring is ten einde voorsiening te maak vir die opleiding van aspirantonderwysers volgens die eise van 'n uitkomsgerigte model soos Kurrikulum 2005. Van die dosente is ook gepols oor die toestande by skole waar hulle studente praktiese onderwys doen asook wat hulle menings oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 by hierdie skole was.

6.5.2.4.1 Besoeke aan Onderwyserskollege A

Onderwyserskollege A is in 'n tradisioneel blanke stedelike gebied geleë, maar bedien studente uit beide bevoorregte en minderbevoorregte gemeenskappe. Die kollege beskik oor 'n kampus met moderne geboue en behartig die opleiding van onderwysers vir pre-primêre en primêre onderwys. Die diplomas wat deur die kollege aangebied word, sluit in 'n driejarige Onderwysdiploma (met spesialisering in die grondslagsfase of die intermediêre fase en Graad 7), asook 'n Hoër Onderwysdiploma (Algemeen, of met spesialisering in Voorskoolse Onderwys, Natuurwetenskappe of Spesiale Hulpverlening). Van die ongeveer 200 voltijdse studente wat gedurende 1998 by die kollege ingeskryf het, was ongeveer 90 vir die Onderwysdiploma in Grondslagsfase-onderwys of die Hoër Onderwysdiploma in Voorskoolse Onderwys geregistreer.

Ek het die kollege tydens twee afsonderlike geleenthede besoek om onderhoude met dosente te voer. Die eerste onderhoud, wat gedurende September 1998 plaasgevind het, was 'n groepsonderhoud wat met vier dosente van die afdeling vir grondslagsfase-onderwys gevoer is. Gedurende Oktober 1998 is die kollege vir 'n tweede keer besoek en enkelonderhoude met twee dosente wat vir die opleiding van onderwysers vir die intermediêre fase en Graad 7 verantwoordelik was, gevoer.

(a) Groepsonderhoud

Die vier dosente wat by hierdie onderhoud betrek is, is almal betrokke by die opleiding van aspirantonderwysers vir die grondslagsfase en voorskoolse onderwys. Die onderhoud is ingelei

deur respondente te prikkel oor die problematiek rondom en moontlike suksesse in verband met die implementering van Kurrikulum 2005. Die eerste reaksie was dat daar by hulle twyfel was oor wat in die minderbevoorregte skole gaan gebeur. Volgens die respondente het die indiensopleiding van onderwyseresse heeltemal te kort geskiet. Hulle het aangedui dat hulle wel van hierdie opleidingsessies bygewoon het. Volgens hulle was daar by die onderwyseresse 'n dringende behoefte aan demonstrasies van hoe uitkomsgerigte onderwys in die praktyk werk. Sulke demonstrasies was egter nie deel van die indiensopleidingsprogramme nie.

Daar was volgens die respondente dus 'n groot behoefte aan hulp en leiding onder die onderwyseresse wat die indiensopleiding bygewoon het. Daar was byvoorbeeld baie van die onderwyseresse 'n groot behoefte aan voorbeeldleerprogramme omdat hulle nie altyd so kreatief was om hul eie te ontwerp nie. Me. H, die departementshoof, het egter gewaarsku dat die gevaar bestaan het dat baie van hierdie onderwyseresse sulke leerprogramme wat hulle aangekoop het, net so sou probeer toepas sonder om dit by hul besondere klassituasie aan te pas.

Volgens die respondente het hulle self verskillende opleidingsgeleenthede bygewoon. Só byvoorbeeld het hulle ook al vir Konsultant T (kyk 6.5.2.6.1) vir 'n hele dag na die kollege genooi. Hulle het ook reeds baie oor uitkomsgerigte onderwys gelees. Wat die opleiding van hul onderwysstudente betref, het die respondente gerapporteer dat die groepe studente wat uit die verskillende gemeenskappe verskillend gereageer het op die opleiding. Vir diegene uit die minderbevoorregte gemeenskappe was dit moeilik om die opleiding wat vanuit 'n Westerse agtergrond geskied het, te volg. Die studente se ervaringsveld in hierdie verband het volgens die respondente baie te kort geskiet en daarom was daar by die studente 'n baie groot behoefte aan meer aandag en leiding. Studente uit 'n Westerse agtergrond het 'n voorsprong bo die ander gehad. Tog het die dosentekorps baie seker gemaak dat alle studente van die kollege goed ingelig is oor uitkomsgerigte onderwys.

Vir die aanvanklike opleiding van onderwyseresse vir die grondslagfase by hierdie kollege het die dosentekorps besluit om gedurende 1998 'n ekstra periode in te ruim waartydens opleiding in verband met uitkomsgerigte onderwys plaasgevind het. Afrikaans- en Engelssprekende studente is aanvanklik vir hierdie doel van mekaar geskei en eers weer heelwat later saamgevoeg. Al die verskillende jaargroepe is by hierdie opleiding betrek. Gedurende praktiese onderwys is uitkomsgerigte onderwys met die ander areas geïntegreer. Op die stadium toe hierdie onderhoud met die repondente gevoer is, het hulle egter nog nie enigiets in verband met uitkomsgerigte assessering met hulle studente gedoen nie. Vir hierdie doel het

hulle nog steeds gewag op die finale dokument oor assessering wat deur die Nasionale Departement van Onderwys verskaf sou word. Hulle het ook nog nie al hul opleidingskursusse herstruktureer om uitkomsgerig te wees soos wat die COTEP-dokumente vereis nie.

Wat die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole betref, was die respondente veral positief oor die vermoë van grondslagfase-onderwyseresse om 'n sukses daarvan te maak. Volgens hulle hang daar egter nog 'n vraagteken oor die implementering van die kurrikulum in die intermediêre en senior skoolfasies. Wat die implementering van die kurrikulum in die grondslagfase betref, was daar eintlik net een probleem wat deur die respondente uitgewys is. Volgens hulle was dit eers nodig om met Graad 1-leerders 'n skoolgereedmakingsprogram te doen alvorens uitkomsgerigte onderwys toegepas kon word.

Volgens die respondente was die ondersteuningsmateriaal wat die Vrystaatse Departement van Onderwys aan die onderwyseresse beskikbaar gestel het, nie so toepaslik vir implementering nie. Die materiaal wat die Nasionale Departement van Onderwys verskaf het, was egter meer bruikbaar. Desnieteenstaande het die respondente beklemtoon dat baie van die onderwyseresse se bestaande materiaal maklik aangepas kon word om in uitkomsgerigte onderwys gebruik te word. Kurrikulum 2005 het baie inisiatief van die kant van die onderwysers toegelaat. Vir diegene van die onderwyseresse wat reeds die probleemgesentreerde benadering tot Wiskunde-onderrig in hul grondslagfaseklasse toegepas het, het Kurrikulum 2005 "uitstekend" daarby aangepas. Die gebrek aan toepassing van die probleemgesentreerde benadering hoër as Graad 3, is egter 'n probleem en kon ook 'n invloed op die implementering van Kurrikulum 2005 hê.

Die respondente het daarop gedui dat daar tekens van teenkating van individue teen die implementering van Kurrikulum 2005 was. Hiervan was persone betrokke by Christelike Volkseie Onderwys (C.V.O.) 'n voorbeeld. Daar was ook nog baie skoolhoofde wie "se koppe ... nog nie gedraai" het nie. Die waarheid, volgens die respondente, was egter dat dit van die onderwysers afhang "... hoe Kurrikulum 2005 ingekleur word, al is die skool se missie hoe ook al".

(b) Enkelonderhoude

Die twee dosente met wie enkelonderhoude gevoer is, me. I en me. J, is verantwoordelik vir die opleiding van aspirantonderwysers vir die intermediêre fase en Graad 7. Volgens dosent I het al die eerstejaar-, tweedejaar- en derdejaarstudente vir die intermediêre fase en Graad 7 gedurende 1998 op een of ander wyse blootstelling gehad aan uitkomsgerigte onderwys. Die

enigste studente wat nog nie blootstelling aan uitkomsgerigte onderwys gehad het nie, was die vierdejaarstudente van 1998 wat nog die "ouer" kursusse gedoen het wat gedurende 1998 uitgefaseer is. Veranderinge wat egter reeds aan die kollege se kursusse aangebring is, of veranderinge wat vanaf 1999 geïmplementeer sou word, sou meebring dat alle studente gedurende 1999 op een of ander wyse blootstelling aan uitkomsgerigte onderwys sou hê.

Bogenoemde feite beteken egter nie dat alle kursusse by die kollege reeds uitkomsgerig aangebied word volgens COTEP se voorskrifte nie. Volgens dosent J was daar nog dosente (veral in die spesialiseringstudies) by die kollege wat baie traag was om veranderinge te implementeer, ten spyte daarvan dat nuwe kursusse volgens riglyne van vorige COTEP-dokumente ontwerp is. Van hierdie dosente sou onder meer net sê: "Dit gaan ons nog nie aan nie". Me. J was van mening dat dit onkunde was wat van die dosente skepties gemaak het oor uitkomsgerigte onderwys. Volgens dosente I en J is die Algemene Didaktiek wat in die eerste jaar deel uitmaak van Professionele Studies, aangepas om uitkomsgerigte onderwys in te sluit. Professionele Studies word in die eerste, tweede en derde jaar aangebied en word volgens dosent I as geheel ook reeds uitkomsgerig aangebied. Groot klem word nie alleen op kennis geplaas nie, maar veral ook op vaardighede en gesindhede. Daar word nie oor hierdie vaardighede (bv. kommunikasie-, lewens- en onderrigvaardighede) eksamen geskryf nie. Studente leer egter om die vaardighede te kan toepas en moet dit dus ook kan demonstreer. Deurlopende assessering word toegepas.

Vanaf 1998 is die kursusse vir die vakinhoud van Engels, asook die kursusse vir die metodiek van Engels, suiwer uitkomsgerig gestruktureer en aangebied. Studente is ook geleer om self die vak Engels uitkomsgerig aan te bied. Dosente vir die Natuurwetenskappe soos Natuur- en Skeikunde en Biologie het ook reeds die leerplanne vir hierdie twee vakke uitkomsgerig aangepas sodat dit vanaf 1999 uitkomsgerig aangebied kon word. Al die nodige eenheidstandaarde en alles wat daarmee verband hou, was reeds uitgewerk. Slegs die idiële tyd (*notional time*) sou gedurende 1999 (tydens implementering) nog bygevoeg moes word. Hierdie kursusse sou gedurende 1999 gemodereer en aan die einde van 1999 hersien word. Deurlopende assessering sou voortaan 'n belangrike komponent van hierdie kursusse word, terwyl eksamens 'n meer ondergeskikte rol as voorheen sou speel. Vaardighede en gesindhede sou meer beklemtoon word.

Die Opvoedkundekursusse wat vir H.O.D.-studente in hul vierde jaar aangebied word, se leerplan is ook intussen op 'n uitkomsgerigte basis aangepas en sou ook vanaf 1999 uitkomsgerig aangebied word. Die kollege het egter 'n probleem ondervind om leerareas so te integreer soos wat dit op skool gedoen word, aangesien die meeste van die kollege se

dosente vakspesialiste is. Dosente vir vakke soos Biologie en Natuur- en Skeikunde werk egter baie nou saam, aangesien hulle met soortgelyke uitkomst te make het.

Wat hul persepsies ten opsigte van die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in primêre skole waarmee hulle kontak gehad het, betref, het dosente I en J duidelike meningsverskille uitgespreek. Dosent I het gesê dat sy meer bekommerd oor swart skole as oor die meeste blanke skole was. Die verwysingsraamwerk van swart studente en onderwysers kan moontlik nie voldoende vir Kurrikulum 2005 wees nie. Haar ervaring het getoon dat swart studente baie handboekgebonde is. Die oomblik wat hulle buite die handboek moes beweeg, was sulke studente gewoonlik onseker. 'n Rede hiervoor kan wees dat hul skoolagtergrond nie voldoende was nie. Sulke onderwysstudente was volgens dosent I geneig om "skool te hou" (*"chalk and talk"*) en het 'n definitiewe behoefte aan studiemateriaal gehad. Sy was van mening dat blanke skole daartoe in staat was om die beste uit twee wêreld te neem (die ou en die nuwe benadering) en so 'n goeie produk kon lewer. Hulle sou in staat wees om die leemtes in Kurrikulum 2005 aan te spreek. Sulke leemtes verwys na die blywende behoefte aan 'n eksamenstelsel op sy tyd, asook die behoefte aan 'n samevatting en afhandeling van kennis.

Dosent J, daarenteen, was van mening dat baie van die swart onderwysers 'n beter idee van uitkomstgerigte onderwys gehad het as hul blanke eweknieë. Omdat baie van hierdie swart onderwysers in die verlede onvoldoende opgelei is, was baie van hulle, in die woorde van dosent J, "keen" om indiensopleiding in verband met Kurrikulum 2005 te ondergaan. Alhoewel baie van hulle nog steeds tradisionele metodes volg, is hulle baie daarin geïnteresseerd om die uitkomstgerigte metode wat onderwysstudente tydens praktiese onderwys toepas, op te volg. Sy het dus 'n groter gewilligheid by swart skole opgemerk as by baie blanke skole.

Wat toestande by die skole betref, was beide dosente I en J dit egter eens dat daar probleme in hierdie verband by swart en bruin skole was. Volgens dosent J was baie van hierdie skole baie karig toegerus en het die meeste van hierdie skole byvoorbeeld nie toegeruste biblioteke gehad nie. Tog was dit moontlik dat onderwyseresse van afvalmateriaal soos byvoorbeeld pakkies waarin kraakskyfies of ander goedere verpak word, of koerantjies, gebruik kon maak om leereenhede daarom te ontwikkel. Sy het egter toegegee dat die beskikbaarheid van sulke materiaal op die platteland 'n probleem kan wees. Dosent I het weer verwys na die probleem van 'n gebrek aan 'n werk- en leerkultuur by sommige skole waar sy al opgemerk het dat onderwysers gedurende onderrigtyd wat in die son gestaan en eet het. Sy het egter toegegee dat daar die afgelope twee jaar 'n verbetering in hierdie verband by baie skole ingetree het. Daar was reeds swart en bruin skole wat gereed was vir Kurrikulum 2005.

Dosent J is baie nou betrokke by 'n projek waar sy saam met me. W (kyk 6.5.2.6.3) die opleiding van onderwyseresse met die oog op die implementering van Kurrikulum 2005 behartig. Hierdie kursusse word deur die kollege as deel van hul uitreikprogramme beskou en ondersteun.

6.5.2.4.2 Onderhoude met dosente van Onderwyserskollege B

Onderwyserskollege B is in 'n swart stedelike gebied geleë en het gedurende 1998 sowat 560 studente (hoofsaaklik uit die minderbevoorregte gemeenskappe) bedien. Die kollege behartig die opleiding van primêre onderwysers. Dit bied 'n driejarige Onderwysdiploma in Junior Primêre en Pre-Primêre onderwys, asook 'n Senior Primêre Onderwysdiploma met spesialisering in bepaalde vakke (byvoorbeeld Wiskunde) aan. Gedurende 1998 was ongeveer 320 studente (waarvan twee mans was) vir die Junior Primêre en Pre-Primêre Onderwysdiploma en die res vir die Senior Primêre Onderwysdiploma ingeskryf. Alhoewel die kollege goed toegerus is, is die geboue nie so modern as dié van Kollege A nie.

Ek het gedurende September 1998 tydens afsonderlike geleenthede onderhoude met twee dosente van die kollege by hul onderskeie woonplekke gevoer nadat ek deur die waarnemende rektor van die kollege na hulle verwys is.

Volgens dosent K word daar deeglik van COTEP-dokumente gebruik gemaak wanneer kursusse deur die kollege beplan word. Terwyl alle leerplanne nog in die toekoms uitkomsgerig gemaak sal word, is daar reeds gedurende 1998 in die kursus Onderwyskunde na 'n uitkomsgerigte formaat oorgeskakel. Uitkomsgerigte onderwys is volgens dosent L met al drie jaargroepe in Onderwyskunde behandel, hoewel volgens verskillende moeilikheidsgrade. Om by Kurrikulum 2005 aan te pas, is daar volgens dosent K besluit om die tradisionele skoolvakke wat deur die kollege aangebied is, in leerareas soortgelyk aan dié van Kurrikulum 2005 in te deel. Die klasroosters vir 1999 sou dienooreenkomstig verander word en periodes sou verleng word. Dosente binne 'n bepaalde leerarea sou dan onder hulleself besluit hoe om hierdie periodes onder hulle in te deel en te gebruik. Daar is ook besluit om die kollege se biblioteek as 'n bronsentrum in te rig.

Dosent L het aangedui dat hy heelwat navorsing oor uitkomsgerigte onderwys onderneem het en uiteindelik 'n handboek vir alle studente (eerstejaar, tweedejaar en derdejaar) in hierdie verband beskikbaar gestel het. Hy het ook die tradisionele lesplan wat studente tydens praktiese onderwys gebruik het, aangepas sodat dit die vorm van 'n eenheid van leerervaring aangeneem het. Hierdie aanpassing is in stadiums gedoen. Teen die einde van die jaar was

die hele lesplan in terme van uitkomsgerigte terminologie verander. Dosent L het ook 'n projek onderneem waarvolgens die tema van bewaring as sentrale vertrekpunt geneem is en demonstrasielesse oor aanverwante temas vir elk van die agt leerareas deur die betrokke dosente ontwerp sou word. Van die kollege se topstudente sou dan geïdentifiseer en gelei word om hierdie lesse aan te bied. Die doel van hierdie oefening sou wees om aan die kollege se studente 'n oorhoofse beeld te verskaf van hoe integrasie oor die hele kurrikulum heen kan geskied en dat daar nie meer in isolasie onderrig moet word nie.

Hierdie demonstrasielesse is inderdaad deur die betrokke dosente uitgewerk en aanvanklik gedurende 'n werkswinkel voor ongeveer 30 primêre onderwysers uit die omliggende omgewing aangebied. Die ideaal dat hierdie lesse ook deur die topstudente vir die ander studente aangebied sou word, sou egter nooit realiseer nie. Dit was die gevolg van studenteonrus wat meegebring het dat minstens 'n maand se onderrigtyd verlore gegaan het. Daar was dus uiteindelik geen geleentheid om hierdie demonstrasielesse te demonstreer en met die kollegestudente te bespreek nie. Uiteindelik is hierdie lesse maar net gefotostateer en onder die studente uitgedeel. Die lesse sou gedurende 1999 met daardie studente wat gedurende 1999 by die kollege sou bly, opgevolg word.

Ten spyte van hierdie probleem (wat dosent L met 'n gebrek aan 'n leerkultuur onder die studente in verband gebring het), het die studente ten minste in Onderwyskunde en Praktiese Onderwys met die nuwe eenhede van leerervaring kennis gemaak en ook lesse op hierdie wyse beplan. Die derdejaarsstudente wat die kollege aan die einde van 1998 sou verlaat, was dus ten minste bewus van Kurrikulum 2005 en het beperkte ondervinding van lesplanontwerp in hierdie verband gehad. Tog was dit slegs moontlik om aan die derdejaars 'n blote oorsig oor uitkomsgerigte onderwys te verskaf in plaas daarvan om in meer detail daarop in te gaan. Dosent L het die hoop uitgespreek dat alles gedurende 1999 meer gestruktureerd en waterdig sou wees.

Volgens dosent L word sterk teenstand teen uitkomsgerigte onderwys nog by sommige van die kollege se dosente bespeur. Sommige dosente reken dat verandering eenvoudig nie nodig is nie; ander staan dit weer vanweë politieke redes teë. Alhoewel sommige van die dosente 'n werkswinkel vir dosente van kolleges oor uitkomsgerigte onderwys bygewoon het, was die gevoel dat dit hulle nie veel gebaat het nie. Daar was dosente wat nog geen formele opleiding in verband met uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 gekry het nie. By die kollege self is pogings aangewend om dosente in werkswinkelverband gedurende sekere middae in Mei en Augustus 1998 byeen te bring. Gedurende hierdie byeenkomste is die eenheid van leerervaring aan die dosente bekend gestel sodat hulle daarmee sou kon werk. Die

"geraamte" van uitkomsgerigte onderwys is ook aan die dosente verduidelik. Daar was 'n gevoel onder die dosente dat die terminologie rondom Kurrikulum 2005 verwarrend was en dat dit daartoe bygedra het dat mense negatief oor die kurrikulum is. Die feit dat assessering nog nie uitgeklaar was nie, was ook 'n negatiewe faktor.

Volgens dosent K gaan studente van die kollege gereeld elke twee weke na die skole vir praktiese onderwys. Dosente het dus ook gereeld kontak met van hierdie skole en het 'n goeie idee van toestande by hierdie skole. Volgens haar is daar 'n duidelike gebrek aan fasiliteite en hulpbronne by skole in die minderbevoorregte gemeenskappe. Sy het ook die indruk gehad dat daar 'n gebrekkige werkkultuur onder die onderwysers bestaan het. Baie van hierdie onderwysers het verder 'n gebrek aan kreatiwiteit getoon. Daarom het sy gevrees dat Kurrikulum 2005 uiteindelik leerders in die meer bevoorregte gemeenskappe sou bevoordeel, terwyl diegene in die minderbevoorregte gemeenskappe verder kon uitsak. Om hierdie rede is remediërende onderwys ook in die kollege se Onderwysdiplomas geïnkorporeer. Dosent K het voorts aangedui dat sommige individue selfs in uitkomsgerigte onderwys 'n bedreiging sien. Tog het sy haar hoop vir Kurrikulum 2005 uitgespreek, op voorwaarde dat onderwysers voortaan bereid moes wees om baie hard te werk. Dit was vir haar ook belangrik dat hulle eers al die nodige kennis rondom Kurrikulum 2005 sou moes bekom, voordat hulle die kurrikulum suksesvol sou kon implementeer. Gelukkig was Kurrikulum 2005 vir haar besonder buigsaam: "Kurrikulum 2005 is so wyd soos die Heer se genade," het sy gesê.

Volgens dosent L vind skole in die minderbevoorregte gemeenskappe probleme met die implementering van Kurrikulum 2005 vanweë 'n gebrek aan fasiliteite soos handboeke en kopieermasjiene. Voorts is die pas van implementering van die kurrikulum eenvoudig te vinnig. Tog het hy gevoel dat die kurrikulum 'n kans gegee moet word en dat alles moontlik gedoen moet word om dit te laat werk. Ten spyte van die probleme wat die kollege in 1998 ondervind het, het dosent L gevoel dat vordering wel gemaak is en dat studente wel op een of ander wyse baat gevind het by al die pogings.

6.5.2.4.3 Besoek aan Onderwyserskollege C

Onderwyserskollege C is in Phuthaditjaba geleë en bedien gewoonlik tussen 800 en 900 studente. Die kollege behartig die opleiding van onderwysers vir die voorskoolse, primêre en sekondêre skoolfasies. Ek is deur die rektor van die kollege verwys na me. M, die departementshoof vir die grondslagfase-afdeling. Ek het haar gedurende Oktober 1998 besoek om 'n onderhoud met haar te voer. Sy het my hartlik ontvang en selfs gereël dat ons twee saam 'n skool wat gedurende 1997 aan die loodsprojek van Kurrikulum 2005

deelgeneem het, kon besoek. Na afloop van hierdie besoek, waartydens ek en me. M saam 'n onderhoud met twee Graad 1-onderwyseresse gevoer het, het ons na die kollege teruggekeer. Me. M het ook gereël dat ek 'n klas kon bywoon waartydens die uitkomsgerigte groeppassering van handskoenpopvertonings deur groepies studente sou plaasvind.

Tydens die klas is handskoenpopvertonings deur twee groepies studente aangebied. Dit was dan die taak van die ander studente om hierdie vertonings in groepsverband volgens 'n sogenaamde "assesseringsorganiseerder" (*assessment organizer*) te assesser deur aan die bereiking van die uitkomst van die les 'n bepaalde punt toe te ken. Die punttoekenning moes aan die hand van 'n gegewe skaal geskied. Die hele assesseringsorganiseerder was duidelik uitkomsgerig opgestel. Elke groep moes uiteindelik aan die groter klasgroep rapporteer watter punt hulle aan elke handskoenpopvertoning toegeken het en hulle besluit motiveer. Dit was vir my duidelik dat hierdie 'n doelbewuste poging was om studente met uitkomsgerigte onderwys en uitkomsgerigte assessering vertrouwd te maak.

Na afloop van hierdie klas is ek en me. M na haar kantoor waar ek 'n volledige onderhoud met haar kon voer. Me. M het aangedui dat die kollege genoodsaak is om studente in te neem wie se werk van 'n redelike swak standaard is. Die meeste van hierdie studente kom gewoonlik uit 'n leerkultuur waar onderwysers nie eens altyd in die klas beskikbaar was nie. Die studente is nie altyd getrou wat klasbywoning betref nie; het gewoonlik 'n gebrekkige agtergrondkennis en kan gewoonlik nie Engels goed lees nie. Dosente vind dat die studente gereeld gekontroleer moet word. Volgens me. M het die studente eintlik deurgaans oorbruggingskursusse nodig.

Wat die opleiding van onderwyseresse vir die grondslagfase betref, het me. M aangedui dat die kollege 'n driejarige Onderwysdiploma vir pre-primêre en junior primêre onderwys aanbied. Terwyl die tweedejaar- en derdejaarstudente van 1998 nog die ou kursus gevolg het wat op die ou strukture gebaseer was, het die kollege vanaf 1998 'n nuwe Onderwysdiploma in voorskoolse en grondslagfase-onderwys geïmplementeer en is 1998 se eerstejaarstudente hieraan blootgestel. Laasgenoemde diploma is saamgestel nog voordat die inligting in verband met Kurrikulum 2005 beskikbaar was. Alle leerprogramme is egter volgens die beskikbare inligting wat in COTEP-dokumente verkry is, uitkomsgerig gestruktureer. Elk het sy eie spesifieke uitkomst en eenheidstandaarde. Hierdie leerprogramme is deur COTEP goedgekeur en was ten tye van hierdie onderhoud by SAKO vir registrasie.

Aangesien die leerprogramme gestruktureer is voordat Kurrikulum 2005 se 66 spesifieke uitkomst bekend was, word laasgenoemde uitkomst mettertyd in die leerprogramme vir Pre-

Primêre en Junior Primêre Studies ingewerk. Veranderinge wat só aangebring word, bring mee dat aangepaste programme gereeld vir goedkeuring deur COTEP ingestuur moet word. Al die leerprogramme sal ook voortaan uitkomsgerig aangebied word.

Alhoewel die tweedejaar- en derdejaarstudente van 1998 nog nie die nuwe hergestruktureerde diplomakursus gevolg het nie, het al die studente blootstelling aan uitkomsgerigte onderwys gehad deur middel van die Vakdidaktieke en Praktiese Onderwyskursusse wat hulle gevolg het. Boekies oor Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys wat deur die Nasionale Departement van Onderwys beskikbaar gestel is, is aan al die studente uitgedeel. Die doel hiervan was om die studente blootstelling te gee aan 'n teoretiese agtergrond oor Kurrikulum 2005. Alles wat studente in hul leerprogramme of andersins omtrent die nuwe kurrikulum en uitkomsgerigte onderwys geleer het, is uiteindelik in Praktiese Onderwys saamgetrek. Die Praktiese Onderwys wat hierdie studente gedoen het, is hoofsaaklik vir vier periodes per week by die kollege self gedoen, alhoewel enkele skole wel vir Praktiese Onderwys deur die kollege gekeur was. Die rede hiervoor was dat die dosentekorps van die kollege van mening was dat die voorbeeld wat sommige skole vir die studente gestel het, te swak was.

Gedurende Praktiese Onderwys en Mikro-onderwysperiodes is studente onder andere geleer hoe om 'n eenheid van leerervaring uit te werk en aan te bied. Dit was egter nodig om studente aan beide die ou en hierdie nuwe metodes van lesbeplanning en aanbieding bloot te stel, aangesien beide Kurrikulum 2005 en die ou kurrikulum nog in die grondslagfase by skole aangebied is. Studente is egter aangepor om baie groepwerk te gebruik, selfs al sou die ou kurrikulum met Graad 2- of 3- leerders behandel word.

Al die dosente het volgens me. M gekoördineerd saamgewerk sodat elkeen altyd geweet het wat die ander dosente met die studente gedurende Praktiese Onderwys gedoen het. Baie werkswinkels vir dosente is ook deur die kollege gereël sodat dosente meer oor uitkomsgerigte onderwys te wete kon kom. Al die dosente het verder 'n werkswinkel oor uitkomsgerigte onderwys in Kroonstad bygewoon wat deur die Vrystaatse Departement van Onderwys gereël is.

Die senior primêre en sekondêre afdelings van die kollege het ook reeds nuwe programme saamgestel wat uitkomsgerig is. Selfs in die sekondêre afdeling het studente 'n goeie agtergrond verkry oor wat uitkomsgerigte onderwys behels. Hierdie blootstelling is veral gedurende Praktiese Onderwys verkry. Omdat skole egter nog nie naastenby uitkomsgerig is nie, was dit egter ook nodig dat hierdie studente blootstelling aan die ou kurrikulum en ou

metodes moes kry. Uitkomsgerigte onderwys is as 'n metode met hierdie studente behandel. Onderwyserskollege C was volgens me. M egter die enigste kollege in die Phuthaditjaba-omgewing wat reeds gedurende 1998 so ver gegaan het as om uitkomsgerigte onderwysersopleiding aan te bied.

Me. M het aangedui dat sy uit haar ervaring tydens besoeke aan skole gedurende Praktiese Onderwysessies 'n redelike indruk van die toestande by skole verkry het. Wat haar die meeste omtrent baie omliggende skole bekommer het, was die gebrek aan 'n onderrig- en leerkultuur by hierdie skole. Voorbereidingsboeke het bykans deurgaans by hierdie skole ontbreek en leerders was gewoonlik baie onaktief. Onderwyseresse was nie altyd bereid om self apparaat te maak nie. Juis op grond hiervan is daar by die kollege besluit dat alle apparaat wat studente tydens lesaanbiedinge sou gebruik, deur hulle self gemaak moes word. Op hierdie wyse kon dosente by die kollege verseker dat beginneronderwyseresse die kollege verlaat met die nodige apparaat reeds in hul besit.

Volgens me. M was die omliggende skole "bitter swak" toegerus en was daar dikwels geen biblioteke by die skole beskikbaar nie. Sy het ook bitter min, indien enige, musiek, kuns, liggaamlike opvoeding of omgewingsopvoeding by die skole teëgekom. Tog was sy optimisties oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in hierdie skole. Die kurrikulum kan volgens haar steeds suksesvol geïmplementeer word, op voorwaarde dat onderwysers voortaan bereid moet wees om baie hard te werk en ekstra tyd en pogings aan te wend. Voorts was daar onder onderwyseresse 'n dringende behoefte aan uitgewerkte leerprogramme wat hulle kon gebruik om in hul klasse te implementeer. Alles kon nie net maar aan die onderwyseresse self oorgelaat word nie.

6.5.2.4.4 Onderhoud met 'n dosent aan die UOVS

Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat (UOVS) is aan die begin van Oktober 1998 besoek en 'n onderhoud is met 'n dosent, mnr. N, gevoer. Hy was 'n personeellid van die Departement Didaktiek. Die universiteit bied 'n vierjarige B.Prim.Ed.-graadkursus vir voornemende primêre onderwysers aan. Onderwysstudente vir die grondslagfase neem Junior Primêre en Pre-Primêre Studies gedurende hul derde en vierde jaar as hoofvakke. Die ander studente spesialiseer in Senior Primêre onderwys. Die name "junior primêr", "pre-primêr" en "senior primêr" was ten tye van my besoek nog nie verander om by Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys aan te pas nie.

Volgens mnr. N is die hele graadkursus na die verskyning van die COTEP-dokument in 1996 geherstruktureer. Die totale aanbieding van die graadkursus is sedertdien op uitkomsgerigte onderwys geskoei. Alle praktiese werk is op uitkomsgerigte beginsels gebaseer en formele dokumentasie is volgens uitkomsgerigte terminologie aangepas. Alhoewel alle akademiese vakke wat studente neem, nie noodwendig uitkomsgerig aangebied word nie, lei die Vakdidaktieke en moontlik ook Opvoedkunde, studente na uitkomsgerigte onderwys. Só byvoorbeeld word studente in die Vakdidaktiek van Engels voorberei om as fasiliteerders in 'n uitkomsgerigte omgewing by die skool op te tree.

In die Vakdidaktieke word die leerinhoud gebaseer op 'n hoë mate van selfaktiwiteit en die hele aanbiedingsmetode is gewoonlik ook uitkomsgerig. Vakdidaktiekkursusse is op 'n uitkomsgerigte wyse herskryf met hul eie uitkomstes en dies meer. Alle aktiwiteite in die klas word teruggelei na die kritieke uitkomstes en dieselfde spesifieke uitkomstes wat vir die leerareas op skool geld, word ook in die Vakdidaktieke aangespreek. Uiteindelik word omvattende kennis van die vereistes van Kurrikulum 2005 opgedoen. Só byvoorbeeld word studente in die Vakdidaktieke en Praktiese Onderwys aan 'n nuwe soort lesplan voorgestel. Die vorm waarvolgens die lesplan gedoen word, verwys na die leerarea, spesifieke en kritieke uitkomstes, die fase-organiseerder en programorganiseerder, omvangstellings, prestasie-aanduiders en dies meer. Dit maak dus voorsiening vir die beplanning van leeraktiwiteite binne 'n eenheid van leerervaring.

Mnr. N was van mening dat die terminologie wat met Kurrikulum 2005 gepaard gaan, uitkomsgerigte onderwys onnodig bemoeilik. Dit kan veroorsaak dat die belangrikste faset van uitkomsgerigte onderwys, naamlik dat die leerder die sentrum van alle aktiwiteite moet wees, oor die hoof gesien word. Hy was voorts van mening dat die gemiddeld van vier middagse heropleiding wat onderwyseresse met die oog op Kurrikulum 2005 ontvang het, nie genoeg was om onderwyseresse anders te laat dink nie. Hy het ook gevoel dat meer klem op bepaalde beginsels (bv. dat leerders vir 80 % van die tyd aktief met een of ander projek betrokke moes wees) geplaas moes word. Uitkomsgerigte onderwys beklemtoon volgens hom sekere geldige onderwysbeginsels. Hierdie beginsels is nie net uitkomsgerigte beginsels nie, maar was nog altyd algemene opvoedingsbeginsels. Onderwysers moet die geleentheid gebied word om hierdie kernbeginsels hul eie te maak en in die klas te implementeer. Eers dan sal hierdie onderwysers daarin slaag om uitkomsgerig te dink.

Volgens mnr. N is daar 'n massiewe negatiewe by sekere onderwysers jeens uitkomsgerigte onderwys te bespeur. Die rede vir hierdie negatiewe is waarskynlik omdat hulle nog nie regtig uitkomsgerigte onderwys ken en verstaan nie en reken dat uitkomsgerigte onderwys op hulle

afgedwing word. Onderwysers is ook geneig om hulle vas te kyk teen rompslomp soos die idee dat hulle ure en ure lank aantekeninge oor die verloop van deurlopende assessering sal moet maak. Mnr. N beskou dit egter as normale weerstand wat gewoonlik teenoor enige verandering uitgeoefen word en dus aangespreek behoort te word.

6.5.2.5 Onderhoude met navorsers aan die UOVS

Personeel van die Departement Didaktiek en die Navorsingsinstituut vir Onderwysbeplanning (NIOB) in die Fakulteit Geesteswetenskappe aan die UOVS is betrokke by navorsings- en indiensopleidingsprojekte wat verband hou met die implementering van Kurrikulum 2005. 'n Samevatting van hierdie onderhoude word vervolgens gegee.

6.5.2.5.1 Onderhoude met navorsers in die Departement Didaktiek

Onderhoude is by verskillende geleenthede met twee navorsers van die Departement Didaktiek gevoer. Hierdie navorsers is betrokke by 'n reeks navorsingsprojekte wat in 'n vennootskap tussen die UOVS en die Katolieke Universiteit van Leuven in België van stapel gestuur is. Die fondse vir hierdie projekte, waarvan die vyfde een reeds in 1999 'n aanvang geneem het, word verskaf deur die Vlaamse regering. By sommige van die projekte is personeel van Vista Universiteit (Bloemfonteinkampus) en die Universiteit van Antwerpen ook betrokke. Sommige van hierdie navorsingsprojekte is reeds afgehandel, terwyl ander óf nog voortgaan óf nog in die vooruitsig gestel word. Die navorsers met wie die onderhoude gevoer is, is beide betrokke by projekte wat direk met Kurrikulum 2005 te make het.

'n Onderhoud is vroeg in September 1998 met dr. O, die projekbestuurder van die projek getiteld *Implementation 2005*, gevoer. Ek het hom weer aan die begin van Oktober 1998 besoek om sekere onduidelikhede op te klaar. Volgens dr. O was hierdie 'n projek wat die moontlikhede van Kurrikulum 2005 ondersoek het. Die doel van die projek was om werkbare leer materiaal vir Graad 4-leerders te verskaf en in die proses 'n model vir die ontwerp van eenhede van leerervaring, materiaal en aktiwiteite volgens die eise van Kurrikulum 2005 te formuleer. Vir hierdie doel is daar 'n dubbele stel eenhede van leerervaring (dr. O verwys daarna as sogenaamde "leerprogramme") binne die leerprogram vir Graad 4 waarin die leerareas Menslike en Sosiale Wetenskappe en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe gekombineer word, ontwerp. Vir hierdie twee eenhede van leerervaring is die programorganiseerders *melksorg* en *drinkwaterbestuur* gebruik. Hoewel die twee programorganiseerders en die benadering in die twee eenhede verskil, is hulle gemik op die bereiking van dieselfde uitkomst (met ander woorde, dieselfde kennis, vaardighede en

houdings). Die eenheid oor melksorg is veral op plattelandse leerders en die een oor drinkwaterbestuur op stedelike leerders gerig. Albei eenhede kan egter by bepaalde omstandighede aangepas word.

Personeel van die Vrystaatse Departement van Onderwys en ander nie-regeringsorganisasies is volgens dr. O ook by die projek betrek. Die idee was aanvanklik dat onderwysers die skryfwerk sou doen terwyl dr. O en me. X van die *Primary Science Programme* (kyk 6.5.2.6.4) as fasiliteerders en sekretariaat vir die projek sou dien. Onderwysers het egter die betrokke werkswinkels afwisselend en op 'n aflosbasis bygewoon, wat veroorsaak het dat baie van die skryfwerk deur dr. O en me. X self gedoen moes word. Die projek kon dus nie ten volle daarin slaag om die onderwysers wat by die ontwerp van die eenhede betrokke was, te bemagtig nie. Uiteindelik was die Vrystaatse Departement van Onderwys se bydrae tot die projek dus baie beperk, alhoewel amptenare van die Departement baie simpatiek teenoor die projek gestaan het.

Volgens dr. O was dit die plan om uiteindelik 150 kopieë van elk van die eenhede van leerervaring, asook die model vir die ontwerp van sulke eenhede in drie verskillende tale (Afrikaans, Engels en Suid-Sotho) aan Graad 4-onderwysers beskikbaar te stel. Die projek is intussen afgehandel en die verslag oor die projek is vrygestel nadat die eenhede van leerervaring deur die Vrystaatse Departement van Onderwys in die klaskamer getoets is (Volksblad 19 Februarie 1999).

Ek het dr. O ook 'n bietjie gepols oor sy mening in verband met die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005. Volgens dr. O is die kurrikulum baie toepasbaar, veral wat die ontwerp van aktiwiteite betref wat die strewe na uitkomste ondersteun. Die grootste uitdaging met die implementering van die nuwe kurrikulum lê egter daarin om onderwysers so ver te kry om hulle metodes te verander en aktiwiteite te ontwerp wat probleem- en leerdergesentreerd is. Assessering in terme van uitkomste kan volgens dr. O egter probleme skep. Hy was van mening dat assessering dus 'n aspek is wat verdere navorsing regverdig en het 'n navorsingsprojek wat op assessering fokus as 'n uitvloeisel van die *Implementation 2005*-projek voorsien. Só 'n projek oor assessering is dan ook reeds in 1999 deur die Departement Didaktiek en sy navorsingsvennote van stapel gestuur.

'n Onderhoud is ook aan die begin van Oktober 1998 met 'n ander navorser, dr. P, van die Departement Didaktiek gevoer. Dr. P was betrokke by die projek getiteld OBE-T-OBE (*Outcomes based education for teachers; teachers for outcomes-based education*) wat in 1998 begin het en teen Oktober/November 1999 afgehandel behoort te gewees het. Volgens dr. P

was die doel van hierdie projek om 'n modelindiensopleidingsprogram vir Graad 4-onderwysers te ontwerp waarvolgens hulle opleiding in verband met Kurrikulum 2005 kon ontvang. Die ideaal van die navorsers was volgens dr. P dat só 'n model generies, maar ook organies van aard sou wees sodat dit by bepaalde omstandighede aangepas kon word. Leerfasiliteerders van die Vrystaatse Departement van Onderwys, asook lede van nie-regeringsorganisasies sou by die projek betrokke wees en uiteindelik vir die implementering van die model verantwoordelik wees. Sowat 40 onderwysers van Bloemfontein en omgewing sou by die loodsfase van die projek betrokke wees en dus die eerste onderwysers wees omindiensopleiding te ondergaan. Die indiensopleidingsprojek sou dan na ander geografiese gebiede uitgebrei kon word, op voorwaarde dat sulke onderwysers nie vervoerprobleme sou hê nie.

Vir die doel van die projek het die navorsers 'n tentatiewe indiensopleidingsprogram saamgestel wat oor sewe halfdae (middae) sou strek waartydens verskeie onderwerpe aangespreek sou word. Elke halfdagsessie sou die vorm van 'n werkswinkel aanneem waarin 'n inleiding oor 'n bepaalde onderwerp verskaf sou word, videosnitte van klaskamerpraktyke aan die deelnemers vertoon sou word, groepwerk sou plaasvind en terugvoer gegee sou word. Alhoewel daar van bestaande materiaal gebruik gemaak sou word, sou onderwysers ook self hul eie materiaal gedurende die werksinkels ontwikkel. Enige aantekeninge oor die onderwerpe sou eers aan die einde van elke sessie aan die onderwysers verskaf word. Die plan was ook om 'n leerkontrak met elk van die onderwysers wat die werksinkels sou bywoon, te sluit om sodoende te verseker dat hierdie onderwysers deurgaans betrokke bly. Die werksinkels sou deurlopend geëvalueer word.

Leerfasiliteerders van die Vrystaatse Onderwysdepartement sou 'n baie belangrike rol in die projek speel. Nie alleen sou hulle verantwoordelik wees vir die organisering van die werksinkels nie, maar ook help met opvolgwerk wat na afloop van die werksinkels met die onderwysers wat dit bygewoon het, gedoen moes word. Die plan was ook dat video-opnames van die onderwysers en leerders se optrede in die klaskamer geneem sou word. Op hierdie wyse sou die effek van die werksinkels op die onderwysers se onderrigtegnieke ook bepaal word. Die plan van die navorsingspan was dat 'n netwerkmodel van indiensopleiding uiteindelik tot stand sou kom. Hiervolgens sou persone wat eerste die werksinkels bygewoon het, ook uiteindelik as opleiers van ander onderwysers kon optree. Op hierdie wyse sou die werksinkels uiteindelik in al die plattelandse en stedelike gebiede in die Vrystaat aangebied word.

6.5.2.5.2 Onderhoude met navorsers van NIOB

Navorsers van NIOB met wie onderhoude gevoer is, is onder andere betrokke by projekte waarvolgens die sogenaamde probleemgesentreerde benadering tot Wiskunde-onderdig aan onderwyseresse vir die grondslagfase in die minderbevoorregte gemeenskappe in Mangaung (by Bloemfontein), asook Kimberley bekendgestel word. Hulle was ook betrokke by die opnames wat vir die doel van die samestelling van die sogenaamde *School Register of Needs* gedoen is. Die projekte in verband met die probleemgesentreerde benadering in Wiskunde-onderdig is voorafgegaan deur 'n loodsprojek vanaf 1992 tot 1994 waar die benadering aan die junior primêre onderwyseresse van drie primêre skole in Mangaung bekend gestel is. Ek self was tot en met Februarie 1993 'n lid van die navorsingspan vir die loodsprojek, waarna ek as lektor in Opvoedkunde aan die Bloemfonteinse kampus van Vista Universiteit aangestel is.

Die onderhoude is aan die begin van Oktober 1998 met drie van NIOB se navorsers gevoer. Navorsers Q was sedert 1995 verantwoordelik vir die bekendstelling van die probleemgesentreerde benadering by al die primêre skole in Mangaung wat nie aan die loodsprojek deelgeneem het nie. Sy, asook die ander twee navorsers, was van mening dat die probleemgesentreerde benadering hoogs versoenbaar met Kurrikulum 2005 is. Lesse wat uit hierdie projekte geleer is, kan dus baie vrugbaar aangewend word in 'n toepasbaarheidstudie in verband met Kurrikulum 2005.

Navorsers Q het vertel dat dit reeds sedert die loodsprojek uiters noodsaaklik was dat alles wat onderwyseresse oor die benadering geleer is, gedemonstreer moes word. Daar is gepoog om die opleiding van onderwyseresse so prakties moontlik te maak. Vir hierdie doel is nie net video-opnames van klaskamerpraktyke gebruik nie, maar demonstrasielesse is ook in 'n eksperimentele klaskamersituasie aangebied. Skole is deurentyd besoek. Die projek in Mangaung-skole sou aan die einde van 1998 afgehandel word en 31 skole sou dan reeds betrek gewees het.

Navorsers R en S is verantwoordelik vir die projek in Kimberley wat gedurende 1998 en 1999 van stapel gestuur is. Sowat 110 tot 120 Graad 1-, 2- en 3-onderwyseresse uit die minderbevoorregte bruin en swart gemeenskappe van Kimberley word by die werksinkels betrek. Alhoewel die projek aanvanklik primêr gerig was op die implementering van die probleemgesentreerde benadering in die Wiskundeleerarea, het die implementering van Kurrikulum 2005 en die gepaardgaande vereistes vir 'n geïntegreerde benadering vanaf 1998 die navorsers genoop om ook gedurende die werksinkels aspekte van uitkomstgerigte onderwys te hanteer. Die werksinkels word dus nou ook gebruik om aan die onderwyseresse

'n agtergrond en praktiese ervaring in verband met Kurrikulum 2005 te verskaf. Die werkswinkels self word ook volgens die beginsels van uitkomsgerigte onderwys aangebied. Onderwyseresse werk byvoorbeeld in groepe en moet self lesse uitwerk. Hulle doen ook praktiese ervaring van die verskillende metodes van assessering wat vereis word, op. Volgens navorsers R plaas hulle gedurende werkswinkels ook baie klem op wat die onderwyseresse steeds met min materiaal (as gevolg van 'n gebrek aan toerusting en fasiliteite) kan uitrig.

Navorsers Q en S was verantwoordelik vir opnames in Vrystaatse skole en navorsers R vir opnames in skole in die Pietersburgomgewing (Noordelike Provinsie) vir die *School Register of Needs*. Al drie die navorsers was dit eens dat toestande by die skole varieer van die haglikste tot van die beste. Só byvoorbeeld het die meeste plattelandse skole volgens navorsers S nie laboratoriums of apparaat vir die Natuurwetenskappe nie. Materiaal wat wel afgelewer word, bly dikwels net so in die skoolhoof se kantoor omdat daar 'n kommunikasieprobleem tussen die skoolhoof en die onderwysers bestaan. Dis egter veral die plaasskole wat die meeste moet ontbeer. Volgens navorsers Q, wat veral Vrystaatse plaasskole besoek het, het sy skole teëgekome waar daar byvoorbeeld geen vloer, glasvensters, toiletgeriewe, elektrisiteit of drinkwater vir die kinders was nie.

Baie skole sukkel ook met diefstal. Navorsers R het baie klaskamers teëgekome waar daar feitlik niks teen die mure was nie. Klaskamers was ook gewoonlik baie vol. Die gemiddelde leerdergetal per klas wat sy besoek het, was ongeveer 48 tot 50.

Volgens navorsers S was daar plaasskole in die Vrystaat waar een onderwyseres al die leerders, van Graad 1 tot Graad 7, moes onderrig. In baie klasse was die onderrig onderwysergesentreerd en is die lesingmetode deurgaans gevolg. Navorsers Q het weer opgemerk dat baie van die onderwyseresse wat hulle teëgekome het, óf ondergekwalfiseerd óf selfs heeltemal ongekwalifiseerd was. Terwyl sommiges slegs een jaar opleiding gehad het, was daar selfs onderwyseresse wie se hoogste kwalifikasie op skoolvlak Standaard 7 was. Onderwyseresse was ook nie noodwendig in die regte rigting opgelei nie. Dit was veral die geval onder die ouer onderwyseresse. Navorsers S het ook haar kommer uitgespreek oor die onderrig- en leerkultuur by sommige skole wat sy besoek het. Dit was nie ongewoon om kinders buite te sien staan of onderwysers voor die klasse te sien sit nie.

Op grond van hul kontak met onderwyseresse vir die grondslagfase en hul betrokkenheid by die *School Register of Needs*, het ek al drie die navorsers ook gevra na hul mening oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole. Navorsers Q het gemeen dat die onderwyseresse met wie sy kontak gehad het, Kurrikulum 2005 moeilik sou hanteer. Haar

ervaring was dat hierdie onderwyseresse moeilik by 'n nuwe benadering aangepas het en hul kennis baie moeilik op 'n nuwe situasie kon oordra. Onderwyseresse het verskillende grade van gemotiveerdheid getoon en van hulle het onder 'n gebrek aan agtergrondkennis en inisiatief gebuk gegaan. In die klas wat sy besoek het, het sy dikwels 'n gebrekkige klaskamerbestuur gediagnoseer.

Navorsers S het haar bedenkinge oor die toepasbaarheid van die kurrikulum uitgespreek indien die onderwyseresse se opleiding nie meer aandag sou kry nie. Die opleiding wat die Departement verskaf, moet uitgebrei en verbeter word. Onderwyseresse moet die geleentheid hê om die toepassing van die kurrikulum prakties te ervaar en daarom is demonstrasies (wat nie deel van hierdie opleiding uitgemaak het nie) daarvan noodsaaklik. Ook navorsers Q en R was dit eens dat die opleiding wat die Departement aan die onderwyseresse verskaf, nie voldoende is nie en hulle het navorsers S se beklemtoning van praktiese ervaring ondersteun.

Navorsers R was egter duidelik baie meer optimisties oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as haar ander twee kollegas. Volgens haar kan Kurrikulum 2005 in enige skool werk so lank die onderwysers gemotiveerd is en beseft dat hulle uit enigiets materiaal kan maak. Onderwyseresse moet ook nie dat iets soos groot getalle leerders hulle keer nie. Deur byvoorbeeld van groepeerwerk gebruik te maak en die groepe te laat roteer, kan die assessering van groot getalle leerders vergemaklik word. Onderwysers moet dus net die *wil* hê om van die kurrikulum 'n sukses te maak, want, in haar eie woorde: "Waar daar 'n wil is, is daar 'n weg". Mense wat negatief teenoor Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys staan, is volgens haar oningelig en het nog nooit self probeer om uitkomsgerigte lesse uit te werk nie. Volgens haar voldoen die ou stelsel nie meer aan die eise van die toekoms wat daar op ons kinders wag nie. Daarenteen is Kurrikulum 2005 baie opwindend en 'n uitdaging en kan dit ook in die hoër grade werk. Die beste resultate sal verkry word as groepe onderwysers in hierdie verband saamkom en saam werk en beplan. Sy was ook onseker of die implementering van die kurrikulum so stadig moet geskied. Al was dit chaoties, was dit nodig om na die nuwe stelsel te verander.

Navorsers R het erken dat bitter min van die onderwyseresse met wie sy gewerk het, al Kurrikulum 2005 in hulle klaskamers geïmplementeer het. Die belangrikste rede hiervoor was dat, alhoewel hulle reeds oor 'n teoretiese agtergrond beskik het, hulle kennis nog te vars was en hulle nog nie naastenby genoeg praktiese ervaring opgedoen het om die kurrikulum te implementeer en hul eie materiaal en lesse te ontwerp nie. Boonop was dit na haar mening nog te vroeg om te verwag dat enige onderwyseres haarself in die nuwe benadering kan ingegrawe het.

Sy was dit egter ook eens met navorsers Q en S dat assessering in Kurrikulum 2005 nog 'n probleem was. Volgens navorsers S is navorsers R se kritiek teen die opleiding van onderwyseresse deur sogenaamde kundiges in verband met Kurrikulum 2005 gewoonlik dat laasgenoemdes weinig leiding in verband met assessering verskaf (deur byvoorbeeld net te sê: "... en nou assesser jy" sonder om enige noemenswaardige verdere riglyne te verskaf). Ten spyte van 'n gebrek aan riglyne in hierdie verband, het navorsers Q, R en S nog altyd gepoog om onderwyseresse tuis te maak. Idees in die literatuur oor uitkomsgerigte assessering gesoek en aanbevelings is gemaak. Só byvoorbeeld het hulle by onderwyseresse aanbeveel dat 'n skaal of kleurkode gebruik moes word om leerders se vordering te beoordeel. Verder is 'n rubriek met verskillende vlakke van kriteria aanbeveel, terwyl rekordhouding en verslaggewing aan ouers ook aandag geniet het.

Navorsers Q en S het verder daarop gedui dat 'n gebrek aan toerusting en fasiliteite die implementering van Kurrikulum 2005 kon benadeel. Kurrikulum 2005 het 'n groot behoefte aan bronne en materiaal geskep. Waar afvalmateriaal ook skaars is, moet onderwyseresse volgens navorsers Q net meer daadwerklike pogings begin aanwend om daarna te soek. Groot klasse kan ook daartoe lei dat onderwyseresse moedeloos word omdat dit hope papierwerk en probleme met dissipline kan meebring, het navorsers Q gesê. Volgens beide navorsers Q en S is daar by die onderwyseresse 'n groot behoefte aan uitgewerkte lesse, maar die gevaar bestaan dat hulle sulke lesse "letter vir letter" kan probeer toepas sonder om dit by hul leerders se eie behoeftes aan te pas. Onderwyseresse moet dus liefers in staat gestel word om self hul eie lesse en werkveld te ontwerp. Voorafuitgewerkte lesse moet slegs as voorbeelde dien. Onderwyseresse moet dus bereid wees om hard te werk. Wat toerusting betref, het navorsers S daarop gedui dat baie van die onderwyseresse nie bereid was om iets uit hul eie sak vir die klas aan te koop nie.

Verdere kritiek wat navorsers S teen Kurrikulum 2005 uitgespreek het, sluit in dat dit nie genoegsaam voorsiening maak vir leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Onbetrokkenheid en ongeletterdheid van ouers kan ook 'n negatiewe invloed op die implementering van Kurrikulum 2005 hê, terwyl die agterstande wat sommige leerders in die agtergeblewe gemeenskappe het, ook vereis dat hierdie agterstande eers ingehaal sal moet word. Dié probleme sou egter volgens navorsers S met die regte steun en opleiding van onderwysers deur die Departement opgelos kan word. Vrese oor die moontlike daling van standarde was volgens navorsers S ongegrond. Sy was van mening dat standarde eerder onder die invloed van die kurrikulum kon styg, aangesien dit daarop gemik is om 'n meer gebalanseerde kind op te lei. Sy het ook gevrees dat die gaping tussen skole uiteindelik groter kan word. Wat monitering van implementering betref, was navorsers S van mening dat

dit 'n wonderlike idee is, so lank as wat die doel daarvan is om onderwysers by te staan en nie om kritiek teenoor hulle uit te spreek nie.

6.5.2.6 Onderhoude met konsultante en lede van nie-regeringsorganisasies

Onderhoude is met konsultante en lede van nie-regeringsorganisasies wat een of ander belang by Kurrikulum 2005 het, gevoer. Sommige van hierdie respondente is reeds geïdentifiseer gedurende onderhoude met deelnemers wat reeds in hierdie hoofstuk bespreek is. Ander is weer deur van hierdie konsultante en lede van nie-regeringsorganisasies by my aanbeveel. Uiteindelik is onderhoude met twee konsultante en vier lede van nie-regeringsorganisasies gereël. My doel met hierdie onderhoude was om 'n beeld te verkry van dienste in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 wat deur ander buitestaanders soos konsultante en lede van nie-regeringsorganisasies gelewer word. Vanweë hulle kontak met onderwyseresse wat hierdie kurrikulum moes implementeer, was dit ook moontlik om hierdie deelnemers te pols oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole, asook rakende probleme en suksesse in hierdie verband.

6.5.2.6.1 Onderhoud met konsultant T

Konsultant T was sedert 1995 op meer as een wyse by die ontstaan en implementering van Kurrikulum 2005 betrokke. Sy het dus 'n baie goeie agtergrond oor die ontstaan van Kurrikulum 2005 gehad, asook oor watter probleme en suksesse reeds op 'n vroeë stadium van die implementering daarvan ervaar is. Sy het landswyd, met ander woorde ook in die Vrystaat, namens die teknikon by wie sy 'n kontrakaanstelling tot en met 31 Oktober 1998 gehad het, kursusse of werkswinkels oor Kurrikulum 2005 aangebied vir suiwer blanke, swart, Afrikaanse, Engelse en gemengde groepe onderwysers en ander belanghebbendes. Van hierdie kursusse of werkswinkels het sy egter ook in haar private hoedanigheid aangebied. Voorts dien sy in die sogenaamde *Curriculum Committee for Early Childhood Development* (CCECD) en was sy as kundige oor grondslagfase-onderwys nie net by die totale ontwerpproses van Kurrikulum 2005 betrokke nie, maar ook op 'n afwisselende wyse lid van die sogenaamde leerareakomitees wat uitkomst vir die leerareas van Tegnologie, Natuurwetenskappe en Taal, Geletterdheid en Kommunikasie moes skryf. Ek het haar aan die einde van Oktober 1998 by haar huis in Pretoria besoek en 'n lang, maar baie interessante en insiggewende onderhoud met haar gevoer.

Volgens konsultant T is 'n algemene byeenkoms van sowat 400 mense van dwarsoor die land gedurende 1995 gehou waartydens daar met die ontwerp van Kurrikulum 2005 begin is.

Hierdie byeenkoms is voorafgegaan deur vergaderings van die sogenaamde leerareakomitees wat sogenaamde leerarea-uitkomste en spesifieke uitkomste vir die onderskeie leerareas moes skryf. Tydens die algemene byeenkoms is daar oor hierdie voorgestelde uitkomste besin en is daar besluit dat die leerarea-uitkomste moes wegval. Amptenare van die Nasionale Departement van Onderwys is gelaat met die taak om die spesifieke uitkomste verder te verfyn. Hierna het daar 'n dokument verskyn waarin al die spesifieke uitkomste vir die verskillende leerareas gelys is. Kommentaar is van verskillende rolspelers gevra.

Die nasionale Minister van Onderwys het intussen 'n komitee van 12 kundiges aangestel om die kurrikulum te skryf. Hierdie 12 komiteelede het toe saam met verteenwoordigers van die onderwysersunies, spesialiste uit die buiteland en onderwysamptenare vir drie weke lank aan die kurrikulum gewerk. Die eerste beleidsdokumente oor uitkomtsgerigte onderwys het hierna verskyn. Volgens die dokument is die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase opgebreek in die sogenaamde grondslagfase, intermediêre fase en senior fase. Vir elke leerarea se spesifieke uitkomste is assesseringskriteria en omvangstellings geskryf. Kommentaar is weereens van verskillende rolspelers gevra. Die spesifieke uitkomste, assesseringskriteria en omvangstellings is egter later volgens konsultant T met weinig aanpassings in die Staatskoerant gepubliseer.

Die kurrikuleerders het intussen ook tot die besef gekom dat onderwysers nie in staat was om die beleidsdokumente net so te vertolk nie. 'n Besluit is geneem dat leerprogramme uitgewerk moes word. Vir hierdie doel is fase-organiseerders en programorganiseerders vir elke fase bepaal wat in die beleidsdokumente opgeneem kon word. Daar is ook besluit om prestasie-aanduiders vir elke leerarea te skryf. Vir drie weke lank het al die betrokkenes met hierdie take geworstel. Voorbeelde van assesseringsaktiwiteite is ook uitgewerk.

Hierdie was 'n moeisame proses, want geen struktuur is vir die leerareakomitees voorgeskryf nie (daar moes sogenaamde "vryheid" wees) en die verskillende rolspelers kon nie altyd so goed saamwerk nie. Dit is waarskynlik die rede waarom die verskillende leerareas op verskillende wyses verpak is. Só byvoorbeeld lyk die leerarea vir Tale, Geletterdheid en Kommunikasie baie anders as die ander leerareas. Die leerarea vir Wiskunde, Wiskundige geletterdheid en Wiskundige Wetenskappe is só verpak dat daar vir elke spesifieke uitkoms 'n aantal assesseringskriteria geformuleer is. Verskillende omvangstellings en prestasie-aanduiders is weer vir elke assesseringskriterium geformuleer. Daar is egter ander leerareas met lang rye assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders wat nie direk met mekaar verbind kan word nie. Die gevolg hiervan is volgens konsultant T dat daar verskillende

permutasies van 'n moontlike struktuur is "wat dit vir die onderwyser in die veld ongelooflik moeilik maak".

Beleidsdokumente met die verskillende spesifieke uitkomste, assesseringskriteria, omvangstellings, asook prestasie-aanduiders met gepaardgaande voorbeelde van assesseringsaktiwiteite vir elk van die drie fases moes vervolgens verskyn. Toe daar besluit is om hierdie beleid te publiseer, het die kurrikuleerders tot die besef gekom dat 'n beleid nie voorbeelde van assesseringsaktiwiteite kan deurgee nie. Die beleidsdokumente het toe sonder hierdie voorbeelde van assesseringsaktiwiteite verskyn. 'n Werkswinkel waartydens leerprogramme vir die grondslag- en senior fase geskryf moes word, is ook gehou, maar minder mense is daarby betrek. Van hierdie leerprogramme vir die grondslagfase is gedurende die loodsprojek deur onderwyseresse by die loodsskole geïmplementeer en sou dus weer later aangepas word. Konsultant T was ook betrokke by 'n werkswinkel waartydens die verskillende vlakke van prestasie van leerders uitgewerk is.

Konsultant T staan, ten spyte van haar direkte betrokkenheid by die ontwerp van Kurrikulum 2005, baie krities teenoor die hele ontwerpproses. Dit het mettertyd vir haar baie duidelik geword dat baie van die spesifieke uitkomste en ander verbandhoudende inligting net so uit buitelandse dokumente kom en nie regtig net hier saamgestel en gekonstrueer is nie. Boonop was daar volgens haar mening te min kundiges op die gebied van grondslagfase-onderwys by die proses betrek. Voorts is baie van die dokumente na oorweging van publieke kommentaar met taalkundige korreksies, maar met baie min verstellings, gepubliseer. Sy het dit haar juis ten doel gestel om die verskillende weergawes van die dokumente met mekaar te vergelyk. Só byvoorbeeld is die verskillende leerprogramme, ten spyte van al die leemtes wat tydens die loodsprojek uitgewys is, "met leemtes en al weer net so ... geïmplementeer". Toe hulle die verskillende vlakke van leerderontwikkeling moes bepaal, moes hulle byvoorbeeld aan een van die "powerste" van hierdie leerprogramme werk sonder dat enige veranderinge aangebring is. Haar voorstel dat dit eers "reggemaak" moes word, is eenvoudig van die hand gewys.

Wat die implementering van Kurrikulum 2005 betref, het konsultant T aangedui dat sy ten gunste daarvan was om die implementering eerder per fase te doen. Wat die implementeringsdatums betref, was dit juis vanweë baie van die gebreke wat sy uitgewys het, dat die implementering van Graad 7 byvoorbeeld uitgestel moes word. Die opleiding van Graad 7-onderwysers sou 'n enorme taak wees. Voorts moes daar ook nog meer tyd gemaak word om die eenheidstandaarde vir die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase uit te werk,

aangesien dit uiteindelik die assessering van leerders aan die einde van Graad 9 gaan beïnvloed.

Konsultant T het die situasie rondom implementering as "angswekkend" beskryf. Só byvoorbeeld het sy kennis gedra van skole wat nog geen materiaal ontvang het nie. Die probleem was egter dat die Nasionale Departement van Onderwys net verslae ontvang het oor hoe goed alles verloop het.

Konsultant T was ook voorheen voorsitster van die noodkomitee vir tussentydse leerplanne wat na die eerste algemene demokratiese verkiesing in die land tot stand gekom het. Baie van die beginsels van Kurrikulum 2005 (soos byvoorbeeld die nuwe beleid oor druping en herhaling) het reeds daar na vore gekom. Dit was veral lede van die *South African Democratic Teachers Union* (SADTU) en die Universiteit van die Witwatersrand se sogenaamde *Policy Unit* wat met hierdie idees vorendag gekom het. Sy glo nou dat baie van hierdie beginsels toe reeds deeglik nagevors was. Dit was die beleid van SADTU; die rigting waarheen hulle wou beweeg. Sy was dus oortuig daarvan dat die implementering van uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 'n politieke besluit was.

Wat assessering betref, was Konsultant T van mening dat die bestaande beleidsdokumente nie genoeg leiding aan onderwysers verskaf het om leerders te assesser nie. Sy was bevrees dat baie van die leerfasiliteerders en die provinsies op daardie laat stadium ook nog nie geweet het van die Nasionale Departement se assesseringsbeleid wat gepubliseer is nie. Sy was ook redelik krities oor sekere aspekte van die beleid. 'n Voorbeeld hiervan is die beginsel dat 'n leerder nie langer as vier jaar mag neem om die grondslagfase te voltooi nie. As 'n leerder dus ook vir Graad R ingeskryf is, beteken dit in effek dat so 'n leerder geen jaar mag herhaal nie. Sy het gesê dat voorskrifte soos hierdie "chaos" gaan afgee omdat onderwysers nie gereed is om die stelsel te hanteer nie.

Konsultant T het gedurende die onderhoud herhaaldelik haar kommer uitgespreek oor die heropleiding van onderwysers met die oog op die implementering van Kurrikulum 2005. Volgens haar was die heropleiding van onderwyseresse vir die grondslagfase heeltemal onvoldoende en was hulle ook nie gereed daarvoor nie. Die volgende aanhaling bevestig hierdie feit:

"Ek glo onvoorwaardelik aan uitkomsgerigte onderwys. Maar ons moet 'n duidelike onderskeid maak tussen uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 ... Wat my hinder, is dat onderwysers nie opgelei is om die

vryheid wat uitkomsgerigte onderwys bied, te hanteer nie ... 'n Groot groep onderwysers beskik nie oor die basiese onderrigmetodologie om 'n kind plain plat te leer lees en te leer somme maak nie; wat staan nog op 'n geïntegreerde basis, 'n uitkomsgerigte manier nie. Dit klink verskriklik maklik en dit klink goed, maar sit daai onderwyser voor die klas ... dit bring mee dat elke onderwyser 'n kurrikuleerder moet wees. Hulle kan nie eers almal skoolhou nie, wat staan nog kurrikuleer. Dis 'n onmoontlike taak om te doen. En ek wil vir u sê, daar val ons vas. Ons val vas met die onderwysersopleiding, want dis 'n te onbegonne taak om te doen Meeste van die opleiers ... het van die grondslagfase nul geweet... . Hulle kon dit net nie doen nie ... Kurrikulum 2005 is so ongelooflik verskillend van wat daar was in die verlede, dat hulle geen opleier ... in vier dae kon oplei nie... . Dit kom elke keer terug na opleiding... . Vier middag van twee ure is nie heropleiding nie... . Op geen manier kan jy dit doen nie”.

Konsultant T se kritiek was egter nie net teen die ontwerpproses, implementering en heropleiding van onderwysers gerig nie. Sy het die Vrystaatse SAOU se taakspan gekritiseer vir die wyse waarop hulle Kurrikulum 2005 benader het. Die interpretasie van Kurrikulum 2005 deur die taakspan is na haar mening gedoen met klem op dit uit die ou bedeling wat hulle pas. Sy self sou byvoorbeeld nie Godsdiens met Kurrikulum 2005 integreer nie. Voorts was sy glad nie ten gunste van die skoolgereedmakingsprogram wat die taakspan en ander onderwyseresse voorgestaan het nie. Die probleem is dat hierdie gereedmakingsprogram nie gekontekstualiseer is nie en dus nie aan die beginsels van uitkomsgerigte onderwys voldoen nie. Sy was oortuig daarvan dat skoolgereedmaking wel gekontekstualiseer kan word. Sy het selfs sover gegaan as om vir my voorbeelde daarvan te noem. Tog het sy erken dat Kurrikulum 2005 nie genoeg detail verskaf oor die aanleer van basiese vaardighede nie. Die gevolg is dat baie van die onderwyseresse nie eers aandag aan hierdie vaardighede bestee voordat hulle by toepassings uitkom nie. Sulke onderwyseresse “weet nie anders nie”.

Volgens konsultant T behoort groepwerk nie regtig 'n probleem in Graad 1 te wees nie. Onderwyseresse moet net besef dat hulle anders daarmee moet begin in Graad 1 as in die ander grade. Só byvoorbeeld kan 'n onderwyseres wat werklik weet waaroor groepwerk gaan, dit ook met die hele klas as geheel doen. Dit is dus nie altyd nodig om meubels in groepe te organiseer nie. Groepwerk wat reg gedoen word, behoort eintlik geraasvlakke te laat daal omdat al die leerders dan betrokke is.

Wat probleemgesentreerde Wiskunde-onderwys betref, was konsultant T van mening dat dit "skitterend" by Kurrikulum 2005 inpas. Kurrikulum 2005 skryf geen bepaalde tegniek voor nie, behalwe dat alles gekontekstualiseer moet wees. Eintlik rus uitkomsgerigte onderwys swaar op konstruktivistiese leerteorieë, net soos probleemgesentreerde Wiskunde-onderwys. Die *Breakthrough to Literacy* program is egter volgens haar nie geïntegreerd en gekontekstualiseerd genoeg om as deel van Kurrikulum 2005 gebruik te word nie. Wat leerders met spesiale onderwysbehoefte betref, het konsultant T gesê dat sy besef dat daar eenvoudig nie genoeg geld beskikbaar is om hierdie leerders in aparte skole te hou nie.

Konsultant T het dit egter baie duidelik aan my gestel dat, ten spyte van al die probleme rondom die implementering van Kurrikulum 2005, sy onvoorwaardelik in uitkomsgerigte onderwys glo. Sy was net van mening dat pogings om mense die nodige paradigmaverskuiwing te laat ondergaan, verbeter kan word. Die mense van Suid-Afrika kan egter mettertyd "groeï". Die uitkomsgerigte onderwys van 1998 sal uiteraard baie verskil van dié van vier jaar later, het sy gesê.

6.5.2.6.2 Onderhoud met 'n konsultant van die Vlaamse regering

'n Onderhoud is gedurende September 1998 met konsultant U gevoer. Sy is deur die Vlaamse regering na die Vrystaatse Departement van Onderwys gesekondeer om onder andere leermateriaal vir Wiskunde by die verskillende gelokaliseerde leersentrums in die provinsie te ontwikkel. Volgens haar het die projek eintlik sy oorsprong gehad by die Sacred Heart College in Johannesburg.

Laasgenoemde skool het sowat tien jaar gelede sy deure vir anderskleurige leerders geopen en gevind dat die beste manier om met 'n multikulturele leerdersamestelling te werk, was om groepwerk toe te pas en rondom uitkomstige en geïntegreerde studies te werk. Die skool het dus reeds die afgelope tien jaar ondervinding van uitkomsgerigte onderwys. Leermateriaal wat vir hierdie doel ontwikkel is, was ook gewoonlik die gevolg van spanpogings. Die skool het uiteindelik finansiële steun van die Vlaamse regering gekry om die projek na ses skole in die Noordelike provinsie uit te brei. Die voormalige direkteur van die Vrystaatse Onderwysinstituut het toe ook die Vlaamse regering genader om finansiële steun vir die 60 gelokaliseerde leersentrums wat sy instituut in die Vrystaat wou stig. Met hierdie geld sou fotokopieermasjiene onder andere in elkeen van die gelokaliseerde leersentrums geplaas word.

'n Konsultant van die Vlaamse regering het egter bevind dat daar 'n vermiste skakel tussen die Vrystaatse Departement van Onderwys en die te stigte gelokaliseerde leersentrums bestaan het. Vir hierdie doel is konsultant U dan uiteindelik na die Departement gesekondeer. Sy het gedurende September 1997 hier gearriveer, maar bevind dat die gelokaliseerde leersentrums nog nie op daardie stadium van die grond af gekom het nie. Die geld vir die 60 fotokopieermasjiene was volgens die Departement se begroting in 1997 beskikbaar, maar is vanweë verskeie redes toe nooit daarvoor gebruik nie. Konsultant U was egter baie meer besorg oor die feit dat daar by hierdie gelokaliseerde leersentrums geen boeke beskikbaar was nie. Na haar mening was die bemagtiging van onderwysers en die beskikbaarheid van boeke wat deur die onderwysers as bronne gebruik kon word, belangriker as die beskikbaarheid van fotokopieermasjiene. Op grond hiervan het sy dus 'n nuwe voorlegging aan die Vlaamse regering en die Vrystaatse Departement van Onderwys gemaak. Volgens hierdie voorlegging moes die geld wat gedurende 1998 vir die gebruik van die fotokopieermasjiene begroot is, nou gebruik word vir die opleiding van die Departement se leerfasiliteerders en die druk van opleidingsmateriaal vir onderwysers en skoolhoofde met die oog op die implementering van Kurrikulum 2005.

Op hierdie wyse het hulle intussen daarin geslaag om sowat 3000 kopieë van 'n amptelike dokument vir Graad 1-onderwyseresse, 10 000 kopieë van 'n dokument oor die assessering van uitkomsgerigte leer en 10 000 kopieë van 'n opleidingsgids vir grondslagfase-onderwyseresse en skoolhoofde te druk en te versprei. Laasgenoemde opleidingsgids kon reeds in 1998 vir die opleiding van Graad 2-onderwyseresse gebruik word en is in samewerking met die betrokke leerfasiliteerders saamgestel deur 'n bestaande gids van die Sacred Heart College as basis te gebruik (kyk ook 6.5.2.1 en 6.5.2.2). Die opleiding van Graad 2-onderwyseresse was as gevolg hiervan minder teoreties en meer geslaagd as die opleiding van Graad 1-onderwyseresse wat gedurende 1997 sonder enige beskikbare gidse moes plaasvind. Benewens voorgenoemde dokumente het Konsultant U en haar medewerkers ook daarin geslaag om aan elke distrik 'n stel transparante of groot boeke (big books) beskikbaar te stel wat vir die opleiding van onderwyseresse gebruik kon word.

Konsultant U het ook dikwels 'n rigtinggewende rol gespeel wanneer belangrike aspekte rondom Kurrikulum 2005 deur leerfasiliteerders vir die grondslagfase oorweeg en bespreek moes word. Só byvoorbeeld het sy 'n werksdokument saamgestel vir 'n werkswinkel waartydens die Nasionale Departement van Onderwys se voorstelle vir vlakke van prestasie van leerders vir die grondslagfase bespreek en geëvalueer is. Sy was van mening dat die voorstelle van die Nasionale Departement te ingewikkeld was en het dus 'n werksdokument saamgestel waarin die vlakke van prestasie deur haar vereenvoudig is. Dieselfde prosedure

is telkens gevolg met die ontwikkeling van dokumente waarvoor die leerfasiliteerders verantwoordelik was. Konsultant U was tevrede dat haar pogings daartoe bygedra het om 'n eenheid onder die leerfasiliteerders te skep. Die leerfasiliteerders het nou daarin geslaag om soos een "familie" saam te werk. Sy het dit as haar grootste sukses beskou.

In samewerking met die betrokke leerfasiliteerder en personeel van NIOB het konsultant U ook gedurende 1998 'n werkswinkel vir Graad R- en Graad 1-onderwyseresse van Botshabelo ('n groot swart stedelike nedersetting naby Bloemfontein) gereël. Tydens hierdie werksinkels is onderrig- en leermateriaal deur die onderwyseresse self ontwerp. Vyf groepe van 30 onderwyseresse elk is betrek. Na afloop van hierdie werksinkels is 'n ope dag gehou waar die materiaal van al die onderwyseresse in 'n groot saal ten toon gestel is.

Konsultant U was ook duidelik oortuig daarvan dat die sogenaamde probleemgesentreerde benadering tot Wiskunde-onderrig met Kurrikulum 2005 versoenbaar is. Buiten die kritieke uitkomst, beklemtoon twee van die spesifieke uitkomst vir die leerarea vir Wiskunde, Wiskundige geletterdheid en Wiskundige Wetenskappe ook baie duidelik probleemoplossing. Om Wiskunde deur middel van probleemoplossing te doen, verseker volgens haar dat begrip by die leerder ontwikkel word. Sy het vir hierdie doel 'n kort video-opname van die implementering van Kurrikulum 2005 in die klaskamers van drie verskillende skole gemaak. Tydens die provinsiale (Vrystaatse) en nasionale kongresse van *The Association for Mathematics Education of South Africa* (AMESA) gedurende Junie en Julie 1998, het sy referate gelewer waartydens sy die verband tussen die probleemgesentreerde benadering en uitkomstgerigte onderwys probeer uitwys het. Volgens konsultant U het sy baie goeie reaksie van die kongresgangers gekry.

Ek het konsultant U ook gepols oor haar siening van die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole. Sy was van mening dat baie onderwysers reeds daarvan oortuig was dat verandering nodig is. Ander weer mag teen die veranderinge gekant wees. Die feit bly egter staan dat onderwysers nie werklik meer 'n keuse het nie. Hulle is verplig om Kurrikulum 2005 te implementeer. Haar grootste kritiek teen Kurrikulum 2005 was egter dat die kurrikulum baie dig verpak is. Die 66 spesifieke uitkomst was na haar mening te veel. Geïntegreerde studies sou ook moeilik vir onderwysers wees om te implementeer. Tog het sy gemeen dat Kurrikulum 2005 beter was as die kurrikulum wat in die verlede onderrig is.

Die heropleiding in verband met Kurrikulum 2005 wat Graad 1-onderwyseresse ondergaan het, was na haar mening te teoreties. Dit het meer gegaan oor die terminologie as oor die onderrig. Onderwysers het egter 'n behoefte aan praktiese ervaring met die kurrikulum. Die

opleiding wat Graad 2-onderwyseresse ontvang het, was baie beter en het daartoe bygedra dat die onderwyseresse die verandering met meer selfvertroue kon aanpak. Haar ervaring was dat baie onderwyseresse nie vir die verandering voorberei was nie, alhoewel ander wel moeite gedoen het. Onderwysers moes na haar mening in die toekoms self verantwoordelikheid aanvaar en hulself vir die opleiding voorberei deur byvoorbeeld self oor uitkomsgerigte onderwys te lees. Hulle moes die wil ontwikkel om ingelig te word en van die verskillende moontlikhede in hierdie verband gebruik te maak. Onderwysers moes ook leer om saam te dink en saam te werk wat hul onderrig betref. Sy het haar kommer in hierdie verband beklemtoon toe sy gesê het dat die onderwysers se mentaliteit verander moes word. Dit was vir haar 'n probleem dat baie onderwysers teen opleiding gedurende skoolvakansies gekant was en selfs in hierdie verband deur hulle onderwysersunies ondersteun is.

Wat ander aspekte rondom die implementering betref, was konsultant U van mening dat die nasionale beleidsdokument vir die grondslagfase nie gebruikersvriendelik was nie. Daar was ook 'n geweldige tekort aan boeke wat onderwyseresse as bronne in hul voorbereiding kon gebruik. Wat die monitering van die implementering betref, was konsultant U van mening dat dit op daardie stadium miskien nog te vroeg was om monitering toe te pas. Monitering was egter ook 'n probleem vir die leerfasiliteerders aangesien van die onderwysunies sterk standpunt ingeneem het teen klasbesoeke deur amptenare van die Onderwysdepartement.

Konsultant U het aangedui dat sy nog enkele toekomsplanne gehad het voordat sy Suid-Afrika sou verlaat. Sô byvoorbeeld sou sy nog baie graag voorbeelde van aktiwiteite vir die verskillende vlakke van leerderprestasie gedurende die grondslagfase wou ontwerp. Sy sou ook baie graag aandag wou skenk aan groepwerk en die ontwikkeling van aktiwiteite met die oog op verryking.

6.5.2.6.3 Onderhoud met die direktrise van 'n plaaslike taalprojek

Die taalprojek het sy ontstaan te danke aan 'n versoek van die Bloemfonteinse Munisipaliteit teen die einde van 1990 dat 'n infrastruktuur deur Skool V geskep moes word om Chinese kinders te help om in Engels te kan kommunikeer. Die aktiwiteite van die projek het sedertdien uitgebrei. Behalwe vir 'n kleuterskool wat onder die vaandel van die projek bedryf word, is leerders van verskillende skole en verskillende kulturele agtergronde vir wie Engels 'n vreemde taal is, sedertdien gereeld teen 'n vasgestelde tarief per maand by hulle skole besoek. Gedurende hierdie besoeke is die leerder blootgestel aan kommunikasie-aktiwiteite met die doel om hulle in staat te stel om in Engels te kommunikeer.

Tot en met April 1997 was die aktiwiteite van die projek feitlik deurgaans op taalontwikkeling gefokus. Gedurende 'n werkswinkel vir taalonderwysers wat gedurende April 1997 gehou is, is 'n definitiewe behoefte onder die onderwysers geïdentifiseer dat hulle graag meer oor uitkomsgerigte onderwys te wete wou kom. In antwoord op hierdie behoefte het konsultant W, die direkteur van die projek, en me J. van Kollege A (kyk 6.5.2.4.1[b]) gedurende Augustus 1997 'n kursus oor uitkomsgerigte onderwys in Phuthaditjaba aangebied. Sedertdien het konsultant W en me. J 'n hele reeks kursusse oor uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 aangebied.

Die twee kursusleiers was beide ingeskrewe doktorsgraadstudente aan die UOVS en het vanweë hul studies reeds 'n akademiese agtergrond oor uitkomsgerigte onderwys gehad. As voorbereiding vir die kursusse is alle departementele dokumente oor Kurrikulum 2005 ook bestudeer. Uiteindelik het hulle hul akademiese kennis met 'n praktiese benadering gekombineer om 'n gebruikersvriendelike kursus te ontwerp. Die kursus, wat gewoonlik die vorm van 'n werkswinkel aanneem, is so ontwerp dat al die nodige materiaal in 'n doos verpak kon word en hulle daarmee kon rondreis.

Die kursus bestaan uit drie modules wat gewoonlik oor drie verskillende dae aangebied word. Al die belangrikste aspekte van uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 word gedek. Terwyl die eerste module 'n teoretiese agtergrond verskaf, kry deelnemers in modules 2 en 3 die geleentheid om deur middel van groepwerk 'n eenheid van leerervaring met sy gepaardgaande muurkaarte, flitskaarte, werkkaarte en assesseringsaktiwiteite te ontwerp. Hulle kry ook voorbeelde van assesseringstelsels wat al by sekere skole gewerk het. Modules 2 en 3 van die kursus is inderwaarheid praktiese werksinkels wat op sigself ook uitkomsgerig aangebied word. Deelnemers moet daarom ook die hele proses in terme van uitkomsgerigte beginsels beoordeel terwyl hulle aan die werk is.

Die deelnemers aan hierdie werksinkels is dikwels uit verskillende agtergronde afkomstig en verskil dus ook heelwat wat hul agtergrondkennis betref. Die duur van die kursus word dergelyk aangepas by die bepaalde teikengroep wat bedien word. Terwyl die kursus vir onderwyseresse wat van plaasskole afkomstig is, gewoonlik drie dae duur, is dit ook al vir teikengroepe oor slegs twee dae aangebied omdat hulle reeds beter oor die onderwerp ingelig was. Alhoewel geen kursus amptelik vir die Departement van Onderwys aangebied is nie, het sommige van die leerfasiliteerders reeds die inisiatief geneem om sulke kursusse vir hulle onderwyseresse te reël. Die kursusleiers het 'n vaste tarief vasgestel om die kursus aan te bied en in sulke gevalle het die onderwyseresse óf vir hulself betaal óf is gedeeltelike borgskappe daarvoor bekom.

'n Kursus is ook vir dosente van onderwyserskolleges aangebied. Ses werksinkels is verder al vir lede van die SAOU aangebied. Laasgenoemde kursusse is aangepas om oor twee dae elk te loop en is in Bloemfontein, Kroonstad en Bethlehem aangebied. Deelnemers het vir hulleself betaal. Die fokus van die werksinkels was op materiaalontwikkeling en assessering. 'n Ander werksinkel wat in Phuthaditjaba aangebied is, het ook twee dae lank geduur. Gedurende hierdie werksinkel het deelnemers die geleentheid gehad om hul eenhede van leerervaring met groepies leerders uit te toets.

Volgens konsultant W sou dit baie goed wees indien opleiding van onderwysers reeds lank voor die implementering van Kurrikulum 2005 aangebied kon word. Sy was ook baie ten gunste van die insluiting van Graad R in die grondslagfase, aangesien dit juis deur middel van Graad R is dat leerders skoolgereed gemaak word. Sy het egter begrip gehad vir onderwyseresse wat die skoolgereedmakingsprogram met Graad 1-leerders toegepas het. Volgens haar sou 'n onderwyseres slegs in staat wees om skoolgereedheid op 'n suiwer uitkomsgerigte wyse aan te bied sodra sy 'n baie goeie agtergrond in verband met uitkomsgerigte onderwys gehad het.

Die kursusse wat deur me. W en me. J aangebied word, word deur beide Skool V en Kollege A as uitreikprogramme van hulle instansies beskou. Hierdie instansies openbaar daarom 'n baie positiewe gesindheid rakende die werk wat me. W en me. J in hierdie verband verrig. Me. W het egter een aspek genoem wat in die toekoms vir hulle probleme kan skep: Instansies wat by die opleiding van onderwysers betrokke is, is deur die Vrystaatse Departement van Onderwys na 'n werksinkel genooi waar dit aan hulle verduidelik is dat hulle voortaan by die Departement moes aansoek doen om op 'n lys van goedgekeurde opleidingsinstansies te verskyn. Me. W is ongelukkig nie na hierdie werksinkel genooi nie.

6.5.2.6.4 Onderhoue met fasiliteerders van die PSP

Twee afsonderlike onderhoue is aan die einde van September en die begin van Oktober 1998 met twee fasiliteerders, me. X en mnr. Y, van die *Primary Science Programme* (PSP) in die Vrystaat gevoer. Die PSP is 'n nie-regeringsorganisasie en is 'n uitvloeisel van die werksaamhede van die voormalige Stedelike Stigting. Volgens me. X is hulle aktiwiteite van só 'n aard dat onderwysers die primêre voordeeltrekkers en leerders die sekondêre voordeeltrekkers uit die program is. Die program konsentreer volgens beide respondente op die indiensopleiding van Natuurwetenskaponderwysers vir die intermediêre fase en Graad 7. Vanweë beperkte menslike en finansiële hulpbronne kan die program nie ook ander fases

insluit nie. Op die oomblik beskik die PSP oor slegs vier fasiliteerders wat die hele Vrystaat moet bedien.

Fasiliteerders van die program verleen ook ondersteuning aan onderwysers in die klaskamer, terwyl 'n nasionale olimpiade jaarliks vir Graad 7-Natuurwetenskapleerders aangebied word. 'n Wetenskapsfees, waartydens Graad 7-leerders hul eie Natuurwetenskapprojekte kan uitstal, word ook jaarliks gehou. Die aktiwiteite van die PSP is hoofsaaklik gemik op minderbevoorregte skole, maar hulle kan ook, volgens mnr. Y, ander skole akkommodeer indien dit verlang word.

Dit wat in die verlede met Natuurwetenskaponderwysers gedoen is, was volgens me. X nie ver verwyder van wat uitkomsgerigte onderwys vandag is nie. Die klem gedurende die indiensopleidingskursusse het deurgaans op praktiese werk gerus en het selfs die gebruik van afvalmateriaal ingesluit. Volgens me. X moet Natuurwetenskap ondersoekend van aard wees en probleemoplossing deur middel van sekere prosesvaardighede moontlik maak. Laasgenoemde is dan ook presies wat die eerste spesifieke uitkoms vir die leerarea Natuurwetenskappe vereis. Daarom word die bestaande aktiwiteite wat reeds vroeër gedurende die indiensopleiding aandag gekry het, nou bloot aangepas om dit in verband met Kurrikulum 2005 te bring. Die leerarea Tegnologie, wat volgens die beleidsdokument vir die intermediêre fase met die leerarea Natuurwetenskappe geïntegreer moet word, is egter nog nie in die aktiwiteite wat die PSP aanbied, in berekening gebring nie.

Gedurende die indiensopleidingskursusse word bestaande aktiwiteite nou deur die PSP as "voertuig" gebruik om onderwysers te help om Kurrikulum 2005 te verstaan. Volgens die respondente word uitkomsgerigte onderwys, die kritieke en spesifieke uitkomst, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders op hierdie wyse aan die onderwyser verklaar. Pogings word ook aangewend om die taal wat in hierdie stellings gebruik word, te vereenvoudig sodat die onderwysers dit makliker kan verstaan. Sorg word egter gedra dat Natuurwetenskapinhoud nie in die slag bly nie. Baie klem word geplaas op die ontwerp van materiaal deur die onderwysers self. Fasiliteerders van die PSP het spesiaal werksinkels vir uitkomsgerigte onderwys bygewoon om hulself op die hoogte daarvan te bring.

In die verlede is ses werksinkels van ses ure elk vir dieselfde onderwysers in 'n bepaalde distrik aangebied. Die inwerkingstelling van die sogenaamde COLTS-veldtog het egter meegebring dat dit mettertyd met residensiële werksinkels gedurende skoolvakansies vervang sou word, aangesien daar nou van onderwysers verwag word om te alle tye

gedurende skoolure by die skool te wees. Hierdie residensiële werksinkels is reeds vantevore aangebied vir onderwysers wat nie die ses korter werksinkels kon bywoon nie. Dit word gewoonlik aangebied by skole waar daar koshuise of 'n ander vorm van akkommodasie vir die onderwysers is. Omdat die residensiële werksinkels gedurende skoolvakansies aangebied word, is dit nie altyd so gewild onder die onderwysers nie. Voorts is dit nie vir fasiliteerders van die PSP moontlik om onderwysers in hul klaskamers te besoek sonder dat hulle 'n uitnodiging ontvang nie. Hulle is ook baie uitgelewer aan die gesindheid van skoolhoofde.

Die PSP probeer om, so ver moontlik, die Vrystaatse Departement van Onderwys te help met die opleiding van onderwysers met die oog op Kurrikulum 2005. Só byvoorbeeld sou 'n residensiële werksinkel vir onderwysers van die Reitzdistrik gehou word omdat daar nie 'n leerfasiliteerder beskikbaar was nie.

Volgens mnr. Y is dit op die oomblik hoofsaaklik onderwyseresse vir die grondslagfase wat vrese oor uitkomsgerigte onderwys openbaar. Die PSP is juis pro-aktief deur nou reeds onderwysers vir die intermediêre fase touwys te maak. Die gereedheid van die onderwysers vir Kurrikulum 2005 hang juis af van die mense wat die nodige inligting verskaf. Met die nodige steun van die regering en genoeg geld kan Kurrikulum 2005 slaag. Een van die probleme wat hy egter reeds op grond van sy kontak met onderwysers kon identifiseer, was dat onderwysers nie goed genoeg vir die verandering voorberei is nie. Inligting is nie vroegtydig verskaf nie. Die bekendmakingsproses moet dus verbeter word. Daarbenewens het hy gepleit vir die totstandkoming van leerareastudiegroepe wat onderwysers kan help om saam te werk en saam te beplan.

6.5.2.6.5 Onderhoud met 'n verteenwoordiger van READ

Ek het aan die einde van September 1998 'n onderhoud met me. Z van die Read Educational Trust in Mangaung ('n swart woonbuurt van Bloemfontein) gevoer. Volgens me. Z staan die akroniem READ in die organisasie se naam vir *Read, Educate And Development*. Dit is 'n nie-regeringsorganisasie wat op 'n nie-wingsgewende basis bedryf word en van borge en donasies afhanklik is. Die doel van READ is om materiaal in skole te plaas, veral waar daar die grootste behoefte hieraan is. READ het ontstaan na die onluste onder swart leerders in 1976. Die stigteres van die organisasie het 'n geweldige tekort aan boeke in swart skole geïdentifiseer en 'n program begin waarvolgens hierdie skole van boeke voorsien kon word. Die program het sedertdien landwyd uitgebrei. Die sentrum in Mangaung is egter tans die enigste READ-sentrum in die Vrystaat.

Volgens me. Z is projekte van READ op alle skoolfases gerig. Die materiaal wat beskikbaar gestel word, sluit leerdermateriaal en onderwysersgidse in. Materiaal word egter nie in skole geplaas alvorens onderwysers nie intensiewe opleiding ontvang het om dit te gebruik nie. Opvolgwerk word ook gedoen. Materiaal wat in die verlede ontwikkel is, was nog altyd aktiwiteitgerig en die metodologie daarvan baie naby aan wat uitkomsgerigte onderwys vereis. Die materiaal wat hedendaags beskikbaar gestel word, is ook reeds herskryf om by Kurrikulum 2005 aan te pas. Elke aktiwiteit word reeds met sy eie kritieke en spesifieke uitkomst, assesseringskriteria en dies meer verbind.

Só byvoorbeeld is daar tans 'n nuwe leesreeks beskikbaar wat nou aansluit by Kurrikulum 2005. Dit heet *Sunshine in South Africa* en is nie beperk tot spesifieke grade of fases nie. Dit verskaf aan leerders 'n stewige literêre agtergrond en word op drie verskillende vlakke aangebied, naamlik die sogenaamde "Starter Pack", "Extension Pack" en "Consolidation Pack". Al die leerareas word in die pakkette aangespreek, met ander woorde dit omvat die totale nuwe kurrikulum. Elke pakket bestaan uit 'n sogenaamde groot boek, ses kleiner boekies vir die leerder en 'n onderwysersgidse. Van hierdie materiaal word volgens me. Z huidiglik in plaasskole in drie distrikte in die Vrystaat, asook in enkele skole in Mangaung geplaas. Die materiaal word egter ook te koop aangebied en die prys daarvan sluit opleidingskoste in.

6.5.2.7 Onderhoude met amptenare van drie onderwysersunies

Reeds toe ek 'n afspraak met konsultant T (kyk 6.5.2.6.1) gemaak het, het sy beklemtoon dat ek ook 'n poging moes aanwend om onderhoude met verteenwoordigers van die belangrikste onderwysersunies te reël. Volgens haar sou ek ook waardevolle inligting op hierdie wyse kon bekom. Ek het gevolglik afsprake met amptenare van drie onderwysersunies, wat die meerderheid onderwysers in die Vrystaat verteenwoordig, gemaak. Hulle was mnr. AA, die uitvoerende beampte van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) se Vrystaatstreek, dr. BB, 'n adjunk-direkteur van die Nasionale Professionele Onderwysersorganisasie van Suid-Afrika (NAPOSA) en mnr. CC, die sameroeper vir onderwysake van die Vrystaatstreek van die *South African Democratic Teachers Union* (SADTU). Die hoofdoel met hierdie onderhoude was om te verneem wat die amptelike standpunte van die onderskeie onderwysersunies met betrekking tot die toepasbaarheid en implementering van Kurrikulum 2005 was.

6.5.2.7.1 Onderhoud met die uitvoerende beampte van die Vrystaatstreek van die SAOU

Die SAOU is 'n onderwysersunie wat ontstaan het uit die amalgamering van verskeie onderwysersverenigings in die voormalige provinsies van die Republiek van Suid-Afrika met die doel om 'n vakbond vir onderwysers te stig. Dit verteenwoordig hoofsaaklik onderwysers wat aan die ou model C-skole verbonde is. Daarom is die lede daarvan hoofsaaklik blanke Afrikaans- en Engelssprekende onderwysers.

My onderhoud met mnr. AA het gedurende Oktober 1998 plaasgevind. Volgens mnr. AA was die Onderwysdepartement nie voorbereid of gerat om Kurrikulum 2005 suksesvol te implementeer nie. Daarvan getuig die herhaaldelike uitstel van die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 7. Die SAOU was in elk geval van mening dat die implementering van die kurrikulum eers vanaf die grondslagfase moes plaasvind soos wat tans die geval is. Die opleiding van onderwyseresse vir die implementering van Kurrikulum 2005 in die grondslagfase was ook nie vir die SAOU doeltreffend en voldoende om onderwyseresse volledig toe te rus en gehalte onderwys te verseker nie. Kurrikulum 2005 kan egter nie in Suid-Afrika slaag as daar nie 'n gekoördineerde poging aangewend word om alle mense beter op te lei nie. Daarom het die SAOU die inisiatief geneem om self opleidingskursusse vir Graad-1 en Graad 2-onderwyseresse te reël (kyk 6.5.2.6.3). Selfs al is Kurrikulum 2005 'n uitstekende stelsel, beteken dit niks as diegene wat die leiding moet neem nie bevoeg is om dit te implementeer nie.

Volgens mnr. AA is die implementering van Kurrikulum 2005 waarskynlik 'n politieke besluit wat geneem is. Hy het nie bewyse hiervoor gehad nie, maar het geglo dat sy aantyging getoets kon word. Hy het tot hierdie gevolgtrekking gekom na aanleiding van gesprekke wat gevoer is en 'n opmerking van die geskorste onderwyshoof van die Vrystaat dat die nuwe regering nou aan bewind is en sy besluite sal uitvoer. Aspekte soos die vereistes vir die druiing van leerders (kyk 4.6.15.5) skep ook die indruk dat daar baie meer politiek by betrokke was as Opvoedkunde. Mnr. AA het sy kommer uitgespreek oor die persepsie dat dit wat in ander ontwikkelde lande (soos Australië, Wes-Europa of Kanada) werk, net so in Suid-Afrika toegepas kan word. Sulke lande het deurgaans 'n kleiner leerder-onderwyserverhouding as Suid-Afrika. 'n Kleiner klasgroepering is 'n voorwaarde vir die implementering van uitkomstgerigte onderwys, terwyl die realiteite in Suid-Afrika is dat personeelvermindering voortdurend plaasvind.

Mnr. AA het gesê dat die sukses van Kurrikulum 2005 grootliks van die onderwysers afhang wat dit moet implementeer. Hy was van mening dat lede van die SAOU wel die kundigheid,

gemotiveerdheid, gedissiplineerdheid en werklus het om 'n sukses daarvan te maak. Daarom het die SAOU besluit om ook 'n taakspan van SAOU-lede saam te stel wat materiaal vir die implementering van Kurrikulum 2005 in die grondslagfase sou skryf sodat dit aan skole wat by die Unie geaffilieer is, beskikbaar gestel kan word (kyk 6.5.1.1). Die doel met hierdie taakspan van die SAOU was om 'n eie inhoud en karakter (wat die vereistes van die gemeenskappe wat die SAOU verteenwoordig) aan die beginsels van Kurrikulum 2005 te gee.

Die standpunt van SAOU-lede is dat onderwys nie van 'n bepaalde gemeenskap se kultuur, etos en geloof losgemaak kan word nie. Daarom moet die inhoud en karakter van verskillende gemeenskappe se onderwys van mekaar verskil. Onderwys is nie neutraal nie, maar word gedryf deur die denke en religie wat op die mens se hart beslag gelê het. Lede van die SAOU wil hê dat die inhoud waaraan hulle kinders blootgestel word, deur Christelike oortuigings gedryf moet word. Benewens hierdie vereiste, was dit ook die taakspan se opdrag om die materiaal só te ontwikkel dat dit die beste moontlike onderwys vir die kinders moontlik sou maak. Die materiaal van die taakspan was uiteindelik so gewild dat dit landswyd aangekoop is.

6.5.2.7.2 Onderhoud met 'n adjunk-direkteur van NAPOSA

My onderhoud met dr. BB, 'n adjunk-direkteur van NAPOSA, het aan die einde van Oktober 1998 in Pretoria plaasgevind. NAPOSA is volgens dr. BB 'n federasie van tien geregistreerde onderwysersunies wat kragte saamgesnoer het om 'n verenigde front te vorm en die duplisering van bepaalde take te voorkom. Die meerderheid van hierdie onderwysersunies het in die ou bedeling onderwysers uit die onderwysdepartemente vir minderbevoorregte leerders verteenwoordig. Hul lede was nie almal ten volle deel van die sogenaamde "defiance campaign" of "struggle" nie en voel hulleself dus in 'n mate uitgesluit van beide die vorige en die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika.

Die verskillende filiale van NAPOSA bied gewoonlik hul eie programme in die verskillende provinsies aan. Amptenare van NAPOSA kan egter op uitnodiging van die filiale deelneem aan hierdie programme en insette lewer. Só byvoorbeeld was amptenare al betrokke by werksinkels wat deur filiale vir onderwysers oor Kurrikulum 2005 aangebied is. Onderwysers wat hierdie werksinkels bygewoon het, was nie net Graad 1-onderwyseresse nie, maar ook onderwysers vir die hoër grade.

Dr. BB het onder andere op die tegniese komitee vir Kurrikulum 2005 gedien. Volgens hom was die implementering van 'n uitkomsgerigte kurrikulum 'n opdrag van bo aan

onderwysbeplanners en beleidmakers. As verteenwoordigers van 'n demokraties verkose regering het hierdie politici egter volgens dr. BB die reg gehad om dit te doen. Dit is baie duidelik aan die kurrikuleerders gestel dat lede nie weer dinge in die nuwe kurrikulum moet insluit wat hulle reeds in die verkiesing verloor het nie. Om hierdie rede is net dit uit die ou bedeling wat internasionaal en vir die regering aanvaarbaar is, behou. Die uiteenlopende rigtings waaruit die verskillende kurrikuleerders afkomstig was, het uiteindelik daartoe gelei dat Kurrikulum 2005 ook vakinhoud met 'n politieke kleur vereis in die leerareas wat hulle daartoe leen. Leerders kry nou volgens Kurrikulum 2005 die geleentheid om bestaande norme en waardes (soos byvoorbeeld deur hul godsdiens voorgeskryf) te bevraagteken en te herevalueer. Tog ontsê die kurrikulum nie 'n geleentheid om 'n eie godsdiens te beoefen nie.

Die nuwe kurrikulum aanvaar volgens dr. BB in 'n groot mate dat ons 'n nasie is van verskillende etniese-, taal- en kultuurgroeperinge en wil die geleentheid skep dat ons nader aan mekaar moet beweeg. Hiervan getuig die beginsel van "ubuntu" wat oneindige mededeelsaamheid en 'n inklusiewe uitreikingsgedagte insluit. Tog wil die nuwe kurrikulum nie noodwendig kultuuridentiteite uitsluit nie. Om hierdie beginsel te verduidelik, het dr. BB die voorbeeld van 'n *mengelslaai* gebruik, waarin nie een bestanddeel belangriker as 'n ander is nie: "Elkeen het sy unieke plek en rol en hulle saam het die gemeenskaplike doelwit om die beste slaai in die wêreld te wees".

Volgens dr. BB is Kurrikulum 2005 hoogs toepasbaar as die goeie uit die ou bedeling met die goeie uit die nuwe bedeling gekombineer kan word. Vir die goeie onderwyser behoort daar inderdaad nie so 'n groot verskil tussen die oue en die nuwe te wees nie. Die ou benadering het ook aandag gegee aan ken, wil en kan, maar nooit werklik vereis dat dit in die vorm van doelwitte of uitkomstes uitgeskryf moes word nie. Onderwysers moes net daarteen waak om nie handboekgebonde te raak, gewoonte leer te bevorder en daardeur die inhoudelike te oorbeklemtoon nie. Kurrikulum 2005 vereis egter meer inisiatief en vaardigheid en daarom vrees NAPOSA dat die goeie onderwyser se leerders uiteindelik beter af gaan wees, terwyl die swakke onderwyser se leerders swakke af gaan wees as in die ou stelsel.

Wat die implementering van Kurrikulum 2005 betref, het dr. BB aan my 'n paar bevindinge voorgelees uit 'n navorsingsverslag van NAPOSA wat in Augustus 1998 vrygestel is. Dit was 'n verslag oor 'n oorsigtelike ontleding van NAPOSA-amptenare van die verloop van die implementering van uitkomstgerigte onderwys in Graad 1 in Suid-Afrika. Dit is opgestel na aanleiding van die ontleding van vraelyste wat deur skoolhoofde en onderwyseresse van 93 skole landwyd ingevul is. Die oorgrote meerderheid van die respondente was egter uit die provinsies Gauteng, Mpumalanga, Oos-Kaap en KwaZulu-Natal. Slegs een skool uit die

Vrystaat het gereageer (vgl. NAPOSA 1998:4). Alhoewel die resultate van die ondersoek dus hoegenaamd nie as verteenwoordigend van gebeure in die Vrystaatse primêre skole beskou kan word nie, is die resultate reeds kortliks in paragraaf 4.6.19 van die literatuurstudie oor Kurrikulum 2005 weergegee om 'n voorlopige beeld van die implementeringsproses te verskaf. Dit word dus nie weer in hierdie paragraaf herhaal nie.

Dr. BB se gevolgtrekking na aanleiding van die resultate van bogenoemde ondersoek, was dat daar, ten spyte van die probleme wat ondervind is, met uitkomsgerigte onderwys 'n redelike begin in Graad 1 gemaak is en dat waardevolle inligting ingewin is wat daarop dui dat dit 'n skuif in die regte rigting is ten einde die onderwysstelsel te verbeter. Hy het geglo dat ons mettertyd 'n eie model vir uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika sal vind. Om sy redenasie te verduidelik, het dr. BB die voorbeeld van 'n pendulum wat swaai, gebruik. In die begin van 'n verandering in die onderwys moet ons baie ver gaan met die verandering sodat dit later weer kan stabiliseer. In antwoord op die ou model wat hoofsaaklik in eksamens en dressering gestagneer het, moet die onderwyser nou deur middel van die nuwe model geordende kennis aan die hand van lewenswerklikhede buite die klaskamer aanbied om sodoende leer te fasiliteer. Op hierdie wyse sal die onderwys meer leerdergesentreerd raak as in die verlede.

Dr. BB het egter sy vrees uitgespreek dat nuwe personeelvoorsieningskale wat in die onderwys ingestel word, uiteindelik uitkomsgerigte onderwys kan verongeluk. Anders as in Suid-Afrika, is lande waar uitkomsgerigte onderwys al geslaag het se klasse klein en is hulle ryk. Wat die problematiek rondom die heropleiding van onderwysers vir die doel van Kurrikulum 2005 betref, het dr. BB opgemerk dat daar ook in gedagte gehou moes word dat die verantwoordelikheid hiervoor nie alleen deur die werkgewer gedra moet word nie. Hoewel die werkgewer ten aansien van die onderwyser se pligtestaat sodanige opleiding moet verskaf, is die werknemer ook vir sy of haar selfontwikkeling verantwoordelik en is dit die taak van die vakbond om die werknemer in hierdie verband by te staan.

Volgens dr. BB skep Kurrikulum 2005, soos die ou model, steeds die geleentheid vir sogenaamde "uitskieters" wat "die wêreld vervuil met goeie idees". Om vooruitgang te verseker, moet die massas in enige land ook die elite beskerm, want laasgenoemdes is nie net uitbuiters nie. Daarom is dit belangrik dat almal saamwerk om 'n gemeenskaplike doel van vooruitgang te bereik. Dr. BB het sy onderhoud afgesluit deur aan my die teksvers in Prediker 8:1 voor te hou. In die Ou Vertaling lees dit: "... Die wysheid van 'n mens verhelder sy gesig, en die hardheid van sy gesig word *daardeur* verander". In die Nuwe Vertaling lees dit: "... Wysheid maak 'n mens vriendelik, dit verander sy strak gesig".

6.5.2.7.3 Onderhoud met 'n amptenaar van die Vrystaatstreek van SADTU

Mnr. CC is die sameroeper vir onderwys sake in die Vrystaatstreek van SADTU. In hierdie hoedanigheid is hy verantwoordelik vir alle aangeleenthede wat in verband met onderwys in die Vrystaat staan en dien hy saam met agt ander sameroepers uit die ander provinsies en die nasionale ondervoorsitter van SADTU (belas met onderwys) op die nasionale "Education Desk" van SADTU. In laasgenoemde hoedanigheid is hy ook voorsitter en koördineerder van die Nasionale Subkomitee in Hoër Onderwys. In die Vrystaatstreek is daar ook verskeie voorsitters en koördineerders wat oor verskillende onderwysverwante sake aan hom verantwoording moet doen. Mnr. CC dien verder ook op die breëre Nasionale Komitee vir Onderwys en Opleiding van SADTU wat navorsing behartig. SADTU is 'n onderwysersunie wat hoofsaaklik onderwysers uit die minderbevoorregte gemeenskappe verteenwoordig en is waarskynlik die grootste onderwysersunie in die land.

My onderhoud met mnr. CC het aan die einde van Oktober 1998 plaasgevind. Volgens mnr. CC kan die geskiedenis van Kurrikulum 2005 nie in isolasie van die Suid-Afrikaanse geskiedenis begryp word nie. Anders as die ou stelsel, moet die nuwe onderwysstelsel nou 'n toonbeeld van demokratiese praktyke wees. Daarom is daar 'n behoefte aan 'n nuwe soort onderwys wat leerdergesentreerd is. Uitkomstgerigte onderwys is volgens SADTU die oplossing. Die vakbondwese het dan ook 'n groot rol gespeel in die aanvaarding van uitkomstgerigte onderwys as 'n nuwe model vir onderwys in Suid-Afrika. Daarom is SADTU baie optimisties oor en steun hulle Kurrikulum 2005.

Volgens mnr. CC erken SADTU dat daar probleme met die implementering van Kurrikulum 2005 ondervind word en dat die Departement van Onderwys sekere beperkings het. Só byvoorbeeld sou SADTU dit verkies dat daar by die aanvanklike tydrooster vir die implementering van Kurrikulum 2005 gehou word, maar besef hulle wat die probleme van die onderwysowerhede in hierdie verband is. SADTU sou egter graag wou sien dat die totale kurrikulum teen die jaar 2005 ten volle geïmplementeer is. Die implementering van uitkomstgerigte onderwys in Grade 10, 11 en 12 is ook verkieslik, maar SADTU besef dat, benewens die Nasionale Departement van Onderwys, daar ook ander rolspelers en verskaffers van onderwys en opleiding betrokke sal wees.

Wat die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005 betref, het mnr. CC verwys na die politieke gesindhede van sommige individue (ook in die Departement van Onderwys) wat graag sou wou hê dat Kurrikulum 2005 moet misluk. Sodanige mislukking kan dan 'n klad op die naam van die Regering van Nasionale Eenheid laat. 'n Verdere probleem

was volgens mnr. CC dat daar burokrate en opvoeders is wat nie daartoe in staat is om hulleself te transformeer en 'n paradigmaskuif te ondergaan nie. Sulke persone vind dit besonder moeilik om as veranderingsagente op te tree. 'n Derde probleem was volgens mnr. CC die oneweredige verspreiding van hulpbronne, veral as gevolg van gemeenskappe wat in die verlede deur die regering in hierdie verband verwaarloos is.

SADTU huldig volgens mnr. CC die standpunt dat alle leerders 'n reg tot basiese onderwys en opleiding het. Om dit te verseker, is dit die taak van die regering om ter wille van gelykberegtiging regstellende aksie toe te pas en sodoende te verseker dat alle hulpbronne eweredig tussen alle leerders in die land versprei word. Dit geld ook vir menslike hulpbronne soos onderwysers. Alle onderwysers moet heropgelei word. Daar is egter 'n behoefte aan meer onderwysers en die bestaande leerder-onderwyserverhouding is nie realisties nie. Die kurrikulum moet ook relevant wees vir leerders met spesiale onderwysbehoefte.

Wat die heropleiding van onderwysers betref, is SADTU net tot 'n mate tevrede. Hulle meen dat die netwerkmodel wat deur die onderwysowerhede ingestel is om die heropleiding van onderwysers te behartig, probleme skep. Plaaslike kundiges oor uitkomsgerigte onderwys het in baie gevalle maande of selfs jare geneem om meer oor hierdie model in ander lande te leer. Leerfasiliteerders is egter net deur middel van 'n weeklange nasionale werkswinkel opgelei om as opleiers van onderwysers op te tree. Onderwysers is weer vir 'n korter periode opgelei. SADTU vrees dat so 'n opleidingsnetwerk tot gevolg kan hê dat baie elemente in die opleidingsproses verlore kan gaan. SADTU is daarom meer ten gunste van 'n model van deurlopende opleiding wat oor 'n redelike termyn strek. Volgens mnr. CC het SADTU erken dat onderwysers liefs nie uit hul klasse onttrek moet word om heropleiding te ondergaan nie. In hierdie verband word daarom aanbeveel dat alle onderwysers tegelykertyd vir 'n bepaalde periode per kwartaal hulle opleiding ondergaan. 'n Verdere voorstel van mnr. CC was dat onderwysers moet instem om byvoorbeeld 'n week per skoolvakansie op te offer ten einde hulle opleiding te ondergaan.

Op 'n vraag aan mnr. CC oor watter projekte SADTU al met betrekking tot Kurrikulum 2005 van stapel gestuur het, het hy aangedui dat navorsing in hierdie verband deurentyd onderneem word, werksinkels vir onderwysers aangebied word en dat skakeling met verskeie rolspelers deurentyd gehandhaaf word. Wat navorsing betref, word vraelyste gereeld in provinsiale en nasionale verband gesirkuleer om onder andere ondersoek in te stel na die probleme en suksesse wat onderwysers met die implementering van Kurrikulum 2005 ondervind. Op grond van die response wat ontvang word, word probleemareas geïdentifiseer en vasgestel in watter mate SADTU (of ander persone of instansies) behulpsaam kan wees. Navorsingsbevindinge

word ook van tyd tot tyd in artikels in provinsiale en nasionale nuusbriewe saamgevat, geëvalueer en bespreek.

Die werksinkels wat deur SADTU aangebied word, het al Graad 1-onderwyseresse ingesluit. Tydens hierdie werksinkels is onderwyseresse bemaagtig om uitkomsgerigte onderwys te implementeer en hul eie werkprogramme, materiaal en eenhede van leerervaring te ontwerp. Kriteria vir die bywoning van werksinkels is egter baie oop. Persone verbonde aan sentrums vir vroeë kindontwikkeling, primêre en sekondêre skole, sentrums vir hoër onderwys en persone op bestuursvlak word gewoonlik ook na die werksinkels genooi. Soveel as moontlik rolspelers word dus by hierdie werksinkels betrek omdat almal uiteindelik as veranderingsagente moet optree. Werksinkels word gewoonlik in die verskillende onderwysdistrikte gehou waarna dit kulmineer in provinsiale werksinkels. Laasgenoemde werksinkels kan ook somtyds in nasionale werksinkels kulmineer.

Volgens mnr. CC handhaaf SADTU (benewens met die algemene en verdere onderwysbane) ook nou bande met persone verbonde aan hoëronderwys- en opleidingsinrigtings. Die doel hiervan is om te verseker dat dit wat by die skole gebeur ook aan voornemende opvoeders bekend gemaak word, aangesien hulle in die toekoms leerders volgens Kurrikulum 2005 sal moet onderrig. Daar moet dus 'n verwantskap tussen opvoeders en opleiers in al drie die bane van die NKR bestaan en samewerking tussen hulle moet bevorder word sodat eenheid bereik kan word oor die implementering van uitkomsgerigte onderwys. Kurrikulumhervorming is dus ook nodig by hoëronderwys- en opleidingsinrigtings.

6.5.2.8 'n Uitbreiding van die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005

Deur die onderhoude met onderwysamptenare, leerfasiliteerders, opleiers van onderwysers, navorsers, konsultante, lede van nie-regeringsorganisasies en amptenare van onderwysersunies te bestudeer, was dit moontlik om die 17 geïdentifiseerde probleemareas wat in paragraaf 6.5.1.5 bespreek is, uit te brei. Deur middel van voorgenoemde onderhoude kon die 18 probleemareas wat reeds geïdentifiseer is, ook uit 'n ander gesigshoek beoordeel word.

Die probleme met die *heropleiding* van onderwyseresse (P1) vir die grondslagfase is in die meeste van die voorgenoemde onderhoude bevestig, terwyl 'n verklaring vir die gebrek aan *monitering* (P2) ook gevind is in die sin dat daar 'n tekort aan leerfasiliteerders bestaan om hierdie monitering en opvolgwerk te behartig. Die omvangrykheid van die taak om

ondersteuningsmateriaal aan onderwyseresse en leerders (P3) te verskaf, het duidelik geblyk en ook begrip vir probleme in hierdie verband verskaf. Beleidsdokumente is verder ook deur sommige deelnemers as verbruikersonvriendelik bestempel. Verskeie deelnemers het weereens hul kommer oor die groot *getalle leerders per onderwyser*, dit wil sê die leerder-onderwyserverhouding (P4), uitgespreek en daarop gedui dat dit die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 kan verhoed. Die probleem met die stigting van *gelokaliseerde leersentrums* (P5) is weer deur sommige van die deelnemers geopper en die oneffektiwiteit daarvan is beklemtoon.

Verskeie van die deelnemers het weereens die onsekerheid wat daar rondom *assessering* (P6) in die konteks van Kurrikulum 2005 bestaan het, as 'n probleem aangehaal waarmee nie net onderwyseresse nie, maar selfs ook senior amptenare moes worstel. Die gebrek aan *toerusting en hulpbronne* (P7) en die noodsaaklikheid daarvan om meganismes in werking te stel om 'n meer eweredige verspreiding van toerusting en hulpbronne te verseker, is onder andere deur SADTU se verteenwoordiger beklemtoon. Die gebrek aan *ouerbetrokkenheid* (P8) is ook as 'n probleem aangehaal, terwyl die *agterstande van leerders* uit die minderbevoorregte gemeenskappe (P10) ook weer ter sprake gekom het. *Skoolgereedheid* van Graad 1-leerders (P11) is weer onder die soeklig geplaas en sommige deelnemers het aangedui dat hulle teen die implementering van 'n skoolgereedmakingspogram was voordat Kurrikulum 2005 geïmplementeer word. Skoolgereedmaking moes volgens hulle liefste op 'n geïntegreerde basis en in konteks geskied.

Deelnemers het ook verskeie probleme met *Kurrikulum 2005* self (P13) geopper. Kritiek is oor die ingewikkelde terminologie; die groot getalle spesifieke uitkomstes wat bereik moet word; die onsekerheid oor eenheidstandaarde en assessering; die vinnige pas van implementering; die implementeerbaarheid van die kurrikulum in grade hoër as Graad 3; en die disseminasie van inligting oor die kurrikulum uitgespreek. Die oorsprong van en proses deur middel waarvan die kurrikulum ontwerp is, word egter as 'n verdere probleemarea in hierdie paragraaf bespreek. *Negatiewe publisiteit* (P14) in die pers oor die implementering van Kurrikulum 2005 is ook deur 'n deelnemer aangehaal en bevestig. *Multigraadklasse* (veral by plaasskole; P16) is deur sommige deelnemers as 'n probleem bestempel, terwyl 'n deelnemer ook haar kommer oor die hantering van *leerders met spesiale onderwysbehoefte* (P17) uitgespreek het.

Die enigste probleemareas wat reeds in paragraaf 6.5.1.5 geïdentifiseer is, maar nie regstreeks deur deelnemers in paragrawe 6.5.2.1 tot 6.5.2.7 aangehaal of bevestig is nie, is die groter werkklas wat onderwyseresse na bewering gehad het (P9), die reaksie van swakker

leerders op die implementering van Kurrikulum 2005 (P12), en die beeld van die Onderwysdepartement en die leerfasiliteerders (P15). Laasgenoemde probleme kon egter net deur die onderwyseresse en/of skoolhoofde aangehaal word omdat dit uitsluitlik met hul ervaring en persepsies te maak het.

Die sewe addisionele probleemareas wat uiteindelik geïdentifiseer is, kan soos volg saamgevat word:

Probleemarea 18 (P18): Die oorsprong van Kurrikulum 2005

Dit het duidelik uit die onderhoude geblyk dat deelnemers onder die indruk is dat Kurrikulum 2005 geïmplementeer is na aanleiding van 'n politieke besluit wat geneem is dat daar na 'n uitkomsgerigte onderwysbenadering oorgeskakel moet word. Aantygings dat SADTU in hierdie verband druk op die demokratiese regering uitgeoefen het, is eintlik deur SADTU se verteenwoordiger in sy onderhoud bevestig toe hy erken het dat die vakbondwese 'n groot aandeel in die besluit gehad het. Terwyl sommige deelnemers (soos die verteenwoordiger van NAPOSA) erken het dat die regering die demokratiese reg het om hierdie besluit te neem en uit te voer, het ander deelnemers weer hul bekommernis daaroor uitgespreek.

Die aantyging is gemaak dat Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model geïmplementeer word sonder dat vir die implementeerbaarheid daarvan in 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika getoets is. Die sukses van uitkomsgerigte onderwys in ander ontwikkelde lande is volgens hierdie deelnemers nie noodwendig 'n waarborg dat dit in Suid-Afrika sal werk nie. Uitkomsgerigte onderwys is 'n Westerse model wat nie noodwendig op ontwikkelende gemeenskappe van toepassing gemaak kan word nie. Ontwikkelende lande soos Suid-Afrika is gewoonlik ook baie arm en kan dus nie dieselfde infrastruktuur, toerusting en hulpbronne aan skole verskaf wat die ryker, ontwikkelde lande kan doen nie. Die aantal leerders per onderwyser in Suid-Afrika is ook heelwat meer as wat die geval in hierdie ontwikkelde lande is. Dit kan dus meebring dat onderwysers in Suid-Afrika 'n groter werkklas kan hê.

Ook die proses waardeur Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model tot stand gekom het, kan gekritiseer word. Weergawes van hierdie proses deur drie deelnemers het by navorser 'n besliste indruk geskep dat die proses inderwaarheid afgejaag is. Die gebrek aan struktuur het ook tot gevolg gehad dat leerareas verskillend verpak is en verwarring onder onderwysers kan skep. Die aantyging van konsultant T dat aspekte soos uitkomst, assesseringskriteria, omvangstellings, prestasie-aanduiders en leerprogramme na oorweging van publieke

kommentaar gewoonlik slegs met taalkundige aanpassings gepubliseer en geïmplementeer is, is vir navorser ook kommerwekkend en skep die vermoede dat Kurrikulum 2005 as't ware rypgedruk is.

Probleemarea 19 (P19): 'n Gebrek aan persoonskrag

Met slegs 24 leerfasiliteerders om Graad 1-onderwyseresse op te lei, opvolgwerk te doen en implementering te monitor, blyk die tekort aan leerfasiliteerders reeds baie duidelik. Voeg hierby dat dieselfde leerfasiliteerders oor 'n tydperk van drie jaar ook dieselfde met Graad 2- en Graad 3-onderwyseresse moet doen, en die probleem word nog duideliker. Volgens 'n onderwysamptenaar se berekening sal 96 ander leerfasiliteerders benodig word net om ook Graad 7 te implementeer; dit terwyl daar op die oomblik by die Vrystaatse Onderwysdepartement net vier leerfasiliteerders is om die werk te doen. Dit is dus onvermydelik dat leerfasiliteerders se werkklas onuithoudbaar groot sal word en dat aspekte soos opvolgwerk en monitering in die slag sal bly. Die NAPOSA-verslag bevestig ook die gebrek aan monitering van die implementering van Kurrikulum 2005 (kyk 4.6.19).

Die hoë onderwyser-leerderverhouding wat reeds in Vrystaatse skole ervaar word, tesame met die voortdurende proses van personeelvermindering onderstreep ook die tekort aan onderwysers om die implementering van Kurrikulum 2005 te behartig en die gevolglike toename in hul werkklas. Al drie die verteenwoordigers van onderwysersunies met wie onderhoude gevoer is, het die tekort aan onderwysers as 'n probleem aangehaal.

Probleemarea 20 (P20): 'n Gebrekkige leer- en werkkultuur by sommige skole

Verskeie deelnemers het aangevoer dat hulle al by skole (en veral in die minderbevoorregte gemeenskappe) 'n gebrekkige leer- en werkkultuur geïdentifiseer het. Melding is onder andere gemaak van leerders wat buite rondstaan en onderwysers wat voor die klasse sit en eet. 'n Dosent aan een van die Onderwyserskolleges het gesê dat hulle eerder studente die meeste van hul Praktiese Onderwys by die kollege self laat doen omdat die voorbeeld wat sommige skole verskaf, nie vir hulle aanvaarbaar is nie. Skole moet dus gekeur word alvorens studente hul Praktiese Onderwys daar kan doen.

Ook studente aan inrigtings vir hoër onderwys toon somtyds 'n gebrek aan 'n leerkultuur. 'n Deelnemer het byvoorbeeld sy spyt uitgespreek oor die studiegeleenthede wat vanweë studente-onrus verlore gaan. Dat die Departement van Onderwys van hierdie probleem bewus is, blyk duidelik uit die loodsing van die sogenaamde COLTS-veldtog ten einde 'n leer-

onderrig- en diensleweringenskultuur in die Departement te hervestig. Kurrikulum 2005 vra meer van leerders en onderwysers as ooit tevore en kan dus hoegenaamd nie slaag indien 'n gebrekkige leer- en werkkultuur bestaan nie.

Probleemarea 21 (P21): Agtergrond, gesindhede en onkundigheid van onderwysers

Hoewel hierdie probleemarea nou met die vorige saamhang, word dit tog hier afsonderlik bespreek. Deelnemers het opgemerk dat onderwysers en onderwysstudente uit die minderbevoorregte gemeenskappe in baie gevalle hul skoolopleiding en/of onderwysersopleiding by instansies deurloop het wat tradisioneel minderwaardige onderwys en opleiding verskaf het. Hierdie onderwysers en onderwysstudente toon daarom in baie opsigte agterstande teenoor hul eweknieë wat uit die meer bevoorregte gemeenskappe afkomstig is. Hulle het aanvanklike en/of heropleiding nodig wat aan hulle die geleentheid sal bied om op dieselfde vlak as hul genoemde eweknieë te kom. Voorts het onderwysers uit die minderbevoorregte gemeenskappe 'n Afrika-agtergrond, terwyl hul eweknieë in die meer bevoorregte gemeenskappe hoofsaaklik 'n Westerse agtergrond het. Hierdie toedrag van sake bring uiteraard mee dat die agtergrond en gesindhede van die verskillende groepe ook merkbaar kan verskil en dat hulle dus verskillende benaderings mag volg om Kurrikulum 2005 te implementeer.

Alhoewel onderwysers uit die meer bevoorregte gemeenskappe goeie opleiding kon ontvang het, was dit nog steeds op onderwysergesentreerde onderrig gefokus en bestaan die gevaar dat hulle vanweë hul verknogtheid aan die ou stelsel daartoe geneig sal wees om steeds aspekte uit die ou stelsel ten koste van vernuwings in die nuwe stelsel te beklemtoon. Hiervan getuig die onwrikbare geloof van Graad 1-onderwyseresse uit die meer bevoorregte gemeenskappe om byvoorbeeld 'n skoolgereedmakingsprogram toe te pas soos dit nog in die ou stelsel toegepas is. Konsultant T het dit aan die onkundigheid van onderwysers toegeskryf. Die heropleiding wat die onderwyseresse gehad het, kon nog nie daarin slaag om hierdie onkundigheid die nek in te slaan nie. Hierdie feit word ook deur die NAPOSA-verslag bevestig (kyk 4.6.19).

Swart leerfasiliteerders het voorts in hul onderhoude aangedui dat hulle probleme met die gesindhede van onderwyseresse ervaar het. Baie van die blanke onderwyseresse wat hul kursusse bygewoon het, het byvoorbeeld by die leerfasiliteerders die indruk geskep dat hulle nie gemeen het dat die leerfasiliteerders hulle iets omtrent grondslagfase-onderwys kon leer nie. Een van die leerfasiliteerders het aangedui dat sy dit aan rassisme toegeskryf het.

'n Verdere probleem wat geïdentifiseer kan word, is die waarskynlike onwilligheid van baie onderwysers om self verantwoordelikheid te aanvaar om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom. Hierdie feit was reeds tydens die onderhoude met onderwyseresse sigbaar. Dieselfde gesindheid is ook te bespeur in die skynbare onwilligheid van baie onderwysers om byvoorbeeld 'n gedeelte van hul skoolvakansies vir heropleiding aan te wend.

Probleemarea 22 (P22): Die gesindhede van skoolhoofde

Verskeie deelnemers het verwys na die oënskynlike onwilligheid van skoolhoofde om inligtingsessies oor Kurrikulum 2005 by te woon. Alhoewel hulle na die heropleiding van grondslagfase-onderwyseresse uitgenooi is, het baie min skoolhoofde van hierdie geleentheid gebruik gemaak. Daar is ook genoem dat dit veral die probleem met blanke skoolhoofde was. Die gevolge van hierdie sodanige traak-my-nie-agtige houding onder sommige skoolhoofde is dat hulle steeds onkundig oor Kurrikulum 2005 bly en selfs vereistes aan onderwyseresse kan stel wat nie met die beginsels van Kurrikulum 2005 strook nie.

Probleemarea 23 (P23): Die aanvanklike opleiding van onderwysers

Die aantydning van me. M van Onderwyserskollege C dat ander onderwyserskolleges in Phuthaditjaba nog nie uitkomsgerigte onderwysersopleiding geïmplementeer het nie, wek groot kommer. Hierdie onderwysstudente gaan uiteindelik verplig word om op 'n uitkomsgerigte wyse onderrig te gee. Dit mag wees dat onderwysdepartemente mettertyd gaan aanvaar dat studente wat vanaf onderwyserskolleges afkomstig is, reeds 'n deeglike kennis in verband met uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 opgedoen het.

Die traagheid van opleidingspersoneel om oor te skakel na uitkomsgerigte onderwys blyk ook duidelik uit die opmerkings van deelnemers by Onderwyserskolleges B en C. Dit is onrusbarend dat sulke persone nie beseft dat dit beter is om pro-aktief te werk te gaan nie. Die traagheid van opleiers kan natuurlik verband hou met die feit dat uitkomsgerigte onderwys deur COTEP en SAKO op hulle "afgedwing" word en hulle moontlik met hul traak-my-nie-agtige houding hulle ongelukkigheid hiermee uitspreek. In die laaste instansie bly dit egter hulle verantwoordelikheid om studente op te lei om by skole onderrig te kan gee. Hiervoor is kennis en ervaring van uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 onontbeerlik.

'n Gebrekkige leerkultuur wat as gevolg van studente-onrus ontstaan, kan ook net skadelik vir hul opleiding wees. By Onderwyserskollege B het studente-onrus daartoe bygedra dat finalejaarstudente belangrike blootstelling aan uitkomsgerigte onderwys misgeloop het. Só 'n

atmosfeer van onstabiliteit kan uiteindelik die aspirantonderwysers en hul toekomstige leerders net tot nadeel strek.

Probleemarea 24 (P24): Gebrekkige koördinasie en samewerking

'n Gebrek aan onderlinge koördinasie en samewerking tussen onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers, nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies kan ook geïdentifiseer word. 'n Voorbeeld hiervan is die ontwikkeling van leerdermateriaal deur personeel van die voormalige Onderwyssentrum en die direkte verspreiding daarvan tussen onderwyseresse deur die Vrystaatse Departement van Onderwys sonder dat al die leerfasiliteerders insae daarin gehad het en aanpassings dus nie vooraf gemaak kon word nie.

Vergaderings wat deur die Onderwysdepartement en onderwysersunies gereël is en uiteindelik met die heropleidingsessies van onderwyseresse gebots het omdat leerfasiliteerders nie in die saak geken is nie, bevestig ook hierdie gebrek aan koördinasie. Die feit dat onderwyserskolleges elk hul eie programme ontwerp sonder om dit met dié van ander kolleges te koördineer en met hierdie kolleges saam te werk, is kommerwekkend en versterk weereens die vermoede van 'n gebrek aan koördinasie en samewerking.

Die verwydering tussen die Onderwysdepartement aan die een kant en die SAOU aan die ander kant het ook duidelik geblyk uit uitsprake wat wedersyds deur deelnemers gemaak is. Die SAOU het hul eie opleiding gereël en hul eie materiaal ontwikkel omdat hulle nie met die Onderwysdepartement se pogings tevrede was of saamgestem het nie. Navorsers is van mening dat koördinasie en samewerking tussen hierdie twee partye baie positiewe gevolge vir die provinsie kon inhou.

Die onwilligheid van skoolhoofde om opleidings- en inligtingsessies oor Kurrikulum 2005 by te woon, getuig van 'n gebrek aan die wil by hulle om met die Onderwysdepartement saam te werk. Die gebrek aan kommunikasie by sommige skole tussen skoolhoofde en onderwysers wat deur navorsers geïdentifiseer is, getuig van gebrekkige koördinasie en samewerking by skole. Die oënskynlike ignorering deur die Onderwysdepartement van die opleidingsdienste wat deur me. W en me. J van die taalprojek aangebied word, plaas 'n vraagteken op die erns van die Onderwysdepartement om met nie-regeringsorganisasies saam te werk. Die aanwending van hierdie persone in die departementele heropleiding van onderwyseresse kon moontlik die gehalte van die heropleiding van onderwyseresse verbeter het.

Erkenning word egter verleen vir die samewerking wat daar onder andere tussen die Onderwysdepartement en navorsers van die Departement Didaktiek en nie-regeringsorganisasies soos die PSP bestaan. Die dienste van hierdie instansies word dan ook in die volgende paragraaf as 'n suksesarea geïdentifiseer.

6.5.2.9 'n Uitbreiding van positiewe aspekte rondom die implementering van Kurrikulum 2005

Soortgelyk aan die proses wat in paragraaf 6.5.2.8 gevolg is om die aantal probleemareas uit te brei, word die aantal suksesareas wat in paragraaf 6.5.1.6 geïdentifiseer is, ook nou in hierdie paragraaf uitgebrei. Die suksesareas wat reeds voorheen geïdentifiseer is, kan ook nou vanuit 'n ander gesigshoek beoordeel word.

Die *buigsaamheid* wat inherent is aan Kurrikulum 2005 (S1) het weereens baie duidelik geblyk. Deelnemers het beklemtoon dat dit vir opvoeders moontlik is om Kurrikulum 2005 te implementeer sonder om dit van die konteks van 'n eie kultuur en godsdiens los te maak. Sommige deelnemers (soos die amptenare van die SAOU en NAPOSA) het beklemtoon dat dit selfs moontlik was om die goeie uit die ou stelsel te behou en dit te kombineer met die goeie uit die nuwe stelsel. Die behoud van eie identiteit te midde van gemeenskaplikheid is 'n positiewe aspek. *Positiewe gesindhede* (S3) ten opsigte van die moontlikhede van Kurrikulum 2005 kan ook by die meerderheid deelnemers waargeneem word ondanks die talle probleme wat hulle direk of indirek geïdentifiseer het. Só byvoorbeeld het konsultant T en navorsers R van NIOB dit duidelik gestel dat hulle onwrikbaar in uitkomsgerigte onderwys glo ten spyte van die probleme wat hulle self aangaande Kurrikulum 2005 en/of die implementering daarvan geopper het.

Deelnemers met kennis van die *probleemgesentreerde benadering in Wiskunde-onderrig* was dit eens dat hierdie benadering ten volle met Kurrikulum 2005 versoenbaar is (S4) en dus steeds tot voordeel van leerders aangewend kan word. Die bydraes van *onderwysersunies* soos die SAOU (S5) is deur die deelnemers bevestig, alhoewel meningsverskille tussen leerfasiliteerders en lede van die SAOU se taakspan ook duidelik na vore gekom het en op 'n gebrek aan koördinasie en samewerking (P24) gewys het. Ook die bydraes van SADTU en NAPOSA tot die implementering van Kurrikulum 2005 is deur die deelnemers verduidelik en kan deur navorsers as positief bestempel word. Die bydraes van ander rolspelers soos navorsers, konsultante en nie-regeringsorganisasies het egter ook duidelik na vore gekom en sal in hierdie paragraaf as 'n verdere suksesarea geïdentifiseer word.

Wat die *positiewe reaksie van leerders* (S2) op die implementering van Kurrikulum 2005 en *positiewe ervarings van onderwyseresse met nuwe assesseringsmetodes* (S6) betref, kon addisionele getuienis egter nie uit die onderhoude verkry word nie. Assessering is eerder deur die meerderheid van die deelnemers as 'n probleem bestempel.

Die addisionele suksesareas wat uiteindelik geïdentifiseer is, kan soos volg opgesom word:

Suksesarea 7 (S7): Die bydraes van navorsers, konsultante en nie-regeringsorganisasies

Bydraes van navorsers, konsultante en nie-regeringsorganisasies sluit materiaalontwikkeling, indiensopleiding en opvolgwerk in. Projekte soos *Implementation 2005* en *OBE-T-OBE* van die Departement Didaktiek aan die UOVS (kyk 6.5.2.5) is in samewerking met die Vrystaatse Departement van Onderwys, die Katolieke Universiteit van Leuven en die PSP gedoen en behels projekte waarin pro-aktief opgetree word ten einde die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 4 te verseker. Die hand van die Vrystaatse Onderwysdepartement word na navorser se mening in hierdie proses versterk.

Indiensopleidingsprogramme wat deur navorsers van NIOB (kyk 6.5.2.5.2), konsultant T (kyk 6.5.2.6.2), me. W en me. J van die taalprojek (6.5.2.6.3), asook fasiliteerders van die PSP (kyk 6.5.2.6.4) en READ (kyk 6.5.2.6.5) aangebied word, verbreed die blootstelling van primêre onderwysers in die Vrystaat aan uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005. Die hand van die Vrystaatse Departement is ook versterk deur die bydraes en ondersteuning van die Belgiese Ondersteuningsprojek (kyk 6.5.2.6.2) in die persoon van konsultant U en die finansiële bystand wat hulle verskaf het. Leerfasiliteerders het ook as gevolg van hierdie invloed beter begin saamwerk. Navorser is egter van mening dat daar daadwerklik na 'n metode gesoek moet word om beter koördinerings- en samewerking tussen al voorgenoemde instansies te verseker. Die NAPOSA-verslag verleen dan ook erkenning aan die bydraes van verskillende rolspelers in die implementeringsproses (kyk 4.6.19).

Suksesarea 8 (S8): Die COLTS-veldtog in Vrystaatse onderwys

Deur die COLTS-veldtog (kyk 6.5.2.1) in Vrystaatse onderwys van stapel te stuur, het die Vrystaatse Departement van Onderwys enersyds erken dat daar 'n gebrekkige leer- en werkkultuur in sommige Vrystaatse skole bestaan, maar andersyds begin om 'n daadwerklike poging aan te wend om hierdie probleem die hoof te bied. Die suksesvolle implementering van hierdie veldtog is van groot belang, aangesien die skepping van 'n gesonde leer- en

werkkultuur by skole voor die hand liggend noodsaaklik is vir die suksesvolle implementering van 'n onderwysvernuwing soos Kurrikulum 2005.

Suksesarea 9 (S9): Addisionele pogings van die Onderwysdepartement om onderwyseresse te ondersteun

Benewens die heropleiding wat onderwyseresse van die Vrystaatse Departement van Onderwys ontvang het, het onderwysamptenare van die Departement ook die moeite gedoen om onderwyseresse van ekstra ondersteuningsmateriaal (benewens dit wat deur die Nasionale Departement van Onderwys verskaf is) te voorsien. Daar is ook addisioneel begroot vir die aankoop van boeke deur Graad 1-onderwyseresse wat hulle as bronne kon gebruik. Pogings soos hierdie kan, ten spyte van die gebreke daaraan verbonde, net aangeprys word. Die hoop kan uitgespreek word dat die Departement in die toekoms met addisionele pogings soos hierdie sal volhou en dat dit selfs uitgebrei kan word.

6.5.3 Interpretasie

Die 24 probleemareas omvat die probleme wat aangespreek moet word om die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 te verseker. Hierdie probleme word in die volgende hoofstuk in samehang met die suksesse wat geïdentifiseer is, asook die resultate van die literatuurstudie geïnterpreteer alvorens 'n gevolgtrekking oor die toepasbaarheid al dan nie van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole gemaak kan word.

6.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die keuse van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie om die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole na te vors, gemotiveer. Vir hierdie doel is die belangrikste kenmerke van die kwalitatiewe navorsingsmetodologie asook die waarde wat dit vir navorser kan inhou, bespreek deur van 'n literatuurstudie gebruik te maak. Die doel van hierdie kwalitatiewe ondersoek is bespreek en vier wyd geformuleerde vrae is geformuleer aan die hand waarvan die resultate van die kwalitatiewe navorsing in samehang met die resultate van die voorafgaande literatuurstudie in die volgende hoofstuk geïnterpreteer word.

Die metode van hierdie kwalitatiewe navorsing is vervolgens bespreek deur te verwys na die besoeke en onderhoude wat as basis sou dien; die status, rol en objektiviteit van die navorser; die wyse waarop die seleksie van deelnemers plaasgevind het; die geldigheid en

betroubaarheid van die spesifieke navorsing; en die wyse waarop die data geanaliseer is en geïnterpreteer sou word.

'n Weergawe van die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole is vervolgens geskets deur 'n uiteensetting van die meeste van die onderhoude wat met deelnemers gevoer is, te gee. Vanweë die groot aantal onderhoude wat met onderwyseresse vir die grondslagfase en die skoolhoofde van die betrokke skole gevoer is en aangesien 'n gedetailleerde beskrywing van al hierdie onderhoude die volume van hierdie hoofstuk onnodiglik sou vermeerder, is besoeke aan slegs vier van die 15 primêre skole in gedetailleerde samevatting beskryf. Na aanleiding van al die onderhoude wat met onderwyseresse en skoolhoofde gevoer is, is 'n voorlopige beeld van die implementering van Kurrikulum 2005 verskaf deur die belangrikste probleme en positiewe aspekte wat deur al die deelnemers genoem is, te identifiseer en te bespreek.

Om hierdie 17 probleem- en ses suksesareas wat geïdentifiseer is, vanuit 'n ander gesigshoek te kan beoordeel en selfs uit te brei (indien moontlik), is onderhoude wat met onderwysamptenare, leerfasiliteerders, dosente, navorsers, konsultante, lede van die nie-regeringsorganisasies en amptenare van die drie grootste onderwysersunies in die Vrystaat gevoer is, vervolgens in gedetailleerde samevatting beskryf. Uiteindelik het navorser daarin geslaag om die meeste van die probleem- en suksesareas wat reeds geïdentifiseer is, te bevestig deur na inligting uit laasgenoemde onderhoude te verwys. Navorser was ook in staat om op grond van voorgenoemde inligting die aantal probleemareas van 17 na 24 uit te brei, terwyl die aantal suksesareas van ses na nege uitgebrei is.

Voorgenoemde 24 probleemareas, asook die nege suksesareas wat geïdentifiseer is, word in die volgende hoofstuk in samehang met die resultate van die voorafgaande literatuurstudie en aan die hand van die vrae wat reeds geformuleer is, op 'n induktiewe wyse beredeneer en geïnterpreteer. Op grond van hierdie interpretasie word gevolgtrekkings aangaande die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole gemaak. Aanbevelings oor aspekte wat verband hou met die implementering van Kurrikulum 2005 in voorgenoemde skole sal uiteindelik moontlik wees.

Hoofstuk 7

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 Inleiding

Die resultate van die kwalitatiewe navorsing wat in Hoofstuk 6 van hierdie studie onderneem is, word in hierdie hoofstuk in samehang met die voorgaande literatuurstudie oor kurrikulumteorie (Hoofstuk 2), kurrikulumontwikkeling (Hoofstuk 3), Kurrikulum 2005 (Hoofstuk 4) en uitkomstgerigte onderwys in die algemeen (Hoofstuk 5) geïnterpreteer en beoordeel.

Indien die spesifieke doelwitte wat in paragraaf 1.3 van hierdie studie geformuleer is, van naderby beskou word, is dit duidelik dat die ondersoek na die volgende aspekte op hierdie stadium van die studie reeds afgehandel is of ter sprake gekom het:

- Perspektiewe rakende Kurrikulumteorie, die veld van Kurrikulumstudie en die proses van kurrikulumontwikkeling (Hoofstukke 2 en 3).
- Kurrikulum 2005 as 'n uitkomstgerigte kurrikulummodel vir Suid-Afrika (Hoofstuk 4).
- Die grondslae, problematiek, ideale en implikasies van uitkomstgerigte onderwys in die algemeen (Hoofstuk 5).
- Die mate waartoe Kurrikulum 2005 en uitkomstgerigte onderwys in die algemeen in terme van 'n kurrikulumteoretiese raamwerk vir kurrikulumontwikkeling beskou kan word (Hoofstuk 5).
- Die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole (Hoofstuk 6).

Dit is dus duidelik dat die laaste twee doelwitte wat in Hoofstuk 1 geformuleer is, op hierdie stadium nog nie finaal beredeneer is nie en dat die resultate van die literatuur- en kwalitatiewe navorsingstudie nog verder verwerk moet word ten einde tot 'n finale gevolgtrekking in verband met die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole te kom. Hierdie beredenering geskied dan ook in hierdie hoofstuk aan die hand van die vier wydgeformuleerde vrae wat reeds in paragraaf 6.3 van hierdie studie geformuleer is. Hierdie vrae verteenwoordig die voorvereistes vir die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole. Die antwoorde op die vier vrae verskaf dan 'n basis op grond waarvan voorgenoemde twee doelwitte verwesenlik en 'n finale gevolgtrekking gemaak kan word. Op grond van die gevolgtrekking word aanbevelings - wat moontlik sal bydra tot die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 in voorgenoemde skole - ten slotte gemaak.

7.2 'n Evaluering van die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole

Soos in paragrawe 6.3 en 7.1 gestel, word die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole geëvalueer aan die hand van die vier wydgeformuleerde vrae wat reeds in paragraaf 6.3 geïdentifiseer is en voortspruit uit die doelwitte wat in paragraaf 1.3 van hierdie studie geformuleer is.

7.2.1 Is uitkomsgerigte onderwys in die algemeen en Kurrikulum 2005 in die besonder in lyn met goed verantwoorde teorieë en beskouings oor kurrikulumontwikkeling en hoe word hierdie kurrikulumteoretiese beskouings in die praktyk verwesenlik?

In die studie het geblyk dat uitkomsgerigte onderwys in die algemeen en Kurrikulum 2005 in die besonder wel in 'n kurrikulumteoretiese raamwerk geplaas kan word en dat dit in lyn met bepaalde (dikwels uiteenlopende) benaderings, modelle en beginsels is wat met kurrikulumontwikkeling verband hou:

7.2.1.1 Kurrikulum 2005 is 'n eklektiese onderwysmodel met 'n versoeningsfunksie

Daar is bevind dat uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 in die besonder as eklekties (kyk 2.6.1.5) beskryf kan word. Nie alleen is ooreenkomste met die sogenaamde doelwit-, proses- en naturalistiese (of onderhandelings-) modelle vir kurrikulumontwerp geïdentifiseer nie, (kyk 3.7.3.2., 3.7.3.3, 3.7.3.4, 5.3.2, 5.3.2.1.7 en 5.3.2.5), maar daar is ook bevind dat beide die konsepte *produk en proses* in die konteks van uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 beklemtoon word en in werklikheid interafhanklik is (kyk 5.3.2.1.3). Voorts is behaviorisme, sosiale rekonstruksionisme, kritiese teorie, konstruktivisme en pragmatisme as onderliggende teorieë geïdentifiseer waarop uitkomsgerigte onderwys in die algemeen en Kurrikulum 2005 in die besonder berus (kyk 5.3.4.3.1). Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat uitkomsgerigte onderwys in wese 'n benadering is wat poog om (dikwels uiteenlopende) kurrikulumteoretiese perspektiewe, modelle en teorieë in een benadering bymekaar te bring en met mekaar te versoen. Die rasionaal vir hierdie integrasie van uiteenlopende perspektiewe, modelle of teorieë is waarskynlik geleë in die wedersydse versterkings wat dit gesamentlik in uitkomsgerigte onderwys teweegbring deur byvoorbeeld argumente teen inhoudsgerigte benaderings, onderwysergesentreerdheid, tradisionele assesseringsmetodes en/of universele inhoude en waardes te versterk (kyk 5.3.4.3.2). Die sameflansing word egter dikwels deur opvoedkundiges gekritiseer en kan lei tot spanninge tussen aspekte soos, onder andere, die produk- en prosesbenaderings, beheer en outonomie,

eksterne en interne vermoëns van leerders en tussen kompetisie en samewerking tussen leerders (5.3.4.1.4 en 5.3.4.3.3).

In terme van die filosofiese en sielkundige grondslae van Kurrikulumstudies wat in paragrawe 2.6.1 en 2.6.4 geïdentifiseer is, toon 'n nadere beskouing van al voorgenoemde onderliggende teorieë (kyk 5.3.4.3.1) dat uitkomsgerigte onderwys tog baie swaar op sowel die progressiwistiese en rekonstruksionistiese opvoedkundige strominge (kyk 2.6.1.3, 2.6.1.4) as die humanistiese, fenomenologiese en kognitiewe ontwikkelingsteorieë (kyk 2.6.4.2, 2.6.4.3) steun. In terme van die benaderings tot kurrikulumontwikkeling (kyk 3.3) dui die ooreenkomste van uitkomsgerigte onderwys met die doelwitmodel, prosesmodel en naturalistiese model vir kurrikulumontwerp duidelik daarop dat die benadering wat in die konteks van uitkomsgerigte onderwys gevolg word, kenmerke van die behavioristies-tegnologiese benadering (as gevolg van die afwaartse ontwerp van uitkomst en die klem op uitkomst as leerprodukte en bemeesteringsleer), die humanisties-ervaringsgerigte (as gevolg van die klem op leerdergesentreerdheid en die leerprosesse wat leerders na hierdie uitkomst moet lei), asook die pragmatiese (as gevolg van die insluiting van 'n verskeidenheid rolspelers in die proses van onderhandeling met die oog op die formulering van uitkomst) benaderings vertoon.

7.2.1.2 Die teorie oor uitkomsgerigte onderwys verreken nie die eise van die praktyk ten volle nie

Wat die verband tussen die teorie en praktyk van uitkomsgerigte onderwys betref, het die kompleksiteit van die teorie oor uitkomsgerigte onderwys baie duidelik geblyk uit beide die literatuurstudie oor uitkomsgerigte onderwys in Hoofstuk 5 en die toepasbaarheidstudie in Hoofstuk 6. In hierdie verband is dit veral die teoretiese taal en terminologie wat eie is aan beide uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 wat onder skoot kom. Die teoretiese agtergrond van uitkomsgerigte onderwys het na bewering gedurende die heropleiding van Graad 1-onderwyseresse soveel tyd in beslag geneem dat daar weinig tyd oor was vir praktiese toepassingsoefeninge (vgl. 5.3.4.1.7 en 6.5.1.5, P1).

Die teorie oor uitkomsgerigte assessering (kyk 4.6.15 en 5.3.2.4) is waarskynlik ook dikwels ver verwyder van wat in die praktyk aangaan. Hiervan getuig die opmerkings van baie onderwyseresse met wie onderhoude in die toepasbaarheidstudie gedoen is en wat beweer het dat hulle na hul heropleiding steeds nie geweet het hoe om uitkomsgerigte assessering toe te pas nie (kyk 6.5.1.5, P6). Cavener se praktiese ervaring met herassessering en heronderrig by die Ponca City Hoërskool in die VSA (kyk 5.3.3.4.4) het ingesluit dat baie tyd in die proses verlore gegaan het en dat dit baie papierwerk en rekordhouding vereis het. Ook

Glatthorn (1993:3) beskryf uitkomsgerigte onderwys as kompleks, tydrowend en moeilik om in die praktyk te implementeer (kyk 5.3.4.2). Teorie oor uitkomsgerigte onderwys bied egter nie duidelike oplossings vir hierdie praktiese probleme nie. Daar kan dus met reg gesê word dat teorie oor uitkomsgerigte onderwys waarskynlik nie voldoende inligting oor die praktiese implementering verskaf nie.

7.2.1.3 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en Kurrikulum 2005 voldoen aan die beginsels vir kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp

Wat beginsels of kriteria vir kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp (kyk 3.6 en 3.7.1) betref, is daar in paragrawe 4.5.2 en 4.6.1 van hierdie studie getoon dat die beginsels vir die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp in die konteks van Kurrikulum 2005 grootliks versoenbaar is met die algemene beginsels wat in die voorgenoemde paragrawe in Hoofstuk 3 geïdentifiseer is.

7.2.1.4 Die komponente van kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp figureer in die konteks van uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005

Die verskillende komponente van kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp wat in paragrawe 3.2 en 3.7.4 van hierdie studie onderskeidelik geïdentifiseer is, is ook in die konteks van uitkomsgerigte onderwys en Kurrikulum 2005 geïdentifiseer en bespreek (kyk 5.3 en 5.3.2). Dit was dus vir navorsers moontlik om uitkomsgerigte onderwys volgens die kurrikulumteoretiese raamwerk wat in Hoofstuk 3 geskep is, te bespreek.

7.2.1.4.1 Die komponente van kurrikulumontwerp

(a) Situasië-analise

Ten opsigte van 'n situasië-analise as komponent van kurrikulumontwerp is daar in paragrawe 5.3.2.1 en 5.3.2.1.7 daarop gewys dat die proses van die identifisering en definiëring van uitkomst die insluiting van soveel as moontlik rolspelers veronderstel wat die gemeenskap, die onderwys en selfs leerders verteenwoordig. Die proses staan as strategiese ontwerp bekend. Hierdie proses van strategiese ontwerp wat eie aan 'n herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys is, sluit navorsing in oor die fundamentele lewensvertolkingsrolle waarin leerders vaardighede moet ontwikkel ten einde in bekwame toekomstige burgers van die land te kan ontwikkel. Hierdie navorsing en die onderhandeling tussen die verskillende rolspelers kulmineer uiteindelik in die formulering van die uiteindelige uitkomst.

(b) Doelformulering

Die uiteindelijke formulering van uitkomst vir 'n uitkomstgerigte kurrikulum kan met die proses van doelformulering vergelyk word wat in paragrawe 3.7.4 en 3.7.4.2 as 'n komponent van kurrikulumontwerp geïdentifiseer en bespreek is. In paragraaf 5.2.3.3 is die ooreenkomste en verskille tussen uitkomst, doelstellings en doelwitte uitgewys. Daar is egter daarop gewys dat uitkomst in die konteks van uitkomstgerigte onderwys 'n wyer betekenis as doelstellings en doelwitte het en dat dit die kennis, vaardighede, houdings en waardes omvat wat leerders aan die einde van 'n bepaalde leerproses moet kan bereik.

Wat uitkomst betref, is 'n aantal probleme egter uit die literatuur geïdentifiseer. Aangesien uitkomst dikwels verwys na affektiewe aspekte wat leerders moet kan bemeester, bestaan daar vrese dat uitkomstgerigte onderwys in die algemeen en Kurrikulum 2005 in die besonder daarop gemik is om kinders se denke, waardes en geloof te omvorm deur middel van sielkundige kondisionering en gedragsmodifikasie (kyk 4.6.19 en 5.3.4.1.1). Die insluiting van die affektiewe lei dan ook volgens kritici daartoe dat uitkomst vaag en dubbelsinnig geformuleer kan word, wat weer die assessering van hierdie uitkomst kan bemoeilik en 'n subjektiewe karakter daaraan kan verleen. Hierdie vae en dubbelsinnige uitkomst kan verder 'n verskeidenheid van interpretasies deur verskillende onderwysers tot gevolg hê (kyk 5.3.4.1.1). Dit is dan ook veral fundamentalistiese Christengroepe wat die sterkste beswaar teen hierdie tipes uitkomst aanteken en aanvoer dat die Christelike godsdiens op hierdie wyse benadeel word en dat kinders onder die vaandel van kritiese denke inderwaarheid geïndoktrineer word om "politiees korrek" op te tree deur kontroversiële, ekonomiese en politieke waardes wat in stryd met die Christelike geloof is, te aanvaar of te waardeer (kyk 5.3.4.1.1).

Die rol van die onderwysowerhede in die formulering van uitkomst op 'n nasionale vlak word dikwels deur kritici van uitkomstgerigte onderwys vertolk as 'n poging van die owerhede om sentrale beheer oor die kurrikulum te verkry (kyk 5.3.4.1.6). Die besluit om uitkomstgerigte onderwys in Suid-Afrika te implementeer, is dan ook deur 'n aantal respondente in die toepasbaarheidstudie as 'n politieke besluit bestempel (kyk 6.5.2.7.1, 6.5.2.7.2, 6.5.2.7.3 en 6.5.2.8, P18). Die verpligting op alle skole om nasionaal-geformuleerde uitkomst te implementeer, is egter direk in stryd met dit wat Spady met sy herskeppende model vir uitkomstgerigte onderwys beoog het (kyk 5.3.4.1.6).

(c) Leerinhoude

Wat leerinhoude betref, speel dit volgens kritici in die afwaartse ontwerpproses in uitkomsgerigte onderwys (en dus ook in die konteks van Kurrikulum 2005) 'n ondergeskikte rol teenoor die sogenaamde kritieke, ontwikkelings- en spesifieke uitkomst. In hierdie verband is Glatthorn (kyk 5.3.4.2) byvoorbeeld van mening dat die belangrikheid van vakinhoude in die konteks van uitkomsgerigte onderwys onderspeel word. Die integrasie van hierdie inhoude in die vorm van multidissiplinêre temas (in die konteks van Kurrikulum 2005 verwys dit na die sogenaamde fase- en programorganiseerders; kyk 4.6.10 en 4.6.11) kan ook volgens Glatthorn nie maklik aanleiding tot in-diepte kennis gee nie. Dat onderwysers hierdie integrasie van leerinhoude problematies vind, blyk verder duidelik uit die onderhoude wat met Graad 1-onderwyseresse gevoer is (kyk 6.5.1.5, P13).

In paragraaf 4.6.13 van hierdie studie is voorts aangetoon dat die riglyne vir onderrig- en leermateriaal in die konteks van Kurrikulum 2005 wel met sommige van die kriteria vir die seleksie en ordening van leerinhoude ooreenstem wat reeds in paragrawe 3.7.4.3.1 en 3.7.4.3.2 van hierdie studie geïdentifiseer is.

Die agt leerareas wat vir die doel van Kurrikulum 2005 geïdentifiseer is (kyk 4.6.4) spreek duidelik van 'n poging om weg te beweeg van 'n verdeling van vakinhoude na 'n groter sintese van inhoude en herinner sterk aan sogenaamde breë velde volgens Tanner en Tanner se kurrikulumkegel (kyk 3.7.4.3.3; Figuur 3.4 en 5.3.2.2). Die integrering van die inhoude van hierdie leerareas word verder versterk deur die toepassing van voorgenoemde fase- en programorganiseerders in die ontwerp van leerprogramme (kyk 4.6.9 en 5.3.2.2). Hierdie integrasie van leerinhoude behoort egter vir die Suid-Afrikaanse onderwysers, en veral diene in die intermediêre en senior fases, 'n heel nuwe benadering te wees.

'n Punt van kritiek in verband met voorgenoemde leerareas is egter die feit dat die verskillende komponente van die agt verskillende leerareas só uiteenlopend verpak is dat dit volgens 'n respondent omtrent Kurrikulum 2005 verwarring onder onderwysers kan veroorsaak (kyk 6.5.2.6.1 en 6.5.2.8). Die buigsamheid van Kurrikulum 2005 ten opsigte van die keuse van toepaslike leerinhoude deur van fase- en programorganiseerders gebruik te maak, is egter deur die meerderheid van die respondente in die kwalitatiewe navorsingstudie aangeprys, aangesien hierdie buigsamheid dit vir die opvoeders moontlik maak om Kurrikulum 2005 te implementeer sonder om dit van die konteks van 'n eie kultuur of godsdiens los te maak (kyk 6.5.1.6, en 6.5.2.9).

(d) Leergeleenthede

Ten opsigte van leergeleenthede in die konteks van uitkomsgerigte onderwys, is dit veral die sukses-vir-almal-benadering, die werk-teen-eie tempo, die daarstelling van uitgebreide geleenthede en uitgebreide ondersteuning (wat weer direk met bemeesteringsleer verbind kan word; kyk 5.2.3.5, 5.3.1.3 en 5.3.1.4), wat deur kritici bevraagteken word. Die sukses-vir-almal-benadering kan byvoorbeeld volgens kritici lei tot 'n verlaging in standaard en veroorsaak dat begaafde leerders deur minder begaafde leerders teruggehou kan word (kyk 5.3.4.1.8). Voorts word beweer dat die verskaffing van uitgebreide geleenthede en ondersteuning vir leerders (sodat hulle elk teen eie tempo kan werk) die onderwyser se werkklas baie kan vermeerder omdat baie tyd daaraan gewy moet word en dit omslagtige rekordhouding tot gevolg het (kyk 5.3.3.4.4).

'n Groter werkklas vir die onderwyser in die vorm van meer intensiewe voorbereiding en die administrasie van assesseringsresultate is dan ook deur onderwyseresse as 'n probleem met die implementering van Kurrikulum 2005 uitgewys (kyk 6.5.1.5, P9). Die toepassing van die beginsels van bemeesteringsleer in die uitkomsgerigte onderrig-leersituasie word voorts deur kritici beskou as 'n bewys van die behavioristiese karakter van uitkomsgerigte onderwys (kyk 5.3.4.1.3). In hierdie verband kan die gebruik van die woord *afrigting* (*coaching*) deur Spady self (kyk 5.2.2.5) ook moontlik deur kritici aangegryp word as 'n bewys van die behavioristiese karakter van uitkomsgerigte onderwys, aangesien afrigting tog wys op die proses van gedragsmodifikasie by die leerder.

In paragrawe 3.7.4.4.1 en 4.6.14 van hierdie studie is daar egter aangetoon dat 'n aantal algemene kriteria vir die ontwerp van leergeleenthede wat deur kurrikulumkundiges geïdentifiseer is, ook in die konteks van Kurrikulum 2005 van belang is en grootliks met die sogenaamde kritieke en ontwikkelingsuitkomst ooreenkom.

(e) Assessering

Uitkomsgerigte assessering in die algemeen, maar ook in die konteks van Kurrikulum 2005, word gekenmerk deur alternatiewe, outentieke en prestasiegerigte assesseringstegnieke. Dit is gewoonlik kriteriumgerig van aard en maak ook voorsiening vir deurlopende formatiewe assessering, alhoewel summatiewe assessering nie uitgesluit word nie (kyk 4.6.15.1 en 4.6.15.3, 4.6.15.5, 5.3.2.4.1, 5.3.2.4.2 en 5.3.2.4.3). Hierdie vorms van assessering is egter in Hoofstuk 3 as aanvaarbare assesseringstegnieke in die konteks van kurrikulumontwerp erken (kyk 3.7.4.5.1, 3.7.4.5.2 en 3.7.4.5.3).

Wat assessering in die konteks van Kurrikulum 2005 betref, word die feit dat leerders nie meer grade (standerds) volledig sal druipe nie (kyk 4.5.1 en 4.6.15.5) deur sommige kritici gesien as 'n teken dat Kurrikulum 2005 sal ontaard in 'n "deurvloei"-stelsel waar leerders bloot van graad tot graad sal vorder sonder dat hulle behoorlik geassesseer word (kyk 4.6.19).

In die kwalitatiewe studie is assessering in die konteks van Kurrikulum 2005 as 'n probleemarea uitgewys (kyk 6.5.1.5, P6). Die indruk wat die respondente by navorsers gelaat het, was dat weinig verandering op die terrein van assessering plaasgevind het en dat die respondente self nog baie in die duister was oor die toepassing van uitkomsgerigte assessering. Hierdie feit is egter verstaanbaar, gesien in die lig daarvan dat uitkomsgerigte assessering 'n duidelike wegbeweeg van die tradisionele assesserings veronderstel waaraan hierdie onderwyseresse tot onlangs nog gewoond was.

7.2.1.4.2 Die disseminasie van inligting

Wat die disseminasie van inligting (kyk 3.8) omtrent Kurrikulum 2005 betref, is daar reeds in paragraaf 5.3.3.5 'n vergelyk getref met die verskillende modelstrategieë vir verandering en die disseminasie van inligting wat in Hoofstuk 3 bespreek is (kyk 3.8.4). Kenmerke van Havelock se N&O-model (kyk 3.8.4.1), Bennis, Benne en Chin se mag-dwingende en normatief-heropvoedende strategieë (kyk 3.8.4.3), asook Schon se vermenigvuldiging-van-sentrumsmodel (kyk 3.8.4.2) is in hierdie verband geïdentifiseer. Daar kan dus met reg gesê word dat die disseminasie van inligting in verband met Kurrikulum 2005 wel deur kurrikulumteorieë onderlê kan word.

In paragraaf 5.3.3.5 is egter ook bevind dat die Suid-Afrikaanse onderwysowerhede nie al die lesse wat uit die disseminasie van uitkomsgerigte onderwys in die VSA geleer kan word (kyk 5.3.3.4.6), ter harte geneem het nie. Alhoewel 'n reklameveldtog van stapel gestuur is (kyk 4.6.17), het dit - asook die heropleiding van die onderwysers - waarskynlik nie die nodige trefkrag gehad om onderwysers deeglik oor die nuwe kurrikulum in te lig nie. Hiervan getuig die gebrekkige heropleiding van onderwysers (kyk 6.5.1.5, P1) en die onkundigheid aangaande en negatiewe gesindhede teenoor Kurrikulum 2005 van sommige onderwysers en skoolhoofde, asook die gebrek aan oerbetrokkenheid wat in Hoofstuk 6 as probleemareas geïdentifiseer is (kyk 6.5.1.5, P8; 6.5.2.8, P21 en P22). Voorts is genoegsame ondersteuning van die verskillende rolspelers vir uitkomsgerigte onderwys waarskynlik nie betyds gewerf nie; is weinig pogings aangewend om teenkanting teen uitkomsgerigte onderwys te ontloot; is in die disseminasieproses oormatig van ooredende taal gebruik gemaak; en is kritici ook toegelaat om die debat oor uitkomsgerigte onderwys te beheer (kyk 4.6.19 en 5.3.3.5).

7.2.1.4.3 Die implementering van die kurrikulum

Met verwysing na die implementering van uitkomsgerigte onderwys, kan gemeld word dat daar in paragraaf 5.3.3.5 bevind is dat die sentrale ontwerp van Kurrikulum 2005 deur middel van die formulering van die voorgeskrewe kritieke ontwikkelings- en spesifieke uitkomste dui op 'n groot mate van getrouheid van implementering en kurrikulumgerigtheid soos wat dit in Hoofstuk 3 beskryf is (kyk 3.9.1.1). Die buigsaamheid van Kurrikulum 2005 in die vorm van die vryheid van die onderwyser om self die leerinhoude te kies, herinner egter ook gedeeltelik aan 'n aanpassingsbenadering tot kurrikulumimplementering (kyk 3.9.1.2, 5.3.3.5). Die kwalitatiewe ondersoek na die implementering van Kurrikulum 2005 in Hoofstuk 6 het egter 24 verskillende probleemareas uitgelig, terwyl nege suksesareas ook geïdentifiseer is. Daar kan dus met reg gesê word dat die implementering van Kurrikulum 2005 met heelwat probleme gepaard gaan. 'n Besondere probleem in hierdie verband wat direk met die implementeringsproses gepaard gaan, is die gebrek aan monitering (kyk 6.5.1.5, P2) van die implementering wat weer die direkte gevolg van die gebrek aan persoonskrag in die Vrystaatse Departement van Onderwys is (kyk 6.5.2.8, P19). In paragraaf 3.10.3.4 verwys Glatthorn na evaluering van implementering as 'n moniteringsproses en word die belangrikheid van monitering dus beklemtoon.

7.2.1.4.4 Kurrikulumevaluering

'n Nasionale stelsevaluering waarvolgens die visie en doelstellings van die onderwystransformasieproses in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na die Algemene en Verdere Onderwys- en Opleidingsbane, geëvalueer sal word, word deur die Nasionale Departement van Onderwys in die vooruitsig gestel en sal uiteraard 'n evaluering van Kurrikulum 2005 insluit (kyk 4.6.15.5).

Paragrafe 5.3.4 en 6.5 van hierdie studie verteenwoordig voorts 'n poging van navorser om uitkomsgerigte onderwys in die algemeen en Kurrikulum 2005 in die besonder op 'n kurrikulumteoretiese wyse te evalueer. In paragraaf 6.1 is daar dan ook aangedui dat die kwalitatiewe navorsing in Hoofstuk 6 'n doelwitvrye vorm van evaluering van Kurrikulum 2005 verteenwoordig en dat dit grootliks ooreenstem met die kenmerke van die sogenaamde verliggende, responsiewe en beeldende modelle van kurrikulumevaluering (kyk 3.10.3.2.1, 3.10.3.2.2 en 3.10.3.2.3).

7.2.1.5 Gevolgtrekking

In hierdie studie is daar gepoog om 'n kurrikulumteoretiese perseptief op uitkomsgerigte onderwys in die algemeen en Kurrikulum 2005 in die besonder daar te stel en so in die proses die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte model in Vrystaatse primêre skole op 'n kurrikulumteoretiese wyse te evalueer. Die antwoord op die vraag soos gestel in 7.2.1 word in die volgende gevolgtrekking saamgevat: **Kurrikulum 2005 is wel in lyn met goed verantwoorde teorieë en beskouings oor kurrikulum, maar verskeie aspekte daarvan kom tog in die praktyk kontroversieel voor.**

7.2.2 Word daar in Kurrikulum 2005 aan die vereistes van die herskeppende uitkomsgerigte onderwysmodel voldoen en is dit wenslik dat 'n herskeppende model in Suid-Afrika geïmplementeer moet word?

In paragraaf 5.3.2.1.6 van hierdie studie is aangetoon dat die kritieke en ontwikkelingsuitkomst van Kurrikulum 2005 ooglopend ooreenkom met Spady se sogenaamde lewensvertolkingsrolle wat die hoogste vlak van komplekse taak- en rolvervulling verteenwoordig en as die mees komplekse vorms van leerderprestasie beskou kan word. Hierdie lewensvertolkingsrolle is kenmerkend van die sogenaamde herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys. Daar kan dus aanvaar word dat kurrikuleerders in Suid-Afrika hierdie komplekse lewensvertolking as 'n minimum vereiste in gedagte gehad het met die ontwerp van Kurrikulum 2005.

Die proses waarvolgens Kurrikulum 2005 ontwerp is, toon verder ooreenkomste met die strategiese ontwerpproses wat eie aan 'n herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys is (kyk 5.3.2.1.7), aangesien verskeie rolspelers by die proses betrek is. Alhoewel inligting oor die formulering van die spesifieke uitkomst en die ander komponente soos die assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders (kyk 4.6.3 tot 4.6.8) wel gedurende die kwalitatiewe ondersoek verkry kon word (kyk 6.5.2.3 en 6.5.2.6.1), is inligting egter nie bekom oor presies hoe die kritieke en ontwikkelingsuitkomst tot stand gekom het nie. Die wil voorkom asof die kritieke en ontwikkelingsuitkomst vooraf deur 'n afsonderlike proses wat deur SAKO gedryf is, hul ontstaan gehad het. Of laasgenoemde proses dus heeltemal volgens strategiese ontwerp plaasgevind het, is egter nie vir navorser duidelik nie.

Die formulering van die kritieke, ontwikkelings- en spesifieke uitkomst, asook die gepaardgaande assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders (kyk 4.6.3 tot 4.6.8) vir Kurrikulum 2005 herinner sterk aan die afwaartse ontwerpproses wat eie aan die

herskeppende benadering tot uitkomstgerigte onderwys is en waarvolgens daar vanaf die uiteindelijke uitkomst afwaarts te werk gegaan word en verskillende vlakke van bemagtigende uitkomst in die proses geformuleer kan word (kyk 5.3.1.4.4 en 5.3.2.1.4[a]).

Die identifisering van die agt leerareas vir Kurrikulum 2005 as konteks waarin die kritieke en ontwikkelingsuitkomst bereik moet word, skep die indruk dat die integrasie van inhoude nie heeltemal so radikaal is as wat Spady se herskeppende model waarskynlik voorsien nie. Die integrering van die leerareas word egter wel moontlik gemaak deur die toepassing van fase- en programorganiseerders in die ontwerp van leerprogramme (kyk 5.3.2.1.6 en 5.3.2.2).

Ten spyte van Spady en ander kundiges se waarskuwing dat uitkomst nie op sentrale vlak geïdentifiseer en geformuleer behoort te word nie, maar 'n plaaslike aangeleentheid is wat eerder op skool- of distriksvlak behoort te geskied, asook dat alle moontlike rolspelers by hierdie besluitnemingsproses betrek moet word (kyk 5.3.3.4.4, 5.3.3.5 en 5.3.4.1.6), is die implementering van 'n herskeppende uitkomstgerigte onderwysmodel in Suid-Afrika die gevolg van 'n politieke besluit wat van owerheidsweë geneem is (kyk 6.5.2.6.1, 6.5.2.7.1 en 6.5.2.7.2). Dit skep dus uiteraard die probleem dat talle rolspelers soos onderwysers, ouers en leerders nie noodwendig eienaarskap van die nuwe kurrikulum sal ervaar nie.

Die sentrale ontwerp van Kurrikulum 2005 is dus in stryd met Spady se ideale vir herskeppende onderwys. Dit is egter die tydskaal vir die implementering van die kurrikulum wat veral in Suid-Afrika gekritiseer kan word (kyk 4.6.19, 6.5.1.5, P13 en 6.5.2.8, P18). Mamary (in Brandt 1994a:28) waarsku juis teen só 'n oorhaastigheid met die implementering van Kurrikulum 2005. Die feit dat die implementering van Kurrikulum 2005 reeds by meer as een geleentheid uitgestel is (kyk 1.2.2 en 4.6.19), dui ook daarop dat die owerhede in wese erken dat hul implementeringsplan (kyk 4.6.17) ten opsigte van die tydskaal vir implementering onrealisties was.

Indien die uiteindelijke uitkomst wat kenmerkend van 'n oorgangsbenedering is, van naderby beskou word, word dit duidelik dat dit sogenaamde komplekse ongestruktureerde taakvervulling behels wat persoonlike eienaarskap, selfgerigtheid en selfassessering beklemtoon. Dit vereis reeds dat leerders self die inisiatief en verantwoordelikheid vir hul eie leer aanvaar sonder dat al die inligting aan hulle verskaf word hoe om hierdie take uit te voer (kyk 5.3.2.1.5). Hierdie komplekse ongestruktureerde taakvervulling is dan ook al deur Sizer (kyk 5.3.2.1.5) as betekenisvolle tentoonstellings van leer vir hoërskoolkinders beskryf. Die vraag wat dus nou hier ontstaan, is of hierdie oorgangsuitkomst nie alreeds 'n baie hoë teken is waarna in uitkomstgerigte onderwys gestrewe kan word nie. As in ag geneem word dat die

sogenaamde ODDM-model wat so suksesvol in die Johnson City Skooldistrik in die VSA geïmplementeer is, deur Spady self as 'n oorgangsbenadering beskou word (kyk 5.3.3.4.1), kan die vraag met reg gevra word of 'n herskeppende model werklik op hierdie stadium die regte benadering is om in 'n land soos Suid-Afrika met al sy probleme ten opsigte van agterstande van leerders uit die minderbevoorregte gemeenskappe en die ongelykhede wat daarmee gepaard gaan (kyk 6.5.1.5, P10), te implementeer.

McGhan (kyk 5.3.4.1.9) kritiseer dan ook die feit dat die oorgang na uitkomsgerigte onderwys nie eers binne die tradisionele kurrikulum gemaak kan word nie, terwyl Spady (kyk 5.3.3.1 en 5.3.3.2) self die implementering van uitkomsgerigte onderwys as 'n evolusionêre proses beskryf wat baie jare kan neem, in vier verskillende stadiums of "gedaantes" plaasvind en waartydens daar 'n geleidelike oorgang van die een stadium na die ander is. In die lig hiervan is navorser dus van mening dat 'n oorgangsbenadering op hierdie stadium 'n beter keuse sou wees as 'n herskeppende benadering. 'n Onderwyseres van Skool A met wie 'n onderhoud gedurende die kwalitatiewe navorsingstudie gevoer is (kyk 6.5.1.1), het dan ook aangedui dat die taakspan van die SAOU van mening was dat 'n oorgangsbenadering op hierdie stadium verkieslik sou wees.

Die implementering van 'n herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika kan voorts ook bevraagteken word, aangesien dit volgens kritici 'n model is wat sy oorsprong in die Eerste Wêreld het (kyk 6.5.2.7.1) en dus net vir Suid-Afrika (en dus ook die Vrystaat) aangepas is. Die vraag ontstaan dus of die ontwerpers van die nuwe kurrikulum met die realiteite in Suid-Afrikaanse en in Vrystaatse primêre skole in die besonder rekening gehou het en of dit nie maar net nog 'n oefening in "akademiese neo-kolonialisme" is soos wat dit deur Lemmer (1992: 294; kyk 6.2.2) getipeer is nie en waarteen 'n amptelike dokument oor Kurrikulum 2005, ironies genoeg, waarsku (NDE 1996a: 20-21; kyk 4.6.1.2.10). Die antwoord op hierdie vraag lê dan ook in paragraaf 7.2.3 waar die vraag gevra word hoe gereed en ontvanklik die onderwysstelsel en die verskillende rolspelers in Suid-Afrika vir die nuwe model is.

Een van die grootste punte van kritiek teen die herskeppende model vir uitkomsgerigte onderwys is die yl navorsings- en teoretiese basis waarop die model berus (kyk 5.3.4.1.2). Die rede hiervoor is waarskynlik geleë in die feit dat uitkomsgerigte onderwys, en veral die herskeppende model, nog nie 'n lang genoeg rekord het om die effektiwiteit daarvan bo alle twyfel te bewys nie. Navorsing oor die effektiwiteit van bemeesteringsleer word dan ook dikwels as 'n bewys van die effektiwiteit van uitkomsgerigte onderwys aangehaal. Die probleem met hierdie toedrag van sake is egter dat kundiges soos Spady beklemtoon dat

uitkomsgerigte onderwys nie met bemeesteringsleer gelyk gestel kan word nie (kyk 5.2.3.5 en 5.3.3.4.1). Boonop word die geldigheid van navorsing oor die effektiwiteit van bemeesteringsleer deur sommige skrywers soos Slavin bevraagteken (kyk 5.2.3.5 en 5.3.4.1.2).

Die voorbeelde van die suksesvolle implementering wat in paragraaf 5.3.3.4 van hierdie studie bespreek is, grond die effektiwiteit van uitkomsgerigte onderwys op die feit dat leerderresultate in daardie gevalle verbeter het en behels dus nie suiwer navorsingsresultate nie. Die oproep van Evans en King (1994:16) vir meer navorsing oor veral herskeppende uitkomsgerigte onderwys bevestig dan ook die feit dat die benadering tans nog op 'n yl navorsingsbasis berus.

Nog 'n aspek waaroor daar na bewering nie genoeg navorsing bestaan nie, is die bewering dat uitkomsgerigte onderwys 'n oplossing vir 'n land se ekonomiese groei bied (kyk 5.3.4.1.2; vgl. 5.2.1). Volgens Jansen (1997:3) bestaan daar egter geen getuienis in 80 jaar se literatuur oor kurrikulumverandering wat hierdie bewering kan ondersteun nie.

7.2.2.1 Gevolgtrekking

In antwoord op die vraag soos in 7.2.2 gestel, word die volgende gevolgtrekking nou gemaak: **Die oorgangsmoedel vir uitkomsgerigte onderwys soos in die Johnson City Skooldistrik in die VSA geïmplementeer, het 'n groter kans op suksesvolle implementering in Suid-Afrika as wat die geval met die herskeppende moedel is. Dit wil dus voorkom asof die herskeppende moedel op hierdie stadium nie die beste keuse was nie.**

7.2.3 Is die verskillende rolspelers, asook die onderwysstelsel in die Vrystaat gereed en ontvanklik vir die implementering van Kurrikulum 2005?

7.2.3.1 Leerders

Alhoewel daar verwag kan word dat leerders waarskynlik die meeste ontvanklik vir die nuwe kurrikulum sal wees, is daar in die kwalitatiewe navorsingstudie bevind dat leerders met agterstande volgens sommige onderwyseresse nog swakker gevaar het sedert die implementering van Kurrikulum 2005 (kyk 6.5.1.5, P12). Leerders uit die minderbevoorregte gemeenskappe het, benewens sosio-ekonomiese agterstande, ook volgens die onderwyseresse bowenal nog ander agterstande getoon. Hieronder sorteer taalkundige agterstande, veral in gevalle waar 'n vreemde taal soos Engels as onderrigmedium gebruik word. Baie leerders uit die minderbevoorregte gemeenskappe word ook reeds op ouderdom

5½ jaar in Graad 1 toegelaat weens 'n gebrek aan kleuterskoolfasiliteite en ondervind in die proses dan nog addisionele motoriese agterstande (kyk 6.5.1.5, P10).

Onderwyseresse uit beide die meer en die minderbevoorregte skoolgemeenskappe was voorts van mening dat Graad 1-leerders aanvanklik eers aan aanvangsonderrigprogramme blootgestel moes word, ongeag of hulle voorheen kleuterskole bygewoon het. Hierdie leerders was eenvoudig nie gereed om die verantwoordelikhede en eise van Kurrikulum 2005 te aanvaar nie (kyk 6.5.1.5, P11). Daar was selfs gevalle waar navorsers die indruk gekry het dat weinig van Kurrikulum 2005 ten tye van die kwalitatiewe navorsing vir hierdie studie (die derde kwartaal van 1998) nog tot sy reg gekom het (kyk 6.5.1.2). In gevalle waar navorsers daarvan oortuig was dat Kurrikulum 2005 wel korrek geïmplementeer is, was daar egter verskeie respondente wat die reaksie van hulle leerders op die nuwe kurrikulum as positief beskryf het (kyk 6.5.1.6, S2).

Verskeie deelnemers aan die kwalitatiewe navorsing het voorts aangevoer dat hulle by (veral minderbevoorregte) skole 'n gebrekkige leer- en werkkultuur waargeneem het (kyk 6.5.2.8, P20). Hierdie gebrekkige leerkultuur onder die leerders voorspel niks goeds vir die ontvanklikheid van hierdie leerders vir 'n uitkomstgerigte benadering waarin daar van leerders verwag word om hul eie kennis te konstrueer en self verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar nie.

Wat leerders met spesiale onderwysbehoefte betref, is daar in die kwalitatiewe navorsing bevind dat leerders met leerprobleme groot probleme ondervind het om van die uitkomst in Kurrikulum 2005 te bereik (kyk 6.5.1.5, P17). Dit was duidelik dat die opname van hierdie leerders in die hoofstroomonderwys nie so maklik haalbaar is as wat dit op skrif mag voorkom nie.

7.2.3.2 Ouers

Wat die ouers van leerders betref, is daar gevind dat ouerbetrokkenheid veral in die minderbevoorregte gemeenskappe 'n probleem was, alhoewel enkele gevalle ook in die meer bevoorregte gemeenskappe gevind is. Dit wil egter voorkom asof ouerbetrokkenheid verband hou met die feit of die ouers deeglik oor die nuwe kurrikulum ingelig is, al dan nie (kyk 6.5.1.5, P8). Alhoewel die meerderheid respondente in die navorsing aangedui het dat hulle nie enige negatiewe of teenkanting van ouerkant teen Kurrikulum 2005 ervaar het nie, was daar tog enkele repondente wat wel hierdie probleem uitgesonder het (kyk 6.5.1.5, P14).

Alhoewel die afwesigheid van teenkantiing uit die ouerkorps teen die implementering van Kurrikulum 2005 'n aanduiding kan wees dat die nuwe kurrikulum nie teen die politieke of filosofiese standpunte van die meeste ouers indruis nie, kan die teenwoordigheid van kritiek teen Kurrikulum 2005 egter nie ontken word nie. In paragrawe 1.2.2 en 4.6.19 is daar gewys op die negatiewe publisiteit oor die implementering van Kurrikulum 2005 wat veral deur die gedrukte media verskaf is. Daar is dan ook godsdienstige groepe wat nie ten gunste van uitkomsgerigte onderwys is nie. Só byvoorbeeld is navorser deur die skoolhoof van 'n skool vir Christelike Volkseie Onderwys (CVO) afgeraai om onderhoude by die skool te kom voer, aangesien hierdie skool vanweë besware teen uitkomsgerigte onderwys nie in 1998 die nuwe kurrikulum in hulle Graad 1-klasse geïmplementeer het nie.

7.2.3.3 Onderwysers

Die gereedheid en ontvanklikheid van Vrystaatse primêre onderwysers vir die nuwe kurrikulum kan bevraagteken word. In probleemarea 21 (kyk 6.5.2.8) is gedui op die agterstande wat sommige onderwysers het wat hul aanvanklike opleiding betref (kyk ook 6.5.2.8, P23). Te midde van 'n dringende behoefte aan heropleiding om Kurrikulum 2005 te kan implementeer, is die heropleiding wat hulle wel ontvang het, deur die meerderheid van die deelnemers aan die navorsing as onvoldoende beskryf (kyk 6.5.1.5, P1). Die gevolg hiervan is natuurlik dat hierdie onderwyseresse die implementering van Kurrikulum 2005 met onsekerheid tegemoet moes gaan.

'n Verdere probleem wat 'n verband met die gebrekkige heropleiding kan hê, lê in die vrese wat sommige respondente oor Kurrikulum 2005 self uitgespreek het. Hieronder resorteer die bedenkinge oor die haastigheid waarmee Kurrikulum 2005 geïmplementeer word; die agterdog wat die afwesigheid van die Christelike godsdiens in Kurrikulum 2005 by sommige onderwysers skep; die onsekerheid van respondente oor die integrering van leerinhoude en uitkomsgerigte assessering; en die implementeerbaarheid van Kurrikulum 2005 deur onderwysers in die intermediêre en senior fases van die kurrikulum (kyk 6.5.1.5, P6 en P13).

Die gebrekkige werk- en onderrigkultuur onder onderwysers by sekere skole is 'n verdere probleem wat aangespreek moet word (kyk 6.5.2.8, P20), terwyl die oënskynlike onwilligheid van baie onderwysers om self verantwoordelikheid te aanvaar om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom (kyk 6.5.2.8, P21), teleurstellend is. Die feit bly egter staan dat daar van hierdie onderwysers verwag word om 'n paradigmaterskuiwing te ondergaan en hulle gevestigde onderrigpraktyke aan te pas om aan die eise van Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys

te voldoen. Die indruk wat dus geskep word, is dat baie van die onderwysers in Vrystaatse primêre skole nog nie gereed of ontvanklik is om Kurrikulum 2005 te kan implementeer nie.

Dit dien egter gestel te word dat daar tog gedurende die kwalitatiewe navorsingsprojek 'n aantal onderwyseresse was wat 'n besondere positiewe gesindheid teenoor die implementering van Kurrikulum 2005 geopenbaar het en ook aangedui het dat hulle goeie samewerking van die ouers ontvang het (kyk 6.5.1.6, S3). Van hierdie onderwyseresse het gerapporteer dat Kurrikulum 2005 vir hulle genoeg ruimte gelaat het in die keuse van leerstof en onderrigmetodes (S1); dat die reaksie van hulle leerders op blootstelling aan die nuwe kurrikulum positief was; dat 'n nuwe leerkultuur deur middel van Kurrikulum 2005 in hul klasse ontstaan het (S2); en dat assessering nie noodwendig vir hulle 'n probleem was nie (S6). Hierdie onderwyseresse was egter hoofsaaklik verbonde aan skole uit die meer bevoorregte gemeenskappe en was waarskynlik baie beter toegerus om die uitdaging te aanvaar en 'n sukses daarvan te maak. Hulle het ook nie geskroom om self meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom nie (S3).

7.2.3.4 Primêre skole

Wat skole betref, word kritiek dikwels uitgespreek teen uitkomsgerigte onderwys omdat dit na bewering gegrond is op ongeldige aannames omtrent die wyse waarop skole funksioneer en dat dit byvoorbeeld aspekte soos die kompleksiteit van menseverhoudings, vasgelegde tradisies en handelingswyses in skole ignoreer. In hierdie verband word gesê dat voorstanders van uitkomsgerigte onderwys dikwels die tyd en energie wat van onderwysers en leerders vereis word, asook die koste-implikasies vir skole, heeltemal onderskat (kyk 5.3.4.1.5).

Probleme in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 wat gedurende die kwalitatiewe navorsing dan ook by skole geïdentifiseer is, sluit in die gebrek aan 'n eie moniteringsstelsel in sommige van die skole (kyk 6.5.1.5, P2); die laat lewering en geskiktheid van die ondersteuningsmateriaal vir onderwysers en leerders deur die Onderwysdepartement (P3); buitengewone groot klasse (veral in die geval van minderbevoorregte leerders) en die gevolglike gebrek aan ruimte om byvoorbeeld groepwerk toe te pas (P4); die gebrek aan die nodige toerusting, hulpbronne of selfs afvalmateriaal by veral die minderbevoorregte skole (P7); 'n groter werkklas vir die onderwysers (P9); die negatiewe houding van sommige onderwysers en veral skoolhoofde jeens die implementering van Kurrikulum 2005 (P14 en 6.5.2.8, P21 en P22); die probleem met multigraadklasse by veral plaasskole (P16); en die gebrekkige leer- en onderrigkultuur by sommige skole (P20). Hierdie

reeks van probleme moet noodwendig op een of ander wyse 'n negatiewe uitwerking op die implementering van die nuwe kurrikulum hê.

Die meeste van voorgenoemde probleme is hoofsaaklik van toepassing op die minderbevoorregte skole wat besoek is en dui onwillekeurig op 'n vermoede dat die gaping tussen die meer en minderbevoorregte skole met die implementering van Kurrikulum 2005 net gaan vergroot. Hierdie vermoede word versterk deur die groter positiwiteit onder onderwysers in die meer bevoorregte skole jeens die implementering van Kurrikulum 2005 (kyk 6.5.1.6, S3). Hierdie skole is nie net beter toegerus nie, maar is ook in die bevoorregte posisie dat die meeste van hulle reeds vantevore die probleemgesentreerde benadering tot Wiskunde-onderrig geïmplementeer het en die feit dat hierdie benadering ten volle met uitkomsgerigte onderwys versoenbaar is (S4).

7.2.3.5 Die Vrystaatse Departement van Onderwys

Die Vrystaatse Departement van Onderwys worstel egter ook met verskeie probleme wat die implementering van Kurrikulum 2005 negatief kan beïnvloed. Hiervan getuig die gebrek aan leerfasiliteerders om die heropleiding van onderwysers en die monitering van implementering te behartig (kyk 6.5.1.5, P2 en 6.5.2.8, P19). Ten spyte daarvan dat die Departement addisionele pogings aangewend het om Graad 1-onderwyseresse en -leerders van addisionele ondersteuningsmateriaal te voorsien (kyk 6.5.1.6, S9) en gelokaliseerde leersentrums vir onderwys te stig (kyk 6.5.1.5), is die beeld van die Departement en die leerfasiliteerders by onderwyseresse en skoolhoofde wat by die kwalitatiewe navorsing betrek is, relatief negatief (kyk 6.5.2.8, P15).

Hierdie negatiewe persepsie van die Departement is egter verstaanbaar as die onvermoë van die Departement om 'n meer eweredige verspreiding van toerusting en hulpbronne te verseker (kyk 6.5.2.8), die oënskynlike mislukking van die sogenaamde gelokaliseerde leersentrums (kyk 6.5.1.5, P5), die onvoldoende heropleiding van Graad 1-onderwyseresse (kyk 6.5.1.5, P1), en die gebrek aan monitering van implementering (kyk 6.5.1.5, P2) in ag geneem word.

'n Ander probleem wat met die Onderwysdepartement verband hou, is die gebrek aan koördinasie en samewerking tussen onderwysamptenare, leerfasiliteerders, skoolhoofde en ander rolspelers verbonde aan opleidingsinstansies, nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies wat ook in die kwalitatiewe navorsingstudie as 'n probleem geïdentifiseer is (kyk 6.5.2.8, P24).

Terwyl die Nasionale Departement van Onderwys dus oënskynlik goed gerat is om die implementering van Kurrikulum 2005 te inisieer, is provinsiale Departemente van Onderwys soos dié in die Vrystaat in 'n baie moeiliker posisie. Daar moet natuurlik in gedagte gehou word dat die Provinsiale Departemente in die finale instansie die verantwoordelikheid vir die implementering moet dra. Dit dien egter gemeld te word dat die sogenaamde COLTS-veldtog wat deur die Vrystaatse Departement van Onderwys geloods is (kyk 6.5.2.9, S8), 'n belangrike rol kan speel om die gebrekkige leer- en onderrigkultuur by sommige skole teen te werk. Daarom is dit belangrik dat skole, en dan veral skoolhoofde, die Departement se inisiatiewe in hierdie verband moet ondersteun.

7.2.3.6 Instansies wat vir die aanvanklike opleiding van onderwysers verantwoordelik is

Wat die aanvanklike opleiding van onderwysers betref, is daar in die kwalitatiewe navorsingstudie bevind (kyk 6.5.2.8, P23) dat sommige personeel by sekere Onderwyserskolleges baie traag was om uitkomsgerigte onderwysersopleiding te implementeer en dus nie pro-aktief te werk gegaan het om hul studente voor te berei om self uitkomsgerigte onderwys te kan toepas nie. By van die onderwyserskolleges wat by die ondersoek betrek is, is 'n gebrekkige leerkultuur onder die onderwysstudente ook geïdentifiseer. Navorsers maak dus die gevolgtrekking dat van hierdie onderwyserskolleges nog nie gereed of selfs nie ontvanklik genoeg vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys is nie, terwyl ander kolleges, asook die Universiteit van die Oranje-Vrystaat pro-aktief opgetree het en reeds goed voorberei is vir die taak wat voorlê.

7.2.3.7 Nie-regerings- en diensleweringorganisasies

Besoeke aan en onderhoude met lede van nie-regerings- en diensleweringorganisasies (wat navorsers en konsultante insluit) het oor die algemeen getoon dat hierdie persone en organisasies wel goed gerat en gewillig was om waardevolle dienste aan veral die onderwysers in die minderbevoorregte gemeenskappe te lewer wat uitkomsgerigte onderwys moet implementeer (kyk 6.5.2.9, S7).

7.2.3.8 Onderwysersunies

Wat onderwysersunies betref, was dit slegs die uitvoerende amptenaar van die SAOU wat kritiek in verband met Kurrikulum 2005 uitgespreek het (kyk 6.5.2.7.1). Tog was die positiewe bydraes van die SAOU op die terrein van Kurrikulum 2005 die sigbaarste van die drie onderwysersunies wat by die kwalitatiewe navorsing betrek is (kyk 6.5.1.1, 6.5.2.7.1 en 6.5.2.9,

S5). Die verteenwoordigers van die ander twee onderwysersunies, naamlik NAPOSA en SADTU, was baie positief oor die implementering van Kurrikulum 2005 en het ook daarop gewys dat hul unies betrokke was by werkswinkels wat in hierdie verband gehou is (kyk 6.5.2.7.2 en 6.5.2.7.3). NAPOSA het byvoorbeeld self 'n studie van die verloop van die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1 gemaak (kyk 4.6.19). Dit wil dus voorkom asof die drie grootste onderwysersunies in die Vrystaat nie in die pad van Kurrikulum 2005 staan nie, maar eerder hul eie pogings aanwend om 'n sukses van die nuwe kurrikulum te help maak, al is dit met verskillende grade van intensiteit.

7.2.3.9 Gevolgtrekking

Die verskillende rolspelers waarna in die voorafgaande paragrawe verwys is, kan breedweg in twee hoofgroepe onderverdeel word. Die eerste groep sluit diegene in wat direk met die implementering van Kurrikulum 2005 te make het en/of daardeur beïnvloed word, naamlik die leerders, onderwysers, skoolhoofde, onderwysamptenare, leerfasiliteerders en opleiers van onderwysers. Die ander groep sluit in diegene wat nie so direk met die implementering te make het nie en/of nie so direk daardeur beïnvloed word nie, naamlik die ouers, navorsers, konsultante, lede van nie-regeringsorganisasies en amptenare van onderwysersunies. Die twee belangrikste instansies wat egter ook by die implementering van Kurrikulum 2005 betrokke is, is die primêre skole en die Vrystaatse Departement van Onderwys en kan as 'n derde kategorieë beskou word. Gevolgtrekkings word vervolgens vir elk van hierdie drie kategorieë geformuleer.

7.2.3.9.1 Leerders, onderwysers, skoolhoofde, onderwysamptenare, leerfasiliteerders en opleiers van onderwysers

Wat die vraag in 7.2.3 betref, kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat **diegene wat direk by die implementering van Kurrikulum 2005 betrokke is en/of daardeur beïnvloed word, naamlik die leerders, onderwysers, skoolhoofde, onderwysamptenare, leerfasiliteerders en opleiers van onderwysers in die Vrystaat, ernstige probleme met die implementering van Kurrikulum 2005 ondervind en nie so gereed of ontvanklik vir die verandering is nie.**

7.2.3.9.2 Ouers, navorsers, konsultante, lede van nie-regeringsorganisasies en amptenare van onderwysersunies

Rolspelers wat nie so direk by die implementering van Kurrikulum 2005 betrokke is nie, naamlik navorsers, konsultante, lede van nie-regeringsorganisasies en amptenare van onderwysersunies in die Vrystaat is oor die algemeen meer gereed en ontvanklik vir die implementering van Kurrikulum 2005 as die ander rolspelers en kan waardevolle bydraes in hierdie verband lewer. Dieselfde gevolgtrekking kan egter nie ten opsigte van die ouers gemaak word nie aangesien ouers nie direk by die navorsing betrek is nie.

7.2.3.9.3 Primêre skole en die Vrystaatse Departement van Onderwys

Wat die vraag in 7.2.3 betref, kan daar verder tot die gevolgtrekking gekom word dat alle primêre skole in die Vrystaat en die Vrystaatse Departement van Onderwys nie so goed toegerus is wat betref toerusting, hulpbronne, fasiliteite en menslike hulpbronne nie en dat dit duidelik is dat hierdie toedrag van sake 'n stok in die wiel van die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 is.

7.2.4 Het Kurrikulum 2005 die potensiaal om die wanbalanse en ongelykhede wat in Vrystaatse primêre skole bestaan, te verminder en tot groter gelykheid in die onderrig en leer van alle leerders in hierdie skole te lei?

7.2.4.1 Die gebrekkige leerkultuur en die afwesigheid van bronne, toerusting en hulpmiddels

Kurrikulum 2005 as 'n herskeppende model vir uitkomsgerigte onderwys spreek oteenseglik tot die leerder wat hom- of haarself in 'n gevestigde leerkultuur bevind en waar al die nodige bronne, toerusting en hulpmiddels geredelik beskikbaar is. In só 'n situasie is dit vir die leerder moontlik om self verantwoordelikheid vir sy of haar eie leerproses te aanvaar, self te werk en só die spesifieke, kritieke en ontwikkelingsuitkomst te bereik. In 'n omgewing waar daar egter 'n gebrekkige leerkultuur bestaan en/of waar die nodige bronne, toerusting en hulpmiddels ontbreek, is dit vergesog om te verwag dat hierdie leerders dieselfde kwaliteit leerproses sal ondergaan as dié wat in hierdie opsig meer bevoorreg is.

In paragraaf 7.2.3.4 is reeds daarop gewys dat die tekort aan die nodige toerusting en hulpbronne, asook die gebrekkige leerkultuur in die minderbevoorregte gemeenskappe uiteindelik die gaping in die kwaliteit leer wat in die meer en die minderbevoorregte

gemeenskappe plaasvind, net kan vergroot. Die onderrig- en leerstrategieë soos bemeesterings- (kyk 5.2.3.5) en koöperatiewe leer (kyk 5.2.3.7) wat eie aan 'n uitkomsgerigte benadering is en baie swaar op selfwerkzaamheid en konstruktivistiese beginsels (kyk 2.6.4.3) steun, kan slegs tot uitvoering kom in 'n klimaat waar 'n gesonde onderrig- en leerkultuur reeds gevestig is.

7.2.4.2 Sterker en swakker leerders

Die potensiaal van Kurrikulum 2005 om bestaande wanbalanse en ongelykhede te verminder of uit te skakel, lê waarskynlik vir die voorstanders van herskeppende uitkomsgerigte onderwys in die bemeesteringsleerbeginsels van uitgebreide geleentheid en ondersteuning vir leerders om sukses te kan behaal en die verwagting dat alle leerders uiteindelik sal slaag (kyk 5.3.1.4.2 en 5.3.1.4.3). Daar kan egter geargumenteer word dat die toepassing van hierdie twee beginsels in uitkomsgerigte onderwys bloot 'n metode is om ongelykhede tussen leerders te verbloem en die negatiewe uitwerking van kompetisie uit te skakel.

Data wat verkry is van navorsing oor bemeesteringsleer en uitkomsgerigte onderwys in die staat Minnesota in die VSA dui ook daarop dat hierdie benaderings swakker leerders meer kan bevoordeel terwyl dit 'n twyfelagtige effek op sterker leerders kan hê (kyk 5.3.3.4.6). In die proses van uitkomsgerigte onderwys kan dit byvoorbeeld gebeur dat sterker leerders óf vir die stadiger leerders moet wag terwyl laasgenoemdes heronderrig of herassessering ondergaan óf die stadiger leerders deur middel van portuurgroeponderrig moet help om by te bly.

Vrese bestaan dus dat standarde in hierdie proses verlaag kan word in stede daarvan dat hoë standarde bereik word (kyk 5.3.4.1.8). Alhoewel daar geredeneer kan word dat sterker leerders wat vir stadiger leerders moet wag, aan verryking blootgestel kan word, kan 'n teenargument byvoorbeeld wees dat die swakker leerders soveel aandag van die onderwyser kan verg dat daar vir die onderwyser geen tyd oorbly om geleentheid vir die sterker leerders te bied om met verrykende leerstof om te gaan nie. 'n Verdere argument kan wees dat die blootstelling van sterker leerders aan verryking weereens ongelykhede tot gevolg kan hê, aangesien die stadiger leerders nie ook die geleentheid gebied kan word om aan hierdie verryking blootgestel te word nie (kyk 5.3.4.1.9).

7.2.4.3 Leerders met spesiale onderwysbehoefes

Leerders wat, ten spyte van die uitgebreide geleentheid en ondersteuning wat hulle ontvang, nie in staat is om ooit die bepaalde uitkomst wat vir hulle gestel is, te bereik nie, sal ten spyte

van die sukses-vir-almal-benadering in uitkomsgerigte onderwys nooit werklik die bekwaamheidsvlak kan bereik waartoe die meeste ander leerders in staat is nie (kyk 5.3.4.1.9 en 6.5.1.5, P17). In sulke gevalle kan die wanbalanse en ongelykhede nie noodwendig oorkom word nie.

7.2.4.4 Gevolgtrekking

In antwoord op die vraag wat in 7.2.4 gestel is, word die volgende gevolgtrekking gemaak: **In ag genome die bestaande wanbalanse en ongelykhede in Vrystaatse primêre onderwys en die skynbare onvermoë van die onderwysowerhede om eers die finansiële en materiële wanbalanse en ongelykhede tussen skole en leerders aan te spreek, het Kurrikulum 2005 op sigself nie genoeg potensiaal om alleen al hierdie wanbalanse en ongelykhede die hoof te bied en in die proses tot totale gelykheid in die onderrig en leer van alle leerders te lei nie. Die grootste probleem is dat die gaping tussen meer en minderbevoorregte leerders nie noodwendig deur die blote implementering van Kurrikulum 2005 gaan vernou nie, maar eerder kan vergroot.**

7.2.5 'n Oorkoepelende gevolgtrekking

Na aanleiding van die voorafgaande evaluering van Kurrikulum 2005 aan die hand van die vier wydgeformuleerde navorsingsvrae, kan daar nou tot die gevolgtrekking gekom word **dat Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel net 'n beperkte toepasbaarheid in Vrystaatse primêre skole openbaar. Baie van die ideale van Kurrikulum 2005 is meer vir ontwikkelde gemeenskappe bedoel en pas ongelukkig nie in by die realiteite van Vrystaatse primêre onderwys nie.**

7.3 Aanbevelings wat as riglyne kan dien vir die implementering van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole

Aanbevelings omtrent die implementering van Kurrikulum 2005 wat in hierdie hoofstuk gemaak word, word gedoen teen die agtergrond van die volgende aspekte:

- Die implementering van Kurrikulum 2005 is die gevolg van 'n owerheidsbesluit om uitkomsgerigte onderwys in alle skole in Suid-Afrika te implementeer. Aangesien die kurrikulum reeds in Grade 1 en 2 geïmplementeer is en in die jare 2000 in Grade 3 en 7 geïmplementeer sal word, sal hierdie owerheid waarskynlik nie maklik genoemde besluit omkeer nie.

- Vanuit owerheidsweë word reeds erken dat probleme met die implementering van uitkomsgerigte onderwys ondervind word en dat nie alle skole en onderwysers gereed is vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys nie.
- Die implementering van Kurrikulum 2005 kan moontlik in ander grade vertraag word.
- In paragraaf 7.2.5 is tot die gevolgtrekking gekom dat Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole slegs 'n beperkte toepasbaarheid het en dat die belangrikste faktore wat hierdie toepasbaarheid negatief beïnvloed, eers aangespreek moet word.

In die lig van voorgenoemde aspekte, en veral die feit dat daar vanuit owerheidsweë erken word dat probleme ondervind word en dat verdere verdragings wel moontlik is, maak navorser die gevolgtrekking dat daar wel nog ruimte is vir hierdie aanbevelings om deur die owerhede en skole oorweeg en, indien moontlik, geïmplementeer te word.

Met die formulering van die aanbevelings moet in gedagte gehou word dat verskeie rolspelers by die implementering van Kurrikulum 2005 betrek word. Hiervan is die belangrikste rolspelers wat vir hierdie implementering verantwoordelikheid moet aanvaar, waarskynlik die onderwysers, skoolhoofde en beheerliggame van skole, opleiers van onderwysers, amptenare verbonde aan die Nasionale en Provinsiale Departemente van Onderwys en ander beleidmakers soos politici op nasionale en provinsiale vlak. In die breë kan hier dus verwys word na skole en beleidmakers en besluitnemers op nasionale en provinsiale vlakke onderskeidelik. Aangesien ouers en leerders hoofsaaklik deur beheerliggame by die skole verteenwoordig word, kan hulle ook onder die kategorie van skole ingesluit word. Ander rolspelers soos navorsers, konsultante, lede van nie-regeringsorganisasies en verteenwoordigers van onderwysersunies kan onder die kategorie van dienslewering gehuisves word. Opleiers van onderwysers sal egter as 'n afsonderlike kategorie behandel word.

Die formulering van aanbevelings in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 berus hoofsaaklik op die volgende uitgangspunte:

- Die beperkte toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 wat geblyk het uit die bespreking van die vier wydgeformuleerde vrae in paragraaf 7.2 van hierdie hoofstuk.
- Die uitbouing van die suksesareas en die inagneming van die probleemareas wat in Hoofstuk 6 van hierdie studie geïdentifiseer is (kyk 6.5.1.5, 6.5.1.6, 6.5.2.8 en 6.5.2.9).
- Die lesse wat uit die implementering van uitkomsgerigte onderwys in verskillende state, distrikte, skole en opleidingsinstansies in die VSA geleer kan word (kyk 5.3.3.4.6) met

spesifieke verwysing na die suksesvolle implementering van die ODDM-model in die Johnson City Skooldistrik in die VSA (kyk 5.3.3.4.1).

Voogenoemde sukses met uitkomsgerigte onderwys in die Johnson City Skooldistrik hou waarskynlik verband met die volgende ses kenmerke van die ODDM-model en wat as 'n voorbeeld vir uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika kan dien (kyk 5.3.3.4.1):

- Die toepassing van bemeesteringsleerbeginsels.
- 'n Herstrukturering van verantwoordelikhede vir verskillende rolspelers in die leerproses.
- Die ontwikkeling van onderrigleierskap.
- 'n Stelsel vir personeelontwikkeling.
- Die inhaal van historiese agterstande.
- Die nastrewing van uitnemendheid.

7.3.1 Aanbevelings vir beleidmakers en besluitnemers op nasionale en provinsiale vlakke van kurrikulumontwikkeling

Vir die doel van die formulering van aanbevelings word daar in hierdie afdeling slegs tussen twee basiese vlakke van beleidmaking en besluitneming rondom kurrikulumontwikkeling onderskei, naamlik nasionale en provinsiale vlak onderskeidelik. Beleidmakers en besluitnemers op nasionale vlak sluit politici op nasionale vlak en amptenare in diens van die Nasionale Departement van Onderwys in. Beleidmakers en besluitnemers op provinsiale vlak sluit provinsiale politici en amptenare van die Provinsiale Departement van Onderwys in. Beleidmaking en besluitneming op voorgenoemde twee vlakke impliseer uiteraard 'n verdeling van verantwoordelikhede wat met die implementering van Kurrikulum 2005 gepaard gaan. In hierdie verband word besluite aangaande die ontwerp en tydskaal in die implementering van Kurrikulum 2005 hoofsaaklik op nasionale vlak geneem en wel met die oog op die handhawing van nasionale standaarde. Op provinsiale vlak is die Provinsiale Departement van Onderwys daarvoor verantwoordelik dat nasionale beleid in die onderskeie provinsies uitgevoer word, maar kan sekere besluite aangaande die implementering ook hier geneem word. Daar mag dus sekere aanbevelings uitgesonder word wat aan beide die deure van die nasionale liggame en die Provinsiale Departemente van Onderwys gelê word.

7.3.1.1 Aanbevelings vir beleidmakers en besluitnemers op nasionale vlak

Aangesien die verantwoordelikhede van besluitnemers op hierdie vlak oor al die verskillende komponente van kurrikulumontwikkeling strek, volg die aanbevelings ook hierdie raamwerk.

7.3.1.1.1 Kurrikulumontwerp

In die lig van die nasionale Minister van Onderwys se aanduiding dat probleme wel met die implementering van Kurrikulum 2005 ondervind word; dat die implementering daarvan in ander grade as Grade 1, 2, 3 en 7 moontlik vertraag kan word; 'n "proses van hersiening" voorsien word; en dat die uitkomstgerigte stelsel moontlik "verander en versterk" kan word (Volksblad 9 September 1999), maak navorser die volgende aanbevelings:

- Indien die verskillende komponente van Kurrikulum 2005, waaronder die verskillende leerareas, die verskillende tipes uitkomst en die assesseringskriteria, omvangstellings of prestasie-aanduiders op enige wyse heroorweeg gaan word, beveel navorser aan dat soveel as moontlik rolspelers by hierdie proses betrek word en dat daar in die proses verseker word dat alle rolspelers uiteindelik eienaarskap van die nuwe kurrikulum kan aanvaar. Alle onderwysers en ouers moet byvoorbeeld kennis dra dat 'n proses van hersiening besig is om plaas te vind en dat hulle op 'n demokratiese wyse in die proses verteenwoordig word.
- Enige hersiening van kurrikulumontwerp behoort na regte op plaaslike vlak te begin en dan stapsgewys op hoër vlakke plaas te vind totdat daar uiteindelik op nasionale vlak finale besluite in hierdie verband geneem kan word. In hierdie proses kan met soveel meer sekerheid beweer word dat alle rolspelers by die proses betrek word.
- In die lig daarvan dat die sogenaamde ODDM-model as 'n oorgangsbenadering tot uitkomstgerigte onderwys waarskynlik meer geredelik in tradisionele stelsels ingepas kan word (kyk 5.3.3.4.6), word aanbeveel dat die besluit om onmiddellik 'n herskeppende benadering ten volle te implementeer, deur die owerhede heroorweeg word en dat die moontlikheid van die implementering van 'n oorgangsbenadering in die Algemene Onderwys- en Opleidingsbaan in skole ondersoek word. In hierdie verband word aanbeveel dat, as 'n tussentydse maatreël, bestaande vakkurrikula ook in ag geneem sal word met die formulering van spesifieke uitkomst vir die verskillende leerareas. Hierdie reëling sal verseker dat onderwysers die verandering meer geredelik sal aanvaar en makliker sal kan implementeer. Die oorskakeling na 'n meer herskeppende benadering kan egter steeds in die vooruitsig gestel word.
- Alhoewel 'n heroorweging van die kritieke en ontwikkelingsuitkomst nie noodwendig aanbeveel word nie, word tog aanbeveel dat die vereistes van 'n oorgangsbenadering in ag geneem word in hersiening van spesifieke uitkomst vir die Algemene Onderwys- en Opleidingsbaan. Dit hoef nie noodwendig 'n verlaging in standaard te beteken nie, maar kan die bereiking van die voorgeskrewe spesifieke, kritieke en ontwikkelingsuitkomst vir leerders uit die minderbevoorregte gemeenskappe moontlik vergemaklik.

- Indien die spesifieke uitkomste vir die verskillende leerareas enigsins heroorweeg word, moet sorg gedra word dat kognitiewe, affektiewe en motoriese aspekte deur middel van al hierdie uitkomste aangespreek word en dat die affektiewe veral nie ten koste van die kognitiewe oorbeklemtoon word nie (kyk 5.3.4.1.1).
- Die verpakking van die verskillende leerareas in terme van spesifieke uitkomste, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders behoort voortaan gestandaardiseer te word sodat geen verwarring in hierdie verband meer moontlik is nie (kyk 6.5.2.6.1).
- Daar word aanbeveel dat beleidsdokumente meer verbruikersvriendelik gemaak word deur byvoorbeeld voorbeelde van leerprogramme en eenhede van leerervaring vir die verskillende fases aan die onderwysers in hierdie dokumente beskikbaar te stel, maar nie die onderwysers te verplig om die leerprogramme net so te implementeer nie. Sulke leerprogramme of eenhede moet dus slegs as moontlike riglyne dien om onduidelikhede by onderwysers en ander belanghebbendes in verband met die integrasie van leerinhoud en onderrigmetodes op te klaar.
- Beleidsdokumente moet voorts hersien word sodat enige onduidelikhede wat nog bestaan, uit die weg geruim kan word. Voorskrifte wat verband hou met die promovering van leerders kan byvoorbeeld hersien word. 'n Voorbeeld hiervan is die bepaling dat geen leerder toegelaat sal word om langer as vier jaar in dieselfde fase te bly nie (kyk 4.6.15.5). 'n Blote herformulering van hierdie riglyn kan die probleem van 'n leerder wat die grondslagfase reeds in Graad R begin het en dus outomaties vier jaar neem om Graad 3 te voltooi, oplos. Die riglyn kan byvoorbeeld soos volg lui: Geen leerder behoort vir meer as een jaar per fase teruggehou te word nie.
- Die besluit van die kurrikuleerders om nie voorbeelde van assesseringsaktiwiteite vir elke leerarea in die beleidsdokumente te publiseer nie, moet dringend heroorweeg word sodat hierdie voorbeelde wel tot die beskikking van onderwysers kan wees.
- Daar bestaan voorts 'n dringende behoefte aan riglyne in verband met die vlakke van prestasie waarvolgens leerders se bereiking van die verskillende assesseringskriteria beoordeel kan word. Daar word dus aanbeveel dat hierdie vlakke van prestasie so spoedig moontlik gefinaliseer en in die beleidsdokumente vir die verskillende fases van Kurrikulum 2005 opgeneem moet word.
- Om die probleem van begaafde leerders op te los, word aanbeveel dat die promovering van hierdie leerders op 'n beperkte basis versnel word sodat hulle nie altyd verplig word om op die res van die leerders te wag nie.
- Die gereedheid van Graad 1-leerders vir uitkomsgerigte onderwys moet in ag geneem word. In hierdie verband word aanbeveel dat 'n aanvangsonderrigprogram volgens die beginsels van uitkomsgerigte onderwys ontwerp moet word waarin leerders die basiese

vaardighede van lees, skryf en reken in lewenswerklike kontekste kan aanleer. Hierdie aanvangsonderrigprogram kan ook in die beleidsdokument vir die grondslagfase opgeneem word en moet ruimte laat vir onderwysers om aanpassings vir hulle eie situasie te kan maak. Só 'n aanvangsonderrigprogram kan egter ook as voorbeeld dien vir onderwysers wat verkies om steeds hul eie programme te ontwerp.

7.3.1.1.2 Die disseminasie van inligting aangaande Kurrikulum 2005

Bepaalde lesse in verband met die disseminasie van inligting omtrent uitkomsgerigte onderwys kan volgens Pliska en McQuaide (kyk 5.3.3.4.6) uit 'n ondersoek na die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die VSA geleer word. Hierdie lesse sluit in dat alle inligting in verband met 'n nuwe kurrikulum te alle tye en met alle rolspelers gekommunikeer moet word; dat ondersteuning vir die nuwe kurrikulum intensief gewerf moet word; en dat enige teenkating teen die kurrikulum op een of ander wyse ontloot moet word. Die disseminasie van inligting is egter 'n aangeleentheid wat nie net op nasionale vlak nie, maar ook op provinsiale en skoolvlak hanteer moet word. Op nasionale vlak en in lyn met Pliska en McQuaide se aanbevelings, kan die volgende aanbevelings nou deur navorser gemaak word:

- Stel 'n strategiese plan vir die hersiening van Kurrikulum 2005 en die implementering daarvan saam deur byvoorbeeld 'n byeenkoms van alle rolspelers op nasionale vlak te reël waar hierdie strategiese plan opgestel kan word en die samewerking van alle rolspelers verkry kan word. Maak seker dat daar eenstemmigheid tussen die rolspelers bestaan.
- Volg 'n beleid van deursigtigheid deur die agendas en strategieë van die owerhede en alle ander rolspelers duidelik aan alle deelnemers te kommunikeer.
- Maak seker dat alle rolspelers presies weet en verstaan hoe die nuwe kurrikulum werk en wat die oorsprong van aspekte soos byvoorbeeld die uitkomst is sodat hulle op hierdie wyse eienaarskap van die nuwe kurrikulum kan aanvaar.
- Indien moontlik, dra die verantwoordelikheid vir die disseminasie van inligting omtrent die nuwe kurrikulum en heropleiding van onderwysers oor aan die Provinsiale Onderwysdepartemente (in samewerking met ander plaaslike rolspelers) deur aan hulle die nodige finansiële, materiële en menslike hulpbronne te verskaf wat vir hierdie doel benodig word.
- Wees opnuut pro-aktief deur self die debat oor die nuwe kurrikulum te vorm en wees voorbereid op die kritiek en taktiek van moontlike teenstanders. Moet nie toelaat dat sekere mense of groepe deur middel van hul kritiek die oorhand kry nie, maar moet

terselfdertyd nie die nasionale, provinsiale of selfs plaaslike klimaat ten opsigte van verandering in die onderwys ignoreer of enige moontlike rolspelers in die proses uitsluit nie.

- Die gebruik van oordrewe taalgebruik ten einde ondersteuning by verskillende rolspelers te verwerf, het nie altyd die gewenste uitwerking nie en moet eerder vermy word.

7.3.1.1.3 Die implementering van Kurrikulum 2005

Beleidformulering aangaande die tydskaal vir die implementering van Kurrikulum 2005 vind steeds op nasionale vlak plaas. In hierdie verband beveel navorser aan dat:

- die tydskaal vir die implementering van Kurrikulum 2005 ernstig heroorweeg moet word en dat, indien nodig, die afsnydatum vir die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die Algemene Onderwys- en Opleidingsbaan, naamlik die jaar 2005, uitgestel word; en
- leerders en onderwysers meer tyd gegun word om geleidelik aan te pas by die eise van herskeppende uitkomsgerigte onderwys deur byvoorbeeld aanvanklik eers die oorgangsbenadering te implementeer.

7.3.1.1.4 Evaluering van Kurrikulum 2005

Beleidmakers en besluitnemers op nasionale vlak dra die verantwoordelikheid om die nuwe kurrikulum deurentyd te evalueer en, waar nodig, die nodige aanpassings te maak of beleidsveranderinge aan te kondig. In hierdie verband beveel navorser aan dat, benewens die nasionale stelsevaluering wat in die vooruitsig gestel word (kyk 4.6.15.5), verdere navorsing in verband met die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 en die herskeppende benadering tot uitkomsgerigte onderwys asook die wenslikheid van die bestaande tydskaal vir die implementering van Kurrikulum 2005 in Suid-Afrika in die algemeen, ook op nasionale vlak geïnisieer en ondersteun behoort te word.

7.3.1.2 Aanbevelings vir beleidmakers en besluitnemers op provinsiale vlak

In 'n onderwysstelsel met 'n nasionale kurrikulum lê die verantwoordelikhede van beleidmakers en besluitnemers op provinsiale vlak normaalweg nie op die vlak van kurrikulumontwerp nie, maar eerder op die vlak van kurrikulumimplementering en die disseminasie van inligting omtrent die kurrikulum, terwyl die evaluering van die kurrikulum in 'n mindere mate van toepassing kan wees. Dieselfde raamwerk (wat met die komponente van

kurrikulumontwikkeling ooreenstem) wat in paragraaf 7.3.1.1 gevolg is, word ook in hierdie afdeling gebruik.

7.3.1.2.1 Kurrikulumontwerp

Indien die aanbevelings in paragraaf 7.3.1.1.1 in ag geneem word, mag dit in die toekoms gebeur dat kurrikulumontwerp op plaaslike vlak begin en dan stapsgewyse tot hoër vlakke sal vorder totdat finale besluite in hierdie verband uiteindelik op nasionale vlak geneem word (kyk 7.3.1.1.1). In hierdie verband sal die verantwoordelikheid vir die loodsing van onderhandelings op plaaslike vlak waarskynlik die verantwoordelikheid van die Provinsiale Onderwysdepartement word en sal die aanbevelings ten opsigte van kurrikulumontwerp wat in paragraaf 7.3.1.1.1 gemaak is, dan op provinsiale beleidmakers en besluitnemers van toepassing gemaak kan word.

'n Aanbeveling wat hier van belang is, is die behoefte aan 'n aanvangsonderrigprogram vir Graad 1-leerders. Indien só 'n program nie reeds op nasionale vlak beskikbaar is of ontwerp word nie, kan Provinsiale Onderwysdepartemente - en die Vrystaatse Departement van Onderwys in die besonder - ook die inisiatief neem om só 'n program te ontwerp en aan alle Graad 1-onderwyseresse beskikbaar te stel.

Wat assessering van leerders betref, kan Provinsiale Onderwysdepartemente - en die Vrystaatse Departement van Onderwys in die besonder - ook 'n waardevolle bydrae lewer deur byvoorbeeld as 'n tussentydse maatreël hul eie vlakke van leerderprestasie (kyk 7.3.1.1.1) te formuleer en hierdie voorlopige dokument aan skole beskikbaar te stel.

Dit is voorts die verantwoordelikheid van die Provinsiale Onderwysdepartement - en die Vrystaatse Departement van Onderwys in die besonder - om toe te sien dat genoegsame ondersteuningsmateriaal en hulpbronne vir onderwysers en leerders beskikbaar is sodat effektiewe onderwys kan plaasvind. In hierdie verband word aanbeveel dat:

- die Provinsiale Onderwysdepartemente - en die Vrystaatse Departement van Onderwys in die besonder - die stigting van studiegroepe vir die verskillende leerareas sal inisieer waaraan onderwysers, amptenare, lede van nie-regeringsorganisasies en verteenwoordigers van onderwysersunies deelneem en wat verantwoordelikheid vir die ontwerp van ondersteuningsmateriaal en ander hulpbronne vir beide onderwysers en leerders sal aanvaar; en
- indien moontlik, skakeling met privaat uitgewers geïnisieer sal word sodat die publikasie en vervaardiging van hierdie ondersteuningsmateriaal en hulpbronne kan geskied.

7.3.1.2.2 Die disseminasie van inligting aangaande Kurrikulum 2005

Wat die disseminasie van inligting aan die verskeie rolspelers betref, val die taak van die provinsiale owerhede - en die Vrystaatse Departement van Onderwys in die besonder - hoofsaaklik op twee terreine, naamlik die algemene disseminasie van inligting aan verskeie rolspelers enersyds en die heropleiding van onderwysers andersyds.

Ten opsigte van disseminasie van inligting oor Kurrikulum 2005 het die provinsiale owerhede - en die Vrystaatse Departement van Onderwys in die besonder - nie net 'n verantwoordelikheid teenoor onderwysers nie, maar moet ouers, opleiers van onderwysers, navorsers, lede van nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies deeglik in hierdie verband ingelig word. Soos die geval met nasionale owerhede, kan soortgelyke aanbevelings in verband met die disseminasie van inligting gemaak word:

- Reël 'n byeenkoms van alle moontlike rolspelers in die provinsie sodat 'n eie strategiese plan vir die disseminasie van inligting met die samewerking van al die verskillende rolspelers opgestel kan word. Indien 'n strategiese plan op nasionale vlak egter reeds bestaan, sal hierdie plan met die nasionale plan gekoördineer moet word.
- Daar word voorgestel dat die provinsiale plan voorsiening sal maak vir planne in elk van die onderskeie onderwysdistrikte en dat rolspelers in die onderskeie distrikte weer die inisiatief moet neem om in hul eie distrikte 'n eie strategiese plan van stapel te stuur wat met die nasionale en provinsiale planne gekoördineer word.
- Verseker dat alle rolspelers op provinsiale, sowel as distriksvlak, ten volle ingelig is oor die werking van die kurrikulum, wat die oorsprong daarvan is en wat die agendas en strategieë van die owerhede van al die betrokke rolspelers is. Met ander woorde, 'n beleid van deursigtigheid moet deurgaans gevolg word.
- Die doel van hierdie strategiese planne behoort te wees om alle rolspelers tot op die laagste vlak deeglik oor die kurrikulum in te lig, hul ondersteuning daarvoor te werf en enige moontlike teenkating op een of ander wyse te ontloot. Dit is veral belangrik dat onderwysers en skoolhoofde in al die onderwysdistrikte in die proses betrek moet word en dat skole weer aangemoedig moet word om hul ouerkorps ten volle in te lig, te motiveer en hul ondersteuning te werf.
- Soos aanbeveel op nasionale vlak (kyk 7.3.1.1.2), moet daar pro-aktief te werk gegaan word deur voorbereid te wees op kritiek en taktiek van moontlike teenstanders, nie toe te laat dat sulke kritici onregverdiglik die oorhand verkry nie en seker te maak dat die kritici nie toegelaat word om die debat rondom die nuwe kurrikulum oor te neem en te

beheer nie. Voorts moet die heersende klimaat op nasionale, provinsiale en plaaslike vlak nooit geïgnoreer word nie en geen rolspelers van die proses uitgesluit word nie.

Wat heropleiding van onderwysers in die Vrystaat betref, is daar in die kwalitatiewe navorsingstudie bevind dat onderwyseresse met wie onderhoude gevoer is, dit as onvoldoende en onbevredigend beskryf het. Verskeie tekortkominge is in hierdie verband uitgewys. Op grond van hierdie tekortkominge wat geïdentifiseer is, beveel navorser aan dat:

- die duur van die heropleiding verleng word en dat dit op 'n deurlopende basis sal plaasvind;
- erkenning vir en sertifisering van hierdie heropleiding op 'n amptelike wyse moet geskied;
- meer geleentheid geskep sal word om die teorie in verband met uitkomsgerigte onderwys met die praktyk in die klaskamer in verband te bring deur byvoorbeeld baie meer praktiese toepassings daarvan gedurende die opleiding te demonstreer of die onderwysers die geleentheid te bied om dit self prakties te ervaar;
- meer voorbeelde van leerprogramme verskaf word en dat die onderwysers die geleentheid gebied moet word om tydens die opleiding hul eie leerprogramme en eenhede van leerervaring te ontwerp;
- meer leiding in verband met die toepassing van uitkomsgerigte assessering in die klaskamer verskaf moet word;
- leiding veral aan onderwysers verskaf moet word oor hoe leerprogramme en eenhede by plaaslike behoeftes aangepas kan word;
- opleiding aan onderwysers in verband met die hantering van leerders met spesiale onderwysbehoefte verskaf moet word;
- opleiding as 'n geleentheid benut moet word om onderwysers en skoolhoofde te motiveer en te oortuig dat uitkomsgerigte onderwys die aangewese benadering is om te volg;
- dosente, navorsers, konsultante, lede van nie-regeringsorganisasies en amptenare van onderwysersunies as vennote by die heropleiding van onderwysers betrek moet word; en
- die heropleiding van onderwysers ook volgens uitkomsgerigte onderwysbeginsels aangebied moet word.

Laasgenoemde aanbeveling verdien egter 'n breër omskrywing. In hierdie verband beveel navorser, in lyn met die stelsel wat in die Johnson City Skooldistrik in die die VSA toegepas word (kyk 5.3.3.4.1), dat die heropleiding van onderwysers voortaan deel moet uitmaak van

'n stelsel vir personeelontwikkeling deur middel waarvan die onderrigleierskap van onderwysers uitgebrei en versterk kan word. 'n Bemeesteringsmodel vir personeelontwikkeling waarin onderwysers teen hul eie tempo leer en ontplooi, word voorgestel. In hierdie model is die veronderstelling dat onderwysers hulle aanvanklike heropleiding ontvang nog voordat hulle die nuwe kurrikulum moet implementeer. Daarna word dit wat geleer is, in beperkte, gekontroleerde en voorspelbare omstandighede in die praktyk toegepas met 'n geleidelike uitbreiding van hierdie toepassing totdat die onderwyser self in staat is om nuwe leerprogramme of leereenhede te ontwerp en aan te bied. In die praktyk kan dit egter gebeur dat onderwysers reeds hul aanvanklike heropleiding ondergaan het en reeds veronderstel was om Kurrikulum 2005 te implementeer. In sulke gevalle is die beste uitweg om uit ondervinding te leer en staat te maak op monitering en/of opvolgwerk deur ander kollegas, onderwysamptenare, navorsers, konsultante of lede van nie-regeringsorganisasies.

Navorsers beveel voorts aan dat skoolhoofde in die Vrystaatprovinsie aan dieselfde graad van heropleiding in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 blootgestel moet word as wat met die onderwysers die geval is. Die relatiewe negatiwiteit jeens die implementering van Kurrikulum 2005 wat by sommige van die skoolhoofde met wie onderhoude gevoer is, geïdentifiseer is, kan moontlik ook aan die onkundigheid van hierdie skoolhoofde in verband met Kurrikulum 2005 toegeskryf word.

7.3.1.2.3 Die implementering van Kurrikulum 2005

'n Verskeidenheid van die suksesareas en probleme met die implementering van Kurrikulum 2005 wat in Hoofstuk 6 geïdentifiseer is, staan direk in verband met die verantwoordelikhede van beleidmakers en besluitnemers op provinsiale vlak. Om hierdie probleme die hoof te bied maar terselfdertyd die suksesareas te versterk, word daar aanbeveel dat:

- die Vrystaatse Departement van Onderwys 'n ernstige poging aanwend om die aantal amptenare in diens van die Departement en wat vir aspekte rondom die kurrikulum verantwoordelik is, uit te brei;
- die aantal leerfasiliteerders vir die verskillende fases in die besonder uitgebrei word sodat beter monitering van die implementering van Kurrikulum 2005 kan plaasvind en meer amptenare in die verskillende distrikte verantwoordelikheid vir die heropleiding van onderwysers kan aanvaar;

- daar voortgegaan word met die pogings van die Departement om historiese agterstande in te haal deur byvoorbeeld opgeleide onderwysers te herontplooi by skole waar daar 'n tekort aan hierdie onderwysers bestaan;
- daadwerklike pogings aangewend moet word om 'n eweredige en 'n herverspreiding van finansiële, materiële en menslike hulpbronne by skole in die Vrystaat moontlik te maak;
- 'n ernstige poging aangewend moet word om 'n groter deel van die begroting vir die aankoop van materiaal, hulpbronne en handboeke beskikbaar te stel;
- die stelsel van gelokaliseerde leersentrums wat as vergaderplekke vir onderwysers moet dien, van nuuts af geïmplementeer moet word, maar dat die aantal sentrums uitgebrei word sodat dit vir alle onderwysers bereikbaar kan wees;
- personeel van onderwyserskolleges onder die jurisdiksie van die Onderwysdepartement gemotiveer moet word om uitkomsgerigte onderwysersopleiding toe te pas en dat opleiding vir hierdie personeel dringend gereël moet word;
- kontak met onderwyskolleges, universiteite, nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies gemaak moet word sodat samewerking met hierdie organisasies bewerkstellig kan word en alle projekte in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 op hierdie wyse gekoördineer kan word; en
- die sogenaamde COLTS-veldtog voortgesit en ingespan moet word om groter samewerking tussen distrikte en skole te bewerkstellig en die gebrekkige onderrig- en leerkultuur by sommige skole daadwerklik aan te spreek.

7.3.1.2.4 Evaluering van Kurrikulum 2005

Alhoewel die finale verantwoordelikheid vir die evaluering van Kurrikulum 2005 as 'n nasionale kurrikulum vanselfsprekend by die nasionale owerhede lê, is navorser tog van mening dat provinsiale owerhede ook 'n verantwoordelikheid in hierdie verband het. Om hierdie rede word aanbeveel dat die Provinsiale Onderwysdepartemente - en die Vrystaatse Departement van Onderwys in die besonder - net soos die Nasionale Departement ook meer navorsing oor die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys moet inisieer en ondersteun.

7.3.2 Aanbevelings vir die verskillende rolspelers op skoolvlak

Vir die doel van hierdie afdeling verwys die verskillende rolspelers op skoolvlak na die leerders, onderwysers, skoolhoofde, beheerliggame en ouers van leerders. Die verantwoordelikhede van hierdie rolspelers is egter beperk tot die disseminasie van inligting omtrent die kurrikulum

tot op die laagste vlak en tot die implementering van Kurrikulum 2005 in klasverband. Geen bepaalde raamwerk word dus vir die doel van hierdie afdeling gebruik nie.

Wat voorgenoemde rolspelers betref, word die volgende by hulle aanbeveel:

- Aanvaar Kurrikulum 2005 en maak die beste daarvan. Aanvaar die feit dat die implementering van uitkomsgerigte onderwys die gevolg is van 'n politieke besluit deur 'n demokraties verkose regering.
- Moenie toelaat dat negatiewe publisiteit omtrent Kurrikulum 2005 die oorhand kry nie. Sonder die positiewe gesindheid van Vrystaatse opvoeders en ouers is die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 eenvoudig nie moontlik nie.
- Wend ernstige pogings aan om self meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom en meer daarvoor te lees. Moenie van die Departemente van Onderwys verwag om alleen verantwoordelikheid vir die disseminasie van inligting omtrent Kurrikulum 2005 te aanvaar nie.

Onderwysers, skoolhoofde en beheerliggame kan slegs 'n sukses van Kurrikulum 2005 maak deur saam te werk en saam te beplan. In hierdie verband word aanbeveel dat:

- beheerliggame in samewerking met skoolhoofde en onderwysers 'n personeelontwikkelingstrategie ontwerp deur middel waarvan onderwysers en skoolhoofde, benewens die heropleiding wat hulle van die Departement ontvang, ook bemagtig kan word deur middel van addisionele opleidingsprogramme wat deur ander nie-regeringsorganisasies, universiteite, kollegas of onderwysersunies aangebied word;
- skole ook gebruik maak van ander dienste wat deur voorgenoemde organisasies gelewer word;
- onderwysers by dieselfde skool, asook tussen verskillende skole, studiegroepe stig en op hierdie wyse onderlinge samewerking bevorder (hierdie aanbeveling is veral van belang vir minderbevoorregte skole);
- skole hul eie moniteringsisteme ontwerp met dien verstande dat dit op 'n kollegiale grondslag geskied en daarop gemik is om die implementering van Kurrikulum 2005 te verbeter;
- skole van die buigsamheid wat inherent aan Kurrikulum 2005 is, gebruik maak ten einde die kurrikulum by plaaslike behoeftes aan te pas en aan onderwysers die keuse van leerinhoud en onderrigmetodes oorlaat;
- skole die sogenaamde COLTS-veldtog ten volle moet ondersteun sodat 'n nuwe kultuur van leer, onderrig en dienslewering by hierdie skole gevestig kan word en so kan bly;

- beheerliggame in die lig van die groter werkklas van onderwysers dit moet oorweeg om buitemuurse aktiwiteite te privatiseer ten einde onderwysers meer geleentheid te gee om al hul aandag aan die implementering van die nuwe kurrikulum en hul selfontwikkeling in hierdie verband te gee;
- skole dit moet oorweeg om ook die beginsels van uitkomsgerigte onderwys toe te pas in daardie grade waar dit nog nie geïmplementeer is nie, met dien verstande dat die bestaande kurrikulum vir daardie grade behou word; en
- alle moontlike inligting aangaande Kurrikulum 2005 aan die ouers van leerders gedissemineer moet word en dat daar gepoog moet word om ouers by die implementering van Kurrikulum 2005 betrokke te kry.

Wat leerders betref, moet in ag geneem word dat hierdie leerders deur middel van Kurrikulum 2005 aan 'n vorm van bemeesteringsleer blootgestel word. In hierdie verband is dit belangrik dat leerders voortaan self verantwoordelikheid moet aanvaar vir hul eie leerprosesse. Met ander woorde, 'n herverdeling van verantwoordelikhede het met die implementering van uitkomsgerigte onderwys in werking getree. Hierdie toedrag van sake kan egter vir die onderwyser dissiplineprobleme en 'n groter werkklas meebring. In hierdie verband word, in lyn met die stelsel wat in die Johnson City Skooldistrik van toepassing is, aanbeveel dat:

- 'n leerder se reg op uitgebreide leergeleenthede, ondersteuning en herassessering afhanklik moet wees daarvan dat hy/sy bewys kan lewer dat hy/sy aktief met addisionele aktiwiteite besig is; en
- die gebruik van portuurgroepoonderrig en portuurgroepassessering ernstig oorweeg moet word.

7.3.3 Aanbevelings in verband met die aanvanklike opleiding van onderwysers in die Vrystaat

Die aanvanklike opleiding van onderwysers is in paragraaf 6.5.2.8 as 'n probleemarea (P23) in die konteks van Kurrikulum 2005 uitgelig. Daar is onder andere bevind dat opleidingspersoneel by sommige onderwyserskolleges 'n traagheid openbaar om oor te skakel na uitkomsgerigte onderwys en dat daar studente was wat nie gedurende 1998 aan enige vorm van uitkomsgerigte onderwys blootgestel is nie. Voorts dui 'n ondersoek na die implementering van uitkomsgerigte onderwysersopleiding in die VSA aan dat verskeie ander probleme ook daar ondervind is (kyk 5.3.3.4.5). Die gevolgtrekking is gemaak dat hierdie voorbeeld uit die VSA belangrike lesse vir uitkomsgerigte onderwysersopleiding in Suid-Afrika kan inhou. In die lig van voorgenoemde word aanbeveel dat:

- opleidingspersoneel by alle opleidingsinstansies so gou as moontlik ook heropleiding in verband met uitkomsgerigte onderwys moet ondergaan;
- alle kursusse so gou as moontlik volgens die Nasionale Departement van Onderwys se voorskrifte herontwerp moet word sodat dit uitkomsgerig aangebied kan word;
- onderwysstudente gekeur moet word voordat hulle opleiding 'n aanvang neem;
- sorg gedra moet word dat die meer bekwame onderwysstudente nie in die toepassing van bemeesteringsleer onnodig deur minder bekwame studente teruggehou word nie;
- die addisionele tyd en energie wat uitkomsgerigte onderwysersopleiding van opleiers gaan verg, in berekening gebring moet word deur byvoorbeeld geleenthede vir hierdie opleiers te skep om saam te werk en saam te beplan in plaas daarvan om kurrikulumontwerp, onderrigbeplanning en assessering in die hande van individuele dosente te laat; en
- 'n vennootskap met die Vrystaatse Departement van Onderwys gesluit moet word op grond waarvan die aanvanklike en heropleiding van onderwysers in die Vrystaat gekoördineer kan word en botsende boodskappe in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 aan die onderskeie studente en onderwysers op hierdie wyse vermy kan word.

7.3.4 Aanbevelings vir diensleweringorganisasies

Wat universiteite, nie-regeringsorganisasies, konsultante en onderwysersunies betref, kan die volgende aanbeveel word:

- Bied ondersteuning aan die leerders, onderwysers, skole en die Vrystaatse Departement van Onderwys wat die implementering van Kurrikulum 2005 betref.
- Inisieer navorsingsprojekte in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre en sekondêre skole en ander aspekte wat met uitkomsgerigte onderwys in verband staan.
- Ontwerp materiaal, voorbeeldleerprogramme en assesseringsaktiwiteite wat deur onderwysers in die praktyk aangewend kan word.
- Raak meer betrokke by die aanvanklike en heropleiding van onderwysers met die oog op uitkomsgerigte onderwys.
- Raak, waar moontlik, betrokke by die monitering van implementering van Kurrikulum 2005 en help met opvolgwerk in hierdie verband.

7.3.5 Aanbevelings in verband met verdere navorsing

Hierdie studie kan getipeer word as 'n toepasbaarheidstudie waarin Kurrikulum 2005 in die breë as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole vanuit 'n kurrikulumteoretiese perspektief ondersoek is. Die kwalitatiewe navorsing is voorts beperk tot die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1. Die onderwerp is breed en kan dus die basis vorm vir 'n aantal ondersoeke of verdere navorsing wat in verband met Kurrikulum 2005 staan. Enkele aspekte wat nie in die verloop van die studie intensief ondersoek kon word nie, maar wel verdere ondersoek verlang, sluit in:

- Die implementering van Kurrikulum 2005 in Grade 2, 3 en 7. In hierdie verband kan die huidige studie byvoorbeeld aangewend word as 'n basis vir 'n omvattende kwantitatiewe studie aangaande die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005 en kan daar byvoorbeeld vasgestel word in welke mate die onderwysowerhede en skole reeds van die geïdentifiseerde probleme aangespreek het.
- Die implementering van Kurrikulum 2005 in die intermediêre fase van die Algemene Onderwys- en Opleidingsbaan (dit is Grade 4, 5 en 6).
- Die implementering van Kurrikulum 2005 in sekondêre skole (dit is Grade 8 en 9).
- Die implementering van uitkomsgerigte onderwys in die Verdere Onderwys- en Opleidingsbaan (dit is Grade 10, 11 en 12).
- Die implementering van uitkomsgerigte onderwys by hoër opvoedkundige inrigtings in die algemeen.
- Die verband tussen die probleemgesentreerde benadering tot Wiskunde-onderwys en uitkomsgerigte onderwys.
- Die gereedheid en ontvanklikheid van die ouers van leerders vir die implementering van Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys in die algemeen.

7.4 Slotperspektief

Die bekendstelling van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel vir verpligte skoolonderwys in Suid-Afrika deur die voormalige nasionale Minister van Onderwys op 24 Maart 1997 is gekenmerk deur 'n heftige reaksie in die nuusmedia. Suid-Afrikaanse kritici het onmiddellik van internasionale kritiek teen uitkomsgerigte onderwys gebruik gemaak om hul saak teen die implementering van Kurrikulum 2005 te versterk. Hierdie ongemaklikheid met Kurrikulum 2005 en die feit dat die besluit om die kurrikulum te implementeer, gemaak is nog voordat enige navorsing aangaande die toepasbaarheid daarvan of enige loodsprojekte van stapel gestuur is, het uiteraard bygedra tot hierdie reaksie van hierdie kritici.

Met die gebrek aan navorsing om die toepasbaarheid van die voorgestelde kurrikulum te toets of te bewys, het navorser besluit om só 'n toepasbaarheidstudie te onderneem. Vir hierdie doel is daar gepoog om 'n kurrikulumteoretiese perspektief op Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel daar te stel en is 'n kwalitatiewe navorsingstudie in verband met die problematiek rondom die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole onderneem. In die proses is 'n aantal probleem- en suksesareas rondom die implementering geïdentifiseer.

In hierdie hoofstuk is die resultate van die kwalitatiewe navorsingstudie uiteindelik aan die hand van vier wydgeformuleerde vrae met die resultate van die literatuurstudie oor kurrikulumteorie, kurrikulumontwikkeling, Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys in die algemeen in verband gebring en op 'n induktiewe wyse geïnterpreteer. Op grond van hierdie interpretasie is navorser in staat gestel om 'n finale gevolgtrekking in verband met die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 te maak.

Die finale gevolgtrekking wat gemaak is, is dat Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse primêre skole slegs 'n beperkte toepasbaarheid toon, maar dat hierdie toepasbaarheid kan verbeter deur 'n aantal negatiewe faktore te verreken en doelgerig aan te spreek.

Op grond van die gevolgtrekkings wat in hierdie hoofstuk gemaak is, was dit vervolgens vir navorser moontlik om 'n aantal aanbevelings in verband met die ontwerp, implementering en evaluering van Kurrikulum 2005 te maak. Die aanbevelings wat gemaak is, is onder andere geformuleer vir beleidmakers en besluitnemers op nasionale, provinsiale en skoolvlak. Aanbevelings is ook gerig op diegene betrokke by die aanvanklike opleiding van onderwysers en diegene verbonde aan diensleweringorganisasies in die Vrystaat.

Navorsers spreek hiermee die hoop uit dat voorgenoemde aanbevelings werklik vir die verskillende rolspelers van waarde kan wees, dat Kurrikulum 2005 in die proses van hersiening verbeter en versterk kan word; en dat die implementering van die voorgestelde kurrikulum in die toekoms gladder sal verloop as wat die geval tot op hierdie stadium was.

Kurrikulum 2005 het die potensiaal om, met die nodige aanpassings, bekwame burgers vir hierdie land te voorsien sodat die eise van die toekoms aangespreek kan word. Die ideaal van enige landburger is per slot van sake om 'n menswaardigheid te ontwikkel, sy land te dien en wysheid te bekom. In hierdie verband is die woorde van Prediker 8:1 wat deur 'n respondent aangehaal is, só treffend: "Wysheid maak 'n mens vriendelik, dit verander sy strak gesig".

BRONNELYS

- African National Congress (ANC). 1994a. *A policy framework for education and training. Draft*. Johannesburg: Education Department, ANC.
- African National Congress (ANC). 1994b. *Implementation plan for education and training. May 1994*. Johannesburg: Education Department, ANC.
- Artzt, A. & Newman, C.M. 1990. Cooperative learning. *Mathematics Teacher* 83(6): 448-542.
- Association for Mathematics Education of South Africa (AMESA). 1997. *Continuous assessment in mathematics education. Work in progress*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Avenant, P.J. 1988. *Riglyne vir suksesvolle onderwys*. Durban: Butterworth.
- Baker, E.L. 1994. Making performance assessment work: the road ahead. *Educational Leadership* 51(6):58-62.
- Baron, M.A. & Boschee, F. 1996. Dispelling the myths surrounding OBE. *Phi Delta Kappan* 77(8): 574-576 (<http://www.vista.ac.za/vista/resource/obe/obe09.htm:1-5>). (Read on 26 January 1999.)
- Batts, D.G. 1991. Interdisciplinary approach. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Beauchamp, G.A. 1981. *Curriculum theory*. Illinois: F.E. Peacock Publishers.
- Bennet, W.J. 1993. Issue briefing. Outcome-based education. *Empower America*:1-2 (<http://www.empower.org/html/policy/educate/ibobe.htm:1-2>). (Read on 28 January 1999.)
- Ben-Peretz, M. 1991. Curriculum approaches and methods: introduction. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Ben-Peretz, M. & Connelly, F.M. 1991. Subject matter. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Blenkin, G.M., Edwards, G. & Kelly, A.V. 1992. *Change and the curriculum*. London: Paul Chapman.
- Bloom, B.S. (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives. The Classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Blum, A. 1991. Integrated science studies. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.

- Blum, A. & Grobman, A.B. 1991. Curriculum adaptation. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Bogden, R.C. & Biklen, S.K. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bonville, B. 1996. *What is outcome based education (OBE)?* (<http://www.new-jerusalem.com/education/whatisOBE.htm:1-9>). (Read on 27 February 1996.)
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. *Educational research. An introduction*. New York: Longman.
- Borg, W.R., Gall, J.P. & Gall, M.D. 1993. *Applying educational research. A practical guide*. New York: Longman.
- Boschee, F. & Baron, M.A. 1994. OBE: Some answers for the uninitiated. *The Clearing House* 67(4):193-196.
- Brandt, R. 1993. On outcome-based education: A conversation with Bill Spady. *Educational Leadership* 50(4):66-70.
- Brandt, R. 1994a. On creating an environment where all students learn: a conversation with Al Mamary. *Educational Leadership* 51(6):24-28.
- Brandt, R. 1994b. Overview. Is Outcome-based education dead? *Educational Leadership* 51(6):5.
- Brophy, J. & Alleman, J. 1991. A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership* 49(2):66.
- Burron, A. 1994. Traditionalist Christians and OBE: What's the problem? *Educational Leadership* 51(6):73-75.
- Butterworth, C. 1996. Going soft on assessment. *New Academic* Spring:12-13.
- Calitz, L.P., Du Plessis, S.J.P. & Steyn, I.N. 1982. *Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers*. Durban: Butterworth.
- Capper, C. & Jamison, M. 1993. Outcomes-based education reexamined: From structural functionalism to poststructuralism. *Educational Policy* 7(4):427-446.
- Carl, A.E. 1994. Perspektiewe op die proses van bemagtiging van die onderwyser as kurrikulumagent. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 14(4):189-194.
- Carl, A.E. 1995. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Kenwyn: Juta & Co.

- Carl, A., Volschenk, A., Franken, T., Ehlers, R., Kotzé, K., Louw, N. & Van der Merwe, C. 1988. *Curriculum development in the primary school. A modular approach*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Cawood, J., Strydom, A.H. & Van Loggerenberg, N.T. 1981. *Doeltreffende onderwys*. Goodwood: Nasou.
- Clarke, N. 1997. Curriculum 2005. (Unpublished paper [author is related to Maskew Miller Longman].) June.
- Committee for the Heads of Education Departments (CHED). 1991a. *A curriculum model for education in South Africa. Discussion document*. Pretoria: CHED.
- Committee for the Heads of Education Departments (CHED). 1991b. *Education renewal strategy. Discussion document*. Pretoria: CHED.
- Connelly, F.M. & Lantz, O.C. 1991. Definitions of curriculum: An introduction. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Cooper, P.A. 1993. Paradigm shifts in designed instruction: from behaviourism to cognitivism to constructivism. *Educational technology* 33(5):12-19.
- Costa, A.L. & Liebmann, R.M. 1997. Difficulties with disciplines. In: Costa, A.L. & Liebmann, R.M. (Eds). *Envisioning process as content. Toward a Renaissance curriculum*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Cress, K. 1997. Continuous assessment in South Africa: A promising strategy for educational change? *The Free State Teacher* 87(3/4):10-16.
- Dalin, P. 1974. *Limits to educational change IV*. Paris: OECD/CERI.
- Dalin, P. 1987. Strategies of innovation. In: Harton T. & Raggat, P. (Eds). *Challenges and change in the curriculum*. Kent: Hodder & Stoughton.
- Darling-Hammond, L. 1996. Performance-based assessment and educational equity. In: Hollins, E.R. (Ed.). *Transforming curriculum for a culturally diverse society*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davidson, N. & O'Leary, P.W. 1990. How cooperative learning can enhance mastery teaching. *Educational Leadership* 47(5):30-33.
- Davies, I.K. 1975. Writing general objectives and writing specific objectives. In: Golby, M., Greenwald, J. & West, R. (Eds). *Curriculum Design*. London: Croom Helm.
- Davis, A. 1995. Criterion-referenced assessment and the development of knowledge and understanding. *Journal of Philosophy of Education* 29(1):3-20.

- Davis, A. & Felknor, C. 1994. The demise of performance-based graduation in Littleton. *Educational Leadership* 51(6):64-65.
- De Landsheere, V. 1991. Taxonomies of educational objectives. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- De Villiers, A.P. 1997. Inefficiency and the demographic realities of the South African school system. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 17(2):76 - 81.
- De Wet, J.J., Monteith, J.L. de K. & Van der Westhuizen, G.J. 1988. *Opvoedende leer*. Durban: Butterworth.
- Doll, R.C. 1996. *Curriculum improvement. Decision making and process*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dorr-Bremme, D.W. 1991. Naturalistic evaluation. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Du Toit, G.F. 1993. 'n Vakdidaktiese beskouing van probleemoplossing as fokuspunt in die onderrig van junior sekondêre Wiskunde in die RSA. (Ongepubliseerde Ph.D.-tesis.) Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Du Toit, P. 1997. Kurrikulum 2005: Uitkomsgebaseerde evaluering - die taak van die onderwyser in die voorkoming van leerprobleme. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 17(3):125-131.
- Duminy, P.A. & Söhnge, W.F. 1994. *Didactics: theory and practice*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Education Information Centre & Independent Examinations Board (EIC & IEB). 1996. *Understanding the National Qualifications Framework. A guide to Lifelong Learning*. Johannesburg: Heinemann Educational Publishers.
- Eisner, E.W. 1975. Instructional and expressive objectives. In: Golby, M., Greenwald, J. & West, R. (Eds). *Curriculum design*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. 1991. Teachers' participation in curriculum development. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Eraut, M.R. 1991a. Defining educational objectives. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Eraut, M.R. 1991b. Intrinsic evaluation. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.

- Evans, K.M. & King, J.A. 1994. Research on OBE. What we know and don't know. *Educational Leadership* 51(6):12-17.
- Fitzpatrick, K.A. 1991. Restructuring to achieve outcomes of significance for all students. *Educational Leadership* 48(8):18-22.
- Foshay, A.W. 1991. Spiral curriculum. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. 1990. *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Fraser, W.J., Loubser, C.P. & Van Rooy, M.P. 1990. *Didaktiek vir die voorgraadse student*. Durban: Butterworth.
- Free State Department of Education (FSDE) & Mathematics Materials Development Project (MMDP). 1998a. *Assessing outcomes-based learning*. Bloemfontein: FSDE& MMDP.
- Free State Department of Education (FSDE) & Mathematics Materials Development Project (MMDP). 1998b. *Curriculum 2005. Training manual*. Bloemfontein: FSDE & MMDP.
- Frey, K. 1991. Curriculum politics. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Fritz, M. 1994. Why OBE and the traditionalists are both wrong. *Educational Leadership* 51(6):79-81.
- Fullan, M. 1991a. Curriculum change. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Fullan, M. 1991b. Curriculum implementation. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Furman, G.C. 1994. Outcome-based education and accountability. *Education and Urban Society* 26(4):417-437 (<http://www.vista.ac.za/vista/resource/obe/obe08.htm:1-14>). (Read on 26 January 1999.)
- Gay, G. 1991. Curriculum development. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Glasgow, N.A. 1997. *New curriculum for new times. A guide to student-centred, problem-based learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Glatthorn, A.A. 1993. Outcome-based education: Reform and curriculum process. *Journal of Curriculum and Supervision* 8(4):354-363 (<http://www.enc.org/online/ENC2374/2374.html:1-9>). (Read on 21 November 1996.)

- Glatthorn, A.A. 1997. *The principal as curriculum leader. Shaping what is taught and tested.* Thousand Oaks: Corwin Press.
- Glatthorn, A.A. & Foshay, A.W. 1991. Integrated curriculum. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum.* Oxford: Pergamon Press.
- Glencross, M.J. & Fridjhon, P. 1990. Planning tomorrow's mathematics curriculum: curriculum decision-making for high-school teachers. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 10(4):307-309.
- Good, T.L. & Brophy, J. 1995. *Contemporary educational psychology.* New York: Longman.
- Goodson, I.F. 1994. *Studying curriculum. Cases and methods.* Buckingham: Open University Press.
- Graven, M. 1998. Are mathematics high school teachers ready for outcomes-based education? (Paper presented as a short oral communication at the 22nd conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education at the University of Stellenbosch, South Africa from 12-17 July.)
- Grebe, R. 1991. Enkele implikasies van die postmodernistiese kritiek vir onderwys in 'n tegnologiese era. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 11(3):128-132.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Gultig, E. (Ed.). 1997. *Understanding outcomes-based education. Knowledge, curriculum and assessment in South Africa.* Braamfontein: South African Institute for Distance Education.
- Guskey, T.R. 1994. What you assess may not be what you get. *Educational Leadership* 51(6):51-54.
- Guskey, T.R. & Pigott, T.D. 1988. Research on group-based mastery learning programs: a meta-analysis. *Journal of Educational Research* 81(4):197-215.
- Haertel, G.D. 1991. Cognitive psychology and curriculum. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum.* Oxford: Pergamon Press.
- Hambleton, R.K. 1991. Criterion-referenced measurement. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum.* Oxford: Pergamon Press.
- Hameyer, U. 1991. Curriculum theory. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum.* Oxford: Pergamon Press.
- Henning, E. 1993. Ethnography as classroom research methodology. *South African Journal of Education* 3(3):112-118.

- Henning, E. 1995. Qualitative educational research: soft or solid option? *South African Journal of Education* 15(1):29-34.
- Hertzog, N.B. 1997. The creation of a school and curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies* 29(2):209-231.
- Hughes, A.S. 1991. Curriculum policies. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Jacobs, H.H. 1989. Design options for an integrated curriculum. In: Jacobs, H.H. (Ed.). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Jamentz, K. 1994. Making sure that assessment improves performance. *Educational Leadership* 51(6):55-57.
- Jansen, J.D. 1997. Why OBE will fail. (Unpublished paper read at the University of Durban-Westville on 4 March.)
- Jonassen, D.H. 1990. Thinking technology. Toward a constructivist view of instructional design. *Educational Technology* 30(9):32-34.
- Jonassen, D.H. 1994. Thinking technology. Toward a constructivist design model. *Educational Technology* 34(4):34-37.
- Jones, B.F. 1994. Mastery learning in Chicago: Not an OBE failure. *Educational Leadership* 51(6):16.
- Kanpol, B. 1995. Outcome-based education and democratic commitment: Hopes and possibilities. *Educational Policy* 9(4):359-374
(<http://www.vista.ac.za/vista/resource/obe/obe07.htm:1-11>). (Read on 26 January 1999.)
- Kelly, A.V. 1989. *The curriculum. Theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kelly, T.F. 1994. In Defence of Outcomes-based Education. *Principal* 73:23.
- Kerkbode. 2 Mei 1997. Godsdiensoonderrig: gevaarligte flikker met 'Curriculum 2005'.
- Khan, B. 1995. Obstacles encountered during stages of the educational change process. *Educational Technology* March-April:43-46.
- Khattri, N., Kane, M.B. & Reeve, A.L. 1995. How performance assessments affect teaching and learning. *Educational Leadership* November:80-83.

- Killen, R. 1996. Outcome-based education: Rethinking teaching. (Paper presented at the University of South Africa, Pretoria on 15 October.)
- Killen, R. 1998. Outcomes-based education: some issues to consider in the South African context. (Paper presented at the Bloemfontein Campus, Vista University in May.)
- King, J.A. & Evans, K.M. 1991. Can we achieve outcome-based education? *Educational Leadership* 49(2):73-75.
- Klein, F.M. 1991. Curriculum design. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. 1964. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: Longman.
- Krüger, R.A. 1980. *Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: HAUM.
- Krüger, R.A. 1991. School-based curriculum development: an advanced educational concept. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 11(3):142-145.
- Lamm, Z. 1991. Educational ideologies. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Laridon, P. 1993. Towards transforming mathematics education in South Africa. *Pythagoras* 31:40 - 45.
- Lawton, D. 1975. *Class, culture and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. 1979. *The end of the secret garden. A study in the politics of the curriculum*. London: University of London Press.
- Lawton, D. 1983. *Curriculum studies and educational planning*. London: University of London Press.
- Leithwood, K.A. 1991a. Curriculum diffusion. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Leithwood, K.A. 1991b. Implementation evaluation. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Lemmer, E.M. 1992. Qualitative research in methods in education. *South African Journal of Education* 12(3):292-296.
- Le Roux, P.J. 1990. Enkele gedagtes om 'n prosesbenadering nader toe te lig. (Werksdokument, Fakulteit Opvoedkunde, UOVS, Bloemfontein.)

- Lewy, A. 1991a. Curriculum tryout. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Lewy, A. 1991b. Formative and summative evaluation. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Lofthouse, M., Bush, T., Coleman, M., O'Neill, J., West-Burnham, J. & Glover, D. 1995. *Managing the curriculum*. London: Pitman Publishing.
- Loucks, S.F. 1991. Curriculum adoption. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Louw, W.J. 1992. *Relationship in Didactics*. Pretoria: Academica.
- MacDonald, B. & Walker, F. 1978. *Changing the curriculum*. London: Open University Press.
- Mager, R.F. 1980. *Die voorbereiding van onderrigdoelwitte*. Goodwood: Nasou Beperk.
- Malan, B. 1996. *Leeruitkomst, kurrikulering en evaluering in skoleonderwys*. (Referaat gelewer tydens Vakdidaktieksimposium gehou aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat gedurende September.) Bloemfontein: Departement Didaktiek. 171-180.
- Malan, B. 1997. *Excellence through outcomes*. Pretoria: Kagiso Publishers.
- Mamary, A. 1994. 14 Principles of outcomes-based education. *Principal* 73: 19-23.
- Manno, B.V. 1995. The new school wars. Battles over outcome-based education. *Phi Delta Kappan* May:720-726.
- Maree, J.G. 1993. Betekenis van 'n model vir die identifisering en hantering van ontoereikende prestasies in Wiskunde vir kurrikulering in Wiskunde. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 13(4):172-177.
- Marsh, C.J. 1992. *Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.
- Marsh, C.J. 1997a. *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum 1*. London: The Falmer Press.
- Marsh, C.J. 1997b. *Planning, management and ideology: key concepts for understanding curriculum 2*. London: The Falmer Press.
- Marzano, R. 1994. Lessons from the field about outcome-based performance assessments. *Educational Leadership* 51(6):44-50.

- Massialas, B.G. 1991. Discovery and inquiry methods. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Mauer, K.F. 1996. Die kuns van 'n wetenskaplike skryfstyl. In: Garbers, J.G. (red.). *Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing. Navorsingsbestuur vir navorsers, studieleiers en M- en D-kandidate*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McGhan, B. 1994. The possible outcomes of outcome-based education. *Educational Leadership* 51(6):70-72.
- McKernan, J. 1993. Perspectives and imperatives: some limitations of outcome-based education. *Journal of Curriculum and Supervision* 8(4):343-353.
- Moore, S. 1997. Curriculum 2005 - times are a changing. *Living and Loving* 340: 81-85.
- Mostert, J.M. (red.). *Riglyne vir kurrikulumontwikkeling (Verslag 0-287)*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Muller, P. 1998. Tegno-onderwys is hier. *Insig* Maart:10-11.
- Nasionale Professionele Onderwysersorganisasie van Suid-Afrika (NAPOSA). 1998. *ŉn Oorsigtelike ontleding van die verloop van die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys in Graad een in Suid-Afrika*. Pretoria: NAPOSA.
- National Department of Education (NDE). 1996a. *A lifelong learning development framework for general and further education and training in South Africa. Draft document*. Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1996b. *Curriculum framework for general and further education and training. Draft document*. Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1996c. *Lifelong learning through a National Qualifications Framework. Report of the ministerial committee for development work for the NQF. Discussion document*. Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1997a. *Building a brighter future. Curriculum 2005*. Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1997b. *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century*. Pretoria: Department of Education.

- National Department of Education (NDE). 1997c. *Curriculum 2005. Specific outcomes. Assessment criteria. Range statements. Grades 1 to 9. Discussion document.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1997d. *Curriculum '98 teacher development implementation plan.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1997e. *Foundation phase (Grades R to 3) policy document.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1997f. *Norms and standards for teacher education, training and development.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1997g. *Outcomes based education in South Africa. Background information for educators.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1998a. *Assessment policy in the general education and training phase. Grade R to 9 and ABET.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1998b. *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century. Implementing OBE 1. Classroom practice.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1998c. *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century. Implementing OBE 2. Assessment.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1998d. *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century. Implementing OBE 3. School management.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1998e. *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century. Implementing OBE 4. Philosophy.* Pretoria: Department of Education.
- National Department of Education (NDE). 1998f. *Curriculum 2005. The story of the Grade 1 pilot project.* Pretoria: Department of Education.
- National Education Policy Investigation (NEPI). 1992. *Curriculum. Report of the NEPI Curriculum Research Group.* Cape Town: Oxford University Press/NECC.
- National Training Board. 1994. *National Training Strategy Initiative.* Johannesburg: National Training Board.
- New Zealand Qualifications Authority (NZQA). 1996. *Learning and assessment. A guide to assessment for the National Qualifications Framework. For consultation and comment.* Wellington: New Zealand Qualifications Authority.

- Nicholls, A. & Nicholls, S.H. 1978. *Developing a curriculum. A practical guide*. London: George Allen & Unwin.
- Ntshoe, I.M. 1991. Organization of curriculum knowledge: some reflections. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 11(4):227-230.
- Oberholzer, A. 1994. The National Qualifications Framework: Sweet dream or nightmare? (Report delivered at the Third Forum on "Assessment" held in Durban.)
- Odendal, F.F. (red.) 1984. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Johannesburg: Perskor.
- Olivier, A. 1989. Handling pupils' misconceptions. *Pythagoras* 21:10-18.
- Olivier, C. 1998. *How to educate and train outcomes-based*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Olsen, K. 1998. Onderwys: 'Groot gevare in nuwe stelsel'. *Landbouweekblad* 15 Mei:18-24.
- O'Neil, J. 1994a. Aiming for new outcomes: the promise and the reality. *Educational Leadership* 51(6):6-10.
- O'Neil, J. 1994b. Outcomes-based education comes under attack. *ASCD Update* 36(3):1-8.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. 1993. *Curriculum. Foundations, principles and issues*. (Second edition.) Boston: Allyn & Bacon.
- Ornstein A.C. & Hunkins, F.P. 1998. *Curriculum. Foundations, principles and issues*. (Third edition.) Boston: Allyn & Bacon.
- Parlett, M.R. 1991. Illuminative evaluation. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Pinar, W.F. 1991. The reconceptualist approach. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Pipho, C. 1994. Opposition to reform. *Phi Delta Kappan* 75(7):510-511 (<http://www.vista.ac.za/vista/resource/obe/obe12.htm:1-3>). (Read on 26 January 1999.)
- Pliska, A.M. & McQuaide, J. 1994. Pennsylvania's battle for student learning outcomes. *Educational Leadership* 51(6):66-69.
- Popham, W.J. 1997. What's wrong - and what's right - with rubrics. *Educational Leadership* October:72-75.
- Race, P. 1996. The art of assessing 2. *New Academic* Spring:1-6.

- Rapport.* 30 Maart 1997. ANC se 'haastige' leerplan kry wyd verset.
- Rapport.* 6 April 1997. Vrese oor skool-leerplanne. 'Dit neem jare om 'n kultuur te vernuwe'.
- Rapport.* 13 April 1997. Stadig oor die klippe, vra skole oor oorhaastige nuwe leerplanne.
- Rapport.* 7 September 1997. Nuwe Kurrikulum 2005 bied min hoop. 'Gelykmakende proses' gee nie aandag aan eintlike probleem: swak skoolbywoning. Vorm van regstellende aksie, sê sielkundige.
- Rapport.* 12 September 1999. Staat dink weer oor 2005-leerplan.
- Republic of South Africa (RSA). 1994. *White Paper on education and training*. Pretoria: Government Printer.
- Republiek van Suid-Afrika (RSA). 1995. *Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid, Wet 82B-95*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Resource-based learning. 1997. *Information Service on Higher Education Newsletter* 7(2):1-8.
- Rülcker, T. 1991. Curriculum reform. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Ryan, K. 1993. Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership* November:16-18.
- Schwab, J.J. 1996. The practical 4: something for curriculum professors to do. In: Hollins, E.R. (Ed.). *Transforming curriculum for a culturally diverse society*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarz, G. & Cavener, L.A. 1994. Outcome-based education and curriculum change: advocacy, practice and critique. *Journal of Curriculum and Supervision* 9(4):326-338.
- Scott, F.B. 1992. Empowering teachers: a key to curriculum and staff development. *Journal of Staff Development* 13(3):36-39.
- Shkedi, A. 1996. School-based workshops for teacher participation in curriculum development. *Journal of Curriculum Studies* 28(6):699-711.
- Shriner, J.G., Ysseldyke, J.E., Thurlow, M.L. & Honetschlager, D. 1994. "All" means "all" - including students with disabilities. *Educational Leadership* 51(6):38-42.
- Sibaya, P.T., Sibaya, D.C. & Mugisha, R.X. 1996. Black secondary school pupils' problems with mathematical concepts. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 16(1):32 - 37.

- Skilbeck, M. 1991. Factors affecting curriculum: economic, social and cultural factors. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Slavin, R.E. 1989. On mastery learning and mastery teaching. *Educational Leadership* 46(7):77-79.
- Slavin, R.E. 1994. Outcome-based education is not mastery learning. *Educational Leadership* 51(6):14.
- Sosniak, L.A. 1991. Feasibility studies. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Sowell, E.J. 1996. *Curriculum. An integrative introduction*. Englewood Cliffs: Merrill, Prentice Hall.
- Spady, W.G. 1988. Organizing for results: the basis of authentic restructuring and reform. *Educational Leadership* 46(2):4-8.
- Spady, W.G. 1994a. Choosing outcomes of significance. *Educational Leadership* 51(6):18-22.
- Spady, W.G. 1994b. *Outcome-based education: critical issues and answers*. s.l.: American Association of School Administrators.
- Spady, W.G., Killen, R. & Rand, J. s.a. Understanding and applying the SAQA critical outcomes in curriculum planning. (Unpublished paper handed out during a meeting held at Vista University, Pretoria in November 1998.)
- Spady, W.G. & Marshall, K.J. 1991. Beyond traditional outcome-based education. *Educational Leadership* 49(2): 67-72.
- Stake, R.E. 1991. Responsive evaluation: In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Star. 28 October 1996. New school curriculum is rushed, say educationists.
- Stecher, B. 1991. Goal-free evaluation. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann.
- Steyn, I.N. 1992. *Curriculum design and evaluation: A study and workbook*. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education, Vaal Triangle Campus.

- Steyn, J.C. 1993. Evaluering van heersende en 'relevante' kurrikulumparadigmas in die lig van 'n nuwe onderwysbedeling vir Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 13(1): 39-44.
- Steyn, P. & Wilkinson, A. 1998. Understanding the theoretical assumptions of outcomes-based education as a condition for meaningful implementation. *South African Journal of Education* 18(4):203-208.
- Strauss, J.P. 1990. Die opleiding van sekondêre Wiskunde-onderwysers in die ontwikkelende gemeenskappe met spesiale verwysing na die benadering van bekwaamheidsgebaseerde onderrig. (Ongepubliseerde D.Ed.-tesis). Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Strauss, J.P. 1998. Onderhoud met die Adjunk-direkteur, Navorsingsinstituut vir Onderwysbeplanning, Universiteit van die Oranje-Vrystaat in Bloemfontein op 6 Maart.
- Strauss, J.P., Van der Linde, H.J., Plekker, S.J. & Strauss, J.W.W. 1998. *Education and Manpower Development 1997, No 18*. Bloemfontein: University of the Orange Free State, Research Institute for Education Planning.
- Stuter, L.M. 1996. *What is outcome-based education?* (<http://www.icehouse.net/lmstuter/page0006.htm:1-3>). (Read on 28 January 1999.)
- Suarez, T.M. 1991. Needs assessment studies. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Sunday Times*. 23 March 1997. Revolutionary plan for education.
- Sunday Times*. 30 March 1997a. A new curriculum to make kids *want* to learn. Shifting the spotlight on to the learner.
- Sunday Times*. 30 March 1997b. Crackdown on teachers. Parents and pupils get power to act against those who don't make the grade.
- Sunday Times*. 17 May 1998. Curriculum 2005 fails Grade 1. Five months into the year authorities have yet to deliver textbooks for the new syllabus.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development. Theory into practice*. New York: Harcourt Publishers.
- Tanner, D. & Tanner, L. 1995. *Curriculum development. Theory into practice*. Englewood Cliffs: Merrill, Prentice Hall.
- Tanner, L.N. 1991a. Curriculum history: nineteenth and early twentieth century. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.

- Tanner, L.N. 1991b. Educational psychology. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Taylor, C.A. 1991. Koöperatiewe leer - 'n vorm van kompenseringsonderwys in 'n tegnologiese era. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 11(4):244-247.
- Towers, J.M. 1994. The perils of outcome-based teacher education. *Phi Delta Kappan* 75(8):624-627 (<http://www.vista.ac.za/vista/resource/obe/obe10.htm:1-5>). (Read on 26 January 1999.)
- Tyler, L.L. 1991. Learning experiences. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Tyler, R.W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyler, R.W. 1991a. Core curriculum. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Tyler, R.W. 1991b. Curriculum resources. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Urevbu, A. 1985. *Curriculum studies*. London: Longman.
- Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. *Outcomes-based education. A teacher's manual*. Pretoria: Kagiso Publishers.
- Van der Merwe, H. 1996. Die navorsingsproses: Probleemstelling en navorsingsontwerp. In: Garbers, J.G. (red.). *Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing. Navorsingsbestuur vir navorsers, studieleiers en M- en D-kandidate*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Van der Stoep, F. & Louw, W.J. 1993. *Didactics*. Pretoria: Academica.
- Van Loggerenberg, N.T. 1998a. Boeklose skole. *Die Vrystaatse Onderwyser* 88(4/5/6):1-4.
- Van Loggerenberg, N.T. 1998b. Die transformasieproses in wording. *Die Vrystaatse Onderwyser* 88(4/5/6):11-14.
- Van Tonder, S.P. 1997. 'n Uitkomsgebaseerde Wiskundekurrikulum: Word die wiel weer uitgevind? (Referaat gelewer tydens 'n Streekkongres oor Wiskunde-onderwys gehou aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.) Bloemfontein: The Association for Mathematics Education of South Africa (AMESA). 28-38.

- Vickery, T.R. 1988. Learning from an outcomes-driven school district. *Educational Leadership* 45(5):52-56.
- Virgilio, S.J. & Virgilio, I.R. 1984. The role of the principal in curriculum implementation. *Education* 104(4):346-349.
- Volksblad*. 25 November 1996. 'Skole moet kyk na Wiskunde, Wetenskap'. Internasionale studie gee skok-uitslag.
- Volksblad*. 10 Januarie 1997. Engelse woordeskat van sommige swart leerlinge is beperk.
- Volksblad*. 7 Mei 1997. SAOU vrees min tyd sal Kurrikulum verongeluk. Twyfel oor tydskaal.
- Volksblad*. 20 Junie 1997. Kurrikulum 2005 nodig maar toepassing en detail is knelpunte.
- Volksblad*. 16 Julie 1997. Kurrikulum 2005 eers net in gr. 1. Te min personeel een van redes vir besluit.
- Volksblad*. 31 Julie 1997. Onsekerheid heers in VS oor resultaat-gerigte onderwys. Nuwe leerplan moet reeds van aanstaande jaar toegepas word.
- Volksblad*. 21 Augustus 1997. 'Toestande van skole moet verbeter'. RGN-president praat voor komitee.
- Volksblad*. 28 Augustus 1997. Droewige prent van swak toestand in skole geskets.
- Volksblad*. 7 Oktober 1997. Bevolkingsaanwas plaas druk op onderwys. Regering kan nie aan duisende studente se verwagtinge voldoen nie.
- Volksblad*. 19 November 1997. 'Kurrikulum 2005 kan by skole se behoeftes aangepas word'.
- Volksblad*. 5 Januarie 1998. Matriek-slaagsyfers af tot skok-laagtepunte. Donker prentjie in sewe van die provinsies.
- Volksblad*. 6 Januarie 1998a. Minder as helfte van SA matrieks het geslaag.
- Volksblad*. 6 Januarie 1998b. Minder matrieks slaag eksamen in Vrystaat. LUR klim kaalvuus in onder lakse leerkrage en amptenare.
- Volksblad*. 20 Januarie 1998a. 'Operasie Regruk moet voorkeur in VS kry'. Niel van Loggerenberg praat oor hoë matriek-druipsyfer.
- Volksblad*. 20 Januarie 1998b. Tydelike onderwysers in VS kry die trekpas. Duisende matriek-druipelinge ook vandag by skole weggewys.

- Volksblad.* 21 Januarie 1998a. Duisende VS leerlinge kry nie plek in oorvol tradisionele swart skole.
- Volksblad.* 21 Januarie 1998b. 'n Kwart van die mense in Suid-Afrika het nie werk. Studie toon dit gaan vererger.
- Volksblad.* 28 Januarie 1998. Druipelinge kos VS sowat R380 miljoen. Sowat 60 000 is 20 jaar en ouer - navorser.
- Volksblad.* 2 Februarie 1998. Kwaai ontevredenheid bou op in onderwysprofessie. Onrus neem ook toe binne geleedere van Afrikaanse ouerkorps.
- Volksblad.* 3 Februarie 1998. Nuwe leerplan werk in kleuterskole.
- Volksblad.* 5 Februarie 1998. Dukwana afgedank in drastiese stap.
- Volksblad.* 12 Februarie 1998. 'Regering het geen onderwysers afgedank'.
- Volksblad.* 25 Februarie 1998. SA matrieks die swakste uit 22 lande. Wiskunde en Wetenskap nie op standaard nie.
- Volksblad.* 26 Februarie 1998. Nuwe leerplan vaar op die oog af goed. Meeste skole is positief oor 2005.
- Volksblad.* 4 Maart 1998. Skoolboekbedryf in groot krisis weens gebrek aan bestellings. Honderde mense het reeds hul werk verloor; nog afdankings dreig.
- Volksblad.* 10 Maart 1998. Letterkundige kap Bengu oor boeke. Opvoedkundige boekebedryf stort in duie.
- Volksblad.* 15 April 1998. Onderwysers sal weer werk, sê hof. SAOU, ses skole wen geding teen onderwysdepartement.
- Volksblad.* 22 April 1998. Regeringsbesluit oor Kurrikulum 2005 verwelkom.
- Volksblad.* 13 Junie 1998. Tweekalige skoolonderrig 'verbeter kinders se akademiese vermoë'.
- Volksblad.* 26 Junie 1998a. Regering wil stelsel toepas. Ondanks probleme gaan staat voort met Kurrikulum 2005.
- Volksblad.* 26 Junie 1998b. Tydelike onderwysers bly in poste. Hof bekragtig tussentydse bevel.
- Volksblad.* 1 Julie 1998. Kundige kritiseer nuwe leerplan. Ontevrede met toepassing.

- Volksblad*. 23 Julie 1998. Komiteelede vir godsdiens in skole word gou aangewys.
- Volksblad*. 30 Julie 1998. Leerplan vir gr. 7 weer uitgestel.
- Volksblad*. 7 Januarie 1999. VS slaagsyfer styg met 1%. Net 43,4% het vanjaar matriek behaal.
- Volksblad*. 8 Januarie 1999. Landwye slaagsyfer 50,7%.
- Volksblad*. 19 Januarie 1999. 'Bruin, swart presteerders nie daar weens agterstande'.
- Volksblad*. 19 Februarie 1999. Verslag oor Kurrikulum 2005 bekend gestel.
- Volksblad*. 21 April 1999. Krisis in onderwys moontlik afgeweer. Skikking bereik oor tydelike onderwysers.
- Volksblad*. 13 Augustus 1999. Eerste skool skakel geheel oor na Kurrikulum 2005.
- Volksblad*. 26 Augustus 1999. Herontplooiing van leerkragte in VS vorder goed.
- Volksblad*. 9 September 1999. Asmal wil RGO dalk 'n stille dood laat sterf.
- Volksblad*. 15 September 1999. RGO definitief uitgebrei na gr. 3 en gr. 7, sê Asmal.
- Volmink, J.D. 1993. A different mathematics education for a different South Africa? *Pythagoras* 31:32-37.
- Von Glasersfeld, E. 1991. Constructivism in education. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Walker, D.F. 1971. A naturalistic model for curriculum development. *School Review* 80:51-65.
- Watkins, W.H. 1991. Social reconstructionist approach. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Weiss, E.M. & Regan, J. 1991. Process-oriented and product-oriented programs. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Wheeler, D.K. 1967. *Curriculum process*. London: Hodder & Stoughton.
- Wiles, J. & Bondi, J. 1993. *Curriculum development. A guide to practice*. New York: Merrill, Macmillan Publishing Company.
- Wilkinson, A.C. 1997. 'n Ondersoekende, tegnologie-verrykte benadering tot effektiewe onderrig en leer in 'n uitkomstgerigte model vir natuurwetenskaponderwys. (Ongepubliseerde Ph.D.-tesis.) Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

- Willis, G. 1991. Qualitative evaluation. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Winter, R. 1992. 'Quality management' or 'The educative workplace': alternative versions of competence-based education. *Journal for Higher Education (JFHE)* 16(3):100-115.
- Wolf, R.M. 1991. The Tyler evaluation model. In: Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Zais, R.S. 1976. *Curriculum principles and foundations*. New York: Harper & Row.
- Zitterkopf, R. 1994. A fundamentalist's defense of OBE. *Educational Leadership* 51(6):76-78.
- Zlatos, B. 1994. Outcomes-based outrage runs both ways. *Education Digest* 59:26-29.

BYLAE A: DIE AARD VAN DIE ONDERHOUDE WAT GEVOER IS**1. Prosedure**

Tydens alle onderhoude is die volgende prosedure gevolg:

- 1.1 Bekendstelling.
- 1.2 Verduideliking van die doel van die onderhoud.
- 1.3 Gee versekering van anonimiteit.
- 1.4 Toon die toestemmingsbrief (kyk Bylae B) van die Vrystaatse Departement van Onderwys.
- 1.5 Vra toestemming om die bandopnemer te gebruik.
- 1.6 Vra die hoofvrae van die onderhoud.
- 1.7 Vra addisionele vrae oor aspekte wat nie in antwoord op die hoofvrae aangespreek is nie. Addisionele vrae is deurentyd aangevul soos wat meer en meer onderhoude gevoer is.

2. Onderhoude met onderwyseresse**2.1 Hoofvrae**

- Hoe ondervind u die implementering van Kurrikulum 2005 in u Graad 1-klas?
- Kan u moontlik enige probleme identifiseer waarmee u in hierdie verband te kampe het?
- Is daar enige hoogtepunte of suksesse wat u gedurende die implementering van Kurrikulum 2005 ervaar het en wat u graag met my wil deel?

2.2 Addisionele vrae

Indien dit nie reeds in antwoord op die hoofvrae aangeraak is nie, is vrae in verband met die volgende aspekte gevra:

- Die onderwyseresse se eie mening oor hul kennis rakende Kurrikulum 2005.
- Die beskikbaarheid en gehalte van, asook die taal waarin ondersteuningsmateriaal beskikbaar gestel is.
- Die beskikbaarheid van fasiliteite, toerusting, hulpbronne en hulpmiddels.
- Onderrigtegnieke.
- Assessering.
- Die reaksie van leerders op die implementering van Kurrikulum 2005.

- Die respondent(e) se mening rakende die buigsaamheid of rigiditeit van Kurrikulum 2005.
- Die versoenbaarheid van Kurrikulum 2005 met die heersende filosofie wat verteenwoordigend van die skool se plaaslike gemeenskap is.
- Eie pogings van die onderwyseresse om meer oor Kurrikulum 2005 te wete te kom.
- Die gehalte en volume van die heropleiding wat ontvang is.
- Die rol van gelokaliseerde leersentrums.
- Monitering van implementering.
- Die beskikbaarheid en aanwending van tyd.
- Leerdergetalle en die beskikbaarheid van ruimte in die klaskamer.
- Die verband tussen die probleemgesentreerde benadering tot Wiskunde-onderrig en Kurrikulum 2005.
- Die hantering van Godsdienis in die kurrikulum.
- Die integrering van leerinhoud.

3. Onderhoue met skoolhoofde, adjunkhoofde, onderwysamptenare en leer-fasiliteerders

3.1 Hoofvrae

- Kan u aan my verduidelik hoe Kurrikulum 2005 in u skool / die provinsie / die land geïmplementeer word?
- Watter maatreëls, strukture en hulpbronne word aangewend om die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 te verseker?
- Wat is u probleme / behoeftes / aanbevelings in hierdie verband?

3.2 Addisionele vrae

Indien dit nie reeds in antwoord op die hoofvrae aangeraak is nie, is vrae in verband met die volgende aspekte gevra:

- Die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole.
- Die voorbereiding en heropleiding van onderwyseresse.
- Die rol van gelokaliseerde leersentrums in die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole.
- Die monitering van implementering in Vrystaatse primêre skole.
- Die versoenbaarheid van Kurrikulum 2005 met die heersende filosofie wat verteenwoordigend van die plaaslike / Vrystaatse / nasionale gemeenskap is.

- Hul mening rakende die buigsaamheid of rigiditeit van Kurrikulum 2005.
- Die beskikbaarheid van fasiliteite, toerusting, hulpbronne en hulpmiddels.
- Probleme wat binne die skool / Departemente van Onderwys ondervind word.
- Skole waar Kurrikulum 2005 ook in ander grade as Graad 1 geïmplementeer is.
- Die rol van leerfasiliteerders in die implementeringsproses.
- Kwantitatiewe gegewens.
- Betrokkenheid by die ontwerp van Kurrikulum 2005.

4. Onderhoude met dosente, navorsers, konsultante en amptenare van nie-regeringsorganisasies en onderwysersunies

Onderhoude met hierdie respondente het telkens gewissel na gelang van die kundigheid in verband met en betrokkenheid van die respondente by die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole. In al hierdie gevalle het die hoofvrae van die onderhoude na die volgende aspekte verwys:

- Eie bydraes tot die implementering van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole.
- Eie menings rakende die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole.
- Kennis en ervaring in verband met die implementering van Kurrikulum 2005 in Graad 1-klasse in Vrystaatse primêre skole.

BYLAE B

**FREE STATE PROVINCIAL GOVERNMENT
PROVINSIALE REGERING VAN DIE VRYSTAAT
MMUSO WA POROFENSI YA FOREISETATA**

DEPARTMENT OF EDUCATION

CR Swart Building, 55 Elizabeth Street, Private Bag X20565, BLOEMFONTEIN, 9300

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

CR Swartgebou, Elizabethstraat 55, Privaatsak X20565, BLOEMFONTEIN, 9300

LEFAPHA LA THUTO

Moaho wa CR Swart, 55 Elizabeth Street, Private Bag X20565, BLOEMFONTEIN 9300

Enquires/Navrae/Botsa ho: Mnr. W.B. van Rooyen/TM
Ref./Verw./Tshupo: 0.1/11/3/3

Fax (051) 403-3421
Tel: (051) 405-5504

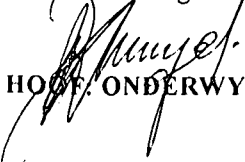
28 Julie 1998
Mnr S.P. van Tonder
Posbus 31230
FICHARDTPARK
9317

Geagte Mnr van Tonder

Aansoek om navorsing te onderneem binne die Vrystaatse Departement van Onderwys

1. U skrywe gedateer 20 Julie 1998 is ter sake.
2. Navorsingstitel waarvoor aansoek gedoen is: **Die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 in Vrystaatse primêre skole: 'n kurrikulumteoretiese perspektief.**
3. Goedkeuring word hiermee verleen vir u versoek tot navorsing in die Vrystaatse Departement van Onderwys onderworpe aan die volgende voorwaardes:
 - 2.1 Die name van onderwysers moet deur prinsipale voorsien word.
 - 2.2 Prinsipale/Onderwysers neem vrywilliglik deel aan die projek.
 - 2.3 Die name van skole en prinsipale/onderwysers wat betrokke is, bly in alle opsigte vertroulik.
 - 2.4 Onderhoude met onderwysers moet buite die normale onderrigtyd van die skool plaasvind.
 - 2.5 Daar moet so ver moontlik gepoog word om alle onderhoude in die derde kwartaal van 1998 af te handel.
 - 2.6 Indentifisering van beamptes by die Hoofkantoor van die Departement van Onderwys met wie onderhoude gevoer kan word, moet in samewerking met Mnr W.B. van Rooyen geskied.
 - 2.7 Hierdie brief van goedkeuring moet aan alle deelnemende persone getoon word.
 - 2.8 'n Verslag van u navorsing moet na voltooiing van die studie aan die Vrystaat Departement van Onderwys geskenk word, waarna dit permanent in die Onderwysbiblioteek, Bloemfontein opgeneem word.
 - 2.9 U moet 'n brief aan die Hoof: Onderwys, vir aandag
W.B van Rooyen,
Kamer 1211
CR Swartgebou
Privaatsak X20565
BLOEMFONTEIN
9301
rig waarin u bogenoemde voorwaardes aanvaar.
3. Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Vriendelike groete


WN. HOOF, ONDERWYS.

U.O.P. BLOEMFONTEIN