

**VOORBEREIDING VAN DIE GESKIEDENIS-
OPVOEDER VIR UITKOMSGEBASEERDE
ONDERWYS IN DIE ALGEMENE ONDERWYS-
EN OPLEIDINGSFASE**

A.B. BRAND

HOD; BA

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die
vereistes vir die graad van



DEPARTEMENT GESKIEDENIS

en die

DEPARTEMENT DIDAKTIEK

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

Stellenbosch
Desember 2004

Studieleier: Prof. A.E. Carl

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

SAMEVATTING

Tans moet opvoeders in Suid-Afrika in staat wees om 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum, wat leerders voorberei vir die wêreld van werk, suksesvol te ontwerp en te implementeer. Hierdie studie het ten **doel** om vas te stel watter voorbereiding nodig is om die geskiedenis-opvoeder vir uitkomsgebaseerde onderwys en die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase voor te berei.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring gaan verreikende implikasies hê. Om die voorskrifte wat daarin vervat is suksesvol te implementeer, verg 'n deeglike kennis van die beginsels en teoretiese basis van die proses van kurrikulumontwikkeling en uitkomsgebaseerde onderwys.

Dinamiese kurrikulumontwikkeling berus op die kwaliteit van 'n deeglike **ontwerp**. Die inhoud en beplanning van die kurrikulumontwerp mag nie vir kurrikulumgebruikers verlore gaan nie. Deur die voorgestelde struktuur en voorskrifte te implementeer, kan kwaliteitbeheer t.o.v. die latere suksesvolle gereedmaking, implementering en assessering van uitkomsgebaseerde onderwys moontlik gemaak word. Dit verleen ook kontinuïteit aan uitkomsgebaseerde kurrikulumontwikkeling.

Ná die nuut-ontwerpe kurrikulum daargestel is, kan bestaande skool- en klaskamerbestuurspraktyke nie bly handhaaf word nie. Behoorlike **gereedmaking** vir hierdie omvattende veranderinge is nodig. Goeie bestuur op alle vlakke verhoed dat 'n klimaat van ontevredenheid en weerstand tydens die gereedmaking van die kurrikulum ontstaan.

Die werklike sukses van kurrikulumontwerp berus op die praktiese **implementering** daarvan in die skool en klaskamer. Daar word in hierdie studie op die modulêre kurrikulumbenadering gefokus, met geskiedenis as voorbeeld.

Die implementering van die ontwerpte kurrikulum moet deurlopend geassesseer word. Deur kurrikulum- of kwaliteits**assessering** van hul bedryf, dienste en leerprogramme, moet skole daarna streef om kwaliteitsbestuur tot voordeel van die opvoeders en leerders aan te wend.

Dit is belangrik dat alle opvoeders, ook geskiedenis-opvoeders, in skole kwaliteitdienste wat globaal mededingend is lewer. Die leerders is uiteindelik die begin- en eindpunt van kurrikulumontwikkeling. Die leerders verdien 'n kwaliteitkurrikulum. UGO wil leerders immers aanmoedig om suksesvol te wees.

SUMMARY

Today, educators in South Africa must be capable of successfully designing and implementing an outcomes-based curriculum that prepares learners for the world of work. The **aim** of this study is to determine what kind of groundwork has to be done by history educators to prepare themselves for outcomes-based education and the General Education and Training Phase.

The Revised National Curriculum Statement will have far-reaching implications on curriculum development. A thorough knowledge of the principles and theoretical foundation of the process of curriculum development and outcomes-based education is essential to the successful implementation of the directives contained in this document.

Dynamic curriculum development is founded on the quality of a thorough **design**. Educators - the people who use the curriculum - must be closely involved in the content and planning thereof. By implementing the proposed structure and procedures educators will be able to ensure quality control with regard to the successful preparation, implementation and assessment of outcomes-based education. This will also provide continuity in outcomes-based curriculum development.

Once the newly designed curriculum has been established, existing school and classroom practices cannot be retained. Appropriate **preparation** is essential for the comprehensive changes that are taking place. Good management at all levels will prevent a climate of dissatisfaction and resistance from arising during the preparation phase of the curriculum.

The real success of curriculum design depends on how it is **implemented** in the school and the classroom. In this study the emphasis falls on the modular approach to curriculum, with the learning area history as an example.

The implementation of the designed curriculum must be continuously assessed. Through curriculum or quality **assessment** of their operations, services and learning programmes, schools must strive towards applying quality management to the benefit of the educators as well as the learners.

It is vital that all educators, also history educators, will offer quality services that are globally competitive. In the final analysis curriculum development is about the learners and the way in which they will benefit from the process. The learners deserve to have a first-rate curriculum. After all, it is the stated aim of outcomes-based education to encourage learners to be successful.

DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende besondere persone:

- Prof. A. E. Carl (studieleier) vir sy uitstaande kundigheid, professionele leiding, positiewe kommentaar en ondersteuning wat die voltooiing van hierdie verhandeling 'n verrykende ervaring gemaak het.
- Die dosente van die destydse Onderwyserskollege Paarl (OKP) en die Universiteit van Stellenbosch wat my tydens my studies voorsien het van 'n goeie wetenskaplike agtergrond van onderwys en kurrikulumontwikkeling.
- Begaafde onderwysleiers en meesters soos prof. P. Kapp, dr. V. Jordaan, dr. J. Joubert, dr. C. van der Merwe wie se inspirasie en visie van kurrikulumontwikkeling tydens my onderwysloopbaan van onskatbare waarde was.
- Skoolhoofde soos mnr. D. Olivier en N. Walters wie bygedra het om my die nodige blootstelling aan kurrikulumontwikkelingspraktyke te gee.
- Die personeel van die laerskole Groblershoop en Mikro wat so dinamies deelgeneem het aan kurrikulumvernuwing en vir my 'n waardevolle klankbord was.
- My dierbare ouers aan wie ek soveel te danke het en wat ook my onderwysloopbaan moontlik gemaak het.
- Mev. E. Boucher vir puik tegniese versorging.
- Aan Jesus Christus, die grootste leermeester van alle tye, wat my 'n passie gegee het vir onderwys en opleiding. Soli Deo Gloria!

Stellenbosch

25 Oktober 2004

Hierdie verhandeling word met liefde opgedra aan my troue maat en eggenoot, Annemarie, wat my deur al die jare verstaan en getrou ondersteun het.

INHOUDSOPGAWE	Bladsy
1. INLEIDING	1
1.1 PERSPEKTIEFSTELLING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	2
1.3 DOELFORMULERING	2
1.4 TERMINOLOGIE EN BEGRIPSOMSKRYWING	3
1.5 NAVORSINGSMETODES	4
1.6 TERREINAFBAKENING VAN STUDIEVELD	4
1.7 SLOT	6
2. DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING	7
2.1 DOEL VAN KURRIKULUMONTWIKKELING	7
2.2 FASES VAN KURRIKULUMOMTWIKKELING	8
2.3 KOMPONENTE VAN KURRIKULUMONTWIKKELING	10
2.4 VLAKKE WAAROP KURRIKULUMONTWIKKELING PLAASVIND	12
2.5 VERSKILLENDE BENADERINGSWYSES	15
2.5.1 <i>Akademiese benadering</i>	15
2.5.2 <i>Ervaringsbenadering</i>	17
2.5.3 <i>Tegnologiese benadering</i>	18
2.5.4 <i>Pragmatiese benadering</i>	19
2.6 SAMEVATTING	23

3. 'N ALGEMENE ORIËNTASIE TOT DIE HERSIENE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING VIR GRAAD R-9 (SKOLE)	25
3.1 AGTERGROND	25
3.2 WAAR KOM UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO) VANDAAN?	28
3.2.1 Die vyftigerjare en die doelwitgerigte benadering	28
3.2.2 Die sestigerjare en die bevoegdheidsbenadering	28
3.2.3 Die sewentigerjare en die uitkomstgerigte benadering	29
3.2.4 Die tagtigerjare en nasionale kwalifikasieraamwerke	30
3.2.5 Die negentigerjare en UGO in SA	31
3.3 RASIONAAL VIR DIE NUWE KURRIKULUM	31
3.3.1 Ekonomiese redes: Groei en werkskepping	32
3.3.2 Sosio-Politieke redes: Transformasie van die Suid-Afrikaanse gemeenskap	34
3.3.3 'n Nuwe visie	36
3.3.4 Samevatting	37
3.4 VERSKILLENDE KOMPONENTE EN HUL FUNKSIES BINNE DIE HERSIENE KURRIKULUMVERKLARING	38
3.4.1 Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO) en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)	40
3.4.2 Kritieke uitkomstes	41
3.4.3 Leerareas	43
3.4.4 Leeruitkomstes en assesseringstandaarde vir elke leerarea	45
3.5 SAMEVATTING	47

4. KURRIKULUMONTWERP	48
4.1 DOEL VAN KURRIKULUMONTWERP	48
4.1.1 Die modulêre kurrikulumbenadering	49
4.2 KURRIKULUMONTWERP OP MAKROVLAK	55
4.2.1 Nuwe struktuur: Strategiese beplanning	55
4.2.2 Nuwe dokument: Die makrobeplanningsblad	63
4.2.3 Samevatting	65
4.3 KURRIKULUMONTWERP OP MESOVLAK	65
4.3.1 Nuwe kurrikulumstruktuur: Leerprogramme	66
4.3.2 Nuwe dokument: Die mesobeplanningsblad	74
4.3.3 Samevatting	74
4.4 KURRIKULUMONTWERP OP MIKROVLAK	74
4.4.1 Nuwe struktuur: Modules	75
4.4.2 Nuwe dokument: Die mikrobeplanningsblad	75
4.4.3 Samevatting	75
4.5 SAMEVATTING	76
5. KURRIKULUMGEREEDMAKING	77
5.1 DOEL VAN KURRIKULUMGEREEDMAKING	77
5.2 BESTUUR TYDENS KURRIKULUMGEREEDMAKING	78
5.2.1 Opleiding en vaardigheidsontwikkeling	79
5.2.2 Hulpbronbestuur	81
5.2.3 Leierskapontwikkeling	83
5.2.4 Deelnemende bestuur	86
5.2.5 Samevatting	89
5.3 KURRIKULUMGEREEDMAKING OP MAKROVLAK	90

5.4	KURRIKULUMGEREEDMAKING OP MESOVLAK	92
5.4.1	<i>Program A: Hoe om die nuwe kurrikulum in die praktyk te laat werk</i>	94
5.4.2	<i>Program B: Hoe om 'n leerarea (sosiale wetenskappe) in die praktyk te laat werk</i>	96
5.4.3	<i>Program C: Praktiese kernvaardighede vir alle leerareas</i>	98
5.4.4	<i>Samevatting</i>	99
5.5	KURRIKULUMGEREEDMAKING OP MIKROVLAK	100
5.5.1	<i>Aanbieding</i>	100
5.5.2	<i>Materiaal</i>	101
5.6	SAMEVATTING	102
6.	KURRIKULUM-IMPLEMENTERING	104
6.1	KURRIKULUM-IMPLEMENTERING OP MAKROVLAK	104
6.1.1	<i>Kennis</i>	106
6.1.2	<i>Begrip (konsepte)</i>	106
6.1.3	<i>Vaardighede</i>	107
6.1.4	<i>Samevatting</i>	108
6.2	KURRIKULUM-IMPLEMENTERING VAN GESKIEDENIS OP MESOVLAK	110
6.2.1	<i>Struktuur: Leerprogramme</i>	111
6.2.2	<i>Dokumente: Die mesobepenningsblaaie</i>	126
6.3	KURRIKULUM-IMPLEMENTERING VAN GESKIEDENIS OP MIKROVLAK	138
6.3.1	<i>Struktuur: Modules en leereenhede</i>	139
6.3.2	<i>Dokumente: Die mikrobepenningsblaaie</i>	142
6.4	SAMEVATTING	147

7. KURRIKULUMASSESSERING	148
7.1 INLEIDING	148
7.2 DOEL VAN KURRIKULUMASSESSERING	150
7.3 KURRIKULUMASSESSERING OP MAKROVLAK	153
7.3.1 Skoolstruktuur	154
7.3.2 Samevatting	155
7.4 KURRIKULUMASSESSERING OP MESOVLAK	156
7.4.1 Struktuur	156
7.4.2 Dokument	162
7.4.3 Samevatting	173
7.5 KURRIKULUMASSESSERING OP MIKROVLAK	174
7.5.1 Struktuur	174
7.5.2 Samevatting	177
7.6 SAMEVATTING	177
8. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	179
8.1 SAMEVATTING	179
8.2 GEVOLGTREKKINGS	181
8.3 AANBEVELINGS	182
8.4 MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE	182
8.5 SLOT	182
BRONNELYS	184

HOOFSTUK 1: INLEIDING

“Meaningful change demands a deep sense of understanding, beyond all, commitment to improve education.”

- Georgiades, 1980: 24

1.1 PERSPEKTIEFSTELLING

Suid-Afrika word tans gekenmerk deur veranderinge op talle gebiede, veral ten opsigte van die onderwys. Eise word gestel aan die onderwys, wat weer neerslag vind in die skoolonderwys. Etlieke van hierdie veranderinge is kurrikulumverwant. Deurdat die kurrikulum verander, stel dit noodwendig eise aan die opvoeder as kurrikuleerder. Opvoeders word dus direk geraak deur hierdie veranderinge.

Daar is min gebeure wat tans (2004) soveel druk op die Suid-Afrikaanse opvoeders se kapasiteit gaan plaas as die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (graad R-9) vir skole. Kapasiteitsbou veronderstel die ontwikkeling (verbetering) van iemand se kundigheid of effektiwiteit. Kapasiteitsbou by skole vind veral op drie terreine plaas, nl. die kurrikulum, personeel en die instelling self. Die kurrikulum kan ontwikkel volgens die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, m.a.w. basiese en internasionale beginsels van kurrikulumontwikkeling.

Kurrikulumontwikkeling impliseer veranderinge en/of vernuwing om in 'n groeiende en veranderende behoefte te voldoen. Dit impliseer dat die opvoeder, wat in 'n groot mate daarvoor verantwoordelik is, opgelei moet word om 'n kurrikulumspesialis te wees. Die vraag ontstaan nou of opvoeders in Suid-Afrika (SA) wel oor genoegsame vaardighede ten opsigte van kurrikulumontwikkeling beskik, en met watter effektiewe metodes hulle bemaagtig kan word. Die gaping tussen kurrikulumteorie en -praktyk sal oorbrug moet word (Van der Merwe,

1992: 3). Opvoeders sal moet deelneem aan kurrikulumbesluitneming, sodat die nuwe kurrikulum in die praktyk gevestig kan word. Carl (1995: 3) maak die stelling dat "... each teacher should not be just a receiver of curricula, but in fact a curriculum developer".

1.2 PROBLEEMSTELLING

Opvoeders verstaan of weet nie altyd wat hul rol as kurrikulumontwikkelaars behoort te wees nie. In die sterk gesentraliseerde en geslote opset waarbinne kurrikulumbesluite in SA in die verlede geneem is, het opvoeders normaalweg 'n baie beperkte kurrikuleringsfunksie gehad. Opvoeders het hulself grotendeels gebonde gevoel om die gegewe sillabus slaafs na te volg - al sou hul nie daarmee saamstem nie. Om hierdie probleem te vererger, het die opvoeder dikwels ook 'n betrokke handboek slaafs nagevolg, sonder 'n intensiewe bestudering van die sillabusse. Die doelstellings van die vak-sillabusse het dikwels nie 'n bepalende invloed gehad op die beplanning en benadering van die opvoeder nie (Van der Merwe, 1992: 2).

Kurrikulumontwikkeling is egter nie iets wat aan opvoeders behoort gedoen te word nie, maar deur hulle. Dit is noodsaaklik dat opvoeders nie net bloot ontvangers van die kurrikulum moet wees nie, maar ook werklike ontwikkelaars daarvan (Carl, 1998: 2). Die vraag kan tereg gevra word hoe opvoeders met kurrikulumontwikkeling as bedryfsbasis die nuwe kurrikulum kan laat slaag en wat hul moontlike kurrikulumfunksies binne hierdie proses kan wees. Aansluitend by hierdie vraag is die kwessie hoe opvoeders voorberei en opgelei kan word om hierdie funksies te kan uitvoer.

1.3 DOELFORMULERING

Hierdie studie het ten doel om 'n omskrywing te gee van watter voorbereiding nodig is om die geskiedenis-opvoeder vir uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en die algemene onderwys- en opleidingsfase (AOO) voor te berei.

1.4 TERMINOLOGIE EN BEGRIPSOMSKRYWING

Sekere begrippe dien as verwysingsraamwerk vir hierdie studie, en sal vervolgens toegelig word. Hierdie begrippe is: kurrikulumontwikkeling, -ontwerp, -gereedmaking, -implementering, -assessering en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV). Die proses van kurrikulumontwikkeling word meer volledig in hoofstuk 3 toegelig.

KURRIKULUMONTWIKKELING poog om effektiewe onderrig-leer moontlik te maak. Dit is 'n dinamiese proses waarin die fases van kurrikulumontwerp, -gereedmaking, -implementering en -assessering sterk na vore kom. Dit vind op makro-, meso- en mikrovlak plaas. Daar is ook verskillende benaderingswyses vir kurrikulumontwikkeling.

KURRIKULUMONTWERP verwys na die skep of ontwerp van 'n nuwe kurrikulum, maar ook na die moontlike herbeplanning van die bestaande kurrikulum. Dit is nie 'n vaste resep bestaande uit vaste komponente en reëls nie, maar 'n proses wat gekenmerk word deur buigsaamheid en praktykgerigtheid (Carl, 1995: 82).

KURRIKULUMGEREEDMAKING, wat normaalweg na die ontwerpfase volg, behels die voorbereiding en gereedmaking van die opvoeders, inligting en materiaal sodat almal op hoogte is met die nuwe kurrikulum. Hierdie fase is essensieel om verandering en vernuwing te laat slaag (Carl, 1995: 135).

KURRIKULUM-IMPLEMENTERING volg hierna. Doeltreffende onderrigleiding en ondersteuning van alle betrokkenes is essensieel, aangesien onsekerheid ten opsigte van verandering en vernuwing in dié stadium die sukses van kurrikulumontwikkeling kan belemmer (Carl, 1995: 166).

KURRIKULUMASSESSERING (of -evaluering) behels 'n voortdurende waardebeoordeling van die effektiwiteit van kurrikulum- asook leeruitkomstes (Carl,

1995: 177-178). Die navorsing fokus veral op kurrikulum-assessering binne die konteks van kwaliteitsbestuur. Dit verseker dinamiese kurrikulumontwikkeling.

Die *HERSIENE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING* word noodwendig gerig deur bogenoemde fases van kurrikulumontwikkeling. Dit berus op nasionale uitkomstes, met ander woorde dit wat leerders moet kan verstaan en doen om suksesvol in die samelewing te kan funksioneer (Department of Education, 1997c: vii). Die nuwe kurrikulum moet daartoe bydra om alle Suid-Afrikaners se lewensgehalte te verhoog, om die Suid-Afrikaanse ekonomie se mededingendheid te versterk en om 'n demokratiese kultuur te bevorder (Department of Education, 1998d: 10).

Opvoeders in SA word dus die geleentheid gebied om uitkomsgebaseerde kurrikulumontwikkeling op 'n wetenskaplike wyse te implementeer.

1.5 NAVORSINGSMETODES

Aangesien die inhoud van hierdie studie op die verskillende primêre skole in SA fokus, is dit nodig dat die inligting betroubaar moet wees. Daarom vorm 'n omvattende literatuurstudie 'n belangrike deel van hierdie studie. Hierdie studie poog om deurlopend die teorie en praktyk van primêre skole met mekaar te versoen. In hoofstuk 6 word vier praktiese leerprogramme vir die leerarea sosiale wetenskappe, wat op geskiedenis as vak fokus, aangebied.

1.6 TERREINAFBAKENING VAN STUDIEVELD

Ter bereiking van die gestelde doel, is die volgende terreinafbakening van toepassing:

In hoofstuk 1 word 'n oriënterende *INLEIDING* verskaf ter wille van perspektief, met terminologie- en begripsomskrywings asook die probleemstelling van die studie, gevolg deur 'n doelformulering en 'n terreinafbakening van die studieveld.

Die PROSES van kurrikulumontwikkeling word in breë trekke in hoofstuk 2 beskryf. Effektiewe kurrikulumontwikkeling, ook UGO, kan slegs plaasvind volgens bewese beginsels en 'n teoretiese basis: doel, fases, komponente, vlakke en benaderingswyses.

'n Algemene oriëntasie tot die HERSIENE KURRIKULUMVERKLARING word vervolgens in hoofstuk 3 verskaf. Inligting word verskaf oor waar UGO vandaan kom, asook waarom 'n nuwe benadering nodig is. Die verskillende komponente en hul funksies binne die nuwe kurrikulum word bespreek.

Dinamiese kurrikulumontwikkeling berus op die kwaliteit van deeglike ONTWERP op alle vlakke. Daarom moet opvoeders bemagtig word om 'n logiese struktuur (komponente) te skep waarvolgens behoorlike strategiese beplanning, en die ontwikkeling van nuwe strukture (dokumente) en prosesse gedoen word. Hierdie aspek word in hoofstuk 4 toegelig.

In hoofstuk 5 word aangetoon dat kurrikulumontwikkeling, met sy gepaardgaande veranderinge in die onderwysstelsel, gekenmerk moet word deur effektiewe GEREEDMAKING. Goeie bestuur op alle vlakke verhoed dat 'n klimaat van ontevredenheid en weerstand ontstaan.

Die werklike sukses van kurrikulumontwikkeling berus op die praktiese IMPLEMENTERING in die skool en klas. Daar word in hoofstuk 6 gefokus op die implementering van leerprogramme vir Geskiedenis.

Tydens ASSESSERING word aangetoon hoe 'n kwaliteitsbestuur-stelsel ten opsigte van die skool se bedryf en dienste (makrovlak) en die leerprogramme (mesovlak) tot voordeel van die opvoeder as assessor in die klas (mikrovlak) bereik kan word.

'n SAMEVATTING word verskaf, waarna enkele gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word. Terreine vir verdere studie sal kortliks aangedui word.

1.7 SLOT

Uit voorafgaande is dit duidelik dat huidige veranderinge ten opsigte van kurrikulumontwikkeling bepaalde eise aan opvoeders gaan stel. Duidelikheid oor wat van opvoeders verwag word is noodsaaklik. Opvoeders sal in so 'n mate bemagtig moet word ten opsigte van kurrikulumontwikkeling, dat hulle oor die toepaslike kurrikuleringsvaardighede en kennis sal beskik om hierdie veranderinge te laat slaag. Die voorbereiding van opvoeders sal dus vereis dat toepaslike en relevante opleidingsprogramme ontwikkel en uitgetoets word as deel van hierdie bemagtigingsproses.

Vervolgens word die proses van kurrikulumontwikkeling, wat as bedryfsbasis vir die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring dien, bespreek.

HOOFSTUK 2: DIE PROSES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

Voorheen is die eindproduk van kurrikulumontwikkeling, die sillabus, aan die skool gestuur - gereed vir implementering deur die opvoeder. Die opvoeder was bloot die "ontvanger" daarvan. Nou het die situasie verander, en word daar van elke opvoeder verwag om deel te word van kurrikulumontwikkeling.

Kurrikulumontwikkeling, as 'n bedryfsbasis vir die nuwe kurrikulum, word beskou as 'n voortdurende, georganiseerde proses wat gekenmerk word deur sistematiese en doelgerigte beplanning. Dit bestaan uit sekere fases en komponente- wat op verskillende vlakke voorkom. Verskillende benaderingswyses vir kurrikulumontwikkeling bestaan.

2.1 DOEL VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

Die woord *kurrikulum* is afgelei vanaf die Latynse woord *curro* - ek hardloop (Sönghe, 1977: 38). Volgens Van der Merwe (1997: 28) is daar 'n wegspringplek (beginpunt), 'n baan wat afgelê moet word (kennis) en 'n eindpunt wat bereik moet word (uitkoms/mikpunt). Kurrikulum verwys na die leerder se opvoedingsbaan op pad na volwassenheid (Van der Merwe: 1997: 25). Kurrikulumontwikkeling is dus die proses waartydens opvoedkundige doelstellings in die praktyk verwesenlik word en sluit onder andere alle aktiwiteite in wat deur die skool beplan word (Department of Education, 1997c: 10).

Kurrikulumontwikkeling handel wesenlik oor die verbetering en vernuwing van die kurrikulum en vind as sodanig plaas so lank as wat onderwys bestaan. Volgens Park (1991: 2) handel dit oor die wat, waarom en hoe wat aangebied moet word. Om voortdurend oor sy situasie te besin en pogings aan te wend om sy werkwyses te verbeter, is immers kenmerkend van die mens. Die doel

van kurrikulumontwikkeling is om effektiewer leer en onderrig moontlik te maak, met ander woorde: sinvolle leerervarings te fasiliteer (Carl, 1995: 40).

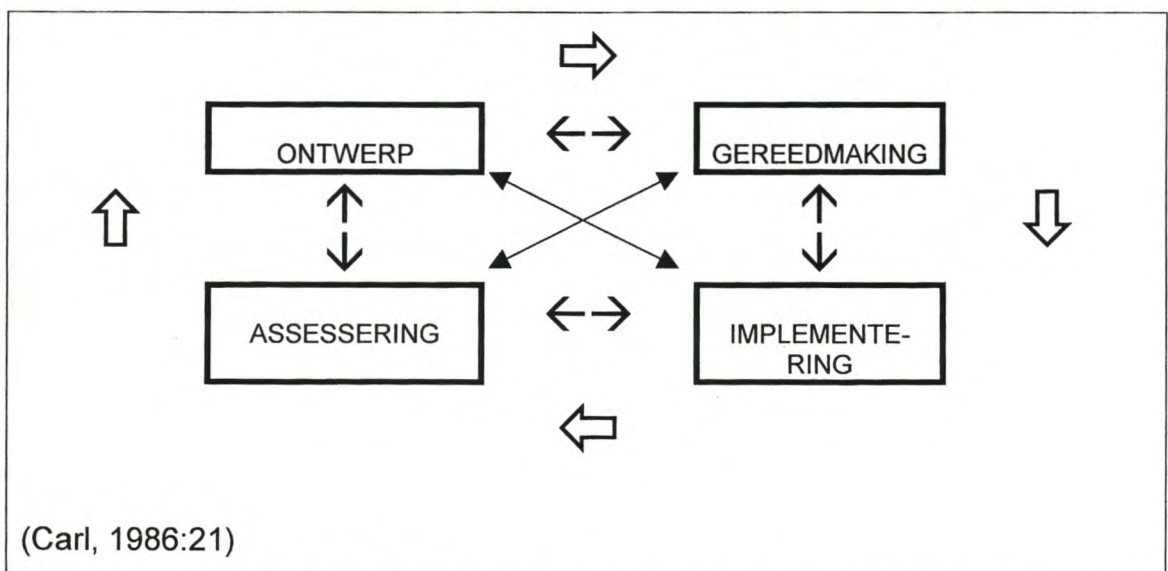
Uitkomsgebaseerde onderwys is die ontwikkeling van 'n kurrikulum met die formulering van beoogde uitkomstes as die vertrekpunt. Dit is kenmerkend van uitkomstes dat dit vaardighede en prosesse beklemtoon eerder as blote inhoud (WKOD, 1996b: 1).

Die doel van kurrikulumontwikkeling is dus 'n planmatige en deurlopende proses wat tot doeltreffender onderwys lei. Vervolgens word die proses van kurrikulumontwikkeling van nader toegelig.

2.2 FASES VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

Kurrikulumontwikkeling is 'n voortdurende en dinamiese proses wat uit die volgende prominente fases kan bestaan: ontwerp, gereedmaak (disseminasie), implementeer en assesseer. Meegaande tabel dui die wisselwerking tussen die onderskeie fases aan:

Tabel 2: Fases van kurrikulumontwikkeling



Meegaande fases word volledig in die volgende hoofstukke bespreek en word net eers as volg saamgevat. Verdere toeligting geskied by die betrokke hoofstukke:

- Ontwerp: Die nuwe kurrikulum word her-/beplan nadat 'n strategiese beplanning gedoen is. Daarna word nuwe strukture (ook dokumente) vir die skool, leerareas en modules ontwikkel.
- Gereedmaking (Disseminasie): Die opvoeders word opgelei en alles word gereedgemaak vir die beoogde implementering (voor-, indiensopleiding) van die nuwe kurrikulum. Dit word gedoen deur personeel- en institusionele ontwikkeling.
- Implementering: Dit is die werklike gebruik van die ontwerp in die praktyk. Dit sluit beplanning van nuwe leerprogramme, asook die seleksie en hantering van leer- en onderrigstyle in.
- Assessering: Kontroleer die sukses/effektiwiteit van die skool, leerprogramme en modules teen die agtergrond van kwaliteitsbestuur.

Elkeen van hierdie fases het besondere eienskappe en vervul bepaalde funksies in die proses van kurrikulumontwikkeling. Kurrikulumontwerp bevat normaalweg komponente soos doelstellings en doelwitte, leerinhoud, onderwysmetodes en -media en evaluering.

Vir die doel van hierdie studie word die hele proses van kurrikulumontwikkeling in bepaalde komponente verdeel, te wete die strategiese beplanning van die skool, bestuur; beplanning en ontwikkeling van leerprogramme, seleksie en hantering van leer- en onderrigstyle, en assessering. Elkeen van hierdie komponente sou waarskynlik by meer as een fase van toepassing wees (bv.

assessering sou by beide ontwerp en assessering van toepassing wees). In die volgende voorstelling (sien tabel 2.2) word die komponente egter by daardie fase geplaas waarop dit by uitstek van toepassing is - sonder om die toepaslikheid daarvan in die ander fases te ontken. In die betrokke voorstelling sal terselfdertyd ook voorbeelde gegee word van die moontlike verband met die huidige infasering van uitkomsgebaseerde onderwys.

2.3 KOMPONENTE VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

Daar is 'n noue verwantskap tussen die fases, ook dié van die nasionale kwalifikasieraamwerk (NKR), wat later in hoofstuk 3.4 toegelig word), komponente en vlakke van kurrikulumontwikkeling (Van der Merwe, 1997: 59). Dit kan as volg voorgestel word:

Tabel 2.2: Verband tussen die fases en komponente van kurrikulumontwikkeling

Fases van kurrikulumontwikkeling	Komponente van kurrikulumontwikkeling
<p>Ontwerp (sien hoofstuk 4) (Volgens die NKR sluit dit die erkenning van vorige leer, kritieke uitkomstes, leerareas, leeruitkomstes in.)</p>	<p>Strategiese beplanning vir skool (makrovlak)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situasië-analise van bestaande kurrikulum - Visioneringsproses - Bestuursplan <p>Ontwikkel nuwe leerprogramme vir leerareas (meso-, mikrovlak)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beplan leerprogramme vir elke leerarea (mesovlak) - Beplan modules (mikrovlak)

<p>Gereedmaking/disseminasie (sien hoofstuk 5) (Volgens die NKR sluit dit indiensopleiding in.)</p>	<p>Bestuur Opleiding en vaardigheidsontwikkeling, hulpbronbestuur, leierskapsontwikkeling, deelnemende bestuur (makro-, meso-, mikrovlak)</p>
<p>Implementering (sien hoofstuk 6) (Volgens die NKR sluit dit leerprogramme in.)</p>	<p>Beplanning en ontwikkeling van leerprogramme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementeer bestuursplan t.o.v. die kurrikulumbeleid (makrovlak) - Ontwikkel modules vir elke vak en dokumente (mesovlak) - Aanbieding van modules (mikrovlak) <p>Seleksie en hantering van leer- en onderrigstyle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leergerigte onderrigstrategieë vind plaas: lesing, bespreking, groepwerk, self-aktiwiteite en eksperimentele leer (opvoeders is fasiliteerders) - Verskillende leeraktiwiteite en -style - Skep 'n leerkultuur
<p>Assessering/ Evaluering (sien hoofstuk 7) (Volgens die NKR sluit dit uitkomstes in.)</p>	<p>Assessering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bestuursplan van skool: bedryf en dienste (makrovlak) - Leerprogramme (mesovlak) - Modules (mikrovlak)

(Aangesien die betrokke komponente volledig in die volgende hoofstukke omskryf en toegelig word, word dit slegs oorsigtelik in die tabel gelys.)

Die voorafgaande tabel beklemtoon die noue verwantskap tussen die proses van kurrikulumontwikkeling (fases en komponente) en die funksies van die NKR (toegelig in hoofstuk 3.4). Dit is verder ook duidelik dat die onderskeie komponente mekaar beïnvloed sodat daar 'n dinamiese interaksie plaasvind. Uiteindelik dra elke komponent op 'n unieke wyse by tot die kulminering van die skool se kurrikulumvisie in die klaskamer (Van der Merwe, 1997: 10). In hierdie verband is verskillende rolspelers op alle vlakke nodig.

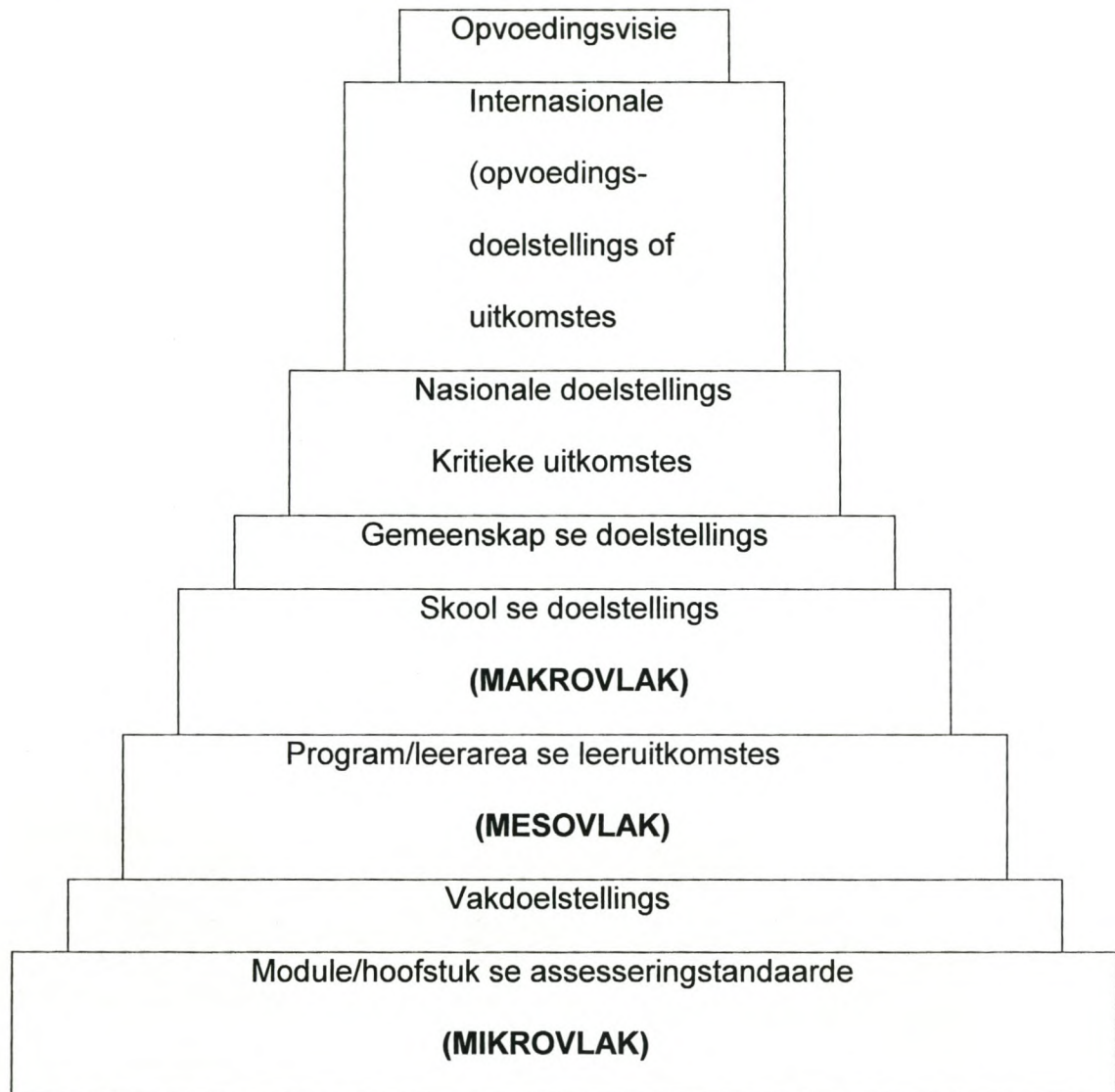
Vervolgens sal hierdie vlakke kortliks toegelig word.

2.4 VLAKE WAAROP KURRIKULUMONTWIKKELING PLAASVIND

Dit blyk duidelik dat kurrikulumontwikkeling op verskillende vlakke plaasvind, te wete vanaf die klaskamer-, provinsiale tot op nasionale vlak. Opvoeders sal wisselende rolle op die onderskeie vlakke speel. Elke rolspeler behoort deeglik bewus te wees dat doelstellings met betrekking tot die klaskamer in diens van breë, nasionale, wêreld- en lewensbeskouinge staan.

Die volgende voorstelling (aangepas uit Walters, 1985: 22-23 en volledig bespreek in hoofstuk 4 aan die hand van die nuwe kurrikulum) dui die plek van die skoolmissie en kurrikulumdoelstellings aan:

Figuur 2.3: Vlakke waarop kurrikulumontwikkeling plaasvind



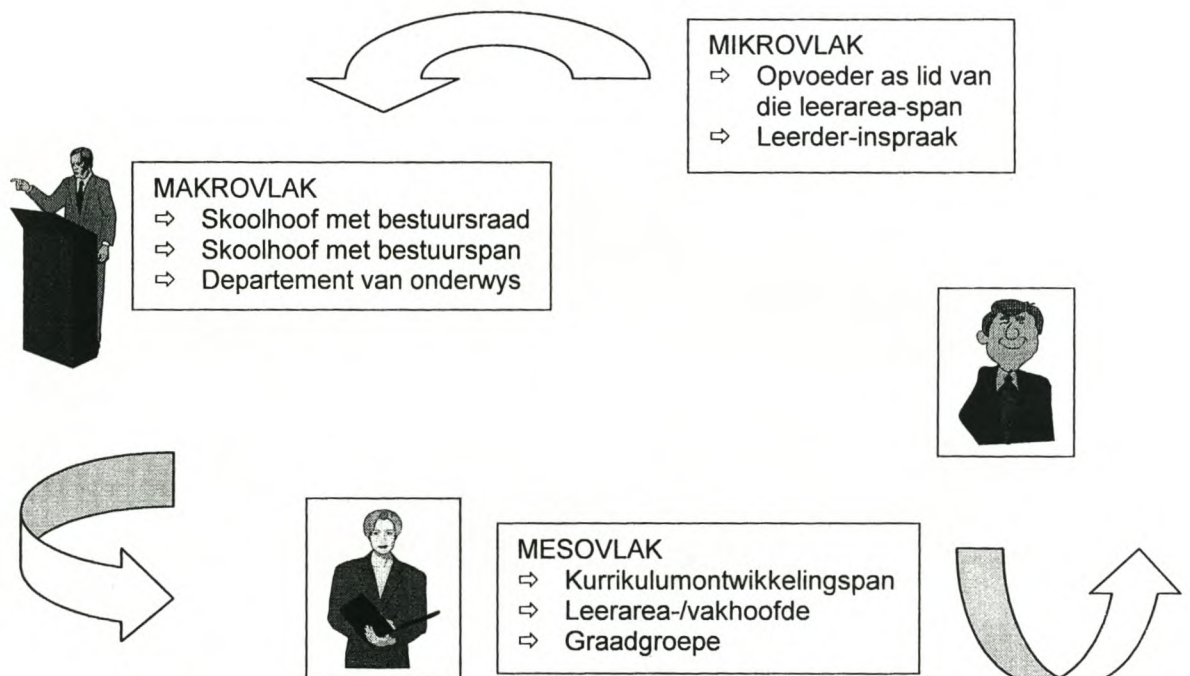
Die vraag is hoe kurrikulumontwikkeling op skoolvlak bestuur kan word. Kurrikulumontwikkeling kan op die volgende praktiese wyse in die AOO plaasvind. Dit maak inspraak op alle vlakke moontlik, want daar is toeganklikheid en oop kanale. Eers as alle betrokkenes 'n inset tot die kurrikulum gemaak het, kan daar sprake wees van 'n verteenwoordigende

skoolkurrikulum. Die volgende is een wyse waarop dit moontlik hanteer kan word:

- **Makrovlak:** Langtermyn- en oorhoofse beplanning (visie, missie, waardes, bestuursplan) van die skool
- **Mesovlak:** Gesamenlike jaarbeplanning (leerprogramme met algemene en spesifieke doelstellings) binne 'n bepaalde leerarea/vak
- **Mikrovlak:** Identifiseer doelwitte binne 'n bepaalde module (aangepas uit Carl, 1988: 33).

Hierdie vlakke kan as volg skematies voorgestel word:

Figuur 2.4 Vlakke van kurrikulumontwikkeling in die skool



(aangepas uit Van der Merwe, 1992: 15)

Uit hierdie voorstelling is dit duidelik dat kurrikulumontwikkeling inderdaad 'n spanpoging is - 'n proses wat deur mense - en nie aan mense gedoen word nie

(onbekende outeur), en wat op verskillende vlakke of in verskillende sektore plaasvind. Deur die korrekte prosedures te volg, kan elke opvoeder die kurrikulum en sy werkswyse aanpas om effektiewer onderrig-leer moontlik te maak en so by te dra tot relevante kurrikulumontwikkeling. Aangesien die verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling 'n bepalende rol kan speel in hoe 'n kurrikulum uiteindelik daar mag uitsien, is dit belangrik om die verskillende benaderings vervolgens eers toe te lig.

2.5 VERSKILLENDE BENADERINGSWYSES

Elemente vanuit 'n verskeidenheid kurrikulumbenaderings kan uiteindelik die basis van uitkomsgebaseerde onderrig-leer op primêre vlak vorm. Omdat daar verskillende benaderings bestaan wat of op die proses (hoe) óf op die produk (wat) fokus, kan mens nooit van 'n enigste of beste benadering praat nie. Volgens Walters (1985: 6-17) is daar veral vier benaderingswyses wat gevolg kan word vir kurrikulumontwikkeling. Die volgende is 'n kort samevatting van elke benaderingswyse:

2.5.1 Akademiese benadering

"No matter what its nature, the statement of desired outcomes sets the scope and the limits of what is to be taught and learned."

- Taba (1962: 197)

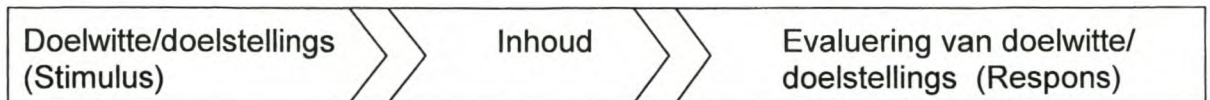
Soos aangetoon, is die akademiese benadering, waarvan Tyler die vader is, 'n sistematiese, doelwitgerigte benadering met 'n sterk akademiese en teoretiese logika. Dit kan as 'n meer **opvoeder**-vriendelike benadering beskou word. 'n Kurrikulumspesialis en/of -span neem sterk leiding t.o.v. kurrikulumontwikkeling, maar moet daarteen waak dat eensydige besluite geneem word sonder om alle rolspelers daarin te ken of dat die akademiese beplanning verhewe raak bokant die unieke aard en karakter van die skoolvisie (Van der Merwe, 1997: 62).

'n Grondbeginsel van die akademiese benadering is die formulering van doelwitte. Geen moeite word ontsien om gebalanseerde doelwitte/doelstellings daar te stel nie. Hiervoor kan bronne soos die leerders, die gemeenskap, vakdissiplines, filosofie en leersielkunde gebruik word (Carl, 1994: 56). Opvoedkundiges moet deeglik kennis neem van die bronne waaruit geldige uitkomstes geput kan word, om sodoende 'n beter kurrikulum te ontwerp. Dit word vervolgens kortliks omskryf:

- **Leerder:** Dit is die eerste bron vir die formulering van doelwitte. Daarom word die leerder se ideale eindgedrag (leerderprofiel) verskaf na aanleiding van sy/haar fisiese, psigologiese, intellektuele en morele ontwikkeling.
- **Gemeenskap:** Maatskaplike opnames, werkverskaffingstudies, meningsopnames en studies van die gesins- en huwelikslewe verskaf waardevolle inligting.
- **Vakdissiplines:** Die kurrikulum word beplan aan die hand van spesifieke vakke.
- **Filosofie/leersielkunde:** Vaardighede is die vernaamste bron van doelwitte, want dit dra by tot lewenslange leer. Dit sluit tipiese vaardighede in soos besluitneming, probleemoplossing en kreatiewe denke. Kreatiewe beheersing van feitekennis d.m.v. vaardighede is veel belangriker as die blote memorisering van feitekennis (Carl, 1995: 50-51).

Die struktuur en kurrikulumdokumente, en spesifiek die onderrig-leerproses in die akademiese benadering, begin met doelstellings/doelwitte na aanleiding van die behoeftes van die leerders en gemeenskap ter realisering van die skoolvisie (Taba, 1962: 197). Inhoud/materiaal daarvoor word geskep en die evaluering van die aanvanklike doelstellings vind dan plaas. Hierdie stimulus, doelwitte en respons hoef natuurlik glad nie in 'n spesifieke volgorde voor te kom nie.

Die normale volgorde van die onderrig-leerproses kan diagrammaties as volg voorgestel word:



Uitkomstes (doelstellings en doelwitte) is een van die grondbeginsels van die akademiese benadering en ook van UGO. Alle opvoeders behoort 'n bydrae te lewer tot kurrikulumontwerp, aangesien hul die gegewe doelstellings/uitkomstes kan ontwikkel tot gepaste onderrig-leer-doelwitte of leeruitkomstes.

2.5.2 Ervaringsbenadering

Die werklike behoefte van die **leerder** is die oorspronklike bron van onderrigdoelstellings en inhoude:

"The social life of the child is the basis...

The true centre of correlation on the school subjects
is not science, not literature, history, nor geography
but the child's own social activities...

Education must be conceived as a continuing reconstruction of experience,
That the process and the goal of education are one and the same thing."

-Dewey, 1897

Die ervaringsbenadering, waarvan Dewey die vader is, is 'n meer leerdervriendelike (mensgerigte/persoonlike) benadering wat bedoel om die totale leerder op te voed (Carl, 1994: 52, 53, 58). Die leerders se behoeftes (emosioneel, sosiaal, fisies, geestelik) en menswaardigheid vorm die primêre fokus (Walters, 1985: 6-17). Volgens Carl (1995: 58) vertoon die ervaringsbenadering die volgende kenmerke:

- Kindgesentreerdheid
- Beklemtoning van persoonlike verhouding(e) en ontwikkeling
- Meer subjektief: affektiewe inhoude is ook belangrik

Hierdie benadering sluit aan by UGO, wat baie sterk op die ervaringsbenadering berus. Aangesien UGO swaar steun op die uitkomstes wat die

leerders moet demonstreeer, is dit belangrik om te weet watter behoeftes daar by die leerders bestaan. Die WKOD (1998c: 2) beklemtoon verder die volgende leerdergerigte beginsels, wat tipies is van die ervaringsbenadering:

- Die holistiese ontwikkeling van leerders
- Sensitiewe aandag aan leerders met spesiale onderwysbehoefte
- Geïntegreerde onderwys en leer
- Aktiewe leerderbetrokkenheid
- Die belangrikheid van ontwikkeling van vaardighede
- Deelname deur alle relevante rolspelers
- Verantwoordbaarheid en deursigtigheid
- Nie-bevooroordeeldheid
- Buigsaamheid
- Kulturele en taalsensitiewe, asook veelsydigheid
- Gehalte-onderwys
- Heelskool-kurrikulumbeplanning

Volgens UGO moet kurrikulumontwikkeling kennis neem van die ervaringsbenadering, aangesien uitkomstes wat die behoud van die menswaardigheid beklemtoon, aansluit by bogenoemde beginsels rakende die ontwikkeling van die leerder in sy totaliteit.

2.5.3 Tegnologiese benadering

Hierdie benadering beskou leer as 'n stelsel/sisteem of tegnologiese proses waaruit kurrikulumontwikkeling volgens bepaalde stappe volg, te wete:

- Navorsing: Na afloop van 'n strategiese beplanning of behoeftebepaling word waarneembare en meetbare prestasiedoelwitte of beleid bepaal.
- Ontwerp: Leeruitkomstes (verlangde/ideale eindgedrag) word geformuleer. Die volgorde daarvan word ook bepaal.
- Implementering: Die aangewese prosedures vir onderrig-leer en evaluering, wat ten beste sal verseker dat die leeruitkomstes sal realiseer, vind plaas.

- Evaluering: Wysigings in die benadering kan aangebring word n.a.v. evalueringsdata (Van der Merwe, 1997: 68-69).

Voorbeelde van kurrikulumontwerpe wat op hierdie benadering gebaseer is, is onder meer rekenaargesteunde onderrigprogramme, sekere beroeps- en tegniese onderwysprogramme (Walters, 1985: 13-17), asook die sogenaamde modulêre kurrikulumbenadering wat op leermodules/studie-eenhede gebaseer is (Van der Merwe, 1997: 69). Volgens Van der Merwe (aangepas, 1997: 69-70) sluit die tegnologiese benadering en UGO nou bymekaar aan, soos wat meegaande tabel duidelik aantoon:

TEGNOLOGIESE BENADERING	UGO
Navorsing	- Erkenning van vorige leer - Kritieke uitkomstes
Ontwerp	- Leerareas - Leeruitkomstes
Implementering	- Leerprogramme
Evaluering	- Assesseringstandaarde

2.5.4 Pragmatiese benadering

"All well-founded curriculum research and development... rests on the work of teachers."

- Lawrence Sternhouse (Amerikaanse opvoedkundige), 1975

Hierdie benadering fokus op die praktyk. Dit verteenwoordig al die komponente van wetenskaplike kurrikulumontwerp. Volgens die pragmatiese benadering word 'n kurrikulum nie slegs teoreties geskep en prakties in die klaskamer uitgevoer nie. Kurrikulumontwikkeling is 'n dinamiese proses wat met behulp van opvoeders in elke klaskamer in die land behoort plaas te vind (WKOD, 1998a: 4). Kurrikulumontwerp vind nie altyd sistematies en logies plaas nie,

maar is eerder die resultaat van 'n langdurige proses van betrokkenheid en interaksie tussen die verskillende rolspelers, veral die verskillende opvoeders (Carl, 1995: 58).

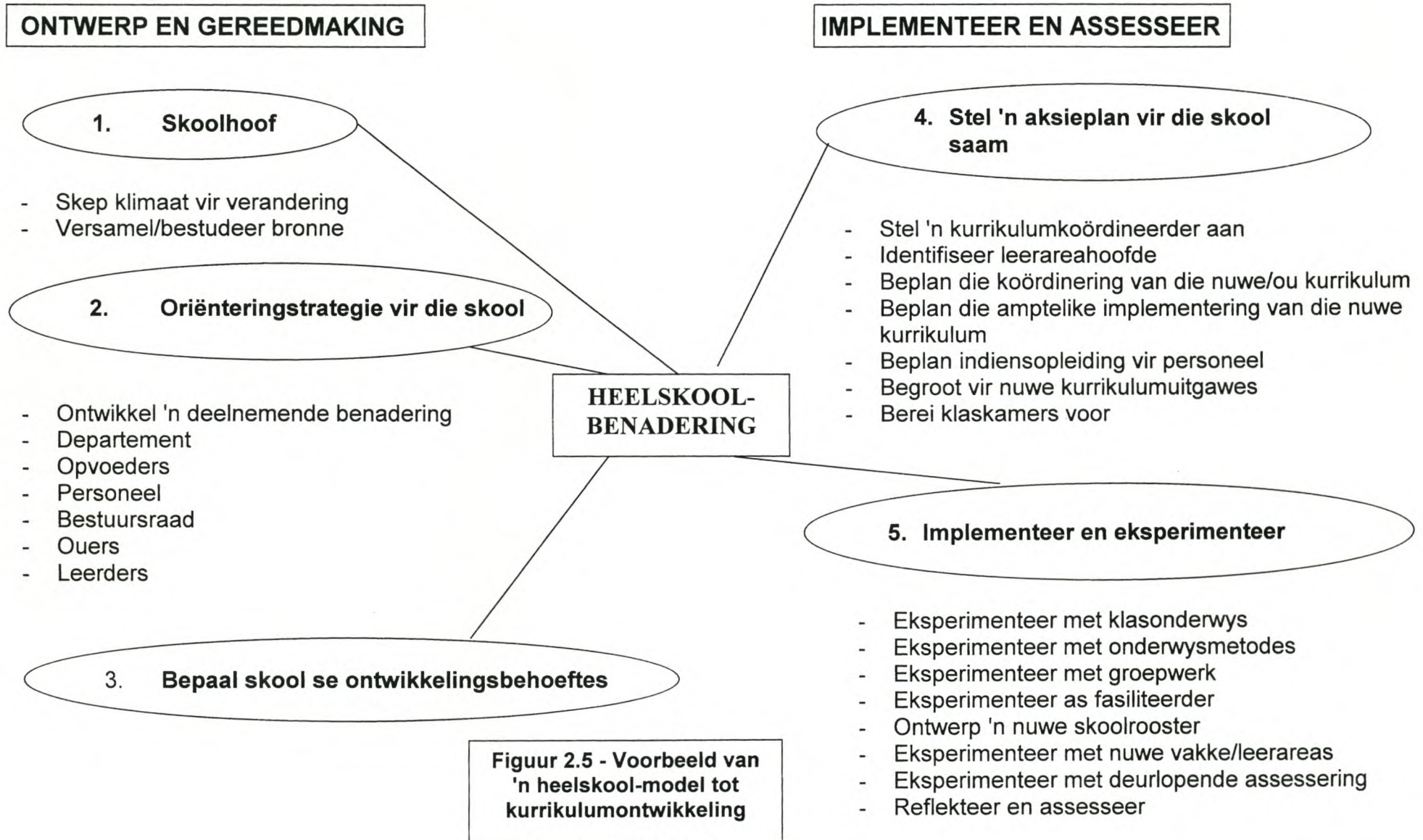
Die rol van opvoeders in die pragmatiese benadering kan nouliks genoeg beklemtoon word. Opvoeders behoort aksienavorsers te wees en behoort daarna te streef om 'n benadering van uitkomsgebaseerde onderwys te ontwikkel wat na bemagtigde en kreatiewe leerders lei. Opvoeders moet hulself dus nie sien as slegs die implementeerders van die uitkomsgebaseerde benadering nie. Met behulp van aksienavorsing kan opvoeders voortdurend die kurrikulumontwerp, implementeer, herontwerp en beter implementeer. Met 'n toekomsgerigte visie as basis, word 'n langtermyn-ontwikkelingsprogram vir die skool as geheel ontwikkel (Nelson, 1999: 56) .

Onderliggend aan hierdie benadering is 'n gesindheid van kritiese refleksie en nadenke oor bestaande praktyke en die verbetering daarvan (Nelson, 1999: 56). In die pragmatiese benadering word eksperimentering en aksienavorsing deur opvoeders en skole sterk aangemoedig. Die volgende vereistes moet egter in gedagte gehou word:

- Eksperimentering behoort binne 'n teoretiese raamwerk plaas te vind, en nie op 'n lukrake wyse nie.
- Alhoewel opvoeders aangemoedig word om vryelik van dag - tot - dag tydens hul werk te eksperimenteer, moet drastiese veranderinge met die kurrikulumkoördineerder bespreek word.
- Opvoeders en skole behoort enige verdienstelike eksperimentering of aksienavorsing, wat 'n invloed op wyer kurrikulumontwikkeling kan hê, met ander opvoeders te deel (WKOD, 1998a: 4).

Meegaande (sien figuur 2.5) heelskoolmodel (Nelson, 1999: 56-94) is 'n voorbeeld van 'n pragmatiese benadering. Dit is tipies van 'n proses wat oor 'n

aantal jare deur opvoeders prakties in die klaskamer geskep is. Alhoewel die proses aanvanklik deur die skoolhoof begin is, word dit deelnemend bestuur. Die skool se behoeftes en toekomsvisie word deurlopend in ag geneem. Daar is 'n voortdurende interaksie tussen die verskillende rolspelers. Toegewyde opvoeders speel 'n uiters belangrike rol, veral t.o.v. eksperimentering en vernuwing binne die spesifieke benadering. Op hierdie wyse word 'n nuwe, dinamiese kurrikulum ontwikkel terwyl voortdurende aanpassings gemaak word.



Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring volgens die pragmatiese benadering, het verreikende implikasies. Die volgende twee aspekte is belangrik:

Die skool sal nie die eerste keer met die implementering van die benadering heeltemal suksesvol wees nie, aangesien die pragmatiese benadering in wese eksperimenteel is. Alle rolspelers moet egter voortdurend die geleentheid hê om oor hul eie praktyk te reflekteer asook om terugvoering te gee en te ontvang. Almal se voorstelle moet in ag geneem word en, waar nodig, moet aanpassings gemaak en nuwe aksies beplan word.

Om dit suksesvol in te voer en van onderwys 'n sukses te maak, verg deelnemende bestuur van toegewyde rolspelers. Met 'n duidelike toekomsvisie, veral ten opsigte van die skool en gemeenskap se behoeftes, kan die hele skoolgemeenskap deelneem aan die opstel van 'n benadering en ontwerpplan van die skool. Daarmee verbind rolspelers hulself om dit suksesvol uit te voer.

2.6 SAMEVATTING

Deur kurrikulumontwikkeling word opvoeders bemagtig om uiteindelik self die verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van die skoolvisie en vakkurrikulum te aanvaar. Opvoeders is immers die vernaamste implementeerders van kurrikulumverandering.

Die enkele kurrikulumbenaderings wat in hierdie hoofstuk vermeld is, vertoon kenmerke van die ontwerp wat deur die NKR (word in hoofstuk 3.4 toegelig) voorgestel word. Dit is belangrik om van hierdie benaderings kennis te neem, aangesien daar verskeie benaderings bestaan waarmee 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum geïmplementeer kan word. Bestaande kurrikulumontwikkeling by die skool hoef nie geïgnoreer te word nie, maar moet eerder beskou word as 'n basis vir verdere kurrikulumontwikkeling. Vernuwings moet ingevoer word terwyl

opvoeders die verband tussen hul huidige praktyke en die nuwe benadering verstaan.

Tans moet opvoeders in SA in staat wees om 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum, wat leerders voorberei vir die wêreld van werk, suksesvol te ontwerp en te implementeer. Die onderliggende beginsels van kurrikulumontwikkeling en die nuwe kurrikulum, wat in hoofstuk drie toegelig word, moet duidelik verstaan word, anders word kurrikulumontwerp (hoofstuk 4) oppervlakkig en doelloos. Hierdie aspekte sal in die volgende hoofstuk onder die soeklig geplaas word.

HOOFSTUK 3: 'N ALGEMENE ORIËNTASIE TOT DIE HERSIENE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING VIR GRAAD R-9 (SKOLE)

3.1 AGTERGROND

Soos in hoofstuk 1 vermeld, word SA tans deur 'n proses van transformasie gekenmerk, ook wat die onderwys betref. Veranderinge op onderwysgebied behels o.m. die ontwikkeling van 'n nuwe breë kurrikulum. Hierdie nuwe onderwysbedeling strek vanaf die vroeëre primêre skool, deur die sekondêre skool, tot op die hoër onderwysvlak. Die nuwe kurrikulum berus op 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys; 'n benadering waarmee min opvoeders oënskyklik ten volle op hoogte is of in staat is om toe te pas. Die nuwe kurrikulum word geleidelik ingefaseer. Daar is voorsiening gemaak om dit eers vanaf graad een te implementeer aan die hand van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring.

Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995), die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheidswet (nr. 58 van 1995) en die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (nr. 27 van 1996) het die beginsels van onderwys en opleiding in SA neergelê. Die dokument "Lewenslange Leer deur 'n Nasionale Kurrikulumraamwerk" (1996) was die eerste belangrike kurrikulumverklaring van 'n demokratiese SA. Kurrikulum 2005 is sedert 1998 geleidelik in primêre skole ingevoer, veral in grade 1, 2, 3 en 7. Die oorspronklike plan was om die toepassing van die nuwe kurrikulum teen die jaar 2000 te voltooi, vandaar die naam Kurrikulum 2005.

Kurrikulum 2005 het egter bepaalde ontwerpsprobleme gehad, te wete:

- Daar was te veel onnodige, komplekse (ooringewikkelde) terme in die kurrikulumdokumente. Moeilike, onbekende terme is gebruik in plaas van die bekende, internasionaal aanvaarbare terme.
- Daar is veral klem gelê op uitkomste en te min aandag is gegee aan vakinhoud.
- Die volgorde en prestasie waarvolgens kennis, begrip en vaardighede in 'n graad verwerf moet word, is nie duidelik (deur die taakaanduiders, evalueringkriteria, omvangstelling) gespesifiseer nie.

Daar was ook sekere gebreke in die gereedmaking/implementering van die kurrikulum:

- Opvoeders, met 'n oppervlakkige en gebrekkige kennis van UGO, is nie behoorlik voorberei en ondersteun deur toepaslike leermateriaal en handboeke nie. Buitendien is die stelsel oorhaastig toegepas.
- Daarom was daar te veel onsekerhede en teenstrydighede by opvoeders oor basiese aspekte soos voorbereiding en evaluering. Dit was te ingewikkeld en sou te veel administrasie verg.
- Te veel klem is op spesifieke aspekte gelê ten koste van ander: groepwerk teenoor individuele werk, vaardighede teenoor kennis en begrip, interne (uitkomste) evaluering teenoor eksterne (standaarde) evaluering .

Gedurende 2000 is Kurrikulum 2005 deur 'n ministeriële komitee hersien. Die komitee se verslag het in Mei 2000 verskyn. Daarin is sterk steun vir die beginsels van UGO uitgespreek, maar is die leemtes in Kurrikulum 2005 omskryf en is ingrypende veranderings aanbeveel (Department of Education, 2001a: 5-6).

Volgens die Hersieningskomitee, is die volgende veranderinge aanbeveel:

- Duidelike inhoud moet vir elke leerarea voorgeskryf word.
- Prestasievlakke wat leerders jaarliks moet bereik, sal ook aangedui moet word om hul vordering te monitor.
- 'n Balans tussen groep- en individuele werk moet verseker word.
- Meer klem moet op lees, skryf en wiskunde geplaas word.
- Daar moet met die ooringewikkelde ontwerpkenmerke, o.m. die 66 spesifieke uitkomst, fase-organiseerders, programorganiseerders, assesseringskriteria en omvangstellings weggedoen word.
- Die voorsiening van toepaslike leermateriaal, veral handboeke, moet aandag kry.
- Effektiewe opleiding van opvoeders in kritieke areas wat aandag benodig behoort plaas te vind.

'n Konsepdokument, die *Revised National Curriculum Strategy for grades R-9* is ontwikkel en vanaf Junie 2001 uitgetoets deur 'n span van ongeveer 150 kundiges. Dit was beskikbaar vir openbare kommentaar tot Oktober 2001, en is tydens 2001/2002 in die lig van openbare kommentaar hersien. Dit is in April 2002 amptelik goedgekeur. (Sien paragraaf 3.6 vir 'n vollediger bespreking.)

Opvoeders was duidelik nie ten volle gereed vir die implementering van UGO nie. Tog behoort elke opvoeder in SA 'n sleutelrol te speel in die suksesvolle ontwerp, gereedmaking, implementering en assessering van die nuwe kurrikulum. Dit beteken dat elke opvoeder oor besondere kurrikulumkennis en -vaardighede moet beskik, en aktief daarby betrokke moet wees. In hierdie verband sê Evans reeds in 1970 (1970: 112): "Teachers must become partners; they must be involved...in the shaping of school politics, curriculum decisions ..." Sonder hierdie betrokkenheid en ontwikkeling van kennis en vaardighede, is dit te betwyfel of die nuwe kurrikulum kan slaag.

Wat is UGO en hoe het dit ontwikkel? Antwoorde op hierdie vrae sal vervolgens verskaf word.

3.2 WAAR KOM UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO) VANDAAN?

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring is gebaseer op die waardes en beginsels soos in die Suid-Afrikaanse Grondwet (1996), die SA Skolewet (Wet no. 84 van 1996) en die Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1995 (Els, in Sarie, 1997: 36) gesetel. Uitkomsgebaseerde onderwys het ontwikkel uit sekere internasionale en plaaslike gebeure en tendense. Aspekte oor hoe dit ontstaan het (die historiese ontwikkeling) en wat dit beteken, word vervolgens kortliks toegelig:

3.2.1 Die vyftigerjare en die doelwitgerigte benadering

Ralph Tyler het in 1949 met sy werk *Basic Principles of Curriculum and Instruction* die doelwitgerigte benadering ingelui. Hiervolgens is doelwitte gebruik om die gedrag uit te spel wat by leerders ontwikkel moes word (Genis, 1997: 112). Doelwitte verwys na wat die leerder moet kan doen nadat onderrig plaasgevind het. Tyler verwys ook na ander sleutelkomponente wat opvoeders moet oorweeg: inhoud, organisasie en evaluering. Hy was ook van mening dat 'n goeie doelwit beide die leerder se gedrag, en die praktyk, waar die leerder se gedrag toegepas moet word, moet beskryf (Malan, 1997: 14). Take moes aan die hand van sekere doelwitte en bepaalde standaarde of kriteria bemeester word (McDonald, e.a., 1997: 9, 11,13).

Groot klem is dus op die opvoeder se insette geplaas en die benadering was nie werklik leerdergesentreerd nie.

3.2.2 Die sestigerjare en die bevoegdheidsbenadering

Wetenskaplikes soos Benjamin Bloom (Universiteit van Chicago) en sy medewerkers het met verdere navorsing die bevoegdheidsbenadering (*Mastery learning*) ontwikkel. Groter klem is op die individuele leerder geplaas. Voordat 'n kwalifikasie toegeken is, moes die leerder eers wys/demonstreer dat

sekere bevoegdheids (vaardighede) bemeester is. Hul was verder van mening dat as 'n positiewe leeromgewing (voldoende tyd, materiaal, media en toepaslike inhoud) deur die opvoeders geskep word, 90-95% van die leerders die meeste van die aanvanklike doelwitte kan bemeester (Genis, 1997: 113) .

Dit was 'n groot verbetering op die tradisionele onderwyser-benadering wat nie altyd voldoende terugvoering kon lewer oor die bemeestering van basiese vaardighede en die spesifieke uitkomst van die leerproses nie (Genis, 1997: 114). In die praktyk het die onsekerheid oor wat hierdie essensiële bekwaamhede moet wees, asook die oorbeklemtoning van toetse en remediërende programme daarvoor, uiteindelik gelei tot die mislukking van die beweging.

3.2.3 Die sewentigerjare en die uitkomsgerigte benadering

Wêreldwyd, veral in die VSA en Kanada, het sosiale omstandighede na die sestigerjare egter dramaties verander. Belastingbetalers wou beter waarde vir hul geld hê en nywerhede het druk op die onderwys uitgeoefen om leerders vir die wêreld van werk voor te berei. Die kurrikulum moes dus meer verantwoordbaar ("accountable") en relevant wees. Onderwysuitsette moes korreleer met die gemeenskap se behoeftes (McDonald, et al., 1997: 10).

Tereg skryf Van Wyk (volgens Joubert, 1997: 1a) in 1975 in *Die Skool van die 21ste Eeu* dat Westerse gemeenskappe verby die tradisioneelgerigte mens beweeg het, sowel as verby die na binnegerigte mens, na die "radarmens" in die 21ste eeu, wat "sy antenna rig op wat ander sê en doen". Hy verwys na 'n era waarin "... onderwyser en leerlinge beide, onder die bombardement van toenemende kennis, studente sal wees en waar oplossings en rigting in groepsverband gesoek word ..."

William Spady (1977), 'n Amerikaanse opvoedkundige, word allerweë beskou as die vader van die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering. Waar Tyler en

Bloom gefokus het op leerdoelwitte om onderrig-leer meer effektief te maak, is Spady van mening dat UGO gebruik kan word om die totale onderwysstelsel te transformeer (Malan, 1997: 14). Hy sien uitkomstes as die eindresultate van die leerproses, soos wat dit gereflekteer word in die waarneembare gedrag of innerlike veranderinge in die leerder self (Genis, 1997: 117). Kurrikulumontwikkeling vind plaas vanaf nasionale uitkomstes deur leerarea/"vak"-uitkomstes, na leeruitkomstes (McDonald, et al., 1997: 11, 15). Volgens Spady is die doel van UGO "to equip all students with the knowledge, competences and orientations needed for success after they leave school" (McDonald, et al., 1997: 21). Uitkomste veronderstel die praktiese en aktiewe toepassing (demonstrasie,doen) van hoë kwaliteit werk in nuwe, verwante situasies.

Geleidelik het lande hul eie uitkomsgebaseerde onderwysstelsels en kwalifikasieraamwerke begin ontwikkel.

3.2.4 Die tagtigerjare en nasionale kwalifikasieraamwerke

UGO het implikasies nie net vir kurrikulumontwerp nie, maar ook vir die gereedmaking, implementering en assessering daarvan. Opvoedkundiges het daarom, ook op politieke aandrang, die moontlikhede van nasionale kwalifikasieraamwerke vir lande begin ondersoek en opstel.

In Brittanje het sir Keith Joseph, die minister van onderwys en wetenskap in 1984 die volgende inisiatiewe aangekondig tydens 'n onderwyskongres in Sheffield:

- Tussen 80-90% van skoolleerders behoort dieselfde standaard te behaal as die gemiddelde leerder.
- Ontwerp 'n kriteriumgerigte in plaas van 'n normgerigte evalueringstelsel.
- Skep duidelike onderwysdoelwitte waarop opvoeders, ouers en werkgewers ooreengekom het om hoë standaarde te behou.

Hierdie inisiatiewe was waarskynlik die eerste aanduidings dat die paradigmaskuif ten opsigte van onderwys en opleiding begin het - 'n skuif ten gunste van uitkomstgerigte leer en onderrig. Die tendens het in verskeie ander eerste- en derdewêreldlande voorgekom. Brittanje het in 1988, en Australië en Nieu Seeland in 1989, begin met die ontwikkeling van hul eie nasionale kwalifikasieraamwerke (Malan, 1997: 2,3). Daarna het baie ander lande, insluitende SA, begin om hul eie nasionale kwalifikasieraamwerke te ontwikkel.

3.2.5 Die negentigerjare en UGO in SA

Die eerste betekenisvolle stap tot die ontwikkeling van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk in SA was in 1996. In paragraaf 3.4.1 word meer volledig daarna verwys. Vervolgens word die rasionaal vir die nuwe kurrikulum verskaf.

3.3 RASIONAAL VIR DIE NUWE KURRIKULUM

Die nuwe demokratiese bedeling wat in 1994 in SA begin het, het die mees radikale en diepgaande veranderinge van die Suid-Afrikaanse gemeenskap en onderwysstelsel ingelui, aldus die WKOD (1998:1).

Die Departement van Onderwys (2001a: 3) beskryf UGO as 'n leerdergesentreerde benadering waar daar gefokus word op die resultate (uitkomst) wat aan die einde van die leerproses verwag word (leerder- en suksesgesentreerde benadering). Uitkomstes, met ander woorde dit wat 'n leerder moet verstaan, doen en waardeer om suksesvol in die wêreld te kan funksioneer, moet geïdentifiseer word en leergeleenthede moet so gefasiliteer word dat die gewenste uitkomstes wel realiseer en die leerder sy volle potensiaal ontwikkel (Carl, 1998: 5-7). Carl (1998:1) is verder van mening dat daar nog nooit in die geskiedenis van onderwys in SA so 'n drastiese en radikale proses van vernuwing met betrekking tot kurrikulumontwikkeling was as tans nie.

Dit is belangrik dat opvoedkundiges verstaan watter redes onderliggend aan hierdie veranderinge is en waarom onderwys in SA omvorm moet word. Daar is veral twee oorwegings wat dien as motivering vir die nuwe kurrikulum, te wete ekonomiese en sosio-politieke redes. Elkeen word vervolgens toegelig:

3.3.1 *Ekonomiese redes: Groei en werkskepping*

Suid-Afrika is deel van die wêreldgemeenskap ("global village"), en moet daarom vaardighede vir sy mense ontwikkel om mededingend te wees op beide internasionale en plaaslike vlak. 'n Land se onderwysstelsel moet dus op nasionale en internasionale uitkomstes gerig wees (WKOD, 1997c:2). 'n Relevante kurrikulum moet ook voorsien en fokus op die spesifieke ekonomiese behoeftes en vaardighede van die leerders en die gemeenskap (WKOD, 1996:1).

Die volgende statistieke in dié verband beklemtoon SA se ekonomiese behoeftes:

- Kennis verdubbel elke 2,7 jaar. Kennis sal dus verouderd wees teen die tyd dat leerders die skool verlaat (Muller in Rapport, 1996: 11).
- Meer as 25% van Suid-Afrika se bevolking is funksioneel ongeskoold (Ramogale in Rapport, 1998:12).
- Alles wat ons vandag weet, sal teen die jaar 2030 slegs 1% van die wêreld se kennispoel uitmaak (Muller in Insig, 1998:10). Buitendien is groot hoeveelhede inligting maklik beskikbaar op kommunikasie-netwerke. Leerders moet dus eerder leer om te dink en probleme op te los (Department of Education, 1998a: 9-10).
- SA se ekonomiese groei moet jaarliks 6% wees in plaas van die huidige 3% om voldoende werkskepping te verseker (Department of Education, 1997b:4).

Hierdie statistieke beklemtoon dat die volgende tipe ekonomiese leemtes in die bestaande kurrikulum voorgekom het:

- Alle onderwys en opleiding was nie erken en geïntegreer nie - en dus nie praktykgerig nie (Smit in Die Burger, 1991: 110).
- Leerders was nie altyd toegerus met die bevoegdheids wat nodig was vir hul eie en die land se behoeftes nie. (Vakke en sillabus was te voorskriftelik.)
- Leerders was te afhanklik van opvoeders en dikwels het min self-motivering en kreatiwiteit voorgekom.
- Die onderwys was nie daarop gerig om denkende en bevoegde burgers vir die toekoms op te lei nie. Dit was te inhoudgerig en afhanklik van handboeke (McDonald, et al., 1997: 28-29).

Die uitdaging lê dus daarin om aan leerders onderwys en opleiding te bied wat hul praktiese voorberei op hul rol as landsburgers in 'n multikulturele samelewing, vir toetrede tot die arbeidsmark of vir selfwerkskepping. Onderwys moet voortdurend behoeftes in nasionale en internasionale markte bepaal, tegnologiese en ander tendense in ag neem en die kurrikulum so ontwikkel dat leerders altyd kompetender is. Om hierdie behoeftes te hanteer, stel die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Department of Education, 1998d: 2-3) dit duidelik dat die nuwe kurrikulum moet bydra tot ekonomiese groei en die ontwikkeling van menslike hulpbronne, die rigiede verdeling tussen teorie en praktyk moet oorbrug word en dit moet bydra tot die erkenning van leer en ervarings op meer terreine as net die formele onderwyssektor. Die volgende beginsels van die nuwe kurrikulum dien as uitgangspunte vir hierdie omvormingsproses:

- Alle kinders en volwassenes moet toegang hê tot hoë-gehalte-onderwys- en opleidingsgeleenthede.
- Verteenwoordigende beheerliggame moet gevestig word.
- Die kurrikulum moet kritiese denke bevorder.
- Kennis en vaardighede wat noodsaaklik is vir die ekonomiese en verdere loopbaanontwikkeling moet verwerf word (relevansie).

- Effektiewe onderwys en opleiding moet plaasvind.
- Toepaslike wiskunde-, wetenskap- en tegnologie- inisiatiewe is nodig .
- Lewenslange (volgehoue) leer: Opleiding en onderwys moet plaasvind (Olivier, 1997: 8-9).

Uit 'n ekonomiese perspektief, is die doel van onderwys en opleiding dus om leerders voor te berei vir die lewe: "Teach a child to cope with life."

3.3.2 Sosio-politieke redes: Transformasie van die Suid-Afrikaanse gemeenskap

Die Departement van Onderwys (1998d: 2-3) stel dit duidelik dat die visie van die Grondwet ook die van die Witskrif is, wat beleidsbeginsels moet stel vir transformasie. In die Grondwet word dit soos volg gestel:

"This Constitution provides the historic bridge between the past of a deeply divided society characterised by strife, conflict, untold suffering and injustice, and a future founded on the recognition of human rights, democracy and peaceful co-existence and development opportunities for all South Africans, irrespective of colour, race, class, belief and sex. The pursuit of national unity, the well-being of all South African citizens and peace require recondition between the people of South Africa and the reconstruction of society."

-Constitution of SA (articles 8 - 9)

Dit is baie duidelik dat die doel van die onderwys ook moet wees om die Suid-Afrikaanse samelewing te transformeer. In die nuwe grondwet het Suid-Afrikaners hulle verbind tot die bou van 'n deernisvolle (empatiese) gemeenskap. Hoë gehalte-onderwys vir elkeen in Suid-Afrika, ongeag ouderdom, geslag, ras, kleur, godsdiens, vermoë of taal behoort beskikbaar te wees (WKOD,1997:1). Dit moet ook bydra tot die bekamping van ongeletterdheid en werkloosheid.

Die volgende sosio-politieke leemtes het in die bestaande stelsel voorgekom:

- Lewenslange leer was onmoontlik vir alle Suid-Afrikaners.
- Volle deelname aan en verteenwoordiging in kurrikulumontwikkeling op nasionale vlak het ontbreek.
- Die kurrikulum was op inhoud, eerder as op vaardighede, gebaseer.
- 'n Kurrikulum van menseregte, veeltaligheid, multi-kulturalisme en 'n sensitiwiteit vir versoening en nasiebou, het ontbreek (McDonald, et al., 1997: 76).

Soos op die ekonomiese terrein, is daar ook sosio-politieke beginsels vir 'n nuwe kurrikulum, soos uitgespel deur die Departement van Onderwys (1998d: 6), wat dien as basiese uitgangspunte van die omvormingsproses van onderwys en opleiding:

- Onderwys en opleiding is basiese menseregte.
- Gelyke onderwys en opleiding moet plaasvind. (Die staat se bronne moet regverdig verdeel word.)
- Ongelykhede van die verlede moet aangespreek word.
- Gelykheid, demokrasie, vryheid, vrede en geregtigheid moet deurgevoer word.
- Daar moet wedersydse respek wees vir die diverse aard van SA (religieë, kulture, tradisies).
- Onderwys ten opsigte van die Kunste moet toenemend meer beskikbaar wees.
- Omgewingsopvoeding op alle vlakke moet omgewingsgeletterde en betrokke burgers ontwikkel.
- Ouers/voogde het 'n primêre verantwoordelikheid vir hul kinders se opvoeding en moet deur owerhede daarvoor geraadpleeg word .

'n Wye verskeidenheid geleenthede moet aan leerders gebied word om op alle vlakke gehalte-onderwys en -opleiding te ontvang. Leerders behoort ook meer

blootgestel te word aan gebalanseerde leerprogramme waarin die verwerwing van kennis, begrip en vaardighede ewe veel gewig dra. Opvoeders staan dus voor die uitdaging om onderwys en opleiding so te hanteer dat dit bydra tot die skep van "ideale Suid-Afrikaners" wat 'n aktiewe bydrae tot die transformasie van die Suid-Afrikaanse gemeenskap kan lewer.

3.3.3 'n Nuwe visie

Na 1995 het die operasionalisering van die Witskrif oor Onderwys en Opleiding plaasgevind deur die implementering van 'n bepaalde benadering tot skoolonderwys. Die Departement van Onderwys stel die volgende visie in hierdie nuwe benadering:

"'n Voorspoedige, werklik verenigde, demokratiese en internasionaal mededingende land met geletterde, kreatiewe en kritiese burgers wat produktief en vervuld leef in 'n omgewing vry van geweld, diskriminasie en vooroordeel." Kortom: "Geleentheid vir lewenslange leer en ontwikkeling vir elkeen in SA" (Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, 2001a: 4).

Die ideaal is om die Afrika- en Suider-Afrikaanse gemeenskap te bemagtig met kundigheid en deernis, wat uiteindelik SA se plek in die internasionale samelewing gaan verseker, (Faasen, 1997: 6). Die nuwe kurrikulum poog dus om Suid-Afrikaners tot aktiewe, kreatiewe en kritiese denkers te ontwikkel ten einde produktiewe en betekenisvolle lewens te lei. Dit kan slegs onder die volgende voorwaardes slaag:

- 'n Kragtige werk- en diens-etiek by opvoeders, gepaardgaande met hoë vlakke van professionaliteit en kundigheid
- 'n Departement van Nasionale Opvoeding met 'n versiene leierskorps, wat allerweë respek en gesag inboesem - met 'n gesofistikeerde bestuurstyl tot by die skoolhoof
- 'n Leerkultuur in skole met gemotiveerde en gedissiplineerde leerders (Esterhuyse in Finansies en Tegniek, 1998:19).

UGO behels inderdaad 'n verbintenis tot die sukses van elke leerder, 'n filosofie dat opvoedkundige besluite en keuses op die behoefte van die leerder fokus en dus 'n proses van deurlopende verbetering en ontwikkeling is. Die nuwe kurrikulum is daarop gerig om hierdie waardes te weerspieël in die kennis en vaardighede wat dit bevorder.

3.3.4 Samevatting

Suid-Afrika vorm deel van die internasionale gemeenskap, en word as sulks beïnvloed deur veranderinge en paradigmaskuiwe wat in ander dele van die wêreld plaasvind - ook op die onderwysterrein.

Die kurrikulum vorm die hart van SA se onderwysstelsel en daarom is kurrikulumontwikkeling 'n saak wat vir elkeen van groot belang is. Opvoeders moet eienaarskap vir die nuwe kurrikulum aanvaar. 'n Gebrekkige verbintenis tot hierdie nuwe kurrikulum kan 'n groot rol speel in die belemmering van die effektiwiteit daarvan. Benham (1977: 2,6) stel dit baie duidelik as hy sê:

“Why did reforms fail? The reforms often were installed, that is teachers were told to find ways of implementing change models. No wonder they couldn't or wouldn't do it: even if they understood what was wanted, chances are that they didn't agree with much of it, and therefore would never feel genuine commitment to making it work.”

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring berus op die beginsels van UGO wat algemeen aanvaar word en steun geniet. UGO berus op 'n eenvoudige, doeltreffende benadering ten opsigte van onderrig-leer. Dit begin by die verlangde eindresultaat (kennis, begrip, vaardighede) wat leerders moet hê nadat hulle die skool verlaat. Daarom moet leerders in staat wees om verbande en begrippe binne en buite verskillende leerareas raak te sien. Hulle leer ook

om as aktiewe en kreatiewe leerders toepaslike probleme te kan oplos. Bowenal kan die nuwe kurrikulum 'n bydrae maak om die "nuwe" SA se sosio-ekonomiese en politieke probleme te help oplos.

Die motivering onderliggend aan UGO se algemene onderwys- en opleidingsertifikaat, die verdere onderwys- en opleidingsertifikaat, asook die hoër onderwys- en opleidingsertifikaat sal vervolgens toegelig word. Teen die agtergrond en motivering vir die nuwe kurrikulum, ontstaan die vraag hoe die Hersiene Kurrikulumverklaring geoperasionaliseer word. Dit word vervolgens bespreek.

3.4 *VERSKILLENDE KOMPONENTE EN HUL FUNKSIES BINNE DIE HERSIENE KURRIKULUMVERKLARING*

Die "Revised National Curriculum Strategy" (Department of Education, 2001a:5) vereenvoudig, maar versterk die aanvanklike Kurrikulum 2005. In die aanvanklike Kurrikulum 2005 was daar sewe ontwerpkenmerke: die kritieke uitkomstes, 66 spesifieke uitkomstes, taakaanduiders, omvangstelling, fase- en programorganiseerders en assesseringskriteria. In die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring is daar slegs drie ontwerpkenmerke, te wete kritieke uitkomstes, leeruitkomstes en assesseringstandaarde. Diagrammaties kan die veranderings as volg voorgestel word:

Figuur 3.1 Vergelyking van Kurrikulum 2005 en die Hersiene Nasionale kurrikulumverklaring

Kurrikulum 2005	Hersiene Kurrikulumverklaring
12 kritieke uitkomstes vir al 8 leerareas	12 kritieke uitkomstes vir al 8 leerareas
66 spesifieke uitkomstes vir elke leerarea	Leeruitkomste vir elke leerarea - vervang spesifieke uitkomstes
Assesseringskriteria vir 'n fase Omvangstellings vir 'n fase Taakaanduiders vir 'n fase	Asseseringstandaarde vir elke graad per leerarea
Geen spesifieke inhoud word gespesifiseer nie. Daar is fase-organiseerders vir elke fase en programorganiseerders vir 'n fase. Die uiterste vorm van integrasie word verwag.	Spesifieke inhoud word vir elke leerarea en graad verskaf, met die nodige leeruitkomstes en asseseringstandaarde. Daar word selfs tussen "vakke" onderskei binne sekere leerareas.
Kwalifikasie (AOOS) is nog nie gefinaliseer.	Kwalifikasie (AOOS) word gefinaliseer.

Die ontwerp is dus effektiewer, aangesien duidelike leeruitkomstes, asseseringstandaarde, asook inhoud omskryf word.

Ter wille van kontekstualisering, is dit nodig om die Algemene Onderwys en Opleidingsertifikaat (AOOS) se plek binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk uit te lig. Die NKR is die nasionale kurrikulumraamwerk waarbinne kwalifikasies verwerf kan word (Carl, 1998: 7-8). Hierdie raamwerk dui aan hoe leerders voortdurend kan vorder op verskillende vlakke, ongeag ouderdom, omstandighede of vlak van onderwys en opleiding - dus lewenslange leer. Dit

spel dus die vereistes vir alle Suid-Afrikaanse onderwys- en opleidingskwalifikasies en die verhoudings daartussen uit.

Die komponente van die AOOS kan as volg voorgestel word (die paragraafnummers waar die betrokke komponent verder toegelig word, verskyn tussen hakies). Die verdere onderwys- , asook die hoër onderwysertifikaat bestaan uit dieselfde komponente.

Figuur 3.2: Die komponente van die nuwe kurrikulum

SAKO (3.4.1) (Ontwikkel die NKR)	
KRITIEKE UITKOMSTES (3.4.2) (7 kritieke uitkomstes en 5 ontwikkelingsuitkomste, wat vir alle leerareas geld)	
LEERAREAS (3.4.3) (Daar is 8 verskillende leerareas.)	
UITKOMSTES VIR ELKE LEERAREA (3.4.4)	
Leeruitkomstes	Assesseringstandaarde

Vervolgens sal die komponente van die breë struktuur, sowel as die funksies binne die Hersiene Kurrikulumverklaring in meer detail toegelig word.

3.4.1 Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO) en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)

Die eerste stap tot kurrikulumvernuwing in SA is in Oktober 1995 geneem. 'n inter-ministeriële taakgroep het in 1996 'n besprekingsdokument, "Lifelong learning through a National Qualifications Authority" (Department of Education, 1996b) voorberei vir die ontwikkeling en implementering van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk in Suid-Afrika. Die SAKO is kragtens Wet 58 van 1995, die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid Wet, ingestel om alle kwalifikasies en standaarde te sertifiseer. SAKO sal o.m.:

- Beleid, strukture en prosesse vestig ten opsigte van standarde en kwalifikasiekriteria vir instellings wat onderwys en opleiding wil aanbied en wat dit op die NKR wil registreer.
- Deurlopend die gehalte van onderwys en opleiding monitor (WKOD, 1997: 2c).

Die NKR kan soos volg voorgestel word (spesifieke inligting oor intermediêre- en senior fase word verskaf).

Figuur 3.2: Diagram van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

NKR-VLAK (fase in hakies)	SKOOLKWALIFIKASIES (fase in hakies)
8 (Hoër onderwys- en opleidingsfase)	
7	
6	
5	
4 (Verdere onderwys en opleidingsfase)	Graad 12
3	Graad 11
2	Graad 10
1 (Algemene onderwys- en opleidingsfase)	Grade 7 – 9 (Senior fase)
	Grade 4 – 6 (Intermediêre fase)
	Grade R – 3 (Grondslagfase)

(Verwerk: Department of Education, 1996b: 5)

Die NKR bring 'n groot mate van buigsaamheid na onderwys en opleiding in Suid-Afrika. Deur die NKR word 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding gevolg, wat daarna sal streef om alle Suid-Afrikaners toegang tot gelyke onderwysgeleenthede van hoë gehalte te gee. Die visie van die NKR is dus om 'n proses van lewenslange leer by Suid-Afrikaners te kweek.

3.4.2 Kritieke uitkomstes

Een van SAKO se eerste stappe was die ontwikkeling van oorkoepelende uitkomstes vir die hele onderwysstelsel, te wete kritieke uitkomstes. Dit is breë/kruiskurrikulêre/oorkoepelende uitkomstes of eindresultate wat deur SAKO aanvaar is wat alle onderwys en opleiding op alle vlakke rig. Dit sluit alle vlakke van onderwys in en is in die grondwet van die RSA gesetel. Die doel van

hierdie uitkomst is dat leerders toegerus sal word met sekere kernvaardighede (Carl, 1998:12) sodat hulle hulself kan handhaaf in die samelewing (WKOD, 1997c: 6). Dit is so belangrik geag dat elke vaardige Suid-Afrikaanse burger oor hierdie vaardighede sal beskik, dat daarna as Kritieke uitkomst verwys word. 'n Vaardige persoon kan 'n verskeidenheid vermoëns in verskillende situasies en tye demonstreer. Dit is nie net die vermoë om presies dieselfde aksies wat jy geleer het, in dieselfde konteks te gebruik nie (Department of Education, 1998d: 23). Elke leerervaring en lesaanbieding behoort dus in diens te staan van hierdie Kritieke uitkomst (Joubert, 1998:1).

Hierdie uitkomst word deur SAKO in twee groepe verdeel, te wete sewe kritieke en vyf ontwikkelingsuitkomst. Leerders moet die volgende kritieke uitkomstes kan demonstreer:

- Identifiseer en los probleme op deur verantwoordelike keuses, kritiese en kreatiewe denke.
- Werk doeltreffend saam met ander lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap.
- Organiseer en bestuur jouself en jou aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend.
- Versamel, ontleed, organiseer inligting en evalueer dit krities.
- Kommunikeer effektief deur gebruik te maak van visuele, wiskundige en/of taalvaardighede in verskillende vorme.
- Gebruik wetenskap en tegnologie effektief en krities deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en gesondheid van ander te toon.
- Begryp die wêreld as 'n stelsel waarin probleme nie in isolasie opgelos word nie (Department of Education, 2002a: 12).

Ontwikkelingsuitkomstes

Ontwikkelingsuitkomstes behoort by te dra tot die volledige persoonlike ontwikkeling van elke leerder, asook tot die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die breër gemeenskap. Dit behoort die onderliggende strewe van elke leerprogram te wees om die individu die volgende te leer:

- Onderzoek 'n verskeidenheid strategieë om doeltreffend te leer.
- Neem as verantwoordelike burgers deel aan plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskappe.
- Wees kultureel en esteties sensitief in verskillende sosiale kontekste.
- Onderzoek opleidings - en beroepsmoontlikhede.
- Ontwikkel entrepreneursgeleenthede (Department of Education, 2002a: 12).

Die ontwikkeling van hierdie agt leerareas, wat vervolgens bespreek sal word, is een van die grootste bates van die Hersiene Kurrikulumverklaring, aangesien dit die grootste deel van die kind se leefwêreld probeer omsluit deur hierdie groepering van inhoude.

3.4.3 Leerareas

Die AOO se nuwe kurrikulum berus op 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys, en die kernaspek daarvan is dat dit leerdergesentreerd is. Die nuwe kurrikulum gaan gepaard met verskillende uitkomstes op verskillende vlakke, wat elk 'n besondere rol speel. Ter realisering van hierdie uitkomstes in die AOO, is besluit om die inhoude nie in die tradisionele vakke nie, maar in meer natuurlike groeperinge te plaas, te wete leerareas.

'n Leerarea is 'n breë veld van menslike ervaring wat vir kurrikulumdoeleindes as 'n eenheid hanteer word (WKOD, 1997c:7). Kritieke uitkomstes sal nie realiseer as dit nie aan die hand van inhoud gedoen word nie (McDonald, et al., 1997: 12, 19). Tradisionele, geïsoleerde vakke voldoen egter nie meer aan die holistiese eise van die tyd nie. Daarom is sekere vakgebiede en/of leerareas saamgegroepeer, en nuwes is bygevoeg sodat die kurrikulum kan bydra om gebalanseerde leerders te vorm wat hulself sal kan handhaaf in 'n moderne samelewing. Inhoud word verskaf. Daar is agt leerareas, te wete:

- Tale
- Wiskunde
- Natuurwetenskappe
- Sosiale wetenskappe
- Tegnologie
- Ekonomiese en bestuurswetenskappe
- Kuns en kultuur
- Lewensoriëntering (Department of Education, 2002a: 10).

Volgens die Departement van Onderwys (Qualification Framework for the GETC, 2001: 9-10) lyk die tydsindeling as volg:

Fase	Graad	Tyd per week
Grondslag	1-2	22 uur 30 min
	3	
Intermediêr	4-6	25 uur
Senior (graad 7)	7	26 uur 30 min
Senior (graad 8, 9)	8-9	27 uur 30 min

Die tydsindeling vir leerprogramme in die intermediêre en senior fase is as volg: