

## **HOOFSTUK 1**

### **ALGEMENE INLEIDING EN ORIENTERING**

#### **1.1 INLEIDING**

Met die regeringsverandering in 1994 in Suid-Afrika het nie net die politieke bestel ingrypend verander nie, maar ook die sosio-ekonomiese bedeling. Dit het meegebring dat die verdeelde en ongelyke apartheidsonderwysstelsel (kyk par 3.1.3) van die vorige regering geïdentifiseer is as een van die terreine waarvoor omvattende veranderinge beoog is (Department of Education 2000:1). As gevolg van hierdie veranderinge moes die Minister van Onderwys in Suid-Afrika toesien dat 'n nuwe onderwyskurrikulum met 'n ingrypende anderse onderwysbenadering ontwikkel word (Department of Education 2002(b):2).

Die verandering in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum het daartoe gelei dat kurrikulumnavorsing deur verskillende rolspelers onderneem moes word. Na omvattende navorsing is die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel grondwetlik aangepas en Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) is bekendgestel en Kurrikulum 2005 (K2005) is met ingang Januarie 1998 in Suid-Afrikaanse skole ingefaseer (Department of Education 1997:18).

Sedert die implementering van Kurrikulum 2005 het talle vrae ontstaan oor die effektiwiteit van die nuwe kurrikulum. Besware aangeteken het gewissel van 'n te ingewikkelde taal wat in K2005 gebruik word tot onderwysers wat nie genoegsaam vir die nuwe kurrikulum opgelei is nie (kyk par 3.1.3). Klagtes het ontstaan oor onvoldoende riglyne by die implementering van K2005. Die sakegemeenskap het ook beweer dat K2005 nie leerders vir die arbeidsmark voorberei nie.

Prins (1998:6) maak die afleiding dat K2005 vir al die leerders van Suid-Afrika ontwikkel is, maar vir baie arm gesinne in die stede (veral diegene wat in plakkerskampe woon) en leerders in verafgeleë plattelandse gebiede, kom die kurrikulum nie tot sy reg nie. Prins beweer verder dat hierdie spesifieke groep leerders nog meer probleme met die nuwe kurrikulum na 1998 ervaar en dat leerders as gevolg van die gebrek aan die nodige toerusting en hulpmiddels sukkel om gegewe opdragte uit te voer.

Jansen (1998:321-322) maak die aanname dat UGO geen historiese bestaansreg het nie. Volgens hom is die onderwysbenadering slegs geïmplementeer uit reaksie teen apartheidsonderwys in plaas daarvan dat dit as waardetoevoeging in die klaskamer in gebruik geneem is. Hy beweer dat die Departement van Onderwys by die beplanning nie rekening gehou het met alle aspekte van kurrikulumontwikkeling nie. Jansen (2001:1) sê dat daar fout is met die UGO-benadering in Suid-Afrika, ongeag die standaarde waaraan die kurrikulum gemeet word. Hy glo ook dat, ondanks al die geld, kundigheid en welwillendheid tot die beskikking van die Departement van Onderwys die Departement nie daarin kon slaag om die onderwyskurrikulum suksesvol te implementeer nie.

Klagtes en probleme, wat by die implementering van K2005 ondervind is (kyk par 4.5 – 4.13), het daartoe gelei dat die Minister van Onderwys opdrag gegee het dat ‘n komitee aangestel moet word om K2005 te ondersoek en aanbevelings te maak (Department of Education 2000:vi). Hierdie ondersoek het daartoe gelei dat die Hersieningskomitee in Februarie 2000 aangestel is.

Uit aanbevelings gemaak deur die Hersieningskomitee (Department of Education 2000:vi-viii) blyk dit baie duidelik dat daar sedert die implementering van K2005 ‘n tekort aan duidelike riglyne in die klaskamer vir onderwysers en leerders bestaan. Bevindings (kyk par 4.11.5) het ook getoon dat van die klagtes in verband met K2005 geregverdig was en dat ‘n aanbeveling deur die Hersieningskomitee vir die uitfasering van K2005 en die infasering van ‘n nuwe toepaslike kurrikulum moet plaasvind (Department of Education 2000:viii).

Jansen (2001:1) sluit by bogenoemde bevindings van die Hersieningskomitee aan en sê dat drie jaar se optimisme oor die onderwys geen resultate gelewer het nie. Volgens die Hersieningskomitee (Department of Education 2000:11-12) het die implementering van K2005 'n onherkenbare vorm aangeneem wat onder andere vir Spady (Department of Education 2000:11) 'n professionele verleentheid geword het:

Calling it 'South African Outcomes-Based Education (OBE) is more of a professional embarrassment than those making the suggestion will ever realize'. In response to what he observes as gross distortion and deviation from the original ideas, Spady calls for a return to the source of the original idea. 'Curriculum 2005 needs to become genuinely Outcomes-Based by developing a visible, compelling OBE rationale' (Department of Education 2000:11-12).

Een van die klagtes waarna verwys word, is die bewering van die sakegemeenskap dat die nuwe kurrikulum leerders nie behoorlik toerus vir die arbeidsmark nie.

Wat die arbeidsmark betref, sê Worklife (2000:6-7) en Wolhuter (2003:145) dat jeugwerkloosheid 'n universele probleem is (kyk par 5.3 & tabel 5.8 & 5.9). Hierdie universele tendens word volgens Wolhuter (2003:145) toegeskryf aan die swak ekonomie as ook die onderwys wat nie beroepsgerig is nie.

Joubert (2003(a):42) is daarvan oortuig dat werkloosheid by die jeug 'n nasionale prioriteit geword het. Hy verwys ook na die plattelandse gebiede waar 'n groot persentasie leerders wat na skool nie 'n werk kan vind nie na stede beweeg en so die werkloosheid- en misdaadprobleem in die stede verhoog.

Lewis (2003:32) sê dat die gemiddelde ouderdom van die populasie in Suid-Afrika 21 jaar is. Ongeveer 70 % van die bevolking is jonger as 35 jaar. In die 15 – 30-jarige

ouderdomsgroep is 60 % werkloos. Net 7 % van skoolverlaters vind 'n betrekking. Genoemde ouderdomsgroep word ook as die grootste risikogroep beskou om Verworwe Immuniteitsgebreksindroom (VIGS) op te doen. Lewis glo dat ekonomiese groei en beter onderwys 'n verskil kan maak.

Foley (2001:95) stel die jeugwerkloosheidsprobleem soos volg:

“Young people are the bulk of the South African population. They are restless for opportunity: frustrated and angry that they cannot find ways of working, either in the formal or informal sector, and anxious to participate in initiatives that include them”.

Fedusa (2003:48-49) vra die volgende vrae in verband met bogenoemde probleem:

- Word die bestaande tekortkominge deur die ekonomie betyds geïdentifiseer sodat ekonomiese strategieë uitgewerk kan word?
- Word die skoolkurrikulum gou genoeg aangepas om die toepaslike vaardighede betyds toeganklik te maak?

Bogenoemde navorsers (Joubert, Lewis, Foley en Fedusa) kom tot die volgende slotsom rakende werkloosheid: *die oorsaak lê by die ekonomie en die skoolkurrikulum.*

Die besondere en algemene klagtes wat in die vorige paragrawe voorgehou is, dui op leemtes wat deur die Departement van Onderwys aangespreek behoort te word. In dié verband is die Departement van Onderwys (Department of Education 1998(b):53) van mening dat die Departement van Onderwys en die Departement van Arbeid medeverantwoordelik vir onderwys en opleiding is. Die Minister van Onderwys het 'n verantwoordelikheid teenoor die ongeveer drie miljoen leerders in onderwysinrigtings en die Departement van Arbeid is medeverantwoordelik vir die ongeveer drie miljoen skoolverlaters wat op dié stadium werkloos was.

Besware rakende leemtes in K2005 kan moontlik aangespreek word deur van ander lande se suksesfaktore kennis te neem (kyk par 1.1). Daar kan byvoorbeeld aan die hand van die uitslag van 'n internasionale navorsingsprojek, waarin die prestasies van Wiskunde- en Wetenskapleerders van 41 lande gemeet is, kennis geneem word van die faktore wat gelei het tot goeie prestasies. Singapoer se leerders het in beide vakke die hoogste prestasie bereik en Suid-Afrika se leerders het in beide vakke die swakste gevaar. In die onderhawige artikel is alleen na Wiskunde en Wetenskap verwys en nie na ander vakke of vaardighede nie. Dit wil dus voorkom asof sommige lande hul leerders beter toerus om in Wiskunde en Wetenskap te presteer as ander lande (Who's Top 1997:21, 25). Uit die betrokke navorsing word goeie prestasies aan die volgende faktore toegeskryf:

- Baie meer tyd is aan basiese Wiskunde bestee en minder tyd aan algemene onderwerpe.
- Hoofrekeners en tafels word by leerders ingedril, sonder die gebruik van sakrekenaars, voordat dit skriftelik gedoen word. (Wiskunderekenaars word glad nie toegelaat nie.)
- Standaardhandboeke, wat deeglik getoets is, word algemeen gebruik.
- Die hele klas moet 'n spesifieke les volg, en daar word ook gekontroleer dat al die leerders dieselfde fase van die les volg. Daar word kritiek gelewer teen lande waar die onderwysers gedurig tussen klein groepies leerders beweeg, omdat geglo word dat hulle kosbare onderrigtyd vermors (Who's Top 1997:21, 25).

Genoemde navorsingsuitkomst van die lande waarvan die leerders die beste presteer het, se onderrigbenadering stem nie ooreen met die huidige UGO-benadering wat in Suid-Afrika gebruik word nie. Die leerders van ander lande se sukses is op die onderrig van vakinhoud, wat in die vorm van handboeke uitgewerk is, gebaseer. Wat hierdie leerinhoud betref het elke onderwyser nie hul eie kurrikulum ontwikkel nie en is daar van goedbeplande kurrikuluminhoudelike gebruik gemaak (Who's Top 1997:21, 25).

In Roberts (1999:18) word verwys na 'n verdere vergelyking waar inligting aangaande arbeidsaangeleenthede in verhouding tot die ekonomie in 59 lande getoets is. Suid-Afrika het in hierdie deelname 59ste van 59 lande geëindig. Hierdie inligting dui daarop dat daar ernstig na Suid-Afrika se werksetiek gekyk moet word.

Uit bogenoemde vergelyking van Wetenskap, Wiskunde en arbeidsaangeleenthede tussen Suid-Afrika en ander lande, moet in ag geneem word dat kurrikulumontwikkeling 'n veelkantige en komplekse gebeurde is, wat volgens 'n wetenskaplik beplande prosedure moet verloop. Volgens Steyn (1988:2) vertoon kurrikulumontwikkeling drie belangrike komponente, naamlik *ontwerp*, *implementering* en *evaluering* (hierdie belangrike komponente word breedvoerig in Hoofstuk 4 bespreek).

Volgens Carl en Hattingh (1997:3) word daar met effektiewe kurrikulumontwikkeling gepoog om aanpassings en veranderings met die nodige insig en sorg te bewerkstellig, ten einde aan die veranderende behoeftes van die onderwys te voldoen. Kurrikulumontwikkeling vind volgens genoemde navorsers nie in 'n vakuum plaas nie, maar dit beïnvloed strukture en individue, terwyl die kurrikulum terselfdertyd weer deur die veranderde strukture beïnvloed word. Genoemde navorsers glo ook dat die sukses van 'n effektiewe kurrikulum in 'n groot mate bepaal word deur die sukses wat tydens die kurrikulumdisseminasie- en die kurrikulumimplementeringsfases behaal is. Hulle dui op die volgende probleemareas tydens die implementering van 'n kurrikulum:

- 'n Gebrek aan legitimiteit en geloofwaardigheid van kurrikulumleiers buite die onmiddellike skoolomgewing.
- Onderwysers, vakhoofde en skoolhoofde wat 'n behoefte het aan doelgerigte leiding op mikrovlak en nie altyd die tyd en oor die nodige kundigheid beskik om stelsels te ontwikkel nie. Hulle benodig 'n gestruktureerde en volledige pakket wat al die nodige inligting bevat.

- Implementeerders wil sodanige pakket as model gebruik om aanpassings vir hul eie, unieke omstandighede te maak.
- Menslike en fisiese hulpbronne word uitgesonder as uiters belangrike hoefelemente.
- Eksterne kundiges moet veral in die voor- en vroeë-implementeringsfase beskikbaar wees om kurrikulumdisseminasie te bevorder.
- Die gebrek aan genoegsame riglyne op mikrovlak skep ruimte vir werkfrustrasie, spanning en werk selfs agterdog in die hand, wat die implementering van die kurrikulum negatief beïnvloed.
- Loodsprojekte behoort alle nuwe kurrikulumimplementerings vooraf te gaan.

Samewerking tussen die Departement van Onderwys en die Departement van Arbeid kan daartoe lei dat 'n meer toepaslike onderwyskurrikulum ontwikkel word wat leerders beter voorberei vir die arbeidsmark (Theunissen 1998:2).

Whiteford, Van Zyl, Simkins en Hall (1999:1) beweer dat daar in die Suid-Afrikaanse samelewing 'n groot aanvraag vir 'n opname van arbeidsmarkbehoefte bestaan. Volgens dié behoeftebepaling moet sekere beroepsriglyne saamgestel word. Dit sal ook van waarde wees om die loopbaanbehoefte wat in Suid-Afrika bestaan en in die toekoms moontlik kan bestaan, aan leerders bekend te stel. Ten einde leerprogramme aan te pas, het onderwysinstansies (staats- en private inrigtings) egter inligting nodig. Daarom word daar met betrekking tot bogenoemde loopbaanmoontlikhede in Hoofstuk 5 van hierdie studie, 'n lys van moontlike beroepe aangedui. Inligting oor loopbaanmoontlikhede kan tydens die lewensvaardigheidsklasse aan leerders bekend gestel word. Hierdie moontlike loopbane kan op makrovlak aanbeveel word, wat moontlik 'n meer uitgebreide onderwyskurrikulum tot gevolg kan hê.

Dit blyk uit literatuurstudie dat daar relatief min navorsing oor 'n arbeidsmarkgeoriënteerde onderwyskurrikulum in Suid-Afrika bestaan. Dit is dus duidelik dat daar dringend navorsing gedoen moet word om 'n moontlike

arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders, binne die bestaande onderwyskurrikulum vir Suid-Afrika te ontwikkel. Graad 7 – 9-leerders word hier uitgesonder aangesien die besondere leerfase ook ‘n uitreevlak is. Leerders kan na die suksesvolle afhandeling van Graad 9 die arbeidsmark betree. Sou duidelike riglyne betreffende die moontlikhede in die arbeidsmark deur die Departement van Onderwys op mikrovlak ontwikkel word, kan dit sinvol in die klaskamer deur die onderwyser aangebied word. Sodoende kan leerders dan op ‘n nuttige en verantwoordelike wyse by die arbeidsmark ingeskakel word.

## **1.2 PROBLEEMSTELLING**

Die Suid-Afrikaanse sakelui, ouers en opvoeders van leerders wat die resultate van UGO en K2005 oor die afgelope sewe jaar beleef het, bevraagteken die effektiwiteit daarvan (kyk par 1.1). Die Hersieningskomitee is ook van mening dat K2005 te kompleks en onvoldoende aangebied word. Die beleidsopstellers van K2005 het volgens die Hersieningskomitee nie met die praktiese uitvoerbaarheid daarvan rekening gehou nie (Department of Education 2000:109). Daar is ook verskeie leemtes deur die Komitee geïdentifiseer wat aandag sal moet geniet. Die Hersieningskomitee het op grond van bogenoemde en ander bevindings aanbeveel dat K2005 in die huidige vorm uitgefaseer moet word en dat ‘n nuwe, hersiene en vaartbelynde kurrikulum geïmplementeer behoort te word (Department of Education 2000:109).

Wat betref genoemde tekortkominge, soos blyk uit die Hersieningskomitee se ondersoek en aanbevelings, moet hier melding gemaak word daarvan dat die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) vir graad R – 9 goedgekeur is en dat die HNKV die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R – 9 van 1997 ondersteun (Departement van Onderwys (2002(a):2). Hierdie kurrikulum is tans in die proses om geïmplementeer te word.



Wat een van die besware betref, naamlik dat K2005 nie arbeidsmarkgeoriënteerd is nie, (kyk par 1.1) is die HNKV deeglik bestudeer en kon die navorser geen verwysing daarin na enige arbeidsvaardighede vir graad R – 9 vind nie.

Met betrekking tot verdere besware (kyk par 1.1), maak van der Horst en McDonald (2003:14-15) melding van onderwysers en ouers wat hul kommer uitspreek oor die implementering van K2005. 'n Beduidende aantal leerders kla by hul ouers dat K2005 hulle nie genoegsaam by die leergebeure betrek nie. Opvoeders is ook die mening toegedaan dat graad 8- en 9-leerders, wat die afgelope drie jaar die UGO-benadering en K2005 gevolg het, nie behoorlik kan lees of skryf nie (Viljoen 2001).

Van der Horst en McDonald (2003:3) konstateer die volgende betreffende die rolspelers in Suid-Afrika:

In South Africa there is, however, a lack of responsibility, dedication and commitment on the part of many educators and learners. Therefore, achieving the required knowledge, skills and habits of mind to promote a prosperous and democratic country will take some very hard work from a number of role players. The learners will have to take greater responsibility for actively participating in the learning process and working hard. The educators will have to take full responsibility for careful planning and management of their learners' learning environment, and parents will have to be more involved in motivating and facilitating their children to learn. If all parties work together towards a common goal, South Africa and its people can only benefit.

Bogenoemde stelling van Van der Horst en McDonald (2003:3) bied moontlike oplossings om K2005 suksesvol aan te bied. Ander faktore wat egter ook in ag geneem moet word, word volledig in Hoofstuk 4 van hierdie studie toegelig.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat behoorlike riglyne vir die implementering van K2005 ontbreek. Die aanname dat opvoeders self die riglyne moet saamstel en sodoende 'n vorm van outonomieit beoefen, kan die standarde bevraagteken. Aangesien opvoeders in spesifieke vakke opgelei is, sou dit raadsaam wees dat die riglyne wat hulle daarstel, beperk moet word tot die vakgebied waarin hulle opgelei is en waarin hulle spesialiseer.

Wat die *besondere riglyne* vir die arbeidsmark betref, is opvoeders nie by magte om riglyne saam te stel nie, aangesien die kurrikuluminhoud deur die Departement van Onderwys op makrovlak saamgestel moet word. Met hierdie studie word gepoog om aanbevelings vir 'n arbeidsmarkgeoriënteerde onderwyskurrikulum vir Suid-Afrika te maak nadat 'n analise van die arbeidsmark en 'n bestudering van die onderwyskurrikula wat voor en na 1998 geïmplementeer is, gemaak is.

Die onderwyskurrikula van Kanada en Skotland as ontwikkelde lande word in hierdie studie onder die loep geneem, aangesien beide hierdie lande se kurrikula as eksimplare gebruik is vir die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse UGO-model (kyk par 3.1). Na die bestudering van bogenoemde kurrikula kan moontlike riglyne saamgestel word wat 'n bydrae kan lewer by die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum (Department of Education 2002(b):4).

Die onderhawige probleem wat dus aangespreek word is:

***Hoe behoort 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum daar uit te sien?***

Die fokus van hierdie studie val dus op die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent binne die bestaande onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders.

Om bogenoemde belangrike vraag wetenskaplik te begrond, moet enkele terreine vervolgens ondersoek word.

### 1.2.1 'n TEORETIESE BEGRONDING VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

Vir die ontwikkeling van 'n kurrikulumkomponent met die oog op 'n effektiewe arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulum binne die bestaande onderwys, is dit nodig om die teorie van kurrikulumontwikkeling te bestudeer om vas te stel watter prosedure gevolg moet word om 'n kurrikulumkomponent te ontwikkel. Hoe om te werk te gaan by die ontwikkeling van die komponent, sal lig werp op die taak van die navorser (kyk Hoofstuk 2). By die bestudering van kurrikulummodelle en kurrikulumkomponente word gepoog om riglyne te ontwikkel, wat die daarstelling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent wetenskaplik kan verantwoord.

### 1.2.2 'n ANALISE VAN DIE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYSKURRIKULA IN SKOTLAND, KANADA EN SUID-AFRIKA

Aangesien die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys die Skotse en Kanadese Kwalifikasie-Owerheidsdokument as eksemplaar gebruik het (Department of Education 2002(b):4), kan deur middel van die bestudering van die Skotse en Kanadese onderwyskurrikula moontlik inligting bekom word, wat 'n sinvolle bydrae kan lewer tot 'n meer geslaagde onderwyskurrikulum in Suid-Afrika (kyk Hoofstuk 3).

Om moontlike riglyne te ontwikkel sal Skotland en Kanada se kurrikula kripties in Hoofstuk 3 geanaliseer en geëvalueer word. Aanbevelings uit die evaluasie kan moontlik as riglyne in Suid-Afrikaanse skole aangewend word en hierdie aanbevelings kan ook 'n moontlike bydrae lewer tot die ontwikkeling van 'n voorgestelde arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent (kyk Hoofstuk 6).

### 1.2.3 'n VERGELYKING VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS-KURRIKULA VOOR EN NA 1998

Ten einde 'n voorgestelde arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir 'n effektiewe markgerigte kurrikulum te ontwikkel, is dit nodig om 'n vergelyking tussen die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula voor en na 1998 te tref (kyk Hoofstuk 4). Dit is belangrik om die samestelling van beide kurrikula te vergelyk. Daar word ook 'n vergelyking tussen die Inhoudsgebaseerde Onderwys (IGO) en UGO getref. Enkele kurrikulumbetrokkenheid van klaskamervlak tot die arbeidsmark (kyk Hoofstuk 4) word vergelyk met bogenoemde kurrikula. Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte (LSOB) word ook as 'n belangrike aspek in hierdie Hoofstuk bespreek, aangesien graad 7 – 9-leerders se onderwyskurrikulum ook hierdie leerders insluit wat in die onderrigkurrikulum uitgelaat is (kyk par 4.10). Die meeste van hierdie leerders verlaat die skool na graad 9 as gevolg van besondere inherente beperkings en eksterne faktore.

### 1.2.4 'n ANALISE VAN DIE ARBEIDSMARK IN SUID-AFRIKA

Die ekonomiese groei van 'n land bepaal indirek die kurrikuluminhoud van die onderwysstelsel van die betrokke land - daarom is dit noodsaaklik om te bepaal watter arbeidsmarkbehoefte daar bestaan en watter faktore die arbeidsmark beïnvloed. Hierbenewens verg sekere arbeidsmarkbehoefte verskillende vlakke van kennis en vaardighede wat belangrik is by die maak van 'n analise van die arbeidsmark (kyk par 1.2.5 en Hoofstuk 5).

Indien Lephatswe (1998:4) se aanname dat daar teen die jaar 2005 'n tekort van 921 000 opgeleide werkers sal wees, korrek is, het die owerheid 'n groot verantwoordelikheid ten opsigte van beroepsopleiding vir die jeug en die burgers van Suid-Afrika. Volgens hierdie aanname sal die Suid-Afrikaanse ekonomiese sektor jaarliks 250 000 werksgeleentheid moet skep om die groeiende werkloosheidsyfer effektief teen te werk.

Die Departement van Arbeid (Department of Labour 2003:40) beaam dat onderwys in die land van 'n hoë kwaliteit moet wees en dat die Departement van Onderwys skoolverlaters moet kan ondersteun en begelei om 'n toepaslike loopbaan te probeer vind. Steyn (2003(c):52) wys daarop dat die grootste werkloosheidsyfer by die groep van tussen 15 en 29 jaar voorkom. Hierdie groep verteenwoordig die helfte van die Suid-Afrikaanse bevolking, en ongeveer 40 - 45 % van die mense in hierdie groep is op hierdie stadium werkloos (Steyn 2003(c):52 & Statistics South Africa 2003:51). Dit is dus van kardinale belang dat daar 'n vennootskap tussen die Departement van Onderwys, werkgewers en die Departement van Arbeid tot stand moet kom.

Toeganklike en effektiewe onderwysvoorsiening vir alle leerders in Suid-Afrika het nie net 'n groot vraagstuk geword nie (Mahadea 2003(b):43), maar bied 'n daadwerklike navorsingsterrein waarin 'n effektiewe, arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent ontwikkel kan word.

### 1.2.5 'n ARBEIDSMARKGEORIËNTEERDE KURRIKULUMKOMPONENT

Uit die bestudering van 'n teoretiese begroning van kurrikulumontwikkeling, kurrikulummodelle, kurrikulumkomponente (kyk par 1.2.1), ontwikkelde lande se onderwyskurrikula (kyk par 1.2.2), die vergelyking van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula voor en na 1998 (kyk par 1.2.3) en die arbeidsmarkbehoefte van Suid-Afrika (kyk par 1.2.4) kan moontlike riglyne vir die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent saamgestel word.

'n Arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent impliseer dat 'n skoolkurrikulum tydens die ontwerp en ontwikkeling van 'n kurrikulum kennis behoort te neem van die mees onlangse loopbaankeuses om sodoende die leerervarings toepaslik voor te stel. Sodoende word 'n brug geslaan tussen die gaping wat daar tussen die skool en die

gemeenskap bestaan. 'n Voortdurende wisselwerking tussen die komponente en die kontemporêre arbeidsmarkbehoefte is noodsaaklik (kyk fig 6.1).

### 1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Hiedie studie het ten doel om 'n moontlike arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum te ontwikkel (kyk Hoofstuk 6). Om hierdie kurrikulumkomponent moontlik te kan laat realiseer, is die volgende vrae van belang:

- *Word die arbeidsmarkbehoefte in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders gereflekteer?*
- *Watter faktore sal 'n rol speel om 'n arbeidsmarkgeoriënteerde onderwyskurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum te ontwikkel?*

Aangesien die navorser bekend is met die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula voor en na 1998, het die vraag ontstaan oor watter riglyne opgestel behoort te word om die mees suksesvolle kurrikulumkomponent te ontwikkel. Die navorser het derhalwe onderneem om hierdie studie in die besonder te rig op die bepaling van riglyne ten einde 'n moontlike arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande onderwyskurrikulum van Suid-Afrika te ontwikkel.

Vir die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum, is die bestudering van kurrikulumteorieë essensieel. Vervolgens is dit nodig om die onderwyskurrikula van Skotland, Kanada en Suid-Afrika te analiseer waaruit hoogstens riglyne vir die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum saamgestel kan word. 'n Diepgaande studie sal ook van die vorige onderwyskurrikulum, wat voor 1998 in gebruik was, sowel as van K2005 wat

sedert 1998 geïmplementeer is, gemaak word. 'n Analise van die arbeidsmark is noodsaaklik.

Om die doel van hierdie studie te verwesenlik word bogenoemde vergelykende studie aangewend om 'n *arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent* vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande onderwyskurrikulum te ontwikkel (kyk Hoofstuk 6).

Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat dit tans die aangewese tyd is om hierdie navorsing te onderneem, aangesien die verloop tyd van die geïmplementeerde kurrikulum sedert 1998 nou reeds 'n beduidende aanduiding behoort te gee van knelpunte wat aandag verg.

## **1.4 NAVORSINGSMETODE**

### **1.4.1 KWALITATIEWE NAVORSING**

Bak (2004:24, 25) wys op die belangrikheid daarvan om die leser in te lig oor die navorsingsmetode. Die keuse tussen suiwer teoretiese en empiriese en/of 'n kombinasie van die metodes moet duidelik aangedui word.

Hierdie studie word op 'n suiwer teoretiese basis hanteer en word vergelykings getref sonder om van die kwantitatiewe en statistiese tegnieke gebruik te maak. Hierdie studie kan wel soos dit ontwikkel van empiriese data gebruik maak as die studie dit sou noodsaak.

Kwalitatiewe navorsing is vir hierdie studie gekies aangesien hierdie wyse van navorsing die beste by die subjektiewe ervaring, literatuurstudie en die analitiese metode aansluiting vind.

Azaliah (2002:17) maak die aanname dat die kwalitatiewe navorser sy inligting op 'n natuurlike en onopsigtelike wyse bekom eerder as deur gestruktureerde vraelyste. Volgens hierdie aanname is die kwalitatiewe navorser se taak meer as net om data in te samel. Dit is eerder 'n metode (Azaliah 2002:15) om inligting te versamel.

Kenmerke van kwalitatiewe navorsing is:

- 'n Humanistiese benadering.
- Bestudeer die mens in sy natuurlike omgewing met al sy probleme.
- Dis nie gestandaardiseerd soos ander navorsingsmetodes nie.
- Die navorser word as 'n vaardige, metodologiese persoon beskou.
- Riglyne word gegee maar reëls word nooit voorgeskryf nie. Die navorser is nooit 'n slaaf van prosedure en tegnieke nie.
- Die navorser se werkswyse is om mense te observeer in hul daaglikse verloop van die lewe.
- Kwalitatiewe navorsing is meer op gesprekke en die visuele ingestel as op syfers.
- Navorsers kyk holisties na mense en word nie gereduseer tot veranderlikes nie.
- Onderhoudvoering word in gesprekvoering, eerder as in formele vrae en antwoorde voltrek.
- Mense word gelyktydig waargeneem.
- Kwalitatiewe navorsers benadruk waardigheid in hul navorsing deur observasie van mense in hul daaglikse lewe, deur na hulle te luister, deur met hulle gesprek te voer en die inligting wat hulle beskikbaarstel na te gaan (Azaliah 2002:15-16 en Holloway 1997:1-10).

Bogdan en Biklen (2003:3-4) ondersteun bogenoemde kenmerke van kwalitatiewe navorsing en wys op die belangrikheid van die natuurlike omstandigheid waarin mense observeer word. Om met mense in gesprek te tree, na hulle te kyk en die mens in verhouding tot die lewenswerklikheid in konteks te plaas is 'n belangrike werkswyse van kwalitatiewe navorsing.



Die navorser het ervaar dat daar nie altyd by skole die nodige kurrikulumdokumentasie beskikbaar was nie. Sommige skole het nie enige nuwe Departementele dokumentasie beskikbaar gehad nie en ander skole het net 'n gedeelte van die betrokke dokumentasie beskikbaar gehad.

#### 1.4.2 SUBJEKTIEWE ERVARING

Na meer as 30 jaar se ervaring in die onderwys op verskillende posvlakke, asook in die nywerheidswese, beskou die navorser sy eie subjektiewe ervaring as 'n aanvaarbare navorsingsmetode. In dié verband beweer Van Deventer (1983:16) dat die subjektiewe ervaring 'n aanvanklik analitiese knooppunt bied, wat dit derhalwe as metode aanvaarbaar maak. Ook Van Dalen in Van Deventer (1983:16) is die mening toegedaan dat

... (a)ppealing to personal experience is a useful and common method of seeking knowledge.

Die eie ervaring van die transformasie wat sedert 1998 in die onderwys plaasgevind het, en die vrae en probleme (kyk par 1.1) wat oor K2005 ontstaan het, het die navorser die noodsaaklikheid laat besef om te besin oor die onderwysverandering en implementering van die nuwe Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum wat sedertdien plaasgevind het en om navorsing te doen oor moontlike voorstelle vir 'n meer arbeidsmarkgeoriënteerde onderwyskurrikulum. Daar die navorser ook ten nouste betrokke was by kurrikulumontwikkeling voor die implementering van K2005, is daar besef dat dit noodsaaklik is om 'n dieptestudie van sowel die vorige (voor 1998) as die nuwe kurrikulum te maak om enigsins 'n behoorlike evaluering van beide kurrikula te kan maak. Hierdie navorsing word spesifiek gefokus op die onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders omrede graad 9 die uittreevlak van verpligte onderwys is en omdat die navorser reken dat basiese kennis en vaardighede in hierdie fase bereik behoort te wees.

In die laaste instansie sou dit onwetenskaplik wees om Van Deventer (1983:17) se stelling, dat die voorveronderstelling van die wetenskaplike onderzoeker, wat hy bewustelik erken, of waaraan hy onbewustelik uitgelewer is, bepalend is vir die metode van ondersoek, te negeer.

#### 1.4.3 LITERATUURSTUDIE

Die navorsing is primêr 'n *literatuurondersoek en dokumente-analise*. Die inligting en gegewens word georden en geklassifiseer. Hierdie standpunte, teorieë en denkrigtings word vervolgens aan 'n *beskrywende analise* onderwerp. Die literatuurstudie behels die volgende:

- Navorsing word onderneem in die vorm van 'n literatuurstudie. Primêre sowel as sekondêre bronnemateriaal word versamel, geanaliseer, geëvalueer en wetenskaplik geïnterpreteer.
- Departementele kurrikulumdokumentasie word geanaliseer.
- Internasionale kurrikulumdokumentasie word ontleed.
- Besoek skole in die Noordwes- en Gautengprovinsie.

Om die literatuurstudie krities-wetenskaplik aan te pak, word van literatuurstudie en die eie ervaring van die navorser gebruik gemaak.

#### 1.4.4 ANALITIESE METODE

Bachmair (1975:17-18) stel dit duidelik dat geen wetenskaplike navorsing sonder analise moontlik is nie, aangesien analise die middel is waardeur daar by die grondstruktuur van 'n bepaalde saak uitgekom word.

‘n Globale beskouing van ‘n saak in sy totaliteit is te oppervlakkig, en daarom moet die geheel in al sy onderskeie elemente geanaliseer word. Die bepaalde ordening van ‘n saak, asook die differensiëring daarvan in al sy onderlinge verwantskappe, moet blootgelê word. ‘n Analise impliseer derhalwe nie net die identifisering en beskrywing van die elemente nie, maar dui ook op die onderlinge relasies tussen die elemente (Grové 1990:23).

Ten einde die moontlikheid van die verwerkliking van die didaktiese teorie te ondersoek, is dit nodig om die onderskeie struktuurelemente deur middel van die dialektiese metodologie van analise en sintese in samehang te ondersoek. Hierdie metode word soos volg deur Stoker (in Grové 1990:24) opgesom:

Met “verstaan” rig ons ons oog op die geheel ... Maar met  
 “verklaar” rig ons ons oog op die eenvoudigste komponente ...

‘n Vergelykende analise word van Skotland, Kanada en Suid-Afrika se onderwyskurrikula gemaak. Kurrikula wat in ontwikkelde lande suksesvol geïmplementeer is kan bydra om moontlike riglyne daar te stel vir die ontwikkeling van ‘n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir Suid-Afrika. Daar sal ook bepaal word of daar moontlike faktore uitgelig kan word om die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum meer arbeidsmarkgerig te maak.

## **1.5 BEGRIPSVERKLARINGE**

### **1.5.1 DIE SUID-AFRIKAANSE ARBEIDSMARK**

Die konsep arbeidsmark verwys na die aard van onderskeie beroepe, maar dit kan gebeur dat dieselfde beroep van een organisasie na ‘n ander kan verskil. Dit is dus ook nodig

dat die aard van die verskillende organisasies ondersoek word. Die volgende vrae kan gestel word:

- Wat is die toekomsverwagtinge van die arbeidsmark?
- Is die arbeidsmark finansieël gesond?
- Wat is die maatskappy se sake teorieë?
- Is daar 'n moontlikheid vir loopbaanontwikkeling?
- Wat is die vergoedingsstelsel wat toegepas word (Cronjé, le Roux, Reed, van Helden & van Schoor 2002:62)?

Die Suid-Afrikaanse arbeidsmark word nie net deur die sosiale, politieke, ekonomiese en tegnologiese vooruitgang bepaal nie, maar ook deur die gesinsverwagtinge. Alle mense is lede van sosiale strukture soos gesinne, vriendekringe en gemeenskapsorganisasies.

Die arbeidsmark is nie 'n saak wat lukraak benader kan word nie, maar deeglike besinning oor eie behoeftes en die beskikbaarheid van loopbane in die arbeidsmark, wat deur die ekonomie van 'n land benodig word, is noodsaaklik (Cronjé *et al.* 2002:62).

### 1.5.2 BEROEPSONDERWYS

Cronjé *et al.* (2002:61) noem dat die aard van beroepe binne bepaalde organisasies verband hou met 'n gekose loopbaanrigting. Dit impliseer dat 'n persoon sekere take, opleidingsvereistes en voordele wat die loopbaan mag inhou, moet begryp en verstaan. Beroepsonderwys verwys dus daarna dat leerders op skool reeds met die vaardighede in verskillende vakrigtings kan kennis maak om die behoeftes in die arbeidsmark aan te spreek.

### 1.5.3 BEROEPSORIËNTERING

*Beroepsoriëntering* is volgens Jacobs, Van Jaarsveld en Von Mollendorf (1988:2) sinoniem met beroepsleiding, beroepsvoorligting, loopbaanoriëntering en loopbaanvoorligting. Hierdie begrippe dui op verantwoordelike oriëntering van elke jeugdige as persoon tot selfgeoriënteerdheid deur die verwerkliking van sy geleenthede. Persone kan, as voorgebeure tot beroepstoetrede, binne die grense van eie persoonsmoontlikhede en in die lig van 'n eie lewens- en arbeidsopvatting op eie verantwoordelikheid 'n verantwoordbare beroepskeuse en loopbaanbeplanning doen.

### 1.5.4 DOELSTELLINGS

Daar bestaan 'n besondere samehang tussen menslike handeling en doelstellings. Menslike handeling word beskou as 'n daad of aktiwiteit wat verrig word wat daarop neerkom dat 'n mens iets met 'n bepaalde handeling beoog. Doelstellings beskryf dus wat met 'n bepaalde handeling beplan word. Doelstelling dui ook op die eindbestemming wat bereik moet word en word meestal op die lang termyn met 'n bepaalde aktiwiteit verbind (eie mening).

Doelstellings kan verdeel word in algemene en besondere doelstellings. Algemene doelstellings verwys na algemene verwagtinge soos die waarde wat aan 'n kursus geheg word. Besondere doelstellings verwys weer na meer spesifieke vaardighede wat in die kursus aangeleer kan word.

Ornstein en Hunkins (1998:272) sê wanneer hulle van doelstellings praat, word daar na kurrikulumdoelstellings verwys en na verlangde uitkomste wat leerders bereik het na bemoeienis met die onderwyskurrikulum. Doelstellings kan ook volgens die navorsers as riglyne, wat onderwysers nodig het om keuses van leermateriaal te maak, beskou word.

Ornstein en Hunkins (1998:274) wys daarop dat daar 'n verwarring tussen doelstellings en doelwitte bestaan.

### 1.5.5 DOELWITTE

Doelwitte is 'n beskrywing van spesifieke handeling wat die opvoeder in die vooruitsig stel wat leerders na afloop van die les moet kan uitvoer. 'n Doelwit bied dus 'n spesifieke en presiese beskrywing van 'n prestasie waartoe leerders na afloop van die onderrig in staat moet wees voordat hulle as bevoeg of bekwaam beskou kan word. Doelwitte beskryf oor die algemeen die verwagte waarneembare gedrag van die leerder en dus word daar ook na leerdoelwitte as gedragsdoelwitte verwys.

Ornstein en Hunkins (1998:279-281) verwys na die volgende klassifikasie van doelwitte, naamlik:

- Kognitiewe doelwitte,
- Affektiewe doelwitte en
- Psigomotoriese doelwitte.

'n Doelwit bepaal volgens Olivier, Martins, Cronjé, van Schoor en van Helden (1998 :132) in meetbare terme watter kriteria binne 'n gegewe tydsbestek bereik moet word. Die stel van doelwitte hou ook die volgende voordele in:

- Dit kan tot beter werksprestasie lei.
- Die stel van doelwitte en die bereiking daarvan kan tot persoonlike bevrediging lei.
- Doelwitte gee rigting.

Doelwitte verwoord dus korttermynriglyne en leerdoelwitte die gewenste prestasie van 'n leerder tydens en nadat die les afgehandel is.

#### 1.5.6 DOELWITTE EN UITKOMSTE

Arjun (1998:24) wys daarop dat alhoewel daar 'n verskil tussen doelwitte en uitkomste is, is die term uitkoms soortgelyk aan doelwit en beide is in die produkmodel gefundeer. Beide doelwitte en uitkomste handel oor wat leerders moet weet of kan doen as 'n resultaat van leergeleenthede. Doelwitte verwys volgens Arjun na korttermyn leerresultate en uitkomste na langtermyn leerresultate aan die einde van 'n reeks lesse of kursus. Uitkomste beklee volgens Arjun 'n posisie tussen korttermyn doelwitte en langtermyn doelstellings.

'n Ooglopende verskil tussen doelwitte en uitkomste is dat doelwitte met 'n spesifieke vak verbind word en uitkomste algemeen en oorkruis met al agt die leerareas (kyk par 3.2.3.6) verbind word. Arjun (1998:25-26) beweer dat UGO nie 'n paradigma-verandering is nie en dat die werkswyse van UGO en Tyler se kurrikulumkomponent nie veel verskil nie, aangesien Tyler (kyk par 2.2.1) ook met doelstellings in sy kurrikulumkomponent as eerste stap begin, waarna leerinhoud gekies word.

#### 1.5.7 GESKOOLDE BEROEPE

*Geskoolde beroepe* is beroepe waarvoor opleiding van minstens 'n aantal weke of maande binne en/of buite die werksomgewing nodig is. In die meeste gevalle is 'n onderwyskwalifikasie van minstens graad 9 of 10 nodig vir die beoefening van sodanige beroepe. Werkers in hierdie beroepe staan ook as middelvlakarbeidsmag (MVA) bekend (Jacobs *et al.* 1988:5).

### 1.5.8 HALFGESKOOLDE BEROEPE

Vir hierdie beroepe kan die nodige kundigheid na 'n relatief kort opleidingstydperk (enkele dae of weke) verkry word, waarna die vereiste take dan effektief verrig behoort te kan word. 'n Basiese geletterdheid en syfervermoë is 'n vereiste vir sodanige opleiding, terwyl primêre onderwys gewoonlik as voldoende toelating tot hierdie opleiding beskou word (Jacobs *et al.* 1988:5).

### 1.5.9 HOOGSGESKOOLDE BEROEPE

*Hoogsgeskoolde beroepe* sluit alle professionele en semi-professionele beroepe in, met inbegrip van tegnisi en bestuurs- en uitvoerende beroepe. Posisies in hierdie kategorie vereis minstens twee jaar onderwys en opleiding na graad 12. Die werkers in hierdie beroepe staan ook as die hoëvlakarbeidsmag (HVA) bekend (Jacobs *et al.* 1988:6).

### 1.5.10 ONGESKOOLDE BEROEPE

*Ongeskoolde beroepe* is alle beroepe waarvoor geen formele onderwys of opleiding vereis word nie (Jacobs *et al.* 1988:9).

### 1.5.11 KURRIKULUM

Die woord “kurrikulum” is etimologies afgelei van die Latynse werkwoord *currere*, wat beteken “om te hardloop”. Volgens Hill (1975:6) kan die konsep van voorgeskrewenheid in die kurrikulum teruggevoer word na dié woord se oorspronklike betekenis (wedren) wat op die aflegging van 'n wedren op 'n sekere voorgeskrewe baan dui. Zais (1976:7) stel dit as 'n probleem dat die destydse opvatting van wat die kurrikulum behels, steeds as volg daar uitsien:

“... curriculum is a racecourse of subject matters to be mastered”.



‘n Breër siening is dat die kurrikulum, benewens die leerinhoud, ook die doelstellings wat met die onderrig nagestreef word, insluit (Calitz, Du Plessis & Steyn 1982:1).

Tyler (1949:126) wat internasionaal as die vader van kurrikulumstudies beskou kan word, het die grondslag vir kurrikulumstudies gelê. Tyler beskou ‘n kurrikulum as ‘n onderrigprogram wat op grond van ‘n leerder se leerervarings funksioneer. Tyler beskou ‘n kurrikulum verder as ‘n proses wanneer opvoedkundige doelstellings, leerervarings, organisasie van leerervarings en evaluering beplan word (kyk par 2.2.1).

Taba (1962:9) definieer ‘n kurrikulum as die totale poging van die skool om verlangde uitkomst binne en buite die skool te bewerkstellig. Alle kurrikula bestaan volgens Taba uit elemente soos doelstellings, doelwitte, keuse en organisasie van leerinhoud en evaluering wanneer dit beplan word. ‘n Kurrikulum kan volgens Taba verskil op grond van die elemente waarop klem gelê word wanneer dit beplan word (kyk par 2.2.2).

Wheeler (1967:11) verduidelik die betekenis van ‘n kurrikulum aan die hand van beplande ervarings wat aan die leerders gebied word onder begeleiding van die skool. Wheeler sê verder dat ‘n kurrikulum altyd met ten minste twee faktore te doen het naamlik die omstandighede van die gemeenskap sowel as die van die individu (kyk par 2.2.3).

Nicholls (1978:21) beskou ‘n kurrikulum as onderrig wat uit leerervarings en leeraktiwiteite ontwikkel word. Vir Nicholls behels die kurrikulum ook ‘n dinamiese proses wat interaktief funksioneer (kyk par 2.2.4).

Volgens Jansen (1984:120) word die handelinge waardeur die kurrikulum tot stand kom as die kurrikulum beskou. Namate die kundigheid en sistematiek in die onderwys toeneem, word die kurrikulering meer sistematies (kyk par 2.2.5).

Oliva (1992:6-7) verduidelik dat alle kurrikula, nie-teenstaande die besondere ontwerp daarvan, uit sekere komponente bestaan. Hierdie komponente behels gewoonlik, volgens hom, doelstellings en doelwitte wat 'n mate van seleksie en organisering van die inhoudelike weerspieël. Die kurrikulum impliseer en manifesteer bepaalde onderrigleerpatrone, ongeag die doelwitte en/of die inhoudelike organisering wat 'n bepaalde wyse van onderrig en leer noodsaak. Wat die finale element betref, beskou Oliva die program waarin evaluering van die uitkomste gedoen word, as baie belangrik. Oliva som die kurrikulumsamestelling soos volg op:

The formal and informal content and process by which learners gain knowledge and understanding, develop skills, and alter attitudes, appreciation and values under the auspices of that school.

Die kurrikulum word deur die gebruiker se doelstellings daarmee bepaal. Oliva verwys na die Latynse betekenis van doelstellings:

om te bou, te beplan, te ontwerp en saam te stel

Die kurrikulumontwikkeling word volgens Oliva (1992:5) beplan, gevorm en aangepas om die behoeftes in die vak aan te spreek (kyk par 2.2.6).

Killen (1997:30) verwys na die kurrikulum as 'n beplande proses van moontlike aktiwiteite eerder as beplande vasgestelde aktiwiteite. Die uitkomste moet bepaal word waarna aktiwiteite sal plaasvind om te verseker dat die verlangde uitkomste bereik word (kyk par 2.2.7).

Ornstein en Hunkins (1998:10) definieer 'n kurrikulum as 'n plan van aksie of 'n geskrewe dokument wat strategieë van bemeestering van doelstellings insluit. Ornstein en Hunkins (1998:10) verwys na Tyler en Taba wat 'n liniêre kurrikulum voorhou met

opeenvolgende stappe, 'n plan met 'n begin en 'n einde. 'n Kurrikulum word volgens Ornstein en Hunkins (1998:10) gekoppel aan ervaringe van die leerder. Hulle verbind hierdie siening met alles wat binne en buite die skool gebeur. Hulle verwys verder na 'n kurrikulum as 'n sisteem om met mense te werk en 'n organisasie van personeel om volgens prosedure die sisteem te implementeer.

'n Kurrikulum kan ook volgens Ornstein en Hunkins (1998:11) (kyk par 2.2.8) gesien word as 'n studieterrein met eie grondslae en domeine van kennis, sowel as eie navorsing, teorie en beginsels met eie spesialiste wat die kennis interpreteer. Ornstein en Hunkins gee 'n finale definisie van 'n kurrikulum en sê dat 'n kurrikulum oorweeg kan word wanneer inhoud van vakaangeleenthede soos Wiskunde, Wetenskap, Engels, Geskiedenis, en so meer ter sprake is.

Volgens die Departement van Onderwys (Department of Education 1997:10) is 'n kurrikulum alle beplande leermateriaal wat die leerder sal help ontwikkel. Die kurrikulum kan aktiwiteite soos buitemuurse aktiwiteite, sportaktiwiteite, debatte en selfs 'n besoek aan die biblioteek insluit. By die beplanning van 'n kurrikulum word die fisiese hulpmiddele, werkprogramme, assesseringskriteria en ekstra buitemuurse aktiwiteite in berekening gebring. 'n Goeie kurrikulum, volgens die Departement van Onderwys, ontwikkel leerverantwoordelikheid by leerders. Alle kennis is geïntegreer, waar onderrig en leer nie van mekaar verwyder is nie. Die voorgestelde kurrikulum is veronderstel om deur ouers, onderwysers, die onderwysowerheid en leerders beplan te word. Bogenoemde beplanningswyse impliseer dat kurrikulumbepanning in verskillende omstandighede en in verskillende gemeenskappe verskillend kan plaasvind.

#### 1.5.12 KURRIKULUMKOMPONENTE

Wheeler (1967:30) verwys na kurrikulumkomponente as die proses van kurrikulumontwerp wat uit vyf fases bestaan (kyk fig 2.3 & par 2.2.3). Elkeen van hierdie komponente spreek 'n besondere behoefte in kurrikulumontwerp aan. By die

bepaling van doelstellings, keuse van leerervarings, keuse van leerstof, organisasie van leerstof en die evaluering van die funksie van 'n enkele of gesamentlike komponente is daar met 'n wetenskaplike werkswyse besig om te bepaal of 'n kurrikulum uit die essensiële bestaan. Hierdie komponente is interafhanklik en vorm saam 'n sikliese proses wat logies op mekaar volg. Die basiese aanname waarop kurrikulumkomponente berus is die gedragsverandering wat in die onderwys beoog word. Wheeler sê dat by die gebruik van kurrikulumkomponente die gehalte van die kurrikulum en doelstellings wat daarmee saamgaan, verbeter (Wheeler 1967:30-31). 'n Afsonderlike bespreking van die komponente volgens Wheeler word in Hoofstuk 2 verskaf (kyk par 2.2.3).

Fraser, Loubser en van Rooy (1993:102) verwys ook na die vyf kurrikulumkomponente wat interaktief funksioneer. Die kurrikulumkomponente word afsonderlik en gesamentlik gedurende kurrikulumontwerp beïnvloed (kyk par 2.4).

Ornstein & Hunkins (1998:233) verwys na kurrikulumkomponente as die proses van kurrikulumontwerp. Hulle noem egter net vier komponente (kyk fig 2.10 & par 2.2.8). By die proses van kurrikulumontwerp verwys die vier kurrikulumkomponente na vier spesifieke vrae wat gevra moet word:

- Wat moet gebeur?
- Watter leerstof moet ingesluit word?
- Watter onderrigmetodes en hulpbronne moet gebruik word?
- Watter metodes en hulpmiddels sal gebruik word vir die evaluering van die kurrikulum?

Sonder hierdie komponente sal daar volgens Ornstein & Hunkins (1998:233) geen riglyne bestaan om 'n kurrikulum te ontwerp nie. Kurrikulumkomponente verwys dus na die proses van kurrikulumontwerp en word in Hoofstuk 4 onder die loep geneem.

### 1.5.13 KURRIKULUMMODELLE

Wheeler (1967:30, 288) is moontlik die eerste kurrikulumkundige wat 'n duidelike onderskeid tref tussen kurrikulummodelle en kurrikulumkomponente. Hy verwys na kurrikulummodelle as 'n aangeleentheid wat op klaskamervlak ontwikkel word. 'n Kurrikulummodel bestaan volgens Wheeler (1967:290-291) uit ses elemente (kyk fig 2.4 & par 2.2.3) wat in Hoofstuk 2 uiteengesit word.

Ornstein en Hunkins (1998:304) verwys na 'n kurrikulummodel as daardie model wat tydens die onderrigleerbeure geïmplementeer word - dit wil sê, kurrikulumimplementering. 'n Kurrikulummodel is dus die wyse waarop die kurrikulum geïmplementeer word.

Spady en Schlebusch (1999:35) sê dat daar in UGO verskillende modelle bestaan (kyk par 2.2.9 & fig 2.12) en sê ook dat 'n skool vry is om 'n keuse te maak wat by die betrokke skool se omstandighede pas. Hulle verwys na die aanpasbaarheid van verskillende modelle na gelang van die behoeftes wat in die spesifieke skool en gemeenskap geïdentifiseer is. Hierdie navorsers verwys verder na 'n nasionale raamwerk van kritieke uitkomst, soos dit in K2005 neerslag vind, wat onder verskillende omstandighede gebruik kan word. Aangesien die UGO-filosofie en -beginsels verskillend gedefinieer kan word, sê Spady en Schlebusch (1999:36) dat dit sinvol is om van 'n besondere model vir 'n besondere skool te praat.

### 1.5.14 KURRIKULUMONTWERP

Volgens Taba (1962:10) bestaan kurrikulumontwerp uit 'n aantal elemente. Die elemente bestaan uit doelstellings, keuse van leerervarings, leerinhoud en evaluering. Kurrikulumontwerp verskil volgens Taba na gelang van die klem wat op 'n spesifieke element geplaas word.

Wheeler (1967:30) is moontlik die eerste onderwysnavorsers waarvan kennis geneem word wat kurrikulumontwerp en kurrikulumontwikkeling duidelik onderskei. Kurrikulumontwerp bestaan volgens Wheeler uit *vyf prosesse* (kyk par 2.2.3 & fig 2.3) wat aangewend word om die betrokke kurrikulum te ontwerp. Kurrikulumontwerp volgens Ornstein en Hunkins (1998:233) het te doen met die *organisering* van die komponente waaruit 'n kurrikulum bestaan.

#### 1.5.15 KURRIKULUMONTWIKKELING

Tyler (1949:1) verwys na die leerder wat ondersteun moet word om konstruksie te ondersoek en sy/haar eie begrip van die elemente betrokke in 'n effektiewe kurrikulum te vorm. Kurrikulumontwikkeling is dus vir Tyler 'n praktiese aangeleentheid waarin die leerder se aandeel net so belangrik as die onderwyser se aandeel is. Volgens Taba (1962:6) is kurrikulumontwikkeling 'n komplekse aangeleentheid wat verskillende besluitnemings behels. Besluitneming moet oor die doelstellings, doelwitte, skool, betrokke leerders en leerinhoud geskied. Leerervarings moet ook gekies word sowel as die wyse van evaluering. Wheeler (1967:288-290) verwys na kurrikulumontwikkeling as 'n kurrikulummodel wat op klaskamervlak funksioneer (kyk par 2.2.3 & fig 2.4).

Kurrikulumontwikkeling is volgens Ornstein en Hunkins (1998:194) nie staties nie en nuwe prosedure en verandering kan op bestaande kurrikula toegepas word.

Kurrikulumontwikkeling kan dus gesien word as die proses wanneer die teorie en praktyk by mekaar aansluiting vind.

### 1.5.16 LEERERVARINGS

Leerervarings verwys volgens Tyler (1949:62) na die interaksie tussen die leerder en die eksterne omgewing waarin die leerder kan reageer. Leer vind dan plaas deur die aktiewe gedrag van die leerder. Leerders in dieselfde klas kan dus verskillende leerervarings hê.

### 1.5.17 LEERUITKOMSTE

Spady (1993:6-11) beskryf drie soorte uitkomst wat in plek gestel behoort te word voordat die kurrikulum ontwikkel kan word. *Tradisionele* UGO dui op die bestaande tradisionele kurrikuluminhoud, maar die fokus word op die uitkomst geplaas. Dit beteken dat die basiese inhoud net soos in die tradisionele kurrikulum behoue bly. Die uitkomst word gedomineer deur hierdie inhoud en die fokus is primêr op vaardighede en vermoëns gerig. *Oorgangs*-UGO word tussen die tradisionele en transformele UGO geplaas. Vakinhoudelike word gebruik as 'n middel om hoër orde van leer te bemeester. Kritiese denke, probleemoplossing en effektiewe kommunikasievaardighede word beklemtoon. Oorgangs-UGO is primêr ingestel op leerders se toename in vaardighede veral tydens die skryf van eksamen. Oorgangs-UGO plaas kurrikulum en assessering sentraal rondom 'n hoër orde van leer en uitkomst. *Transformele* UGO konsentreer op die lewensverwagtinge van die een en twintigste eeu se leerders en beweeg weg van die skoolstruktuur en skoolkurrikulum. Transformele UGO is toekomsgerig en wil leerders toerus met kennis en vaardighede om hul toekomstige beroepe en gesinslewe gemaklik te kan hanteer. Transformele UGO is uitsluitlik ingestel op leerders se sukses nadat hulle die skool verlaat het.

Van der Horst en McDonald (2003:48) verwys na die konstruk leeruitkoms wat uit die kritieke- en ontwikkelingsuitkomst ontwikkel is. 'n Leeruitkoms beskryf die kennis, vaardighede en waardes wat 'n leerder veronderstel is om te ken, toe te pas en te waardeer .

Gultig (2002:24-25) sê dat leeruitkomste 'n duidelike resultaat is van wat leerders na 'n leerervaring bekom het. Hierdie uitkomste is nie eenvoudige vae stellings van waardes, houdings en oortuigings nie, maar verwys na dit wat leerders kan doen met wat hulle geleer en ervaar het. Dit beteken dat leeruitkomste aktiwiteite en prestasies, wat die leerders se vaardigheid ten opsigte van die gebruik van inhoud, inligting, idees en gereedskap, weerspieël. Om leerders belangrike take te laat verrig wat hulle geleer het is 'n belangrike stap van 'n leeruitkoms. Aangesien uitkomste bereik behoort te word na 'n leerproses verloop het, is dit belangrik om 'n duidelike uitkoms te stel wat die leerders na die AOO-vlak behoort te kan doen.

#### 1.5.18 LOOPBANE

Cronjé *et al.* (2002:52) sê dat daar verskillende loopbane bestaan. 'n Werkloopbaan word gevorm deur 'n kombinasie van persoonlike eienskappe en lewenservaringe. Loopbaanontwikkeling begin nie net wanneer 'n doelbewuste loopbaankeuse gemaak word nie. Alles wat 'n persoon van sy/haar kinderjare tot en met die keuse van 'n loopbaan ervaar het, is bepalend vir die loopbaan wat gekies word. Mense met beperkte lewenservaringe kan daarom nie sinvolle beroepskeuses maak nie.

#### 1.5.19 DIE MARK

Die konsep mark dui oor die algemeen op 'n plek waar goedere gekoop en verkoop word, byvoorbeeld groente, vis en vleis. In die ekonomie dui die konsep mark op enige instelling wat die koop en verkoop van goedere en dienste moontlik maak. 'n Ekonomiese mark is nie tot 'n bepaalde plek of produk beperk nie. Daar word in die een en twintigste eeu toenemend sake oor die telefoon, per pos en elektronies gedoen.



### 1.5.20 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

Volgens van der Horst en McDonald (2003:248) is UGO:

“... a comprehensive approach to organising and operating an education system that is focused on and defined by the successful demonstration of learning achieved in terms of knowledge, skills and attitudes”.

UGO vereis dat onderwysers en leerders moet fokus op die uitkomst wat in ‘n leerproses bemeester kan word. UGO ondersteun onderwysers om die leerprogramme te ontwikkel tot doelwitte wat die leerders kan bemeester. Hierdie onderwysbenadering vervang die apartheidskurrikulum wat in Suid-Afrika voor 1998 in gebruik was.

UGO skep ‘n positiewe leeromgewing wat leersukses verseker (Department of Education 1997:28). Spady en Schlebush (1999:36) gee die volgende definisie van UGO:

What do you want your children to be able to do successfully once they finished their studies? Those ultimate performance abilities are called “outcomes”.

Gultig (2002:24) sê dat UGO verwys na die fokus en organisering van die essensiële wat alle leerders in staat moet wees om te kan doen aan die einde van hul leerervarings. Dit beteken om met ‘n duidelike beeld van wat belangrik is om aan die einde van die leerproses te bereik as vertrekpunt te neem van organisering van die kurrikulum, onderrig en evaluering om te verseker dat toepaslike leer plaasvind. Gultig verwys na twee belangrike punte in UGO:

- Developing a clear set of learning outcomes around which all of the system's components can be focused.
- Establishing the conditions and opportunities that enable and encourage all students to achieve those essential outcomes (Gultig 2002:24).

Gultig (2002:24) sê verder UGO verg 'n fundamentele benadering van hoe die stelsel funksioneer en die belangrikheid om resultate te bereik deur 'n diens wat die onderwys lewer eerder as inligtingverskaffing.

UGO is volgens Van der Horst en McDonald (2003:5) 'n benadering wat vereis dat onderwysers en leerders hul aandag op twee areas rig, naamlik:

Firstly, the focus is on the desired end results of each process. These desired end results are called the outcomes of learning and learners need to demonstrate that they have attained them. They will therefore continuously be assessed to ascertain whether they are making any progress.

Secondly, the focus is on the instructive and learning processes that will guide the learners to these end results. Educators are required to use the learning outcomes as a focus when they make instructional decisions and plan their lessons.

Van der Horst en McDonald (2003:5-6) verwys verder na UGO as 'n leerdergesentreerde benadering wat op die volgende aannames gebaseer is:

- Individuele leerders moet die geleentheid gegun word om hul volle potensiaal te ontwikkel.
- Sukses lei tot verdere sukses – leerders se gevoel van eiewaarde word versterk deur sukses en dit motiveer hulle tot verdere sukses.

- Die leeromgewing is uitnodigend en skep die ideale atmosfeer vir leer.
- Alle rolspelers in die onderwysgebeure is saam betrokke by kurrikulum-ontwikkeling en die implementering daarvan.

#### 1.5.21 VAARDIGHEDE

Vaardighede is volgens Cronjé *et al.* (2002:58) aktiwiteite wat 'n mens goed kan verrig. Vaardighede kan in stokperdjies beoefen word of in werksverband. Vaardighede kan van 'n basiese psigomotoriese vlak tot 'n hoogs gespesialiseerde vlak beoefen word. Hier word byvoorbeeld bedoel van die afsaag van 'n stuk plank tot die gebruik van hoogtegnologiese toerusting.

Wanneer 'n persoon *vaardig* is, is so 'n persoon bekwaam om 'n bepaalde taak uit te voer. Daar kan tussen drie soorte bekwaamhede, naamlik vaardighede, kundighede en tegnieke onderskei word:

- *Vaardighede* – al die primêre, naï ewe opneem van indrukke uit die buitewêreld (sensoriese) asook die uitvoer (uitdruk) van basiese, spontane motoriese beweginge. As voorbeelde:
  - sensories: kyk, hoor, vat, proe en so meer.
  - motories: krap, vat, draai, praat en so meer.
- *Kundighede* – waar die uitvoer van 'n *vaardigheid* deur kennis (dinkopvatting) begelei of gestuur word. Aan die hand van die *ken* word tot 'n verfynde, meer presiese *kan* deurgestoot. Voorbeelde is:
  - luister (kundigheid) omvat konsep (interpretasie) + hoor (vaardigheid)
  - sê (kundigheid) omvat konsep (voorstel) + praat (vaardigheid)
  - analiseer (kundigheid omvat kennis + konvergerende opvatting).

- *Tegniese* – waar daar saam met die vaardigheid en/of kundigheid ook nog van ‘n *verlengstuk* van die menslike liggaam en gees (denke) soos van ‘n proses, apparaat of masjien (uitvinding) gebruik gemaak word waarvan skryf ‘n voorbeeld is:
  - skryf (tegniek) omvat praat (vaardigheid) - sê (kundigheid) + skryf (krap met pen op bepaalde wyse met die oog op die daarstelling van ‘n simbool) (McDonald 1991:100).

Die term *vaardigheid* wat op Engels met “skill” vertaal word, impliseer handeling en het hoofsaaklik met die implementering van bepaalde kennis en waardes te doen.

## **1.6 AFBAKENING VAN STUDIEVELD**

In *Hoofstuk 1* word die probleemstelling, die noodsaaklikheid van die studie, die doel van die studie en die navorsingsmetode uiteengesit. Begripsverklarings is ook vir duidelikheid in Hoofstuk 1 ingesluit.

In *Hoofstuk 2* word die teorie van kurrikulumontwikkeling bestudeer. Daar word van die vroegste tot die jongste onderwysmodelle en bestaande kurrikulumkomponente ‘n studie gemaak ten einde te poog om ‘n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent te integreer met die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulumkomponente.

In *Hoofstuk 3* word die onderwyskurrikula van Skotland, Kanada en Suid-Afrika nagevors, geëvalueer en geïnterpreteer. Aanbevelings ten opsigte van ‘n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir Suid-Afrika, wat uit die bestudering van bogenoemde kurrikula verkry is, word in Hoofstuk 6 vergestalt.

Die onderwyskurrikulum wat voor 1998 in Suid-Afrika geïmplementeer is, sowel as K2005 word volledig in *Hoofstuk 4* geanaliseer en geïnterpreteer. 'n Sintese van bogenoemde aspekte, wat die grondslag vir arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vorm, word in Hoofstuk 6 saamgevat.

*Hoofstuk 5* handel oor die arbeidsmarkbehoefte in Suid-Afrika wat direk verwant is aan die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum. 'n Behoeftebepaling word gedoen en inligting word op 'n kwalitatiewe werkswyse ingesamel. Inligting verkry uit navorsing gedoen in hierdie verband, word vervolgens in Hoofstuk 6 saamgevat.

*Hoofstuk 6* is die kulminering en sintese van Hoofstuk 2, 3, 4 en 5. Hierdie belangrike saamvloei van nasionale en internasionale kurrikulabeginsels poog om 'n positiewe bydrae tot 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum te lewer. Die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent, wat ook 'n prominente deel van die Hoofstuk uitmaak, kan 'n verdere bydrae lewer tot doelgerigte kennis en vaardighede wat in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum ontwikkel kan word.

In die slotHoofstuk, *Hoofstuk 7*, word gevolgtrekkings en aanbevelings, soos wat uit die studie blyk, gemaak.

## HOOFSTUK 2

### ‘n TEORETIESE BEGRONDING VAN KURRIKULUMONTWIK- KELING

#### 2.1 INLEIDING

Vir die doel van hierdie studie moet vasgestel word watter moontlike riglyne opgestel kan word om ‘n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent te ontwikkel ten einde ‘n meer toepaslike onderwyskurrikulum daar te stel wat die verskillende loopbaanbehoefte in Suid-Afrika sou kon aanspreek (kyk Hoofstuk 5). Met ‘n meer toepaslike onderwyskurrikulum word bedoel ‘n kurrikulum wat meer verteenwoordigend van die hele Suid-Afrika is om sodoende die hoë werkloosheidsyfer en armoede op die lange duur teen te werk. Aangesien sodanige komponent vir ‘n arbeidsmarkgeoriënteerde onderwyskurrikulum nie ontwikkel kan word sonder die raadpleging van ontwikkelingsmodelle en kurrikulumkomponente nie, word die teorie van ‘n aantal kurrikulumontwikkelingsmodelle en kurrikulumkomponente bestudeer.

Kurrikulumteorie is ‘n wetenskaplike verklaring van die organisering, sistematisering en denke oor kurrikulumontwikkeling, kurrikulumontwerp en die elemente waaruit die kurrikulum bestaan (kyk par 1.5.11, 1.5.12, 1.5.13, 1.5.14 & 1.5.15). Kurrikulumteorie is soos enige ander wetenskap die wyse waarop die studieveld verklaar word. In die onderhawige geval is dit die onderwyswetenskap wat behoorlike onderwysprosedure deur middel van kurrikulumteorie wil verklaar.

Dit is ook van belang om by die bestudering van kurrikulumteorie vas te stel watter prosesse nodig is om ‘n kurrikulumkomponent saam te stel, aangesien daar ‘n kurrikulumkomponent vir ‘n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulum in Hoofstuk 6 van hierdie studie ontwikkel en voorgestel word.

In die volgende afdeling word enkele kurrikulummodelle voorgehou waarna kurrikulumkomponente geanaliseer en geëvalueer sal word. Die begrip model verwys na 'n verwysingsraamwerk van wetenskaplike inligting waarbinne 'n kurrikulum ontwikkel en geïnterpreteer word. 'n Kurrikulummodel is volgens Ornstein & Hunkins (1998:13) die wyse van kurrikulumimplementering (kyk par 1.5.13) en het te doen met die filosofiese, historiese, psigologiese en sosiologiese beginsels van die leerders vir wie die kurrikulum ontwikkel word.

In tabel 2.1 word 'n klassifikasie gemaak van die modelle wat bespreek word.

**TABEL 2.1**

**KLASSIFIKASIE VAN KURRIKULUMMODELLE**

<b>Rasionele modelle</b>	<b>Sikliese modelle</b>	<b>Dinamiese modelle</b>
Tyler (1949)	Wheeler (1967)	Killen (1997)
Taba (1962)	Nicholls (1978)	Ornstein en Hunkins (1998)
Jansen (1984)	Oliva (1992)	Spady (1998)

(Aangepas uit Ornstein & Hunkins 1998:1-9)

Bogenoemde tabel (kyk tabel 2.1) word aangepas uit Ornstein en Hunkins (1998:1-9) waar kurrikulumbenaderings aangepas is met 'n funksionele klassifisering.

**2.2 KURRIKULUMMODELLE AS BASIS TOT 'n ONDERWYS-KURRIKULUM**

Alvorens enige analise van 'n onderwyskurrikulum gemaak kan word, is dit nodig om enkele historiese kurrikulummodelle van nader te beskou. Ten einde aan te toon dat daar

verskillende beskouings oor 'n kurrikulum bestaan, maar dat daar wel ook ooreenkomste en raakpunte is, word die menings van enkele kurrikulumdeskundiges in oënskou geneem.

### 2.2.1 TYLER

Tyler word internasionaal as die vader van kurrikulumstudies beskou, aangesien hy navorsers soos Taba, Wheeler en Nicholls gemotiveer het om kurrikulumstudies te begrond. Tyler (1949:1) het sy Basiese Beginsels van Kurrikulum en Implementering in 1949 gepubliseer. Sy bydrae tot kurrikulering is wêreldwyd deur kurrikulumdeskundiges aanvaar en dit is ongeveer 50 jaar lank as voorbeeld voorgelê.

Tyler (1949:1-126) het 'n besondere bydrae tot kurrikulumontwikkeling gelewer. Sy navorsing oor kurrikulumontwikkeling het by sake- en industriële bestuur begin tydens sy analisering van fabriekseffektiwiteit in terme van tyd en produktiwiteit wat daarop neergekom het dat elke werker volgens sy/haar insette beloon moes word (Ornstein & Hunkins 1998:3).

Tyler se benadering tot kurrikulumontwikkeling lê in die volgende vier vrae opgesluit (Tyler 1949:1):

- Wat is die opvoedkundige doelstellings?
- Watter leerervarings moet ontwikkel word om die leerder in staat te stel om dié doelstellings te bereik?
- Hoe moet leerervarings georganiseer word ten einde die beste resultate te bereik?
- Hoe moet die doeltreffendheid van die kurrikulum geëvalueer word?

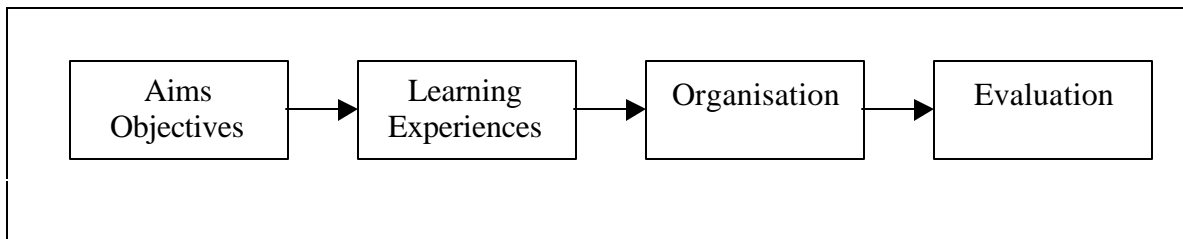
Tyler was moontlik die eerste opvoedkundige wat voorgestel het dat doelstellings die beginpunt van kurrikulumontwikkeling moet wees. In dié verband voer Tyler (1949:3) die volgende aan:



... if an educational programme is to be planned and if efforts for continued improvements are to be made, it is very necessary to have some conception of the goals that are being aimed at. These educational objectives become the criteria by which material are selected, content is outlined, instructional procedures are developed and tests and examinations are prepared.

**FIGUUR 2.1**

**TYLER SE KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL**



(Tyler 1949:V-VI)

Volgens Tyler se model, blyk dit dat kurrikulumontwikkeling logies en sistematies benader moet word. Doelstellings word gestel, leer vind plaas en word sistematies georganiseer, waarna evaluering plaasvind.

Tyler (1949:2) wys daarop dat *doelstellings* nie lukraak gekies kan word nie. Doelstellings is nie gerig op persoonlike voorkeure van individue en groepe nie, maar is 'n sistematiese benadering tot die probleem wat opgelos moet word. Die leerder self is volgens Tyler (1949:4) die vertrekpunt van leerdoelstellings aangesien die leerder homself in 'n bepaalde sosiale, politieke en kultuurhistoriese omgewing moet verantwoord. Die leerder beskik volgens Tyler (1949:4) oor bepaalde belangstellings, probleemervarings en begeertes wat die vertrekpunt van die ontwikkeling van leerdoelstellings vorm. Aangesien leerdoelstellings volgens Tyler (1949:44) uit

verskillende bronne ontwikkel word, is dit noodsaaklik om leerdoelstellings op so 'n wyse saam te stel dat dit die keuse van leerervarings vir leerders kan vergemaklik.

Tyler (1949:46) wys vervolgens daarop dat duidelike leerdoelstellings oor twee dimensies beskik, naamlik 'n *gedrags-* en 'n *inhoudsaspek*. By die formulering van leerdoelstellings behoort die gedrag wat by die aanbied van spesifieke leerinhoud verwag word duidelik geformuleer te word. Leerdoelstellings wat gedrag sowel as inhoud insluit, verg ook meer duidelikheid wat leerervarings aanbetref.

*Leerervarings* as tweede element van Tyler (1949:1) se ontwikkelingsmodel dui daarop dat leer plaasvind deur leerervarings waaroor die leerder beskik. Die reaksie wat die leerder teenoor die omgewing openbaar waarin hy homself bevind, word bepaal deur die leerervarings waaroor die leerder beskik (Tyler 1949:62). *Leerervarings* is nie dieselfde as inhoud waaruit 'n kursus bestaan nie, nóg die aktiwiteite wat deur die opvoeder uitgevoer word. Tyler (1949:63) wys daarop dat leerervarings na die interaksie tussen die leerder en eksterne omgewing waarin die leerder kan reageer verwys. Leer vind dan plaas deur die aktiewe gedrag van die leerder. Die leerder leer dus deur sy eie aktiwiteite en nie deur die aktiwiteite van die opvoeder nie. Die betrokkenheid van leerders in dieselfde groep kan verskillend en op verskillende vlakke plaasvind. Dieselfde groep leerders beskik dus nie oor dieselfde leerervarings nie. Volgens Tyler (1949:64) is dit die leerervarings wat belangrik is en nie die leerinhoud waaraan die leerder blootgestel word nie. Dit beteken dat die opvoeder begrip moet hê van die leerders se belangstelling, agtergrond en ontwikkelingsvlak om sodoende situasies te skep waarin die leerders leerervarings kan opdoen. *Leerervarings* hou ook verband met die gevoel van tevredenheid wat die leerder beleef tydens die uitvoering van 'n sekere gedrag as reaksie op die situasie wat deur die opvoeder geskep is. Indien tevredenheid nie deur die leerders ervaar word nie, sal die beplande leer nie plaasvind nie. *Leerervarings* moet verder realisties, doelwitgerig en op verskillende uitkomstige gerig wees.

Tyler (1949:68-82) sê dat leerervarings leerders se denkvaardigheid, inligtingsverkrygingsvaardighede, sosiale houdings en belangstelling bevorder. Leerervarings verg goeie organisasie deur die opvoeder om onderwys effektief en sinvol te laat plaasvind.

*Organisasie van leerervarings* as derde element van Tyler (1949:1) se ontwikkelingsmodel word as 'n belangrike probleem in kurrikulumontwikkeling beskou, aangesien die effektiwiteit van die onderrig deur organisasie van leerervarings bepaal word (Tyler 1949:82). Die kriteria vir effektiewe organisasie is die volgende: kontinui teit, opeenvolging en integrasie. Beplanning van die organisasie van leerervarings verg 'n deeglike voorafbeplanning en verdere beplanning gedurende en na afloop van leersessies

Tyler (1949:1) beskou sy vierde kurrikulumontwikkelingselement *evaluasie van leerervarings* as 'n deurlopende proses wat by die implementering van doelwitte, leerervarings, organisasie en evaluasie plaasvind. Alhoewel sy ontwikkelingsmodel as liniêr voorgehou word, kom die integrasiebeginsel duidelik na vore tydens die ontwikkeling van die elemente.

Evaluering van leerervarings begin volgens Tyler (1949:10) by die keuse van doelstellings van die kurrikulumprogram. Na die aanbieding van die betrokke leersessie moet bepaal word of die beplande doelwitte gerealiseer het. Die situasies wat geskep is om leerders se leerervarings te ontwikkel word ook gekontroleer.

Evaluering is volgens Tyler (1949:125) 'n belangrike proses om die sukses van die individu en ook die sukses van die skool te bepaal. Daar moet deur evaluering bepaal word of die verwagte verandering by leerders plaasgevind het en of die leerders die kurrikulumdoelstellings bereik het en of daar aanpassings gemaak moet word om 'n meer effektiewe onderwysprogram daar te stel.

Leerervarings moet realisties en verbandhoudend met die leerder se ontwikkelingsvlak en belangstelling gekies word. Organisering van leerervarings en evaluering dui op 'n goedbeplande model wat nie net liniêr verloop nie, maar ook integrasiebeginsels toepas.

Volgens Arjun (1998:25) dien Tyler se model steeds as voorbeeld vir kurrikulummodelle en selfs in die uitkomsgebaseerde benadering word Tyler se model as verwysingsraamwerk gebruik. Arjun maak in die verband die volgende stelling:

One must acknowledge that every new idea or approach is not necessarily another paradigm and every change in mind-set is not a paradigm shift. In the case of our new curriculum, the “shift” was not induced by scientists, but by politicians and bureaucrats.

Tyler se model kan volgens Arjun (1998:25) selfs in die een en twintigste eeu as nuttig beskou word, en as grondslag vir nuwe kurrikulummodelle geïmplementeer word. Hierdie stelling word bevestig deur die redevoering van Arjun (1998:20-33) oor die verband tussen Tyler en die UGO van die een en twintigste eeu. Waar Tyler in sy model die vertrekpunt by die leerder met sy behoeftes neem, kan die arbeidsbehoefte soos in 2005 ervaar word, deur sy model weerspieël word.

Taba, wie se model vervolgens in oënskyn geneem word, was 'n student van Tyler; dus kan haar model beskou word as 'n verlengstuk van dié van Tyler.

### 2.2.2 TABA

Taba (1962:460-461) volg nie die tradisionele weg van kurrikulumontwerp, waar daar vanaf die stel van 'n grondliggende filosofie, stelselmatig tot by die implementering van die kurrikulum beweeg word nie. Sy stel voor dat daar begin moet word met beplanning deur praktiserende opvoeders. Hierdie benadering van Taba is om 'n brug te slaan tussen die teoretiese en die praktiese, aangesien die teoretiese beplanning van die kurrikulum

volgens haar nie behoorlik by die praktiese aanbieding aansluit nie. Beplande onderrigleereenhede kan as 'n empiriese basis vir die bepaling van 'n oorkoepelende ontwerp dien (Taba 1962:441).

Volgens Taba (1962:6) behoort 'n kurrikulumteorie nie net probleme by kurrikulumontwikkeling uit te wys nie, maar moet dit ook uitbrei op sisteme en konsepte wat aangewend kan word om die relevante inligting vir onderwysdoeleindes te evalueer.

Taba beskryf *sewe stappe* waarvolgens kurrikulumontwikkeling kan plaasvind (Taba 1962:12):

- Behoeftebepaling
- Bepaling van doelstellings
- Leerinhoudkeuse
- Leerinhoudorganisasie
- Keuse van leerervarings
- Leerervaringorganisasie
- Evaluering

*Behoeftebepaling* word volgens Taba (1962:347) as eerste stap uitgevoer om moontlike probleme, situasies en moeilikheidsgraad van die leerinhoud te bepaal. Die vorige opvoeder wat die vak aangebied het, het moontlik aantekeninge gemaak van spesifieke probleme wat tydens implementering ontstaan het. Daar kan moontlike onderhoude met ouers gevoer word om te bepaal wat die huislike agtergrond van spesifieke leerders is. Hierdie inligting is nie noodwendig aan die begin van die jaar beskikbaar nie en daar behoort aantekeninge gehou te word om leerderbehoefte sodoende te monitor.

Die hoofsaak onder behoeftebepaling is om die beskikbare data in behoeftes om te skakel wat meer konkreet aangebied kan word. Hierdie werkswyse dra dan daartoe by om 'n basis vir die keuse van doelstellings vir leerderervarings daar te stel.

*Bepaling van doelstellings* kan volgens Taba (1962:350) die volgende konsepte insluit:

- Konsepte of idees wat geleer kan word.
- Houdings, sensitiwiteit en die besondere waardes behoort ontwikkel te word.
- Metodes van denke moet geïnisieer en versterk word.
- Aanleer van vaardighede moet bemeester word.

Omvattende doelstellings sal daartoe bydra om beide inhoud en leeraktiwiteite te bevorder. Op dieselfde stadium kan seleksie en klassifikasie in elkeen van bogenoemde kategorieë gemaak word. Bepaalde kennis, houdings, metodes en vaardighede moet vir 'n bepaalde groep en vlak met spesifieke inhoud verbind word. Die belangrike taak op hierdie stadium is om algemene doelstellings in spesifieke doelstellings om te skakel na gelang van behoeftebepalings wat gemaak is.

Toename in die moeilikheidsgraad vir hoër grade is 'n verdere belangrike aspek vir die bepaling van spesifieke leerdoelstellings. Die moontlikheid dat ander keuses van leerinhoud tydens aanbieding gemaak kan word, sonder enige toename in moeilikheidsgraad, aangesien die vorige inhoud moontlik nie genoegsame aktiwiteite vir leerders gebied het nie, is moontlik. Die moontlikheid dat te moeilike leerinhoud en doelstellings gestel is, wat dan reggestel behoort te word deur doelstellings en leerinhoud aan te pas by die leerders se vermoëns, kan ook tydens die aanbieding reggestel word.

By die keuse van doelstellings word die belangrikheid van die bepaling van leerinhoud beklemtoon.

By *leerinhoudskeuse* is beide die behoeftebepaling en die bepaling van doelstellings volgens Taba (1962:352) noodsaaklik aangesien dit rigting gee by die keuse van leerinhoud. Hierdie eenhede word volgens Taba (1962:352) gewoonlik deur die staat of onderwysdistrikte saamgestel aangesien die terreine van inhoud vir die verskillende grade deur die onderwysowerhede bepaal word.

Die eerste taak is om toepaslike onderwerpe te lys wat rigting aan inhoud en die leerder se leerervarings sal gee. Beide psigologiese en sosiale faktore moet in ag geneem word by die bepaling van leerinhoud. Inligting behoort in die aanvanklike vlakke van onderrig uit die omgewing van die leerders se leefwêreld geneem te word. Taba (1962:174) wys verder daarop dat 'n duidelike analise van inhoud en die vlakke van aanbieding noodsaaklik is by die keuse van leerinhoud. By die finale samestelling van leerinhoud is die organisasie daarvan die volgende stap.

*Leerinhoudsorganisasie* is volgens Taba (1962:359) 'n baie noodsaaklike stap in kurrikulumontwikkeling aangesien die behoeftebepaling, beplanning van doelwitte en bepaling van leerinhoud tot dusver nie geskik is as onderwysinhoud nie. 'n Opeenvolging en logiese organisasie moet volgens haar so georden word dat die leerder van die bekende na die onbekende en van die konkrete na die abstrakte gelei kan word. Met ander woorde, 'n induktiewe en logiese organisasie van die leerinhoud wat die leerder se leerervarings sal ontwikkel. Deur organisasie van leerinhoud sal daar bepaal word watter leerinhoud direk, indirek en toevallig aangebied behoort te word. By die organisasie van leerinhoud is die keuse en organisasie van leerervarings baie noodsaaklik.

*Keuse van leerervarings* se eerste reël volgens Taba (1962:363) is om leerervarings vir elke onderwerp te kies wat by die organisasie van leerinhoud saamgestel is. Elke onderwerp behoort 'n definitiewe funksie te vervul. Geen aktiwiteit sal terwille van aktiwiteite gekies word nie.

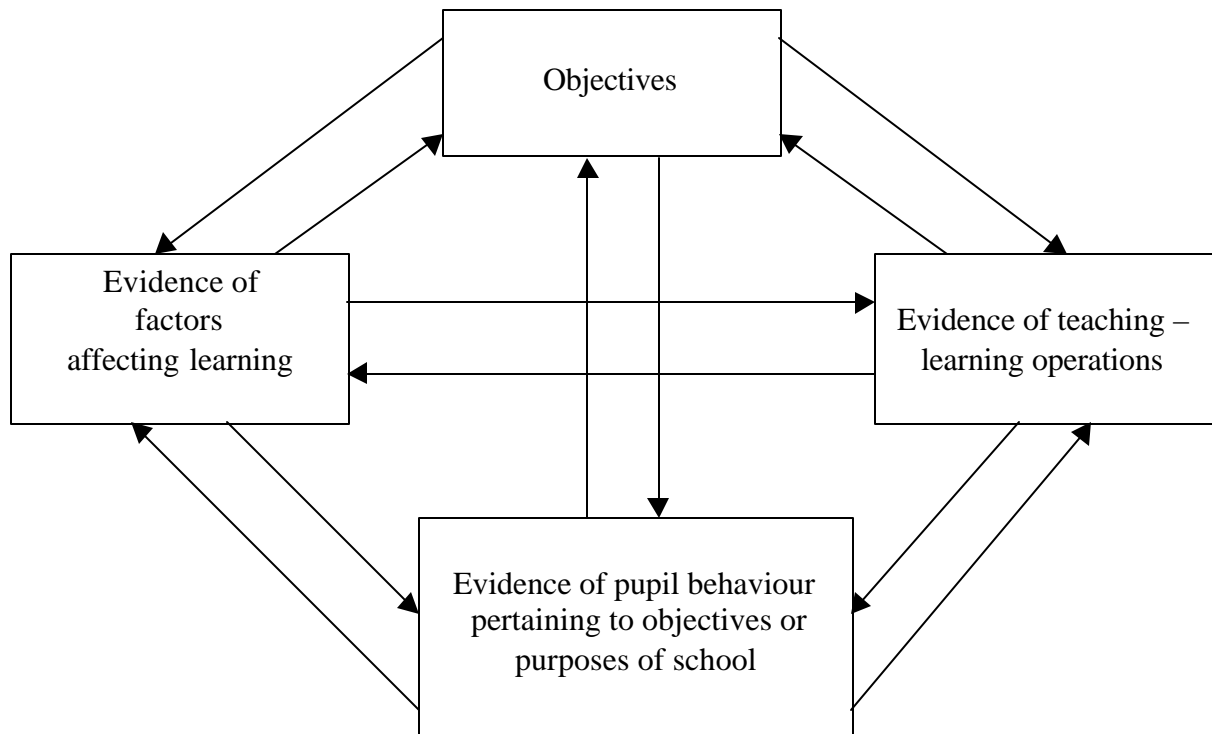
*Leerervaringsorganisasie* moet 'n spesifieke funksie vervul en nie kosbare tyd van leerders mors nie. Moontlike ondersoek na meervoudige doelstellings behoort in ag geneem te word. Dit is verder baie belangrik om effektiewe leerervarings in 'n program om te skakel. Leerervarings sal so georden word dat die beplande gedrag by leerders geaktiveer kan word. Taba (1962:392-398) wys verder op die belangrikheid van opeenvolging van leerinhoud, kumulatiewe leer en voorsiening vir integrasie. Die belangrikheid van kurrikulumontwikkeling wat die logiese en psigologiese aspekte kombineer, om 'n toepaslike kurrikulum daar te stel, moet in ag neem dat verskillende leerders verskillende aktiwiteite vir selfontwikkeling verg. 'n Skaam persoon het byvoorbeeld leerervarings in groepdeelname nodig terwyl 'n leerder met sterk leiereienskappe die geleentheid moet gebied word om as groepleier waar te neem. Keuse en organisasie van leerervarings sowel die voorafgaande stappe van Taba (1962:12) se ontwikkelingsmodel verg deeglike evaluering.

Taba (1962:12) se sewende stap van haar ontwikkelingsmodel is *evaluering*. Evaluering word volgens Taba (1962:377) deurlopend vanaf die eerste stap tydens behoeftebepaling toegepas. Spesifieke aktiwiteite aan die einde van die leersessie behoort die nodige evalueringsmoontlikhede in te sluit om te kan bepaal of in die aanvanklike doelwitte geslaag is al dan nie. Evaluering kan verder op verskillende vlakke met verskillende kriteria toegepas word en dra ook daartoe by om te bepaal of leerders die bepaalde uitkomst bereik het (Taba 1962:310-311). Taba (1962:329) toon in haar evalueringsmodel die elemente van omvattende evaluering aan:



FIGUUR 2.2

## TABASE EVALUERINGSMODEL



(Taba 1962:329)

Volgens hierdie evalueringsmodel kan deur die pylrigtings gesien word hoe belangrik die integrasie van teorie en praktyk vir Taba is. Hierdie integrerende model kan enige komponent met die volgende komponent skakel wat 'n groot hulpmiddel is om 'n brug te slaan oor die gaping tussen teorie en praktyk.

Taba (1962:1-525) het in haar navorsing oor kurrikulumontwikkeling 'n groot bydrae gelewer in die onderwys nie net vir die tydperk waarin die navorsing gedoen is nie, maar ook vir vandag word Taba se kurrikulumbeginsels van waarde geag en toegepas. Haar kurrikulumontwikkeling neem 'n aanvang by die leerder in sy/haar omgewing wat 'n

universele noodsaaklikheid oor tye heen dieselfde gebly het en word behoeftebepaling van die leerder wêreldwyd in die 21ste eeu nog steeds belangrik geag. 'n Goeie voorbeeld hiervan is waar Ornstein en Hunkins (1998:2) Taba se model van kurrikulumontwikkelling en prosesse van kurrikulumontwerp in hulle navorsing aangewend het vir waardetoevoeging in die onderwys vir die een en twintigste eeu.

Deur haar goedbeplande elemente in haar ontwikkelingsmodel sluit elke element by die voorafgaande element aan en word integrasie deeglik toegepas. Deur die keuse en organisasie van doelstellings, inhoud, leerervarings en evaluering word daar deeglik beplan vir elke leerder in sy/haar unieke omstandigheid. Leerinhoud word opeenvolgend vir verskillende grade en verskillende vermoënsgrade beplan wat daarop dui dat elke leerder sy potensiaal kan verwesenlik. Hierdie ontwikkelingsmodel verg 'n deeglike beplanning en absolute toegewydheid van die opvoeder om onderwys sinvol te laat gedy. Taba (1962:378) verwys na 'n agste stap in haar ontwikkelingsmodel wat na kontrole van balans en opeenvolging van die beplande leer verwys. Hierdie agste stap is nie in hierdie studie behandel nie, aangesien die agste stap as deel van evaluering beskou word (eie mening). Taba se model toon veral waardevol te wees vir die een en twintigste eeu waar sy die teorie en praktyk met mekaar probeer versoen.

### 2.2.3 WHEELER

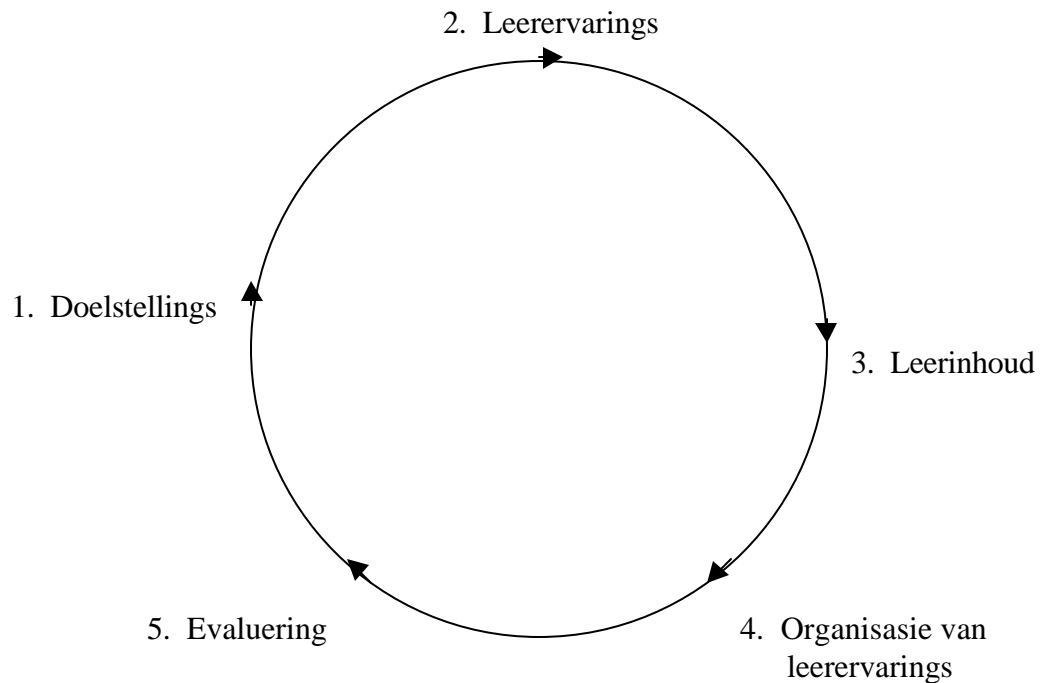
Wheeler (1967:30-31) is moontlik een van die eerste kurrikulumnavorsers wat 'n duidelike onderskeid tussen kurrikulumprosesse en kurrikulumontwikkeling tref. 'n Kurrikulumproses verwys volgens Wheeler na kurrikulumontwerp en die noodsaaklike komponente waaruit kurrikulumontwerp behoort te bestaan. Wanneer Wheeler van 'n ontwikkelingsmodel praat, verwys hy na die klaskamergebeure en die elemente waaruit 'n ontwikkelingsmodel vir die ontwikkeling van die kurrikulum op klaskamervlak behoort te verloop (Wheeler 1967:32, 288).

Wheeler (1967:30-31) stel die volgende vyf komponente in kurrikulumontwerp voor:

- Bepaling van doelstellings.
- Die keuse van leerervarings wat die bereiking van die doelstellings en doelwitte ten doel het.
- Die keuse van die leerinhoud waardeur die leerervarings gebied kan word.
- Die organisasie en integrasie van die leerervarings en –inhoud.
- Evaluering van die doeltreffendheid van die elemente of fases hierbo genoem.

**FIGUUR 2.3**

**WHEELER SE SIKLIESE KURRIKULUMONTWERPMODEL**



(Wheeler 1967:31)

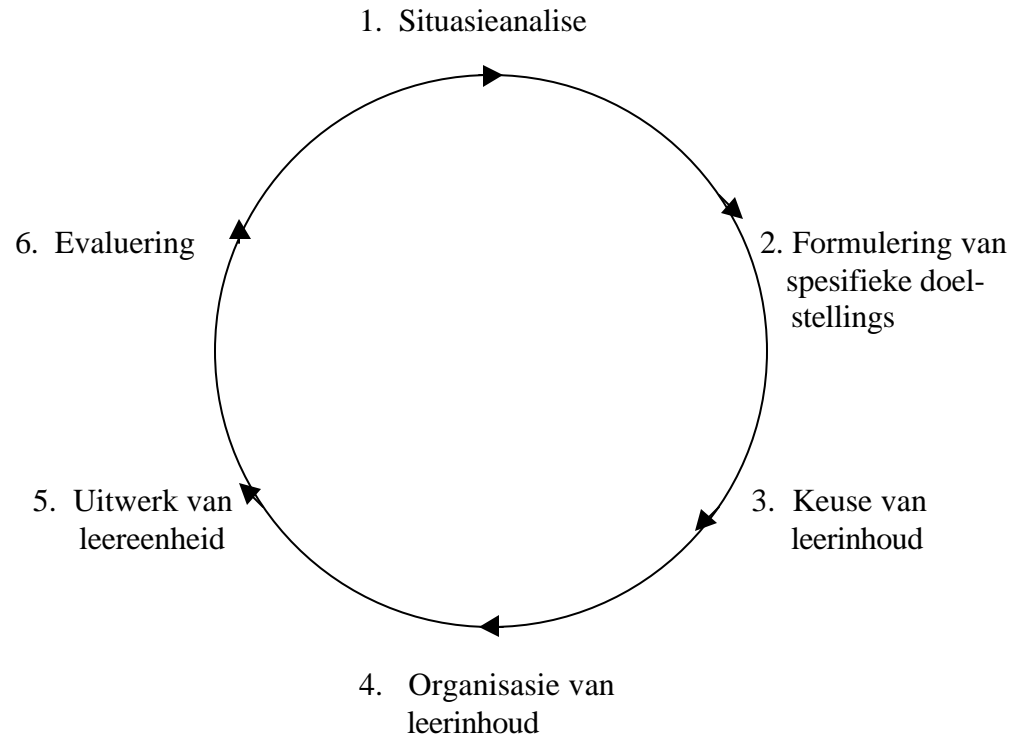
In bogenoemde sikliese prosesse wys Wheeler (1967:31) daarop dat kurrikulumontwerp 'n opeenvolgende en onafhanklike, maar wel 'n verbandhoudende ontwerp, toon.

Aangesien die bestek van hierdie studie oor die ontwikkeling van 'n kurrikulumkomponent gaan word daar slegs kennis geneem van hierdie kurrikulumprosesse soos Wheeler dit diagrammaties voorstel en sal daar oorgegaan word na Wheeler (1967:288-313) se ontwikkelingsmodel waarin hy ses elemente voorstel:

- Situasieanalise
- Formulering van spesifieke doelstellings
- Keuse van leerinhoud
- Organisering van leerinhoud
- Uitwerk van leereenheid
- Evaluering

FIGUUR 2.4

## WHEELER SE KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL



(Wheeler 1967:290)

By *situasieanalise* as eerste stap in Wheeler (1967:290) se ontwikkelingsmodel moet, net soos by die eerste stap in die kurrikulumproses, onderwerpe en inligting ingesamel word. Hierdie data wat ingesamel is, behoort bestudeer te word om te bepaal of die bepaalde behoeftes vir 'n bepaalde groep leerders toepaslik is en die nodige uitkomst vir leerders sal bied.

Diagnosering is volgens Wheeler 'n tipe van evaluering en moet deurlopend toegepas word. Wheeler (1967:291) hou sy ontwikkelingsmodel voor as interaktiewe betrokkenheid van die elemente en dat die elemente slegs vir analise doeleindes geïsoleer word.

‘n Kurrikulum word vir leer beplan en leer impliseer gedragsverandering by leerders, daarom is situasieanalise so ‘n noodsaaklike eerste stap om spesifieke leerders se sosiale en kulturele omstandighede in ag te neem voor die bepaling van doelwitte beplan sal word.

*Formulering van spesifieke doelstellings* as tweede stap in Wheeler (1967:291) se kurrikulumontwikkelingsmodel verskil met die tweede stap in sy kurrikulumproses aangesien daar nie nou weer algemene doelstellings ontwikkel word nie, maar spesifieke doelstellings uit die doelstellings wat reeds tydens die kurrikulumproses saamgestel is. Daar behoort ag geslaan te word op die moontlike gedrag of aktiwiteite wat vir die spesifieke leereenheid beplan word. Daar behoort onderskeid gemaak te word tussen gevoelsaspekte, motoriese- en intellektuele vaardighede by die bepaling van spesifieke doelstellings. Die vorige studie-eenheid se doelstellings en die verwagte aktiwiteite behoort ook aan te sluit by die nuwe aktiwiteite om sodoende ontwikkeling en uitbreiding by die leerders te bewerkstellig. Dit is ook belangrik om tydens hierdie stap in ag te neem dat analise van behoeftes, gapings tussen aanvanklike en verwagte uitkomst en formulering van spesifieke doelstellings nooit voltooid is nie. Soos die aanbieding vorder sal herbeplanning in bogenoemde konstruksie plaasvind en ‘n keuse van leerinhoud kan hersaamgestel word.

Wheeler (1967:294) se derde stap in sy kurrikulumontwikkelingsmodel *keuse van leerinhoud* is ‘n versamelnaam vir ‘n aantal sake wat op hierdie stadium oorweeg moet word. In die eerste plek moet leerinhoud verstaanbaar, geanaliseer, gesintetiseer en implementeerbaar wees. Leerinhoud moet gebruik word om verskillende vaardighede en houdings te ontwikkel. Verskillende leerervarings kan deur dieselfde leerinhoud aangebied word, maar sal in effektiwiteit varieer. Vir hierdie doel is organisering van leerinhoud noodsaaklik.

*Organisering van leerinhoud* deur Wheeler (1967:303) word nie noodwendig in 'n unieke logiese volgorde georganiseer nie. Verskillende bronne verwys na dieselfde aktiwiteite op verskillende maniere. Dit is daarom noodsaaklik om leerinhoud volgens 'n plan van moeilikheidsgraad te ontwikkel wat voorsiening maak om leerinhoud van maklik na moeilik en van konkreet na abstrak te kan aanbied.

Wheeler (1976:11) is van mening dat die kurrikulum beskou moet word as beplande ervarings wat onder begeleiding van die skool aan die leerder gebied word. Die leerervarings in hierdie siklus is dus die organisasie en integrasie van leerervarings en -inhoud (Wheeler 1979:42).

Opvoeders benodig praktiese riglyne in die voorbereiding van leereenhede en daarom het Wheeler (1967:307) die volgende stap, die *uitwerk van 'n leereenheid*, in sy ontwikkelingsmodel gestruktureer. By die uitwerk van 'n leereenheid moet vir verskillende vlakke beplan word sowel voorsiening gemaak word vir kulminering van aktiwiteite.

Wheeler (1967:308) wys op die belangrikheid van groepbeplanning tydens die uitwerk van 'n leereenheid. Situasies en aktiwiteite moet beplan word vir leerders om saam te werk aangesien dit 'n waardevolle bydrae lewer vir leerders om meer van hulself te leer deur met ander klasmaats saam te werk. Algemene intellektuele vaardighede soos analise, sintese en evaluering behoort deurlopend aandag te geniet. Integrasie en oordrag is nie noodwendig deel van die uitwerk van 'n leereenheid nie, maar is noodsaaklik om te beplan. Leerders behoort 'n verwysingsraamwerk te ontwikkel wat hul instaat stel om hul eie leerprobleme te kan aanspreek wat beteken dat daar vir 'n rasionaal in elke leereenheid beplan moet word. By die uitwerk van 'n leereenheid is evaluering soos in al die voorafgaande stappe noodsaaklik.

*Evaluering* as sesde stap in Wheeler (1967:312) se kurrikulumontwikkelingsmodel word nie geïsoleerd toegepas nie, maar vind in der waarheid deurlopend plaas. Evaluering van die verskillende stappe in die model is noodsaaklik. Evaluering van die ses stappe is verder noodsaaklik om te bepaal of daar bestendigheid tussen die elemente bestaan. Daar behoort verder deur evaluering bepaal te word of daar 'n balans en kontinuïteit tussen die elemente bestaan. Evaluering bepaal volgens Wheeler (1967:43) of die kurrikulum suksesvol aangebied is of misluk het. Aangesien daar spesifieke doelstellings gestel is kan deur evaluering vasgestel word of hierdie doelstellings bereik is. Evaluasie van leer is gebaseer op die verskil tussen beplande gedrag en werklike uitkomst na leer plaasgevind het.

Die waarde van Wheeler se model (1967) vir HNKV is veral geleë in die klem wat op die intellektuele, affektiewe en psigomotoriese gelê word. Kurrikulumontwikkeling wat op die ontwikkeling van die leerder in totaliteit gefokus is, kan deur die dekades heen steeds van besondere waarde geag word.

Wheeler is moontlik een van die eerste kurrikulumnavorsers van sy tyd wat duidelik onderskei tussen kurrikulumprosesse en kurrikulumontwikkeling. Kurrikulumprosesse verwys na die basiese komponente wat nodig is om 'n kurrikulum te ontwerp en 'n ontwikkelingsmodel verwys na die klaskamervlak waar opvoeders nie 'n klaar ontwerpte kurrikulum ontvang nie, maar die kurrikulum moet ontwikkel om sinvolle leer in die klaskamer te laat plaasvind.

Wheeler se kurrikulumnavorsing het nie net vir die sestiger- en sewentigerjare waarde gehad nie, maar word steeds gebruik as basis vir navorsing wat voortdurend op soek is na die ideale model om onderwys meer sinvol te laat verloop.

Nicholls se model word vervolgens bespreek.



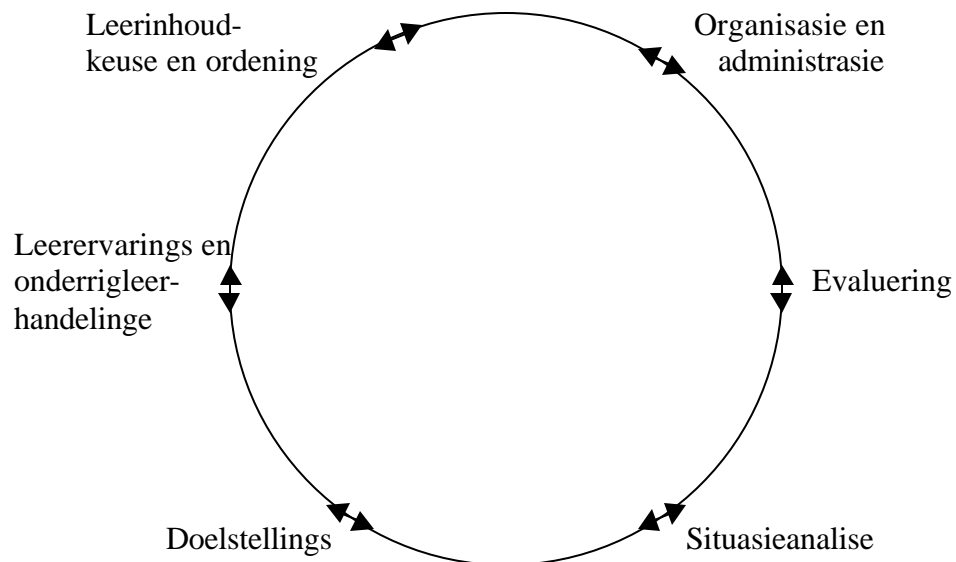
## 2.2.4 NICHOLLS

Nicholls (1978:21) stel 'n soortgelyke sikliese model soos die van Wheeler voor wat ook uit ses stappe van ontwikkeling bestaan. Hy voeg nie 'n sesde stap by soos 'n aanname in literatuur deur navorsers gemaak word nie (Ndlovu 1997:56, Arjun 1998:24 & Fraser *et al.* 1990:102).

- Doelstellings
- Leervarings en onderrigleerhandelinge
- Leerinhoudkeuse en -ordening
- Organisasie en administrasie
- Evaluering
- Situasieanalise

**FIGUUR 2.5**

### NICHOLLS SE MODEL



(Nicholls 1978:21)

Nicholls (1978:21) maak die aanname dat *situasieanalise* die vertrekpunt van kurrikulumontwikkeling is. Die situasie sowel as die betrokke rolspelers se inligting moet ingewin word. Dit wil sê: wie word wat onderrig en deur wie word onderrig? Is die opvoedingsgebeure, waarop die kurrikulum betrekking het, in belang van die gemeenskap, provinsie en/of land?

Volgens Nicholls (1978:21) begin die aktiwiteitsfase van onderrig altyd as 'n leerervaring waartydens die leerders bepaalde leerervarings verkry. In Nicholls se model word daar gedurig voorwaarts en terugwaarts beweeg. Die *doelstellings* en *leerervarings* moet voortdurend in ag geneem word wanneer die *leerinhoud* gekies word. *Evaluering* moet gedurig in samehang met die leerinhoud en leerdoelstellings gedoen word. Nicholls (1978:96) wys op die interaksie tussen die elemente en toon aan dat enigeen van die elemente voortdurend deur die ander bei invloed kan word. Hierdie ewewig kan versteur word indien te veel waarde aan enigeen van die elemente geheg word. Die model word siklies voorgestel, omdat evaluering van die kurrikulum impliseer dat daar diagnoseerend en remediërend opgetree word. Herkurrikulering vind dus voortdurend plaas.

Nicholls verwys na die leerder in bogenoemde verband, en spesifiek na die volgende aspekte:

- Sosiale, kulturele en ekonomiese milieu.
- Vlak van kognitiewe ontwikkeling.
- Vlak van affektiewe ontwikkeling.
- Vlak van psigomotoriese ontwikkeling.

Wanneer Nicholls na die opvoeder verwys, is persoonlikheid, vakgerigtheid en vakdidaktiese opleiding sowel as professionele bevoegdheid van kardinale belang. Wanneer 'n kurrikulum ontwikkel word, is die volgende aspekte volgens Nicholls belangrik vir die opvoeder:

- Persoonlike kwaliteite en onderrigstyl
- Vakonderrig
- Vakdidaktiese onderrig
- Professionele bevoegdheid

Situasieanalise verwys ook na die besondere gemeenskap en kultuur wat vir hierdie kurrikulumkomponent van belang is. In elke gemeenskap bestaan daar 'n besondere didaktiese nood en is die gemeenskap as sodanig op 'n toepaslike kurrikulum aangewese. Moderne gemeenskappe is dinamies en word onder andere gekenmerk deur snel sosiale, politieke en tegnologiese verandering. Die gemeenskap verwag ook van 'n kurrikulum om modern, toepaslik en arbeidsmarkgerig te wees.

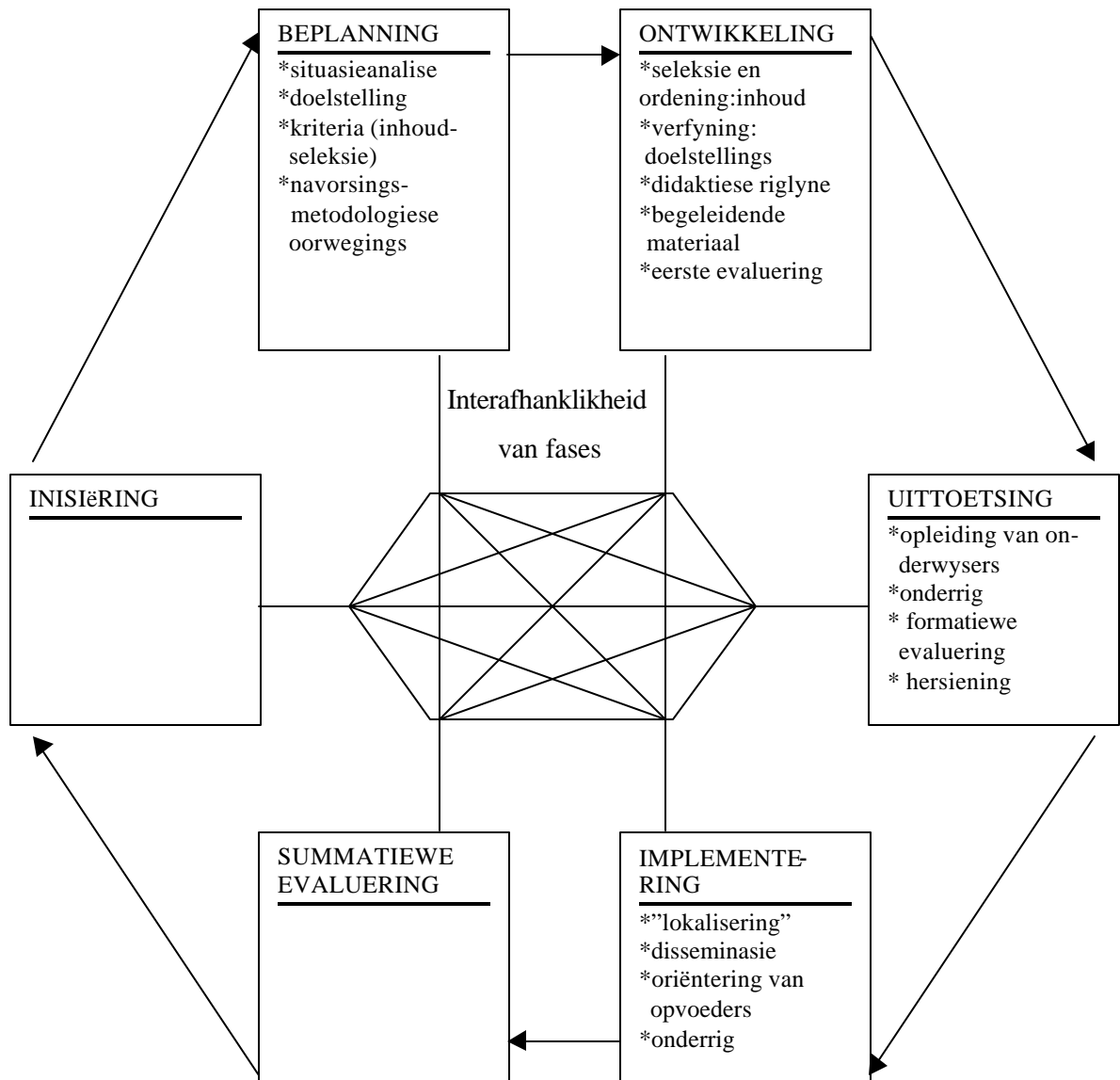
Die waarde wat hierdie model vir vandag inhou is die duidelike onderskeiding tussen al die rolspelers en die situasie waarin die rolspelers hulself bevind. Opvoedingsgebeure word vooraf getoets of dit in belang van die gemeenskap en betrokke provinsie en land is. Die voordeel van Nicholls se model is dat daar deurlopend tussen die elemente interaksie plaasvind en korreksies kan op enige stadium van die les plaasvind. Hierdie model wat die behoeftes van die leerders en gemeenskap aanspreek kan vir vandag steeds geld. Die fokus op die leerder in sy totaliteit, met sy intellektuele, affektiewe en psigomotoriese behoeftes, is relevant en steeds op die hede van toepassing.

### 2.2.5 JANSEN

Jansen (1984:210) verduidelik die fases van kurrikulumontwikkeling aan die hand van die onderstaande model:

FIGUUR 2.6

## JANSEN SE MODEL



(Jansen 1984:210)

Jansen (1984:3-6) se kurrikulummodel spruit voort uit die Nasionale Navorsingstigting-verslag (NN S-verslag) (1981) waarin die volgende leemtes geïdentifiseer is:

- Onkonde oor die moontlike implementering van kurrikulering.
- Min kurrikuleringspesialiste in Suid-Afrika.
- Kurrikuleringsdienste word in Suid-Afrika op 'n ongeëwenaarde wyse versnipper.
- Kontrole is nie moontlik in 'n gediversifiseerde opset nie.
- Die begroting vir 'n sentrale kurrikulumdiens behoort meer suksesvol gekoördineer te word.
- Sentrale beheer is noodsaaklik vir kurrikulering.
- Kurrikulumbesluite moet deur gekwalifiseerde persone/komitees geneem word.
- Skoolhoofde en opvoeders in Suid-Afrika is nie ingelig oor kurrikulumaangeleenthede nie, en daar behoort beter samewerking te wees.
- Vakkurrikula moet meer geredelik beskikbaar gestel word.
- Bestaande kurrikuleringspraktyke in Suid-Afrika berus nie op betroubare navorsing nie, maar berus oorwegend op persoonlike voorkeure en eie ervaring van die persone wat die aanbevelings maak.

Jansen se model maak voorsiening vir die volgende fases in kurrikulering:

- Inisiëring
- Beplanning
- Onwikkeling
- Uittoetsing
- Implementering
- Summatiewe evaluering

By *inisiëring* is voorstelle vir die wysiging of verbetering of vernuwing van kurrikula vanuit verskillende bronne essensieel. Alle sodanige voorstelle word via die bestuurskomitee na die betrokke spesialistekomitees verwys.

Die *beplanning* van kurrikulumwysigings is in die eerste plek die verantwoordelikheid van die bestuurskomitee, waar vanuit 'n verskeidenheid perspektiewe na die beplanning gekyk kan word. Daar word aanvaar dat die verskillende handelinge/aksies na goeddunke deur hierdie komitee na die betrokke spesialistekomitees en navorsingsspanne gedelegeer sal word, dog die finale beplanning van die kurrikulumprojek moet uiteindelik deur 'n kundige komitee goedgekeur word.

*Ontwikkeling* van die vak gee rigting aan die werk en die werk wat onder hierdie fase deur projekkomitees gedoen word, word beoordeel. Seleksie, verfyning en behoorlike riglyne word op hierdie wyse verseker.

Die projekkomitee behartig die *uitoetsing* van ontwikkelde materiaal in samewerking met die persone wat deur die deelnemende uitvoerende onderwys- of opleidingsinstansies aangewys word. Hierdie werkswyse van samewerking tussen komiteede en onderwyspersoneel bevorder die implementering van 'n beplande onderwyskurrikulum.

Die uitbouing van (kern-) kurrikula tot volwaardige vakkurrikula en die *implementering* van die vakkurrikula is die verantwoordelikheid van die betrokke uitvoerende onderwys- of opleidingsinstansies.

Die voortdurende *summatiewe evaluering* van breë vakkurrikula en opleidingsprogramme staan onder leiding van die spesialistekomitee vir kurrikulumevaluering.

Daar blyk 'n duidelike verband, 'n sinsamehang of interafhanklikheid tussen die onderskeie fases te wees. Nieteenstaande die feit dat Jansen se model tradisioneel is, het die ontwikkeling van sy model uit die NNS-verslag voortgevloei en is dit sinvol om hierdie model te evalueer (kyk fig 2.6). Jansen (1984:210) se kurrikulummodel word vir die onderhawige navorsing as Suid-Afrikaanse eksemplaar voorgehou daar sy model in

die oorgangstydperk, waarin politiese en sosiale veranderinge in die Suid-Afrikaanse onderwys begin plaasvind het, ontwikkel is.

*Situasieanalise* as eerste kurrikulumkomponent is 'n uiters belangrike komponent in Jansen se kurrikulummodel. Hy wys daarop dat die eise wat vanuit die Suid-Afrikaanse konteks aan so 'n model gestel word, ondersoek moet word. Jansen glo dat die verskillende kurrikuleringskomitees saam betrokke moet wees by die koördinerende van hierdie kurrikulumkomponent. Die bevindings en aanbevelings wat in die verslag van hierdie kurrikuleringskomitees en in die daaruit voortspruitende dokumente vervat word, moet vergestaltung vind in die kurrikulummodel (kyk par 2.2.5 & 2.4.).

Jansen (1984:14) maak die volgende opmerking oor situasieanalise:

In die afwesigheid van 'n komprehensiewe teorie vir kurrikulum-ontwikkeling (ontwerpevaluering) sal kurrikulering neig om deur vakinhoudelike oorwegings, leerdersentrisme, samelewingseise, didaktiese oorwegings, ensovoorts oorheers te word. Die ontwikkeling van 'n aanvaarbare kurrikulumteorie is 'n vereiste vir verantwoordbare kurrikulering, want in so 'n teorie word die verskillende determinante vir kurrikulering beskryf en in relasie geplaas.

*Doelstellings* word ook in Jansen (1984:13) as 'n belangrike kurrikulumkomponent beskou, wat behoorlike kurrikulering moontlik maak.

Dit blyk uit die uiteensetting van verskillende opvattinge oor wat met die kurrikulum en in die besonder met kurrikulumontwerp bedoel word, dat die bepaling van doelstellings en doelwitte deurentyd 'n kernaangeleentheid is waar om die kurrikuleringsproses draai.

Volgens Jansen (1984:29) gaan dit in 'n kurrikulum primêr oor die *inhoud* wat onderrig word. Jansen sê dit is nie moontlik om oor die kurrikulum na te dink, sonder om vooraf

deeglik te besin oor die leerinhoud nie. Hy glo dat die plek en rol van onderrighoud minstens binne 'n didaktiese teorie uitgeklaar behoort te word alvorens daar oor ander aspekte van hierdie inhoud nagedink kan word. Om genoemde didaktiese teorie in perspektief te stel verwys Jansen (1984:48) na vier leervorme, naamlik gesprek, spel, voorbeeld en opdrag, wat as didaktiese grondvorme beskou kan word. Leerders leer deur sprekend, spelend en nabootsend op te tree en deur opdragte uit te voer.

Jansen (1984:50) stel dit dat die leefvorm van die volwassene voortvloei uit die feit dat hy oor 'n groot hoeveelheid leefinhoud beskik, wat nie by die leerder die geval is nie. Om hierdie rede moet die volwassene die leefinhoud in die vorm van leerinhoud aan die leerder beskikbaar stel. Aangesien die inhoud van maklik en konkreet tot moeilik en abstrak wissel, spreek dit vanself dat bepaalde inhoude op bepaalde wordingsniveaus aan die leerder voorgehou sal word. Jansen (1984:87) voer aan dat inhoud wat in die onderrig aan die orde gestel word, ook as kurrikuluminhoud bekend kan staan, maar dat daar in enige toevallige onderrig nie sprake van 'n kurrikulum is nie. 'n Kurrikulum is dus meer as net inhoud wat onderrig moet word.

Volgens Jansen (1984:100) is dit so dat die voorafbesinning oor *leerervarings* in 'n groot mate deur die kurrikuluminhoud bepaal word.

*Evaluering* as kurrikulumkomponent is vir Jansen (1984:102) geselekteerde, geordende en geëvalueerde inhoud. Wanneer na inhoud wat geëvalueer is, verwys word, praat hy van inhoud wat uitgetoets is, dit wil sê inhoud wat aan die onderrigpraktyk blootgestel is en waar daar bevredigend vasgestel is dat die inhoud toepaslik en nuttig is. Jansen (1984:103) beweer dat daar tot en met 1984 geen teken daarvan was dat die kurrikula in Suid-Afrika uitgetoets is nie.

Jansen (1984:210) het in sy model voorsiening gemaak vir kurrikulumontwerp. Sy kurrikulumontwerp bestaan uit basiese komponente waaruit 'n kurrikulum veronderstel is om te bestaan. Sy kurrikulumontwikkeling maak voorsiening vir alle ter saaklike



inligting soos vir spesiale leerders, leerdermateriaal, inhoud, instrumente, riglyne, evaluering en implementeringskriteria. Jansen se model maak verder voorsiening vir uittoetsing en interaktiewe aksie tussen die elemente. Jansen is een van die laaste eksponente in Suid-Afrika wat voor die politieke verandering 'n bydrae tot kurrikulumontwikkeling gelewer het.

Oliva se model word vervolgens onder die loep geneem.

### 2.2.6 OLIVA

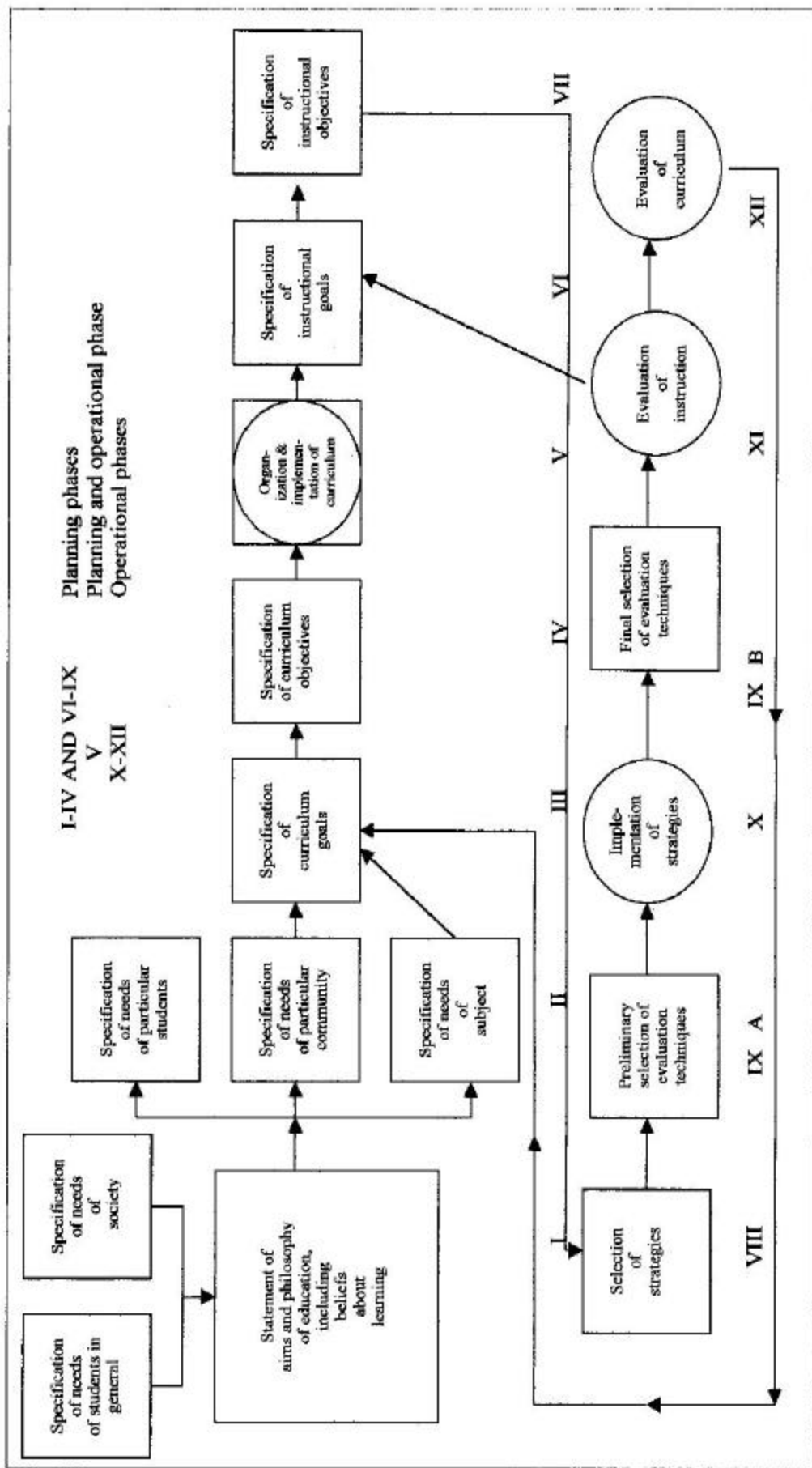
Oliva glo dat enige model vir die ontwikkeling van 'n kurrikulum oor die volgende elf belangrike elemente behoort te beskik (Oliva 1992:170-171):

- Die kurrikulumkomponente in die kurrikuleringsproses.
- Die voltooiing van die hele kurrikuleringsproses.
- Die verband tussen die kurrikulum en onderrig.
- Onderskeid tussen kurrikulumonderrig, -doelstellings en -doelwitte.
- Wisselwerking (*reciprocal relationships*) tussen die komponente.
- 'n Sikliese, eerder as 'n liniêre patroon.
- Terugvoeringslyne (*feedback lines*).
- Die moontlikheid om by enige punt in die siklus te begin.
- 'n Interne konsekwensie en 'n logiese samehang.
- Eenvoudige aanbieding vir groter begrip.
- Die komponente in die vorm van 'n diagram of kaart.

Oliva (1992:172) se uitgebreide model met sy 12 komponente word in figuur 2.7 aangetoon. Hierdie model word stap vir stap uiteengesit om die kurrikulumbeplanner vanaf die eerste stap tot en met die evaluering van die kurrikulum te begelei.

FIGUUR 2.7

OLIVA SE UITGEBREIDE KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL



Dit is opmerklik dat die model uit sirkels en vierkante bestaan. Die vierkante verwys na die beplanning in die proses, terwyl die sirkels na die operasionele fase in die proses verwys. Saam met die vierkante en sirkels is numering van I tot XII gebruik om kurrikulumbepanners, deur middel van beskrywing en illustrasies te begelei.

Komponent I is die vertrekpunt van die model, en kurrikulumontwikkelaars bepaal op hierdie stadium die *doel* van onderwys, asook die *filosofiese en psigologiese beginsels*. Die algemene doelstellings word deur die behoeftes van die individu, sowel as van die gemeenskap, onderskryf.

Komponent II verwys na 'n *analise van behoeftes van die individu en die gemeenskap* waarin die kurrikulum ontwikkel moet word. *Spesifikasies van die betrokke vak* waarin 'n behoefte by die spesifieke skool bestaan, moet opgestel word. Komponent I en komponent II staan in verhouding tot mekaar wat die algemene en spesifieke behoeftes van die individu en die gemeenskap betref.

Komponent III en IV skryf die *spesifikasies van kurrikulumdoelstellings en -doelwitte* voor wat spesifiek op die uitkomst van komponente I en II gerig is. 'n Onderskeid tussen doelstellings en doelwitte word in die samevatting van hierdie Hoofstuk gegee.

Die taak van komponent V is om die kurrikulum te *implementeer* en om die fases wat beplan is, te *organiseer*. Met al die voorafbeplanning wat gedoen is, kan hierdie implementeringsfase met voorafbepaalde inligting konstruktief en koöperatief geïmplementeer word.

Tydens die uitvoering van die aktiwiteite van komponent VI en VII word die *spesifikasies van kurrikulumdoelstellings en -doelwitte* op elke vlak van die vak se aanbieding vasgestel.

Na die spesifisering van die onderrigdoelwitte beweeg die kurrikulumimplementeerder na komponent VIII, waar die *seleksie van onderrigstrategieë* vir gebruik saam met die leerders in die klaskamer gedoen sal word. Komponent IX verwys na die implementeerder wat vooruit moet dink en moet besluit wat die *doeltreffendste wyse* sal wees om die studente se uitkomst *te evalueer*.

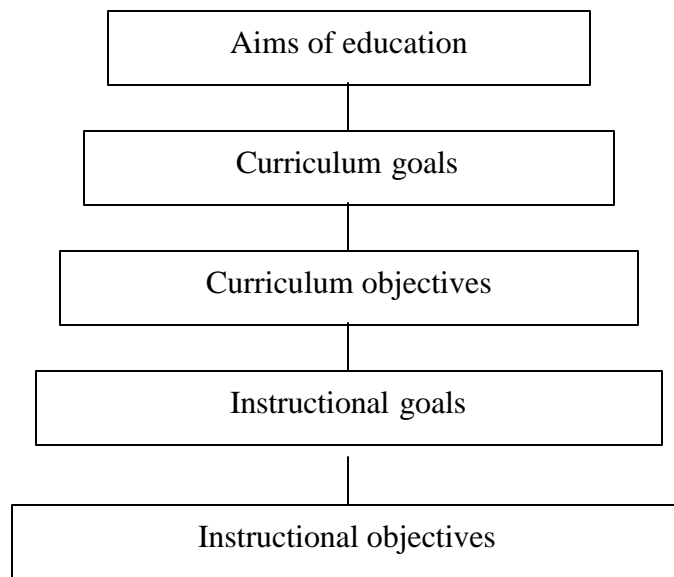
Nadat die leerders genoegsame tyd gegun is om die betrokke leermateriaal te bestudeer, volg komponent X, waar die *evalueringstegnieke* toegepas word om te bepaal hoe effektief die aanbieding verloop het en op watter vlak die leerders presteer het. Gedurende die evaluering word die implementeerder die geleentheid gebied om komponent IXB te herdefinieer wat die *evalueringstrategieë* betref.

Komponent XI behels die *finale evaluering van die onderrig*.

Die evalueringsiklus word met komponent XII voltooi. Met hierdie *evaluering* word nie bedoel dié van die leerders of die opvoeder nie, maar *van die kurrikulumprogram*.

Met verwysing na komponent III en IV is Oliva (1992:182) van mening dat doelstelling en doelwitte twee aparte entiteite is. Hy definieer doelstellings as programmatiese verwagtinge sonder enige bemeesteringskriteria, terwyl doelwitte spesifieke programmatiese verwagtinge en kriteria behels wat op meting en evaluering betrekking het.

Oliva (1992:257) hou die volgende hiërargie van doelstellings en doelwitte voor:

**FIGUUR 2.8****OLIVA SE HIËRARGIE VAN DOELSTELLINGS EN DOELWITTE:**

(Oliva 1992:257)

Volgens Oliva (1992:256) kan vele probleme by die navorsing van begrippe soos “doelstellings”, “doelwitte” en “mikpunte” ontstaan. Hierdie begripsoms krywings is debatteerbaar, aangesien dit leksikaal dieselfde kan beteken. In hierdie verband stel Gardner in Oliva (1992:257) dit soos volg:

Our deepest convictions impel us to foster individual fulfillment. We wish each one to achieve the promise that is in him. We wish each one to be worthy of a free society, and capable of strengthening a free society ... Ultimately, education serves all of our purposes – liberty, justice, and all our other aims -- but the one it serves most directly, is equality of opportunity.

[The] ... tasks of producing certain specially needed kinds of educated talent ... should not crowd out the great basic goals of our educational system: to foster individual fulfilment and to nurture the free, rational and responsible men and women without whom our kind of society cannot endure. Our schools must prepare all young people whatever their talents, for the serious business of being free men and women.

By 'n kritiese evaluering van Oliva (1992:1-626) se omvattende kurrikulum-ontwikkelingsmodel blyk dit dat hierdie model oor toepassingsmoontlikhede beskik. Oliva se model sluit al die grondbeginsels in wat deur die basiese kurrikulumkomponente voorgehou word, asook meer detail wat dikwels by die basiese komponente ontbreek. Oliva se model maak duidelike onderskeid tussen die beplande en geïmplementeerde kurrikulum.

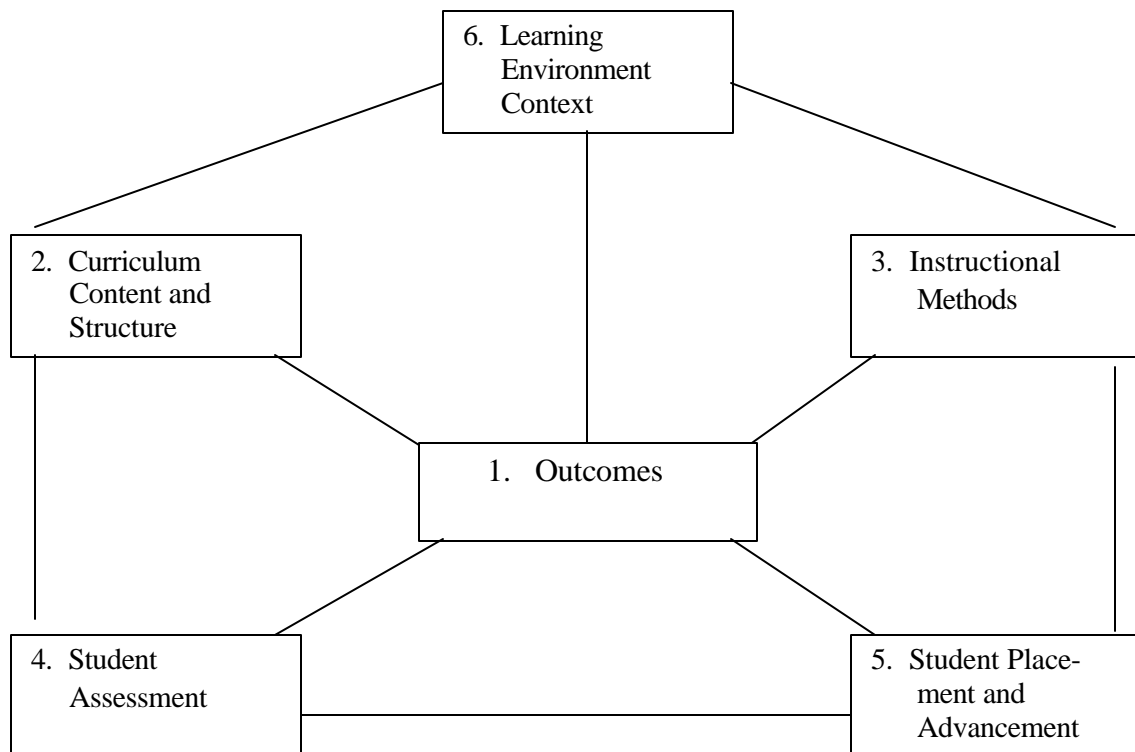
Oliva se model toon steeds toepassingsmoontlikhede in die een en twintigste eeu en word veral gekenmerk deur die duidelike onderskeiding tussen die beplannings- en toepassingstake. Oliva (1992:257) kan ook erkenning ontvang vir sy duidelike onderskeid tussen doelstellings en doelwitte wat duidelik omskryf word vir die klaskamersituasie en/of kurrikulumontwikkeling (kyk fig 2.8).

Killen se model word vervolgens voorgehou.

### 2.2.7 KILLEN

Killen word as die vader van UGO in Australië beskou. Hy het ook talle bydraes tot die UGO-benadering in Suid-Afrika gelewer. Hy is 'n voorstaander van 'n besondere uitkomsgebaseerde kurrikulummodel (Killen 1997:30). Hierdie model bestaan uit ses elemente:

- Uitkomste
- Kurrikuluminhoud en -struktuur
- Instruksiemetodes
- Leerderassessering
- Leerderplasing en -bevordering
- Leeromgewing

**FIGUUR 2.9****KILLEN SE UITKOMSGEBASEERDE KURRIKULUMMODEL**

(Killen 1997:30)

Killen (1997:30) verduidelik aan die hand van 'n figuur (kyk fig 2.9) dat sy model die skoolkurrikulum in die geheel insluit. Killen noem ook dat die model nuttig in kurrikulumontwerp aangewend kan word. Volgens Killen is die *uitkomst* (nr 1) die kernelement van die model wat deur al die leerders bemeester moet word. Sodra die uitkomst gedefinieer is, word al die ander elemente van die kurrikulum beïnvloed. Die opvoeder moet volgens Killen (1997:30) kennis, vaardighede en waardes in detail beplan om sodoende die leerders die geleentheid te bied om die gestelde uitkomst te bemeester. Die numering van die elemente is nie in 'n bepaalde volgorde geplaas nie en word slegs vir verwysingsdoeleindes aangedui. Die *kurrikuluminhoud* (nr 2) verwys na die struktuur van die inhoud waardeur die leerders kennis, vaardighede en waardes kan aanleer. Die uitkomst is op die onderrigmetodes gefokus, sodat elke leeraktiwiteit van besondere nut kan wees. *Onderrigmetode* (nr 3) word as 'n proses van moontlike geantisipeerde aktiwiteite, eerder as voorafbepaalde besondere aktiwiteite voorgestel. *Evaluering* (nr 4) om te demonstreer waartoe die leerder in staat is deur die uitkomst deurlopend toe te pas, in plaas daarvan om die evaluering na afloop van die les te doen. Die *plasing* en *bevordering* van die leerders (nr 5) sal deur die *uitkomst* bepaal word. Die sesde element verwys na die *leeromgewing* wat ideaal moet wees om die leerders in staat te stel om die beoogde uitkomst te bereik.

UGO is volgens Killen (1997:30), 'n interaktiewe herhalingsproses waarin besluite oor die inhoud, metodes en assessering van die uitkomst, wat bereik behoort te word, geneem word. Killen glo dat opvoeders met elke stap in die proses behoort aan te dui op watter wyse die elemente in die kurrikulum mekaar beïnvloed.

Killen (1997:30) vergelyk sy model met ander kurrikulummodelle en maak die volgende aanname:

... of course the content, methods, learning context and student assessment interact and influence each other in much the same way as they do in other curricula.



Alhoewel Killen sy voorgestelde model as interafhanklik en nie-liniêr beskou, word daar nie aangetoon hoe die leeruitkomste deel van die kurrikulumontwerp vorm nie.

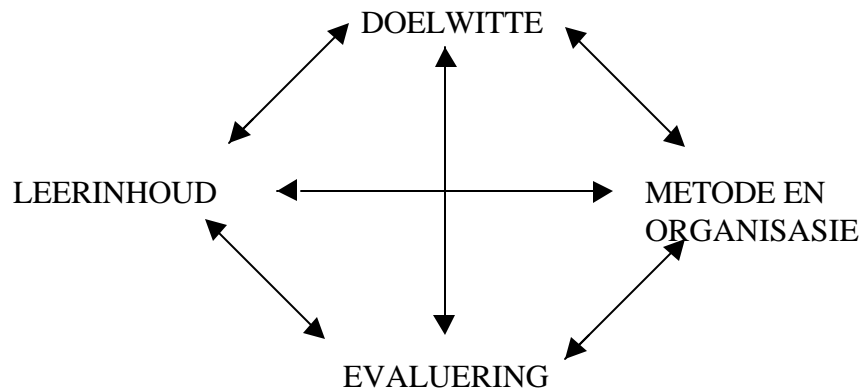
Killen se model is op uitkomste gefundeer en kan 'n bydrae lewer by die ontwikkeling van 'n kurrikulum. Die model maak egter aanspraak op behoorlikheid en wetenskaplikheid sonder die nodige detail wat die aannames kan ondersteun.

## 2.2.8 ORNSTEIN EN HUNKINS

Ornstein en Hunkins (1998:17-19) tref 'n onderskeid tussen kurrikulumontwerp en kurrikulumontwikkeling. Kurrikulumontwerp verwys na basiese komponente waaruit die kurrikulumprosesse bestaan.

### FIGUUR 2.10

#### ORNSTEIN EN HUNKINS SE KURRIKULUMONTWERPMODEL



(Ornstein en Hunkins 1998:233)

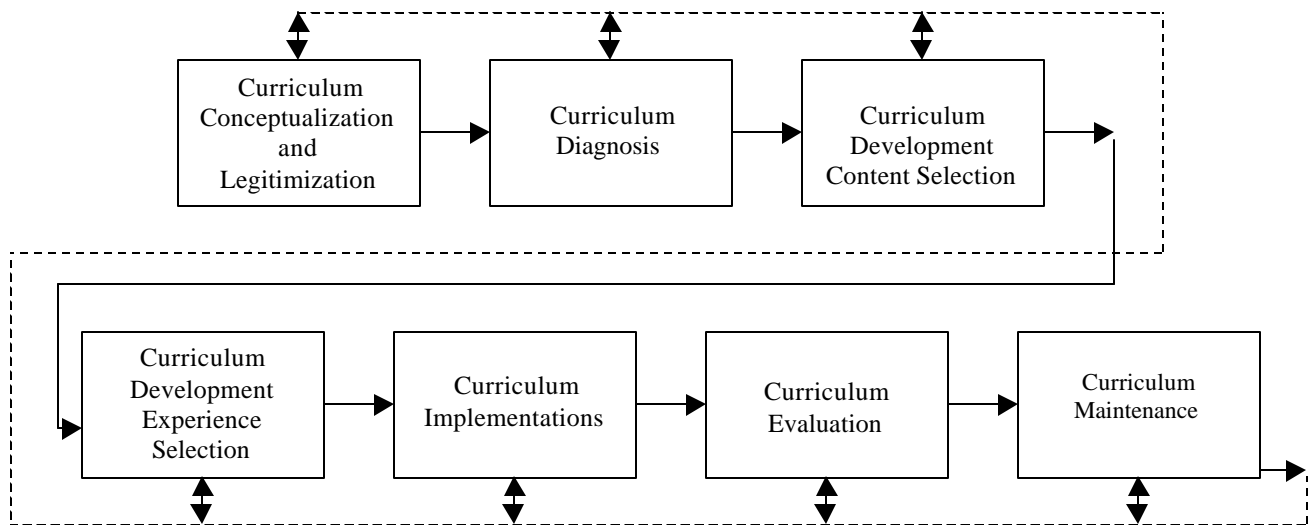
Wanneer kurrikulumontwerp oorweeg word, word die komponente as kriteria aangewend waarbinne die kurrikulum ontwerp word. Vir die bestek van hierdie studie gaan daar net op die ontwikkeling van 'n model vir 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent gekonsentreer word en daarom word daar vervolgens op die voorgestelde

ontwikkelingsmodel van Ornstein en Hunkins (1998:201) gekonsentreer. Ornstein en Hunkins stel die volgende sewe stappe in hul ontwikkelingsmodel voor:

- Kurrikulumsamestelling en legitimasie
- Kurrikulumdiagnose
- Keuse van leerinhoud
- Keuse van leerervarings
- Kurrikulumimplementering
- Kurrikulumevaluering
- Kurrikuluminstandhouding

**FIGUUR 2.11**

**ORNSTEIN EN HUNKINS SE KURRIKULUMONTWIKKELINGSMODEL**



(Ornstein en Hunkins 1998:201)

In die eerste stap van *kurrikulumsamestelling* en *legitimasië* word die deelnemers versoek om deel te neem in die bespreking oor die natuur sowel as die sosiale- en politieke waardes van die kurrikulum. Die maak van keuses, wat om in die leerinhoud in te sluit,

en watter inligting vir die leerders die verlangde leerervarings sal bied, is nie 'n maklike keuse nie. Ornstein en Hunkins (1998:201) maak die aanname dat in geen ander ontwikkelingsmodel kurrikulumdenke en oorweging so duidelik gestel word nie.

*Kurrikulumdiagnose* behels volgens Ornstein en Hunkins (1998:201) twee belangrike take: om behoeftes in probleme om te skakel en om doelstellings en doelwitte uit die probleemstellings te ontwikkel. In sommige gevalle is geïdentifiseerde behoeftes nie as gevolg van 'n leemte in die kurrikulum nie, maar as gevolg van die versuim van opvoeders om die betrokke kurrikuluminhoud aan te bied. Hierdie doelstellings en doelwitte asook leeruitkomste dien terselfdertyd as 'n raamwerk vir die keuse van leerinhoud.

*Keuse van leerinhoud* behels volgens Ornstein en Hunkins (1998:202) dit wat onderrig moet word en dit wat leerders moet leer. Leerinhoud vorm die grondslag van die kurrikulum en verwys na feite, konsepte, beginsels, teorieë en veralgemening. Leerinhoud maak dit moontlik dat leerervarings daaruit beplan kan word.

Die volgende stap is die *keuse van leerervarings*. Ornstein en Hunkins (1998:202) is van sienswyse dat hierdie fase uitsluitlik met opdragte aan leerders te doen het. Die sleutelvraag is hoe die leerinhoud aangebied kan word om deur die leerders ervaar te word. Die opvoeder besluit gedurende hierdie fase watter leermateriaal en hulpmiddels die geskikste vir die leerervarings sal wees. Na die leerervarings georganiseer is, kan die kurrikulum geïmplementeer word.

*Kurrikulumimplementering* behels volgens Ornstein en Hunkins (1998:202) twee stappe: 'n inisiële loodsprogram van die kurrikulum om te bepaal of daar enige probleme bestaan en dan die finale verspreiding van die getoetste program. 'n Bestuursprogram behoort ook op die stadium saamgestel te word om seker te maak die personeel verbind hulself om die kurrikulum verantwoordelik te implementeer.

Sodra die kurrikulum geïmplementeer is word *kurrikulumevaluering* gedoen. Evaluering word volgens Ornstein en Hunkins (1998:202) deurlopend gedoen. Met behulp van deurlopende evaluering word seker gemaak dat die nodige aanpassings in die kurrikulum gemaak word en vasgestel of dit noodsaaklik sou wees om die kurrikulumimplementering te staak.

Die finale stap van kurrikulumontwikkeling volgens Ornstein en Hunkins (1998:202) is *kurrikuluminstandhouding*. In hierdie fase word seker gemaak dat nuwe personeel opgelei is om die kurrikulum korrek te implementeer. Begrotings word ook in die fase nagegaan om vas te stel of daar genoegsame fondse beskikbaar is. Toesighouers moet teenwoordig wees om opvoeders te ondersteun wanneer 'n nuwe strategie of inhoud georganiseer en geloods moet word. Hierdie fase maak ook voorsiening vir kommunikasie met die ouers en gemeenskap sodat die verhouding met die gemeenskap verstewig kan word. Ornstein en Hunkins (1998:202) wys daarop dat daar gewoonlik baie min nasorg vir 'n kurrikulum wat geïmplementeer is, gedoen word. Hulle beskou hierdie fase van instandhouding as 'n baie effektiewe metode om terugvoering te gee en moontlike veranderings aan te bring indien dit nodig blyk te wees.

Die kurrikulumontwikkelingsmodel van Ornstein en Hunkins (1998:199-202) lewer nie net 'n wetenskaplike bydrae nie, maar oorbrug teorie en praktyk sodat kurrikulumdeskundiges en opvoeders kan saamwerk om 'n kurrikulum daar te stel wat gemeenskaplike eienaarskap daarvan bewerkstellig. Aangesien 'n ontwikkelingsmodel veronderstel is om op klaskamervlak te ontwikkel en Ornstein en Hunkins se ontwikkelingsmodel met al die toepaslike fases daarin slaag om ingewikkelde kwessies meer eenvoudig en prakties te maak kan dit maklik op klaskamervlak toegepas word. Om 'n vertrekpunt te neem by voorstelling van 'n kurrikulum met al die samehangende begrippe is 'n pluspunt vir die navorsers aangesien hulle daarin slaag om die opvoeders en gemeenskap op 'n interessante wyse te betrek om saam eienaarskap oor kurrikulumaangeleenthede te aanvaar.

Hierdie model se werkswyse dui op demokratiese en sosiale bevordering. Die model demonstreer dat daar deur al die rolspelers saamgewerk kan word. Departementele personeel, opvoeders, gemeenskap en die leerders het elkeen 'n besondere rol te speel wat onderwys sinvol maak.

Spady se model is die laaste model wat in hierdie studie bespreek word.

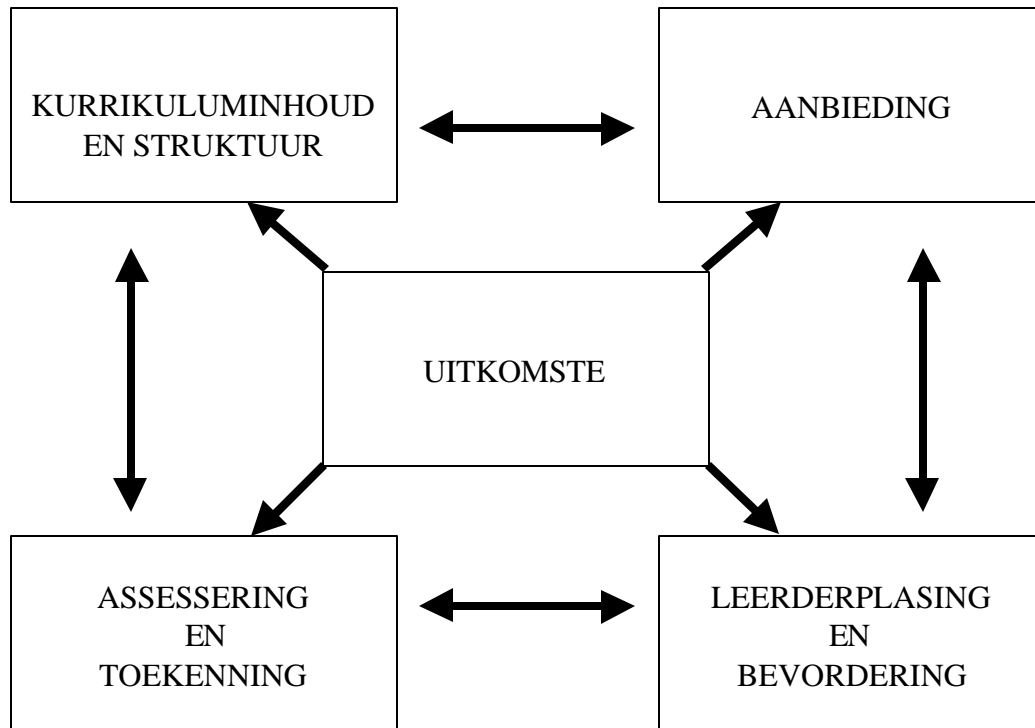
### 2.2.9 SPADY

Spady (1998:8) wat as die vader van UGO in Suid-Afrika beskou word se kurrikulummodel bestaan uit vyf elemente. Die vyfde element word sentraal in die model geplaas. Die vyf elemente is:

- Kurrikuluminhoud en –struktuur
- Aanbieding
- Assessering en toekenning
- Leerderplasing en bevordering
- Uitkomste

FIGUUR 2.12

## SPADY SE UITKOMSGEBASEERDE KURRIKULUMMODEL



(Spady 1998:8)

Spady (1998:8) verduidelik (kyk fig 2.12) dat die eerste vier elemente soortgelyk as die elemente van ander onderwysmodelle funksioneer. Uitkomsgebaseerde onderwys verskil volgens Spady (1998:8) in die mate waarin die vier kurrikulumelemente mekaar beïnvloed en ook die uitkomst wat daaruit voortspruit beïnvloed.

In hierdie model is die *uitkomst* naamlik: kennis, bevoegdheids- en persoonlike kwaliteite waarvoor leerders moet beskikbaar wees wanneer skoolopleiding voltooi is, die dryfveer agter die ontwerp en aanbieding van onderwys in die skool. Figuur 2.12 toon aan dat die uitkomst in die middel van die model met pyle wat uitwaarts na die elemente verwys wat deur die uitkomst bepaal word, aangedui word. Die pyl wat na *kurrikuluminhoud*

verwys dui aan dat die inhoud deur die uitkomste bepaal word. Doelstellings word nie volgens Spady ontwikkel vir 'n kurrikulum wat reeds bestaan nie, maar andersom.

Die pyl wat na *aanbieding* verwys, veronderstel dat opvoeders klaskameraktiwiteite vanuit die uitkomste moet fokus. Die pyl wat na die *assessering* en *toekening* verwys, veronderstel dat die kriteria vir assessering vanuit die uitkomste bepaal word waar die klem op dit wat die leerders kan demonstreer val, eerder as wanneer die demonstrasie plaasvind. Die pyl wat na *leerderplasing* en *bevordering* wys, beteken dat die kriteria vir evaluering die uitkomste wat gestel is reflekteer, en word die klem geplaas op dit wat die leerders kan demonstreer op grond van hul vordering ten opsigte van uitkomste wat gestel is en nie net op grond van hul ouderdomsgroepering nie.

Spady (1998:8) wys daarop dat eers nadat daar duidelike uitkomste bepaal is, die kurrikuluminhoud en struktuur ontwerp kan word. Hierna kan die aanbieding, assessering en leerderplasing vanuit die uitkomste ontwikkel word. Deur te verseker dat bogenoemde vier elemente mekaar ondersteun, moet opvoeders deurlopend op die hele model gerig wees om sodoende geleentheid tot leerders se sukses te verseker.

Spady se model (kyk fig 2.12) dui die verhouding tussen die elemente aan deur die tweerigting pyle wat tussen die elemente en die uitkomste aangetoon word. Hierdie voorgestelde model verteenwoordig volgens Spady (1998:8) 'n dramatiese verskil in voorstelling en denke oor die ontwikkeling van 'n kurrikulum.

Spady (1998:8) se model word sedert 1998 onder andere ook in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum geïnkorporeer en vorm as sodanig een van die hoekstene van Kurrikulum 2005. Spady se model bestaan soos enige ander model uit elemente wat saam of afsonderlik funksioneer om 'n kurrikulum te ontwikkel wat relevant en prakties uitvoerbaar behoort te wees.

Spady (1998:8) se model begin by die uitkomst wat die inhoud van die ander elemente bepaal, maar dui nie aan wat die direkte bron is waaruit die uitkomst bepaal word nie aangesien die uitkomst tog van iewers en vanuit bestaande bronne saamgestel behoort te word. Daar word wel gesê dat UGO by 'n raamwerk met inligting begin wat noodsaaklik is vir leerders om te kan doen wanneer hul skoolopleiding voltooi is. Daar word ook beweer dat Spady (1998:8) se model heel verskillend as ander modelle funksioneer aangesien daar vanaf die toekomsverwagtinge en vaardighede teruggewerk moet word na uitkomst wat die leerder behoort te kan bereik. Hierdie saamgestelde kennis, vaardighede en waardes vorm dan die onderwyskurrikulum.

Spady (1998:8) se model lewer 'n besondere bydrae om onderwys demokraties en toepaslik aan te bied. Spady stel dit egter nie baie duidelik dat uitkomst van graad R - 12 in 'n logiese opeenvolging volgens leerders se vermoëns uitgewerk behoort te word nie. Vir hierdie logiese beplanning van uitkomst sal die inhoudelike van die leerinhoud vir die bepaalde grade geraadpleeg moet word, wat beteken dat Spady se model nie in alle opsigte kan funksioneer soos wat hy dit voorhou nie.

## SINTESE

By die analisering van genoemde kurrikulummodelle het dit duidelik na vore gekom dat elke eksponent 'n besondere individuele bydrae in kurrikulumontwikkeling gemaak het. Soos afgelei kan word, kan bydraes van die betrokke eksponente steeds vir die een en twintigste eeu waardevol wees. Van die eksponente het spesifiek na kurrikulumontwerp en kurrikulumontwikkeling verwys, wat daarop neerkom dat daar vanuit die samestelling van kurrikulummodelle essensies uitgelig is wat op kurrikulumkomponente uitgeloop het en deur die navorsers as 'n wetenskaplike proses geïdentifiseer is. Hierdie vergestaltung van kurrikulumkomponente vanuit die kurrikulummodelle dra daartoe by dat geïdentifiseerde komponente aangewend kan word om te bepaal of 'n onderwyskurrikulum uit die basiese essensies bestaan en om sodoende 'n bydrae te kan lewer by die ontwikkeling van kurrikulummodelle sowel as die kurrikulum self.



### 2.3 DIE VERSKIL IN BENADERING: INHOUDS- VERSUS PROSES- BENADERING

Uit die uiteensetting van die verskillende navorsers se opvattinge oor wat 'n kurrikulum insluit en is, is dit duidelik dat daar verskillende sienings bestaan, veral wat betref die insluiting van kurrikuluminhoud en –leerervarings. John Dewey het 'n besondere bydrae tot die onderwys gelewer toe hy die belangrikheid van die leerder se aktiwiteit as 'n bepalende faktor in die leerproses uitgesonder het (Zais 1976:351). Dit het egter algaande duidelik geword dat die kwaliteit van die leerder se ervaring van die leeraktiwiteit 'n deurslaggewende rol in leersukses speel, en die begrip “leeraktiwiteit” is mettertyd vervang deur die begrip “leerervaring”. Zais (1976:352) beskryf die verskil tussen die twee begrippe as die verskil tussen bedoeling (*intent*) en uitkoms (*result*). Soos Zais (1976:352) dit stel:

In curriculum construction, planners can readily prescribe the learning activities that students will be engaged in, but they can only hope that these activities will result in the desired experiences.

Dit blyk nou reeds duidelik dat sommige navorsers hulle toelê op 'n beskrywing van die teoretiese grondslag waarop die kurrikulum berus, terwyl ander hul op die prosesse van kurrikulumontwerp toespits.

Benewens die verskillende kurrikulumontwerpe en -modelle waarvan kennis geneem is, bestaan daar ook verskillende benaderings ten opsigte van die wyse waarop 'n kurrikulum funksioneer. Sodra daar op 'n model besluit word, word veronderstel dat die benadering óf inhoudsgebaseerd óf prosesgebaseerd toegepas gaan word (Knowles & Associates 1984:13-18 en Geysers in Mda & Mothata 2000:25-27).

Die belangrikste eienskappe van bogenoemde twee benaderings word in die volgende tabel saamgevat:

**TABEL 2.2**

**INHOUDS- EN PROSESGEBASEERDE BENADERING TOT 'n KURRIKULUM**

<b>INHOUDSGEBASEERDE BENADERING</b>	<b>PROSESGEBASEERDE BENADERING</b>
Kennis en vaardighede word vooruit bepaal en die onus berus op die opvoeder om deur die hele lys van onderwerpe in die sillabus te werk.	'n Klimaat van leerbevordering is 'n voorvereiste vir effektiewe leer, byvoorbeeld die fisiese omgewing, wedersydse respek, vertrouwe, openheid, plesier, ensovoorts.
Inligting oor die inhoud moet in hanteerbare eenhede verwerk word, sodat dit in roosters, kwartale, ensovoorts, kan inpas.	Leerders word by die beplanning van die leerproses betrek.
'n Logiese uiteensetting vir die aanbieding van die inhoud word gekies, en dan word van die maklike na die moeilike gewerk.	Individuele leerders moet deelneem en hul eie behoeftes en leerdoelwitte saamstel.
Die opvoeder ontwikkel 'n plan om inligting aan leerders voor te hou, byvoorbeeld deur middel van demonstrasies, lesings, ensovoorts.	Leerders moet ook die geleentheid gegee word om hul eie leerdoelwitte te formuleer.
	Leerders moet deelneem aan die ontwerp van hul eie leerplanne.
	Evaluering is belangrik om te bepaal of daar aan leerders se behoeftes voldoen is en, indien nie, moet die proses

	herorganiseer word om te verseker dat die kwaliteit en waarde van die totale program bereik word.
--	---

(Aangepas uit Knowles & Associates 1984:13-18 en Geysers in Mda & Mothata 2000:25-27)

Bogenoemde benaderings kom daarop neer dat 'n keuse tussen inhoudsgebaseerde en prosesgebaseerde benaderings uitgeoefen kan word.

Die inhoudsgebaseerde benadering word daaraan gekenmerk dat alle besluite aan die opvoeder oorgelaat word, terwyl die prosesgebaseerde benadering leerdergesentreerd is, waarvolgens leerders by die leergebeure betrek word. Inhoud kan dus sinvol wees en beide benaderings kan komplementêr funksioneer. Goedgeorganiseerde inhoud hoef nie noodwendig inhoudsgebaseerd aangebied te word nie, maar kan sinvol as breë riglyne in 'n prosesbenadering aangewend word.

Vervolgens sal basiese kurrikulumkomponente bespreek word.

## **2.4 BASIESE KURRIKULUMKOMPONENTE**

Aangesien die kurrikulumkomponente aangewend word by die vergelyking van verskillende onderwyskurrikula is dit van belang om 'n kriptiese verklaring van die verskillende komponente voor te hou. Kurrikulumkomponente het as essensies vanuit die kurrikulummodelle vergestalt en word nie aan enige eksponent gekoppel nie, maar as 'n uitkoms van eksponente se verklaring van essensies waaruit 'n kurrikulum veronderstel is om te bestaan (kyk par 2.2).

Die basiese kurrikulumkomponente soos algemeen deur navorsers voorgehou word, word vervolgens bespreek:

- Situasieanalise
- Doelstellings
- Inhoud
- Leerervarings
- Evaluering

*Situasieanalise* as eerste kurrikulumkomponent word (kyk par 2.2.2) as diagnose beskryf van die leerder en die opvoeder. Navorsing toon verder dat situasieanalise (kyk par 2.2.3) 'n belangrike eerste element in 'n kurrikulummodel verteenwoordig. Daar word genoem dat die element te doen het met die leerder en die opvoeder se omstandighede, moontlike probleme in die leerproses, bronne beskikbaar, ensovoorts. Die didaktiese leeromgewing is ook 'n aspek wat tydens situasieanalise in berekening gebring moet word.

Die volgende didaktiese faktore is van belang:

- Logistiese potensiaal. Dit sluit faktore in soos beskikbare fondse, klasgroottes, die hoeveelheid en tipe klaskamers, beskikbare tyd, ondersteuningsdienste, biblioteke en laboratoriums, werkswinkels en die beskikbaarheid van elektrisiteit, en so meer.
- Administratiewe struktuur. Die administratiewe struktuur en die effektiwiteit van die organisasie bepaal ook die kurrikulumeffektiwiteit.
- Die visie en missie. Die skool se visie en missie moet ooreenstem met die behoeftes van die gemeenskap. Die visie en missie bepaal die skool se akademiese beleid (Ornstein & Hunkins 1998:200-201).

Volgens Jacobs *et al.* (1988:61-62) is situasieanalise veral belangrik omdat jong leerders tussen die ouderdom van 10 en 13 jaar saakgerig is en geneig is om meer oor die beroepswêreld te wil weet. Volgens hierdie navorsers staan hierdie fase ook bekend as die realistiese fase.

Beroepsopvoeding word volgens Jacobs *et al.* (1988:63, 67) voltrek vanaf geboorte tot en met beroepsvolwassenheid, en die leerder neem kennis van beroepsrolmodelle gedurende genoemde tydperk. Sou loopbaanvoorligting en beroepsowerwys reeds tydens hierdie ontwikkelingstadium aangebied word, ontwikkel leerders waardesisteme waarby arbeidswaardes ingesluit is.

Wat die situasieanalise aanbetref, sê Carl (1995:81) dat die kurrikulum ‘n multidisiplinêre aangeleentheid is. Dit is vir Carl duidelik dat die natuur en kultuur belangrik is by die beplanning van ‘n kurrikulum. Al die kenmerke van ‘n kurrikulum moet volgens hom op makro-, meso- en mikrovlak in berekening gebring word. Van der Horst en McDonald (2003:149) glo dat die situasieanalise die vertrekpunt in die kurrikulum is om inligting van die leerders, opvoeder, die leerinhoud, vorige ervaring en belangstelling in te win.

*Doelstellings* as tweede kurrikulumkomponent verwys, volgens Brady (1999:1), onderskeidelik na kurrikulumintensies asook na produkte en resultate vanuit die UGO-benadering. Die vraag oor waarom sekere leerinhoud geselekteer word, word verduidelik aan die hand van die doelstellings en doelwitte van die kurrikulum. Brady beweer ook dat leeruitkomste, spesifieke kennis, vaardigheid en houding na kurrikulumdoelstellings verwys. Leer en onderrig is intensionele handeling. Dit impliseer dat die leerhandeling op doelstellings en doelwitte gebaseer moet wees.

Volgens Arjun (1998:24) is die term “uitkomste” sinoniem aan doelwitte en vind die begrip neerslag in die prosesproduktmodel. Beide begrippe het volgens Arjun te doen met die leerders se leeraktiwiteite wat die gevolg daarvan is.

Killen (1997:26) is van mening dat die stel van doelstellings en doelwitte die uitvoering van 'n proses in die onderwys beskryf. Indien hierdie doelstellings verwesenlik word, kan die eindproduk van die onderwysproses teruggevoer word na die onderwysuitkomste. Dit is hierdie skakel tussen doelstellings en resultate wat volgens Killen die kern van UGO vorm. Doelwitte of beoogde doelwitte fokus op die doel van die onderrig eerder as op die inhoud of leerervarings. Brady (1999:1) is in dié verband van mening dat:

Outcomes, as distinct from the more general statements of educational intent like aims and objectives, provide a means of system and organization accountability because they are overt, observable and therefore assessable indicators of student achievement.

Brady (1999:3) tref vervolgens ook die volgende onderskeidings:

- Objectives as statements of teacher intent and outcomes as statements of student achievement.
- Objectives as statements of short-term intent and outcomes as statements of long-term intent.
- Objectives as the specific steps in achieving the long-term outcomes.

Brady (1999:3) wys op die didaktiese aktiwiteite wat nie net beplan word nie, maar ook as riglyne vir die implementering en evaluering van die kurrikulum dien om die effektiwiteit van die onderwys te bepaal.

*Leerinhoud* is die derde kurrikulumkomponent en die belangrikheid daarvan moet nie onderskat word nie. Kurrikuleerders moet noulettend aandag skenk aan die kriteria wat toegepas word om leerinhoud te selekteer en om leerervarings en geleenthede te skep (Preller 1997:212).

Vir die kurrikulumkundige is die onderrig van kurrikuluminhoud van primêre belang. Die wyse van ordening sowel as die opeenvolging van die inhoud is in 'n groot mate bepalend of die kurrikulum geskik sal wees vir bepaalde leerders of nie. Die Departement van Onderwys (2002(a):11) maak die aanname dat inhoud net so belangrik soos die proses is.

Leerinhoud as kurrikulumkomponent bepaal volgens Killen (1997:26) die fokus van die onderrig en die samestelling van die uitkomste van 'n bepaalde kurrikulum. Die leerinhoud en leerervaringe maak volgens hom die onderrigmiddel uit, aangesien die leerinhoud leerders die perspektief gee om die kurrikulum se uitkomste te bemeester. Hierdie leerinhoud veronderstel dat die leerders se vermoëns geakkommodeer word en dat die opvoeder en gemeenskap se doelstellings bereik sal word.

Holcomb (1995:1) sê die volgende oor leerinhoud:

Schools are designed or should be, to teach children how to cope in adult society. Schools must be places where we pass on accumulated knowledge of previous generations in order that future generations will not have to learn everything through trial and error. There is not time. There is too much to learn.

In hierdie verband konstateer Holcomb (1995:1) die feit dat daar 'n behoefte bestaan aan 'n kernkurrikulum.

Potenza (2000:1) sluit by die kurrikuleerders aan en sê dat elke leerarea in die kurrikulum 'n spiraal van sekere leerinhoud en konsepte voorstel wat op vaardighede, waardes en houdings dui. Potenza wil weet hoekom daar nie 'n kernkurrikulum en leerprogram vir elke graad voorsien word nie. Sy maak die stelling dat 'n kernkurrikulum, wat al die essensies bevat, verpligtend vir alle skole in Suid-Afrika behoort te wees. Tyd en ruimte

moet egter, volgens haar, aan opvoeders gegee word om sake van belang vir leerders te ontwikkel. Sodoende sal dit moontlik wees om die beste uit die leef- en leerwêreld te verkry.

*Leerervarings* word as die vierde komponent van die kurrikulum voorgelê.

Navorsers beskou die volgende leerbeginsels vir leerervarings as belangrik (kyk par 2.2):

- Leer impliseer aktiewe handelinge waarin die leerder betrokke moet wees.
- Leer vind beter plaas as die leerder verstaan waarmee hy besig is.
- Leer word sterk beïnvloed deur die leerder se eie doelstellings, waardes en motiewe.
- Gereelde hersiening is belangrik.
- Onmiddellike versterking bevorder leer.
- Individuele verskille beïnvloed leer. Dieselfde leerervarings word verskillend deur verskillende leerders ervaar.
- Leer is afhanklik van die leerder se waarneming.
- Hoe wyer die reeks leerervarings van die leerder, hoe beter sal hy of sy in staat wees om te diskrimineer en te veralgemeen.
- Groeumatmosfeer of -kultuur beïnvloed leer, sowel as die bevrediging wat daaruit geput word.
- Leer het 'n meerdoelige karakter. As dit die doel was om 'n bepaalde vaardigheid aan te leer, word kennis terselfdertyd opgedoen, houdings gekweek en gesindhede verander (kyk par 2.2).

Leerervarings word bevorder indien van die bekende na die onbekende leerinhoud beweeg word (kyk par 2.2):

- Om gegewe doelstellings of doelwitte te bereik, moet die leerervarings die leerder die geskikte kans/opsie gee om die handelinge uit te voer wat deur die



doelstellings geïmpliseer word. As probleemoplossings die doelstelling is, moet die leerder voldoende geleentheid kry om probleemoplossing te beoefen.

- Die leerervaring wat die leerder opdoen, moet bevrediging verskaf. As die leerder die handeling uitvoer wat deur die doelwit geïmpliseer word en die ervaring bevredig hom nie, sal die verlangde leer waarskynlik nie plaasvind nie en sal die teenoorgestelde in baie gevalle bereik word van wat beoog is.
- Die leerervaring wat die leerder moet opdoen, moet binne sy vermoë wees.
- Daar is baie soorte leeraktiwiteite en leerervarings waarmee dieselfde doelwit bereik kan word. Die opvoeder hoef dus nie in 'n groef te verval en die leerder se kreatiwiteit te onderdruk nie. Die beste leerervaringe in die besondere omstandighede moet dus beplan word. Dieselfde leerervaringe het gewoonlik meer as een doelwit.
- Probleemoplossing kan byvoorbeeld kennisbemagtiging en houdingverandering insluit. Deur goeie beplanning kan enersyds 'n hele aantal doelwitte met elke leeraktiwiteit en -ervaring bereik word, maar andersyds kan dit ongewenste gevolge in die hand werk. Die leerder kan byvoorbeeld deur voortdurende inoefening 'n verlangde vaardigheid ontwikkel, maar vanweë die voortdurende handeling 'n teësin daarin ontwikkel. 'n Doelwit op die kognitiewe gebied word dus bereik, maar op die affektiewe gebied word skade berokken (kyk par 2.2.1).

Navorsers (kyk par 2.2) brei verder op leerervarings uit en noem drie hoofkriteria vir die opbou van 'n doeltreffende groep leergeleenthede en -ervarings:

- *Kontinuuï teit* verwys na die voortdurende herhaling van belangrike leeraktiwiteite. As dit 'n doelstelling is om 'n bepaalde soort vaardigheid aan te leer, moet daar telkens die geleentheid wees om hierdie vaardigheid in te oefen. As die vermoë tot induktiewe denke belangrik geag word, moet die leeraktiwiteit so georganiseer word dat hierdie aktiwiteite telkens na vore kom.
- *Volgorde* (opeenvolging) hou verband met kontinuuï teit maar gaan nog verder. Dit sorg dat sekere kurrikulumaktiwiteite nie telkens op dieselfde moeilikheidsgraad

voorkom nie. Daar moet 'n toenemende moeilikheidsgraad in byvoorbeeld kennisvaardighede, houdings en insigte wees. Elke leerervaring moet progressief voortbou op voorafgaande leerervarings.

- *Integrasie* van leergeleenthede moet só georganiseer word dat die verskillende leerervarings op horisontale en vertikale vlak by mekaar aansluit en mekaar versterk.

By die keuse van 'n onderrigmetode, en dus leerervarings vir die leerder, moet sorg gedra word dat die metode aanpas by die leerder se persoonlikheid, vermoëns, vakkennis en belangstellings. Leersituasies en leerervarings is volgens Steyn (1993:19) problematies, aangesien daar nie voorskrifte hiervoor in 'n kurrikulum voorkom nie. Steyn maak die volgende stelling hieroor:

Teachers are professionally trained and have to interpret the subject curriculum according to the specific characteristics of students in their class and community needs.

Steyn (1993:19) verwys na die tradisionele sillabus, onderrigmetodes en evalueringstrategieë wat in die onderwys voor 1998 as riglyne gedien het.

*Evaluering* as vyfde kurrikulumkomponent vorm 'n integrale deel van kurrikulering. (kyk par 2.2.3). Dit word gestel dat daar 'n duidelike samehang tussen die kurrikulumkomponente bestaan. Indien kurrikulumontwikkeling plaasvind, impliseer dit dat die verandering in die kurrikulum nie slegs tot 'n enkele element beperk word nie, maar dat al die basiese komponente beïnvloed word. Navorsers (kyk par 2.2) skryf hierdie verandering aan die sikliese model toe, en reken dat die evaluering van 'n kurrikulum oor die volgende uitspraak behoort te gee:

- Die geslaagdheid van onderrig in die kurrikulum.
- Die kwaliteit van leerderaktiwiteite.

- Die geskiktheid van die kurrikulum vir die leerders.

Carl (1995:177) meen dat kurrikulumevaluering deur die besondere ontwerper van die kurrikulum onderneem behoort te word. Hy verwys vervolgens na enkele doelstellings by die evaluering van 'n kurrikulum:

- Not only should the effectiveness of the broad curriculum be determined, but also that of specific teaching-learning situations.
- An ongoing value determination of the standard of learning outcomes is necessary in order to determine whether aims have been achieved.
- The data thus obtained are in turn determinate for the further planning and successful development of the curriculum.

Ten opsigte van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde onderwyskurrikulum in Suid-Afrika (kyk par 1.1) is navorsers van mening dat 'n verantwoordelike kurrikulum alreeds op skoolvlak *relevante beroepsrigtings* aan leerders bekend moet stel en nie eers na skool nie. Hulle voer verder aan dat leerders reeds op skool, ooreenkomstig hulle persoonlikhede en aanleg, keuses moet maak. Potgieter (1996:18) is ook van mening dat jong leerders nuuskierig is en op laerskool al kennis moet maak met tegnologiese vaardighede.

Kurrikulumevaluering is, volgens Kelly (1999:138), 'n proses waarin gepoog word om die waarde, effektiwiteit en geslaagdheid van elke bydrae in die onderwys, hetsy op mikro- en/of makrovlak, te bepaal. Kelly (1999:148-149) verduidelik dat in die proses van kurrikulumevaluering, politisering tot die verskraling van 'n demokratiese benadering kan bydra. Burokratiese evaluering is, volgens Kelly, 'n onvoorwaardelike diens deur die regeringsagente wat in beheer van die toekenning van onderwyshulpbronne is. Hy is verder van mening dat die evalueerder, volgens dié benadering, die waardes van die persone wat in beheer is, aanvaar. Outokratiese evaluering verwys weer na 'n voorwaardelike diens aan die persone wat in beheer van

onderwys hulpbronne is. Demokratiese evaluering aan die ander kant word, volgens Kelly, gedefinieer as 'n inligtingsdiens aan die gemeenskap in verband met die kenmerke van 'n onderwysprogram. Dit erken waardes, pluralisme en is daarop ingestel om 'n reeks belangstellings in die formulering van kurrikulumsake te verteenwoordig. Die basiese waarde is 'n ingeligte gemeenskap, en die evalueerder tree as 'n makelaar in die uitruiling van inligting tussen verskillende groepe op. Die evalueerder maak vrylik gebruik van inligting. Die kernbegrippe van demokratiese evaluering is vertrouwe, onderhandeling en toeganklikheid. Die kernbegrip in demokrasie is die reg om te weet.

Na aanleiding van bogenoemde maak Kelly (1999:158) die bewering dat die gevaar bestaan dat kurrikulumevaluering in 'n politieke saak kan ontaard, eerder as in 'n onderwysaangeleentheid. Kelly sê verder ook dat kurrikulumevaluering baie belangrik vir effektiewe leer is; en alle opvoeders is bewustelik of onbewustelik besig met deurlopende evaluering.

## SINTESE

In hierdie studie word gepoog om die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula aan die hand van kurrikulumkomponente te evalueer wat as evalueringskriteria aangewend sou kon word (kyk par 2.4.).

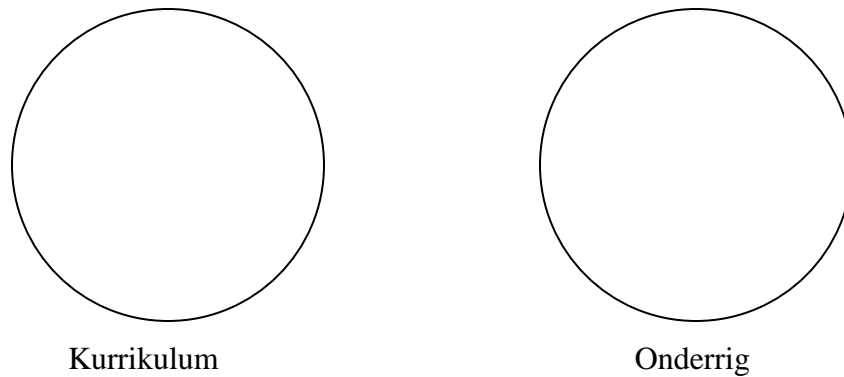
## 2.5 VAN KURRIKULUM NA ONDERRIG/LEER

Oliva (1992:9) brei uit oor die verhouding tussen kurrikulum en onderrig. Hy hou die kurrikulum as die *wat* en onderrig as die *hoe* voor (kyk fig 2.13). Hy sê verder dat die kurrikulum as leerinhoud en leerervaringe beskou kan word, terwyl onderrig as metodes, onderrighandeling, implementering en voordrag gesien moet word.

Oliva (1992:9-20) verduidelik die verhouding van kurrikulum en onderrig aan die hand van die dualistiese, integrerende, konsentriese en sikliese modelle, wat kortliks hierna bespreek word.

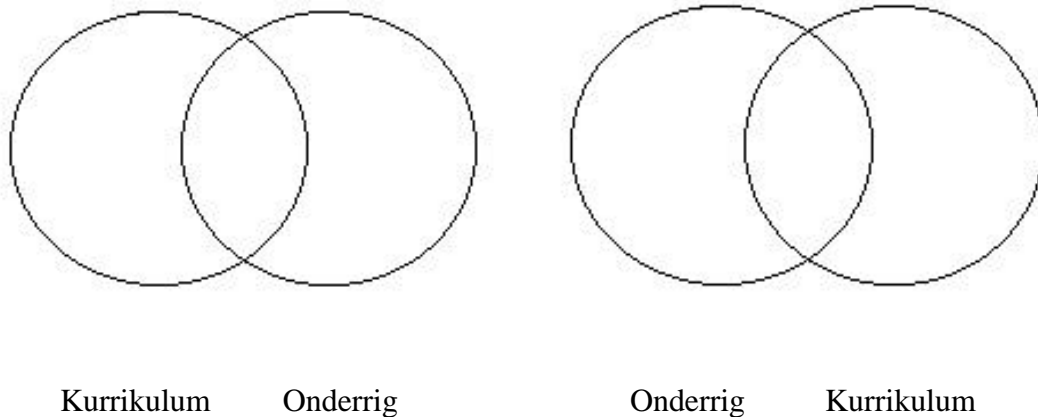
### **FIGUUR 2.13**

#### **DIE DUALISTIESE MODEL**



(Oliva 1992:10)

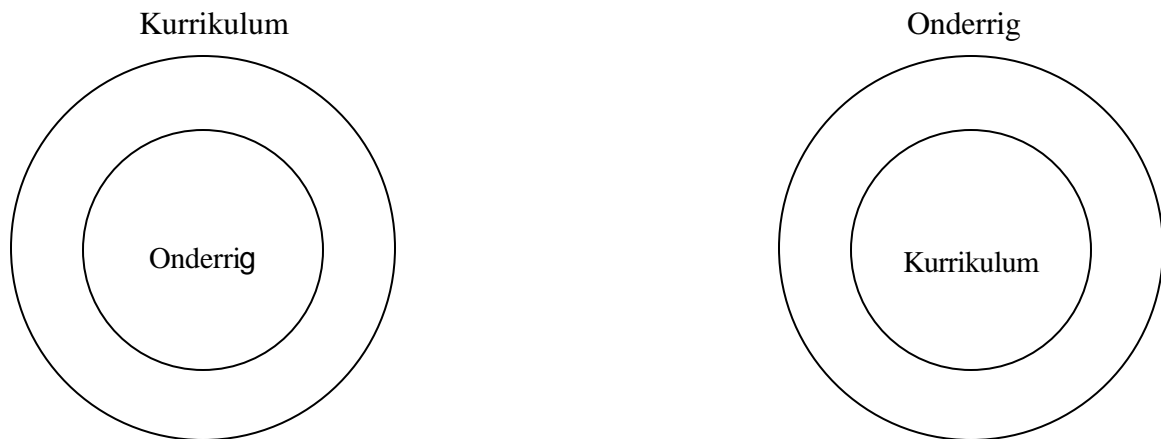
Volgens die dualistiese model (kyk fig 2.13) funksioneer die kurrikulum en onderrig as aparte entiteite en sal dit nooit bymekaar uitkom nie. In die dualistiese model het die onderwys weinig te make met die meesterplan van die kurrikulum. Die beplanners ignoreer die onderriggewers en op hul beurt ignoreer die onderriggewers die beplanners. In hierdie model kan veranderinge in enige komponent plaasvind sonder dat die een komponent deur die ander beïnvloed word.

**FIGUUR 2.14****DIE INTEGRERENDE MODEL**

(Oliva 1992:11)

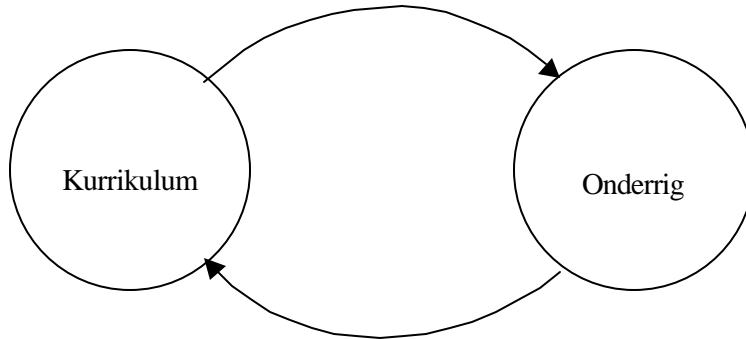
Die integrerende model (kyk fig 2.14) verwys na die kurrikulum en onderrig wat as 'n sisteem saam funksioneer. Daar bestaan 'n integrerende verwantskap tussen die komponente, en enige skeiding tussen hierdie komponente sal nadelig wees vir beide die onderrig en die kurrikulum.

Dit sou byvoorbeeld vir kurrikulumbepanners moeilik wees om onderrig as die vertrekpunt in kurrikulumontwikkeling te stel voordat daar nie 'n program en uitkomst ontwikkel is nie. Nieteenstaande bogenoemde inligting, beskou sommige navorsers onderrig as die primêre komponent by die aanbieding van 'n kurrikulum en is hulle van mening dat beide die kurrikulum en onderrig by die implementering daarvan ontwikkel word.

**FIGUUR 2.15****DIE KONSENTRIESE MODEL**

(Oliva 1992:12)

Die konsentriese model toon dat daar 'n onderlinge verwantskap tussen onderrig en die kurrikulum bestaan. Gesamentlike afhanklikheid is die sleutelbeginsel van die konsentriese model. In figuur 2.15 word elke komponent as 'n sub sisteem van die ander een aangedui, terwyl beide komponente ook as die kernkomponent kan funksioneer. Hierdie model maak daarvoor voorsiening dat, wanneer daar met die kurrikulum gewerk word, onderrig ondergeskik aan die kurrikulum is en, wanneer daar met onderrig gehandel word, die kurrikulum ondergeskik aan onderrig is.

**FIGUUR 2.16****DIE SIKLIESE MODEL**

(Oliva 1992:12)

Die sikliese model beklemtoon die verwantskap tussen die kurrikulum en onderrig deur middel van die pyle in figuur 2.16 wat die terugvoering van beide die kurrikulum en onderrig diagrammaties aandui. In hierdie model word beide die kurrikulum en onderrig deurlopend beïnvloed deur die uitwerking wat die een op die ander het. Die sikliese model impliseer verder dat onderrig deur kurrikulumontwikkeling voorafgegaan word, aangesien onderrig wat aangebied en geëvalueer is, kurrikulumverandering kan impliseer. Hierdie kurrikulumproses is deurlopend en nimmereindigend. Die evaluering van die onderrigproses beïnvloed die daaropvolgende kurrikulumontwikkeling, wat weer die onderrig beïnvloed. Kurrikulum en onderrig word in die dualistiese model as twee afsonderlike entiteite aangetoon (kyk fig 2.13), alhoewel dit nie die geval in hierdie model is nie. Beide die komponente beïnvloed mekaar deurlopend en wedersyds ter verbetering van beide die onderrig en die kurrikulumontwikkeling.

Ornstein en Hunkins (1998:21) verwys na die teorie en praktyk en sê dat 'n goeie teorie leiding aan die praktyk kan gee en dat goeie praktyk op goeie teorie gebaseer is.

Praktiese toepassing van vaardighede wat op goeie teorie gebaseer is toon die belangrike rol wat teorie en praktyk in die samelewing speel.



## 2.6 SAMEVATTING

In hierdie Hoofstuk is die teorie van kurrikulumontwikkeling bestudeer om te bepaal wat die proses behoort te wees om 'n kurrikulumkomponent te ontwikkel. In die eerste plek is 'n aantal kurrikulummodelle bestudeer om bewus te word van hoe die navorsers oor tye heen oor die belangrikheid en essensies van die kurrikulum gedink en gehandel het. Daar is kennis van inhoud- vs prosesbenadering geneem.

Kurrikulumkomponente is verder geanaliseer en hierdie komponente word as kriteria aangewend om in Hoofstuk 3 en 4 verskillende onderwyskurrikula te evalueer. Daar is ook na 'n praktiese voorbeeld gekyk van 'n *kurrikulum na onderrig* wat 'n suksesvolle bydrae gelewer het om die teoretiese aspekte van die Hoofstuk af te sluit met die praktiese waar 'n brug tussen die teorie en praktiese geslaan word.

Hierdie teoretiese kennis in Hoofstuk 2 word in Hoofstuk 6 aangewend vir die ontwikkeling van 'n moontlike nuwe arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent. Daar word nie na 'n nuwe kurrikulummodel of nuwe kurrikulum as sodanig gekyk nie, maar slegs na 'n kurrikulumkomponent wat binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum ontwikkel kan word.

Daar word in die eerste plek na die kriteria van kurrikulumontwikkeling gekyk voordat enige behoeftebepaling gemaak kan word. Verskillende navorsers het ongetwyfeld verskillende sienswyses wanneer dit kom by kurrikulumontwikkeling en dus word daar op 'n kurrikulummodel van ontwikkeling besluit waarin stappe geformuleer is wat aangewend kan word by die ontwikkeling van die verlangde kurrikulumkomponent.

Die aanvanklike kriteria (in vraagvorm) vir kurrikulumontwikkeling kan vanuit die kritieke en ontwikkelingsuitkomstes soos volg daaruit sien:

- Is daar 'n behoefte in die gemeenskap geïdentifiseer?
- Word entrepreneursgeleenthede bevorder?
- Word opleidings- en beroepsmoontlikhede ondersoek?
- Word algemene vaardighede en spesifieke handvaardighede ontwikkel wat tot voordeel van die leerders en die gemeenskap kan wees?
- Is die behoeftebepaling leerdergesentreerd?
- Word aanbieding volgens 'n UGO- benadering beplan?

Hierdie kriteria en kurrikulumkomponente (kyk par 2.4) vorm die vertrekpunt wat in Hoofstuk 6 gebruik word as verwysingsraamwerk waarbinne die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent ontwikkel word.

In die volgende Hoofstuk word die onderwyskurrikula van Skotland, Kanada en Suid-Afrika kripties vergelyk om sodoende 'n eksemplariese raamwerk daar te stel waarbinne 'n moontlike besondere komponent vir die Suid-Afrikaanse kurrikulum beslag kan vind.

## HOOFSTUK 3

### **‘n ANALISE VAN DIE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS-KURRIKULA VAN SKOTLAND, KANADA EN SUID-AFRIKA**

#### **3.1 INLEIDING**

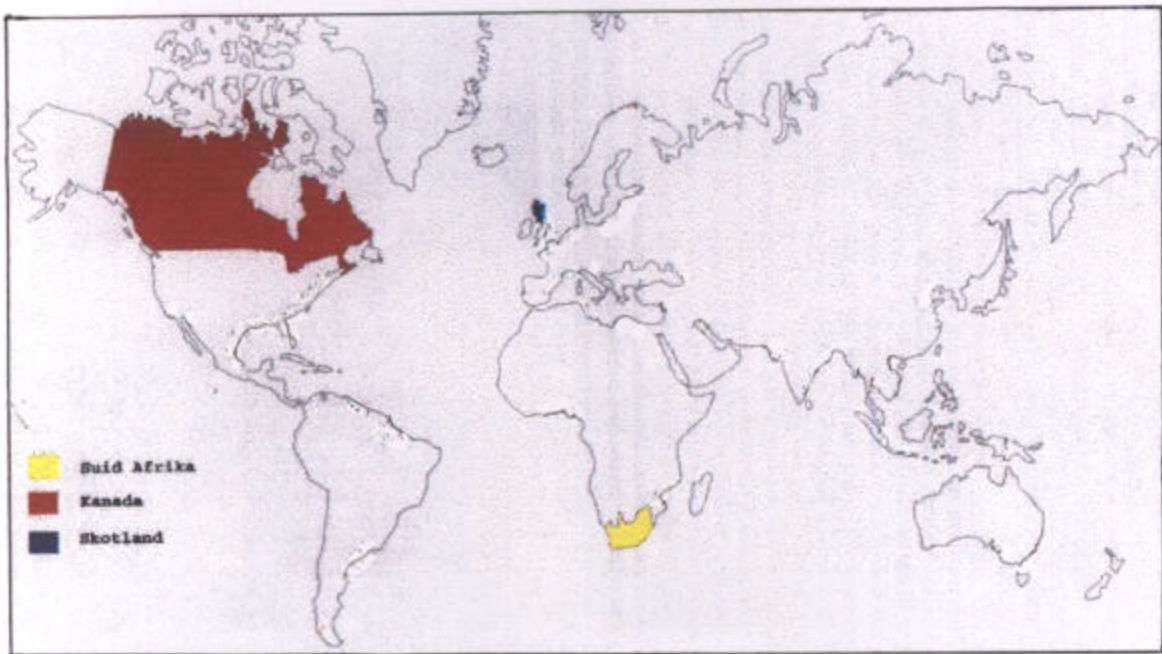
Die rasionaal agter die keuse van die onderwyskurrikula van Skotland en Kanada vir die doeleindes van hierdie navorsing is dat beide hierdie lande as eksemplaar gedien het by die ontwikkeling en implementering van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum. Voorts het Die Departement van Onderwys (Department of Education 2002(b):4) ook die Skotse Kwalifikasie-Owerheid as eksemplaar gebruik by die samestelling en ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse SAKO. Een van die ontwikkelingsuitkomstes (Departement van Onderwys 2002(a):12) moedig verantwoordelike burgers aan om aan die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskap deel te neem. Die gebruik om internasionaal eksemplaries te werk te gaan word dus verantwoord deur genoemde ontwikkelingsuitkoms.

Vir die doel van hierdie studie word die bevindings wat voortspruit uit ‘n analise van Skotland en Kanada se onderwyskurrikula slegs as moontlike riglyne vir Suid-Afrika se onderwyskurrikulum aangewend, aangesien daar tussen ontwikkelde en ontwikkelende lande ‘n te groot verskil aanwesig kan wees. Daar word dus nie gepoog om hierdie bevindings aangaande die kurrikula net so van toepassing op die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum te maak nie. Die moontlikheid bestaan wel dat bevindings verkry uit ‘n vergelykende analise moontlik kan toon dat in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum besondere aspekte gevind kan word wat nie in ontwikkelde lande se onderwyskurrikula gevind en geïmplementeer word nie.

Genoemde lande se onderwyskurrikula is as studieterrein vir hierdie navorsing geïdentifiseer, en daar sal deur analise en sintese 'n kriptiese evaluering van genoemde onderwyskurrikula gemaak word waarna daar 'n vergelyking getref word tussen hierdie lande se onderwyskurrikula en die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum (kyk par 1.2.2 & 3.2).

### FIGUUR 3.1

#### DIE GEOGRAFIESE POSISIE VAN SKOTLAND, KANADA EN SUID-AFRIKA



(Aangepas uit Miller 1992:115)

Vir die analisering van genoemde kurrikula word verskillende kurrikulumkomponente onder die loep geneem, aangesien die analise van kurrikulumkomponente as 'n toepaslike proses beskou word om 'n onderwyskurrikulum mee te analiseer (kyk par 2.4).

Enkele kontekstuele inligting oor Skotland, Kanada en Suid-Afrika se ekonomiese, politieke en sosiale ontwikkeling word bespreek aangesien die onderwysgebeure van 'n land nie in isolasie plaasvind nie, maar wel deur al die ander samelewingstrukture beïnvloed word.

Die agtergrond waarteen die onderwyskurrikula van hierdie drie lande funksioneer, word kortliks afsonderlik bespreek, waarna die kurrikula gesamentlik met behulp van die kurrikulumkomponente geanaliseer word.

### 3.1.1 'n AGTERGRONDSKETS VAN DIE SKOTSE ONDERWYS-KURRIKULUM

Gedurende die laaste twee dekades het Skotland 'n Renaissance in taal, kultuur, kuns, ekonomiese en sosiale strukture, sowel as die onderwys ondergaan (Robertson in Bryce & Humes 2000:244). Historiese verskille en vyandskap tussen Engeland en Skotland het veroorsaak dat Skotland se inwoners nie as deel van Engeland beskou wil word nie (Cooper 1995:8-9 en Bryce en Humes 2000:4). Clark (in Clark & Munn 1997:16-17) wys daarop dat die Konserwatiewe Party Skotland regeer het tot en met 1997, toe die Arbeidersparty aan bewind gekom het. Hierdie omwenteling, veral in die onderwys, word deur Mills (2002:347) bevestig met sy verwysing na die verkiesing van 1997. Hy sê dat die Arbeidersparty sedertdien die konserwatiewe idees gereeld weggevoer het, en dit het 'n baie belangrike invloed op die onderwysbeleid van Skotland uitgeoefen.

Die Skotse skoolkurrikulum is reeds vir baie jare daarop ingestel om voorsiening te maak vir die insluiting van werkservaring vir die leerders. Leerders se werkverwante ervarings word as belangrike voorbereiding gedurende hul skooljare gereken vir beroepskeuses wat na skool gemaak kan word. Werksplasings word gesien as 'n belangrike taak van sowel die skole as van die werkgewers. Die onderwysdepartement van Skotland maak voorsiening vir sekondêreskoolleerders om deel te neem aan werkservarings tydens die aanbieding van die skoolkurrikulum (Scotland <http://www.ltscotland.com>) wat vir die

leerders van nut kan wees wanneer beroepskeuses uitgeoefen moet word. Voorts kan leerders ook deelyds by firmas gaan werk, waarna hierdie tyd en ervaring amptelik deur die skool erken word en 'n erkende sertifikaat daarvoor uitgereik word.

Skotland met die kleinste bevolking van die Britse Eilande, wat as 'n ontwikkelde land beskou word, het volgens (Clark & Munn 1997:2) gedurende 1995 onder armoede gebuk gegaan. Gedurende hierdie tydperk het sommige skole gratis maaltye aan 20 % van hulle leerders verskaf. Ook het een uit elke twee leerders 'n kleretoelaag ontvang. Dit blyk dus asof die fokus gedurende hierdie tyd in die besonder op die minderbevoorregtes geval het. Clark & Munn (1997:7) wys ook daarop dat Skotland se bevolking gedurende die 1991-sensus uit 98,7 % wit en 1,3 % etniese minderhede bestaan het.

Soos in ander ontwikkelde lande, het Skotland oor die laaste twee dekades 'n geskiedenis van sosiale, ekonomiese politieke en tegnologiese verandering ondergaan, en die onderwysowerhede was nie goed voorberei op al dié veranderinge nie (Gavin in Bryce & Humes 2000:437). Bryce en Humes (2000:4) sê voorts dat die onderwyspraktyk in Skotland oor die laaste dekades baie meer *kompleks* geword het. Uit onlangse navorsing blyk dit dat daar vir meer as 30 jaar (1967-1997) nie indringende onderwysnavorsing gedoen is nie en is daar dus tans geringe navorsingsbevindings oor hierdie tydperk beskikbaar.

Bryce en Humes (2000:4) stel dit dat hulle in hul omvattende navorsing gepoog het om die onderwys in Skotland in al sy aspekte na te vors. Daar is ook bevind dat daar op sekere terreine baie min inligting beskikbaar was en dat van die bestaande navorsing nie betroubare inligting bevat nie. Die politieke en sosiale probleme tussen Skotland en Engeland het as gevolg van historiese verskille meer kompleks geword. Om onderwysnavorsing in Skotland te onderneem, is dus volgens etlike navorsers nie 'n maklike taak nie.

Die Konserwatiewe Party was vir 18 jaar aan bewind en daar het vyandskap in die politieke arena ontstaan wat ook 'n invloed op die onderwys uitgeoefen het. Die groot dilemma is volgens Adams (1997:71) dat Skotland onafhanklik wil wees en nie deur Engeland regeer wil word nie. Hierdie historiese politieke verskille en vyandskap bestaan sedert 1707 toe die skoolstelsel hoofsaaklik deur die kerkgemeenskap ontwikkel en beheer is. Cooper (1995:8-9) wys in dié verband daarop dat Skotland deel van Europa is, maar nie deel van Engeland nie. Clark (in Clark & Munn 1997:16-17) voer aan dat Skotland se onderwys beter is as dié van die Verenigde Koninkryk aangesien 'n aantal bepalende doelstellings binne die Skotte se onderwys figureer. Hierdie doelstellings is:

- 'n Groter gemeenskapsvertroue in die verandering van die onderwysstelsel moet bewerkstellig word.
- 'n Onderwyskommissie is aangestel om behulpsaam te wees met kwaliteitsversekering.
- 'n Nouer skakeling vind plaas tussen beroeps- en akademiese onderwys.
- Die voortbestaan van Skotse evaluering word deur middel van bemeesteringsprogramme verseker.
- Nasionale toetsing vir tale en wiskunde vind plaas.
- Etosaanwysers word deur Skotse inspektoraat ontwikkel.

Raffe, Howieson en Tinklin (2002:167-185) beweer dat daar ongelukkigheid oor beperkte riglyne vir die eerste twee sekondêre skooljare bestaan. Daar vind nie 'n behoorlike aansluiting tussen laer- en hoërskole se onderwyskurrikula plaas nie. 'n Verdere probleem wat skooldoeltreffendheid teengewerk het, is die onderrig vir verskillende vermoëns-groepe in een klas. Nasionale evaluering realiseer ook nie behoorlik nie, en daar is nie voorsiening gemaak vir behoorlike skakeling tussen hoër en verdere onderwys nie (Clark in Clark & Munn 1997:10-16).

Gavin (in Bryce en Humes 2000:438-439) bevind dat daar gedurende 2000 steeds probleme in die Skotse onderwysstelsel bestaan het, byvoorbeeld by die skakeling tussen

hoër- en laerskole. Die grootste *leemte* is volgens Gavin (in Bryce en Humes 2000:438-439) die aanbieding van *algemene onderwys* in die vorm van *leerareas* in die laerskool. In die hoërskool maak leerders kennis met 'n reeks vakke. Daar word in dié verband gevra wat die algemene onderwys in laerskole bydra tot die inskakeling of beter begrip van die S1/S2-sekondêre skoolkurrikulum.

Darling (in Bryce & Humes 2000:29-35) verduidelik dat onderwys eers suksesvol sal wees as alle rolspelers besef dat leerders anders as volwassenes dink. Darling stel dit soos volg:

Nature would have them children before they are men . . .  
 Childhood has its own ways of seeing, thinking and feeling;  
 nothing is more foolish than to try and substitute our ways . . .

She (the teacher) must realize that the child is not an adult  
 in miniature: he does not feel, or act or think like an adult.

Volgens Clark (in Clark & Munn 1997:15) het Skotland oor 'n lang tydperk onderwysnavorsing gedoen, in samewerking met opvoeders, plaaslike owerhede, kolleges, universiteite en onderwysdepartemente. Hierdie navorsing het spesifiek oor die effektiwiteit van die Skotse onderwyskurrikulum gegaan. Bryce en Humes (2000:437) verskil egter van navorsers in verband met die *lang* en *uitstaande* onderwysnavorsing in Skotland en het in hierdie verband aangedui dat daar slegs *geringe navorsing* die afgelope 30 jaar gedoen is.

Genoemde agtergrond in verband met Skotland se geografiese en politiese situasie is baie belangrik om die onderwysontwikkeling oor die afgelope twee dekades beter te kan verstaan.



Die agtergrond waarteen die Kanadese onderwysstelsel funksioneer, word vervolgens kursories in oënskou geneem.

### 3.1.2 'n AGTERGRONDSKETS VAN DIE KANADESE ONDERWYS-KURRIKULUM

Kanada het 'n federale regeringsvorm en dus is elke provinsie verantwoordelik vir eie skoolonderrig. In teenstelling met Australië en die Verenigde State van Amerika, wat ook federale regeringsvorms het, het Kanada geen federale onderwysdepartement nie. Daar bestaan 'n Council of Educational Ministers wat onderwyssake van gemeenskaplike belang beheer. Elke provinsie besluit self hoe die besondere provinsie se onderwyskurrikulum daar moet uitsien en watter vorm van onderrig en onderwys geïmplementeer sal word (McEwen 1996:219-221 en Burns 2000:9-10).

Volgens Burns (2000:18-19) het heelwat leemtes wat in die skoolkurrikulum voorgekom het die provinsies aangespoor om alternatiewe onderwyssisteme te ontwikkel. Met hierdie aktiwiteit is dan ook gepoog om die jeug by die onderwys te betrek.

Burns (2000:9-20) verwys na die fenomeen van die twee amptelike tale en die twee verskillende geloofsoortuiginge waarsonder kennis van die onderwys in Kanada nie verstaan kan word nie. Engels en Frans is die twee amptelike Kanadese tale. Die Franse Setlaars was hoofsaaklik verantwoordelik vir elementêre onderwys van die handelaars, boere en die inheemse bevolking. Die persone uit hierdie bedeling het basiese vaardighede soos lees, skryf en reken aangeleer. Die ander groep was die elite wat met privaat fondse studeer het. Die elite groep verwys na die Engelssprekende Kanadese van Groot Brittanje en Skotland wat hulle toegespits het op die nywerheid en handel.

Daar is geglo dat leer op 'n Christelike grondslag moes plaasvind. Die Franse Setlaars was meestal Rooms-Katoliek, terwyl die Britse Setlaars weer meestal Protestante was.

Die regering van Kanada het geleidelik vanaf 1960 die onderwysgesag vanaf die kerk na die staat laat oorgaan. Met hierdie verandering is leerders vir die staat en nie vir die kerk opgelei nie. Volgens Burns (2000:18-19) moes daar op daardie stadium in die onderwyskurrikulum van Kanada voorsiening gemaak word vir die erkenning van die verskillende religieuse oortuigings van die leerders.

Wilson en Wilson (1998:157) wys op die gebruik van die term *native* om na die inheemse groepe te verwys, wat ookal hul status sou wees. Of dit nou Metis, Kanadese of Amerikaners is, die voorkeur gebruik vir die term *native* is inheems.

Die voorafgaande kursoriese demografiese inligting oor Skotland en Kanada sal daartoe bydra om die betrokke lande se onderwyskurrikula beter te verstaan.

### 3.1.3 'n AGTERGRONDSKETS VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS-KURRIKULUM

Hierdie studie het nie ten doel om 'n volledige historiese weergawe van die ontwikkeling van onderwys in Suid-Afrika te gee nie. Dit is egter nodig om enkele aspekte van die onderwysverlede, wat direk betrekking het op die tema wat bestudeer word, weer te gee.

Volgens Wolpe (in McKay & Allais 1995:01-05) is onderwys die afgelope 20 jaar wêreldwyd ervaar as die terrein waarop die grootste veranderinge tot nog toe plaasgevind het. Suid-Afrika, wat nie hierdie verandering van die wêreld se demokratisering ontkom het nie, het geen ander keuse gehad as om toe te gee aan die wêrelddruk aan die een kant en interne druk van die apartheids-era aan die ander kant nie, aangesien daar sedert 1948 'n dispuut tussen die apartheidsregering en die reeks opposisiekragte verklaar is. Wolpe verduidelik dat die Suid-Afrikaanse onderwys in die tydperk van 1948 - 1990 deur allerhande *struggles* gekenmerk is.

Volgens Wolpe (in McKay & Allais 1995:1) het wetgewing (soos die Wet op Swart Onderwys 47 van 1953) reeds vanaf 1950 druk op die Nasionale Regering uitgeoefen om onderwysgelykheid te bewerkstellig. Geweld en oproer het gedurende 1976 hoogty gevier, en daar is na die oproer van 1976 in Soweto toenemend ondersoek ingestel na probleme in swart onderwys. Jansen (in Sayed & Jansen 2001:13) sluit by Wolpe aan en sê dat die onderwys sedert 1948, met die apartheidsregering en die Wet op Swart Onderwys 47 van 1953, meer as vier dekades lank deur die apartheidsregering beheer is.

Gedurende Junie 1980 het die Kabinet 'n versoek aan die NNS gerig om 'n indringende ondersoek na die onderwys in al sy fasette in Suid-Afrika in te stel. Hierdie versoek aan die NNS het soos volg gelui (NNS-verslag 1981:1):

U Raad moet in samewerking met alle belanghebbendes 'n wetenskaplike ondersoek op gekoördineerde grondslag instel en binne 12 maande aanbevelings by die Kabinet doen, oor:

- a) beginselriglyne vir 'n prakties uitvoerbare onderwysbeleid in Suid-Afrika ten einde –
  - i) sy inwoners se potensiaal te laat verwesenlik,
  - ii) die ekonomiese groei van Suid-Afrika te bevorder, en
  - iii) die lewensgehalte van al sy inwoners te verbeter
- b) die organisasie- en beheerstruktuur en finansiering van die onderwys,
- c) die raadplegings- en besluitnemingsmeganismes in die onderwys,
- d) 'n onderwysinfrastruktuur om te voorsien in die arbeidsmarkbehoefte van Suid-Afrika en die selfverwesenliking van sy inwoners, en
- e) 'n program ter bereiking van 'n gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe.

Bogenoemde navorsing bestaan uit omvattende verslae wat nie volledig in hierdie studie bespreek word nie. Daar sal wel na inligting wat relevant vir hierdie studie is, verwys word.

Volgens Wolpe (in McKay & Allais 1995:1) het die regering van die Nasionale Party in die apartheidsera wetgewing as instrument daargestel om blanke werkers teen kompetisie in beroepe te beskerm. Kruger (1996:90) stem saam met bogenoemde aanname en wys op die ongelykheid wat daar sedert die bewind van die regering van die Nasionale Party bestaan het:

- Minder finansiële begroting vir swart leerders per capita.
- Ontoereikende en ongekwalfiseerde opvoeders in swart skole.
- Meer swart leerders per klas as blanke leerders per klas.
- Minderwaardige ondersteuningsmateriaal en geriewe in swart skole.
- Geografiese isolasie van swart skole.
- 'n Minderwaardige skoolkurrikulum in swart skole.

Die onderwysgebeure in Suid-Afrika voor 1994 kan nie behoorlik begryp word sonder om kennis te neem van die opkoms van die African National Congress (ANC) en die ontwikkelingsproses daarvan nie.

Volgens Liebenberg en Spies (1994:47) is die ANC in 1912 gestig. Die doel van die organisasie was om swart Afrikaners in groot dorpe en stedelike gebiede te verenig en om integrasie in die dominante wit gemeenskappe te help bewerkstellig. Gedurende hierdie tydperk was daar volgens Lipton (1985:264) geen rassistiese motiewe by die stigting van die ANC nie.

Die ANC-leierskap het bestaan uit die stedelike elite, soos dokters, advokate en prokureurs, opvoeders en kerklui (Lipton 1985:263). Gedurende 1920 tot 1940 het apartheid geleidelik toegeneem en het die ANC 'n al hoe groter rol in die Suid-

Afrikaanse geskiedenis begin speel. Suid-Afrika het ook in die tydperk van 1933 tot 1946 'n besondere ekonomiese groei getoon, wat 'n groot verstedeliking onder die swart bevolking bewerkstellig het (Meli 1988:101). Teen 1940 het jong aktiviste (die Jeugliga van die ANC, by name Nelson Mandela, Robert Sobukwe en Walter Sisulu) druk op die ANC-leiers begin uitoefen en daarop aangedring dat alle rassediskriminasie in die openbaar en in skole afgeskaf moet word (Lipton 1985:264). Politieke onrus en groeiende internasionale kritiek teen apartheid was aan die orde van die dag. Tydens 1948, met die Nasionale Party as regerende party, was alle rassegroepe (behalwe wit Afrikaners) uitgesluit van enige politieke deelname (Meli 1988:224).

Lipton (1985:297-300) beweer dat die ANC gedurende die 1950's 'n groot opposisie vir die Apartheidsregering geword het. Die ANC se pasifistiese en versigtige hantering van politieke sake het hulle in onmin gebring by die jeugliga van die ANC, wat daarop aangedring het dat alle vorme van diskriminasie verwyder moes word. Teen 1960, met die Sharpsville-krisis, is die ANC uiteindelik verban en die leiers van die beweging in hegtenis geneem (Meli 1988:226).

Gedurende die tydperk 1960 tot 1976 het die ANC, deur middel van ondergrondse bedrywighede, die land se swart bevolking verenig, en meer en meer wrywing het tussen die wit en swart bevolking voorgekom. Tydens 1976 breek grootskaalse onrus onder die swart leerders in Soweto se skole uit (Liebenberg & Spies 1994:461-464), wat groot weerstand by die destydse regering ontlok het. Die leerders het in opstand gekom teen die Apartheidsregering en hulle het skole afgebrand. Stakings deur opvoeders en leerders was aan die orde van die dag. Opvoeders kon geen beheer uitoefen nie en het uit vrees vir hul lewens by hul huise gebly; sodoende het daar nie behoorlike onderwys in hierdie stadium plaasgevind nie. Onder bogenoemde omstandighede het dit gebeur dat 'n hele generasie skoolleerders onvoldoende onderrig ontvang het (Wolpe in McKay & Allais 1995:01). Gedurende die 1980's het die ANC ook geweldige chaos deur sabotasie, bomontploffings, stakings en opstande geïnisieer, om sodoende hul politieke doelwitte te probeer verwesenlik (Lipton 1985:347-355).

‘n Aantal organisasies en unies vanuit ander lande het saam met die ANC geweldige druk op die Nasionale Regering geplaas. As gevolg van die internasionale politieke druk en die interne politieke onrus was daar teen 1990 sterk sprake van die ontbanning van die ANC. Daar het dus sedert 1990 belangrike veranderinge in Suid-Afrika plaasgevind. Die Suid-Afrikaanse Opvoedersunie (SADOU) is gestig. Sayed en Jansen (2001:13) sê dat 1990 getipeer kan word as die jaar waarin veranderinge begin plaasvind het en dus ook as die tyd waarin die Apartheidsregering se doodsklok begin lui het.

Al die druk op die Suid-Afrikaanse regering het daartoe aanleiding gegee dat Nelson Mandela gedurende 1992 uit die gevangenis op Robbeneiland vrygelaat is. Ander leiers, wat gedurende 1960 tydens die Rivonia-verhoor in hegtenis geneem is, is ook by hierdie geleentheid vrygelaat.

Garbers (1993:02) wys op die verandering in die onderwys oor die afgelope 15 tot 20 jaar, waarin omvattende ondersoeke, denke, debatte en eksperimentering plaasgevind het. Kraak (in Unterhalter, Wolpe & Botha 1991:55) verwys na die NNS-verslag wat gedurende 1981 die volgende aanbevelings gemaak het:

- ‘n Nie-rassige onderwysdepartement.
- Akademiese en beroepsintegrasie.
- Nasionale onderwys vir die inwoners van Suid-Afrika.
- Die daarstelling van komprehensiewe eenhede vir tegniese vakke in beroepskole.
- Die bevordering van die verhouding tussen beroepsonderwys en akademiese onderwys.

Uit genoemde aanbevelings kom Badat (in Unterhalter *et al.* 1991:25) tot die gevolgtrekking dat die NNS-verslag daarop neerkom dat, indien die algemene strukture van een nasionale onderwysdepartement reggestel sou kon word en die behoeftes van die Departement van Arbeid in ag geneem sou word, dit verder slegs ‘n tegniese

aangeleentheid sou wees om die tekortkominge, wat nog in die onderwys bestaan het, reg te stel.

Wolpe (in McKay & Allais 1995:3) wys daarop dat daar nie uit die oog verloor moet word dat Suid-Afrika, sedert 1948, toe die regering van die Nasionale Party aan bewind gekom het, steeds onder kolonialisasie gely het nie. Met die oog daarop dat onderwys in die toekoms vry en toeganklik vir almal sou wees, stel Wolpe (in Unterhalter *et al.* 1991:7-11) die noodsaaklike veranderinge wat moes plaasvind, soos volg voor:

- 'n Herstrukturering van industriële vaardigheidsopleiding en 'n herorganisasie van arbeidsomstandighede.
- Demokrasering, waarin alle diskriminasie verwyder en toepaslike beroepsopleiding vir almal beskikbaar gestel word.
- Opleiding vir ongeskoolde werkers.
- Ondersteuning vir vakbonde op industriële vlak.
- Bevordering van tegniese en beroepsonderwys, soos in ander lande.

Wolpe (in Unterhalter *et al.* 1991:25) wys ook daarop dat tegniese en akademiese onderwys saam aangebied moet word, aangesien tegniese onderwys bevorder moet word en nie behoorlik aangebied kan word sonder 'n akademiese komponent nie. Tegniese onderwys is beskou as ondergeskik aan akademiese opleiding, wat 'n stigma aan tegniese onderwys laat kleef het (Department of Education 1998(a):22). Desnieteenstaande was die aanspreek van die apartheidsonderwysprobleem volgens Wolpe 'n groter prioriteit as relevante onderwys in die beroepswêreld.

Genoemde ongelykhede het onder andere volgens Kruger (1996:90) tot ontevredenheid en konflik gelei. Kruger sê dat daar in Suid-Afrika vir elke nasionale staat 'n onderwysdepartement bestaan het en op 'n stadium het 19 onderwysdepartemente die Suid-Afrikaanse onderwys beheer. Samhoff, Rensburg en Groener (1994:4-5) brei hierop uit deur te sê dat Suid-Afrika gedurende die tydperk voor 1994 gekenmerk is deur

politieke verskille en konflik in die swart gemeenskappe, wat in 1994 'n draaipunt bereik het. Die tydperk is verder gekenmerk deur die bestaan van afsonderlike onderwysdepartemente, skole en universiteite vir verskillende bevolkingsgroepe. Swart leerders kon nie 'n skool of universiteit bywoon wat vir blankes bedoel was nie. Slegs in gevalle waar sekere fakulteite nie in "swart" opvoedkundige instellings beskikbaar was nie, is swart studente toegelaat tot wit instellings. Volgens hierdie apartheidsbeleidstoepassing is die onderwysbeleid, kurrikulumbeplanning en onderrigmetodes as middele aangewend om wit oorheersing oor swart mense te verseker.

Samhoff *et al.* (1994:6) sê dat die gevolg van bogenoemde diskriminasie en apartheidsonderwys noodwendig stemme van kritiek onder die swartmense laat opgaan het. Hierdie kritiek het oorgegaan tot weerstand en konflik in skole, wat mettertyd in politieke konflik ontaard het.

Volgens Jansen (in Sayed & Jansen 2001:12) het die regering van die Nasionale Party gedurende Junie 1991 samewerking tussen die Educational Renewal Strategy (ERS) en die National Education Policy Investigation (NEPI) bewillig. Die ANC het die onderwysondersoek verwelkom, maar die poging gekritiseer, aangesien dit nie daarin kon slaag om 'n wyer demokratiese deelname aan onderwysorganisasies te bewerkstellig nie. Die National Education Co-ordinating Committee (NECC) het die NEPI geïnspireer met oorspronklike veldtogte van massa-aksies en met boikotte, waarvolgens die volgende eise gestel is:

- Geen seksisme nie.
- Geen rassediskriminasie nie.
- Demokrasie en 'n unitêre sisteem moes heraangespreek word.

Wolpe (in Unterhalter *et al.* 1991:1-5) sê vervolgens dat die Departement van Onderwys en Opleiding aangedring het op samesprekings met die NECC. Daar moes besluit word



oor hoe die bedrag van agt honderd miljoen rand aangewend sou word om die agterstand wat in swart onderwys as gevolg van apartheid ontstaan het, in te haal. Daar is aanbeveel dat die onderwys evolusionêr verander moes word en nie revolusionêr nie. Die besluite van die komitees het uitgewys dat daar 'n totale nuwe onderwyskurrikulum geïmplementeer sou moes word.

Samhoff *et al.* (1994:1-5) sê dat met die inhuldiging van Nelson Rolihlahla Mandela as President van Suid-Afrika die era van apartheid, en dus apartheidsonderwys, sy draaipunt bereik het. Op 10 Mei 1994 word Nelson Mandela tot Staatspresident verkies (kyk par 3.1.3) en het die ANC, as die regerende party van Suid-Afrika in 1998, 'n nuwe onderwysstelsel ingestel, naamlik die Uitkomsgebaseerde Onderwysstelsel.

Volgens Sayed en Jansen (2001:1-2) het die ANC met die einde van apartheid in April 1994, asook met 'n meerderheid stemme in beide die verkiesings van 1994 en 1999, 'n volle mandaat verkry om die onderwys te transformeer. Nieteenstaande die mandaat, en kundige leiers op internasionale gebied wat die onderwys betref, is gerapporteer dat onderwysideale weinig realiteite in die klaskamerpraktyk bereik het. Die mees dramatiese bewys is die verslag oor Kurrikulum 2005 deur die Hersieningskomitee van 31 Mei 2000 wat volgens die Departement van Onderwys nie in sy huidige vorm aangebied kan word nie (Department of Education 2000:57). Die Minister van Onderwys, Kader Asmal, het soos volg op genoemde verslag gereageer:

It is our duty to review on an ongoing basis our programmes and their implementation so that we can establish whether these do take forward our policy intent and whether they truly result in learning gains for our students and improvement in the teaching practices for our teachers (Department of Education 2000:57).

In die voorafgaande paragrawe is gepoog om kortliks aan te toon hoe die onderwys in Suid-Afrika voor en na 1998 verloop het. Die onderwys is wêreldwyd in dié tydperk

deur verandering gekenmerk. Demokrasiering wat wêreldwyd plaasgevind het, het ook groot politieke verandering in Suid-Afrika bewerkstellig, en 'n totale ommekeer in die onderwys veroorsaak. Die ongelykhede van die verlede was die vernaamste rede vir die onluste en boikotte waaronder die land gebuk gegaan het. Die grootste veranderinge tot nog toe het in Suid-Afrika plaasgevind, met die demokrasiering van sy regering.

Die onderrigmodel wat voor 1998 in Suid-Afrika gebruik is, was grootliks 'n inhoudsgebaseerde model. Hierdie model het 'n vasgestelde kurrikulum met duidelik afgebakende inhoud, wat gevolg moes word, voorgestaan (Department of Education 1997:1).

Die leerders se vermoëns om weer te gee wat hulle gememoriseer het, is geëvalueer, en 'n hoë premie is op die jaarlikse eindeksamen as maatstaf vir suksesvolle leer geplaas. Die onderrigmodel het dit vir opvoeders moontlik gemaak om hoofsaaklik uit handboeke, wat noukeurig volgens sillabusse saamgestel is en alle noodsaaklike leerinhoud bevat het, te werk. Die gevolg was dat die persepsie ontstaan het dat baie opvoeders niks meer as slegs handboekinhoud onderrig het nie (Department of Education 1998(d):4-7).

Wanneer egter na die onderwysontwikkeling gekyk word (kyk par 3.1.3), is dit bykans 'n logiese uitvloeisel van gebeure dat daar noodwendig na 'n nuwe kurrikulum gestreef is, wat dan ook uitgeloop het op die ontwikkeling van 'n uitkomsgebaseerde onderwysmodel en die daarmee gepaardgaande K2005 wat vanaf 1998 in Suid-Afrikaanse skole ingefaseer is. Dit was die nuwe ANC-regering se verklaarde voorneme om 'n onderrigstelsel te ontwerp wat *opvoedkundige* en *ekonomiese voordele* vir die bevolking sou inhou. Hierdie kurrikulum sou dan ook 'n *sosiale* en *politieke rol* speel om alle ongelykhede van die verlede uit die weg te ruim. Die nuwe kurrikulum moes daarom die waardes en beginsels van die nuwe Suid-Afrikaanse samelewing weerspieël (Department of Education 1997:1-3).

Aangesien die ANC-beheerde regering besluit het om die bestaande stelsel geheel en al te vervang, om sodoende die onderwys in Suid-Afrika te transformeer, moes die nuutaangestelde Minister van Onderwys in Suid-Afrika na sy aanstelling in April 1994, 'n aantal strukture tot stand bring om 'n nuwe onderwys- en onderrigstelsel vir Suid-Afrika te ontwikkel (Department of Education 1997:1).

K2005, as die nuwe kurrikulum, is 'n leerdergesentreerde onderrigmodel. Hierdie kurrikulum het agt leerareas, waarvan elkeen spesifieke uitkomstes het (kyk par 3.2.3.6).

Vervolgens word gepoog om die kurrikula van Skotland, Kanada en Suid-Afrika te analiseer en 'n vergelyking tussen die kurrikula te tref. Die doel van die vergelyking is om moontlike tekortkominge uit te wys en/of riglyne daar te stel vir die moontlike ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir Suid-Afrika..

### **3.2 'n ANALISE VAN DIE SKOTSE, KANADESE EN SUID-AFRIKAANSE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYSKURRIKULA**

Verskillende kurrikulumkomponente (kyk par 2.4) word vervolgens aangewend om Skotland, Kanada en Suid-Afrika se onderwyskurrikula te analiseer. Met behulp van analise en sintese word getrag om die verskille en ooreenkomste te identifiseer. 'n Vergelyking tussen die Suid-Afrikaanse, Skotse en Kanadese onderwyskurrikula kan moontlik vir al drie kurrikula van waarde wees.

Die eerste kurrikulumkomponent wat as kriterium vir die analise van Skotland, Kanada en Suid-Afrika se onderwyskurrikula aangewend word, is *situasieanalise*.

#### **3.2.1 SITUASIEANALISE**

*Situasieanalise* as kurrikulumkomponent verwys na die filosofiese grondbeginsels waaruit 'n onderwyskurrikulum sy vertrekpunt neem. Daar word in die besonder gekyk

na die *inhoud* wat onderrig word sowel as na die *persone* wat die inhoud onderrig (kyk par 2.4).

Die opvoeder en die leerder se sosiale, kulturele en ekonomiese milieu word onder die loep geneem. Die leerders en opvoeders se vlak van kognitiewe-, affektiewe- en psigomotoriese ontwikkeling is derhalwe van essensiële belang (kyk par 2.4). Harrison (in Clark & Munn 1997:157-159) sê dat die sameloop en inhoud van die onderwyskurrikulum die waardes en prioriteite van 'n volk, wat bydra om 'n volk as toekomstige burgers te vorm, weerspieël. In die Suid-Afrikaanse konteks word die agtergrond, leerders se vermoëns, en alle moontlike behoeftes in ag geneem voordat enige doelstellings geformuleer kan word.

Die Skotte beskou die onderwyskurrikulum as eie aan Skotland aangesien die Skotte nie onder die Britse onderwysstelsel wil dien nie. Die kultuur en natuur, asook onderwysidees en konsepte, vorm die ruggraat van die ontwerp en beskryf die kurrikulum vir sowel opvoeders as skole volgens Harrison (in Clark & Munn 1997:157-159). Volgens Clark en Munn (1997:xi, 1-2) word die onderwyskurrikulum in Skotland anders as in die ander eilande saamgestel en aangebied. Clark beweer dat Skotland se ekonomiese, sosiale en politieke ontwikkeling eiesoortig aan Skotland is en so ook die onderwysontwikkeling (kyk par 3.1.1). Boyd (in Clark & Munn 1997:52-66) beweer dat die Skotte beter verstaan sal word as hul kultuurgoedere in ag geneem word.

Bogenoemde bewering van Boyd kan seker op enige land van toepassing gemaak word, aangesien elke land oor sy eie besondere ontwikkeling en geskiedenis beskik. Elke land beskik oor kultuurwaardes waarvoor daardie land se mense bereid sal wees om te veg indien dit bedreig sou word.

Harrison (in Clark & Munn 1997:157-159) sê ook dat een van die kultuurbeginsels in die Skotse onderwysstelsel is om jong leerders te help om sin te gee aan hul gemeenskapsnorme en om te verstaan waarom beginsels ontwikkel word soos die Skotte

dit doen. Waardes en norme vanuit die gemeenskap is 'n vertrekpunt vir die samestelling van onderwyskurrikula. Wanneer jong leerders verstaan wie hulle is en sin kan maak van die inhoudelike wat aan hulle aangebied word, en van die gemeenskap waarin hulle leef, is die geleentheid daar om die kultuurgoedere as erfenis beter te verstaan (Harrison in Clark & Munn 1997:159).

Henchey (1999(a):226) sê dat die onderwys in Kanada tans meer as ooit tevore klem lê op intellektuele vaardighede en tegnologiese ontwikkeling. Kennis saam met wetenskaplike en tegnologiese kundigheid het die wagwoord vir sukses in Kanada geword. Volgens Wiener (1999:20) speel opvoeders in Kanada 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die skoolkurrikulum. Wiener stel dit dat opvoeders die sukses van leerders bepaal en dus oor 'n wyer kennis behoort te beskik as bloot net die vakrigting wat hy/sy aanbied. Hierdie aanname van Wiener dat opvoeders die sukses van die leerders bepaal, is nie algemeen geldend nie, aangesien daar ander faktore soos leerderbelangstelling, -aanleg en -intelligensie betrokke is in 'n onderrigleersituasie. Opvoederbetrokkenheid by kurrikulumontwikkeling verskil ook van land tot land. Die navorser is van opinie dat dit juis hierdie verskillende benaderings is wat navorsing noodsaak om die bes moontlike onderwyskurrikulum te ontwikkel vir toepaslike en effektiewe onderrig aan die leerders van 'n betrokke land.

Die vinnige tegnologiese ontwikkeling in Kanada het die vraag laat ontstaan of die onderwyskurrikulum aan die basiese vereistes en verwagtinge van die gemeenskap voldoen. Kilgour (1996:59) is van mening dat daar in 'n toenemende mate kommer oor die onderwys in Kanada bestaan. Kilgour glo dat uitdagings nie genoegsaam aangespreek word nie en dat nuwe vaardighede ten opsigte van arbeidsbehoefte ontwikkel moet word. Henchey (1999(b):4) sluit by Kilgour aan en wys daarop dat 'n missie, met duidelike riglyne, noodsaaklik is vir suksesvolle onderwys in Kanada. Onderwysinstellings behoort duidelike riglyne voor te hou oor wat van die gemeenskap verwag word, en presies watter funksies die skool veronderstel is om te vervul.

Die bevolking van Kanada het volgens Henchey (1999(b):4) meer pluralisties en multikultureel geword, wat veranderinge in die gemeenskap, ekonomie, arbeidsmark, burgerskap en inligtingstechnologie teweeggebring het. Verandering het 'n permanente kenmerk van die samelewing in Kanada geword. Baie van die waarhede uit die verlede word nou óf aanvaar óf verwerp. So wys Henchey (1999(b):4) byvoorbeeld op geloofsoortuigings en sosiale houdings wat vanweë wêreldbeskouings nuwe dimensies aanneem en vorige perspektiewe wat verskuif word. Henchey (1999(b):4) stel dit dat baie probleme van die hede moeilik is om te verstaan en te hanteer, en dat daar beter voorberei moet word vir die toekoms. Hy sê ook dat kennis toegepas moet kan word in die alledaagse lewe en in beroepe. Dít is die uitdaging aan die hedendaagse kurrikuleerders: om leerinhoud te selekteer en te organiseer wat by die verlangde kennis en intellektuele vaardighede van die leerders aanpas. Bryce en Humes (2000:4) ervaar 'n soortgelyke kompleksiteit in die Skotse onderwyskurrikulum en toon aan dat onderwysgebeure nie 'n maklike taak is nie.

Die onderwysstelsels van beide Skotland en Kanada, wat ontwikkelde lande is, aanvaar situasieanalise as 'n belangrike komponent van die onderwyskurrikulum. Henchey (1999(b):5) wys daarop dat opvoeders in Kanada die leerders moet leer om te sosialiseer en om respek vir owerhede te betoon asook 'n verantwoordelike sin, onafhanklikheid, samewerking, empatie en respek vir ander aan te leer. Daar moet volgens Henchey 'n waardering vir die estetiese, kulturele en godsdienstige gekoester word. Gavin (in Bryce en Humes 2000:446) ondersteun die belangrikheid van situasieanalise as kurrikulumkomponent en sê dat Skotland se onderwyskurrikulum oor die laaste dekade gekenmerk word deur die stigting van 'n vennootskap tussen ouers en skool.

Wanneer die Kanadese en Skotse onderwysliteratuur bestudeer word, is dit baie duidelik dat sosiale sowel as kultuurgoedere aldaar van wesenlike belang is wanneer dit oor onderwyskurrikulumontwikkeling gaan.

Wanneer navorsing oor die Skotse en Kanadese onderwysstelsel bestudeer word, word afgelei dat filosofiese grondbeginsels as vertrekpunt vir die ontwikkeling van onderwyskurrikula aldaar gebruik is. Die filosofiese grondbeginsels is 'n belangrike essensie vir die kurrikulumkomponent situasieanalise (kyk par 2.4).

Die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum toon duidelike ooreenkomste met Kanada en Skotland se onderwyskurrikula wat die kurrikulumkomponent situasieanalise aanbetref. In paragraaf 2.4 word belangrike aspekte soos die sosiale, kulturele en besondere gemeenskap beklemtoon. Aangesien hierdie kurrikulumkomponent ook verwys na die ontwikkeling van die leerinhoud en die ontwikkeling van die leerders is dit die proses waarmee veronderstel is om te bepaal of die ontwikkeling van die leerinhoud aanpas by die ontwikkeling van die leerders. Wat die onderrigvlakke in die Suid-Afrikaanse kurrikulum vir graad 7 – 9-leerders betref, word dieselfde leerinhoud vir 'n spesifieke groep op dieselfde vlak aangebied (Department of Education 2002(a):1-66). Voor 1998 is onderwys in ooreenstemming met leerders se vermoëns, aanleg en belangstellings aangebied (kyk par 4.3). Die feit dat vlakke en bane nie in K2005 figureer nie, beïnvloed die leerders se prestasie ten opsigte van sterk en swak leerders wat in dieselfde klas onderrig word en die sterker leerders as gevolg van die swakker groep opgehou word.

Die Kanadese onderwyskurrikulum word op verskillende vlakke aangebied (Ontario Ministry of Education and Training 2002:3). Volgens Long (in Bryce & Humes 2000:678) word Skotland se onderwys ook op verskillende vlakke aangebied. Beide Kanada en Skotland se onderwyskurrikula sluit beroepsonderwys as verskillende vakrigtings wat aangebied word in. In die bespreking van die volgende kurrikulumkomponent word daar meer breedvoerig aandag geskenk aan beroepsonderwys as sodanig.

In Skotland en Kanada word UGO nie geïmplementeer soos wat dit in Suid-Afrika gedoen word nie. Nadat aan die lig gekom het dat bogenoemde lande se kurrikula 'n

tekort aan die inhoudelike toon, het hulle terugkeer na die vakinhoudelike. Die vakinhoudelike, word breedvoerig onder *inhoud* as kurrikulumkomponent bespreek. Hierdie komponent, of die gebrek daaraan, blyk 'n leemte in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum te wees (kyk par 4.3).

Vervolgens word die kurrikulumkomponent *doelstellings* aangewend as kriteria om inligting te kategoriseer. Skotland, Kanada en Suid-Afrika se *onderwysdoelstellings* sal met behulp van analise en sintese geëvalueer word.

### 3.2.2 DOELSTELLINGS

*Doestellings* word as 'n belangrike kurrikulumkomponent beskou. In paragraaf 2.2.1 word doelstellings as eerste vraag gestel en wel oor wat die opvoedkundige doelstellings in elke leertaak is. Vakdoelstellings word ook gesien as die moontlike resultate en uitkomst van leer. Die vraag waarom sekere leerinhoud geselekteer word, word verduidelik aan die hand van doelstellings van die onderwyskurrikulum (kyk par 2.4).

Vakonderrig word in Skotland as sentrale beginsel in sekondêre onderwys toegepas. Die druk op eenvormigheid in Skotland se onderwyskurrikulum het sedert 1980, toe beroeps- en tegniese onderwys deel van die bestaande onderwyskurrikulum geword het, toegeneem (Boyd in Clark & Munn 1997:53).

Sekondêre onderwys in Skotland neem 'n aanvang nadat leerders sewe jaar lank laerskoolonderrig ontvang het. Die oorgang van laerskool na sekondêre onderwys word gekenmerk deur die oorgang vanaf leerareas na ongeveer 15 vakke. Primêre onderwys word as kindgesentreerd beskou, met sekondêre onderwys wat vakgeoriënteerd is (Boyd in Clark & Munn 1997:53-55).

'n Belangrike kurrikulumdoelstelling met Skotland se onderwys is om jong leerders te help om gemeenskapswaardes te respekteer. Leerders word geleer waar waardes en



normes vandaan kom (Harrison in Clark & Munn 1997:157-159). Bereikbare doelstellings word op vyf vlakke (A tot E) vir leerders ontwikkel om te verseker dat leerders suksesvol kan wees (Gavin in Bryce & Humes 2000:437). Gavin wys daarop dat die laerskool se leerinhoud by die van die sekondêre skool moet aansluit.

Henchey (1999(b):5) dui die volgende belangrike doelstelling in die Kanadese onderwyskurrikulum aan, naamlik die onderrig en bemeestering van basiese kommunikasie- en geletterdheidsvaardighede. Reken en kommunikeer asook kreatiewe denke en probleemoplossing is vaardighede wat aangeleer moet word. Sosiale en samewerkingsvaardighede, asook entrepreneuriese spanwerk en tegniese vaardighede, soos die gebruik van die rekenaar en internet, moet aangeleer word. Lewenslange leer is volgens Henchey die antwoord op die voortdurende veranderinge in die Kanadese onderwys.

Henchey (1999(b):5) sê dat sosialisering 'n belangrike doelstelling is wat in die Kanadese onderwyskurrikulum figureer. 'n Samelewing, waar die medemens in ag geneem word, gehoorsaamheid aan die owerhede, 'n kweek van waardering vir die estetiese en 'n trots op die land en werk, gee sin aan die leerder se verantwoordelikheid. Henchey sê dat dit implisiet daarop dui dat verskillende gelowe en gemeenskapskulture erken moet word.

Uit genoemde algemene doelstellings van Skotland, Kanada en Suid-Afrika se onderwyskurrikula is dit duidelik dat aldie hierdie lande se kurrikula die jeug moet voorberei vir 'n wêreld van die volwassene waar meer vaardighede as bloot beroepsvaardighede nodig is. Sosiale en kommunikasievaardighede is belangrike vaardighede waarvoor burgers van 'n land moet beskik. Skotland en Kanada beskou dié vaardighede onder doelstellings, soos vroeër bespreek is (kyk par 3.2.2), as belangrik, en dis daarom in hul kurrikula ingesluit.

Die volgende kurrikulumkomponent wat geïmplementeer word om inligting te kategoriseer, is *leerinhoud*.

### 3.2.3 LEERINHOUD

Vir die kurrikulumkundige is *leerinhoud* wat vir bepaalde leerders ontwikkel moet word essensieel (kyk par 2.4). Daar is heelwat navorsers (kyk par 2.4) wat daarop wys dat die leerinhoud ooreen moet stem met die lewens- en wêreldbeskouing van die leerders en die inrigting waar onderrig ontvang word. Die leerinhoud moet ook ooreenstem met die doelstellings en doelwitte van die besondere vak. Die behoeftes van die gemeenskap moet in ag geneem word, aangesien die jeug voorberei moet word op 'n sinvolle inskakeling by die gemeenskap.

Beide Skotland en Kanada se onderwyskurrikula word gekenmerk aan goed ontwikkelde leerinhoude. Gavin (in Bryce & Humes 2000:437-438) wys op die uitbreiding van die onderwyskurrikulum in Skotland, waar beroepsonderwys, ekonomie, rekeningkunde, moderne studies, drama, persoonlike en sosiale onderwys by die onderwyskurrikulum ingevoeg is. Buitemuurse onderwys, rekenaarstudie, grafiese kommunikasie en tegnologiese studies is by die sekondêre onderwyskurrikulum gevoeg (Gavin in Bryce & Humes 2000:439).

Volgens die Departement van Onderwys in Suid-Afrika word daar vanaf 2006 'n hele reeks vakke in die VOO-kurrikulum ingefaseer waaruit keuses gemaak kan word (Department of Education 2003:39-51). Daar word egter nie in die AOO-kurrikulum vir graad 7 – 9-leerders enige vakkeuse toegelaat nie (Department of Education 2002(a):39).

Die samestelling van Skotland, Kanada en Suid-Afrika se onderwyskurrikula word vervolgens van nader beskou.

*Die Skotte se sekondêre onderwyskurrikulum sien soos volg daar uit:*

### 3.2.3.1 Die Skotse sekondêre kurrikulum vir S1 en S2

S1 en S2 is gelykstaande aan graad 7 en 8 in die Suid-Afrikaanse kurrikulum.

‘n Voorstel is ingedien dat daar vir S1/S2 (14 – 15-jariges) vakkeuses toegelaat word. Volgens Gavin (in Bryce & Humes 2000:439) kan vakkeuses wel met sekere beperkinge uitgeoefen word. ‘n Keuse van twee moderne tale en projekaktiwiteite in sommige vakke word toegelaat. Die moeilikheidsgraad van die kurrikulum vir S1 en S2 wissel op ‘n kontinuum van maklik tot kompleks. Die vakke wat op die S1-vlak geneem word, kan na promovering op die S2-vlak geneem word. Binne die S1- en S2-kurrikulum kan daar dus versnelling plaasvind.

Gedurende die eerste twee jaar van sekondêre onderwys (S1/S2) in Skotland word daar gekonsentreer op die behoorlike aansluiting van primêre onderwys by sekondêre onderwys. Die kurrikulum vir die eerste twee sekondêre skooljare (S1/S2) bestaan uit Engels, Tale, Wiskunde, Omgewingstudies, Beeldende Kunste, Religieuse en Morele Onderwys. Die kurrikulum is so ontwikkel dat daar verskillende slaagvereistes is om sodoende te verseker dat al die leerders die verlangde uitkomst kan bereik. Opvoeders identifiseer temas vir kurrikulumaktiwiteite soos relevante kennis, vaardighede en houdings. Bereikbare doelwitte, deur spesifieke uitkomst wat leerders veronderstel is om te weet en te kan doen, word op vyf vlakke (A tot E) aangebied. Daar word ook erkenning aan individuele leer gegee, ten einde te verseker dat al die leerders wel suksesvol kan wees (Gavin in Bryce & Humes 2000:439). Gavin wys ook daarop dat hierdie inisiatief die vorige kennis wat leerders op laerskool bekom het, by die sekondêre vlak sal laat aansluit. In vakke soos Engels, ander tale, Wiskunde, Religieuse en Morele Onderwys word sterk gekonsentreer op voorkennis wat by die sekondêre kennis aansluit. Daar bestaan egter ‘n behoefte daaraan om te weet wat die voorkennisbydrae tot die S1- en S2-kurrikulum is (Gavin in Bryce & Humes 2000:439).

Clark (in Clark & Munn 1997:10) dui ook op tekortkominge in die onderwyskurrikulum van Skotland, soos byvoorbeeld beperkte riglyne vir die eerste twee jaar van sekondêre onderwys. Tydens hierdie onderrigfase word gemengde vermoëns-groepe saam in klasse onderrig. Clark se sienswyse is dat leerders in die eerste en tweede sekondêre skooljare nasionale toetsing moet ondergaan.

### 3.2.3.2 Die Skotse sekondêre kurrikulum vir S3 en S4

S3 en S4 is gelykstaande aan graad 9 en 10 in die Suid-Afrikaanse kurrikulum.

In Skotland word sekondêre onderwys op verskillende vlakke aangebied, byvoorbeeld die standaardgraad vir S3 en S4 word op drie vlakke aangebied (Bryce & Humes 2000:45). Die S3/S4-kurrikulum vir 14- tot 16-jariges is ontwerp om die algemene doelstellings vir die ontwikkeling van kennis en begrip asook psigomotoriese en sosiale vaardighede en houdings in die wêreld van werk te ontwikkel.

Leerders het 'n groter keuse van vakke in S3 en S4. Hulle kan sewe van die agt vakke neem wat lei tot standaardgraadtoekennings wat gekies is uit 'n kurrikulumraamwerk wat ontwerp is vir algemeen gebalanseerde onderwys. Hierdie keuses word gedoen na aanleiding van riglyne wat die Skotse onderwysdepartement opgestel het. Vakke word in die kurrikulum gegroepeer in kategorieë wat agt *modusse* van leer verteenwoordig.

Op vlakke S3 en S4 word 'n minimum tyd van onderskeidelik 20 % en 10 % aan Tale en Wiskunde toegeken. Die talekomponent sluit ook 'n moderne Europese taal en Engels in. Aan wetenskapstudies, sosiale studies, tegnologiese en kreatiewe/estetiese aktiwiteite word elk 10 % van die tyd toegeken.

Aan Liggaamsonderrig, Religieuse en Morele Onderrig word elk 5 % onderrigtyd toegeken. Die oorblywende 20 % is vir die keuse wat die leerder maak uit 'n groep vakke wat by die betrokke skool aangebied word, bykomend tot bogenoemde vakke.

Om die agt modusse op te maak, kan leerders 'n kursus in sosiale onderwys volg wat beroepsonderwys, gesondheidsonderwys, omgewingstudie, reëls en regte insluit (Gavin in Bryce & Humes 2000:439-440).

### 3.2.3.3 Die Skotse sekondêre kurrikulum vir S5 en S6

S5 en S6 is gelykstaande aan graad 11 en 12 in die Suid-Afrikaanse kurrikulum.

By die toelating tot die vyfde sekondêre skooljaar, wat vir die meeste leerders die eerste nieverpligte skooljaar is, word die tydstoekenning aan vakke verhoog, maar die vakke word verminder. Die meeste leerders oefen 'n keuse uit vir 'n individuele kurrikulum wat toepaslik is vir individuele belangstelling, vermoë en moontlikhede (Gavin in Bryce en Humes 2000:440-450).

Pogings word egter aangewend om opvoeders, werkgewers, administrateurs en ouers te betrek by die programme wat op vlakke S5 en S6 ontwikkel moet word en wat in die jaar 2000 vir die eerste keer geïmplementeer is. Die Skotse kwalifikasie-owerheid is verantwoordelik vir die evaluering van kursusse in die nuwe raamwerk.

*Die inhoud van die Kanadese sekondêre skoolkurrikulum bestaan uit die volgende siklusse:*

### 3.2.3.4 Die Kanadese sekondêre kurrikulum vir Siklus 4

Siklus 4 is gelykstaande aan graad 7 – 9 in die Suid-Afrikaanse kurrikulum.

Kanada beskik oor 'n ontwikkelde en uitgebreide onderwyskurrikulum wat in vyf leerareas ingedeel is, asook 'n kruiskurrikulum waarin programme en vaardighede onderrig word deur die opvoeders en die hoof van 'n skool, na gelang van die skool se behoeftes (Henchey 1999(a):229-231).

Die Kanadese onderwyskurrikulum se vakke word in die volgende vyf areas ingedeel (Henchey 1999(a):229-230):

- Tale (Engels, Frans en ander tale)
- Tegnologie, wetenskap en wiskunde
- Sosiale wetenskap (geskiedenis, geografie, burgerskapopvoeding, kontemporêre wêreld)
- Kuns (musiek, kuns, dans en drama)
- Persoonlike en gemeenskapsontwikkeling (fisiese onderwys en gesondheid, morele en religieuse onderwys)

Kruiskurrikulum bestaan onder andere uit die volgende:

- Intellektuele en metodologiese vermoëns vir probleemoplossing.
- Persoonlike en sosiale vermoëns wat selfkennis insluit, sensitiwiteit teenoor andere, bevordering van welstand van self en andere.
- Taalvermoëns wat na verhoudings met ander verwys deur die gebruik van verskillende tegnologiese metodes.
- Werkstudieprogramme, persoonlike identiteit en 'n wêreldvisie.
- Gesondheid en welstand.
- Omgewingstudies.
- Verbruikersregte en –verantwoordelikhede.
- Mediawese.
- Burgerskap en gemeenskapslewe.

Dit wil voorkom of daar 'n goedbeplande leerprogram vir sekondêre leerders in Kanada en Skotland is. Die verskillende vlakke waarop 'n spesifieke graad aangebied word, getuig van didakties verantwoordbare onderwys, aangesien die verskille in leerders erken word en behoorlike differensiasie toegepas word (<http://edu.gov.on.ca> & <http://tscotland.com>).

### 3.2.3.5 Die Kanadese sekondêre kurrikulum vir Siklus 5

Siklus 5 is gelykstaande aan graad 10 – 12 in die Suid-Afrikaanse kurrikulum.

Die Kanadese sekondêre skoolkurrikulum is ontwerp om leerders toe te rus met die nodige kennis, vaardighede en houdings wat hulle sal help om 'n ekonomiese produktiewe lewe in die 21ste eeu te lei. Die kurrikulum moet leerders ook voorberei vir verdere onderwys en vir 'n lewe van werk, wat die leerders onafhanklik, produktief en verantwoordelike burgers van die gemeenskap en land sal maak. Leerders moet effektief voorberei word op uitdagings wat op hulle wag. Die Kanadese Onderwysdepartement behoort leerders toe te rus met hoë onderrigstandaarde wat leerders van werkgeleenthede en ondersteuning kan voorsien (Ontario Ministry of Education and Training 2002:2-6). Hierdie geleentheid moet verband hou met die behoeftes wat in die gemeenskap bestaan. Die onderwysowerhede moet ook verantwoordelikheid teenoor die leerders se ouers aanvaar vir die wyse waarop die onderwysmandaat uitgeoefen word.

Die sekondêre skoolkurrikulum is só ontwerp dat leerders die vereistes vir die betrokke sertifikate kan nakom. Kursusse word op nuwe wyses aangebied om relevant te wees en om aan die behoeftes, belangstellings en die vereiste standaarde te voldoen. Sekondêre onderwys word vir graad 8 - 12 aangebied. In veral graad 9 en 10 word daar klem gelê op spesifieke kennis en vaardighede wat by leerders ontwikkel moet word. In graad 11 en 12 is die kurrikulum só ontwerp dat dit leerders in staat stel om kursusse te kies wat 'n direkte verband met hul verdere studies inhou (Ontario Ministry of Education and Training 2002:13).

Die sekondêre skoolkurrikulum sluit voorligting en beroepsonderwys in. Beroepsonderwys bied leerders die geleentheid om ingeligte besluite oor hul sekondêre skoolkurrikulum en ook moontlike verdere studies te neem. Leerders word ook die geleentheid gebied om alreeds op skool vir 'n moontlike beroep voor te berei indien die

leerders direk ná skool 'n loopbaan sou wou volg. Alhoewel die grootste hoeveelheid sekondêreskoolleerders uit jeugdiges bestaan, akkommodeer die sekondêre skool ook volwassenes.

Gemeenskapsbetrokkenheid maak deel uit van die sekondêreskoolleerders se sertifikaatvereistes. Leerders moet 'n minimum van 40 uur gemeenskapsaktiwiteite gedurende hul skoolloopbaan verrig. Hierdie gemeenskapsdiens moet gedurende die eerste drie jaar van hul sekondêreskoolonderrig afgehandel word (Ontario Ministry of Education and Training 2002:2-9).

Die gemeenskapsbetrokkenheid is só ontwerp dat dit leerders aanmoedig om 'n bewustheid van en 'n begrip vir burgerskapsverantwoordelikheid en die rol wat hulle daarin kan speel, te ontwikkel.

Leerders moet notas maak van die gemeenskapsaktiwiteite waarby hulle vir die vereiste 40 uur betrokke was. Dokumentasie van die betrokke gemeenskapsinstelling moet die nodige besonderhede van die aktiwiteit en die tydspek staaf. Handtekening van die bestuurders van die instelling asook van ouers en leerders moet op die getuigskrif verskyn (Ontario Ministry of Education and Training 2002:6-14) (kyk par 3.2.3.4 vir leerareas).

*Die inhoud van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum sien soos volg daaruit:*

### 3.2.3.6 Die Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders

Formele skoolopleiding op die AOO-vlak (Nasionale Kwalifikasieraamwerk-1 (NKR-1)) bestaan uit die:

- voorskoolse fase



- grondslagfase
- intermediêre fase
- senior fase (Graad 7 – 9)

Kurrikulum 2005 bestaan uit agt leerareas vir graad 7 – 9-leerders wat tans soos volg daar uitsien:

- Tale
- Wiskunde
- Natuurwetenskappe
- Sosiale Wetenskappe
- Kuns en Kultuur
- Lewensoriëntering
- Ekonomiese Bestuurswetenskappe
- Tegnologie (Department of Education 2002(a):10)

Bogenoemde agt leerareas is volgens die HNKV bedoel vir die AOO-vlak, dit wil sê vir graad R - 9-leerders. Hierdie agt leerareas is ontwikkel met eie leeruitkomste en assesseringstandaarde Department of Education 2002(a):1-31). Die volgende tabel (kyk tabel 3.1) toon die leerareas en die tydstoekenning vir Kurrikulum 2005 aan:

**TABEL 3.1****KONTAKTYD VIR LEERAREAS: GRAAD R – 9**

LEERAREAS	% KONTAKTYD
Tale	25
Wiskunde	18
Natuurwetenskappe	13
Sosiale Wetenskappe	12
Kuns en Kultuur	8
Lewensoriëntering	8
Ekonomiese Bestuurswetenskappe	8
Tegnologie	8

(Department of Education 2002(a):10)

Na graad 9 of NKR-1, word 'n AOO-sertifikaat uitgereik. Tot 2008 sal die beleid wat tans op sertifisering betrekking het, geld. Daarna sal die AOO-sertifikaat wat met hierdie HNK gepaardgaan, van krag word (Departement van Onderwys 2002(a):21).

Elke leerareaverklaring bevat 'n omvattende afdeling oor assessering. In 'n Uitkomsgebaseerde raamwerk word die mees gepaste assesseringsmetodes wat uiteenlopende kontekstuele faktore omvat, gebruik. Assessering behoort doeltreffende aanduidings van leerderprestasie te verskaf en behoort te verseker dat leerders kennis en vaardighede integreer en toepas. Assessering behoort leerders ook te help om hul eie prestasie te evalueer, om doelwitte vir vordering te stel en verdere leer aan te moedig (Departement van Onderwys 2002(a):20).

### 3.2.3.7 Die Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde Onderwyskurrikulum vir Graad 10 – 12-leerders

Verdere Onderwys en Opleiding word saamgestel uit NKR-vlakke 2 – 4. Dit behels graad 10 – 12. Op hierdie vlakke is onderwys opsioneel en die volgende instansies kan by hierdie onderrig betrokke wees:

- Senior sekondêre skole
- Tegniese kolleges
- Nie-regeringsorganisasies
- Streekopleiding
- Privaatvoorsieners en privaatkolleges
- Privaatopleidingsentrums
- Privaatmaatskappye
- Industriële opleidingsentrums
- Gemeenskapkolleges

Vir die graad 10 – 12 VOO-vlak word tans meer as 30 vakke aangebied waaruit keuses gemaak kan word. In hierdie VOO-vlak word ook tydelike vakke aangebied, wat in 2008 sal uitfaseer. Aangesien die VOO-vlak eers in 2006 ingefaseer word, is hierdie kurrikulum nie vir hierdie studie van belang nie.

Na die suksesvolle voltooiing van graad 12 of NKR-4, word 'n VOO-sertifikaat uitgereik.

Hoër Onderwys en Opleiding maak voorsiening vir NKR-vlakke 5 tot 8, wat impliseer dat diplomas en grade op hierdie vlakke uitgereik sal word. Hierdie kwalifikasies sal hoofsaaklik deur kolleges, teknikons en universiteite aangebied word.

Vervolgens word die struktuur van die NKR voorgehou. Melding moet daarvan gemaak word dat daar 'n nuwe kwalifikasieraamwerk ontwikkel word, wat vanaf vlakke 1 – 10 ingedeel is en nie vanaf vlakke 1 – 8 soos tans die geval is nie.

**TABEL 3.2**

**DIE STRUKTUUR VAN DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK**

School Grades	NQF Level	<i>Band 3</i>	Types of Qualifications and Certificates	
	8	<b>Higher Education And Training Band</b>	Doctorates Further research degrees	
	7		Degrees, Diplomas & Certificates	
	6			
	5			
<b>FURTHER EDUCATION AND TRAINING CERTIFICATES</b>				
12	4	<b>Further Education And Training Band</b>	School/College/NGOs Training certificates, Mix of units	
11	3		School/College/NGOs Training certificates, Mix of units	
10	2		School/College/NGOs Training certificates, Mix of units	
<b>GENERAL EDUCATION AND TRAINING CERTIFICATES</b>				
9	<b>1</b>	<b>General Education And Training Band</b>	Senior Phase	ABET Level 4
8			Intermediate Phase	ABET Level 3
7				
6				
5			Foundation Phase	ABET Level 2
4				
3	Pre-school	ABET Level 1		
2				
1				

(Van der Horst & McDonald, 2003:69)

Die voorafgaande Onderwys- en Opleidingsvlakke fokus op die volgende sleutelbeginsels wat as riglyne vir die ontwikkeling van K2005 dien (Departement van Onderwys 1999:1-8):

- Integrasie
- Holistiese ontwikkeling
- Relevansie
- Deelname en eienaarskap
- Verantwoordelikheid en deursigtigheid
- Leerdergeoriënteerde benadering
- Buigsamheid
- Kritiese en kreatiewe denke
- Progressie
- Onbevooroordeelde benadering
- Insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte
- Kwaliteit, standaard en internasionale vergelykbaarheid

Indien 'n opvoeder van bogenoemde sleutelbeginsels gebruik maak by die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum sal daar waarde toegevoeg word aan die onderwys en suksesvolle leerders behoort die eindresultaat te wees.

Bevindings by die vergelyking van die kurrikuluminhoud word in die samevatting (kyk par 3.2.6) gegee.

Vervolgens sal die kurrikulumkomponent *leerervarings* gekategoriseer en as kriterium aangewend word by die evaluering van Skotse en Kanadese onderwyskurrikula.

### 3.2.4 LEERERVARINGS

*Leerervarings* is 'n voorwaarde vir leer (kyk par 2.4). Leeraktiwiteite ontstaan uit leerervarings wat weer op 'n korrelasie tussen leerder en leerinhoud dui. Navorsers is dit eens dat leerervarings soos 'n goue draad deur al die kurrikulumkomponente loop. In situasieanalise word bepaal wat belangrik is vir 'n spesifieke gemeenskap en op watter vlak leerinhoud ontwikkel moet word om by 'n bepaalde groep leerders aan te pas (kyk par 2.4).

Aangesien leerervarings ook na die sistematisering en strukturering van doelstellings en leerinhoud verwys, moet die opeenvolging van bepaalde inhoud didakties verantwoordbaar geskied (kyk par 2.4). Leerervarings in Skotland het volgens Harrison (in Clark & Munn 1997:157-159) ten doel om jong leerders te help om sin te maak van hul gemeenskap en om deur opvoeding behoorlike volwassenes te word.

Beroepsonderwys in Skotland se sekondêre-onderwyskurrikulum is 'n wesenlike aktiwiteit van leerervarings om leerders vir die gemeenskap voor te berei (Howieson 1993:177). Kirkwood (1999:425-426) sluit by Howieson aan en meld dat leerervarings die beste gedy waar die volgende omstandighede bevorder word:

- Nuwe leer vind optimaal plaas indien daar 'n verband is met dit wat die leerders reeds weet en kan doen.
- Doelstellings moet duidelik geformuleer word.
- Leerders moet vertrouwe in die leersituasie hê en moet gemotiveerd wees.
- Leerders moet ondersteun word tydens die aanbied en inneem van kennis.

Gavin (in Bryce & Humes 2000:446) ondersteun Kirkwood se stelling en sê dat leerervarings ook bevorder word deur die betrokkenheid van die gemeenskap. Daar is volgens Gavin onontginde vaardighede en inligtingsbronne onder die 50-jariges in die

Skotse plaaslike gemeenskappe, wat jong leerders entoesiasties kan maak en kan motiveer - en wat tot kurrikulumverryking kan lei.

Bo en behalwe die geleentheid wat vir beroepsonderwys gebied word, maak Skotland ook voorsiening vir 'n *inklusiewe onderwyskurrikulum*. MacBride (1997:639) voer in dié verband aan dat Skotland daarin slaag om voorsiening te maak vir ál die leerders in een land om binne een stelsel geakkommodeer te word.

Kanada skryf leerervarings as kurrikulumkomponent hoog aan. Henchey (1999(b):5) stel dit dat leerervarings nie dieselfde vir al die skole en gemeenskappe is nie. Hy toon aan dat daar verskillende behoeftes in gemeenskappe bestaan. Wat egter van wesenlike belang is vir Kanadese onderwys, is dat leerervarings geskep word sodat die leerders se ware potensiaal kan ontwikkel (kyk par 2.4.).

Smith, Cronjé en Wilkens (2001:28) wys ook op leerervarings in Kanada waar leerders vakke op verskillende vlakke kan neem. Volgens hierdie navorsers verwys die vlakke na die leeruitkomst, wat van maklik tot moeilik wissel, wat leerders binne hul vermoëns moet kan bereik.

Beroepsonderwys word in gewone- en beroepskole in die groter stede van Kanada aangebied, byvoorbeeld:

- Lambrich Park Secondary School in die provinsie Victoria, en
- Reynolds Secondary School ook in die provinsie Victoria.

Hier word goedtoegeruste rekenaar-, houtwerk-, metaalwerk- en naaldwerksentrums gevind (Smith *et al.* 2001:52, 62). In hierdie skole word 'n *reeks beroepskursusse* aangebied wat die leerders toerus om 'n betrekking te vind of aan hulle die geleentheid bied om verder te studeer (Kuchapski 1998:536). Greenfield (1998:26) sluit by Kuchapski aan en wys op die Kanadese onderwysdepartement wat privaat firmas

uitgenooi het om die sekondêreskoolkurrikulum te help ontwikkel. In hierdie verband beweer Smith *et al.* (2001:54) dat daar in Kanada skole is wat goedtoegeruste tegnologiecentrums het.

Buiten beroepsgeleenthede maak Kanada ook voorsiening vir 'n *inklusiewe stelsel* waar alle leerders volgens Wiener (1999:267) binne een onderwysstelsel onderrig ontvang. Leerders kry ook op hierdie wyse die geleentheid om die skool die naaste aan hul ouerhuis te besoek (Smith *et al.* 2001:33,54). Die stelsel maak verder voorsiening vir gedifferensieerde onderwys wat 'n leerder die geleentheid bied om volgens vermoë, aanleg en belangstelling te presteer.

Gemeenskapsonderwys gee leerders blootstelling aan die gemeenskap en hulle word sodoende in staat gestel om 'n realistiese beeld te vorm van wat verskillende beroepe behels. Daar word in beide Skotland en Kanada se onderwyskurrikula vir vakkeuses voorsiening gemaak en dit gee leerders die geleentheid om *op 'n vroeë stadium hul betrokke vakkeuses te maak* met die oog op 'n loopbaan.

Wat die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aanbetref word daar behalwe die agt leerareas nie ander leerervarings aangebied nie. Gemeenskapsonderwys word ook nie as leerervaring aangebied nie. Gemeenskapsonderwys kan 'n bydrae lewer om die Suid-Afrikaanse onderwys meer suksesvol te maak (kyk par 2.4).

Gemeenskapsbetrokkenheid is in Skotland sowel as in Kanada se onderwyskurrikulum 'n vereiste. Gemeenskapsbetrokkenheid verwys na 'n verpligte tydperk waartydens leerders diens in die gemeenskap moet verrig om hulle bewus te maak van die verantwoordelikheid wat hulle teenoor die gemeenskap het. Hierdie betrokke inligting oor leerervarings sal verder deur middel van analise en sintese onder die kurrikulumkomponent *evaluering* geëvalueer word.



### 3.2.5 EVALUERING

Volgens Ross (2001:18) is die Skotse onderwysdepartement so vasgevang in allerlei plaaslike en nasionale sake dat daar nie tyd vir onderwyssake is nie. Beleidmakers het bekend gemaak dat daar nie meer distrik- en ondersteuningspersoneel nodig is nie. Ross sien hierdie benadering as 'n groot fout aangesien distrikte 'n behoefte het aan verskeie ondersteuningspersoneel omdat hulle 'n direkte diens aan opvoeders en skole lewer.

Boyd (in Clark & Munn 1997:56-59) maak die aanname dat kurrikulumevaluering in Skotland gedurende die 1990's nie daarin kon slaag om die realiteite in S1 en S2 aan te spreek nie. Die kurrikulumevaluering het getoon dat onderwysowerhede nie daarin kon slaag om S1 en S2, soortgelyk aan S3 en S4, te ontwikkel nie. McGavin (1999:22) sluit by Boyd aan en beweer dat die Skotse onderwysdepartement £15 miljoen oorbestede het, en dat hierdie situasie 'n negatiewe invloed op die gemeenskap en onderwyskurrikulum het.

Raham (2001:16) stel dit dat Kanada se onderwysdepartement 'n platform, naamlik die British Columbia Human Rights Commission, vir openbare kommentaar daargestel het om die sukses van leerders in Kanadese skole te monitor. Hierdie bydrae is 'n positiewe stap op pad na verantwoordelike onderwys, veral in die tyd toe opvoeders en owerhede met teleurstelling van vorige resultate kennis geneem het. Daar was 'n debattering óf leer gemeet kan word al dan nie. Toetsing is afgemaak as 'n beperking van opvoedingservaringe, waar die minderbevoorregte te na gekom word. Hierdie argument verskraal die kurrikulum, en het tot gevolg dat slegs laerorde-denkvaardighede daarin aangespreek word.

Die Provinsiale Opvoedersfederasie in Kanada (Raham 2001:16) het met die teenkanting van evaluering van leerders en skole hul siening oor evaluering te kenne gegee. Die British Columbia Teachers Federation (BCTF) het onmiddellik hierop gereageer deur te sê dat verantwoordelikheid alleenlik gemeet moet word aan die leerervarings en nie aan

die leeruitkomste self nie. Opvoeders bied weerstand teen die vrystelling van data en die vergelyking van skole in die media en meen dat die inligting dié skole wat swak presteer, verder kan benadeel. Die Dekaan van die Instituut vir Studies in Onderwys in die provinsie Ontario het daarop gewys dat dit redelik is van ouers en die publiek om te wil weet hoe skole presteer, en dat hierdie evaluering van skole voortaan gesien moet word in die lig van verantwoordelikheidsplig teenoor die ouers en die gemeenskap.

Beide Kanada en Skotland beskou *situasieanalise* as kurrikulumkomponent as belangrik (kyk par 3.2.1). Dit blyk dat Skotland en Kanada se onderwyskurrikula aan al die kriteria voldoen wat deur situasieanalise as kurrikulumkomponent gestel word.

Uit die bestudering van die Skotse en Kanadese onderwyskurrikula is die kurrikulumkomponente as uitgangspunt gebruik om verskille en ooreenkomste in genoemde kurrikula te bepaal. In die kurrikulumkomponent *situasieanalise* wil dit voorkom dat beide Skotland, Kanada en Suid-Afrika soortgelyke inligting as belangrik beskou (kyk par 3.2.1).

*Doelstellings* as kurrikulumkomponent word in Skotland sowel as in Kanada se onderwyskurrikulum sentraal gestel. Algemene en besondere doelstellings word internasionaal vergelyk sodat kurrikulumkundiges aanpassings kan maak om die onderwysstandaarde internasionaal vergelykbaar te maak (kyk par 3.2.2).

*Leerinhoud* as kurrikulumkomponent is volgens kriteria vir dié kurrikulumkomponent in Skotland sowel as in Kanada se onderwyskurrikula aan evaluering blootgestel. Daar word deeglik kennis geneem van die teorieë en essensies van die betrokke kurrikulumkomponent. Bevindings wat tydens die evaluering van die kurrikulumkomponent *leerinhoud* in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum gemaak is, word in die samevatting aangedui (kyk par 3.2.6).

*Leerervarings* as kurrikulumkomponent word didakties verantwoordbaar toegepas in beide Skotland en Kanada se onderwyskurrikula (kyk par 3.2.4 & 3.2.5). Dit blyk dat ontwikkelde lande se beplanning van *leerervarings* op 'n gestruktureerde wyse plaasvind wat lei tot gestruktureerde aanbieding daarvan.

*Evaluering* as kurrikulumkomponent toon 'n duidelike samehang tussen die ander kurrikulumkomponente (kyk 3.2.5). Bevindings wat by die analisering en evaluering van die kurrikula gemaak is, word in die samevatting weergegee.

### 3.2.6 SAMEVATTING

Dit is algemene kennis dat kurrikulumontwikkeling nooit as volmaak gesien kan word nie. Daar is deurlopend veranderlikes aan die werk wat verandering en moontlike verbetering te weeg kan bring.

Enkele voor- en nadele in die Skotse en Kanadese onderwyskurrikula is 'n voorbeeld van die faktore wat druk uitoefen op die onderwysdepartemente aldaar om onderwyskurrikula by veranderende tye aan te pas (kyk par 3.2.5).

Bevindings wat by die analisering en evaluering van Skotland, Kanada en die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula gemaak is, kan moontlike lesse inhou vir al die lande se onderwyskurrikula. Agtergrondinligting van ontwikkelde en ontwikkelende lande is belangrike inligting wat moontlike kurrikulumaanpassing tot gevolg kan hê.

By die vergelyking van Skotland, Kanada en Suid-Afrika se onderwyskurrikula is die volgende ooreenkomste en tekortkominge geïdentifiseer:

## OOREENKOMSTE

- Skotland, Kanada en Suid-Afrika beskou die filosofiese beginsels as 'n baie belangrike komponent van die onderwyskurrikulum. Die politieke, sosiale, ekonomiese en tegnologiese ontwikkeling word as belangrik beskou.
- Beide Skotland en Suid-Afrika is deur politieke verkiesings beïnvloed. In Skotland is daar twee hoofgroepe en enkele kleiner groepe waar Suid-Afrika uit elf hoofbevolkingsgroepe, met elf amptelike tale, en heelwat kultuurgroepe bestaan. In beide Skotland en Suid-Afrika is daar weerstand by die politieke en sosiale veranderinge beleef.
- Kanada blyk ook 'n multikulturele gemeenskap te verteenwoordig wat ook verskille het, maar die land het nie die politieke verandering ondergaan wat Skotland en Suid-Afrika belewe het nie.
- Skotland, Kanada en Suid-Afrika het in die negentigerjare nuwe onderwyskurrikula ingestel en in al drie lande is daar gekla oor 'n ongebalanseerde onderwyskurrikulum wat aangepas is. Suid-Afrika se onderwyskurrikulum is weer in die jaar 2002 aangepas om beter by die Suid-Afrikaanse konteks te pas. Die verandering is egter nog nie ten volle in die praktyk geïmplementeer nie, maar sal binnekort in gebruik geneem word.
- Die laerskoolkurrikula van Skotland, Kanada en Suid-Afrika word gekenmerk aan 'n aantal leerareas.

## TEKORTKOMINGE

*Skotland toon die volgende tekortkominge in die onderwyskurrikulum:*

- Onderwysadministrasie en distriksondersteuningspersoneel toon dat daar 'n oorbesteding van fondse en 'n miskenning van distrikpersoneel is. Daar word ook gesê dat onderwysowerhede vasgevang is in ander belange en nie die Onderwysdepartement behoorlik bestuur nie.

- Skooleffektiwiteit word in sommige gevalle bevraagteken en daar word gesê dat riglyne baie beperk is.
- Die Skotse onderwysowerhede kon blykbaar nog nie daarin slaag om die oorgangsonderwyskurrikula van laer- na hoërskool behoorlik te ontwikkel nie.
- Die sekondêre skoolkursus vir 16 – 18-jariges bied klaarblyklik nie genoegsame verskeidenheid in die kurrikulum nie en ook nie ‘n verskeidenheid wat betref gemeenskapsonderwys nie.
- In Hoër Onderwys word outentieke en deurlopende evaluering as behoefte ervaar.
- Klasgroepe is nie in alle gevalle homogeen nie en dit maak onderrig moeilik.
- Navorsers beweer dat daar die afgelope 30 jaar nie behoorlike onderwysnavorsing gedoen is nie.
- ‘n Groot deel van Skotland het ook gebuk gegaan onder armoede.

*Kanada se onderwyskurrikulum toon die volgende tekortkominge:*

- Finansiële toekennings aan skole word op grond van skoolprestasie gedoen niesteenstaande die groot getalle leerlinge in skole.
- Die kurrikulum bied nie genoegsame uitdagings is nie.
- Daar word beweer dat sekere groepe leerders (graad 7 – 9-leerders) in die afgelope 30 jaar nie geëvalueer is nie.
- Blykbaar is die onderwyskurrikulum nie in alle opsigte arbeidsgerig nie.

*Suid-Afrika toon die volgende tekortkominge in die onderwyskurrikulum:*

- Onderwys word nie vir graad 7 – 9 gedifferensieer wat vakkeuses en vlakke van onderrig aanbetref, aangebied nie.
- Beroepsonderwys word nie as deel van die onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.
- Gemeenskapsonderwys word nie vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.
- Inklusiewe onderwys word nie in die hoofstroom aangebied nie.

- Religieuse onderwys word nie as vak in Suid-Afrika aangebied nie.
- Daar bestaan 'n bekommernis vanuit die sakewêreld en gemeenskap oor die arbeidsmarkwaarde wat die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum inhou.

In beide Skotland en Kanada word onderwys gedifferensieerd voorsien en word die leerder 'n keuse van vakke en bane gebied. In Skotland en Kanada word beroepsonderwys, gemeenskapsonderwys, inklusiewe en religieuse onderwys in die onderwyskurrikulum aangebied.

Skotland, Kanada en Suid-Afrika skryf tegnologie hoog aan en tegnologie word ook in die kritieke en ontwikkelingsuitkomstes van die onderwyskurrikulum vir Suid-Afrika as baie belangrik geag.

Dit wil voorkom of die verskil tussen ontwikkelde en ontwikkelende lande nie die vergelyking van die onderwyskurrikula beïnvloed het nie – intendeel, wanneer na die tekortkominge wat in Skotland en Kanada se kurrikula aangedui word, gekyk word, vergelyk die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum goed met die ontwikkelde lande se onderwyskurrikula. Die tekortkominge wat in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum geïdentifiseer is, sou met min moeite en koste effektief oor die loop van tyd aangepas kan word.

Tydens hierdie vergelyking van Skotland, Kanada en die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula het die ooreenkomste en tekortkominge op 'n belangrike tendens uitgewys. Alhoewel die aanvanklike idee van kurrikulavergelyking met ontwikkelde lande moontlik bevraagteken is, aangesien daar 'n te groot verskil tussen die onderwyskurrikula van hoogs ontwikkelde lande en Suid-Afrika se onderwyskurrikulum sou bestaan, is die teendeel daarvan bewys. Ooreenkomste tussen Skotland, Kanada en Suid-Afrika se onderwyskurrikula dui daarop dat soortgelyke vraagstukke en tendense 'n rol in kurrikulumontwikkeling by ontwikkelde sowel as ontwikkelende lande speel.

Die bevindings met die vergelyking tussen bogenoemde onderwyskurrikula dui daarop dat vooropgestelde gedagtes die navorser nie moet laat afwyk van beplande navorsing nie. In kwalitatiewe navorsing word daar nie hipoteses gestel wat aanvaar of verwerp word nie. In kwalitatiewe navorsing is dit dus geldig om die navorsingsonderwerp deurlopend deur analise en sintese te ondersoek en dan logiese gevolgtrekkings en afleidings te maak.

Tekortkominge in die Skotse en Kanadese onderwyskurrikula dui daarop dat daar soortgelyke probleme in ontwikkelde lande voorkom en dat jarelange se leemtes wat volgens die bevindings in die vergelyking tussen Skotland en Kanada se kurrikula aangedui is, nie deur die owerhede aangespreek word nie.

Tekortkominge wat in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum geïdentifiseer is word in 'n ernstige lig beskou aangesien oplossings deur verskillende rolspelers ondersoek behoort te word. Aangesien daar in hierdie studie gepoog word om 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum te ontwikkel, word alle ter saaklike inligting wat uit hierdie bevindings verkry is, as riglyne aangewend by die ontwikkeling van bogenoemde kurrikulumkomponent.

In die volgende Hoofstuk word die onderwyskurrikula van Suid-Afrika voor en na 1998 met mekaar vergelyk.

## **HOOFSTUK 4**

### **DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSKURRIKULA VOOR EN NA 1998**

#### **4.1 INLEIDING**

In hierdie Hoofstuk word 'n vergelyking getref tussen die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula voor en na 1998. Die oogmerk is om die inhoud van beide kurrukila te vergelyk en om sodoende dit wat moontlik waardevol vir die onderhawige studie kan wees, as moontlike riglyne te implementeer by die ontwikkeling van 'n voorgestelde arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent.

Ten einde bogenoemde vergelyking te kan maak, is dit nodig om te onderskei tussen K2005 en UGO.

#### **4.2 KURRIKULUM 2005 EN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

Die Hersieningskomitee (Department of Education 2000:75) het bevind dat daar 'n vae begrip bestaan oor presies wat K2005 behels en dat daar 'n onrusbarende gaping bestaan tussen wat opvoeders sê hulle verstaan betreffende K2005 en dit wat hulle regtig weet. Die Hersieningskomitee verwys spesifiek na besoeke wat aan skole gebring is en na groeponderhoude wat met opvoeders gevoer is om die insig wat betref die begrippe "Kurrikulum 2005" en "UGO" by opvoeders te bepaal. Die Komitee het bevind dat opvoeders K2005 en UGO dikwels as sinonieme begrippe gebruik (Department of Education 2000:75).



Die Departement van Onderwys (Department of Education 2000:2) wys daarop dat K2005 uit 'n koalisie van prosesse ontwikkel is om integrasie tussen onderrig en leer te verseker. Om lewenslange leer te bevorder, word die verband tussen formele en informele onderwys deur die NKR aangedui (kyk par 3.2.3.7 en tabel 3.2). Volgens die Departement van Onderwys is K2005 nie op 'n skoollei ontwikkel nie, maar wel in die konteks van gekompliseerde sosiale ongelykhede en diverse politiek in die onderwys.

K2005 is volgens Van der Horst en McDonald (2003:17) die kurrikulum wat onderwys in Suid-Afrikaanse skole van 'n inhoudsgebaseerde na 'n uitkomsgebaseerde stelsel moet verander. Die volgende beginsels in die onderwysveranderingsproses is volgens Van der Horst en McDonald (2003:17) belangrik ten opsigte van K2005:

- Die integrasie van onderwys en opleiding.
- Die promovering van lewenslange leer vir alle Suid-Afrikaners.
- 'n Uitkomsgebaseerde eerder as 'n inhoudsgebaseerde kurrikulum.
- Die toerusting van alle leerders met kennis en bevoegdheede asook die oriëntasie wat nodig is om suksesvol te wees na voltooiing van hul studies.
- Die ontwikkeling van menseregte, meertaligheid, multikulturaliteit en 'n sensitiwiteit vir rekonsiliasiewaardes en nasiebou.
- Die ontwikkeling van denke wat toekomstige landsburgers sal bemagtig.

K2005, soos algemeen geïnterpreteer word (kyk par 4.2), verwys na 'n bepaalde uitkomsgebaseerde kurrikulum wat kenmerke bevat wat binne die skool op informele en formele vlak geïmplementeer word. Die agtervoegsel 2005 het oorspronklik die datum beskryf waarop die nuwe kurrikulum ten volle ingefaseer sou wees (Department of Education 1997:10).

K2005 verwys dus na die leerareas en uitkomst, sowel as die kriteria wat aangewend word om te bepaal of die kurrikulum suksesvol was, en of leerders die voorgestelde uitkomst bereik het, al dan nie (kyk par 3.2.3.6 & 3.2.3.7).

UGO aan die anderkant is 'n besondere onderwysbenadering en Van der Horst en McDonald (2003:6-7) skets die historiese verloop van UGO en toon aan dat dié benadering nie nuut is nie, maar dat dit uit oorspronklike onderwysteorieë en -praktyke ontwikkel is. Die UGO-benadering is volgens Van der Horst en McDonald (2003:5-6) leerdergesentreerd en is op die volgende *beginsels* gebaseer:

- Alle individuele leerders moet toegelaat word om hul volle potensiaal te ontwikkel, ongeag hul agtergrond en vorige prestasies.
- Sukses lei tot verdere sukses. Positiewe en kontinu evaluering is in hierdie verband belangrik.
- Die leerderomgewing is baie belangrik vir die bevordering van leerderprestasie.
- Die klaskameratmosfeer moet positief wees en 'n leerkultuur moet bevorder word.
- Alle rolspelers in die onderwys deel in die verantwoordelikheid van leer. In UGO moet al die rolspelers as vennote saamwerk in die ontwikkeling en implementering van die kurrikulum.

UGO het volgens die Departement van Onderwys (Department of Education 2000:8) ontwikkel uit 'n nasionale eensgesindheid oor kritieke uitkomst wat die visie vir 'n getransformeerde gemeenskap en onderwys ten doel gehad het. UGO word as die onderwysbenadering gesien waarmee die kritieke uitkomst in die NKR gerealiseer kan word. SAKO definieer die NKR as die raamwerk waarin die bereikingsvlakke van onderwys en onderrig verteenwoordig word. UGO word vanuit hierdie konteks as 'n onderwysbenadering gesien, terwyl K2005 as die kurrikulum, wat binne die onderwysbenadering ontwikkel word, beskou word (Department of Education 2000:09).

Die Suid-Afrikaanse kurrikulum na 1998 word in die konteks van bogenoemde verwysingsraamwerk van UGO en K2005 bespreek. Voordat 'n vergelyking tussen die verskillende kurrikula voor en na 1998 getref kan word, is dit nodig om die

kurrikulumsamestelling van voor 1998 in oënskou te neem, aangesien die kurrikulum-samestelling van K2005 in Hoofstuk 3 (kyk par 3.2.3.6 & 3.2.3.7) onder die loep geneem word.

### 4.3 DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSKURRIKULUM VOOR 1998

In hierdie studie word daar op die senior fase gekonsentreer, dit wil sê van graad 7 – 9, wat die AOO-vlak verteenwoordig. K2005 word in Hoofstuk 3 uiteengesit, waar ‘n vergelyking tussen Skotland, Kanada en Suid-Afrika se kurrikula getref word en daar word na die betrokke paragrawe verwys by die vergelyking van die Suid-Afrikaanse Onderwyskurrikulum voor en na 1998.

Die onderstaande tabel (kyk tabel 4.1) stel die kurrikulum vir die Junior Sekondêre Skoolfase (St 5 – 7) voor soos dit voor 1998 daar uitgesien het.

**TABEL 4.1**

#### **DIE JUNIOR SEKONDÊRE FASE (Nou graad 7 – 9)**

	St 5	St 6	St 7
<u>Verpligte nie-eksamenvakke</u>			
Burgerskapopvoeding	X	2 (40)	2 (40)
Bybelonderrig	4 (80)	2 (40)	2 (40)
Liggaamlike opvoeding	2 (40)	2 (40)	2 (40)
Persoonsopvoeding	X	1 (20)	1 (20)
Kunste-opvoeding (onder andere Klasmusiek)	2 (40)	1 (20)	1 (20)

Loopbaanoriëntering	1 (20)	1 (20)	1 (20)
Afrikataal as spreektaal	2 (40)	1 (20)	1 (20)
Mediagebruikersleiding	1 (20)	1 (20)	1 (20)
<u>Verpligte eksamenvakke</u>			
Eerste Taal	8 (160)	7 (140)	7 (140)
Tweede Taal	8 (160)	6 (120)	6 (120)
Wiskunde	7 (140)	7 (140)	7 (140)
Algemene Wetenskap	4 (80)	4 (80)	4 (80)
Geskiedenis	3 (60)	3 (60)	3 (60)
Aardrykskunde	3 (60)	3 (60)	3 (60)
Basiese Tegnieke	4 (80)	X	X
Tegniese Oriëntering (Bedryfskennis en Huishoudkunde)	X	4 (80)	4 (80)
Eerste Keusevak	X	3 (60)	3 (60)
Tweede Keusevak	X	3 (60)	3 (60)
Saalopening	1(20)	X	X
Totaal	50 (1 000)	51 (1 020)	51 (1020)

(Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad 1992:1)

Die onderrigtydsduur, wat aan die vakke toegeken is, word tussen hakies aangedui. Hierdie tydsduur en aantal periodes is weekliks vir die verskillende standerds toegeken. Dit wil voorkom of die kurrikulum voor 1998, ten spyte van al die beweerde nadele, wel voordele ingehou het deur behoorlike beplanning veral wat die voorafgaande vak- en tydstoekenning aanbetref. Tabel 4.1 dui ook aan dat Basiese Tegnieke en Tegniese Onderwys in die kurrikulum voor 1998 vir graad 7 – 9-leerders aangebied is.

Die volgende tabel (4.2) stel die kurrikulum vir die Senior Sekondêre Skoolfase (st 8 – 10) voor soos dit voor 1998 daar uitgesien het:

**TABEL 4.2**

**DIE SENIOR SEKONDÊRE FASE** (Nou graad 10 – 12)

	St 8	St 9	St 10
<u>Verpligte nie-eksamenvakke</u>			
Bybelonderrig	2 (40)	2 (40)	2 (40)
Liggaamlike opvoeding	2 (40)	2 (40)	2 (40)
Burgerskapopvoeding	2 (40)	2 (40)	2 (40)
Loopbaanoriëntering	1 (20)	1 (20)	1 (20)
Persoonsopvoeding	1 (20)	1 (20)	1 (20)
Kunste-opvoeding (onder andere Klasmusiek)	1 (20)	1 (20)	1 (20)
<u>Verpligte eksamenvakke, uitgesonderd vir die leerlinge wat die Tegnieuse Studierigting volg</u>			
Eerste Taal	7 (140)	7 (140)	7 (140)
Tweede Taal	7 (140)	7 (140)	7 (140)
4 Keusevakke	28 (560)	28 (560)	28 (560)
<u>Verpligte eksamenvakke vir leerlinge wat die Tegnieuse Studierigting volg</u>			

Eerste Taal	7 (140)	7 (140)	7 (140)
Tweede Taal	7 (140)	7 (140)	7 (140)
Wiskunde	7 (140)	7 (140)	7 (140)
Natuur- en Skeikunde	7 (140)	7 (140)	7 (140)
1 Keusevak	7 (140)	7 (140)	7 (140)
Tegniese Teorie en Praktyk	12 (240)	12 (240)	12 (240)

(Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad 1992:9)

Die onderwys in die Junior Sekondêre Skoolfase het 'n algemeen-vormende inslag gehad en het die grondslag vir 'n groter mate van loopbaangerigtheid, wat die Senior Sekondêre Skoolfase gekenmerk het, gelê. In standerd 5 was die sillabusse nie gedifferensieerd nie, maar die leerinhoud is op 'n gedifferensieerde wyse volgens die behoeftes van bepaalde groepe leerders aangebied. In standerd 6 en 7 is vakke op standaardgraad en laergraad aangebied. Die vlak waarop leerders 'n vak geneem het, het afgehang van hul prestasie, aanleg en toekomsplanne (vergelyk tabel 4.1).

In die Senior Sekondêre Skoolfase kon sommige vakke slegs op hoërgraad geneem word en ander vakke op die hoër- sowel as die standaardgraad en die laergraad. Die vlak van die leerders se keuse het ook afgehang van hul aanleg, prestasie en toekomsplanne (kyk tabel 4.3).

In die Senior Sekondêre Skoolfase is daar vir die volgende studierigtings voorsiening gemaak:

- Geesteswetenskaplike Studierigting
- Natuurwetenskaplike Studierigting
- Ekonomieswetenskaplike Studierigting
- Tegniese Studierigting

- Landboustudierigting
- Huishoudkundestudierigting
- Algemene Studierigting
- Studierigting (Beeldende Kunste)
- Studierigting (Musiek)
- Studierigting (Ballet)
- Studierigting (Drama)

Uit bogenoemde kurrikulum, wat voor 1998 in plek was (kyk tabel 4.2), kan afgelei word dat daar voorsiening vir beroepsonderwys gemaak is.

#### **4.4 'n VERGELYKING TUSSEN INHOUDSGBASEERDE- EN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

In tabel 4.3 word 'n vergelyking getref tussen die ou kurrikulum voor 1998 wat as inhoudsgebaseerd beskou word en die nuwe kurrikulum na 1998 wat as uitkomsgebaseerd beskou word.

#### **TABEL 4.3**

#### **'n VERGELYKENDE TABEL: 'n INHOUDSGBASEERDE EN UITKOMSGEBASEERDE KURRIKULUM VAN VOOR EN NA 1998**

INHOUDSGBASEERD	UITKOMSGEBASEERD
Passiewe leerders	Aktiewe leerders
Eksamengebaserd	Leerders word op 'n kontinue basis geëvalueer
Roetineleer	Kritiese denke, beredenering, refleksie en aksie
Sillabus is inhoudsgebaseer en in vakke	Kennis word geïntegreer, leer is relevant en

verdeel	aan werklike lewenssituasies gekoppel
Syllabus is rigied en nie-onderhandelbaar nie	Leerprogramme dien net as riglyn en laat opvoeders toe om innoverend en kreatief in die beplanning van programme te wees
Handboek-/werksbladgeoriënteerd en onderwysergesentreerd	Leerdersgesentreerd: opvoeder dien as fasiliteerder; opvoeder gebruik groepwerk om nuwe benadering te konsolideer
Opvoeders verantwoordelik vir leer, motivering deur persoonlikheid van opvoeder	Leerders neem verantwoordelikheid vir eie leer; leerders word deur konstante terugvoering en bevestiging van eie waarde gemotiveer
Klem op dit wat opvoeders hoop om te bereik	Klem op uitkomste – wat die leerders behoort waar te neem en te verstaan
Inhoudelike in rigiede tydsiklusse geplaas	Buigsame tydgleuwe wat leerders toelaat om teen eie pas te werk
Kurrikulumontwikkeling is nie oop vir die gemeenskap nie	Kommentaar en insette van die gemeenskap word aangemoedig

(Aangepas uit die Department of Education 1997:6-7)

Waar die kurrikulum voor 1998 as die “Apartheidskurrikulum” getipeer is en K2005 as ‘n politieke regstelling na 1998 beskou word, kan beide kurrikula dus in werklikheid as polities getipeer word. Kelly (1999:138) is van mening dat ‘n polities gedrewe kurrikulumontwikkeling nadelig bei nvloed kan word.

Om egter meer objektief na beide kurrikula te kyk, is dit nodig om die aannames oor beide kurrikula te vergelyk en te interpreteer (kyk tabel 4.3). In tabel 4.3 word leerders in die vorige kurrikulum voor 1998 as *passiewe leerders* en in die nuwe kurrikulum as *aktiewe leerders* getipeer. Die ervaring van die navorser is dat die meeste onderwyspro-



gramme van die vorige kurrikulum didaktiese beginsels soos die volgende voorgeskryf het:

- Totaliteit
- Ontwikkeling
- Sosialisering
- Motivering
- Aktiwiteit
- Aanskouing
- Gesag (Conradie & Du Plessis 1980:1-3, Duminy & Söhnge 1981:21-60, Pretorius 1982:6 en Van Niekerk, Mc Donald & De Klerk in Stuart 1985:28-31). (Aangesien na didaktiese beginsels voor 1998 verwys word, is die verwysing na ouer bronne onvermydelik).

Hierdie didaktiese beginsels is in die verlede by die beplanning en voorbereiding van 'n les geïnkorporeer. Die beginsels is ook in die didaktiese situasie gewortel, waar daar 'n interaktiewe ontmoeting tussen die opvoeder, leerder en leerinhoud plaasvind (Duminy & Söhnge 1981:21-60).

Die vraag wat nou ontstaan, is of die leerders van 'n opvoeder wat van genoemde didaktiese beginsels gebruik maak, passief in die klas sou wees? Hierdie aanname is egter van alle waarheid ontbloot en het geen wetenskaplike begroning nie. Van der Horst en McDonald (2003:26) beweer ook dat die vergelykings van die ou en die nuwe aannames nie noodwendig vir almal in alle situasies geldig is nie.

Die tweede punt van kritiek op die vorige bedeling (kyk tabel 4.3) is dat die vorige kurrikulum *eksamengebaseerd* was, terwyl K2005 *leerders op 'n kontinue basis evalueer*. Voorbeelde van die vorige kurrikulum se evaluering (Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad 1992:137-145) dui op 'n deurlopende evaluering,

sowel as op verskillende evalueringsmetodes. Die stelling dat die vorige kurrikulum deur eksamengerigheid alleen gekenmerk is, is dus nie noodwendig in alle gevalle geldig nie.

Die volgende punt van kritiek (kyk tabel 4.3) waar *roetineleer* teenoor *kritiese leer* gestel word, is ook van alle waarheid ontbloot, aangesien elke inhoudsgerigte les verskillende doelstellings en vlakke van leer verteenwoordig het (kyk par 4.3).

Die vierde punt van kritiek (kyk tabel 4.3) dat die vorige *sillabus* slegs *inhoudsgebaseer* is, en in die nuwe sillabus *kennis geïntegreer* word, is waar, maar die inhoudsgebaseerde sillabus hou beslis meer voordele in as leerprogramme wat nie wetenskaplik gekontroleer en beplan is nie. Die Hersieningskomitee het juis wat die inhoudelike betref, bevind dat K2005 tot dusver onsuksesvol geïmplementeer is as gevolg van gebrekkige leerprogramme (Department of Education 2001(a):vi-viii). Die Departement van Onderwys het ook spesifiek melding gemaak van die inhoudelike wat misken is. Van der Horst en McDonald (2003:27) noem dat 'n goeie handboek ook 'n waardevolle bron vir die UGO-opvoeder kan wees. As gevolg van die aanvanklike klaarblyklike miskenning van die inhoudelike in K2005 het die Departement van Onderwys bepaal dat die graad 10-leerders weer in 2003 die inhoudsgebaseerde kurrikulum, wat voor 1998 gebruik is, moes volg (Department of Education 2002(a):ii). Op hierdie punt van bespreking het die HNKV aangedui dat inhoud en proses ewe belangrik is (Departement van Onderwys 2002(a):11). Hierdie aannames is dus nie in alle opsigte geldig nie, aangesien inhoud en proses dieselfde erkenning van die Departement van Onderwys ontvang (Departement van Onderwys 2002(a):11).

Die vyfde punt van kritiek (kyk tabel 4.3) dui aan dat die *sillabus* rigied aangebied is teenoor *leerprogramme* wat as riglyne dien. Hierdie stelling is nie meer heeltemal geldig nie, aangesien die HNKV daarop gewys het dat inhoudelike weer voorgeskryf word (Departement van Onderwys 2002(a):1:31).

Met verwysing na die volgende punt van kritiek (kyk tabel 4.3) waarvolgens die *handboek* teenoor *leerdersgesentreerdheid* gestel word, kan gemeld word dat opvoeders, in wie se klasse UGO met groot vrug benut word, dikwels hul basiese inligting vir lesaanbieding uit die vorige kurrikulum se handboeke verkry. Hierdie vergelyking is ook nie meer heeltemal geldig nie, aangesien die HNKV nou weer handboeke voorskryf (Departement van Onderwys 2002(a):1-31). Hierdie hersiening kom daarop neer dat die Departement van Onderwys die erns van hierdie saak ondersoek het en in die nuwe hersiene kurrikulum reggestel het kyk nuwe generasie handboeke (Bounds, Maila, Rall & Tonetti 2001 & Stander (geen datum)).

*Opvoeders se verantwoordelikheid vir leer en motivering deur persoonlikheid* (kyk tabel 4.3) staan teenoor *leerders wat self verantwoordelik vir eie leer is en gemotiveer word deur terugvoering en bevestiging van eie waarde*. In verband met hierdie vergelyking is ongestruktureerde onderhoude met skoolhoofde en opvoeders van sekondêre skole in die Noordwesprovinsie gevoer en is na hulle menings verneem dat leerders wat oor die afgelope drie jaar aan UGO op sekondêre vlak deelgeneem het, 'n beduidende agterstand in lees-, skryf- en rekenvaardighede toon, in vergelyking met vorige jare se leerders wat die kurrikulum voor 1998 gevolg het (Viljoen 2001 en Lampbrecht 2002). Hierdie inligting, wat by skole verkry is, is nie deur middel van gestruktureerde vraelyste onderneem nie en daarom sal hierdie inligting slegs as menings hanteer word. Dit wil egter voorkom of hierdie menings op feite gegrond is.

Die volgende punt van kritiek (kyk tabel 4.3) lê klem op dit wat *opvoeders hoop om te bereik* teenoor *uitkomst wat leerders waarneem en verstaan*. Op hierdie punt kan met reg gesê word dat leeruitkomst en die toepassing van toepaslike inligting deur die meeste ervare opvoeders geïmplementeer word. Van der Horst en McDonald (2003:25) is ook van mening dat daar tog ervare opvoeders uit die vorige bestel is, wat al jare lank goeie uitkomstgerigte onderrig vir leerders aanbied.

In verband met die tweede laaste punt (kyk tabel 4.3), waarvolgens die *inhoudelike tydsbeperkings* teenoor die *tydgleuwe, wat leerders toelaat om op eie pas te werk* vergelyk word, kan gesê word dat leerders meer seker van hulself is met betrekking tot die inhoudelike inligting wat in tydsiklusse geplaas is. Dit is in teenstelling met die opvatting dat leerders teen 'n eie pas kan werk. Dit is egter so dat die stadige leerders op 'n stadium so agter raak dat dit 'n nadelige uitwerking op al die groepe het. Aangesien die Hersieningskomitee die inhoudelike as 'n leemte in K2005 geïdentifiseer het en die Departement van Onderwys dit erken en reggestel het, sal dit sinvol wees om wel die inhoudelike deeglik te beplan en ook die leerders geleentheid te gee om teen hul eie pas te werk (Departement van Onderwys 2002(a):1-31).

Dit is 'n realiteit dat die kurrikulum voor 1998 *nie direk toeganklik vir die gemeenskap was nie*, alhoewel die komitees wat die kurrikulumontwikkeling gekoördineer het, wel inligting via die gemeenskap bekom het. Die *kommentaar en insette van die gemeenskap se betrokkenheid by die kurrikulumontwikkeling* kan 'n positiewe invloed daarop uitoefen. Dit is egter belangrik om 'n kurrikulumkomponent te ontwikkel wat deur kurrikulumontwikkeling gekoördineer kan word en wat ook gehaltebeheer kan toepas sowel as 'n behoeftebepaling van leerders kan maak.

Wanneer die vorige kurrikulum met K2005, wat *arbeidsmarkgeoriënteerde behoeftes* betref, vergelyk word, blyk dit duidelik dat die vorige kurrikulum meer aandag aan loopbaaninligting en -voorligting (Departement van Onderwys en Kultuur 1992:137-145) bestee het as wat die geval in K2005 is, veral wat *arbeidsgerigtheid* betref. Volgens die Departement van Onderwys en Kultuur (1992:1-48) is spesifieke beroepsgerigte rigtings wel in die vorige kurrikulum opgeneem en dan ook in verskeie skole aangebied.

Welton (in Sayed & Jansen 2001:77) dui aan dat die paradigmaterskuiwing tussen die ou en die nuwe Suid-Afrikaanse onderwysstelsels, soos in tabel 4.4 aangedui word, vergelyk kan word.

**TABEL 4.4****DIE PARADIGMAVERSKUIWING IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS-  
STELSELS VOOR EN NA 1998**

<b>OLD SOUTH AFRICAN EDUCATION</b>	<b>NEW SOUTH AFRICAN EDUCATION</b>
Top-down	Democratic
Hierarchical	Collegial
Bureaucratic	Responsive
Centralized	Decentralized
Disempowering	Empowering
Fragmented	Integrated
Rigid	Flexible
Lack of ownership by participants	Stakeholder ownership
Conservative	Creative
Controlling	Transformative
Closed	Open
Discriminatory	Inclusive

(Welton in Sayed & Jansen 2001:77)

Bostaande tabel dui daarop dat nie net tegniese veranderinge in die nuwe onderwysstelsel nodig is nie, maar ook fundamentele veranderinge om 'n leer- en onderrigkultuur in die nuwe Suid-Afrika en op klaskamervlak te vestig. Dit wat voordelig was in die verlede en moontlik vir die toekoms voordelig kan wees, moet behou word. Dit is ook vanselfsprekend dat dit wat nie voordelig in die verlede was nie, weggelaat moet word.

In die volgende afdeling (par 4.5 – 4.11) word 'n vergelyking tussen die vorige kurrikulum (voor 1998) en K2005 getref.

#### 4.5 KURRIKULUM 2005 EN KLASKAMERPRAKTYK

Volgens Kirkwood (in Bryce & Humes 1999:425-426) het navorsing oor klaskamerpraktyk daarop gedui dat die volgende aanbevelings van nut kan wees:

- Leer vind plaas wanneer kennis aansluit by wat leerders reeds weet, kan doen en reeds verstaan (voorkennis).
- Leer word bevorder indien leerders verstaan waarom dié besondere inhoud geleer moet word en wat die spesifieke doel daarmee is.
- Leer vind die beste plaas wanneer leerders selfvertroue het en gemotiveerd is.
- Leer word bevorder indien leerders verantwoordelikheid aanvaar.
- Wanneer 'n reeks behoeftes geïdentifiseer word en leerders daarop reageer, word leer bevorder.
- Bou op sterk punte en identifiseer swak punte.
- Identifiseer doelstellings en kriteria vir sukses.
- Stel bereikbare verwagtinge wat leerders met die nodige hulp kan verwesenlik.
- Kry terugvoering oor suksesse en probleme (leerders wat sukses behaal het, is geneig tot verdere sukses, 'n tendens wat beslis aangemoedig behoort te word).
- Leerders wat probleme ervaar, kan met terugvoering moontlike hulp ontvang wat leer moontlik sal kan bevorder.
- Gebruik selfverwysing eerder as norme en kriteriaverwysingsraamwerke – dit stel leerders in staat om te sien hoe hulle vorder.
- Gebruik hulpmiddels, asook ouer leerders, ouers, ander opvoeders en biblioteekpersoneel vir ondersteuning.
- Laat leerders deelneem aan die bestuur van leer (leerders moet ook egter inligting en ondersteuning verkry om verantwoordelikheid te kan aanvaar).

Duit, Roth, Komorek en Wilbers (1998:1071) ondersteun bogenoemde aanbevelings en wys op die belangrikheid van voorkennis wat nodig is by sekere vakke. Wat Kirkwood se aanbevelings betref, sê Wiener (1999:276-277) dat opvoeders, met die toenemende veranderings in die onderwys, minder tyd tot hul beskikking het vir voorbereiding en onderrig. Wiener sê dat ouers en die gemeenskap nou 'n groter verantwoordelikheid het vir die opvoeding en vorming van leerders en burgers van die samelewing. Hierdie sienswyse sluit aan by een van die belangrike beginsels van K2005, naamlik *betrokkenheid van alle rolspelers*.

Van der Horst en McDonald (2003:58-59) wys in verband met bogenoemde voorbereiding van opvoeders daarop dat opvoeders onderrigmateriaal moet ontwikkel om by 'n besondere groep leerders aan te pas. Opvoeders kan dus van verskillende metodes en ook van 'n verskeidenheid hulpbronne gebruik maak. Van der Horst en McDonald (2003:108) is ook van mening dat suksesvolle klaskamerbestuurders sensitief moet wees vir leerders wat nie in die klas oplet en effektief leer nie. Opvoeders wat suksesvol in die klaskamer is, weet wanneer leerders nie verstaan nie en wanneer hul konsentrasie afneem. Om verveling te vermy, moet opvoeders ook van verskillende didaktiese benaderings gebruik maak en die lestipes afwissel met die minste tydverkwisting.

Volgens die Departement van Onderwys (Department of Education 1997:27), moet die volgende veranderinge op klaskamervlak plaasvind:

- Leerders moet meer aktief betrokke wees in die klaskamer, en die kurrikulum moet relevant en leerdergesentreerd wees.
- Leerders moet groter selfkennis openbaar, aangesien hulle teen hul eie pas moet kan ontwikkel.
- Leerders moet onderrig word om in groepe saam te werk; hulle moet die waarde van spanwerk ervaar en ook leer hoe om verantwoordelikheid vir eie leer te ontwikkel en te aanvaar.

- Leerders moet analitiese, kreatiewe denkers en probleemoplossers, asook effektiewe kommunikeerders word.
- Leerders moet verstaan waarom hulle leer, terwyl gereelde terugvoering hulle gemotiveerd sal hou.

As bogenoemde aanbevelings en aannames oor 'n suksesvolle kurrikulum in klaskamerpraktyk in oënskou geneem word, blyk dit duidelik dat K2005 nie suksesvol in Suid-Afrikaanse klaskamers geïmplementeer word nie. Dit word bevestig deur die Hersieningskomiteeverslag van 30 Mei 2000 (Department of Education 2000:vi-vii), wat aantoon dat K2005 nie suksesvol in klasse geïmplementeer word nie. Volgens genoemde verslag het ontoeganklike en nie-toepaslike leerderondersteuningsmateriaal in die klaskamers asook oorlaaide beleidstukke deels daartoe bygedra dat die implementering van K2005 nie suksesvol was nie. Daar is egter met die HNKV vir die graad 7 – 9-leerders enkele regstellings aangebring wat nog nie in die praktyk beproef is nie (Departement van Onderwys 2002(a):1-31).

Greyvenstein (2002) onderskryf die verslag van die Hersieningskomitee deur te beweer dat UGO 'n losse houding in die klas veroorsaak en dat daar nie 'n ideale leeromgewing in klasse bestaan nie. Hierbenewens argumenteer Greyvenstein dat die klasgroepe te groot is en dat een opvoeder alleen nie klasbeheer kan uitoefen, groeppassering kan doen en behoorlike aandag aan die verskillende vermoëns-groepe kan gee nie. Hy stel dit ook verder dat sterker leerders al die groepwerk doen en swakker leerders nie veel leer tydens groepwerk nie.

Lampbrecht (2002) en Wright (2002) ervaar ook die probleem dat swakker leerders al swakker vorder en lui leerders baie op die flukse leerders steun. Groepwerk veroorsaak dat skrandere leerders al hoe harder werk en swakker leerders al hoe minder doen. Keyter (2002) is ook van mening dat klasgroepe te groot is om UGO te laat slaag. So sal sommige leerders in die groep byvoorbeeld inligting bekom, terwyl ander nie eens probeer nie, en dit ontwig die klaskamerpraktyk. Van der Horst en McDonald



(2003:125) verskil van die siening van die skoolhoofde wat die onderrig van groot klasgroepe aanbetref. Hulle meen dat groot klasse opgedeel kan word in koöperatiewe groepe, waar groepsvaardighede en waardering vir die verskillende sienings van leerders gekweek kan word. Hierdie koöperatiewe groepwerk verg egter besondere kundighede en vaardighede van die opvoeder om die onderrigleersituasie te laat slaag. Die opvoeder moet deeglik opgelei word om hierdie groepwerk as besondere metode van onderrig te kan implementeer.

Keyter (2002) is die mening toegedaan dat werk in die klaskamer soms baie oppervlakkig gedoen word as gevolg van te min tyd en te veel werk wat afgehandel moet word. Opvoeders het volgens Keyter nie genoegsame agtergrond oor ander skoolvakke wat by die spesifieke vak geïnkorporeer moet word nie. Die integrasie van inhoud oor die grense van vakke heen is 'n belangrike beginsel van K2005. Handboeke is ook volgens Keyter nie op standaard nie, en van die inligting in die handboeke is nie toepaslik nie. Keyter is van mening dat 'n sillabus 'n vereiste is, want geen vak kan sonder 'n voorafbeplande struktuur aangebied word nie. Baie leerders kla volgens Keyter dat inhoud vanaf die laerskool na die hoërskool nie realisties aansluiting vind nie. Skole werk nie saam nie en dit maak dit moeilik vir leerders wat van skole verwissel. Keyter grond dié stelling op leerders wat verhuis en nuwe leerders wat in die groep opgeneem word. Genoemde leerders se take wat reeds gedoen is, kan nie vergelyk word met die nuwe skool se take nie, aangesien daar tans geen metode van standaardbepaling is nie. In die kurrikulum vóór 1998 was daar koördineringskomitees wat op provinsiale sowel as nasionale vlak funksioneer het.

Daar word in dié verband voorgestel dat komitees riglyne moet ontwikkel wat hierdie probleem kan oorbrug.

Afleidings wat gemaak kan word uit die verslag van die Hersieningskomitee en gesprekke gevoer met skoolhoofde dui daarop dat K2005 nie suksesvol in die klaskamerpraktyk geïnterpreteer en geïmplementeer word nie.

As gevolg van al hierdie tekortkominge wat uitgewys is, is aanbevelings noodsaaklik om riglyne op te stel wat die kurrikulum en klaskamerpraktyk meer sinvol en bruikbaar vir leerders en opvoeders sal maak (Department of Education 2000:viii, 3, 6, 10). Soos voorheen vermeld, is daar byvoorbeeld glad nie in die klaskamerpraktyk enige voorsiening vir beroepsgerigte onderwys gemaak nie. Baie skole beskik oor goedtoegeruste werksinkels vir vaardighedsopleiding waaraan K2005 nie aandag skenk nie (Department of Education 1998(c):22).

#### **4.6 KURRIKULUM 2005 EN DIE GEMEENSKAP**

Die staat, die gemeenskap en die privaatsektor is medeverantwoordelik vir opleiding en onderwys in Suid-Afrika. In die geval van skole moet ouers en voogde die primêre verantwoordelikheid vir die opvoeding van leerders aanvaar. 'n Gesonde vennootskap tussen die owerheid en ouers is noodsaaklik vir die skepping van 'n kultuur van lewenslange leer en ontwikkeling. Opvoeders moet vennote in die ontwikkeling van die kurrikulum en leermateriaal vir die leerders wees, terwyl werkgewers en ander belanghebbendes moet help besluit hoe leerders voorberei moet word vir die volwassenelewe, aangesien onderwys en opleiding as 'n gemeenskaplike hulpbron beskou moet word (Department of Education 1997:13).

Schwarz en Cavener (1994:331, 335) en Prins (1998:4-5) sê dat ouers nie die UGO-konsepte verstaan nie. UGO is intimiderend en ouerbetrokkenheid neem af as gevolg van die vreemde begrippe. Die stelsel kan nie vir die ouers enige bewys toon dat die leerders wel geleer het nie. Onverstaanbare taalgebruik, wat vir die leerders en opvoeders een ding en vir die ouers iets anders beteken, verwar ouers. Bogenoemde navorsers meen dat dit 'n onbillike praktyk is, aangesien ouers hul kinders na die skool stuur om te leer lees, skryf en reken (Prins 1998:4-5).

Die gemeenskap dring aan op 'n toepaslike en verantwoordelike kurrikulum, aangesien die leerders van vandag môre se landsburgers en leiers sal wees. Al die rolspelers

behoort saam 'n beter en toepaslike behoeftebepaling te maak van kennis en vaardighede wat relevant vir die beroepswêreld is.

#### **4.7 KURRIKULUM 2005 EN KULTUUR**

Van der Horst en McDonald (2003:109) se sienswyse is dat kultuurverskille nie net probleme nie, maar ook uitdagings vir beide die opvoeder en die leerder kan bied. Hulle dui ook voorkomende maatreëls aan om kulturele waardes te bevorder. Die aanname word gemaak dat alle leerders in dié saak geken moet word. Die gemeenskap waarin die skool hom bevind, moet ook geken word. Goeie bestuur is noodsaaklik. Van der Horst en McDonald wys ook op die belangrikheid daarvan dat respek aan leerders betoon moet word. Wedersydse aanvaarding is nog 'n voorwaarde vir 'n goeie selfbeeld en harmonie in die klaskamer. Kultuurverskille kan juis aangewend word om die klaskamerpraktyk te verryk, want leerders leer dikwels juis meer van die sosiale en intellektuele bydraes van die verskillende groepe.

Suid-Afrika is 'n land met 'n multikulturele samelewing en dit beteken dat daar elf taalkulture, buiten die taalkulture van enkele kleiner groepe, bestaan. Statistiek Suid-Afrika (Statistics South Africa 2003:14-15) toon aan dat die bevolking uit die volgende persentasie taalgroepe bestaan:

**TABEL 4.5****TAALGROEPERSENTASIES IN SUID-AFRIKA**

	<b>TAAL</b>	<b>PERSENTASIE</b>	<b>GETAL</b>
1	ISIZULU	23,8	10 677 305
2	ISIXHOSA	17,6	7 907 153
3	AFRIKAANS	13,3	5 983 426
4	SEPEDI	9,4	4 208 980
5	ENGELS	8,2	3 673 203
6	SETSWANA	8,2	3 677 016
7	SESOTHO	7,9	3 555 186
8	XITSONGA	4,4	1 922 207
9	SISWATI	2,7	1 194 430
10	TSHIVENDA	2,3	1 021 757
11	ISINDEBELE	1,6	711 821
12	ANDER	0,5	217 293
	TOTAAL	100	44 819 778

(Statistics South Africa 2003:14-15)

Uit bogenoemde inligting oor die verskillende taalgroepe waaruit Suid-Afrika bestaan, blyk duidelik dat dit belangrik is om die nodige respek en erkenning aan elke groep te verleen. Erkenning en respek sal 'n bydrae tot suksesvolle onderwys in Suid-Afrika lewer.

#### **4.8 OPVOEDERS EN DIE IMPLEMENTERING VAN KURRIKULUM 2005**

Volgens die Departement van Onderwys (Department of Education 1997:28) moet opvoeders nie huiwerig wees om die nuwe kurrikulum te implementeer nie, aangesien die opvoeders en leerders voordeel uit die kurrikulum kan trek. Opvoeders en kundiges moet volgens die Departement van Onderwys op die volgende sake let:

- Daar moet op uitkomste gefokus word, eerder as op onderwysinligting. Opvoeders moet al die aktiwiteite rondom die uitkomste en evaluering beplan en dit moet op 'n deurlopende grondslag gedoen word.
- UGO ondersteun opvoeders en kundiges om die leerprogramme vir prestasiebemeestering te ontsluit. Daar moet 'n paradigmaverskuiwing weg van die inhoudsgebaseerde kurrikulum na die uitkomstegebaseerde kurrikulum wees, waar daar nie 'n tydse beperking op die bemeestering van take geplaas word nie.
- Opvoeders wat UGO moet implementeer moet onderrig word om moontlikhede te ontdek wat suksesituasies in die klas kan bewerkstellig. 'n Positiewe leeromgewing is essensieel vir die motivering van beide opvoeder en leerder.

In die verslag van die Hersieningskomitee (Department of Education 2000:vii) word daarop gewys dat die kurrikulum nie gebalanseerd is nie. Onvoldoende opleiding aan opvoeders het ook bygedra tot die probleem met kurrikulumimplementering. Die verslag van die Hersieningskomitee (Department of Education 2000:21, 79) verwys ook na die probleem van oorvol klaskamers en die oorhaastige implementering van K2005 in die klaskamers. Opvoeders is daarby meegedeel dat handboeke nie nodig is nie en dat hulle hul eie leermateriaal moet ontwikkel. In hierdie verband sê die Departement van Onderwys dat opvoeders leerprogramme vir elke leerarea moet ontwikkel. Die Hersieningskomitee is egter van mening dat weinig opvoeders in staat is om leermateriaal en programme te ontwikkel (Department of Education 2000:67). Hierdie probleem is

egter gedeeltelik in die HNKV vir graad 7 – 9-leerders reggestel (Departement van Onderwys 2002(a):1-31).

Alle leerders kan volgens die Departement van Onderwys leer (Department of Education 2001(b):6) en daar word van opvoeders verwag om gebruik te maak van verskillende metodes om leerders genoeg tyd toe te laat ten einde seker te maak dat die kurrikulum geïmplementeer is en die uitkomst bereik is.

Jansen (1998:330) beweer dat K2005 nie korrek geïmplementeer is nie. Hy verwys na die beplanning van UGO en K2005 wat nie genoegsaam rekening gehou het met die hulpmiddele en status van skole in Suid-Afrika nie. UGO is volgens Jansen nie op ander lande se ervaring met suksesvolle kurrikulumimplementering gegrond nie, en hy reken dat die skole met nie-werkbare innovasies oorlaai word. Hy sê verder dat hierdie polities gedrewe kurrikulum nie in Suid-Afrikaanse skole kan slaag nie. Hierdie aanname word deur die Hersieningskomitee (Department of Education 2000:10) ondersteun.

#### **4.9 KURRIKULUM 2005 EN DIFFERENSIASIE**

Die woord “differensiasie” verwys volgens die *Psigologiewoordeboek* (Gouws, Louw, Meyer & Plug 1984:53) na ‘n kognitiewe proses van onderskeiding of die resultaat daarvan, byvoorbeeld die waarneming van die verskillende elemente van ‘n saak. Die *Psigologiewoordeboek* gee ook ‘n omskrywing van diskriminasie wat op differensiasie neerkom. In Odendaal en Gouws (2000:156) word ‘n omskrywing gegee van “differensiasie”: ‘n selfstandige naamwoord, verwys na verskilmaking of sosiale differensiasie. Die woord “differensieer” word verder soos volg daarin aangedui (Odendaal en Gouws 2000:156) ‘n werkwoord vir differensiasie, verwys na ‘n onderskeid, vasstel of aanteken tussen plantsoorte, gedifferensieerde onderwys, verskil in kandidate by ‘n aanstelling in verskille op grond van geslag. Die begrip “differensiasie” word al baie eeue lank gebruik, en selfs in die Bybel (Matteus 8:5) word van konings teenoor slawe gepraat, wat op verskille of differensiasie neerkom.

Wanneer die begrip *differensiasie* voor 1998 in die onderwys gebruik is, is dikwels verwys na die Wet op Buitengewone Onderwys, 1948 (Wet 9 van 1948) wat in 1967 vervang is deur die Wet op Onderwysdienste, 1967 (Wet 41 van 1967). In artikel 2(1)(f) van laasgenoemde Wet is bepaal dat onderwys verskaf moet word ooreenkomstig die bekwaamheid, aanleg en belangstelling van leerders en die land se behoeftes. Dit het gedui op gedifferensieerde onderwys aan die gewone leerders, maar het tegelykertyd ook die noodsaaklikheid van andersoortige onderwys aan die gestremde leerder beklemtoon.

Van Heerden (in Kruger 1996:152) verwys na differensiasie as 'n onderrigstelsel wat die volgende aspekte bevorder:

- 'n Balans tussen die individu en die gemeenskap
- Individuele verskille onder die gemeenskapslede
- Die aanspreking van spesifieke behoeftes van die land, waaraan op bepaalde wyses aandag geskenk moet word.

Volgens Van Heerden (in Kruger 1996:153) verwys differensiasie ook na die verskillende tipes skole wat voor 1994 op gedifferensieerde onderwys neergekom het:

- Kleuterskole
- Laerskole
- Verskillende hoërskole soos:
  - Tegniese skole
  - Handelskole
  - Komprehensiewe skole
  - Akademiese hoërskole
  - Spesiale- en privaatskole

Hierdie verskillende skooltipes dui op differensiasie wat voor 1998 toegepas is en is daarop ingestel om gebalanseerde onderwys en onderrig aan al die leerders van Suid-Afrika aan te bied. Wat die ongelykhede voor 1998 egter betref, was hierdie geleentheid nie vir alle bevolkingsgroepe beskore nie.

Van Heerden (in Kruger 1996:152) sluit ook by bogenoemde differensiasiebeginsel aan en wys op die keuse van vakke en studierigtings wat voor 1998 op grond van aanleg, vermoë en belangstelling gekies kon word. Volgens Van Heerden verwys differensiasie ook na intelligensie, agtergrond, ervaring, belangstelling en aanleg. Die NNS-verslag (1981) toon aan dat te veel leerders akademiesgeoriënteerde kursusse gekies het. Die verslag het aanbevelings gemaak om 'n poging aan te wend om tegniese en beroepsonderwys te integreer. Sommige van hierdie aanbevelings wat vir 'n sentrale onderwysstelsel bedoel is, is egter net in die destydse Departement van Onderwys en Kultuur geïmplementeer. Volgens die verslag het leerders die beroepsgeoriënteerde en gespesialiseerde opleiding geniet. Groter harmonie tussen wat geleer is en die verwagtinge van die beroepswêreld, is hierdeur bewerkstellig en ook so tussen die ekonomie en Departement van Arbeid (dus 'n arbeidsmarkgeoriënteerde verandering) (kyk par 4.3).

Soos aan die begin van hierdie afdeling verduidelik is, blyk dit duidelik dat, alhoewel differensiasie in die onderwys 'n bestaansreg het, die beginsel van differensiasie in die jare na 1998 baie afgeskeep is (kyk par 4.9). Alhoewel differensiasie nie formeel in K2005 neerslag vind nie, is leerdergesentreerdheid wel een van die onderliggende beginsels; dis die spil waarom K2005 draai.

Wanneer na die kurrikulum voor 1998 gekyk word (kyk 4.3 en 4.4), sal gevind word dat gedifferensieerde onderwys aangebied is om die gemeenskap te dien. Volgens die NNS-verslag (1981:6) verwys gedifferensieerde onderwys na beginsels soos gelykwaardigheid van alle leerders; die erkenning van individuele verskille; en die reg van elke leerder om onderwys volgens sy unieke opvoedings-, fisieke, emosionele en geestelike behoeftes en



potensiaal te ontvang. Die NNS-verslag sê verder die beginsel is om onderwys gedifferensieerd aan te bied, ooreenkomstig die bekwaamheid, aanleg en belangstelling van elke leerder en ooreenkomstig die land se behoeftes. Dit impliseer dat toepaslike skoolvoorligting verskaf moet word, sodat gedifferensieerde onderwys daartoe sal lei dat elke leerder tot die maksimum van sy potensiaal sal ontwikkel. Gewone onderwys, sowel as buitengewone en ander onderwysvorme van 'n gespesialiseerde aard, is beslis belangrike fasette van 'n gedifferensieerde onderwysstelsel (kyk par 4.9 en 4.10).

Ongelykheid het voor 1998 voorgekom (kyk par 3.1.3), waar swart leerders nie dieselfde voorregte as wit leerders gehad het nie. Die aangeleentheid is na 1998 deur die nuwe regering aangespreek, maar daar word beslis nie voldoende aandag aan die beginsels van differensiasie in K2005 geskenk nie. In die Departement van Onderwys voor 1998 (Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad 1992:137-145) is differensiasie wel in vakke en tussen verskillende leerders toegepas.

In die toekoms behoort daar na differensiasie in die onderwys gekyk te word om seker te maak dat gehalte onderrig vir alle leerders beskikbaar sal wees. Aangesien hoofstroomonderwys nog nie behoorlik toegepas word nie sal verdere navorsing in dié verband noodsaaklik wees. Die arbeidsmark bestaan uit verskillende loopbane wat verskillende vereistes aan leerders stel wat op die toepassing van differensiasie in die arbeidsmark neerkom.

Vervolgens word die kurrikulum en inklusiwiteit bespreek met verwysing na die LSOB.

#### **4.10 KURRIKULUM 2005 EN INKLUSIWITEIT**

Inklusiwiteit verwys in hierdie verband na een Onderwysstelsel vir alle leerders – alle leerders ten opsigte van vermoëns (hetsy intellektueel, fisies of psigiese gebreke) word in die hoofstroom ingesluit.

Die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent word ook spesifiek vir LSOB ontwikkel aangesien hulle onderwyspotensiaal hul nie verder as graad 10 laat vorder nie (wat vergelykbaar is met graad 7 in die gewone onderwys). Genoemde beperkings veroorsaak dat die grootste persentasie van hierdie leerders die skool met 'n graad 9-sertifikaat gaan verlaat sonder enige arbeidsmarkgeoriënteerde ervaring.

Leerders met spesiale onderwysbehoefte is onder meer diegene met leerprobleme, onderpresteerders, swak presteerders, leerders met gedrags- en emosionele probleme, leerders met ontwikkelingsprobleme, byvoorbeeld 'n taalagterstand, sowel as leerders met onherstelbare liggaamlike, intellektuele en sensoriese gestremdhede (Weeks 1997:2-3).

Volgens die NNS-verslag (1981:3) word *leerders met spesiale onderwysbehoefte* in twee groepe ingedeel: ener syds die *skolastiesgeremdes* en die *skolastiesgestremdes*, en andersyds die hoogsbegaafdes wat as nóg gerem, nóg gestrem bestempel kan word, maar wat nietemin spesiale onderwysbehoefte noodsaak. Daarnaas, is daar ook nog 'n aantal ander begrippe wat in hierdie stadium duidelik omskryf moet word.

Die *skolastiesgeremde leerder* is 'n onderpresteerder. Enige leerder wat nie skolasties presteer soos wat hy/sy behoort te presteer volgens potensiaal nie, is skolastiesgeremd. Sowel gestremde as nie-gestremde leerders kan dus skolastiesgeremd wees. Die skolastiese geremdheid kan as onderprestasie voorkom ten opsigte van ener syds skolastiese vaardighede (byvoorbeeld lees, spel, skryf, reken) en andersyds bepaalde vakke of vakgroepe (byvoorbeeld inhoudsvakke, taalvakke, natuurwetenskappe) (NNS-verslag (1981:4).

Die *gestremde leerder* is onderhewig aan verswarende omstandighede en word beperk of gestrem deur 'n aanwysbare tekort wat sy gegewe potensiaal betref (bv doofheid, epilepsie, blindheid) of 'n ingrypende tekort wat sy opvoedingsituasie betref (bv swak

huislike omstandighede, of milieugestremde). Hierdie verswarende omstandighede kom ook tot uiting in skolastiese geremdhede, sodat hierdie leerders hulle nie ten volle in die normale hoofstroomonderwys kan handhaaf nie (NNS-verslag 1981:3).

Skolastiese geremdhede by die gestremde, sowel as by die nie-gestremde leerder, hou altyd verband met probleme in die *opvoeding- en onderwysituasie* van die leerder, wat in beginsel altyd die moontlikheid inhou om deur *remediëring opgehef* te kan word.

Voor 1998 is die skolasties geremde leerder in die hoofstroom opgeneem, terwyl die gestremde leerder in spesiale onderwys opgeneem is, wat na verskillende skole verwys. Volgens Clark, Dysin en Skidmore (1997:3-5) het die onderwyswetgewer met 'n fundamentele probleem gesit. Aangesien daar net vir 'n klein groepie leerders met spesiale onderwysbehoefte in spesiale skole voorsiening gemaak is, kon die groot groep leerders met spesiale onderwysbehoefte in Suid-Afrika nie geakkommodeer word nie. Dié leerders moes noodgedwonge in die hoofstroom opgeneem word, hoewel sommige leerders vinniger en ander stadiger leer; party sosiale voorregte het en ander minder voorregte; party leergestremde ervaar en ander weer geseën is met buitengewone vermoëns. Met ander woorde, die Departement van Onderwys sal moet volhou om 'n heterogene leerderpopulasie, waar leerders universaliteit deel, maar ook individueel van mekaar verskil, te akkommodeer. Die voortbestaan van spesiale skole is egter bevraagteken, aangesien dit moeilik was vir leerders om vanaf spesiale skole teruggeplaas te word in hoofstroomonderwys.

Beide die geremde en die gestremde leerders word op die stadium, net soos voor 1998, in aparte skole en klasse gehuisves, met die wete dat die Departement van Onderwys (Department of Education 2001(b):43) 'n langtermynbeplanning in die vooruitsig stel: teen die jaar 2021 word beoog om die bestaande 380 spesiale skole van die nege provinsies in hulpbronsentrums te verander en om 500 voldiensskole (*full-service schools*) en kolleges, asook distrikondersteuningspanne, daar te stel om die ongeveer 400 000 leerders, wat tans nie spesiale onderwys ontvang nie, te akkommodeer. Om hierdie

langtermynbeplanning ‘n aanvang te laat neem, is daar in sewe velde van onderwerpe vir navorsing geïdentifiseer (Department of Education 2001(b):44):

- Koste verbonde aan ideale distrikondersteuningspanne.
- Koste verbonde aan die omskepping van spesiale skole in hulpbronsentrums.
- Koste van ‘n ideale voldiensskool (*full-service school*).
- Koste van ‘n voldiens- tegniese kollege.
- Die bepaling van die minimumintreevlakke vir toelating van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoër onderwysinstansies.
- Samestelling van personeelorganogram.
- Ander kostes.

Indien in aanmerking geneem word dat die nege provinsies in Suid-Afrika tans slegs 64 603 leerders in 380 spesiale skole akkommodeer, kan die verband tussen die huidige 380 skole en 2021 se 380 hulpbronsentrums nie bymekaar uitgebring word nie, aangesien daar reeds ongeveer 400 000 leerders is, wat gespesialiseerde onderwys regverdig, wat nie geakkommodeer gaan word nie. Hierdie aanname is gemaak op syfers asof daar geen aanwas vir die tydperk van 2003 tot 2021 sou plaasvind nie (Department of Education 2001(b):13, 43).

Voor 1998 is leerders met leerprobleme in aparte klasse in skole onderrig. Hierdie groep leerders is spesifiek die groepe leerders waarvan die grootste persentasie die skool na graad 9 verlaat en ‘n heenkome in die arbeidsmark moet vind. Die ondersteuning, ‘n gevoel van sekuriteit en die versterking van die selfbeeld wat hulle ondervind het, het bygedra tot ‘n beskermende opvoedingsmilieu (Jenkinson 1997:10-12).

Kurrikulum en inklusiwiteit word spesifiek in hierdie navorsing aangeraak, aangesien die leerders met ‘n agterstand voorberei moet word om ‘n *loopbaan na skoolverlating* te volg.

*Beroepsgerigte onderwys* wat in die verlede en tans aan 'n klein groepie van hierdie leerders gebied is, het bygedra tot 'n gemakliker inskakeling in die beroepswêreld. Daar bestaan tans onsekerheid by die Departement van Onderwys oor wat presies in spesiale skole onderrig moet word en wat nie (Department of Education 2001(b):21).

*Beroepsgerigte onderwys* is geldig vir leerders met spesiale onderwysbehoefes (LSOB) en kan net so geldig wees vir leerders in die hoofstroomonderwys en dit kan daartoe bydra om die werkloosheidsprobleem in Suid-Afrika te verlig.

Die Departement van Onderwys het nie net met die inklusiwiteitsprobleem te doen nie, maar ook met ander faktore wat kurrikulumontwikkeling beïnvloed het.

#### **4.11      FAKTORE WAT KURRIKULUMONTWIKKELING NADELIG KAN BEÏNVLOED**

By die verandering van 'n kurrikulum is daar baie veranderlikes en toestande wat bepalend inwerk op die ontwikkeling van 'n suksesvolle kurrikulum. 'n Suksesvolle kurrikulum is afhanklik van genoegsame befondsing, beheerbare tydskedules en 'n gereelde oorsig en monitering. Die kwaliteit en kwantiteit van onderrig is ook baie belangrik, en 'n tekort aan personeel en finansiële bronne kan onderwys 'n knou toedien (Department of Education 2000:25).

Enkele faktore wat kurrikulumontwikkeling nadelig kan beïnvloed, word vervolgens onder die loep geneem.

##### **4.11.1      LEERDERS WAT KAN VORDER, WORD TERUGGEHOU**

Schlafly (1994:26) beweer dat UGO leerders terughou wat andersins kon gevorder het. Schlafly glo dat aangesien die hele klas op een vlak onderrig word, die sterker leerders

moet wag tot al die leerders die leeruitkomste baasgeraak het. Hy sê verder dat leerders wat gedurig toetse en werk herhaal, die skrandere leerders se tyd mors.

Schwarz en Cavener (1994:331) en Towers (1994:626) ondersteun Schlafly se aanname oor leerders wat teruggehou word en sê dat 'n groep leerders wat varieer van swak tot sterk groeponderdig uiters moeilik maak. Bogenoemde navorsers is bekommerd daarvoor dat die stadige leerders die pas in die klas aangee en vinnige leerders sodoende nie tot hul volle potensiaal kan ontwikkel nie. Schwarz en Cavener en Towers maak die bewering dat toekennings aan leerders vir goeie prestasie deur die UGO-benadering weerhou word. Wanneer hierdie vorderingsprobleem met die kurrikulum voor 1998 vergelyk word, sal gevind word dat daar toe ruimte was om na gelang van vermoë, belangstelling en aanleg te kon vorder. Hierdie probleem om alle leerders op een vlak te onderrig, hou implikasies vir sinvolle leer in, en aanbevelings sal gemaak word dat leerders wat meer skrandere as ander leerders is, wel die geleentheid gebied moet word om volgens hul potensiaal te kan vorder, hetsy deur spesiale verrykingsprogramme soos Renzulli se Wenteldeermodel, of deur ander gedifferensieerde onderrigprogramme (Steltzer & Bentley 1999:31).

Van der Horst en McDonald (2003:124-129) stel kooperatiewe leer voor om leerders die geleentheid te gee om in groepe gegewe probleme op te los. Hierdie metode kan volgens navorsers in groot klasse geïmplementeer word. Die navorsers van hierdie studie verskil met bogenoemde navorsers, veral wanneer leerders in 'n oorvol klas geakkommodeer word en daar nie genoeg ruimte is nie, kan hierdie metode nie slaag nie.

Dit gaan hier in die besonder oor leerders wat op eie stoom kan werk en teruggehou word as gevolg van die huidige stelsel waar die opvoeder groot klasse moet akkommodeer. Behoorlike onderrig kan nie in so 'n groot heterogene groep voltrek word nie. Beide die swakke en die skrandere leerders kan deur hierdie oorvol klaskamers geraak word. Steltzer en Bentley (1999:31) meen verder dat 'n homogene samestelling meer

verantwoordelike onderwys teweeg sal bring. Homogene groepe impliseer dat vermoëns-groepe, soos in die tydperk voor 1998, onderrig sal ontvang.

#### 4.11.2 MOTIVERING ONTBREEK BY SOMMIGE LEERDERS

UGO maak daarop aanspraak dat leerders deurentyd gemotiveer is, aangesien hul leefwêreld betrek word en leerbehoefte in ag geneem word. Hierdie motivering van leerders realiseer egter nie in die klaskamer nie, aangesien opvoeders van mening is dat skrandere leerders in groepaktiwiteite eenvoudig die beheer oorneem en die stadige en/of lui leerders se betrokkenheid sodoende afneem (Wright 2002 en Keyter 2002).

Van der Horst en McDonald (2003:88) wys egter daarop dat motivering bevorder kan word deur 'n uitnodigende klaskamerklimaat te skep. Hierdie navorsers verwys na vier klaskamerveranderlikes, naamlik ekologiese, milieu-, sosiale en kulturele sisteme wat interafhanklik funksioneer en 'n positiewe en/of negatiewe klimaat in die klaskamer kan meebring (Van der Horst & McDonald 2003:101-102).

Schafly (1994:26) en Schwarz en Cavener (1994:336) sê dat positiewe motivering by leerders ontbreek. Volgens navorsers verskaf UGO 'n gevoel van tevredenheid by leerders, wat hulle nie verdien het nie. Selftevredeheid is volgens die navorsers alleenlik goed as dit verdien is, want leerders sal met 'n skok in die werklike lewe ervaar dat krediete verdien moet word. Towers (1992:300) en Carl en Hattingh (1997:3) wys verder daarop dat 'n gebrekkige kurrikulumbeplanning en swak motivering die gedrag van individue en ook die implikasies van die skoolpraktyk op 'n losse en lukrake wyse kan laat manifesteer.

Dit is ook gewens om na enkele besware te kyk wat ouers opper.

#### 4.11.3 OUIERS SE BESWARE

Schwarz en Cavener (1994:331, 335) en Prins (1998:4-5) sê dat ouers nie die UGO-benadering verstaan nie. UGO is volgens navorsers intimiderend en ouerbetrokkenheid neem af as gevolg van die vreemde terminologie en taalgebruik.

Groot hoeveelhede administratiewe verpligtinge het, volgens opvoeders, veroorsaak dat standarde verlaag het, in so 'n mate dat nie net die Noordwesprovinsie se ouers en opvoeders kla nie, maar ook die hoofde en personeel van skole regoor die land, by wie navraag gedoen is. Die spesifieke probleem wat ervaar word, is dat die lees-, skryf- en rekenvaardighede van leerders wat die afgelope drie jaar die UGO-benadering gevolg het, nie op standaard is nie (Wright 2002, Viljoen 2001, Greyvenstein 2002, Lampbrecht 2002).

Vervolgens gaan UGO, rasionalisasie en demokrasie bespreek word.

#### 4.11.4 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS, RASIONALISASIE EN DEMOKRASIE

Volgens die Hersieningskomitee van 31 Mei 2000 (Department of Education, 2000:vii) gaan die nuwe kurrikulumimplementering in Suid-Afrika gepaard met ander rasionaliserings soos die inkorting van poste en 'n finansiële besnoeiing. Hierdie gelyktydige handeling van die instelling van 'n nuwe kurrikulum en die vermindering van onderwyspersoneel het 'n nadelige invloed op die onderwys en dus ook op die leerders.

Die Departement van Onderwys verwys na 'n tekort aan opvoeders (Department of Education 2000:4, 62-70), terwyl die onderwysdepartemente nog onverpoos voortgaan met rassionaliseringsaksies. Daar moet beklemtoon word dat UGO geensins met rasionalisering verband hou nie, maar dat die implementering van UGO by implikasie



hierdie probleem vererger, aangesien die UGO-benadering meer tyd van die opvoeders in beslag neem (kyk par 4.11.1). Daar word dus verwag dat daar eerder meer opvoeders aangestel behoort te word en dat die aantal opvoeders nie verminder moet word, soos wat die geval op die stadium was nie.

#### 4.11.5 BEVINDINGS VAN DIE HERSIENINGSKOMITEE

Die Hersieningskomitee van K2005 is gedurende Februarie 2000 deur die Minister van Onderwys, professor Kader Asmal, aangestel om ondersoek in te stel na leemtes in Kurrikulum 2005 en om aanbevelings te maak (Department of Education 2000:2). Om tekortkominge te ondersoek en aanbevelings ter verbetering voor te lê, is professor Linda Chisholm as voorsitter van die navorsingspan, wat uit 10 ander lede bestaan het, aangewys (Department of Education 2000:i-vii).

Hierdie studie het nie ten doel om 'n volledige verslag van die Hersieningskomitee weer te gee nie, dus word slegs toepaslike bevindings in hierdie navorsing gebruik .

Die opdrag aan die Hersieningskomitee was om tekortkominge soos die volgende te ondersoek en aanbevelings te maak:

- Stappe wat gedoen moet word vir die implementering van 'n nuwe kurrikulum vir graad 4- en graad 8-leerders gedurende 2001.
- Sleutel- en suksesfaktore vir die bevordering van die nuwe kurrikulum-implementering.
- Die struktuur van K2005.
- Die begripvlak van die terminologie uitkomsgebaseerde onderwys.
- Uitdagings uit die verlede en 'n wegbeweging van die apartheidsverlede.
- Uitdagings van die toekoms en die ontwikkeling van die kurrikulum, wat 'n platform vir kennis, vaardighede en waardes vir innovasie sal insluit.

- 'n Kulturele kreatiwiteit, met verdraagsaamheid, wat die Afrika-Renaissance sal bevorder.

Enkele bevindings wat onder andere deur die Hersieningskomitee uitgewys is (Department of Education 2000:vi-vii) behels:

- Onvoldoende oriëntering en opleiding van opvoeders.
- Onvoldoende leerderondersteuningsmateriaal.
- 'n Beleid oor inligtingoorlading en beperkte leer in klaskamers.
- 'n Tekort aan onderwyspersoneel en hulpbronne om K2005 te implementeer.
- 'n Ontoepaslike en ongebalanseerde kurrikulumontwerp.
- 'n Leemte in die kurrikulumimplementering en die assesseringsbeleid.

#### **4.12 KURRIKULUM 2005 EN DIE ARBEIDSMARK**

Sedert die begin van die mens se bestaan is basiese vaardighede ontwikkel om in die mens se behoefte aan voedsel, kleding en beskutting te voorsien. Deur die eeue heen het metodes en gereedskap by die ontwikkeling van die tyd aangepas. Sedert die 15de en 16de eeu het ontwikkeling versnel, en baie nuwe uitvindings het die lig gesien. Gedurende hierdie tyd is jong seuns opgelei om 'n praktiese ambag te beoefen, en dogters is geleer om huishouding waar te neem en naaldwerk te doen. Gedurende die 17de eeu het die onderwys so ontwikkel dat die ouerhuis nie meer in die basiese behoeftes van die leerders kon voorsien nie en moes instellings hierdie taak oorneem (Andrews & Ericson 1976:25-27). Vanaf die 18de eeu is vaardigheidsonderwys en opleidingsinstellings ingestel, en so het vaardigheidsonderwys in skole begin posvat. Die industriële rewolusie van die 18de eeu het vaardigheidsopleiding beklemtoon. En sedert die 20ste eeu, toe die eerste Ford-motor vervaardig is, het industrialisasie sy hoogste vlak betree (Andrews & Ericson 1976:28-34). Na die Tweede Wêreldoorlog het 'n transformasieproses begin plaasvind, waarin 80 % van alle basiese vaardighede verskuif het na die lessenaar en stoordienste. Die beeld van die broodwinner het verander in werkende moeders/vroue,

wat saam die groter verantwoordelikhede moes dra (Kraak in Unterhalter *et al.* 1991:39-64).

Kraak (in Unterhalter *et al.* 1991:39-64) wys op 'n klemverskuiwing van industrialisasie na diensteverskaffing in die 20ste eeu toe produksie en tegnologiese ontwikkeling 'n hoogtepunt bereik het. Dit het die aanvraag na hoogs professionele vaardighede laat toeneem. Kraak beweer dat laervaardighedsberoepes moontlik in die toekoms tot niet sal gaan en dat werkloosheid, as gevolg van hierdie klemverskuiwing, hoogty in die 21ste eeu sal vier. Baie minder ure sal gewerk word om meer individue die moontlikheid te bied om te kan werk.

Volgens Van Heerden (in Kruger 1996:150,154) het tegniese en beroepsonderwys voor 1998 'n groter harmonie bewerkstellig tussen wat geleer is en die verwagtinge wat die gemeenskap gekoester het as na 1998. Van Heerden verwys ook na die NNS-verslag wat die belangrikheid van tegniese en beroepsonderwys beklemtoon het. Volgens Van Heerden beklemtoon die verslag dat te veel leerders die akademiesgeoriënteerde kursus voor 1980 gevolg het en te min die tegniese en beroepsonderwysrigting. Aanbevelings word in die verslag gedoen dat tegniese en beroepsonderwys meer onder die leerders bekend gemaak moet word. Van Heerden maak ook melding van verskillende skole wat deur die NNS-verslag uitgewys is, soos sekondêre skole en spesiale skole met tegniese studierigtings. Volgens Van Heerden moet akademiese onderwys en beroepsonderwys nie as opponerend gesien word nie, maar wel as komplementêrend (kyk par 4.9).

Van den Berg (1991) en die Departement van Onderwys (Department of Education 1998(c):22) benadruk die feit dat die National Education Co-ordinating Committee (NECC) se standpunt oor beroepsonderwys nie positief was nie, aangesien hierdie onderwys beskou is as:

... characterized by a narrowly defined, job specific form of curriculum strongly determined by employer needs.

Van den Berg voer aan dat die NECC van mening was dat beroepsonderwys tot enkele beperkte vaardighede verminder sou word.

Nieteenstaande bogenoemde teenkating teen beroepsonderwys, het die NNS-verslag (1981:21) beroepsonderwys aanbeveel, veral in die geval van die minderbevoorregte leerders, en ook aanbeveel dat daar reeds by die vroegste moontlike ouderdom met beroepsonderwys begin moet word. Garbers (1991:20) sluit hierby aan en verwys na die Walters-verslag wat praktiese riglyne vir beroepsonderwys voorgestel het, wat as volg opgesom kan word:

As ons daarin slaag om 'n verskeidenheid keuses van vaardigheidsopleiding na die sewende skooljaar van verpligte skoolonderrig in te stel, sal dit nie meer vir alle leerders nodig wees om, ongeag potensiaal, akademiesgerigte, konvensionele skoolopleiding te ondergaan nie. Omdat menslike potensiaal so uiteenlopend is, is dit nodig om verskillende moontlikhede in loopbaanopleiding aan leerders te bied, sodat elke leerder sy of haar potensiaal kan verwesenlik. 'n Leerder wat nie in akademiese hoërskole uitblink nie, kan 'n hoë vlak van opleiding bereik as die keuse van beroepsgerigte onderrig bestaan.

Die Departement van Onderwys en Kultuur (1992) het gedurende 1992 'n nuwe loopbaanoriënteringsprogram in skole ingestel wat volgens die behoeftes van die leerders opgestel is. Hierdie programme het tot niet gegaan, aangesien daar op nuwe beleidsdokumente gewag is, wat eers na 1994 saamgestel sou word.

Uit bogenoemde navorsers se aannames en bevindings kan afgelei word dat vaardigheidsopleiding sedert die begin van hierdie eeu steeds belangrik geag word, maar met die oorhaastige kurrikulumimplementering sê Wolpe (in Unterhalter *et al.* 1991:1-5) dat die destydse Departement van Nasionale Onderwys en Opleiding gedurende 1990 so

besig was om van die apartheidsonderwys ontslae te raak, dat relevante onderwys vir die beroepswêreld agterweë gebly het.

Wolpe (in Unterhalter *et al.* 1991:10) wys ook daarop dat Suid-Afrika, soos ander lande, tegniese en beroepsonderwys moet bevorder namate die arbeidsmark dit verlang. Wolpe beweer dat hierdie voorstelle om 'n kombinasie van tegniese en akademiese onderwys te implementeer, deur die ANC-regering verwerp is, aangesien tegniese onderwys nie volgens die regering behoorlik in 'n formele situasie aangebied kan word nie (4.12).

Donaldson (in Sayed & Jansen 2001:61-63) verwys na die belangrikheid van onderwysondersteuning in 'n breër sosiale en ekonomiese konteks vir die tydperk na 1994. Donaldson sê ook dat menslikehulpbronbenutting die middelpunt moet wees van die herstel van die ekonomiese groei en sosiale welstand. Hy wys verder daarop dat onderwys- en opleidingsvaardighede ontwikkel moet word wat sal bydra tot 'n stabiele en groeiende ekonomie in Suid-Afrika. Onderwys en opleiding moet volgens Donaldson in beroepsmoontlikhede voorsien wat individue sal bemagtig om deel te kan hê in die bevordering van industriële groei. Donaldson verwys ook na die belangrikheid dat daar 'n balans tussen onderwysonderrig en ander dimensies van ontwikkeling moet bestaan. Hy sê verder dat vordering in die onderwys nie sonder 'n belegging in die industrie en 'n belegging in werkskepping gepaard sal gaan nie.

Isaacs (in Sayed & Jansen 2001:125-127) sluit by Donaldson aan en lê klem op die volgende beginsels om sowel die ekonomiese as die sosiale lewe van al die leerders en inwoners van Suid-Afrika te bevorder:

- Die kwaliteit van onderwys en opleiding moet bevorder word.
- Lewenslange leer vir almal moet voorgestaan word.
- Intellektuele bevoegdheid as gedifferensieerde doelstelling moet gehuldig word.
- Spoedige tegnologiese ontwikkeling moet aandag geniet.

- Verandering, verandering en nogmaals verandering moet 'n lewensbenadering wees.

Tegniese en beroepsonderwys is geïdentifiseer as die studieterrein waaraan die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum dringend aandag sal moet gee. Die moontlikheid dat die tegnologie werkers van hul beroepe kan beroof en groter werkloosheid sal veroorsaak, moet dringend ondersoek word. Suid-Afrika met sy heterogene bevolking sal aan die grootste deel van die bevolking werk moet verskaf, wat nie alleen tegnologies van aard is nie, maar meer praktiese vaardighede insluit, aangesien gespesialiseerde loopbaanmoontlikhede beperk is en veral loopbaanmoontlikhede op die tegnologiese terrein.

Tegniese en beroepsonderwys is in die vorige kurrikulum gedifferensieerd aangebied, en daar sal ernstig na K2005 gekyk moet word, wat nie tegniese en/of beroepsonderwys vir graad 7 – 9-leerders aanbied nie. Wanneer die land se behoeftes ondersoek word, is dit belangrik om vas te stel wat die landsburgers as noodsaaklik beskou en, sodra hierdie behoeftes bepaal is, kan moontlik toepaslike kurrikulumaanpassings gemaak word.

Deur 'n vergelyking van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula voor en na 1998 te tref kan daar duideliker, oor die faktore wat kurrikulumontwikkeling beïnvloed, besin word.

#### **4.13 'n VERGELYKING VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS-KURRIKULA VOOR EN NA 1998**

Aangesien hierdie navorsing in die besonder oor die ontwikkeling van 'n kurrikulumkomponent vir 'n arbeidsmarkgeoriënteerde onderwyskurrikulum vir Suid-Afrika gaan, is dit noodsaaklik om van die kurrikulumkomponente gebruik te maak (kyk par 2.4) ten einde 'n raamwerk te verskaf waarvolgens verdere besinning oor 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent kan plaasvind.

Daar word in hierdie studie gepoog om onderwyskurrikula te analiseer ten einde die didaktiese verantwoordbaarheid daarvan te bepaal. Dit blyk logies te wees dat, ten einde 'n verantwoordbare didaktiese analise van die bestaande kurrikula te maak, die vertrekpunt van sodanige analise die kurrikulum self moet wees, aangesien die kurrikulum in operasionalisering die terrein is waarop die kurrikulumkomponente toegepas kan word.

Daar is dus vanaf 'n analise van die kurrikulumkomponente tot 'n presisering van kriteria vir die kurrikula beweeg. Hierdie kriteria is vanuit die kurrikulumperspektief gestel, aangesien die kurrikulum die onderwysgebeure rig. In hierdie Hoofstuk en Hoofstuk 3 word die onderwyskurrikula aan die hand van hierdie kriteria ontleed om sodanige kurrikula te kan evalueer.

Aangesien die kurrikulumkomponente in Hoofstuk 2 geanaliseer is, sal in die vergelyking nie weer 'n volledige bespreking daarvan weergegee word nie, maar net na die toepaslike kurrikulumkomponente verwys word. Die kurrikula voor en na 1998 is deurlopend in hierdie Hoofstuk vergelyk en word die kurrikulumkomponente slegs kripties toegelig.

*Situasieanalise* (kyk par 2.4) word vir beide Suid-Afrika se kurrikula voor en na 1998 as belangrik beskou. Beide die kurrikula dui aan op die belangrikheid van die volgende:

- Die leerder se affektiewe, kognitiewe en psigomotoriese potensiaal.
- Die opvoeder se vakkennis en ervaring.
- Programme vir spesifieke groepe.
- Die behoefte en omstandigheid van die samelewing.
- Ongelykheid en armoede van te veel gesinne.
- Bevordering van die nuwe patriotisme en burgerskap.
- Deelneming as verantwoordelike burgers aan die lewe van die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskap.

- Ondersoek van opleidings- en beroepsmoontlikhede.
- Ontwikkeling van entrepreneursgeleenthede.

Aangesien hierdie navorsing in die besonder oor die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders gaan, is dit belangrik om deur literatuurstudie inligting vanuit die kurrikulum in die AOO-vlak vir graad 7- 9-leerders by hierdie deurlopende vergelyking te betrek.

Die gemeenskap en sakeondernemings (Wolhuter 2003:145) is bekommerd dat die onderwys net op 'n akademiese vlak aangebied word en die arbeidsmarkbehoefte nie integreer word nie. Daar is reeds in hierdie Hoofstuk kennis geneem dat die beleidsmakers nie belanggestel het in 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulum nie. Dit is by die bestudering van bogenoemde kurrikulum vir graad 7 – 9-leerders gevind dat daar geen vorm van arbeidsmarkverwante vaardighede in die kurrikulum aangebied word nie.

By die *kurrikulumkomponent doelstellings* (kyk par 2.4) sal dit belangrik wees om bepaalde vaardighede, kennis en houdings aan te toon waarvoor leerders aan die einde van 'n les moet beskik, doelwitte behoort geformuleer te word om op die korttermyn tot voordeel van die leerder sowel as die opvoeder te strek. Uitkomst is bedoel om te toets wat die leerder veronderstel is om aan die einde van 'n reeks lesse te bereik en dan eers te toon wat hy kan doen.

Die gemeenskap verkeer onder die indruk dat beroeps- en vaardigheidsopleiding deel van die Tegnologie-leerarea vir graad 7 – 9-leerders uitmaak, wat nie die geval is nie. Tegnologie vir graad 7 – 9-leerders maak voorsiening vir wetenskaplike navorsing en take wat daaruit voortvloei.

Beroeps- en vaardigheidsopleiding word dus nie in die AOO-kurrikulum geakkommodeer nie, en die probleem sal in die volgende kurrikulumkomponent verder



geanaliseer word. Eers wanneer die kurrikuluminhoud op makrovlak toegeken word, sal die proses van doelstellings en doelwitte kan ontwikkel.

Aangesien K2005 'n prosesmodel is, is spesifieke *inhoud* (kyk par 2.4) nie voorgeskryf nie. Die wyse waarop daar met die inhoud omgegaan word, is egter van kardinale belang. Potenza (2000:01) wys op die moontlikheid van 'n kurrikulum vir elke leerarea wat op vaardighede, waardes en houdings dui. Hierdie voorstel van Potenza kan moontlik die beste uit twee wêrelde kulmineer. Die HNKV vir graad 7 – 9-leerders sê dat inhoud net so belangrik soos proses is wat daarop neerkom dat daar in die toekoms meer aandag aan inhoud gegee sal word (Departement van Onderwys 2002(a):11).

Wat die kurrikulum voor 1998 betref, het die inhoudelike aan al die vereistes, soos deur kurrikulumdeskundiges gestel, voldoen.

Beroepsbeoefening word egter nie as leerinhoud of leerarea in K2005 aangebied nie, en dit is 'n leemte wat in hierdie kurrikulum geïdentifiseer word. Alhoewel daar volgens Holcomb (1995:1) 'n behoefte aan 'n kurrikulum bestaan wat leerders sal voorberei en toerus vir 'n demokratiese gemeenskap, het die Departement van Onderwys nog geensins voldoen aan dié behoefte nie.

Ontwikkelde lande waar UGO geïmplementeer is voor die infasering van K2005 in Suid-Afrika, het bevind dat kurrikuluminhoud baie belangrik is, en derhalwe het die meeste ontwikkelde lande weer teruggekeer na 'n inhoudelike kurrikulum (kyk Hoofstuk 3). Inhoud word deur byna al die navorsers en in byna al die teorieë as 'n kurrikulumkomponent erken, en 'n didaktiese situasie sou nie voltrek kan word sonder inhoud nie. Inhoud beteken nie noodwendig dat dit sentraal moet staan, soos in die kurrikulum voor 1998 nie, maar geen lesstruktuur kan ontwerp word sonder inhoud nie.

*Leerervarings* (kyk par 2.4) dui op die wisselwerking tussen die leerder en die leerinhoud. Leer vind plaas deur die leerder wat 'n aktiewe handeling uitvoer. Aktiwiteite

deur die opvoeder impliseer nie noodwendig dat leer plaasvind nie. Leerervarings dui ook op verwerwing van vaardighede, aangesien daar nie leerervarings vir vaardigheidsopleiding in K2005 en die HNKV vir graad 7 - 9 aangebied word nie, is hierdie aangeleentheid problematies. Leerervarings as kurrikulumkomponent verwys ook na die sistematiesing en strukturering van inhoud. Die opeenvolging van bepaalde inhoud moet didakties verantwoordbaar saamgestel wees. Didaktiese riglyne is 'n noodsaaklikheid vir die beplanning van leerervarings, aangesien sekere leerervarings by die ontwerp van 'n kurrikulum beperkend op die onderrigpraktyk mag inwerk.

Indien beroepsowerwys op makrovlak vir die onderwyskurrikulum aanbeveel word, kan hierdie vaardighede as vertrekpunt dien om die vormlike aspekte en leerervarings vir die leerders saam te stel.

*Kurrikulumevaluering* (kyk par 2.4) is 'n proses waarin gepoog word om die waarde, effektiwiteit en geslaagdeheid van elke bydrae in die onderwys, hetsy op mikro- en/of makrovlak te bepaal.

By die vergelyking van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum voor en na 1998 is bevind dat K2005 en die HNKV vanaf graad R – 9 geen beroepsvaardigheidsopleiding aan die leerders bied nie en, aangesien beroepsvaardigheidsopleiding by elke kurrikulumkomponent as 'n noodsaaklikheid vereis word, is dit van kardinale belang dat dié leemte in K2005 en die HNKV verder ondersoek behoort te word.

By *situasieanalise* is die belange van die gemeenskap, asook die ekonomiese, die sosiale en die kulturele aspekte in ag geneem en het die nood aan vaardigheidsopleiding duidelik na vore gekom. *Doelstellings* as kurrikulumkomponent het verder die belangrikheid van vaardigheidsopleiding ondersteun. By die *inhoudelike* en *leergeleenthede* is bevestig dat vaardigheidsopleiding deel van 'n kurrikulum behoort te wees. Wat *evaluering* aanbetref het die bevindings wat by die vergelyking tussen die kurrikula voor en na 1998 getref is

uitgewys dat beroepsvaardighede nie in K2005 en die HNKV aangebied word nie (kyk par 2.4).

Hierdie leemtes en aanbevelings kan moontlik tot gevolg hê dat kurrikulumaanpassings gemaak sou kon word.

#### **4.14 SAMEVATTING**

In hierdie Hoofstuk is aangedui in watter mate K2005 en die HNKV verskil van die vorige onderwyskurrikulum wat voor 1998 in plek was.

Verskille en ooreenkomste is deurlopend in die Hoofstuk hanteer en sal nie weer hier toegelig word nie. Bevindings wat egter van belang is, is die volgende:

Daar is bevind dat “inhoud” as kurrikulumkomponent ‘n essensiële element in onderrig en leer is (kyk par 2.4). Al sou daar verskillende onderwysbenaderings wees en “inhoud” verskillend benader word, kan inhoud nie uitgelaat word nie. ‘n Verdere belangrike didaktiese aangeleentheid is die opeenvolging en ordening van kennis, waaruit die inhoud saamgestel moet word.

Verskillende kurrikulumkomponente toon dieselfde elemente en dit blyk dat daar nie met verskillende benaderings noodwendig na verskillende kurrikula verwys hoef te word nie. Sou “inhoud” didakties verantwoordbaar georganiseer word, kan dit suksesvol deur enige kurrikulum aangebied word. Die verskil gaan dus nie oor die verskillende kurrikula nie, maar oor dit wat geleer word en hoe dit geleer word.

Nadat al agt leerareas se leeruikomste en assesseringsstandaarde bestudeer is, is gevind dat nie een van die agt leerareas beroepsvaardighede ontwikkel nie (Departement van Onderwys 2002(a):22-31) (kyk par 3.2.3.6). Beroepsonderwys word deur al die

kurrikulumkomponente as ‘n noodsaaklikke voorbereiding van leerders vir die samelewing onderskryf.

Na aanleiding van bogenoemde bevinding dat beroepsgerigte onderwys nie in K2005 en die HNKV aangebied word nie kan die blaam gedeeltelik voor die deur van Departement van Onderwys gelê word.

Die Departement van Onderwys (Department of Education 1998(c):22) het die mening uitgespreek dat die kurrikulum voor 1998 ‘n einde gebring het aan die kurrikulum waarin beroepsonderwys ‘n rol gespeel het. Die nuwe kurrikulum sal volgens die Departement van Onderwys algemene onderwys aanbied, wat met praktiese relevansie gekombineer word. ‘n Deurlopende vergelyking van die kurrikulum voor en na 1998 het bogenoemde aanname van die Departement van Onderwys bevestig dat die nuwe onderwyskurrikulum slegs algemene onderwys sal aanbied.

Die bepaalde leemte, naamlik die afwesigheid van beroepsonderwys wat in K2005 en die HNKV vir die graad 7 – 9-leerders geïdentifiseer is, verdien dringend aandag. Daar sal op makrovlak aanbevelings gemaak moet word om in hierdie behoefte, wat van landsbelang is aan te spreek. Wanneer na die leerareas en vakke vir die kurrikulum voor en na 1998 gekyk word, word gevind dat daar geen voorsiening vir keuses vir graad 7 – 9-leerders in K2005 en die HNKV gemaak word nie.

Aangesien die owerhede verpligte onderwys tot en met die ouderdom van 15 en/of graad 9 gratis aan alle leerders van Suid-Afrika sal voorsien, is die verwagting dat die grootste groep leerders na die verwerwing van die graad 9-sertifikaat die skool sal verlaat. Beroepsonderwys word eers vanaf graad 10 (NKR-2) in die VOO-inrigtings aangebied. Graad 9-leerders wat die skool verlaat, voel verontreg, aangesien hulle van moontlike beroepsonderwys ontnem is. Die meeste van hierdie leerders moet op ‘n vroeë ouderdom selfversorgend wees en ‘n ouerhuis help onderhou (kyk par 5.4). Hierdie leerders beskik dikwels nie oor genoegsame fondse om verdere studies te onderneem nie.

Beroepsonderwys in skole word dus as 'n belangrike aspek beskou om hierdie leerders in staat te stel om gemakliker by die beroepswêreld in te skakel (Department of Education 1998(c):8). Die Departement van Onderwys (Department of Education 1997:15) benadruk die feit dat armoedige omstandighede, veral in die plattelandse gebiede, vroeë skoolverlating tot gevolg het.

Heroorweging deur die Departement van Onderwys om beroepsgerigte onderwys in K2005 en die HNKV aan te bied, sal nie net die ouer- en sakegemeenskap se goedkeuring wegdra nie, maar ook 'n bydrae lewer tot die ekonomiese groei van die land wat tans die brandpunt in Suid-Afrika se arbeidsvraagstuk verteenwoordig.

## HOOFSTUK 5

### ‘n ANALISE VAN DIE ARBEIDSMARK IN SUID-AFRIKA

#### 5.1 INLEIDING

Die arbeidsmark word beskou as die totale aanvraag van dienste in ‘n betrokke land (kyk par 1.5.1 en fig 5.1). Hierdie dienste kan wissel van basiese handvaardigheid tot ingewikkelde tegnologiese dienste. Binne hierdie dienste word beroeps- en loopbaanbeplanning onderneem (kyk par 1.5.17 & 1.5.18).

In hierdie Hoofstuk word ‘n *analise* van die Suid-Afrikaanse *arbeidsmark* gedoen (kyk par 1.2.4). Aangesien hierdie navorsing ten doel het om te poog om ‘n kurrikulumkomponent vir ‘n behoeftebepaling van die arbeidsmark te ontwikkel om sodoende moontlik meer toepaslike onderwys aan die graad 7 – 9-leerders van Suid-Afrika te bied (kyk Hoofstuk 1), is dit noodsaaklik om die arbeidsmark en die faktore wat dit beïnvloed, onder die loep te neem.

Alle ter saaklike dokumentasie oor hierdie onderwerp is ondersoek om te bepaal wat die Departement van Arbeid sedert 1998 op die gebied van arbeidsbehoefteontwikkeling gedoen het. Inligting is geanaliseer en geïnterpreteer om sodoende toepaslike aanbevelings te kan maak.

Die inligting in hierdie Hoofstuk word beperk tot die betrokkenheid van die Departement van Arbeid by die onderwys, aangesien die ter saaklike betrokkenheid van die Departement van Onderwys, wat die onderwyskurrikula betref, in Hoofstukke 3 en 4 volledig in oënskou geneem word.

Na die Departement van Arbeid se bydraes voorgehou is, word na enkele faktore gekyk wat die Suid-Afrikaanse arbeidsmark kan beïnvloed. Enkele statistiese gegewens wat

bevolkingsverspreiding, werksverskaffing en werkloosheid as veranderlikes aandui., word ook onder die loep geneem. Inligting afkomstig van enkele ontwikkelde en ontwikkelende lande is ingesamel om te vergelyk en om te bepaal of soortgelyke tendense aldaar voorkom en wat die moontlike oplossings daarvoor kan wees.

Vir die ontwikkeling van 'n voorgestelde kurrikulumkomponent, is dit noodsaaklik om die kritieke- en ontwikkelingsuitkomst as vertrekpunt te neem.

Die kritieke- en ontwikkelingsuitkomst, soos onder andere uit die Grondwet van Suid-Afrika ontwikkel, beskryf dié soort burger wat die onderwys- en opleidingstelsel behoort te vorm. Die kritieke uitkomst stel leerders wat tot die volgende in staat sal wees, in die vooruitsig (Departement van Onderwys 2002(a):12):

- Identifiseer en los probleme op en neem besluite deur kritiese en kreatiewe denke.
- Werk doeltreffend saam met ander as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap.
- Organiseer en bestuur hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend.
- Versamel, ontleed en organiseer inligting en evalueer dit krities.
- Kommunikeer doeltreffend deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardigheid in verskillende vorme.
- Gebruik wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander te toon.
- Begryp dat die wêreld uit 'n stel verwante stelsels bestaan waarin probleme nie in isolasie opgelos kan word nie.

Soos gestel in die voorlaaste punt van kritieke uitkomst, behoort leerders wetenskap en tegnologie verantwoordelik te gebruik teenoor die omgewing en ook die gesondheid van ander in ag te neem. Hierdie aspek is van belang vir die arbeidsmark en sal verder in die onderhawige Hoofstuk toegelig word.

Die ontwikkelingsuitkomstestel leerders wat onder andere ook tot die volgende in staat sal wees, in die vooruitsig:

- Reflekteer oor en ondersoek 'n verskeidenheid strategieë om doeltreffender te leer.
- Neem as verantwoordelike burgers aan die lewe van die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskap deel.
- Is kultureel en esteties sensitief in verskeie sosiale kontekste.
- Ondersoek opleidings- en beroepsmoontlikhede.
- Ontwikkel entrepreneursgeleenthede (Departement van Onderwys 2002(a):12).

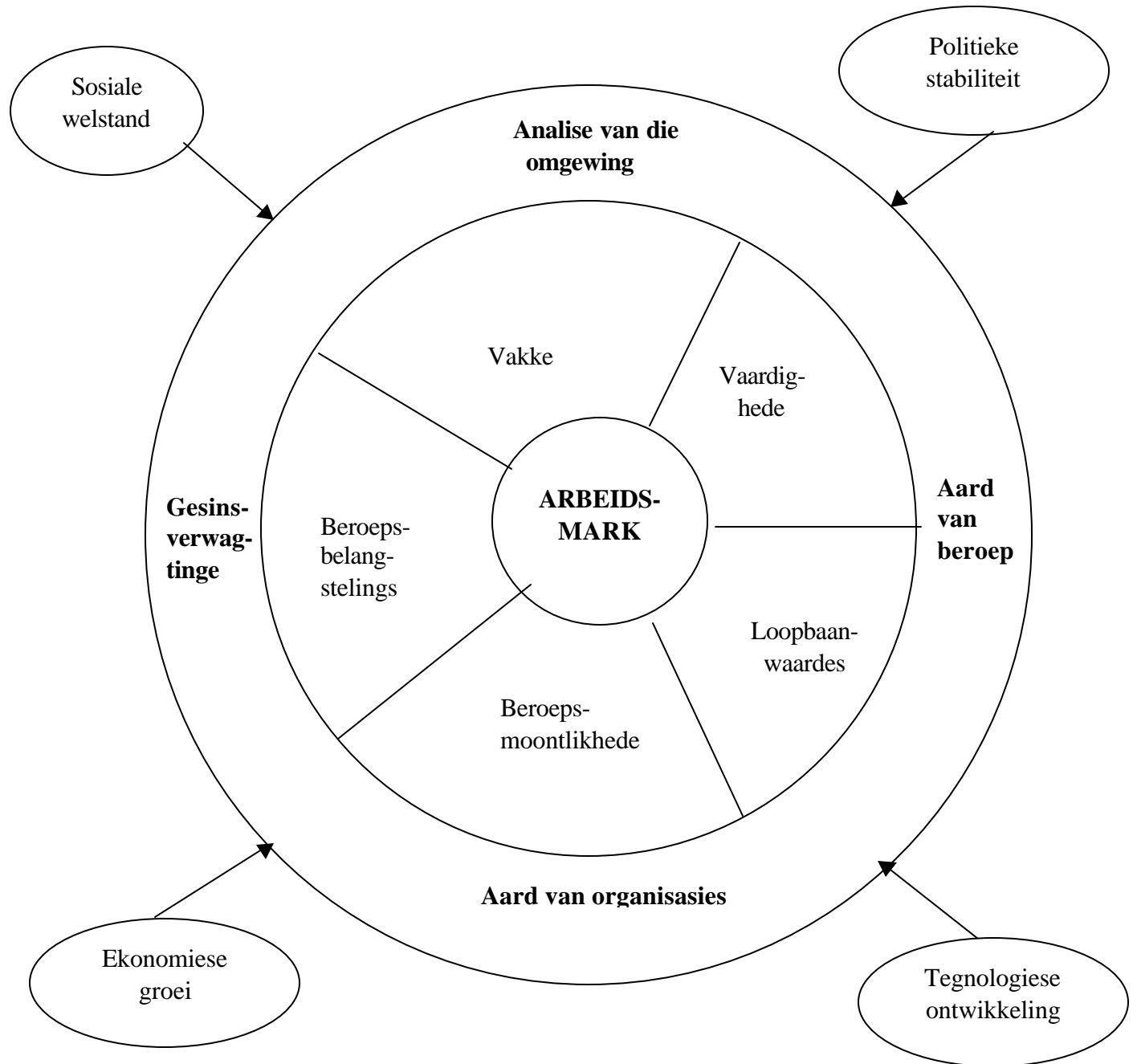
Die laaste twee punte onder die ontwikkelingsuitkomstestel, naamlik beroeps- en entrepreneursgeleenthede, is van die uiterste belang vir hierdie Hoofstuk.

Figuur 5.1 dui die verhoudings tussen die sosiale-, politieke-, tegnologiese- en ekonomiese omgewings aan (Cronjé *et al.* 2002:64).



.FIGUUR 5.1

## OMGEWINGSANALISE VAN BESTAANSMODALITEITE

(Aangepas uit Cronjé *et al.* 2002:64)

Die verhoudings tussen die bestaansmodaliteite en die arbeidsmarkmoontlikhede word in hierdie figuur aangedui. Die buitenste sirkel verteenwoordig die beperkinge waarbinne die leerders toekomstige besluite in verband met arbeidsmoontlikhede kan maak. 'n Land se ekonomiese groei, sosiale welstand, politieke stabiliteit en tegnologiese ontwikkeling is bepalende faktore vir die toeganklikheid tot die arbeidsmark.

Uit die Suid-Afrikaanse Statistieke (Statistics South Africa 2004(c):65) blyk dit dat daar gedurende Maart 2004 bepaal is dat die werkerspopulasie (15 - 65-jariges) uit 22 923 000 mense bestaan. Van hierdie groep persone (15 - 65-jariges) is 12 409 000 ekonomies aktief en 10 514 000 nie-ekonomies aktief wat 'n persentasie van 45,8 % van die totale werkerspopulasie uitmaak. Hierdie inligting dui daarop dat byna die helfte van die moontlike werkerbevolking óf werkloos en/óf nie 'n vaste betrekking op die stadium beklee het nie.

Bogenoemde arbeidsprobleem is kompleks en daar bestaan nie 'n kitsformule om hierdie probleem aan te spreek nie. Verskillende faktore moet in oënskou geneem word en daar moet gepoog word om te bepaal waar die onderwyskurrikulum 'n bydrae tot die verbetering van die probleem kan lewer. Suid-Afrikaanse Statistieke (Statistics South Africa 2003:43-44) dui daarop dat byna 20 % van die ouderdomsgroep 20 en ouer geen skoolopleiding ontvang het nie. Hierdie probleem noodsaak navorsingsresultate wat 'n moontlike bydrae tot die verligting van die hoë werkloosheidsyfer van Suid-Afrika kan bring.

Die arbeidsmark bestaan nie net uit die teoretiese konsepte nie, maar ook uit die praktiese en daarom sal daar vervolgens na vaardigheidsontwikkeling en strategieë om vaardighede te ontwikkel, gekyk word.

## 5.2 DIE NASIONALE VAARDIGHEIDSONTWIKKELINGSTRATEGIE

In Februarie 2001 het die Minister van Arbeid die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie (NVS) van stapel gestuur (Department of Labour 2002(e):5) en het vir hierdie strategie prioriteite gestel wat teen 2005 bereik behoort te wees (kyk tabel 5.1).

Die Departement van Arbeid se betrokkenheid by die onderwyskurrikula word as wesenlik beskou en dit is noodsaaklik om die omvang van hierdie betrokkenheid te bepaal. Hierdie navorsing het nie ten doel om die Departement van Arbeid se opleidingstrukture en navorsing, wat in dié verband gedoen is, breedvoerig uiteen te sit nie aangesien net na die ter saaklike inligting, wat die navorsingsprobleem betref, verwys sal word.

### 5.2.1 DIE MISSIE VAN DIE NASIONALE VAARDIGHEIDSONTWIKKELINGSTRATEGIE

Die NVS omskryf sy missie soos volg (Department of Labour 2001(b):6):

... Suid-Afrika toe te rus met vaardighede om suksesvol te wees in die wêreldmarkte en om geleenthede vir individue en gemeenskappe vir selfbevordering daar te stel om 'n produktiewe rol in die gemeenskap te speel.

Ter vervulling van bogenoemde missie is vyf doelstellings geïdentifiseer om die NVS momentum te gee (Department of Labour 2002(b):11-18) (kyk tabel 5.1) :

- Ontwikkel 'n kultuur van hoë kwaliteit en lewenslange leer.

- Bevorder vaardigheidsontwikkeling in die formele ekonomie vir produktiwiteit en werkskepping.
- Spoor vaardigheidsontwikkeling in die kleinsakesektor aan en ondersteun die ontwikkeling.
- Bevorder vaardigheidsontwikkeling via werksgeskiktheid en volgehoue lewensonderhoud deur sosiale-ontwikkelingsinisiatiewe.
- Nuweling in ondernemings moet ondersteun en gehelp word (Department of Labour 2002(b):6-7).

## 5.2.2 DOELSTELLINGS VAN DIE NASIONALE VAARDIGHEIDS-ONTWIKKELINGSTRATEGIE

Die NVS het die volgende prioriteite ten doel:

- Suid-Afrika is deel van 'n wêreld ekonomie en benodig 'n toename in vaardighede in die land om produktiwiteit en mededinging vir Suid-Afrikaanse nywerhede, sakeondernemings, handel en dienste te bevorder.
- Die armoede en ongelykhede in Suid-Afrikaanse gemeenskappe moet aangespreek word deur die lewenskwaliteit van arm Suid-Afrikaners te verbeter (Department of Labour 2002(b):20).

Met die instelling van die Skills Development Act (Wet op Vaardigheidsontwikkelingstrategie) 97 van 1998 en die Skills Development Levies Act (Wet op Vaardigheidsontwikkelingsheffing) 9 van 1999 (Department of Labour 2002(d):3), is nuwe instellings, programme en beleid oor bevordering bekendgestel en is met die belegging in vaardigheidsontwikkeling begin. Die Regering het onderneem om vaardigheidsontwikkeling te finansieer. Hierdie finansiëring sal deur middel van verpligte heffings geskied, wat deur die werkgewers aan die Suid-Afrikaanse Inkomstediens (SAID) oorbetal word. Gedeeltes van hierdie heffings, sowel belastingkorting, sal aan die werkgewers terugbetaal word wat opleiding en

vaardigheidsontwikkeling verskaf het. Die Vaardigheidsheffing is bedoel vir die Nasionale Vaardigheidsfonds (NVF) (National Skills Funds – NSF).

SAID plaas die heffings oor na die Departement van Arbeid. Die Departement van Arbeid plaas dan 20 % van die fondse oor na die NVF en 80 % daarvan na Sektorale Onderwys- en Opleidingsowerhede (SOO) (Sector Education and Training Authorities) oftewel SETA's (Department of Labour 2002(a):16). (SETA's word in die algemeen in Afrikaans en Engels gebruik – daarom word die Engelse afkorting in hierdie studie gebruik).

“SETA” staan vir Sector Education and Training Authority (sektorale onderwys- en opleidingsowerheid - SOO). Vyf en twintig SETA's is in Maart 2000 gestig, en hulle lewer dienste aan elke sektor van die ekonomie. SETA's bestaan uit 'n gelyke hoeveelheid werkgewers en werkerverteenwoordigers (Department of Labour 2002(c):27-28).

Hierdie SETA's is:

- Banking Sector Education and Training Authority (BANKSETA)
- Chemical Industries Education and Training Authority (CHIETA)
- Textiles SETA
- Construction Education and Training Authority (CETA)
- Diplomacy, Intelligence, Defence and Trade & Industry Sector Education and Training Authority (DIDTETA)
- Education, Training and Development Practices Sector Education and Training Authority (ETDPSETA)
- Energy Sector Education and Training Authority (ESETA)
- Financial and Accounting Services (FASSET)
- Food and Beverages Manufacturing Industry Sector Education and Training Authority (FOODBEV)

- Forest Industries Sector Education and Training Authority (FIETA)
- Health and Welfare Sector Education and Training Authority (HWSETA)
- Information Systems, Electronics and Telecommunication Technologies (SETT)
- Insurance Sector Education and Training Authority (INSETA)
- Local Government, Water and Related Services Sector Education and Training Authority (LGWSETA)
- Media, Advertising, Publishing, Printing and Packaging (MAPPP)
- Mining Qualifications Authority (MQA)
- Manufacturing, Engineering and Related Services Education and Training Authority (MERSETA)
- Police, Private Security, Legal and Correctional Services Sector Education and Training Authority (POSLECSETA)
- Primary Agriculture Education and Training Authority (PAETA)
- Public Services Education and Training Authority (PSETA)
- Secondary Agriculture Sector Education and Training Authority (SETASA)
- Services Sector Education and Training Authority (SERVICES)
- Tourism and Hospitality Education and Training Authority (THETA)
- Transport Education and Training Authority (TETA)
- Wholesale and Retail; Sector Education and Training Authority (W&RSETA)  
(Department of Labour 2002(c):28).

Van die 80 % wat elke SETA van die Departement van Arbeid ontvang het, kan werkgewers wat toepaslike SETA-opleiding aangebied het 70 % van die geld terugeis (Department of Labour 2002(a):16).

Die NVS se doelstellings word in Tabel 5.1 toegelig:

**TABEL 5.1****DOELSTELLINGS VAN DIE NASIONALE VAARDIGHEIDSONTWIKKELING-STRATEGIE**

	DOELSTELLINGS	SUKSESAANWYSERS
1	Ontwikkel 'n kultuur van hoë kwaliteit en lewenslange leer.	<p>Teen Maart 2005 sal 70 % van alle werkers ten minste 'n Vlak 1-kwalifikasie by die NKR verwerf het.</p> <p>Teen Maart 2005 sal 'n minimum van 15 % van die werkersbevolking betrokke wees by 'n gestruktureerde opleidingsprogram, waarvan ten minste 50 % reeds die opleidingsprogram voltooi het.</p> <p>Teen Maart 2005 sal gemiddeld 20 ondernemings per sektor (ingesluit groot, middelmatige en klein ondernemings) en ten minste vyf nasionale staatsdepartemente verbind wees tot of reeds 'n aanvaarde nasionale standaard vir ondernemingsgebonde sektore.</p>
2	Bevorder vaardigheidsontwikkeling in die formele ekonomie vir produktiwiteit en werkskepping.	Teen Maart 2005 sal ten minste 75 % van die ondernemings met meer as 150 werkers 'n vaardigheidsontwikkelingstoelae ontvang en die bydraes gelewer tot produktiwiteit en

		<p>werkgewersvoordele bepaal wees.</p> <p>Teen Maart 2005 sal ten minste 40 % van die ondernemings wat tussen 50 en 150 werkers in diens het, vaardigheidsontwikkelingstoelaes ontvang en sal die bydraes tot produktiwiteit en werkgewers- en werkersvoordele bepaal wees.</p> <p>Teen Maart 2005 sal leerlingskapsprogramme vir werkers in elke sektor beskikbaar wees. Presiese doelwitte sal beding word met sektorale onderwys- en opleidingsowerhede (SETA's).</p> <p>Teen Maart 2005 sal alle staatsdepartemente assessering onderneem en verslag doen oor begrotingsuitgawes vir vaardigheidsontwikkeling ten opsigte van die staatsdiens, asook sektorale en departementele prioriteite.</p>
3	Spoor vaardigheidsontwikkeling in die kleinsake-sektor aan en ondersteun die ontwikkeling.	Teen Maart 2005 sal ten minste 20 % van die nuwe en bestaande geregistreerde klein ondernemings ondersteun word ten opsigte van vaardigheidsontwikkelingsinisiatiewe en sal die trefkrag van sodanige ondersteuning bepaal word.
4	Bevorder vaardigheidsontwikkeling via werkgeskiktheid en volgehoue lewensonderhoud deur sosiale-ontwikkelingsinisiatiewe.	Teen Maart 2005 sal 100 % van die Nasionale Vaardigheidsfonds, toegewys vir sosiale ontwikkeling, bestee word aan lewensvatbare ontwikkelingsprojekte.



5	Nuwelinge in ondernemings moet ondersteun en gehelp word.	<p>Teen Maart 2005 sal 'n minimum van 80 000 mense onder die ouderdom van 30 met leerlingskappe begin het.</p> <p>Teen Maart 2005 sal 'n minimum van 50 % van diegene wat leerlingskappe voltooi het, binne ses maande na voltooiing werksaam wees (byvoorbeeld by 'n werkgewer of eie onderneming), met voltydse studie of verdere opleiding besig wees, of betrokke wees by 'n sosiale-ontwikkelingsprogram.</p>
---	---	--

(Department of Labour 2002(b):11-19)

Hierdie beplanning van die Departement van Arbeid dui op duidelik geskeduleerde beplanning en ondersteuning van werkgewers en werkers om die nodige toepaslike opleiding te ondergaan wat nie net 'n bate vir genoemde persone sal wees nie, maar ook vir werkgewers en die land in sy geheel. Hierdie geïmplementeerde stelsel kan 'n groot bydrae tot die welsyn van die volk en verbetering van die land se ekonomie lewer.

Bogenoemde arbeidsmarkgeoriënteerde opleiding binne die vyf en twintig SETA's word onder die beheer van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) voltrek.

### 5.2.3 DIE SUID-AFRIKAANSE KWALIFIKASIE-OWERHEID

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) - South African Qualifications Authority (SAQA) - is ingevolge die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid 58 van 1995 gestig om kwalifikasies te evalueer aan die hand van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) - National Qualifications Framework - (NQF) (National

Qualifications Framework 2000(b):3-4). SAKO moet toesien na die ontwikkeling van die NKR en het die volgende ten doel:

- Om 'n enkele geïntegreerde nasionale onderwys- en opleidingsraamwerk vir die Suid-Afrikaanse bevolking te ontwikkel.
- Om dit makliker vir leerders te maak om deel te neem aan onderwys en opleiding en om op enige stadium van hul lewe toe te tree tot die onderwys.
- Om die kwaliteit van onderwys en opleiding in Suid-Afrika te verbeter.
- Om leerders toe te laat om tot hul volle potensiaal te ontwikkel en daardeur die sosio-ekonomiese bevolkingslae en die land in sy geheel te bevorder (National Qualifications Framework 2000(a):3).

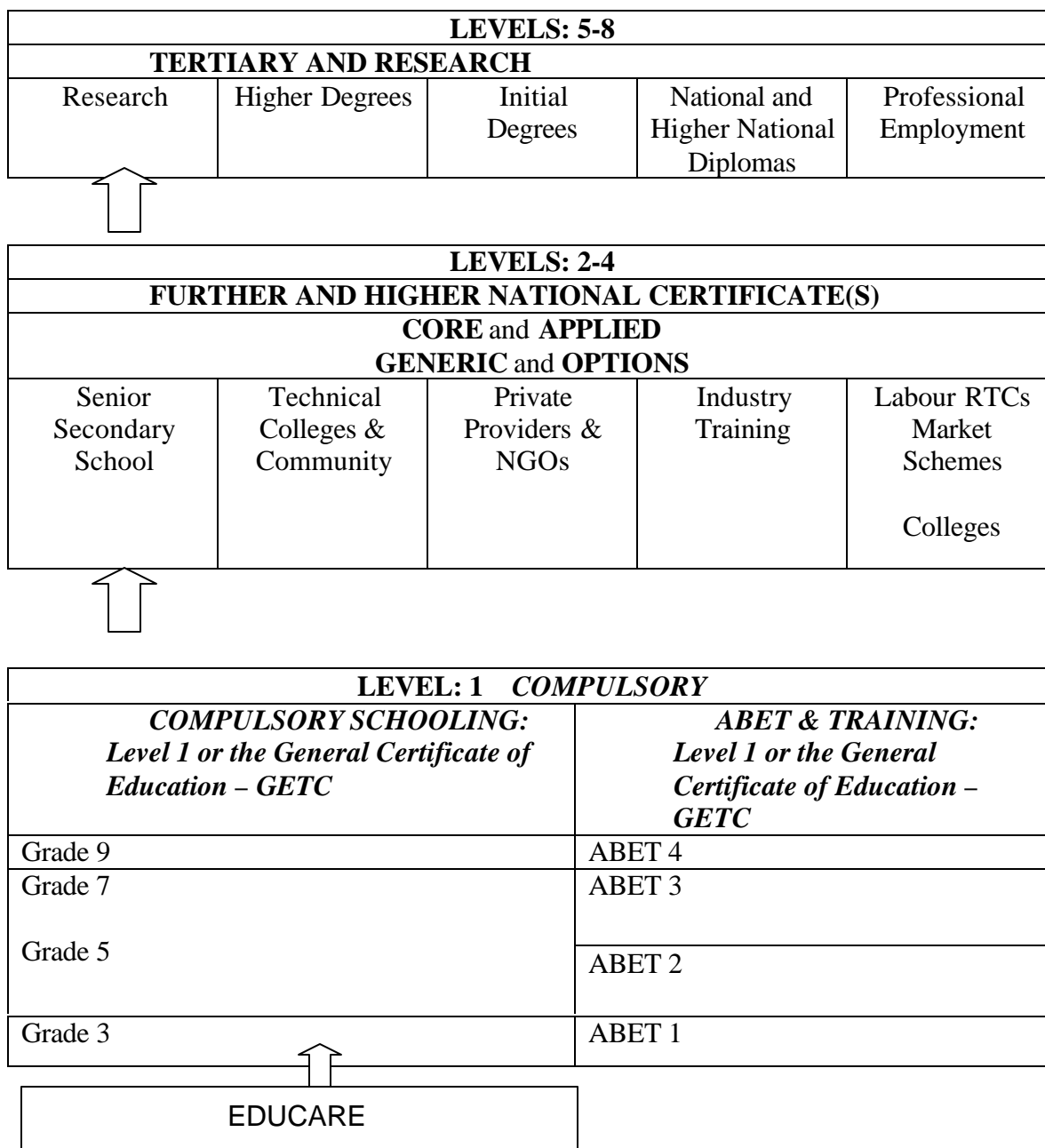
Die NKR het verder ten doel om die kwaliteit van kwalifikasies te ontwikkel en die registrasie van standaarde te doen.

Die Nasionale Standaardliggame (NSL) - National Standard Bodies (NSB) - en die Nasionale Ontwikkelingsliggame (NOL) - National Standard Generating Bodies (SGB) - is verantwoordelik vir die ontwikkeling en voorstelling van kwalifikasies en standaarde. Die liggame wat verantwoordelik is vir die evaluering van kwalifikasies en standaarde is die Onderwys- en Opleidings-kwaliteitsversekeringsliggame (OOKVL) - Education and Training Quality Assurance Bodies (ETQA) (National Qualifications Framework 2000(a):3).

Om die funksie en aard van SAKO se verantwoordelikheid beter te verstaan, is dit belangrik om die funksies van die verskillende liggame te verstaan. SAKO hou toesig en het beheer oor die verskillende liggame om te verseker dat die NKR se kwalifikasies voldoen aan die veranderde vereistes en standaarde van Suid-Afrika. SAKO is ook verantwoordelik vir die beheer van die NKR in skoolverband vir graad R – 12-leerders (kyk tabel 3.2). In tabel 5.2 word die NKR vanuit die perspektief van die Departement van Arbeid voorgestel.

TABEL 5.2

**DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK (PERSPEKTIEF VAN DIE DEPARTEMENT VAN ARBEID)**



(National Qualifications Framework 2000(a):5)

Die voorafgaande tabel (kyk tabel 5.2) toon 'n verskil aan wat die Basiese Volwasseneonderwys en -opleiding (BVOO) Adult Basic Education and Training (ABET) betref. BVOO, vlak 1, word gelyk aan graad 3 gestel en BVOO vlak 2 en 3 word gelykgestel aan AOO vlak 5 tot 7, terwyl BVOO, vlak 4, aan graad 9, AOO, gelykgestel word. Dit wil voorkom of graad 1, 2, 6 en 8 nie vir BVOO in berekening gebring word nie.

**TABEL 5.3**

**VOORGESTELDE ORGANISERINGSTERREINE EN SUBTERREINE**

<b>NSB</b>	<b>ORGANISING FIELD</b>	<b>SUB-FIELDS</b>
O1	Agriculture & Nature Conservation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primary Agriculture</li> <li>• Secondary Agriculture</li> <li>• Nature Conservation</li> <li>• Forestry and Wood Technology</li> </ul>
02	Culture & Arts	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Design Studies</li> <li>• Visual Arts</li> <li>• Performing Arts</li> <li>• Cultural Studies</li> <li>• Music</li> <li>• Sport</li> <li>• Film, Television and Video</li> </ul>
03	Business, Commerce and Management	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finance, Economic &amp; Accounting</li> <li>• Generic Management</li> <li>• Human Resources</li> <li>• Marketing</li> <li>• Purchasing</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurement</li> <li>• Office Administration</li> <li>• Public Administration</li> <li>• Project Management</li> <li>• Public Relations</li> </ul>
04	Communication Studies & Language	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> <li>• Information Studies</li> <li>• Language</li> <li>• Literature</li> </ul>
05	Education, Training & Development	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schooling</li> <li>• Higher Education &amp; Training</li> <li>• Early Childhood Development</li> <li>• Adult Learning</li> </ul>
06	Manufacturing, Engineering and Technology	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engineering and Related Design</li> <li>• Manufacturing and Assembly</li> <li>• Fabrication and Extraction</li> </ul>
07	Human & Social Studies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environmental Relations</li> <li>• General Social Science</li> <li>• Industrial &amp; Organisational Governance and Human Resource Development</li> <li>• People/Human Centered Development</li> <li>• Public Policy, Politics &amp; Democratic Citizenship</li> <li>• Religious &amp; Ethical Foundations of Society</li> <li>• Rural &amp; Agrarian Studies</li> <li>• Traditions, History &amp; Legacies</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Urban &amp; Regional Studies</li> </ul>
08	Law, Military Science & Security	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Safety in Society</li> <li>• Justice in Society</li> <li>• Sovereignty of the State</li> </ul>
09	Health Sciences & Social Services	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preventive Health</li> <li>• Promotive Health &amp; Development Services</li> <li>• Curative Health</li> <li>• Rehabilitative Services</li> </ul>
10	Mathematical, Physical, Computer & Life Sciences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathematical Sciences</li> <li>• Physical Science, Life Sciences (see NSB 01 &amp; 07)</li> <li>• Earth &amp; Space Science</li> <li>• Environmental Sciences</li> </ul>
11	Services	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hospitality, Tourism, Travel, Gaming &amp; Leisure</li> <li>• Transport, Operations &amp; Logistics</li> <li>• Personal Care</li> <li>• Wholesale &amp; Retail</li> <li>• Consumer Services</li> </ul>
12	Physical Planning & Construction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Physical Planning, Design and Management</li> <li>• Building Construction</li> <li>• Civil Engineering Construction</li> <li>• Electrical Infrastructure Construction</li> </ul>

(National Qualifications Framework 2000(a):6-8)

Uit tabel 5.3 kan afgelei word dat die basiese twaalf studieverdele 'n hele aantal onderafdelings het wat weer verder verdeel kan word in spesifieke beroepe wat onder die verskillende studieverdele ingedeel is.

Hierdie onderverdeling toon aan dat daar deeglik navorsing gedoen is en strukture geïmplementeer is om in die arbeidsmarkbehoefte van die land te voorsien. Dit is duidelik dat daar in die leerareas VOO (FET) en BVOO (ABET) voorsiening gemaak is vir arbeidsmarkgeoriënteerde opleiding om by die veranderende Suid-Afrikaanse omstandighede aan te pas. Alle rolspelers behoort 'n positiewe bydrae te lewer om hierdie vaardigheidsopleiding suksesvol te implementeer.

Mahadea (2003(b):22) beweer dat, nie te staande al die pogings van die Departement van Arbeid (kyk par 5.2), met al die opleidings- en vaardigheidstrategieë, die werkloosheidsprobleem steeds besig is om toe te neem. Hy is die sienswyse toegedaan dat, desondanks 'n ekonomiese groei in verhouding tot die werkloosheids groei, daar geen verskil deur voorgenoemde strategieë gemaak kan word nie. Die groot probleem wat die ekonomie in die gesig staar is dat arbeidsmarkgeoriënteerde opleiding wat geskep word nie tred hou met die werkloosheidskoers nie (Fedusa 2003:49, Lewis 2003:32).

Mahadea (2003(b):22) skryf Suid-Afrika se hoë werkloosheidsprobleem toe aan die volgende vier faktore:

- Agtergrond van werkloosheid in vorige jare.
- Die werklike Bruto Binnelandse Produk (BBP) Gross Domestic Product (GDP) van die land.
- Ontleding van faktore wat swak groei veroorsaak.
- 'n Alternatiewe werkskeppingstrategie.

'n Ander belangrike saak rondom werkloosheid is die feit dat dit skyn asof hoogs gekwalifiseerde werkers opdreef is, maar dieselfde kan nie van die ongekwalfiseerde

werksgroep gesê word nie. Indien salarisregulasies afgeskaf word, kan die ongekwalifiseerde werksgroep hulself in 'n werk inpresteer. Grawitzky (2003:57) sluit by Mahadea aan en sê dat die Departement van Arbeid het beplan om teen 2004 ongeveer 72 000 werklose persone in leerderskappe opgelei te hê, maar het by die stadium van opname nog net 23 000 leerderskappe geregistreer by al vyf en twintig die SETA's. Grawitzky wys ook op korrupsieprobleme soos die wanbestuur van finansies wat ook daartoe bygedra het dat leerderskapregistrasies nie volgens plan verloop het nie. Volgens haar het daar reeds in 2000 korrupsie plaasgevind en is 'n aantal senior amptenare van SETA's vervolg. Hierdie en ander faktore maak volgens Grawitzky (2003:37-38), die industrie huiwerig om leerderskappe te registreer. Die Departement van Arbeid het miljoene rand tot sy beskikking om vir die leerderskappe aan te wend maar die projek word nie korrek bestuur en gekoördineer nie.

Genoemde arbeidsmarkprobleem, wat deur die ekonomiese groei bepaal word, noodsaak behoorlike navorsing om toepaslik gekoördineer te kan word. Die aanname deur die arbeidsmark dat Suid-Afrika se skolestelsel onderwys moet voorsien wat leerders toerus om 'n betrekking te vind, word byna in elke ekonomiese artikel voorgehou (Steyn 2003(e):5, Fedusa 2003:48-49, Lewis 2003:32 & Wolhuter 2003:45). Hierdie arbeidsprobleem moet koöperatief hanteer word. Daar moet gepoog word om uit te vind watter faktore 'n rol speel en moontlik oplossings moet gevind word. Indien die arbeidskwessie en onderwyskurrikulum aangespreek word sal daar koördinering tussen die Departement van Arbeid en Departement van Onderwys moet plaasvind

Die AOO-vlak van die NKR maak tans nie voorsiening vir arbeidsmarkgeoriënteerde opleiding nie. Sodanige opleiding is veral nodig vir die graad 7 - 9-leerders, aangesien hierdie ook 'n uittreevlak op die NKR is. Daar hierdie studie spesifiek op die graad 7 - 9-leerders, asook op die toepaslike opleiding vir hierdie leerders gefokus is, word die VOO, BVOO en HOO nie breedvoerig hier bespreek nie



Dit is dus duidelik dat daar beter koördinerings tussens die ekonomiese, tegnologiese, politieke en sosiale strukture in Suid-Afrika moet plaasvind om hierdie probleem te kan oplos.

### **5.3 DIE ARBEIDSMARK EN DIE ONDERWYS**

Wolhuter (2003:145) wys daarop dat die skakeling tussens die onderwysstelsel en die arbeidsmark 'n wêreldwye probleem is. Hy beweer dat een van die doelstellings van wêreldonderwys is om die wêreld ekonomie van 'n geskoolde menslike hulpbronnabas te voorsien. Ten spyte van enorme onderwysinvestering en beplanning (kyk par 5.2) deur die Suid-Afrikaanse Departement van Arbeid die afgelope dekade, neem werkloosheid steeds toe. Selfs geskoolde persone se werkloosheid neem volgens Wolhuter (2003:145) sulke afmetings aan dat opvoedkundiges bekommerd raak oor die werklike waarde van onderwys. Hy sê verder dat die leerders wat deur die onderwysstelsel gelewer word se kwalifikasies uit pas blyk te wees met die aanvraag van die arbeidsmark. Daar is volgens hom 'n ooraanbod van werkers met verouderde kwalifikasies en 'n ondervoorsiening van leerders met *toepaslike vaardighede*.

Wolhuter (2003:145) beweer dat die huidige onderwysstelsel tweeledige onderwys voorsien. Dit impliseer dat arbeidsmarkgeoriënteerde onderwys sowel in die werkplek as formele onderwys plaasvind. Hierdie stelling is egter net van toepassing op die werkplek en onderwys wat deur die Departement van Arbeid voorsien word en nie dié wat in die skolekurrikulum vir graad R - 12 figureer nie (Departement van Onderwys 2002(a):1-31). Mahadea (2003(a):32) sluit by Wolhuter aan en sê dat ten spyte van die 20 % van die land se begroting wat aan onderwys bestee word, is daar geen verbetering in werkskepping nie. Mahadea (2003(a):32) maak verder melding van al die pogings wat deur die regering aangewend is om die arbeidsmark te manipuleer, soos deur die instel van SETA's, - werkloosheid neem steeds toe.

Volgens Mahadea (2003(a):36) behoort onderwys meer toepaslik te wees en 'n werks-etiek moet gekweek word. Die minimum regulasies moet ook ten minste nagekom word wanneer indiensneming plaasvind. Sy sienswyse is dat die ekonomie ontwikkel moet word om die arbeidsmark sodoende meer toeganklik te maak.

Die faktore wat die arbeidsmark beïnvloed, word vervolgens aangespreek.

#### **5.4 DIE ARBEIDSMARK EN VIGS**

Slawski (1999:11) beweer dat VIGS baie sektore nadelig beïnvloed en groot uitdagings word aan maatskappye gestel wat reeds krisisse as gevolg van die VIGS-pandemie ervaar. Slawski wys daarop dat navorsing toon dat daar reeds tussen 30 % en 40 % van sommige mynpersoneel met VIGS geïnfekteer is. Slawski wys verder op die finansiële impak wat VIGS op die totale ekonomie sal hê, veral in die lig van die nodige mediese behandeling en krisisse wat heropleiding in sekere vaardighede mag noodsaak. Slawski (1999:11) sê dat die Bruto Binnelandse Produk (BBP) elke jaar met 1 tot 2 % sal afneem as gevolg van die VIGS-pandemie.

Slawski (1999:11) is, ten spyte van genoemde negatiewe effekte, tog positief oor die voorkoming van verdere VIGS-infektering, aangesien enige mate van voorkoming in die hede, betekenisvolle bydraes in die toekoms kan lewer. Die Departement van Arbeid (Department of Labour 2000:1-14) het as gevolg van die VIGS-pandemie wat reeds ongekende afmeting aangeneem het, wetgewing uitgevaardig om die probleem aan te spreek. In hierdie wetgewing word die geïnfekteerdes beskerm en ook die nodige bystand verleen. VIGS-bewustheidsprogramme is opgestel en die nodige onderwys en opvoeding word van stapel gestuur. Meeson (2000:49) wys op die belangrikheid van vennootskap tussen die arbeidsmark, sakesektor en die regering.

Van Zyl (2000:22) wys op 'n ander belangrike saak in verband met die VIGS-pandemie en dit is dat teen die jaar 2010 ongeveer 17 % van Suid-Afrika se kinders wees sal wees

en daar moet vir hierdie wesies voorsiening gemaak word. Met die armoede waarteen reeds geveg word, sal hierdie leerders met middele en vaardighede toegerus moet word om verligting te probeer bewerkstellig. Bloch (2000:53) wys in die verband na 'n toetsprogram wat in Port Elizabeth vir graad 6 - 7-leerders in veertig laerskole geloods is. Leerders is in die program met lewensvaardighede toegerus om in die ouerhuis en gemeenskap hulp te verleen.

Ramjee en Gouws (2001:14-15) stel ook 'n program voor om vragmotorbestuurders en sekswerkers meer bewus te maak van die gevaar van VIGS-infekterings. Daar word geraam dat daar tot soveel as sewentig persent vragmotorbestuurders met VIGS geïnfekteer kan wees. Ramjee en Gouws (2000:15) stel voor dat daar mobiele klinieke en inligting op alle roetes ingestel behoort te word om hierdie ernstige VIGS-pandemie en verdere infektering te probeer verminder. Vlok (2001:54) is ook bekommerd oor die VIGS-pandemie en sê dat sekere sektore meer getref word met die VIGS-pandemie as ander, soos byvoorbeeld die vragmotorbestuurders. Hy beweer dat vragmotorbestuurders lang tye van hul huise afwesig is en op die paaie blootgestel word aan sekswerkers. Hierdie verskynsel vind binne en buite Suid-Afrika plaas. Hierdie vervoer en seksuele vermenging is volgens Vlok (2001:15) 'n teelaarde vir die VIGS-pandemie en ander seksuele oordraagbare siektes.

Volgens Mahadea (2003(a):35-36) het Suid-Afrika die hoogste VIGS-infektering in die wêreld. Hy noem die syfer van 5 miljoen Suid-Afrikaanse kinders wat met die Menslike Imuunonderdrukkende Virus (MIV) besmet is en wat daarop neerkom dat een uit elke nege Suid-Afrikaners met die MIV geïnfekteer is. Hy beweer verder dat die arbeidsmark en ekonomie grootliks hierdeur beïnvloed word. Sy voorspelling is dat die BBP teen 2010 met 17 % en in 2015 met 25 % sal verlaag. Hierdie ekonomiese verlaging sal volgens Mahadea 'n groot invloed op die toekomstige arbeidsmark hê.

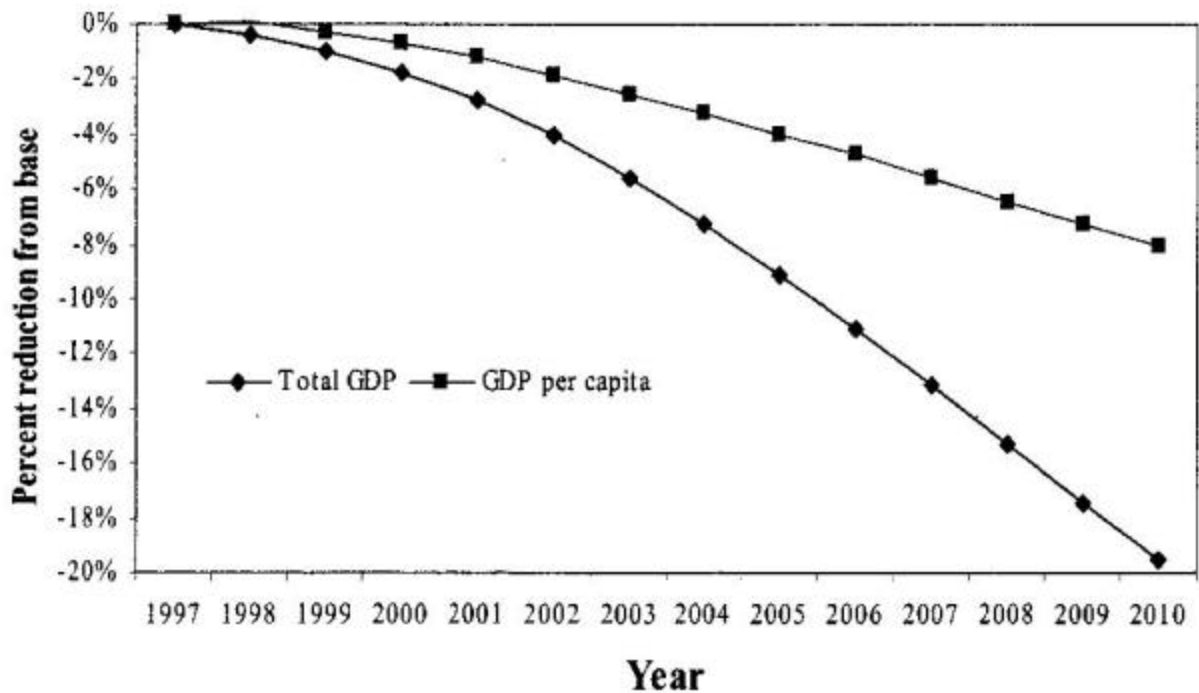
Kalichman en Simbayi (2003:33) ondersteun Mahadea se aannames dat die VIGS-pandemie werkloosheid en ander sosiale probleme bevorder. VIGS word as 'n ernstige bedreiging van indiensneming beskou wat weer ander faktore soos 'n te kort aan behuising, vervoer, sanitasie, voedsel, onderwys, en mediese dienste veroorsaak.

Volgens Statistiek Suid-Afrika (Statistics South Africa 2004(b):39) is daar 'n geskatte 3,8 miljoen mense (15 % van die volwasse bevolking) wat reeds in 2004 met die MIV besmet is.

Genoemde navorsers se bevindings en die syfers van figuur 5.2 toon 'n redelike korrelasie.

**FIGUUR 5.2**

**DIE IMPAK VAN VIGS OP DIE BRUTO BINNELANDSE PRODUK**



(Lewis:2001:35)

Die VIGS-pandemie kan nie maar net aanvaar word as 'n probleem en daar gelaat word nie. Die aardbewing wat die Tsunami in die Indiese Oseaan laat ontstaan het, het die dood van ongeveer 300 000 mense tot gevolg gehad. Die syfer is egter klein in verhouding met die miljoene mense wat in Suid-Afrika alleen met VIGS geïnfekteer is en wat in die volgende 10 jaar moontlik sal sterf. Dit dui daarop dat ongeveer 500 000 mense elke jaar aan die siekte en verwante siektes kan sterf (kyk par 5.4).

Opvoeding in die ouerhuis en gemeenskap is die eerste area waarop daar gefokus moet word. Dit gaan nie net oor die gebruik van kondome nie, maar oor waardes en norme wat deur 'n ouerhuis en gemeenskap bevorder moet word. Die skool as sekondêre opvoedingsinstansie moet verdere aanvullingswerk in verband met lewenswaardes en VIGS-bewustheid by leerders ontwikkel. Vaardighede moet veral aan graad 7 - 9-leerders onderrig word aangesien die moontlikheid bestaan dat 'n groot aantal van hierdie leerders die skool sal moet verlaat om die res van die gesin te versorg en moontlik nie verdere opleidingsplekke sal kan bywoon nie, as gevolg van hul omstandighede waarin hulle nie 'n keuse kan maak nie (eie mening).

## **5.5 DIE ARBEIDSMARK EN DIE EKONOMIE**

Cronjé *et al.* (2002:80, 101, 109) wys daarop dat die verband tussen aanvraag en aanbod twee pole vorm. 'n Fundamentele ekonomiese probleem is egter dat Suid-Afrika oor 'n gemengde ekonomie beskik. Dit wil sê vervaardiging vind nie net op aanvraag plaas nie, maar ook deur bevel van vervaardigers. Hierdie wyse van ekonomiese handeling beïnvloed weer die arbeidsmark wat sal wissel na gelang van die wisselwerking tussen die vryemarkstelsel en die bevelseconomie. Die enigste doeltreffende metode om die arbeidsmark te bevorder is om ekonomiese groei te stimuleer.

Cronjé *et al.* (2002:93-101) wys daarop dat daar nêrens in die wêreld 'n suiwer bevelseconomie of suiwer markeconomie bestaan nie. In die praktyk bevat elke ekonomie elemente van 'n land se tradisie. Alle ekonomieë is in werklikheid voorbeelde

van gemengde ekonomiese stelsels. Wanneer daar byvoorbeeld van 'n bevelsekonomie van 'n land gepraat word, verwys dit na die oorheersende metode van besluitneming binne die ekonomie. Hierteenoor word van 'n markekonomie wanneer die besluitneming op grond van die behoefte in die mark geneem word, gepraat. In sommige lande speel die owerheid die belangrikste rol, terwyl daar in ander lande sterker op die markmeganisme gesteun word. In Suid-Afrika was daar nog altyd 'n hewige debat tussen die voorstanders van nasionalisering en dié van privatisering.

Die owerheid van 'n gemengde ekonomie vorm gewoonlik die kern van die ekonomiese model. Die vraag en aanbod het in hierdie model weer met huishoudings, sakeondernemings, 'n mark vir goedere en dienste, asook 'n mark vir produksie te make.

Cronjé *et al.* (2002:109) sê dat een van die belangrikste doelstellings van 'n ekonomiese stelsel is om die arbeidsmark te stimuleer en op hierdie wyse meer werk te verskaf aan almal wat graag wil werk. Suid-Afrika se hoë bevolkingsgroei maak hierdie doelstelling uiters moeilik. Persone wat baie lank nie gewerk het nie, moet weer geskool word met nuwe vaardighede. Allais en Byrne (2002:46) sê dat Suid-Afrika moet besin oor watter ekonomiese ontwikkelingsmodel die beste sal funksioneer om werkskepping te bevorder. Aangesien Suid-Afrika geografies uit verskillende fases van ontwikkeling bestaan, sal hierdie ondersoek nie 'n maklike taak wees nie.

Vervolgens is dit noodsaaklik om loopbaanvooruitskatting en -behoefte onder die loep te neem.

## **5.6 DIE NOODSAAKLIKHEID VIR LOOPBAANVOORUITSKATTING**

### **5.6.1 INLEIDING**

Whiteford *et al.* (1999:1) wys daarop dat verskillende instansies en individue 'n behoefte aan toekomstige vraag en aanbod in die arbeidsmark geïdentifiseer het. Die navorsers brei op die arbeidsbehoefte uit en sê dat formele en informele onderwysinrigtings op

gereelde grondslag hul programme moet aanpas om voorsiening te maak vir beroepsinligting en -opleiding. Die toepaslike inligting sal leerders in staat stel om keuses uit te oefen na gelang van hul belangstellings, vermoëns en ook die beskikbare arbeidsmark in Suid-Afrika.

Kalichman en Simbayi (2003:33) verwys ook na ander determinante wat 'n rol speel by die bepaling van arbeidsbehoefte, byvoorbeeld MIV/VIGS, sosiale probleme, behuisingstekort, misdaad, swak onderwys en wan- en ondervoeding. Die sienswyse van die navorser van die onderhawige studie is dat bogenoemde faktore 'n bouse kringloop veroorsaak waarin die een deur die ander beïnvloed word en sodoende word die arbeidsmark negatief beïnvloed.

In hierdie Hoofstuk word getrag om 'n analise van die huidige en toekomstige arbeidsmarkbehoefte in Suid-Afrika te maak. Inligting vanuit hierdie behoeftebepaling kan moontlik die kurrikulumkundiges wat formele sowel as informele onderwyskurrikula ontwikkel, help.

Toepaslike inligting uit verskillende bronne verkry, kan moontlik ook 'n bydrae lewer om betyds aanpassings in Suid-Afrika se onderwysstelsel te maak. Die verwerking van relevante inligting kan op die identifisering van arbeidsbehoefte uitloop wat moontlik 'n verligting vir die arbeidsmark kan bring.

Die noodsaaklikheid van 'n langtermynvooruitskatting vir arbeidsbehoefte word vervolgens bespreek.

### 5.6.2 LOOPBAANVOORUITSKATTING

Die groot verskil wat tussen vraag en aanbod in die arbeidsmark voorkom, word beskou as 'n leemte in die koördinerende tussen die onderwysstelsel en die arbeidsmark. Vooruitskatting word baie sterk gekoppel aan onderwysbeplanning wat gereeld gedoen behoort te word. Heelwat van die kritiek vir en teen loopbaanvooruitskatting is nie net

teen die aktiwiteit gemik nie, maar veral teen die onderwysstelsel. Hierdie mening kom daarop neer dat onderwysbeplanning as sinoniem met loopbaanvooruitskatting gestel word (Whiteford *et al.* 1999:2).

Gedurende die laaste twee dekades het loopbaanvooruitskatting wegbeweeg van die sentrale regeringsbeplanning na 'n wye spektrum van rolspelers in die arbeidsmark. Die hoofdoel met die verskuiwing van inligtingverwerking is dat dit 'n meer demokratiese en deursigtige benadering vir alle deelnemers gebied het. 'n Verdere belangrike perspektief wat ontwikkel moet word, is nie net die vooruitskatting van loopbaanbehoefte nie, maar ook die determinante wat 'n rol speel as agtergrond en oorsaak van veranderlikes wat die aanvraag en aanbod bei invloed (kyk par 5.5) (Naudé en Serumaga-Zake 2001:261).

Suid-Afrika kan nie werklik met Eerstewêreldlande meeding nie, aangesien daar, wanneer na ontwikkelingsvlakke gekyk word, gevind word dat Suid-Afrika tans op die tweede tot vierde vlak van ontwikkeling funksioneer. In dié verband stel Knox (1994:416) dit dat probleme en armoede sal bly voortbestaan. As gevolg van armoede en werkloosheid vererger sosiale probleme en ontwikkel daar in 'n gemeenskap 'n laer klas wat misdaad kan bevorder. Dit is om hierdie rede belangrik dat toepaslike opleiding aan al die leerders van Suid-Afrika voorsien moet word om sodoende deur middel van opvoeding opheffingswerk te probeer doen.

In 'n ondersoek gedoen deur die RGN na die verband tussen onderwyskwalifikasies en beroepsmoontlikhede, is bevind dat die data inligting bevat het wat nie betroubaar was nie en nie 'n wesentlike bydrae tot die vraag-en-aanbodanalise kon lewer nie. Daar word ook uitgewys dat, in die meeste vergelykings tussen beroepsmoontlikhede en onderwyskwalifikasies, die verband nie duidelik genoeg is om as geldig aanvaar te word nie (Whiteford *et al.* 1999:3).

Dit is vervolgens noodsaaklik om na Suid-Afrika se moontlike ekonomiese groei te kyk vir die bepaling van groei in toekomstige loopbaanbehoefte.



### 5.6.3 EKONOMIESE VOORUITSKATTING VIR SUID-AFRIKA

Die aanvraag na arbeidsmag in die verskillende sektore vir 'n spesifieke land word deur die ekonomiese groei van die betrokke land bepaal. Aannames oor ekonomiese groei word daarom sentraal in enige arbeidsvooruitskating gestel. Die volgende gegewens oor moontlike groei, is gebaseer op kollektiewe inligting verkry van industriële en ekonomiese spesialiste.

Tabel 5.4 toon aan dat die gemiddelde ekonomiese groei in Suid-Afrika vir die tydperk van 1998 tot 2003 2.7 % behoort te wees (Whiteford *et al.* 1999:03). Die voorgestelde groei is sterk ondersteun deur die moontlike finansiële groei van 3,9 % en vervaardigingsgroei van 3,5 %. Die gemiddelde groei word afwaarts gedwing deur landbou op 1,7 %, myndienste op 0,8 % en staatsdiens op 0,5 %-groei oor genoemde tydperk.

**TABEL 5.4**

#### **EKONOMIESE VOORUITSKATTING (1998 – 2003)**

<b>EKONOMIESE SEKTOR</b>	<b>JAARLIKSE GROEI</b>
Landbou	1,7 %
Mynbou	0,8 %
Vervaardiging	3,5 %
Elektrisiteit, gas en water	2,5 %
Konstruksie	2,5 %
Handel	2,8 %
Vervoer en kommunikasie	3,4 %
Finansies	3,9 %
Gemeenskapsdiens	3,0 %
Algemene regering	0,5 %
Totale ekonomie	2,7 %

(Whiteford *et al.* 1999:4)

Tabel 5.5 toon aan dat die ekonomiese vooruitskatting ook bepalend is vir spesifieke beroepskategorieë.

#### 5.6.4 VERANDERENDE BEROEPSLOOPBANE IN NIE-LANDBOUSEKTORE

**TABEL 5.5**

#### **NIE-LANDBOUSEKTORE (1965 – 1994)**

<b>OCCUPATION</b>	<b>NUMBER OF PERSONS EMPLOYED (1000's)</b>						
	<b>1965</b>	<b>1971</b>	<b>1975</b>	<b>1981</b>	<b>1985</b>	<b>1990</b>	<b>1994</b>
Professional	227	339	412	492	563	690	751
Managerial	63	92	102	123	120	211	225
Clerical/sales/service	990	1 346	1 471	1 699	1 827	2 130	2 108
Artisan	198	273	284	306	309	324	285
Semi-/unskilled	1 942	2 562	2 652	2 889	2 548	2 666	2 140
Total	3 420	4 611	4 921	5 508	5 367	6 021	5 510
<b>PERCENTAGE OF TOTAL EMPLOYMENT</b>							
	<b>1965</b>	<b>1971</b>	<b>1975</b>	<b>1981</b>	<b>1985</b>	<b>1990</b>	<b>1994</b>
Professional	6,6%	7,3%	8,4%	8,9%	10,5%	11,5%	13,6%
Managerial	1,8%	2,0%	2,1%	2,2%	2,2%	3,5%	4,1%
Clerical/sales/service	28,9%	29,2%	29,9%	30,8%	34,0%	35,4%	38,3%
Artisan	5,8%	5,9%	5,8%	5,5%	5,8%	5,4%	5,2%
Semi-/unskilled	56,5%	55,6%	53,9%	52,5%	47,5%	44,3%	38,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(Whiteford *et al.* 1999:11)

Dit is duidelik dat 'n breë beroepskategorie vir die tydperk van 1965 tot 1994 gegroei het van 3,4 miljoen werkers tot 5,5 miljoen werkers. Die grootste groei het voorgekom onder die professionele, semi-professionele en tegniese beroepe wat van 6,6 % tot 13,6 % vir die tydperk toegeneem het.

Bestuursposte toont 'n skrale groei van 1,8 % tot 4,1 % Daarenteen het klerklike dienste, verkope, dienste, vervoer en landbou gegroei van 29 % tot 38 % vir genoemde tydperk.

Die grootste daling in beroepe gedurende 1965 tot 1994 is onder semi-opgeleide en onopgeleide werkers, wat van 57 % tot 39 % afgeneem het. 'n Kleiner daling van 5,8 % tot 5,2 % is aangedui onder ambagslui en vakleerlingskappe. 'n Tendens word uit tabel 2.6 afgelei dat daar 'n toename in hoëvlakarbeidsmag plaasgevind het, terwyl laevlakarbeidsmag al hoe minder in aanvraag is.

#### 5.6.5 INTERNASIONALE VERGELYKINGS VAN BEROEPSAMESTELLINGS

**TABEL 5.6**

**PERSENTASIE HOËVLAKARBEIDSMAG PER KAPITA VIR VERSKILLENDE LANDE, 1994**

<b>COUNTRY</b>	<b>PERCENTAGE OF EMPLOYED IN HIGH LEVEL POSITIONS</b>	<b>HIGH LEVEL EMPLOYMENT RANKING</b>	<b>GNP PER CAPITA: US\$</b>	<b>GNP RANKING</b>
USA	30,6%	3	25 880	1
Singapore	32,4%	2	22 500	2
Hong Kong	25,2%	8	21 650	3
Canada	32,6%	1	19 510	4

Israel	30,4%	4	14 530	5
Korea	15,5%	14	8 260	6
Mexico	11,0%	19	4 180	7
Hungary	16,2%	13	3 840	8
Chile	12,1%	18	3 520	9
Malaysia	12,4%	17	3 480	10
Czech Republic	27,9%	5	3 200	11
South Africa	20,6%	9	3 040	12
Estonia	25,6%	7	2 829	13
Turkey	8,4%	22	2 500	14
Poland	27,0%	6	2 410	15
Peru	19,4%	10	2 110	16
Colombia	15,0%	15	1 670	17
Paraguay	12,9%	16	1 580	18
El Salvador	9,9%	20	1 360	19
Philippines	6,9%	23	950	20
Bolivia	18,5%	11	770	21
Egypt	18,1%	12	720	22
Sri Lanka	9,1%	21	640	23
Pakistan	5,5%	24	430	24

(Whiteford *et al.* 1999:14)

In tabel 5.6 word die persentasie van totale hoëvlakindiensneming en ook die BNP per kapita vir 'n aantal lande met verskillende ontwikkelingsvlakke aangetoon. Die beroepe wat vir die navorsing gebruik is, is bestuurders, professionele persone en tegnisi. Daar is ook aan elke land 'n rangorde toegeken na gelang van die betrokke land se ekonomiese ontwikkelingsvlak. Daar is 'n redelike korrelasie tussen ekonomiese ontwikkeling per kapitatoekenning en hoëvlakindiensneming by ontwikkelende lande.

Suid-Afrika se hoëvlakindiensneming is volgens tabel 5.6 net minder as die helfte van die lande met die hoogste hoëvlakindiensneming. Hierdie verskil dui daarop dat Suid-Afrika meer hoëvlakindiensneming kan laat realiseer, wat kan bydra tot 'n beter ekonomiese groei, aangesien tabel 5.6 daarop dui dat Suid-Afrika genoegsame ruimte daarvoor het (Whiteford *et al.* 1999:15). Die Departement van Arbeid toon in tabel 5.7 aan dat Suid-Afrika te min investeer in *navorsing* en *ontwikkeling* en dat daar te min navorsers in *loopbaanontwikkeling* is.

**TABEL 5.7**

**BRUTO BESTEDING AAN NAVORSING EN ONTWIKKELING**

<b>GROSS EXPENDITURE ON RESEARCH AND DEVELOPMENT</b>		
<b>Country/Region</b>	<b>Gross Domestic Expenditure on R&amp;D as a percentage of GDP</b>	<b>Researchers per 1 000 employees in the labour force</b>
Japan	2,98	10,10
North America	2,29	5,90
OECD	2,15	5,50
Korea	2,68	4,80
New Zealand	0,98	3,50
Brazil	0,76	Nil
South Africa	0,69	0,72
Turkey	0,38	0,70
Mexico	0,31	0,60

(Department of Labour 2003:44)

In tabel 5.7 word daar aangedui dat van meer navorsers in ontwikkelde lande gebruik gemaak word in die arbeidsmark as in ontwikkelende lande. Hierdie tendens kan 'n moontlike bydrae lewer om die Suid-Afrikaanse arbeidsprobleem beter te verstaan en te hanteer. Wanneer internasionale vergelykings van die beroepsamestelling van die jeug onder die loep geneem word, word bevind dat werkloosheid 'n universele probleem onder 'n spesifieke ouderdomsgroep is. Hierdie internasionale tendens kan aan nie-genoegsame navorsingbesteding toegeskryf word (kyk tabel 5.7).

In die volgende tabel (kyk tabel 5.8) word duidelik aangetoon dat die werkloosheidsyfer vir die ouderdomsgroep van 15- tot 24-jariges in ontwikkelde lande die grootste is. Hierdie tendens is te wyte aan faktore van buite die ekonomie aangesien die volgende ouderdomsgroep, dié ouer as 25, se werkloosheidsyfer gehalveer kan word (Worklife 2000:6-7).

**TABEL 5.8**

**WERKLOOSHEID ONDER DIE JEUG: 'n UNIVERSELE PROBLEEM**

<b>AGE-SPECIFIC UNEMPLOYMENT RATES</b> (PERCENTAGE)		
<b>COUNTRY</b>	<b>15-24 YRS</b>	<b>25 YRS</b>
Australia (1997)	15,9	6,6
Brazil (1996)	12,6	4,6
Canada (1997)	16,7	7,8
France (1997)	28,1	10,9
Germany (1997)	10,0	9,7
Italy (1997)	33,6	9,1
Japan (1997)	6,6	2,9
Mexico (1997)	6,6	2,4

Russian Fed. (1996)	16,6	6,9
Sweden (1997)	15,4	7,0
UK (1997)	13,5	5,9
USA (1997)	11,3	3,8

(Worklife 2000:6-7)

Hierdie internasionale tendens onder jeugdiges van 15 tot 24 jaar, wat die grootste werkloosheidsyfer toon, word in Suid-Afrika in twee groepe verdeel, naamlik die groep wat direk na skool nie 'n werk kon vind nie en 'n ander groep wat nie vorige werkservaring het nie. Die toename in jeugwerkloosheid in Suid-Afrika word in die volgende tabel (5.9) aangedui:

**TABEL 5.9**

**WERKLOOSHEIDSYFER IN DIE ARBEIDSMARK VIR DIE JEUG**

<b>UNEMPLOYMENT RATE IN THE YOUTH LABOUR MARKET</b>				
16-24 age cohort	1994	1999	Increases, 1994-99	Growth rates
Employed	1 098 004	1 299 589	201 585	18,36
Unemployed	1 188 002	1 791 184	603 182	50,77
<b>TOTAL</b>	<b>2 286 006</b>	<b>3 090 773</b>	<b>804 767</b>	<b>35,20</b>

(Department of Labour 2003:40)

Volgens bogenoemde tabel het die werkloosheidsyfer vir die 16 – 24-jariges in Suid-Afrika van 1994 tot 1999 met meer as 600 000 toegeneem. Hierdie toename in werkloosheid, spesifiek vir die 16 – 24-jariges in Suid-Afrika en 15 – 24-jariges wêreldwyd (kyk tabel 5.8 en 5.9), kan nie net aan ekonomiese toestande toegeskryf word nie, aangesien die volgende ouderdomsgroep (kyk tabel 5.8) se werkloosheidsyfer halveer kan word. Hierdie verskynsel van die 15 – 24-jariges se hoë werkloosheid kan

voor die deur van die onderwys gelê word, wat nie 'n werkskultuur by leerders kweek nie.

#### 5.6.6 BEROEPSGROEI IN SUID-AFRIKA

Whiteford *et al.* 1999:21 wys daarop dat nie-landbou-, formele indiensneming in Suid-Afrika met 0,2 % per jaar sal groei vir die tydperk van 1998 tot 2003, wat ongeveer 45 000 indiensnames verteenwoordig. Hierdie aanname dui op 'n voortsetting van die bestaande situasie van 'n toename in werkloosheid. Om 0,2 % in die indiensnemingsektor te groei, veronderstel dat 'n ekonomiese groei van 2,7 % oor die tydperk van 1998 tot 2003 moet plaasvind. Vanuit 'n breë ekonomiese perspektief word verwag dat daar 'n afname van indiensneming in vier sektore sal plaasvind, naamlik die mynwese, vervaardiging, elektrisiteit en dienste. Daar word 'n toename van indiensname in die volgende drie sektore verwag: konstruksie, handel en finansies. In vervoer en kommunikasie word nie 'n beduidende verandering verwag nie. Die groei in indiensname in elke hoofsektor en subsektor word in tabel 5.10 aangetoon.

Hierdie NNS-arbeidsmarkanalise (kyk tabel 5.10) word vir duidelikheid as 'n verwysingsraamwerk voorgelê waarna verwys kan word. Hierdie data is die mees resente inligting wat van die NNS in die verband verkry kon word.



TABEL 5.10

**GROEI IN INDIENSNAME IN ELKE HOOFSEKTOR EN SUBSEKTOR IN  
SUID-AFRIKA VIR DIE TYDPERK VAN 1998 TOT 2003**

SECTOR	GROWTH IN OUTPUT PER ANNUM	EMPLOYMENT (1000's)		CHANGE IN EMPLOY- MENT  (1000's)	GROWTH IN EMPLOY- MENT PER ANNUM
		1998	2003		
<b>TOTAL NON-AGRICUL- TURAL ECONOMY</b>	2,7%	5 951	5 996	45	0,2%
<b>Mining</b>	<b>0,8%</b>	<b>519</b>	<b>490</b>	<b>-30</b>	<b>-1,2%</b>
Coal mining	3,0%	60	52	-8	-3,0%
Gold & uranium mining	0,0%	312	299	-12	-0,8%
Other mining	0,0%	147	138	-9	-1,2%
<b>Manufacturing</b>	<b>3,5%</b>	<b>1 340</b>	<b>1 295</b>	<b>-45</b>	<b>-0,7%</b>
Food manufacturing	3,0%	164	152	-12	-1,4%
Beverage & tobacco products	5,0%	33	30	-3	-1,5%
Textiles	2,5%	76	73	-3	-0,9%
Clothing	4,0%	140	155	15	2,1%
Leather & footwear	6,0%	31	39	8	4,9%
Wood and wood products	2,5%	62	56	-6	-2,0%
Furniture	5,0%	46	40	-6	-2,9%
Paper & paper products	4,5%	46	43	-3	-1,2%
Printing & publishing	4,5%	51	45	-6	-2,5%
Chemicals	3,5%	104	99	-5	-1,1%
Rubber & plastic products	5,0%	66	60	-6	-2,0%
Non-metallic mineral products	2,0%	60	58	-2	-0,7%
Basic metals	4,5%	69	65	-4	-1,2%
Fabricated metal products	4,0%	118	116	-2	-0,4%

Machinery	1,5%	73	69	-4	-1,2%
Electrical machinery	2,0%	97	96	-1	-0,2%
Motor manufacturing	3,0%	82	78	-4	-1,0%
Other manufacturing	3,5%	22	21	-1	-1,0%
<b>Electricity, gas &amp; water</b>	<b>2,5%</b>	<b>70</b>	<b>65</b>	<b>-5</b>	<b>-1,4%</b>
<b>Construction</b>	<b>2,5%</b>	<b>301</b>	<b>328</b>	<b>26</b>	<b>1,7%</b>
Building	2,8%	226	246	20	1,7%
Civil engineering	2,0%	76	82	6	1,6%
<b>Trade</b>	<b>2,8%</b>	<b>955</b>	<b>1 064</b>	<b>109</b>	<b>2,2%</b>
Retail & wholesale trade	1,5%	570	618	48	1,6%
Motor trade	4,0%	110	119	9	1,6%
Accommodation & catering	5,0%	275	327	52	3,5%
<b>Transport &amp; Communication</b>	<b>3,1%</b>	<b>277</b>	<b>277</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
Transport	2,5%	182	174	-8	-0,9%
Communications	8,0%	96	103	8	1,5%
<b>Finance</b>	<b>3,9%</b>	<b>549</b>	<b>589</b>	<b>41</b>	<b>1,5%</b>
Banking	3,5%	134	122	-12	-1,9%
Insurance	3,5%	79	74	-6	-1,4%
Business services	4,5%	335	394	59	3,3%
<b>Services</b>	<b>0,8%</b>	<b>1 939</b>	<b>1 888</b>	<b>-51</b>	<b>-0,5%</b>
Government (central & provincial)	0,5%	1 436	1 368	-68	-1,0%
Local government	0,5%	205	199	-6	-0,6%
Community & social services	3,0%	226	245	19	1,6%
Recreational & cultural services	2,0%	73	77	3	0,9%

(Whiteford *et al.* 1999:22 & Statistics South Africa 2004(c):65-76)

#### 5.6.6.1 Mynwese

Volgens tabel 5.10 het die indiensname vir die mynwese sedert 1998 verminder en word daar 'n verdere daling in indiensname van  $-1,2$  % per jaar tot 2003 verwag. Steenkoolmyne het byvoorbeeld van ondergrondse myne na oopgroefmyne beweeg, wat arbeidsvermindering tot gevolg gehad het. Deur tegnologiese ontwikkeling in bestaande ondergrondse myne is arbeid ingekort. Die grootste afname word by goudmyne ervaar wat daartoe gedwing is om meer produktief te wees. Terwyl die goudpryse as gevolg van die rand/doller-waarde gedaal het, het die produksiekoste steeds bly styg (Whiteford *et al.* 1999:22).

In verband met bogenoemde verwagte ekonomiese groei van  $0,8$  % in die mynwese sê Steyn (2003(a):54) dat daar 'n daling van  $0,7$  % in die kapitale groei gedurende 2003 in die mynsektor aangedui is wat die sektor met 'n kapitale groei van  $0,1$  % laat. Hierdie  $0,1$  % groei word nog verder beïnvloed deur die rand/doller wisselkoers waar al minder dollers vir 'n rand deur uitvoer verkry word. Die mynsektor het veral met die uitvoer van minerale goeie inkomste uit die swak rand verdien, aangesien meer dollers vir 'n rand ontvang is. Noudat die rand sterker is, word minder dollars ontvang en talle poste is afgelê wat die sektor op hierdie wyse negatief beïnvloed.

#### 5.6.6.2 Vervaardiging

Vervaardiging is die tweede grootste sektor vir werkverskaffing in Suid-Afrika. Daar word in hierdie sektor 'n vermindering van 45 000 werksgeleenthede vir die tydperk van 1998 tot 2003 voorspel. Net by twee van die 18 onderafdelings van vervaardiging word 'n toename in werksgeleenthede verwag. Hierdie sektore is kleding, leerwerk en skoene. Die sektore in vervaardiging wat die grootste werkloosheidsyfer toon, is meubels, drukwerk, papierprodukte en plastiese produkte. Dit blyk egter dat die vervaardigingsektor die grootste werksvermindering tot gevolg gaan hê.

Wood (2002:44) wys daarop dat daar in 2002 alleen 7 312 poste afgeskaf is wat hierdie sektor se moontlike kapitale- en indiensnemingsgroeï verder afplat.

#### 5.6.6.3 Elektrisiteit, gas en water

In tabel 5.10 word aangetoon dat hierdie sektor een van die kleinste werkverskaffers is, maar dat die grootste hoeveelheid werkseleenthede hier gaan verminder. Hierdie vermindering kan deels toegeskryf word aan die amalgamering van munisipale elektrisiteitsdepartemente en die Elektrisiteitsvoorsieningskommissie (Eskom). Ongeveer 5 000 poste word hierdeur geraak. Met die opwekking van elektrisiteit is daar ook water, gas, brandstof, olie en dienste nodig vir die meganisering van die bedryf. Wanneer elektrisiteit beskikbaar gemaak is en die kragstasies voltooi is, is minder dienste nodig en word poste afgelas alhoewel statistieke daarop dui dat elektriese aanvraag steeds elke jaar verhoog (Statistics South Africa 2004(c):103). Hierdie tendens het weer 'n negatiewe invloed op die indiensnemingskoers (Haffajee 2002:30).

#### 5.6.6.4 Konstruksie

Beide geboue en siviele ingenieurswese toon 'n moontlike groei van 1,7 %. Kollektief kan hierdie groei ongeveer 26 000 werkseleenthede vir konstruksie beteken. Statistiek Suid-Afrika (Statistics South Africa 2004(c):107) dui daarop dat 'n hoër aanvraag na dienste meer begroot moet word vir die toekoms wat op 'n positiewe groei in hierdie sektor neerkom.

Fedusa (2003:49) verwag 'n groot toename in die konstruksiesektor, aangesien behuising een van die belangrikste behoeftes vir die mense van Suid-Afrika in die huidige sowel as die toekoms sal wees. Statistiek Suid-Afrika (Statistics South Africa 2004(c):123) toon ook 'n duidelike groter aanvraag in dienste en behuising in die konstruksiesektor wat Fedusa se verwagting ondersteun.

#### 5.6.6.5 Handel, spyseniering en akkommodasie

Met 'n jaarlikse werksgeleentheids groei van 2,2 % in die afdeling handel, spyseniering en akkommodasie beteken dit dat hierdie afdeling meer as 109 000 beroepsgeleentede sal skep vir die tydperk van 1998 tot 2003. 'n Matige groei word in die motorbedryf verwag wat 'n bydra lewer tot 'n positiewe beeld van hierdie sektor. Die snelste groei word verwag in spyseniering en akkommodasie, wat op 'n groei van 3,5 % bereken word. Hierdie groei kan kollektief na 'n positiewe groei in die toerisme herlei word.

Malatsane (2002:5) wys dat handel, spyseniering en akkommodasie saam met die toerismebedryf drievoudig kan vergroot en soveel as 10 % tot die BBP kan bydra. Malatsane (2002:5) sê ook dat die toerismebedryf sowat 40 biljoen rand per jaar kan genereer wat beteken dat twee miljoen poste geskep kan word.

#### 5.6.6.6 Vervoer en kommunikasie

Die totale indiensnemingsopset blyk in tabel 5.10 dieselfde te bly. Daar word in kommunikasie 'n groei van 1,5 % verwag, terwyl vervoer 'n afname met 0,9 % aantoon. Steyn (2003(a):54) dui aan dat die vervoer- en kommunikasiesektore 'n finansiële groei van 3.2 % verteenwoordig, wat 'n persentasiepunt verbeter het, en kan so moontlik die 0 % indiensname positief beïnvloed.

Dit blyk dat Transnet meer werksgeleentede gaan verloor as wat daar werksgeleentede geskep word. Telkom en die poskantoor domineer die kommunikasiesektor, maar toon nie beduidende groei in werksgeleentede nie. Daar word verwag dat werksgeleentede in die bedryf met 1,3 % per jaar sal groei.

Statistiek Suid-Afrika (Statistics South Africa 2004(c):111) dui in bogenoemde verband wat Transnet aanbetref 'n verlaging in 'n aanvraag vir spoorvervoer en 'n verhoging in

aanvraag wat padvervoer aanbetref. Hierdie tendens kan egter verander indien faktore soos brandstofpryse sou verhoog.

#### 5.6.6.7 Finansies, versekering, eiendoms- en sakedienste

Daar word van hierdie sektor verwag om een van die grootste bydraes te lewer tot werkverskaffing. Die verwagting is dat ongeveer 41 000 werksgeleenthede vir die tydperk van 1998 tot 2003 gegenerer sal word. Ten spyte van die groei is daar by bankwese en versekering die verwagting dat 'n negatiewe groei 'n vermindering van 18 000 poste tot gevolg sal hê. Hierdie inkorting van poste word deur samesmelting van kleiner ondernemings en tegnologiese ontwikkeling veroorsaak. Dit wil egter voorkom of die sakesektor 'n groot bydrae tot werkverskaffing in Suid-Afrika gaan lewer. Hierdie sektor sluit maatskappye soos sekuriteit, tuindienste, skoonmaakdienste en professionele dienste in. Kollektief is die verwagting dat werksgeleenthede met 59 000 oor genoemde tydperk sal toeneem.

Steyn (2003(a):54) wys daarop dat die groeikoers nie 3,9 % gehaal het nie, maar wel 2,2 %. Hierdie daling van 1,5 persentasiepunte beteken dat slegs 60 % van die verwagte kapitale groei plaasgevind het en 'n daling in die indiensnemingsperenstasie tot gevolg het.

#### 5.6.6.8 Gemeenskaps-, sosiale- en persoonlike dienste

Hierdie sektor is die grootste werkskeppingsektor in Suid-Afrika en verskaf werk vir 1,8 miljoen werkers. Met die vermindering van poste in die regering op sentrale, provinsiale en lokale regeringsvlak word verwag dat 68 000 poste in hierdie sektor gaan verminder, met 'n verdere vermindering van 6 000 poste in die plaaslike owerheid. Hierdie postevermindering is volgens aanbevelings van die Presidensiële Hersieningskommissie (Whiteford *et al.* 1999:24-26).

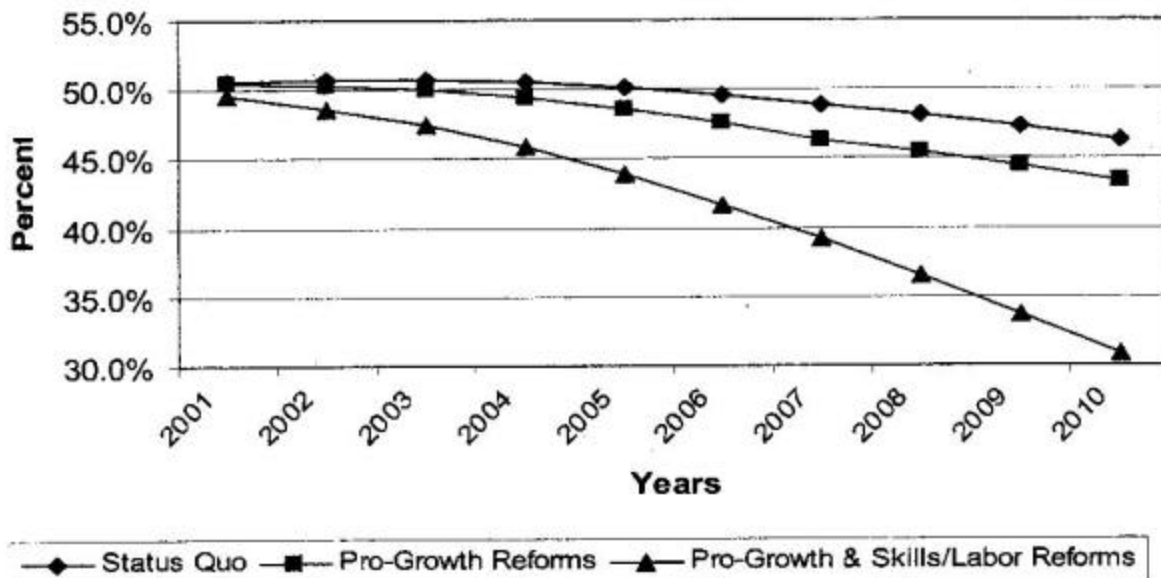
Die sektore, gemeenskap en sosiale dienste, en ontspanning en kultuurdienste sal kollektief met 22 000 poste vermeerder word. Onder hierdie sektore word universiteite, teknikons en privaatonderwysinstellings ingesluit (Whiteford *et al.* 1999:26).

Wanneer bogenoemde vooruitskattings in tabel 5.10 met figuur 5.3 se vooruitskattings vir BBP vergelyk word, word gesien dat die totale groei beter was as wat in 2003 verwag is. Daar word verwag dat hierdie verhoging effens sal toeneem en dan in 2008 sal afneem. Die BBP in figuur 5.3 hou weer verband met figuur 5.4 waarin die verwagting is dat ongeskoolde en halfgeskoolde werkloosheid sal afneem van 50 % na ongeveer 30 % wat nog steeds hoog is by vergelyking met ontwikkelde lande wie se werkloosheidskoers onder die 10 % is (Joubert 2003(b):29).

Statistiek Suid-Afrika (Statistics South Africa 2004(c):143-144) dui op 'n hoër aanvraag van die groter populasie wat onderwys en opleiding aanbetref. Die vermindering van 22 000 poste in hierdie sektor kan dalk deur laasgenoemde onderwysaanvraag positief beïnvloed word.

### FIGUUR 5.3

#### DIE BRUTO BINNELANDSE PRODUK EN DIE GROEITENDENS (2000 – 2010)

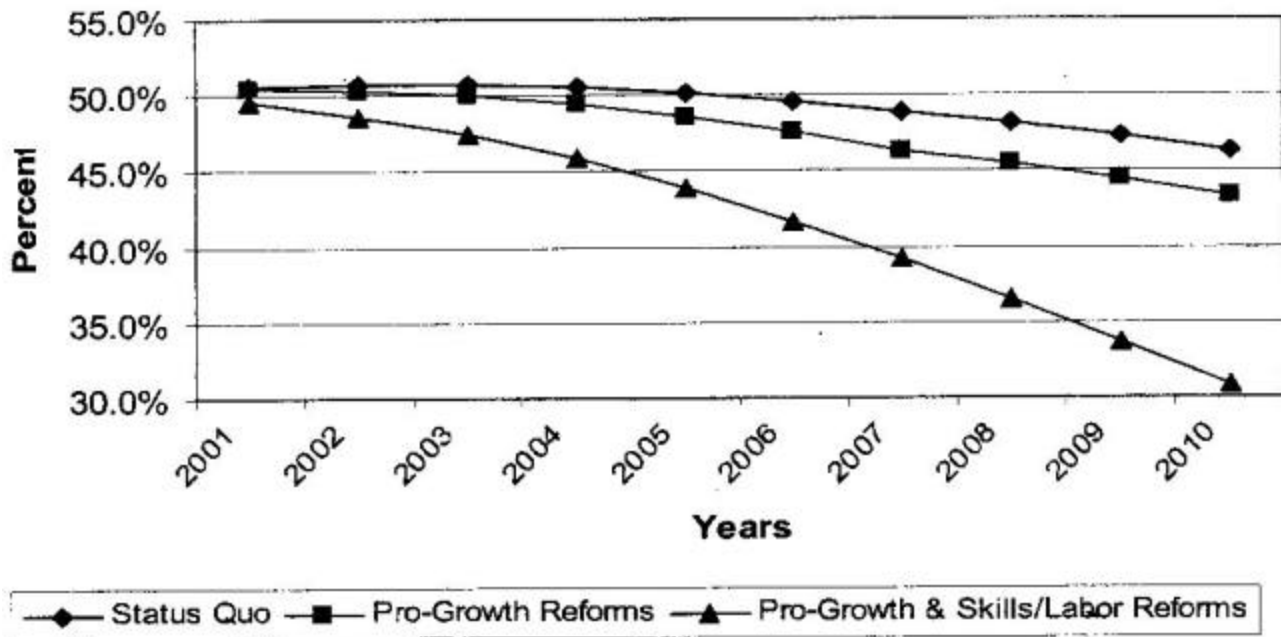


(Lewis 2001:24)

Betreffende die BBP beweer Preece (2003:54) dat daar in die ekonomiese sektor eenstemmingheid is in verband met die aanname dat 'n sterker geldeenheid 'n stadig groeiende ekonomie heeltemal tot stilstand kan dwing.

**FIGUUR 5.4**

**SEMI-GESKOOLDE EN ONGESKOOLDE ARBEIDSTENDENS (2001 – 2010)**



(Lewis 2001:23)

Bogenoemde verwagtings en vergelykings van bereikte en moontlike groei in Suid-Afrika dra daartoe by om beter beplanning in die arbeidsmark te bewerkstellig.



## 5.7 SAMEVATTING

Daar behoort voorsiening gemaak te word vir koördinerings op elke moontlike vlak in die arbeidsmark. Duplisering van werk kan uitgeskakel word deur te verseker dat onderrig en opleiding deur Departement van Onderwys en die Departement van Arbeid gekoördineerd aangebied word. Voorsiening moet nie net vir die behoefte in 'n bepaalde sektor gemaak word nie, maar ook vir die omvang van die totale behoefte. Die Departement van Arbeid (Department of Labour 2003:46) lê klem op die NNS as ondersteuningsagent wat op 'n gereelde basis data moet invorder om die volgende te kan bepaal:

- Volg die nuwe NVS in samewerking met die Departement van Onderwys en die Departement van Arbeid die korrekte prosedure?
- Word betyds vasgestel of daar mislukte pogings plaasgevind het?
- Word moontlike stappe gedoen om mislukte pogings die hoof te bied?
- Word verantwoordelikhede gekweek om suksesvolle pogings te verseker?

Volgens die Departement van Arbeid (Department of Labour 2003:46) sal die Kabinet spesifieke doelstellings sinchroniseer en die Ministers van Onderwys en Arbeid sal verseker dat die nodige koördineringsmeganismes in werking gestel word. Die Departement van Arbeid sal verder verantwoordelik wees vir monitering van en die verslagdoening oor die vordering van die SETA's, insluitend die vaardigheidsbeplanning in elke sektor en die ontwikkeling van leiderskappe om die geïdentifiseerde tekorte aan te vul. Die Departement van Onderwys sal verantwoordelik wees vir verslagdoening oor die voorsiening van toepaslike kwalifikasies wat relevant tot die industrie sal wees.

Hierdie drastiese pogings wat aangewend word om toepaslike onderwys vir al die leerders van Suid-Afrika te voorsien, neem behoeftes wat geïdentifiseer is, in ag. Hierdie behoeftes kan slegs bevredig word indien daar behoorlike bestuur uitgeoefen word. Met

ander woorde, die beplanning, organisering, koördinerings en beheeruitoefening moet nie net op skrif verskyn nie, maar moet 'n deurlopende aktiwiteit wees wat toegepas word. McGrath (2003), 'n navorsingsdirekteur van die NNS, is van mening dat die bemeestering van vaardighede altyd 'n belangrike rol in die ekonomie sal speel en veral in die vervaardigingsbedryf. McGrath (2003) sê ook dat daar altyd 'n tekort aan vaardighede in die private sektor sal wees. Hy waarsku dat daar vinnig aandag aan vaardighedsopleiding gegee moet word:

Die ekonomie groei nie vinnig nie en werksgeleenthede groei nog stadiger. Ons hoop op 'n hoër ekonomiese groeikoers wat sal lei tot 'n vinniger indiensneming. Dit sal lei tot 'n verdere skaarsste aan vaardighede. Terwyl die ekonomie staties is, het ons nie so 'n groot probleem nie, maar sodra daar 'n hoër groeikoers ontwikkel, sit ons met 'n potensiële probleem.

McGarth (2003) argumenteer dat die Regering die regte stappe volg om die probleem aan te spreek, maar dat dit nie vinnig genoeg vorder nie. Die tekorte aan vaardighede word volgens hom nie betyds aangevul nie en die geleentheid gaan vir Suid-Afrika verlore om die Afrika-Renaissance op ekonomiese vlak te lei. Indien Suid-Afrika nie oor die relevante vaardighede beskik nie, is ekonomiese groei suid van die Sahara onwaarskynlik.

Die Departement van Onderwys en die Departement van Arbeid (Department of Education and Department of Labour 2003:5) het gedurende Augustus 2003 'n besprekingsdokument vrygestel waaroor terugvoer teen 31 Oktober 2003 verwag is. Dit gaan in hierdie besprekingsdokument oor 'n nouer skakeling tussen werk en leer, wat soos volg geïnterpreteer word:

The full range of activities that underpin human dignity by achieving self-sufficiency, freedom from hunger and poverty, self-expression and full citizenship.

At the heart of the proposed Human Resource Development (HRD) strategy is the belief that enhancing the general and specific abilities of all citizens is a necessary response to our current situation. To realize their potential citizens need knowledge, skills and democratic values, and they also need opportunities in which to apply them.

In hierdie Hoofstuk is verder 'n oorsig gegee van die arbeidsmarkbehoefte wat in Suid-Afrika geïdentifiseer is. Hierdie inligting kan van waarde wees vir die moontlike aanpassing van onderwyskurrikula. Inligting oor spesifieke arbeidsmarkbehoefte, wat oor 'n tydperk gaan ontstaan, sal 'n geleentheid vir alle rolspelers bied om hulle dienooreenkomstig voor te berei. Die noodsaaklikheid vir loopbaanvooruitskating is van belang om betyds die nodige aanpassings te kan maak.

Ekonomiese vooruitskattings vir die tydperk van 1998 tot 2003 het bygedra tot die bepaling van groei in sekere sektore en ook die moontlike werkskeppingsyfer. Die historiese verloop van veranderde aanvraag na werksgeleenthede help ook om die toekomstige behoeftes te bepaal.

Internasionale vergelykings van verskillende lande se hoëvlakarbeidsmagbenutting in verhouding tot die BBP per kapita kan 'n bydraende faktor wees om Suid-Afrika se ruimte vir ontwikkeling in die verband aan te dui. Gebrekkige navorsing is as 'n leemte in Suid-Afrika geïdentifiseer (kyk tabel 5.7), wat daarop neerkom dat Suid-Afrika te min tyd en geld aan navorsing en ontwikkeling bestee.

Beroepsgroei in Suid-Afrika vir die tydperk van 1998 tot 2003 kan as riglyne vir die verskillende rolspelers dien om die vraag-en-aanbodkwessie te kan aanroer. Spesifieke beroepsgroei in die 36 sektore kan 'n redelike aanduiding wees van die onderwysterreine

waarin meer belê moet word ten einde te kan voorsien in die groter vraag wat nog kan ontstaan (kyk tabel 2.10).

Suid-Afrika het 'n besondere nood aan 'n *produktiewe arbeidsmag*. Statistiek Suid-Afrika (Statistics South Africa 2003:51) toon aan dat 43,9 % van die werkersbevolking ekonomies onaktief is. Hierdie behoefte noodsaak 'n kurrikulum wat voorsiening maak vir opleiding in die betrokke arbeidsmarkgeoriënteerde rigtings waarin daar tekorte bestaan. Waar die vorige kurrikulum (kyk par 4.3) voorsiening gemaak het vir beroepsonderwys, maak K2005 vir graad 7 - 9-leerders geen voorsiening vir enige voorberoeponderwys nie (kyk par 3.2.3.6 & 3.2.3.7).

Spesifieke navorsing en koördinerings kan deur die NNS onderneem word om volhoubare ontwikkeling in die onderwys- en arbeidsektore te verseker. Die betrokke rolspelers kan saam besin om voorsiening daarvoor te maak dat alle opleidingsinstellings in Suid-Afrika 'n koördinerende en vergelykende element ontwikkel wat nasionaal en internasionaal vergelykbaar sal wees.

'n Kultuur waarin 'n globaliseringsvisie vooropgestel word, moet by die toekomstige generasie gekweek word aangesien inligtingstechnologie dit moontlik maak dat internasionale kennis binne byna elke persoon se bereik is.

Die bevindings wat in hierdie Hoofstuk gemaak is, kom daarop neer dat die ekonomiese groei gestimuleer moet word alvorens die arbeidsmark meer toeganklik vir werkers sal wees. Deur moontlike koördinerings tussen politieke, sosiale, ekonomiese en tegnologiese samelewingstrukture behoort daar op internasionale en nasionale vlak iets konkreets te realiseer.

Dit val nie binne die bestek van hierdie studie om die ekonomiese groei en daarmee gepaardgaande arbeidsprobleme en werkloosheid aan te spreek nie. Daar word wel in hierdie studie na die arbeidsbehoefte binne die ekonomiese bestel gekyk en die volgende tendense is afgelei:

Wêreldwyd en in Suid-Afrika word die jeug tussen 15 en 24 as die teikengroep geïdentifiseer waar werkloosheid nie die enigste oorsaak kan wees nie (kyk par 5.6.5, tabel 5.8 & 5.9). 'n Werkkultuur word moontlik nie genoegsaam op skool bevorder nie en dus is die tendens van hierdie jeuggroep wat werkloos is 'n teelaarde vir die bevordering van misdaad en ander verwante probleme. Sou die Departement van Onderwys op makrovlak riglyne vir die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulum daarstel kan 'n werkkultuur in skole gekweek word, wat bogenoemde tendens saam met ekonomiese groei die hoof kan bied.

Die behoeftebepaling (kyk par 1.2.1, 1.3 & 5.1) wat in hierdie studie en spesifiek in hierdie Hoofstuk gemaak word, is die volgende:

- Daar word 'n behoeftebepaling vir 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir die graad 7 – 9-leerders binne die bestaande skoolkurrikulum gedoen.
- Daar word ook in hierdie Hoofstuk burgerskapsopvoeding en beroepsonderwys as behoeftes van die sakegemeenskap geïdentifiseer.

Bogenoemde behoeftebepaling is ooreenkomstig die navorsingsdoelstellings van hierdie studie en stem ook ooreen met die kritieke en ontwikkelingsuitkomstes soos onder andere verkry uit die Grondwet van Suid-Afrika. Hierdie behoeftebepaling word in Hoofstuk 6 in die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent voorgestel.

## HOOFSTUK 6

### **‘n ARBEIDSMARKGEORIËNTEERDE KURRIKULUMKOMPO- NENT BINNE DIE BESTAANDE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS- KURRIKULUM**

#### **6.1 INLEIDING**

Die gestelde doel met hierdie studie is om ‘n moontlike arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum te ontwikkel.

Voordat daar met enige kurrikulumontwikkelingsproses begin kan word, is dit belangrik om eers die bevindings van die voorafgaande Hoofstukke in oënskou te neem, aangesien die inligting verkry, die kurrikulumontwikkelingsproses bepaal.

In Hoofstuk 2 is ‘n aantal kurrikulumteorieë bestudeer en word die teoretiese kennis van kurrikulumontwikkeling op die ontwikkeling van ‘n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent toegepas.

In Hoofstuk 3 is daar deur middel van kurrikulumkomponente tussen die kurrikula van Skotland, Kanada en Suid-Afrika vergelykings getref. Die volgende bevindings ten opsigte van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum is geïdentifiseer:

- Onderwys word nie vir graad 7 – 9-leerders gedifferensieerd aangebied nie.
- Beroepsonderwys word nie aangebied nie.
- Gemeenskapsonderwys word nie aangebied nie.
- Religieuse onderwys word nie aangebied nie.

- Die sakewêreld is bekommerd oor die skakeling tussen die onderwyskurrikulum en die arbeidsmark.

In Hoofstuk 4 is deurlopende vergelykings tussen die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula voor en na 1998 getref en is daar belangrike bevindings gemaak, wat die volgende insluit:

- Gedifferensieerde onderwys word sedert 1998 nie vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.
- Beroepsonderwys word ook nie sedert 1998 aangebied nie.

In Hoofstuk 5 is 'n analise van die huidige arbeidsmark gemaak en die volgende bevindings is gemaak:

- 'n Wêreldwye tendens is dat die 15 – 24-jariges 'n hoë werkloosheidsyfer verteenwoordig (kyk tabel 5.8 & 5.9).
- Sakegemeenskappe versoek 'n onderwyskurrikula wat arbeidsmarkgerig is.

Daar is in Hoofstuk 5 'n ernstige ekonomiese probleem geïdentifiseer: ekonomiese groei sal eers moet plaasvind voor daar enige positiewe werkskepping kan geskied. Hierdie ekonomiese- en arbeidsprobleem val nie binne die bestek van die onderhawige studie nie en dus word daar op die behoeftes gekonsentreer wat binne die konteks van die onderwyskurrikulum hanteer kan word.

Na die bevindings in die vorige Hoofstukke geïdentifiseer is en 'n behoeftebepaling gemaak is, word oorgegaan daartoe om kriteria vir die keuse van 'n kurrikulummodel vas te stel.

## 6.2 KRITERIA VIR DIE KEUSE VAN 'n KURRIKULUMMODEL

Daar is by die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent besluit op die kurrikulumontwikkelingsmodelle van Killen (kyk par 2.2.7) en Ornstein en Hunkins (kyk par 2.2.8).

Aangesien die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent binne die bestaande onderwyskurrikulum van Suid-Afrika ontwikkel word en die huidige kurrikulum 'n UGO-kurrikulum verteenwoordig, sal die gebruik van bogenoemde kurrikulumontwikkelingsmodelle mekaar komplementeer.

Vervolgens word bogenoemde modelle aangewend om die kriteria en prosesse verder te belig by die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent.

### 6.2.1 KURRIKULUMSAMESTELLING EN LEGITIMASIE

In hierdie paragraaf word die behoeftebepaling van 'n kurrikulumkomponent gemaak. Ornstein en Hunkins (1998:201) wys onder hierdie punt op die belangrikheid wat die sosiale, ekonomiese en politieke faktore vir die kurrikulum inhou.

Die rasionaal en ondersteuning vir die inhoud wat voorgestel word, is 'n baie belangrike keuse wat gemaak moet word. Die aktiwiteite wat uit die voorgestelde inhoud verwag word, moet ook deeglik beplan word.

Killen (kyk par 2.2.7) verwys in sy model wat kurrikulumsamestelling en legitimasie betref dat die kurrikulum sy vertrekpunt by die *uitkomst* neem. Dit wil sê dat die uitkomst eers bepaal moet word en dan volg die inhoud, instruksiemetodes, leerderassessering, leerderbevordering en die ideale leeromgewing. Dit word dus belangrik geag om in hierdie fase te bepaal watter kennis, waardes en vaardighede



belangrik is, wat die leerders na die afhandeling van die kursus instaat moet wees om te kan doen.

## SINTESE

Uit bogenoemde gestelde kriteria word die behoeftebepaling wat gemaak is (kyk par 6.1) weergegee. Daar is 'n keuse gemaak dat die behoefte aan *beroepsonderwys* baie belangrik vir die ontwikkeling van die kurrikulumkomponent vir die graad 7 – 9-leerders is.

In Killen se vertrekpunt van die kurrikulum word die uitkomste as die kern gestel en gevolglik word hierdie *kurrikulumkomponent* binne die *UGO-model* ontwikkel.

### 6.2.2 KURRIKULUMDIAGNOSE

Onder hierdie stap word twee belangrike take uitgelig: Om behoeftes in probleme om te skakel en om doelstellings en doelwitte uit die probleemstellings te ontwikkel. Daar moet seker gemaak word dat die behoefte wat gestel word nie net 'n leemte in die aanbieding van die kurrikulum is nie maar dat dit iets nuut is. Killen se uitkomste is ook by hierdie stap betrokke aangesien die vaardighede, kennis en waardes waaroor die leerders van graad 7 – 9 moet beskik wanneer hulle die skool verlaat, belangrik is. Die volgende uitkomste is van belang:

- Die leerders behoort, na die AOO-vlak voltooi is, nie net oor teoretiese kennis in verband met beroepe te beskik nie, maar ook oor die fisiese vaardighede om sodanige beroepe te kan beoefen.
- Die leerders behoort 'n positiewe houding teenoor beroepsvaardighede te ontwikkel.

### 6.2.3 KEUSE VAN LEERINHOUD

Hier word gevra na die “wat” wat onderrig moet word en leerders moet leer.

#### SINTESE

Beroepsvaardighede word uit die behoefte van die gemeenskap saamgestel en word in ‘n verwysingsraamwerk geplaas waaruit keuses deur die opvoeder en leerder gemaak kan word om die uitkomste daarvolgens te bepaal.

### 6.2.4 KEUSE VAN LEERERVARINGS

Die geskikte onderrigmetodes om die leeraktiwiteite die beste te bevorder word hier onder die loep geneem.

#### SINTESE

Die opvoeder kies uit die verwysingsraamwerk (kyk par 6.2.3) onderwerpe wat in die alledaagse lewe ter saaklik is en bied die inhoud met behulp van ‘n UGO-benadering aan.

### 6.2.5 KURRIKULUMIMPLEMENTERING

Kurrikulumimplementering behels volgens Ornstein en Hunkins (1998:202) twee stappe: die loodsprogram en die bestuursprogram. Hier word verwys na die aanvang van die kurrikulum en ‘n beheerprogram om personeel deurlopend te koördineer.

## SINTESE

Hierdie aanvanklike loodsprogram en 'n koördinerende van die finale program kan met groot sukses in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum gebruik word tydens die implementering van die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent.

### 6.2.6 EVALUERING

Kurrikulumevaluering word volgens Ornstein en Hunkins se model deurlopend gedoen en daar kan ook gevra word om die kurrikulumontwikkeling te staak indien daar nie bevredigende vordering te bespeur is nie.

## SINTESE

Evaluering is 'n baie belangrike aspek in die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent, aangesien daar vanaf basiese handvaardighede tot hoogs gesofistikeerde vaardighede, waar baie fyn instrumente hanteer word, beweeg moet word. Dit is noodsaaklik om deur middel van doelstellings, doelwitte en uitkomst te bepaal in hoe 'n mate die leerder sukses behaal. Hierdie vaardighede wat ingeoefen word, verg die nodige assessering wat daarmee gepaardgaan.

### 6.2.7 KURRIKULUMINSTANDHOUDING

Die effektiwiteit van 'n kurrikulum behoort volgens Ornstein en Hunkins deurlopend getoets te word. Alle ter saaklike inligting kan deurlopend gemonitor word:

- Is fondse beskikbaar?
- Verstaan nuwe personeel die prosedure?
- Terugvoer van die gemeenskap wat gesamentlike eienaarskap beoefen.
- Analisering van terugvoering.

## SINTESE

Kurrikuluminstandhouding is een van die belangrikste kurrikulumaangeleenthede wat deur min navorsers in ag geneem word (kyk par 2.2.8).

By die implementering van die nuwe kurrikulumkomponent binne die bestaande onderwyskurrikulum is dit belangrik dat daar gereeld nasorg en terugvoering gegee word.

By die keuse van Ornstein en Hunkins (1998) en Killen (1998) se kurrikulumontwikkelingsmodelle (kyk par 6.2) is daar met die proses van kurrikulumontwikkeling begin.

Bevindings soos gemaak uit die onderhawige studie (kyk par 6.1), het daartoe gelei dat daar 'n *keuse van behoeftebepaling* gemaak is. Wanneer daar 'n analise gemaak en vergelykings tussen die kurrikula getref is, is daar noodwendig ook ander inligting wat die navorsers interesseer en wat van belang geag kan word. Die ander terreine wat geïdentifiseer is, kan moontlik nuttig vir navorsing in die toekoms aangewend word.

'n Arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent is as die belangrikste opsie gekies waarin beroepsvaardighede van die eenvoudigste handvaardigheid tot hoogs gevorderde vaardighede ontwikkel kan word.

Ornstein en Hunkins (1998) en Killen (1998) se modelle (kyk par 6.2) is aangewend by die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent. Die kriteria van Ornstein en Hunkins (1998) (kyk par 6.2) se model is in stappe verduidelik. Hierdie stappe is van toepassing op die ontwikkeling van die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent gemaak.

Die kritieke- en ontwikkelingsuitkomstes is as vertrekpunt vir die ontwikkeling van die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent aangewend (Departement van

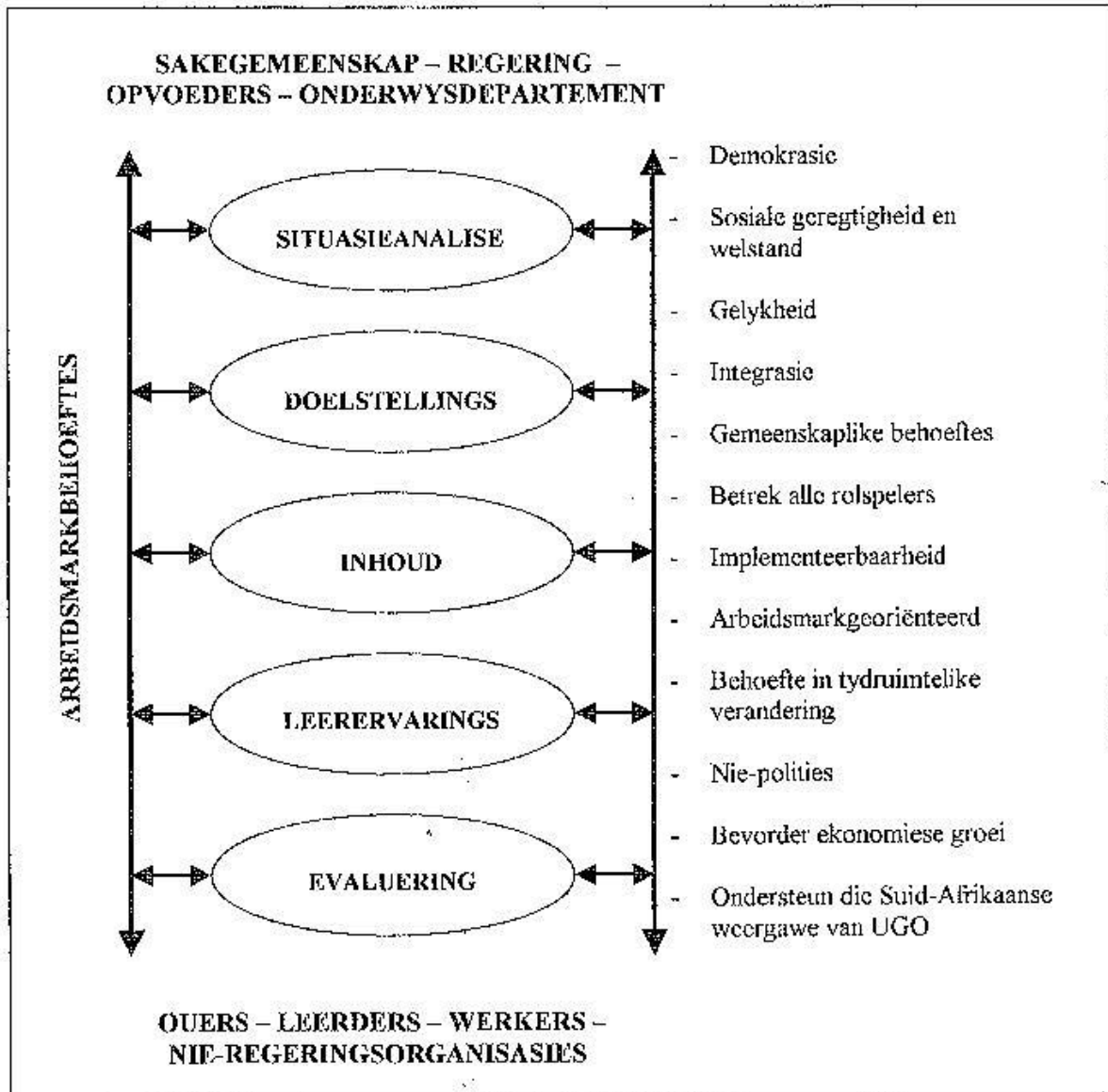
Onderwys 2001(a):12). Daar is dus seker gemaak dat hierdie behoefte, wat geïdentifiseer is, belangrik geag kan word vir die Suid-Afrikaanse gemeenskap (kyk par 5.1).

Vervolgens word die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent voorgestel.

### **6.3 'n ARBEIDSMARKGEORIËNTEERDE KURRIKULUMKOMPO- NENT VIR GRAAD 7 – 9-LEERDERS BINNE DIE BESTAANDE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSKURRIKULUM**

FIGUUR 6.1

**'n MODEL VIR 'n INTEGRALE ARBEIDSMARKGEORIËNTEERDE  
KURRIKULUMKOMPONENT VIR GRAAD 7 – 9-LEERDERS**



Figuur 6.1 stel 'n moontlike model voor waar 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent as 'n integrale deel van die bestaande kurrikulumkomponente figureer. Hierdie model stel 'n deurlopende inherente belangrikheid van die arbeidsmark-behoefte as 'n kurrikulumkomponent voor.

Hierdie voorgestelde model dui die arbeidsmarkbehoefte aan die linkerkant teenoor die bestaande kurrikulumkomponente aan.

Die pyle wat na die horisontale en vertikale rigtings dui kom daarop neer dat enige kurrikulumkomponent op enige stadium tydens toepassing kennis behoort te neem van die toepaslikheid van die behoeftes in die kontemporêre arbeidsmark. Die arbeidsmarkbehoefte word dus nie eensydig vanuit die kurrikulumkomponent situasieanalise belig nie, maar word toepaslike doelstellings, inhoud, leerervarings en die evaluering as kurrikulumkomponente deurlopend aangewend. Hierdeur word verseker dat daar 'n balans tussen die kurrikulum en die arbeidsmark op sosiale, politieke, ekonomiese en tegnologiese gebied verseker word (kyk fig 5.1).

Enkele beginsels wat aan die regterkant van die model aangedui word, verseker dat die beginsels onderliggend aan die grondwet onderskryf word. Hierdie beginsels word verder in hierdie Hoofstuk omskryf.

Die opskrif en onderskrif binne die model beklemtoon die beginsel van demokrasie deurdat alle rolspelers, sakegemeenskap, regering, opvoeders, onderwysdepartement, ouers, leerders, werkers en nie-regeringsorganisasies betrokke behoort te wees by kurrikulumontwikkeling.

Die arbeidsmarkbehoefte kan dus nie eensydig in hierdie model aangespreek word nie, maar 'n siftingsproses wat deurgaans aan die werk is en wat tot voordeel van al die toepaslike rolspelers kan wees.

Die arbeidsmarkbehoefte is so sterk uitgespreek deur die sakelui en lede van die Suid-Afrikaanse gemeenskap, dat die navorser na die bevindings uit die verskillende Hoofstukke genoodsaak is om die arbeidsmarkbehoefte as 'n integrale deel van die kurrikulumkomponente voor te stel (kyk fig 6.1).

Wat die arbeidsmark aanbetref maak die HNKV graad R – 9 (skole) juis daarop aanspraak dat die kurrikulum die leerders met die nodige vaardighede sal toerus vir die einde van die algemene AOO-vlak (Departement van Onderwys 2002(a):69). Die Departement van Onderwys sê ook verder dat die onderwyskurrikulum spesifiek daarop ingestel is om leerders *veelvaardig* te ontwikkel. Die laaste twee ontwikkelingsuitkomstes is ook op *beroepsmoontlikhede* en *entrepreneurskap* ingestel (Departement van Onderwys 2002(a):12). Die Departement van Onderwys en Arbeid (kyk par 5.7) verwys na 'n besprekingsdokument wat spesifiek handel oor die skakeling wat tussen werk en leer bevorder moet word.

Dit is nie net die sakelui, die Departemente van Onderwys en die Departement van Arbeid wat bekommerd is oor vaardigheidsontwikkeling nie. Die leerders self wat die skool na verpligte onderwys met 'n graad 9-skoolsertifikaat gaan verlaat en geen vaardigheidsopleiding in K2005 aangeleer het nie, negeer bogenoemde doelstellings.

Die noodsaaklikheid van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent is vanuit al die Hoofstukke van hierdie studie as uiters belangrik beskou. Kurrikulumkomponente is ook breedvoerig in Hoofstuk 2 bespreek en sal die komponente nie verder in hierdie Hoofstuk toegelig word nie (kyk Hoofstuk 2).

By die byvoeging van die arbeidsmarkbehoefte kurrikulumkomponent behou die bestaande kurrikulumkomponente steeds die funksies wat dit moet uitoefen. Die voordeel met die byvoeging van 'n integrale kurrikulumkomponent is dat die kurrikulumkomponent deel word van 'n bestaande stelsel wat daarop neerkom dat alles nie van vooraf beplan hoef te word nie, maar dat die algemene doelstellings en uitkomstes



soos in die bestaande kurrikulumkomponente net bygewerk moet word. Figuur 6.1 is so saamgestel dat ouers, die sakegemeenskap, leerders en opvoeders die volgende vrae kan stel:

- Watter algemene behoeftes word in 'n gemeenskap geïdentifiseer?
- Watter arbeidsbehoefte word in die gemeenskap geïdentifiseer?
- Watter vaardighede kan uit hierdie arbeidsbehoefte ontwikkel word?
- Watter vereistes word gestel om bogenoemde vaardighede te kan bemeester?
- Het die leerders 'n keuse van verskillende vaardighede?
- Watter waarde sal bogenoemde vaardighede vir die leerders op sosiale, emosionele en kennisgebied inhou?
- Watter instansies in die sakegemeenskap kan betrokke raak by die finansiering van die vaardigheidsopleiding?

Antwoorde op bogenoemde vrae, soos verskaf deur die betrokke gemeenskap, kan as raamwerk dien waaruit uitkomst vir leerders saamgestel kan word. Die opvoeders en leerders kan nou met hierdie inligting tot hulle beskikking 'n sinvolle kurrikulum in die arbeidsmarkbehoefte op klaskamervlak voltrek (kyk par 6.2.1-6.2.7).

Vervolgens word enkele voorbeelde en voordele van verskillende vaardighede in oënskou geneem.

Basiese Tegnieke as vak is in die vorige onderwysbedeling (voor 1998) op laerskool aangebied. Tydens hierdie Basiese Tegnieke-periode kon leerders bo en behalwe die basiese vaardighede van saag, meet en knipwerk, hul kreatiwiteit toon in die vervaardiging van enige selfgekoose projek of model. Hierdie vaardigheidsbeoefening en betrokkenheid by die maak van 'n item met eie hande, wat nie deur die opvoeder voorgeskryf is nie, het baie bygedra tot die eie waarde en selfbeeld van die leerders.

Vaardigheid is een van die leerdoelwitte wat as die psigomotoriese aspek deur baie navorsers onderskryf word. Die drie doelwitte wat as die kognitiewe, affektiewe en

psigomotoriese onderskei word, dra gesamentlik by tot die totale ontwikkeling van leerders. Hierdie benadering kan steeds vandag nog geld en waardigheid tot die lewens van baie mense voeg (Ornstein en Hunkins 1998:279-281).

Die noodsaaklikheid van die ondersoek van opleidings- en beroepsmoontlikhede is een van die kritieke- en ontwikkelingsuitkomst soos in die Grondwet gestel:

dit beskryf die soort burger wat die onderwys- en opleidingstelsel behoort te lewer.

Die HNKV vir graad 7 – 9-leerders poog om bogenoemde visie van die soort burger wat in 'n demokratiese samelewing uit die skoolstelsel te voorskyn behoort te kom te beliggaam en te handhaaf.

Die HNKV identifiseer deur middel van die leerareaverklarings die doelwitte, verwagtinge en uitkomst wat deur verwante leeruitkomst en assesseringstandaarde bereik moet word. Die leeruitkomst en assesseringstandaarde beklemtoon deelnemende, leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde onderwys. Dit laat groot ruimte vir kreatiwiteit en vernuwing deur opvoeders in die vertolking van *wat* en *hoe* onderrig behoort te word.

Die Suid-Afrikaanse weergawe van UGO is daarop gerig om jong mense verstandelik en liggaamlik te stimuleer sodat hulle in staat sal wees om ten volle aan die ekonomiese en sosiale lewe deel te neem. Die doel is om te verseker dat alle leerders in staat behoort te wees om tot hul volle potensiaal te ontwikkel en toegerus te word vir *lewenslange leer*.

Duidelikheid en toeganklikheid is die twee ontwerpkenmerke van die HNKV en word deur leeruitkomst en assesseringstandaarde duidelik aan leerders bekend gestel wat van hulle in die onderskeie leerareas verwag word. Die beginsel van geïntegreerde leer is 'n beginsel van UGO. Die beginsel integrasie verseker dat leerders die leerareas as verwant ervaar. Die integrasiebeginsel het ook ten doel om opvoeders, skoolbestuurspanne,

departementele steunpersoneel en nie-regeringsorganisasies te ontwikkel om leerders in 'n veranderde samelewing beter toe te rus om:

Leerders aan die einde van die AOO-vlak, dit wil sê aan die einde van graad 9 in staat te stel om kennis, vaardighede, waardes en houdings suksesvol te kan toepas.

Bogenoemde beskrywing van wat leerders aan die einde van die AOO-vlak behoort te kan doen is die leeruitkomst wat uit die kritieke- en ontwikkelingsuitkomst afgelei word wat uit die Grondwet ontwikkel is.

Die model (kyk fig 6.1) vir 'n integrale arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum gaan van die veronderstelling uit dat die beginsels onderliggend aan die grondwet sowel die HNKV vir graad 7 – 9-leerders onderskryf word:

- Demokrasie
- Sosiale geregtigheid en welstand
- Gelykheid
- Integrasie
- Gemeenskaplike behoeftes
- Betrek alle rolspelers
- Implementeerbaarheid
- Arbeidsmarkbehoefte
- Behoefte in tydruimtelike verandering
- Nie-polities
- Bevorder ekonomiese groei
- Ondersteun die Suid-Afrikaanse weergawe van UGO.

*Demokrasie* word deur die model (kyk fig 6.1) bevorder deurdat alle rolspelers betrokke is by kurrikulumontwikkeling. Die demokratiese beginsel is 'n belangrike voorvereiste,

nie net in die onderwys nie, maar ook in die Suid-Afrikaanse en die wêreldgemeenskap. Geen onderwyskurrikulum kan in 'n demokratiese era sonder demokratiese beginsels ontwikkel word nie.

*Sosiale geregtigheid en welstand* word deur die model (kyk fig 6.1) bevorder daar die verskillende kurrikulumkomponente geïntegreerd aangebied word, wat daarop neerkom dat daar van die sosiale behoeftes en welstand by *situasieanalise* as kurrikulumkomponent kennis geneem word. Hierdie behoeftes waarvan kennis geneem word, wat in 'n besondere klas, skool en gemeenskap geïdentifiseer word (kyk Hoofstuk 4), word in die ander kurrikulumkomponente kennis van geneem, sodat die verskillende behoeftes wat by 'n betrokke kurrikulumkomponent geïdentifiseer word, geïntegreerd in die klassituasie deur goed ontwikkelde leeruitkomstes aangespreek kan word.

*Gelykheid* is 'n volgende beginsel wat deur hierdie model onderskryf word, aangesien nie een van die kurrikulumkomponente meer belangrik as die ander een beskou word nie. In elke kurrikulumkomponent word kennis van die verskillende behoeftes geneem en word die behoeftes van die leerders, gemeenskap en ander rolspelers gelykwaardig in 'n onderwyskurrikulum aangespreek.

*Integrasie* is die hoof oogmerk van hierdie model (kyk fig 6.1) waar die essensies wat deur die dekades heen van belang gebly het, voortbestaan in hierdie model. Die integrasie begin dus reeds met die vorige en tradisionele modelle wat deur hierdie voorgestelde integrale model met die nuutste dinamiese modelle geïntegreer word. Hierdie beginsel kom daarop neer dat inligting nooit verouderd sal wees nie maar deur inligting kontinu te evalueer kan hierdie beginsel van integrasie daarop aanspraak maak dat inligting altyd relevant vir die betrokke samelewing sal wees.

Die model stel verder integrasie voor deurdat die kurrikulumkomponent nie geïsoleerd aangewend word by kurrikulumontwikkeling nie, maar wel afsonderlik en gesamentlik sodat die behoeftebepaling vanuit die verskillende kurrikulumkomponente ook in die onderrigleersituasie kan realiseer (kyk par 4.13).

Dis nie net die integrasie van kurrikulumkomponente wat in hierdie model van belang is nie, maar ook die integrasie tussen die verskillende rolspelers. Dit is belangrik dat die verskillende rolspelers mekaar in ag neem en daar duidelikheid bestaan oor in watter hoedanigheid elke rolspeler funksioneer. Die verskillende rolspelers kan deur die integrasiebeginsel bewusgemaak word van watter besondere behoeftes in die gemeenskap en skool bestaan en sodoende kan daar koördinerende binne hierdie model plaasvind wat die behoeftes van die leerder in die klaskamer kan aanspreek.

Die model toon dit duidelik dat al die rolspelers se *gemeenskaplike behoeftes* as 'n belangrike vertrekpunt in die kurrikulumontwikkeling verteenwoordig word. Die model beklemtoon dat kurrikulumontwikkeling 'n saak uit die gemeenskap vir die gemeenskap is. Hierdie model behoort by die implementering daarvan die gemeenskap effektief betrokke by die skoolkurrikulum te betrek.

*Betrek alle rolspelers* word spesifiek en afsonderlik genoem aangesien dit een van die demokratiese beginsels is wat samewerking in die onderwys kan bevorder. Deur erkenning aan al die verskillende agente en individue te gee kan dit nie anders as om te verwag dat meer mense betrokke by die skoolkurrikulum gemaak kan word nie. By die sinvolle deelname van alle rolspelers en duidelike riglyne aan elke rolspeler met betrekking tot besondere fokus-areas, kan 'n meer sinvolle onderwyskurrikulum geïmplementeer word.

'n Belangrike kenmerk van die voorgestelde model is dat dit binne die bestaande onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders ontwikkel kan word. Die voorgestelde model met voordele soos in die onderhawige studie beskryf word, kan eerder evolusionêr as revolusionêr ontwikkel word wat impliseer dat daar op geen rolspeler se verantwoordelijkheid inbreuk gemaak word nie. Elke rolspeler word 'n billike geleentheid gebied om insette te lewer en die implementering van die model op 'n gesamentlike en verantwoordelike wyse te laat geskied.

*Arbeidsmarkbehoefte* is die nuwe kurrikulumkomponent wat bygevoeg word om die veranderde arbeidsmarkbehoefte te monitor en vaardighede te identifiseer wat noodsaaklik is om in die onderwyskurrikulum in te sluit (kyk fig 6.1).

Hierdie voorgestelde integrale model beskou nie die arbeidsmarkbehoefte meer belangrik as die ander kurrikulumkomponente nie. Die bestaande kurrikulumkomponente neem nie net kennis van die arbeidsmarkbehoefte kurrikulumkomponent nie, maar die arbeidsmarkbehoefte kurrikulumkomponent neem terselfdertyd kennis van die behoeftes wat in die ander kurrikulumkomponente geïdentifiseer is. Dit impliseer dat die arbeidsmarkbehoefte kurrikulumkomponent nie as instrumentalisties beskou kan word nie (nie slegs as middel tot 'n doel nie) maar as 'n integrale kurrikulumkomponent wat saam en afsonderlik in verhouding met die bestaande kurrikulumkomponente funksioneer. Vaardighede wat in die arbeidsmark as toepaslik geïdentifiseer word kan in die model deur al die kurrikulumkomponente erken word en deur die essensies wat daar in elke kurrikulumkomponent uitgelig word, wetenskaplik bepaal watter vaardighede in die kurrikulum ontwikkel behoort te word en op watter wyse die leerareas beïnvloed sal word.

Hierdie model maak dus voorsiening daarvoor dat daar op 'n inherente en deurlopende basis van arbeidsmarkbehoefte kennis geneem word wat daarop dui dat die onderwyskurrikulum deurlopend relevant kan wees en nie deur die sakegemeenskap en ander rolspelers as nie-toepaslik beskou kan word nie.

*Behoeftes in tydruimtelike verandering* word spesifiek aangeraak om aan te dui dat die voorgestelde model (kyk fig 6.1) nie tydsgebonden is nie, maar 'n model verteenwoordig wat in die tyd van implementering funksioneer. Hierdie model kan dus nie as tradisioneel, dinamies of 'n enige ander tydsvakbenaming beskou word nie, maar verteenwoordig alle tydsdimensies wat impliseer dat hierdie model die verlede, die hede en die toekoms in ag neem by die ontwikkeling van 'n onderwyskurrikulum.

Die onderhawige model maak dus voorsiening daarvoor dat dit nie net in Suid-Afrika vir 'n spesifieke onderwyskurrikulum aangewend kan word nie maar ook in ontwikkelde lande (kyk Hoofstuk 3) waar kennis geneem is van tekortkominge waar hierdie eiesoortige model ook moontlik suksesvol aangewend sal kan word. Die moontlike wêreldwye toepassing van hierdie model dui op die belangrike eienskap van tydruimtelike waar dit nie net oor die toepassingstyd gaan nie, maar ook oor die veranderde omstandighede wat nie net in Suid-Afrika nie, maar wêreldwyd te vinde is.

Hierdie model maak ook aanspraak daarop dat dit *nie-polities* is en daarom op geen politiese siening inbreuk maak nie. Alle rolspelers met eiesoortige onderskeidende wêreldoortuigings word as belangrike agente in hierdie model beskou. Hierdie besondere eienskap van die model stel 'n demokratiese basis vir onderhandeling en funksionering van die model voor wat daarop neerkom dat die kurrikulum wat ontwikkel word in belang van die leerders vir 'n spesifieke gemeenskap is.

Die *bevordering van ekonomiese groei* is 'n besondere beginsel wat die model (kyk fig 6.1) ondersteun. Die ekonomiese groei (kyk Hoofstuk 5) is die belangrikste determinant wat die arbeidsmarkbehoefte bepaal. Sonder ekonomiese groei sal arbeidsmarkbehoefte beperk wees en nie deeglik aangespreek word nie. Dit impliseer dat die ekonomiese groei wat 'n behoefte in Suid-Afrika en in die besonder 'n behoefte van die gemeenskap is deur die model gemonitor en deur middel van afsonderlike en gesamentlike funksies van die kurrikulumkomponente 'n onderwyskurrikulum kan ontwikkel wat die ekonomiese groei moontlik kan bevorder.

Die verskillende rolspelers wat uit die verskillende lae van die gemeenskap en bevolking in die model verteenwoordig word, kan deur hierdie voorgestelde model bydraes lewer wat die ekonomiese groei moontlik kan bevorder.

Die voorgestelde model *ondersteun die Suid-Afrikaanse benadering tot UGO* aangesien die model op die beginsels van die Grondwet, kritieke- en ontwikkelingsuitkomstes sowel

as die leeruitkomst vir die HNKV vir graad 7 – 9-leerders geskoei is (kyk fig 6.1). Die UGO is ‘n onderwysbenadering wat demokrasie en leerdergesentreerdheid bevorder deur alle rolspelers die geleentheid te bied om deel te neem aan kurrikulumontwikkeling.

Die UGO-benadering kan suksesvol deur hierdie model bevorder word, aangesien leerders na die voltooiing van die AOO-vlak (HNKV-1, graad 9) in staat behoort te wees om die arbeidswêreld te betree. Uitkomst van die arbeidsmarkbehoefte kurrikulumkomponent kan sinvol in die onderwyskurrikulum ontwikkel word wat vanuit hierdie integrale model moontlik neerslag in al agt leerareas kan vind. Met behulp van die betrokkenheid van al die rolspelers kan die bestaande leerareas op ‘n wetenskaplike en sinvolle wyse nie net toepaslike inhoud in die onderwyskurrikulum bevorder nie, maar ook die UGO-benadering tot voordeel van die leerders ondersteun en uitbrei.

Aspin (1997:252) argumenteer dat

“...schools need to encourage in the curriculum a stress on, and the development of, an *integrative perspective*. This proposal does not entail the abolition of traditional knowledge and curriculum structures; rather it seeks to fuse them and focus their several contributions of which all have a common interest. The stress on, development and adoption of such an integrative perspective will do much to take our students beyond the confines of separate and distinct subjects and disciplines which their school curriculum and educational environments have hitherto embodied”.

## 6.4 SAMEVATTING

Alhoewel die voorgestelde integrale arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent gebaseer is op ‘n indringende teoretiese besinning oor en ‘n omvattende ondersoek na bestaande en oorsese eksimplare van kurrikulummodelle en bestaande plaaslike behoeftes in ag geneem is, is dit uiteraard ‘n denkkonstruksie. Om hierdie rede word nie daarop aanspraak gemaak dat daar nie op die onderhawige kurrikulumkomponent



verbeter kan word nie, of dat alternatiewe kurrikulumkomponente, wat net so goed in plaaslike behoeftes sal voorsien nie ontwikkel kan word nie. Dit is egter so dat enige alternatiewe kurrikulumkomponente wat voorgestel kan word, noodwendig ook denkkonstruksies sal wees.

Die enigste werklike toets vir en die verbetering van die effektiewe funksionering van so 'n kurrikulumkomponent kan eers na die realisering daarvan in die praktyk plaasvind. Indien daar in hierdie navorsing daarin geslaag is om groter helderheid te bring oor die wese van die kurrikulum en kurrikulering, en om genoegsame riglyne vir die aanvanklike samestelling en funksionering van 'n Suid-Afrikaanse kurrikulumkomponent te verskaf, is die doel daarmee bereik.

Die verdere ontwikkeling van 'n integrale arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir 'n Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerdes is in 'n groot mate afhanklik van die insigte wat 'n lopende kurrikulumontwikkelingspraktyk kan verskaf en sal daarom alleenlik langsamerhand kan geskied. Eweneens sal die praktyk gaandeweg geslyp word in ooreenstemming met die verdiepte insig wat uit 'n voortdurende teoretiese besinning oor kurrikulumontwikkeling na vore sal kom.

Die voorgestelde integrale arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent maak voorsiening vir gestruktureerde inhoudelike materiaal wat 'n voorvereiste vir die voltrekking van 'n onderrigleersituasie is. Uitkomst en evaluering kan soos vir die bestaande kurrikulum hanteer word (kyk par 6.2).

Die kern van die kurrikulumkomponent verwys na die primêre en sekondêre opvoedingsituasie waarby al die rolspelers, naamlik die ouerhuis, leerders, skole en sakegemeenskappe betrokke is.

Hierdie model vir 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent kan moontlik bydra om 'n leer- en werkkultuur te kweek wat werkloosheid waarskynlik die hoof kan bied. Werkloosheid onder die 16 – 24-jariges is wêreldwyd 'n groot probleem (kyk tabel

5.8 & 5.9). Hierdie wêreldwye tendens wys moontlik op die probleem dat daar nie 'n werkskultuur en 'n werksetiek by leerders in skole gekweek word nie.

Die Departement van Arbeid (Department of Labour 2003(b):40) wys op die toename in werkloosheid in Suid-Afrika vir hierdie groep leerders wat van 1994 – 1999 met 600 000 toegeneem het. Daar moet in hierdie verband meer navorsing gedoen word om vas te stel watter faktore hierdie tendens veroorsaak. Die voorgestelde arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent kan nuttig aangewend word om beroepsonderwys en akademiese onderwys sinvol te integreer.

UGO kan ook meer sinvol met behulp van die voorgestelde arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent geïmplementeer word, aangesien die inhoudelike materiaal as riglyne vir die verskillende vermoënsroepe kan dien.

Die arbeidsmark word ook, soos in hierdie studie aangedui, deur die ekonomiese groei van 'n land bepaal. Sou die ekonomie skielik verbeter, soos deur sommige navorsers verwag word, laat dit Suid-Afrika se arbeidsmark sonder die nodige persoonskrag met basiese vaardighede. Hierdie model maak ook voorsiening daarvoor dat spesifieke behoeftes wat in die arbeidsmark mag ontstaan redelik gou aangespreek kan word aangesien die sakegemeenskap, ouers, opvoeders en leerders as rolspelers almal saam betrokke is by die implementering van die arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent.

Suid-Afrika se regering het 'n verantwoordelikheid teenoor die onderwys en die gemeenskap, en veral teenoor die burgers van more om die belangrike beroepsvaardighede as kultuurwaardes aan die volgende geslag oor te dra. Beroepsonderwys moet nie gesien word asof dit nie enige bestaansreg het nie. Hier word spesifiek na beroepe in die bou- en staalbedryf verwys. Sekere beroepe is wêreldwyd op basiese beroepsvaardigheidsbeginsels geskoei en het vanaf die ontstaan daarvan eeue gelede nie veel verandering ondergaan nie, byvoorbeeld dié beroep van die bouer wat na millenniums nie deur modernisering en/of tegnologie verander het nie. Die Departement

van Onderwys het 'n plig teenoor die landsburgers om sodanige vaardighede wat oor jare en kulture heen bestaan het, aan vandag se generasie oor te dra. Die Departement van Onderwys en die Departement van Arbeid behoort ook duidelik te onderskei tussen watter vaardighede deur tegnologie verander het en watter onveranderd bly voortbestaan het.

Die skool is vir die meeste leerders die eerste plek waar hulle kennis maak met die sosiale wêreld. Sou daar nie in die skool reeds 'n kultuur van leer en werk gekweek word nie, gaan daar waardevolle funksionele eienskappe in die persoonlikhede van die leerders verlore. Hierdie afwesigheid van 'n werkskultuur in skole kan moontlik een van die oorsake wees waarom die grootste werkloosheidsyfer onder die 16 - 24-jarige ouderdomsgroep voorkom (kyk par 5.3).

Hierbenewens is dit 'n feit dat tegnologie-ontwikkeling wêreldwyd wel outomatisering en meganisering meegebring het wat menslike arbeid vervang het en steeds vervang. Hierdie wêreldtendens blyk noodsaaklik vir tegnologiese ontwikkeling te wees. Daar moet egter deur verdere navorsing ondersoek ingestel word na alternatiewe werkseleenthede en beroepe wat werkers van 'n sinvolle bestaan kan verseker. 'n Sinvolle bestaan en finansiële oorlewing is en behoort die vertrekpunt en bestemming as primêre behoeftevoorsiening van enige landsburger te wees.

'n Ander belangrike aspek waaraan aandag geskenk moet word, is die feit dat 'n Derdewêreldland of 'n ontwikkelende land, soos Suid-Afrika, sekere belangrike funksies in die arbeidsmark moet vervul, waarvan die vervaardiging en installering van produkte 'n essensiële komponent van die arbeidsmark uitmaak. Solank as wat Suid-Afrika as ontwikkelende land bly voortbestaan en daar mense op die planeet aarde bestaan, is verskeie beroepsvaardighede nodig en moet die kurrikulum en die skool in hierdie beroepsvaardighedsopleiding 'n fundamentele rol speel.

Vaardighede en tegnieke word verwerf deur die integrering van konkrete ervaring in die skool met die teoretiese kennis wat in die vorm van inligting bekom word. Dit gaan hier

spesifiek oor die integrering van vaardighede en teorie om 'n sinvolle geheel by die leerders tuis te bring. Effektiewe integrering vereis effektiewe onderrig en optimale geleentheid tot praktykbeoefening - alleenlik dan kan verbande aangetoon word, samehange nagespeur word en kennis geklassifiseer en gesistematiseer word om tot insig en begrip te ontwikkel.

Hierdie studie handel oor die realiseerbaarheid van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 - 9-leerders wat moontlik, na die verpligte skoolopleiding, die skool moet verlaat om 'n heenkome in die arbeidsmark te vind. Baie van hierdie leerders het as gevolg van die VIGS-pandemie (kyk par 5.4) beide ouers en 'n broer of suster verloor en moet die skool verlaat sonder enige ervaring of vaardighedsopleiding om 'n huis te onderhou. Beroepskennis en vaardighede kan hierdie leerders toerus om 'n werk te vind en meer gemaklik in die volwassengewêreld in te skakel (kyk fig 6.1).

Daar kan volstaan word met die volgende uitspraak van Aspin (1997:253):

“Education for life in a participative democracy is therefore the culmination of a series of curriculum experiences that have as much as anything else to do with the idea of education, not merely as induction but, more pointedly, as an active preparation for the future”.

## **HOOFSTUK 7**

### **SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS**

#### **7.1 INLEIDING**

Die probleem wat hierdie studie aanspreek is dat sakelui, ouers en opvoeders die mening toegedaan is dat die Suid-Afrikaanse K2005 nie arbeidsmarkgerig is nie (kyk par 1.2). Die oplossing van die probleem is die doel van hierdie studie naamlik om 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum te ontwikkel (kyk par 1.3). By die implementering van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent behoort nuwe studierigtings en vaardighede ontwikkel te word. Dit behoort ook die opheffing van die gemeenskap en land ten doel te hê. Akademiese en beroepsonderwys kan op hierdie wyse suksesvol geïntegreer word (kyk fig 6.1).

#### **7.2 SAMEVATTING VAN DIE STUDIE**

Die doel met die studie is (kyk par 1.3) om deur middel van analise en sintese 'n moontlike arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders te ontwikkel.

In Hoofstuk 1 is 'n algemene inleiding en oriëntering gegee waarin die probleemstelling, doel van die studie, navorsingsmetode, begripsverklarings en 'n afbakening van die studieveld gegee is.

In Hoofstuk 2 word die teoretiese begronding van kurrikulumontwikkeling bestudeer. Kurrikulumontwikkelingsmodelle en -komponente asook benaderings tot onderrig (kyk

par 2.3) is onder die loep geneem. Teoretiese kennis wat hierdeur verkry is, dui aan dat wetenskaplike kennis noodsaaklik is by die beplanning van kurrikulumontwikkeling.

Teoretiese kennis wat bekom is by die bestudering van kurrikulumteorieë word in Hoofstuk 6 aangewend om 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent te ontwikkel (kyk Hoofstuk 2) Daar is in Hoofstuk 2 vanuit die bestudering van die grondslae vir kurrikulumontwikkeling en vanuit die kritieke- en ontwikkelingsuitkomstekriteria saamgestel wat in Hoofstuk 6 aangewend word en hierdie kriteria sien soos volg daaruit:

- *Is daar 'n behoefte in die gemeenskap geïdentifiseer?*
- *Word entrepreneursgeleenthede bevorder?*
- *Word opleidings- en beroepsmoontlikhede ondersoek?*
- *Word beroepsvaardighede ontwikkel wat tot voordeel van die leerders en die gemeenskap kan wees?*
- *Is die behoeftebepaling leerdergesentreerd?*
- *Word aanbieding volgens die UGO-benadering beplan?*

In Hoofstuk 3 is 'n vergelykende studie van ooreenkomste en verskille tussen die kurrikula van Skotland, Kanada en Suid-Afrika gemaak. Onderwyskurrikula is deur middel van kurrikulumkomponente geanaliseer om te bepaal hoe die Suid-Afrikaanse kurrikulum met ontwikkelde lande se kurrikula vergelyk. Aangesien die Suid-Afrikaanse owerhede onder andere Skotland en Kanada se kurrikula eksemplaries gebruik het by die implementering van die nuwe Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum, het hierdie vergelyking daartoe bygedra om riglyne te ontwikkel wat in Hoofstuk 6 by die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent gebruik kan word.

Die volgende bevindings is in Hoofstuk 3 gemaak:

- *Beroepsonderwys word nie in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.*

- *Gemeenskapsonderwys word nie in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.*
- *Inklusiewe onderwys word nie in die hoofstroom in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum aangebied nie.*
- *Gedifferensieerde onderwys word nie in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.*
- *Religieuse Onderwys word nie in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.*

In Hoofstuk 4 word die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikula van voor en na 1998 met mekaar vergelyk. Faktore wat kurrikulumontwikkeling kan beïnvloed is bespreek (kyk par 4.11). Die Arbeidsmark en die kurrikulum is ook bespreek, waarna kurrikulumkomponente aangewend is om die kurrikula te vergelyk. Die volgende bevinding is in Hoofstuk 4 gemaak:

- *Beroepsonderwys word nie in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.*
- *Deelname van leerders as verantwoordelike burgers van Suid-Afrika word nie toegepas nie.*

In Hoofstuk 5 is die arbeidsmark geanaliseer en verskillende faktore bespreek wat die arbeidsmark beïnvloed. Daar is ook in hierdie Hoofstuk kennis geneem van die sakelui en die gemeenskap se bekommernis oor die skakeling tussen die onderwyskurrikulum en die wêreld van werk. Die volgende bevinding is in Hoofstuk 5 gemaak:

- *'n Behoeftebepaling om 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders te ontwikkel.*
- *Burgerskapopvoeding en beroepsonderwys is as behoefte van die sakegemeenskap geïdentifiseer.*

Hierdie behoeftebepaling is in ooreenstemming met die doel van hierdie studie (kyk par 1.3) sowel as die doelstellings van die kritieke- en ontwikkelingsuitkomst (kyk par 5.1).

In Hoofstuk 6 word die oplossing vir die probleem (kyk par 1.2) in die vorm van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent voorgestel (kyk fig 6.1). Hierdie Hoofstuk vorm die kulminering van geïdentifiseerde bevindings wat in die verskillende Hoofstukke gemaak is. Inligting verkry by die bestudering van kurrikulummodelle en kurrikulumkomponente het bygedra tot die ontwikkeling van 'n moontlike arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent (kyk fig 6.1). Daar is verder in hierdie Hoofstuk al die relevante inligting en bevindings van hierdie studie saamgevat wat op 'n voorgestelde arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent uitloop het.

Ornstein en Hunkins (kyk par 4.2.8) en Killen (kyk par 4.2.7) se kurrikulummodelle is vir hierdie studie gekies om saam met ander bevindings as kriteria vir die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent te dien.

'n Behoeftebepaling is geïdentifiseer en hierdie behoefte is binne Killen se UGO-model ontwikkel.

Uitkomst is vasgestel oor kennis, vaardighede en houdings waarvoor die leerders moet beskik na afhandeling van die AOO-vlak of by skoolverlating. Keuses vir beroepsvaardighede word uit die behoefte van die sakegemeenskap gemaak en in 'n verwysingsraamwerk saamgestel vir die ontwikkeling van verskillende leerders op verskillende vlakke.

'n Keuse van leerinhoud word gemaak en word binne 'n UGO-benadering aangebied. Tydens hierdie fase word die kurrikulum geïmplementeer en word assesseringsinstrumente en evaluering vanuit die uitkomst wat beplan is, ontwikkel.

Voortspruitend uit hierdie studie is die volgende bevindings gemaak (kyk Hoofstuk 6):



### 7.3 BEVINDINGS

Beroepsonderwys word nie vir graad 7 – 9-leerders binne die bestaande Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum aangebied nie. Die aanbieding van beroepsonderwys dui op die realiseerbaarheid van ‘n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent wat aan al die leerders van Suid-Afrika toepaslike onderwys kan bied. Hierdie arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent word binne die bestaande K2005 ontwikkel.

- Beroepsonderwys word nie vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.
- Onderwys word nie vir graad 7 – 9-leerders gedifferensieerd aangebied nie.
- Gemeenskapsonderwys word nie aangebied nie.
- Religieuse onderwys word nie aangebied nie.
- Die sakewêreld is bekommerd oor die skakeling tussen die onderwyskurrikulum en die arbeidsmark.
- ‘n Wêreldwye tendens van jeugwerkloosheid kom voor.
- Onderwyskurrikula is nie arbeidsmarkgerig nie.

Die volgende aanbevelings word op grond van bogenoemde bevindings gemaak.

### 7.4 AANBEVELINGS

- Bevindings dui daarop dat beroepsonderwys as baie belangrik beskou behoort te word en die Departement van Onderwys word versoek om spesifiek vir die graad 7 – 9-leerders voorsiening vir beroepsonderwys in die kurrikulum te maak (kyk Hoofstuk 6).
- Opvoeders behoort kennis te neem van die bevindings (kyk par 7.3) en sover moontlik vaardighede vanuit die arbeidsmark binne die bestaande onderwyskurrikulum te integreer.
- Aangesien leerinhoud vir die arbeidsmark as ‘n belangrike kurrikulumkomponent geïdentifiseer is, word dit van belang geag dat die Departement van Onderwys

kurrikulumkundiges moet aanwys wat leiding sal kan gee aan al die rolspelers om nie net 'n kurrikulum te kan ontwikkel nie, maar ook om koördineringsstrukture daar te stel wat deurlopende kurrikulumaanpassings kan monitor (kyk par 2.2.8). Leerervarings (kyk par 3.2.4) word deur verskillende navorsers as baie belangrik voorgelê. Die Departement van Onderwys behoort op makrovlak voorsiening te maak vir vaardigheidsopleiding vir graad 7 – 9-leerders in die onderwyskurrikulum van Suid-Afrika.

- 'n Leer-en-werkkultuur is noodsaaklik om die probleem van werkloosheid en misdaad die hoof te bied. Toepaslike leerervarings behoort nagevors te word aangesien die tempo waarteen veranderinge in Suid-Afrika plaasvind, deurlopende navorsing op hierdie terrein noodsaak.
- Inklusiewe onderwys, wat nie behoorlik in Suid-Afrika hanteer word nie, hou groot finansiële implikasies vir die land in. Ontwikkelde lande het 'n eenvoudige stelsel wat inklusiwiteit betref. Daar sal in die toekoms nie net verder nagevors moet word nie, maar daadwerklike stappe sal gedoen moet word om die realisering van inklusiwiteit in Suid-Afrika aan te spreek (kyk par 1.2.3 & 4.10).
- 'n Vaardigheidsprogram behoort betyds ontwikkel te word, wat moontlik die geprojekteerde 17 % van die jeug wat teen die jaar 2010 ouerloos kan wees en hulself en minderjariges moet kan onderhou, produktief te kan laat deelneem aan die arbeidsmark en om selfonderhoudend kan wees (kyk par 5.4).
- Die Lewensoriëntering leerarea kan 'n belangrike bydrae lewer om hierdie arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent te implementeer. Die ander leerareas kan ook 'n sinvolle geïntegreerde bydrae lewer. Leerders kan deur hierdie benadering 'n beter verwysingsraamwerk en perspektief ontwikkel. Daar moet egter, nadat die leerders die skool verlaat het, geleentheid wees om die een of ander beroep te kan beoefen. Alleenlik 'n toepaslike beroepsbeoefening kan die waardigheid en sinvolheid van toekomstige landsburgers verseker.

Die Departement van Arbeid en Departement van Onderwys moet veral versigtig wees om nie by leerders die indruk te skep dat hulle almal akademici, tegnoloë en ingenieurs sal word nie. Dit is baie ver van die werklikheid verwyder. Dit sal daarom noodsaaklik

wees om hierdie tendens nasionaal en internasionaal na te vors en antwoorde te probeer vind wat sinvol vir ons leerders as aktiewe burgers van Suid-Afrika sal wees.

## 7.5 OPSOMMING VAN BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

**TABEL 7.1**

### **RIGLYNE IN VERBAND MET BEVINDINGS EN AANBEVELINGS**

<b>BEVINDINGS</b>	<b>AANBEVELINGS</b>
<p><b>Bevinding 1</b></p> <p>Beroepsonderwys word nie in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.</p>	<p><b>Aanbeveling 1</b></p> <p>Opvoeders van graad 7 – 9-leerders behoort toe te sien dat elkeen van die agt leerareas binne die raamwerk van beroepsvereistes aangebied word.</p>
<p><b>Bevinding 2</b></p> <p>Gemeenskapsonderwys word nie in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.</p>	<p><b>Aanbeveling 2</b></p> <p>Skole behoort die inisiatief te neem en met die gemeenskap te skakel in verband met toepaslike kort kursusse wat deur die gemeenskap aan leerders aangebied kan word.</p> <p><b>Aanbeveling 3</b></p> <p>Leerders behoort ‘n aantal ure gemeenskapsdiens te voltooi voordat die</p>

<p><b>Bevinding 3</b></p> <p>Inklusiewe onderwys word nie in die hoofstroom in die Suid-Afrikaanse Onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.</p>	<p>graad 9-sertifikaat verwerf kan word.</p> <p><b>Aanbeveling 4</b></p> <p>Inklusiewe onderwys behoort in elke laeren hoërskool aangebied te word om te voorkom dat leerders met leerprobleme in die skoolsituasie geïsoleer word, wat na skool 'n negatiewe invloed tussen leerders en die arbeidsmark veroorsaak.</p>
<p><b>Bevinding 4</b></p> <p>Gedifferensieerde onderwys word nie in die Suid-Afrikaanse Onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.</p>	<p><b>Aanbeveling 5</b></p> <p>Gedifferensieerde onderwys in alle skole in Suid-Afrika sal leerders beter ruimte bied om binne hul eie vermoëns te kan werk en vorder.</p>
<p><b>Bevinding 5</b></p> <p>Religieuse onderwys word nie in die Suid-Afrikaanse Onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders aangebied nie.</p>	<p><b>Aanbeveling 6</b></p> <p>'n Meer uitgebreide religieuse onderwyskurrikulum in die Suid-Afrikaanse skole sal daartoe bydra dat leerders meer begrip en respek vir ander se sienswyse ontwikkel.</p>
<p><b>Bevinding 6</b></p> <p>Die sakewêreld is bekommerd oor die</p>	<p><b>Aanbeveling 7</b></p> <p>Geleenthede moet geskep word vir die</p>

<p>skakeling tussen die onderwyskurrikulum en die arbeidsmark.</p>	<p>sakegemeenskap en skole om 'n koördineringsliggaam saam te kan stel om te verseker dat die sakewêreld en onderwyskurrikulum behoorlik met mekaar skakel.</p>
<p><b>Bevinding 7</b></p> <p>Jeugwerkloosheid is as nasionale probleem geïdentifiseer.</p>	<p><b>Aanbeveling 8</b></p> <p>'n Koördineringsliggaam tussen skool en werk kan hierdie jeugwerkloosheid-probleem aanspreek.</p>
<p><b>Bevinding 8</b></p> <p>Die onderwyskurrikulum vir graad 7 – 9-leerders is nie arbeidsmarkgerig nie.</p>	<p><b>Aanbeveling 9</b></p> <p>Die arbeidsmark behoort binne 'n verwysingsraamwerk vir graad 7 – 9-leerders bekend gestel te word.</p>

## 7.6 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Die ontwikkeling van 'n arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent noodsaak verdere navorsing oor toepaslike opleiding vir opvoeders. Kursusse wat opvoeders kan toerus om beroepsonderwys aan te bied, behoort betyds saamgestel te word en vir opvoeders aangebied word. Vervolgens is dit ook uiters noodsaaklik dat opvoeders opgelei moet word om te voldoen aan vereistes soos gestel vir inklusiewe-onderrig. Toepaslike onderwys het die wagwoord geword en kan 'n nasionale model regoor Suid-Afrika geïmplementeer en gekoördineer word (kyk ook par 7.4).

## 7.7 SLOTOPMERKING

Ten slotte word verwys na die belangrikheid van die ontwikkeling van 'n toepaslike arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent wat moontlik die skakeling van die onderwyskurrikulum met die arbeidsmark sal versoen. Met hierdie studie is gepoog om deur middel van analise en sintese aan te toon dat *verbesonderde vaardigheidsopleiding* 'n baie belangrike deel van die onderwyskurrikulum uitmaak.

By die ontwikkeling en moontlike implementering van hierdie arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent word sekerlik nie die laaste woord gespreek wat oor vaardigheidsopleiding geuit gaan word nie, aangesien aanvaar word dat die kurrikulum tekortkominge mag hê. Die wagwoord in Suid-Afrika is tans toepaslike opleiding, en daar sal in die toekoms al hoe meer eise ten opsigte hiervan aan onderwysinrigtings gestel word.

Hierdie arbeidsmarkgeoriënteerde kurrikulumkomponent is die eerste moontlike komponent wat sedert die instelling van K2005 in 1998 voorgestel word. Die kernleerinhoud vir elke leerarea kan 'n sinvolle bydrae lewer om leerarea-uitkomstes te sistematiseer. 'n Spesifieke lêer kan bygehou word waarin alle nuwe uitkomstes, in verband met vaardighede wat deur leerders en opvoeders ontwikkel word, gekategoriseer word.

Genoemde uitkomstes kan dan geassesseer en geëvalueer word. Daar is nie sprake van 'n foutlose kurrikulumkomponent nie, en voortdurende navorsing kan 'n positiewe bydrae lewer om 'n gedurig veranderende wêreld te kan verstaan en verantwoordelik te bewoon.

Bogenoemde bevindings en aanbevelings noodsaak dringende aandag van die Departement van Onderwys indien die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum suksesvol geïmplementeer sou kon word.

## **BRONNELYS**

Adams, F. 1997. Does Scotland have a national curriculum? *Scottish Educational Review* 29(1):66-75.

Allais, S. & Byrne, D. 2002. The source of skills frustrations? *South African Labour Bulletin* 26(5), October:45-48.

Andrews, RC & Ericson, EE. 1976. *Teaching industrial education: principles and practices*. Illinois: Chas. A. Bennett.

Arjun, P. 1998. An evaluation of the proposed new curricula for schools in relation to Kuhn's conception of paradigms and paradigm shifts. *South African Journal of Higher Education* 12(1):20-33.

Aspin, D. 1997. Autonomy and education: an integrated approach to knowledge, curriculum and learning in the democratic school, in *Education, autonomy and democratic citizenship: philosophy in a changing world*, edited by D Bridges. London: Routledge:248-260.

Azaliah. 2002. Research methods and techniques. <http://azaliah.co.za>.

Bachmair, G. 1975. *Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellung zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen*. Basel: Beltz Verlag.

Badat, S. 1991. Democratic education policy research for social transformation, in *Education in a future South Africa, policy issues for transformation*, edited by E Unterhalter, H Wolpe & T Botha. Houghton: Heinemann.

Bak, N. 2004. *Completing your thesis: A practical guide*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

- Bharath, K. 2003. Suid-Afrika se Achilleshiel. *Finansies & Tegniek*, 30 April:65.
- Bisseker, F. 2002. Teachers give revised version the star of approval. *Financial Mail* 166(7), 26 April:32.
- Bloch, J. 2000. Beyond the workplace, into the community. *South African Labour Bulletin* 24(6), December:50-55.
- Bloom, BS. 1974. *Taxonomy of educational objectives*. London: Longmal Group Limited.
- Bogdan, RC & Biklen SK. 2003. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. 4<sup>th</sup> edition. Boston: Pearson Education Group, Inc.
- Bounds, M, Maila, E, Rall, C & Tonetti, R. 2001. *Dinamiese ekonomiese en bestuurswetenskappe (9)*. Kaapstad: Kagiso Education.
- Boyd, B. 1997. The statutory years of secondary education: change and progress, in *Education in Scotland: policy and practice from pre-school to secondary*, edited by MM Clark & P Munn. London: Routledge:52-66.
- Brady, L. 1999. Outcomes for accountability in curriculum planning in Australia. *International Journal of Educational Management* 13(1). (<http://www.emeraldlibrary.com/brev/07437cal.htm>). Verkry op 02/17/2000.
- Bryce, T & Humes, W. 2000. An introduction to Scottish education: philosophy and practice, in *Scottish education*, edited by T Bryce & W Humes. Edinburgh: Edinburgh University Press:3-14, 37-48.



Burns, M. 2000. A glimpse of Canadian education – 1900-1999. *International Journal of Educational Reform* 9(1), January:9-20.

Bybel. Matteus. 2001. *Die Bybel: nuwe vertaling*. 7de uitgawe. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

Calitz, LP, Du Plessis, SJP & Steyn, IN. 1982. *Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers*. Durban: Butterworths.

Canada. 2002. *Ontario Teacher Qualifying Test* @ [www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca).

Verkry op 09-09-2002.

Carl, AE. 1995. *Teacher empowerment through curriculum development – theory into practice*. Kenwyn: Juta.

Carl, AE & Hattingh, CR. 1997. Kritiese elemente in die proses van kurrikulumimplementering en –verandering met verwysing na deurlopende evaluering – in gesprek met 'n skoolhoof. *Die Unie*, Oktober 1997:2-8.

Clark, C, Dysin, AE & Skidmore, D. 1997. *New directions in special needs*. London: Cassel.

Clark, MM. 1997. Education in Scotland: setting the scene, in *Education in Scotland: policy and practice from pre-school to secondary*, edited by MM Clark & P Munn. London: Routledge:1-18.

Clark, MM & Munn, P. (eds). 1997. *Education in Scotland: policy and practice from pre-school to secondary school*. London: Routledge.

Compton, MF & Hawn, HC. 1993. *Exploration: the total curriculum*. Ohio: NMSA (National Middle School Association).

Conradie, PJ & Du Plessis, PG. 1980. *Van onderrighulpmiddel tot sisteemonderrig*. Pretoria: Butterworths.

Cooper, J. 1995. Education and training for the young in Scotland – a regional example. *Journal of European Industrial Training* 19(7):8-12.

Cronjé, GJdeJ, le Roux, WJ, Reed, JA, van Veldan, MJ & van Schoor, WA. 2002. *Inleiding tot die Ekonomiese en Bestuursomgewing*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Csapo, M. 1996. Education for all in South Africa, in *Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities*, 1st edition, edited by P Engelbrecht, SM Kriegler & MI Booyesen. Pretoria: Van Schaik.

Darling, J. 2000. Scottish primary education: philosophy and practice, in *Scottish education*, edited by T Bryce & W Humes. Edinburgh: Edinburgh University Press:27-36.

Dednam, A. 1994. Mnemonietegnieke as onderrigbenadering by leerders met leerprobleme. *Educare* 23(1):86-95.

Departement van Onderwys. 1995. *Witskrif oor Onderwys en Opleiding*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys – Gauteng. 1999. *K2005 Beleidsdokument: Wes-Kaapse Onderwysdepartementvertaling – Senior Fase (Grade 7 – 9)*. Johannesburg: Onderwysdepartement.

Departement van Onderwys. 2002(a). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring: Graad R – 9 (Skole) – Oorsig*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys. 2002(b). *Kurrikulum 2005: Assesseringsriglyne. Tegnologie – Senior Fase*. Pretoria: Staatsdrukker.

Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad. 1992. *Transvaalse Onderwysdepartement: 'n Handleiding vir sekondêre onderwys*. Pretoria: Staatsdrukker.

Department of Labour. 1998. Creating jobs, fighting poverty and employment strategy framework. *Government Gazette* 19040, 3 July:397. (Notice 1264 of 1998).

Department of Labour. 2000. *Ensuring quality in education and training*. Pretoria: Government Printers.

Department of Labour. 2001(a). *Benefits of the skills strategy for employers*. Pretoria: Government Printers.

Department of Labour. 2001(b). *A better tomorrow? Learnership Guide for Workers: Skills Development Strategy*. Pretoria: Government Printers.

Department of Labour. 2002(a). *An employer's guide to the: Skills development levy*. Pretoria: Government Printers.

Department of Labour. 2002(b). *National Skills Development Strategy: skills for productive citizenship for all*. Pretoria: Government Printers.

Department of Labour. 2002(c). *An introduction to the: Skills Development Strategy*. Pretoria: Government Printers.

Department of Labour. 2002(d). *Setting the context: Skills Development Strategy*. Pretoria: Government Printers.

Department of Labour. 2002(e). *Implementing the National Skills Development Strategy: the role of sector education and training authorities and the Department of Labour's Provincial Offices*. Pretoria: Government Printers.

Department of Labour. 2003. *Human Resource Development Strategy for South Africa: a nation at work for a better life for all*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education and Department of Labour. 2003. *An interdependent national qualifications framework system consultative document*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 1997. *Curriculum 2005: lifelong learning for the 21st century*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 1998(a). *Assessment policy in the general education and training phase: grade R to 9 and ABET*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 1998(b). *Green paper on further education and training*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 1998(c). *Preparing for the 21st century through education, training and work*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 1998(d). *Assessment policy in the general education and training and phase: grade R –9 and ABET*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 2000. *Review Committee on Curriculum 2005*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 2001(a). *Framework for systematic evaluation: Draft*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 2001(b). *Building an inclusive education and training system (Education White Paper No 6)*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 2002(a). *Draft Revised National Curriculum Statement for Grades R-9 (Schools) Policy. Technology*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 2002(b). *Preparations for the phasing in of outcomes-based education in further education and training, Circular S 5 of 2002*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 2003. *Qualifications and assessment policy framework: Grades 10 – 12 (General)*. Pretoria: Government Printers.

Donaldson, A. 2001. Reconstruction education: reflections on post-apartheid planning, systems and structure, in *Implementing education policies: the South African experience*, edited by Y Sayed & DJ Jansen. Cape Town: UCT:62-73.

Duit, R, Roth, W, Komorek, M & Wilbers, J. 1998. Conceptual change cum discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic systems: towards an integrative perspective on learning in science. *International Journal of Science Education* 20(9), November:1059-1073.

Duminy, PA & Söhnge, WF. 1981. *Didaktiek: teorie en praktyk*. Kaapstad: Longman Penguin.

Du Plessis, SPJ. 1980. Evaluering van onderrig. *Didaktikom* 1(1). Potchefstroom: PU vir CHO.

Du Toit, L. 1996. An introduction to specialized education, in *Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities*, 1st edition, edited by P Engelbrecht, SM Kriegler & MI Booysen. Pretoria: Van Schaik.

Ebel, RL. 1979. *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.

Fedusa. 2003. A future of challenges – but one with hope. *South African Labour Bulletin* 27(4), August:48-49.

Foley, P. 2001. Youth employment: a national emergency. *New Agenda* 2:89-95.

Fraser, WJ, Loubse, CP & van Rooy, MP. 1990. *Didactics for the undergraduate student*. Durban: Butterworth.

Gagné, RM. 1970. *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Garbers, JG. 1993. 'n Toekomsblik op die onderwys in die RSA. *Komponente, kragte en beperkings*. (Prestige Lesingreeks no. 4). Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Gavin, T. 2000. The structure of the secondary education: philosophy and practice, in *Scottish education*, edited by T Bryce & W Humes. Edinburgh: Edinburgh University Press:437-446.

Gaziel, HH. 1997. Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *Journal of educational research* 90(5):310-318.

Geyser, H. 2000. OBE: A critical perspective in *Critical issues in South African education – after 1994*. edited by TV Mda & MS Mothata. Kenwyn: Juta & Company Limited.

Gouws, LA, Louw, DA, Meyer, WF & Plug, C. 1984. *Psigologiewoordeboek*. Johannesburg: McGraw-Hill.

Grawitzki, R. 2002. Is business committed to skills development? *South African Labour Bulletin* 26(2), April:37-38.

Grawitzki, R. 2003. Target troubles loom. *Finance Week*, 16 June:57-58.

Greenfield, N. 1998. Private firms to rewrite curriculum. *Times Educational Supplement* 4260, 20 February:26.

Grové, HvR. 1990. 'n Didaktiese analise van onderrigleermodele vir begaafde onderwys. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.

Greyvenstein, TC. 2002. Skoolhoof, Milner High School, Klerksdorp. Persoonlike onderhoud. 13 September, Klerksdorp.

Gultig, J. 1998. *Understanding Outcomes-based education: Teaching and assessment in South Africa*. Cape Town: Oxford University Press.

Haffajee, F. 2002. Trends show it's more flexible than many realise. *Financial Mail* 166(7), 26 April:30-31.

Handley, J. 2000. Aids and a mining disaster. *Finance Week*, September:22-23.

Handwerk, ML & Marshall, MR. 1998. Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance or both conditions. *Journal of learning disabilities* 31(4):313-416.

Harrison, C. 1997. How Scottish is the Scottish curriculum: and does it matter?, in *Education in Scotland: policy and practice from pre-school to secondary*, edited by MM Clark & P Munn. London: Routledge:156-169.

HAT, vide *FF Odendaal & RH Gouws*.

Henchey, N. 1999(a). The new curriculum reform: what does it mean? *McGill Journal of Education* 34(3), Fall:227-242.

Henchey, N. 1999(b). What is the business of education? *Education Canada* 38(4), Winter:4-6.

Hill, JS. 1974. *Kriteria vir die seleksie en ordening van kurrikuluminhoud*. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Hill, JS. 1975. *Kriteria vir die seleksie en ordening van kurrikuluminhoud*. *Pedagogiekstudies nr 85*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Hodge, D. 2002. Inflation versus unemployment in South Africa: Is there a trade-off? *South African Journal of Economics* 70(3), March:417-442.

Holcomb, JH. 1995. Futuristic education. *International Journal of Educational Management* 9:1-5.

Holloway, I. 1997. *Basic concepts for quality research*. London: Blackwell Publishers.

Howieson, C. 1993. Parity of academic and vocational awards: the experience of modularisation in Scotland. *European-Journal-Of-Education* 28(2):177-187.

HSRC Report. 1981. *Assessment and implementation: the future of education in South Africa*. Grahamstown: The 1820 Foundation.

Isaacs, S. 2001. Making the NQF road by walking reflectively, accountably and boldly, in *Implementing education policies: the South African experience*, edited by Y Sayed & DJ Jansen. Cape Town: UCT Press:124-139.



Jacobs, CD, Van Jaarsveld, NH & Von Mollendorf, JW. 1988. *Beroepsvoorligting vir die hoër- en laerskool: 'n handleiding vir die onderwyser*. Pretoria: Konsensus.

Janigan, M. 2001. Missing their chance. *Maclean's* 114(50), 12 October:36.

Jansen, CPJ. 1984. *'n Model van 'n Kurrikulumsentrum vir die RSA*. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Jansen, DJ. 1998. Curriculum reform in South Africa: a critical analysis of outcomes-based education (1). *Cambridge Journal of Education* 28(3):321-330.

Jansen, DJ. 2001. The race for education policy after apartheid, in *Implementing education policies: the South African experience*, edited by Y Sayed & DJ Jansen. Cape Town: UCT Press:12-24.

Jenkinson, JC. 1997. *Mainstream or special educating students with disabilities*. London: Routledge.

Joubert, D. 2003(a). Growth and development summit: address local economic development as a national priority. *Frontier State*, July:42-43.

Joubert, D. 2003(b). Cracking the unemployment nut. *HR Future*, December:29-30.

Kalichman, SC & Simbayi, L. 2003. Perceived social context of AIDS in a Black township in Cape Town. *South African Journal AIDS Research* 2(1):33-38.

Kelebay, YG. 1996. How Keynesian economic nihilism still pervades the high school economics syllabus. *Canadian Social Studies* 30(3), Spring:116-118.

Kelly, AV. 1999. *The curriculum: theory and practice*. 2nd edition. London: Paul Chapman.

Keyter, G. 2002. Skoolhoof, Hoërskool Westvalia, Klerksdorp. Persoonlike onderhoud. 2 September, Klerksdorp.

Kilgour, D. 1996. Whither educational thinking? *Canadian Social Studies* 30(2), Winter:59-60.

Killen, R. 1997. Outcomes-based education: rethinking teaching. *Economy* 10(1,2):26-32.

Kirk, G. 1986. *The core curriculum*. London: Hodder & Stoughton.

Kirkwood, M. 1999. Classroom management in the secondary school: philosophy and practice, in *Scottish education*, edited by T Bryce & W Humes. Edinburgh: Edinburgh University Press: 425-434.

Knowles, MS & Associates. 1984. *Andragogy in action – applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knox, PL & Agnew, J. 1998. *The geography of the world economy*. New York: Oxford University Press Inc.

Knox, PL. 1994. *Urbanization: an introduction to urban geography*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kraak, A. 1991. Post-fordism and a future education and training system for South Africa, in *Education in a future South Africa, policy issues for transformation*, edited by E Unterhalter, H Wolpe & T Botha. Houghton: Heinemann:39-64.

- Kruger, EG. 1996. *Education – past, present and future*. Pretoria: Euro.
- Kruger, J & Krause, FJL. 1974. *Kind en skool*. Potchefstroom: Pro Rege.
- Krüger, RA. 1980. *Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: HAUM.
- Kuchapski, R. 1998. Accountability and the social good: utilizing Maanzer's liberal framework in Canada. *Education and Urban Society* 30(4), August:531-545.
- Lampbrecht, L. 2002. Skoolhoof, Hoërskool Schoonspruit, Klerksdorp. Persoonlike onderhoud. 2 September, Klerksdorp.
- Lawton, SB. 1996. The search for a new delivery system for Canadian education. *School Business Affairs* 62(12), December:21-24, 26,27.
- Lephatswe, J. 1998. Passing in school, but failing in life! Conference on the role of education and training in the economic transformation of the North West Province, Sundown Ranch, Rustenburg.
- Lewis, G. 2001. Promoting growth and employment in South Africa. *World Bank*, September:23, 24, 33-35.
- Lewis, G. 2003. The grapes of warth. *Financial Mail* 170(8), February:32.
- Liebenberg, BJ & Spies, SB. (eds). 1994. *South Africa in the 20th century*. Pretoria: JL van Schaik Publishers.
- Lipton, M. 1985. *Capitalism and apartheid: South Africa, 1910-84*. Aldershot: Gower.
- Lombardi, T & Butera, G. 1998. Mnemonics: strengthening thinking skills of students with special needs. *The Clearing House* 71(5):284-286.

- Long, H. 2000. The Scottish examination board, in *Scottish education*, edited by T Bryce & W Humes. Edinburgh: Edinburgh University Press:677-687.
- Louw, WJ. 1983. *Sosiodidaktiese pedagogiek – 'n eerste oriëntering*. Pretoria: Academica.
- Lovey, J. 1995. *Supporting special educational needs in secondary school classrooms*. London: David Tultan.
- MacBride, GA. 1997. Achieving inclusiveness in Scottish education. *Phi-delta-Kappan* 78(8):635-639.
- Mahadea, D. 2003(a). Economic growth in South Africa: coping with joblessness? *Management Today* 18(10):32-36.
- Mahadea, D. 2003(b). Employment and growth in South Africa: Hope or despair? *The South African Journal of Economics* 7(1), March:21-48.
- Malatsane, P. 2002. South Africa: its challenges need robust and vigorous leadership. *Management Today* 18(4), May:4-6.
- Matteus, vide *Die Bybel*.
- McDonald, MEW. 1988. Die rol van kinderlektuur in die aanleer van lees-met-begrip in standerd 5. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- McDonald, MEW. 1991. Die realisering van didaktiese teorie in praktiese onderwys deur afstandsonderrig. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- McEwen, N. 1996. Student outcome indicators in Canada: cases, issues and solutions. *International Journal of Education* 25(3):219-230.
- McGavin, H. 1999. Scottish colleges £15 in the red. *Times Educational Supplement* 4329,18 June:31.
- McGrath, A. 2003. Navorsingsdirekteur: Nasionale Navorsingstigting. Persoonlike onderhoud. Februarie, Pretoria.
- Mda, T & Mothata, S. 2000. *Critical issues in South African Education after 1994*. Kenwyn: Juta & Company Limited.
- Meeson, A. 2000. Tackling HIV/AIDS. *South African Labour Bulletin* 24(3), June:44-49.
- Meli, F. 1988. *A history of the ANC: South Africa belongs to us*. London: James Currey.
- Meyer, CJ. 1979. Remediërende onderwys as spesialiteitsrigting vir onderwysstudente. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Potchefstroom: PU vir CHO.
- Miller, GT. 1992. *Living in the environment: An introduction to environmental science*. 7th edition. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Mills, V, 2002. Employability, globalization and lifelong learning – a Scottish perspective. *International Journal of Lifelong Education* 2(4), July – August:347-356.
- National Qualifications Framework. 2000(a). *The National Qualifications Framework and the Standards Setting*. Pretoria: Government Printers.
- National Qualifications Framework. 2000(b). *The National Qualifications Framework: an overview*. Pretoria: Government Printers.

Naude, W. & Serumaga-Zake, P. 2001. An analysis of the determinants of labour force participation and unemployment in South Africa's North-West province. *Development Southern Africa* 18(3), September:261-278.

Ndlovu, TP. 1997. *The development of a teaching practice curriculum for teacher education in Zimbabwe*. Unpublished DEd thesis, Pretoria: University of South Africa.

Nicholls, AH. 1978. *Developing a curriculum: a practical guide*. London: Allen & Unwin.

Odendaal, FF & Gouws, RH. 2000. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. S.v. "differensiasie", "riglyn". Midrand: Perskor.

Olivier, I, Martins, N, Cronjé, GJdeJ, van Schoor, WA & van Helden MJ. 1998. *Inleiding tot die Ekonomiese en Bestuursomgewing: Module 2*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Oliva, PF. 1992. *Developing the curriculum*. New York: Harper Collins.

Ontario Ministry of Education and Training. 2001(a). *Elementary and secondary curriculum* @ [www.edu.gov.on.ca/eng/webmap.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/webmap.html).

Ontario Ministry of Education and Training. 2001(b). *Secondary curriculum* @ [www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/seccurric.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/seccurric.html).

Ontario Ministry of Education and Training. 2002. *Highlights of the new high school program* @ [www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/02.01/refobgr.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/02.01/refobgr.html).

Ornstein & Hunkins. 1998. *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn and Bacon.

Preece, H. 1998. Werk: Suid-Afrika se penarie. *Finansies en Tegniek* 50(19), 15 May:24.

Preece, H. 2003. Net tot op 'n punt. *Finansies en Tegniek*, 4 Junie:53-54.

Potenza, E. 2000. The debate about the curriculum is just beginning. *Sunday Times*, 27 February:1.

Potgieter, C. 1996. Onderwystegnologie – tegnologie – tegnologieonderwys: 'n Holistiese en integrerende benadering tot hierdie drie uiteenlopende vakgebiede. Intreerede gelewer by die Universiteit van Suid-Afrika in Pretoria, op 17 September.

Preller, SJ. (ed). 1997. *Inleiding tot die tersiêre didaktiek*. Potchefstroom: PU vir CHO.

Pretorius, JWM. 1982. *Kommunikasie in die klaskamer*. Pretoria: Heer Drukkers.

Prins, A. 1998. Kurrikulum 2005: Hoe ervaar onderwysers dit? *Karring Veertien*, Winter:4-6.

Nasionale Navorsingstigting (NNS). Human Sciences Research Council (HSRC). 1991. *The De Lange Report: 10 years*. Pretoria: HSRC.

Raffe, D, Howieson, C & Tinklin, T. 2002. The Scottish educational crisis of 2000: an analysis of the policy process of unification. *Journal of Educational Policy* 17(2):167-185.

Raham, H. 2001. Accountability for learning in Canadian schools. *School for Business Affairs* 67(9), September:15-19.

Ramjee, G, & Gouws, E. 2001. Targeting HIV-prevention efforts on truck drivers and sex workers: Implications for a decline in the spread of HIV in Southern Africa. *MRC News* 32(2), April:14-15.

Rautenbach, F. 2003. Die prys van arbeid. *Insig* 184, Julie:17.

Roberts, A. 1999. Europe in ruckus over job research. *Financial Mail* 154(3), Jul 16:18.

Robertson, B. 2000. Gaelic education, in *Scottish education*, edited by T Bryce & W Humes. Edinburgh: Edinburgh University Press:244-255.

Rogerson, CM. 2002. The economic geography of South Africa: International parallels and local difference. *South African Geographical Journal* 84(1), October-November:58-66.

Ross, H. 2001. The vanishing adviser: perspectives on education authority support for improvement. *Scottish Educational Review* 33(1), May:18-32.

Samhoff, J, Rensburg, I & Groener, Z. 1994. *From critique to consultation to curriculum: education policy in post-apartheid South Africa*. Presented at the Thirty-Seventh Annual Meeting of the African Studies Association. (Toronto, Ontario, Canada, November 3-6:1994).

Sayed, Y & Jansen, DJ. (eds). 2001. *Implementing education policies: the South African experience*. Cape Town: UCT Press.

Schlafly, P. 1994. What's wrong with Outcome-based Education? *The School Administrator* 51(8):26-27.



Schwarz, G & Cavener, LM. 1994. Outcomes-based education and curriculum change: advocacy, practice, and critique. *Journal of Curriculum and Supervision* 9(4):326-338.

Scotland. 2001. *Work experience: guide to promoting Scotland* @ [www.ltscotland.com](http://www.ltscotland.com). Verkry op 04-01-2003.

Slabbert, BR. 1976. 'n Prinsipieel-didaktiese ontleding van die tersiêre onderwysituasie met spesiale verwysing na voorgraadse onderwysmetodes. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Slawski, J. 1999. The impact of Aids on the South African mining industry. *Mining World*, September:11.

Smith, DJ, Cronje, MI & Wilkens, F. 2001. *Verslag van 'n oorsese studietoer na: Nederland en Kanada (Ontario en British Columbia)*. Pretoria: Transvaalse Onderwysvereniging.

Spady, W. 1993. *Outcome-Based Education No 5 (ACSA Workshop Report Series)*. Belconnen: Australian Curriculum Studies Association Inc.

Spady, W. 1998. Organizing for results: The basis of authentic restructuring and reforms. *Educational Leadership* 46, October:4-8.

Spady, W & Schlebusch, A. 1999. *Curriculum 2005: A guide for parents*. Cape Town: Tafelberg Publishers Ltd.

South Africa. 1996. *The constitution of South Africa*. Pretoria: Government Printers.

South-Africa. 2003. Census 2001: Cencus in brief. *Statistics South Africa*. Pretoria: Statistics South Africa.

- South-Africa. 2004(a). Labour force survey. *Statistics South Africa* 28 September:1-72.
- South-Africa. 2004(b). Bulletin of statistics. *Statistics South Africa* 38(4), December:1.1-13.14.
- South-Africa. 2004(c). Stats in brief: ten years of democratic governance. *Statistics South Africa*. Pretoria: Statistics South Africa.
- Stakes, R & Hornby, G. 1996. *Meeting special needs in mainstream schools*. London: David Fulton.
- Stander, J. (Geen datum). *Rekeningkunde vaardighede werkboek vir graad 9*. Pinegowrie: Japie Stander Education.
- Steltzer, K & Bentley, T. 1999. *The creative age: knowledge and skills for the new economy*. London: Demos.
- Steyn, G. 2002. Oorkoepelende prentjie bly donker. *Finansies en Tegnies*, 14 Oktober:36, 38.
- Steyn, G. 2003(a). Dit bly net 'n droom. *Finansies en Tegnies*, 2 Junie:54-55.
- Steyn, G. 2003(b). Don't blame it all on labour. *Finance Week*, 2 April:51.
- Steyn, G. 2003(c). Figure tricks hide ugly picture. *Finance Week*, 2 April:52.
- Steyn, G. 2003(d). Clock ticking on jobs. *Financial Mail*, 19 May:54, 56.
- Steyn, G. 2003(e). Jobs and income. *South African Labour Bulletin* 27(5), October:5.
- Steyn, IN. 1982. *Onderrig-leer as wyse van opvoeding*. Durban: Butterworths.

Steyn, IN. 1988. *Die daarstel van 'n kurrikulumontwikkelingsplan vir die RSA: kurrikulumontwerp as ontwikkelingstaak*. Potchefstroom: Departement Sentrale Publikasies.

Steyn, IN. 1993. *Curriculum design and evaluation: a study and workbook*. Vanderbijlpark: PU vir CHO.

Taba, H. 1962. *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.

Theunissen, JB. 1998. *The role of the Department of Labour in vocational training in a changing South Africa 1910 – 1998*. Unpublished PhD thesis, Port Elizabeth: University of Port Elizabeth.

Towers, JM. 1992. Outcome-based Education: another educational bandwagon? *The Educational Forum* 56(3):291-305.

Towers, JM. 1994. The perils of outcome-based teacher education. *Phi-Delta-Kappa* (75):624-627.

Tyler, RW. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, RW. 1971. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, RW. 1973. The autonomous teacher, in *Facts and feelings in the classroom*, edited by LJ Rubin. New York: Walker.

Unterhalter, E, Wolpe, H & Botha, T. (eds). 1991. *Education in a future South Africa, policy issues for transformation*. Houghton: Heinemann.

Van den Berg, T. 1991. *Mannekragontwikkelingsbehoefte van die nuwe SA gesien vanuit 'n besigheidsoogpunt. Referaat gelewer by die Nasionale Simposium: Mannekragontwikkeling vir die nuwe Suid-Afrika, 2 – 4 Oktober*. Pretoria: Staatsdrukker.

Van der Horst, H & McDonald, MEW. 2003. *Outcomes-Based Education. Theory and practice*. 4th edition. Pretoria: Tee Vee Printers & Publishers.

Van der Stoep, F & Louw, WJ. 1976. *Inleiding tot die didaktiese pedagogiek*. Pretoria: Academica.

Van Deventer, JJ. 1983. *Die geskrewe taal as didaktiese medium met spesiale verwysing na tersiêre afstandsonderrig*. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Van Heerden, SM. 1996. Differentiated secondary education in South Africa (since) 1910 and future perspectives, in *Education – past, present and future*, 2nd edition, edited by EG Kruger. Pretoria: Euro.

Van Niekerk, LJ, McDonald, MEW & De Klerk, D. 1985. *Didaktiek: 'n oriëntering vir eerstejaarstudente*, geredigeer deur JF Stuart. Johannesburg: MacMillan (Edms) Bpk.

Van Zyl, J. 2000. Aids becomes grip reaper on farms. *Finance Week* 22, September:22-23.

Viljoen, JF. 2001. Skoolhoof, Hoër Tegniese Skool, Klerksdorp. Persoonlike onderhoud. 30 Augustus, Klerksdorp.

Vlok, E. 2001. The root of the problem. *South African Labour Bulletin* 25(1), February:55-60.

Watkinson, E. & Orr, L. 2003. Less jobs lead to lesser jobs. *South African Labour Bulletin* 27(3), June:43-44.

Weeks, FH. 1997. *Learners with special educational needs: creating a support network for inclusive schooling*. (Paper presented at EEASA Congress, Amamzimtoti).

Weir, D. 2000. Vocational education: philosophy and practice, in *Scottish education*, edited by T Bryce & W Humes. Edinburgh: Edinburgh University Press:275-285.

Welton, J. 2001. Building capacity to deliver education in South Africa, in *Implementing education policies: the South African experience*, edited by Y Sayed & DJ Jansen. Cape Town: UCT Press:174–187.

Wheeler, DK. 1967. *Curriculum process*. London: University of London Press.

Whiteford, A, Van Zyl, E, Simkins, C & Hall, E. 1999. *SA labour trends and future workforce needs 1998 – 2003*. HSCR - Labour market analysis. Pretoria: Human Science Resource Council Bookshop.

Who's Top? 1997. *The Economist* 29 March:21,25. (Skrywer onbekend)

Wiener, M. 1999. Québec teachers: submerged in a sea of reform. *McGill Journal of Education* 34(3), Fall:261-280.

Wilson, S & Wilson, P. 1998. Relational accountability to all our relations. *Canadian Journal of Native Education* 22(2):155-158.

Wolhuter, CC. 2003. Die tweeledige beroepsonderwys en –opleiding in Suid-Afrika: potensiaal-bepaling vanuit ‘n vergelykende perspektief. *South African Journal of Education* 23(2):145-151.

Wolpe, H. 1991. Education and social transformation: problems and dilemmas, in *Education in a future South Africa, policy issues for transformation*, edited by E Unterhalter, H Wolpe & T Botha. Houghton: Heinemann.

Wolpe, H. 1995. The struggle against apartheid education: towards people’s education in South-Africa, in *A sociology of education*, edited by V McKay & C Allais. Isando: Lexicon.

Wood, S. 2002. Mergers not to blame. *Financial Mail* 168(9), 25 October:44.

Woods, CS. 1999. The Montessori teacher and Bloom’s Taxonomy. *Montessori Life* 11(4):43-45.

Worklife. 2000. Youth unemployment: a universal problem. *Worklife* 12(3):6-7.

Wright, JN. 2002. Skoolhoof, Hoërskool Edenvale. Persoonlike onderhoud. Oktober, Edenvale.

Zais, R. 1976. *Curriculum: principles and foundations*. New York: Thomas Y. Cromwell.