

Hoofstuk 4 Kurrikulumteorie bo die skoolfondament

In die vorige hoofstuk is gekyk na die filosofiese grondslae waarop kurrikulum, rus. As beskrywing daarvoor is kurrikulumteorie onder die skoolfondament geneem. In hierdie hoofstuk word gekyk hoe dié denke gestalte kry in verskillende sienings oor die doel, inhoud en metode van skoolgebaseerde leer. Dit word kurrikulumteorie bo die skoolfondament genoem. Omdat die hoofstuk baie lywig is, is ‘n vloiediagram ter oorsig ingesluit.

4.1 Kurrikulum as studie-onderwerp

4.1.1 Reikwydte en ontwikkeling van die begrip kurrikulum

Die volgende paragraaf oorvleuel met paragraaf 3.3 omdat sekere van dieselfde inligting, met ‘n ander doel, ter sprake kom. Die begrip kurrikulum kan met verskillende reikwydte aangewend word. Wanneer ‘n afgeleide begrip, soos gemeenskapskurrikulum, gebruik word, moet die bedoelde reikwydte aangedui en gemotiveer word. Hier word vanuit ‘n enkelvoudige omskrywing gewerk, wat mettertyd geïnterpreteer en uitgebrei word. Uiteindelik word die sirkel voltooi met dieselfde enkelvoudige stelling, maar dan met ‘n ryker betekenis as die aanvanklike indruk. Die stelling is: *Kurrikulum is dit wat skool mens leer.*

Sedert opvoeding buite die gesin geformaliseer is (soos skole en inisiasiepraktyke), word nagedink oor die inhoud daarvan. Maar Petrus Ramus, 16^e eeuse professor in Genève, was eerste om kurrikulum as beplande inhoud met die oog op ‘n geformuleerde doel, saam te stel (Doll, 2008:190). Tans, uit die veelvoud van perspektiewe vloei min ooreenstemming oor definisie en konsepte, en die term is ontwykend van aard (Van den Akker, 2003:vii). ‘n Mylpaal vir skole is 1932, toe die *Society for Curriculum Study* in die VSA ontstaan, en die onderwyskollege van die Universiteit van Columbia in dieselfde jaar ‘n Departement van Kurrikulumstudies onder leiding van Bobbit en Charters vestig (Ornstein en Hunkins, 2009:213-214).

Ralph Tyler het gedurende die 1940's op 'n paneel gedien om die Amerikaanse kurrikulum te ondersoek. Daarna het hy in 1949 'n boekie van minder as 100 bladsye uitgegee, getiteld *Principles of Curriculum and Instruction*.

Dit spesifiseer *dit wat skool mens leer* as opvoedkundige doelstellings en ervarings wat beplan, georganiseer en geëvalueer word. Talle geleerdes het intussen op die "Tyler-rationaal" voortgebou, verfynings aangebring, nuwe perspektiewe gegee en dit ook geopponeer. Omdat elke filosofiese rigting implikasies vir die teorie en praktyk van onderwys het, is kurrikulumstudies in die middel van 'n reuse onderwysweb wat deur enige beweging elders in die web beïnvloed word (Van den Akker, 2003:xx). *Dit wat skool mens leer* word dus bepaal deur ander wetenskappe se opvattinge oor wat en hoe geleer moet word.

Daarom beskou Terwel, Volman en Wardekker (2003:141) kurrikulum as 'n slagveld tussen progressiewe en regressiewe denke. Agter oënskynlik objektiewe konsepte soos selfregulering en outonome leer lê groot politieke en ideologiese teenstrydighede. Met inagneming van kognitiewe wetenskappe, sosiale sielkunde en inligtings- en kommunikasietegnologie, wil beleidmakers studente vir hulle rolle in 'n toekomstige wêreld voorberei (Terwel et al, 2003:141). Vereistes van die na-skoolse wêreld word deel van *wat skool mens leer*.

Pratt beskou kurrikulum as voorgeskrewe leerinhoud as hy stel (1994:v) dat regverdiging vir skool in kurrikulum; *dit wat op skool geleer word*, lê. Met erkenning aan die rol van individuele onderwysers, hou hy vol dat doeltreffende onderwys gaan oor beplanning van leerinhoud en leeraktiwiteite – die terrein van kurrikulumstudies (Pratt, 1994:v-vi), volgens die Tyler-rationaal. Hy haal Caswell en Campbell aan, wat kurrikulum reeds in 1935 omskryf as alles wat onder die skool se leiding geleer word, maar vind dit te wyd, aangesien hy fokus op die leerinhoud wat

geselekteer word (Pratt, 1994:5). *Wat skool mens leer* fokus vir hom dus uitdruklik op voorgeskrewe inhoud.

Smith en Lovat (2004:18-19) – soos in paragraaf 4.2.2.1 genoem, kompliseer die kurrikulumbegrip deur die resiesbaan-metafoor uitgebreid te interpreteer. Klem is nie net op die baan nie, maar op die deelnemer. *Dit wat skool mens leer* (soos bespreek in die teoretiese raamwerk (paragraaf 1.4) en kurrikulumstudies as studieveld (paragraaf 3.3) word uitgebrei deur “wie dit leer” te beklemtoon. Die leerder is nie passiewe ontvanger nie, maar aktiewe deelnemer en besluitnemer.

Meighan en Harber (2007:78) bring praktyke wat kultuur op ‘n bepaalde manier reproduseer ter sprake, soos dat meisies koppies was en seuns fotostate maak. Opvattings en gebruike wat nêrens formeel aangebied word nie, maar wel tot die leerder se werklikheidsbeeld bydra, is deel van *dit wat skool mens leer*.

In hoofstuk 3 (paragraaf 3.2) is Doll se kritiek op Tyler se kurrikulumdenke uiteengesit. Hy beskou dit as reduksionisties, en onderhewig aan die Newtoniaanse wêreldbeeld van ‘n lineêre verband tussen oorsake en gevolge. Hy verwerp dit ten gunste van ‘n ryker kurrikulum, wat die winste van kompleksiteitsteorie in ag neem (Doll, 2008: 200). Dit beteken egter nie dat onderwys tot ‘n gelukspakkie verander word waar kinders, kennis en leerervarings ingegooi word, en ‘n mens maar kyk wat kom uit nie; dit is slegs die enkelvoudige verbande wat verwerp word. Dit sluit aan by Van den Akker se siening van kurrikulum as ‘n spinneweb.

“Kurrikulum” soos in hierdie studie gebruik, is dus alle skoolverwante leerervarings, ongeag of dit beplan is, te boek gestel is, of by onderwysowerhede se beplanning aansluit.

4.1.2 Aspekte van kurrikulum soos in die literatuur weergegee

Beperkte begrippe wat soms uitruilbaar met kurrikulum gebruik word, is vaksillabus, vakkurrikulum, kurrikulumraamwerk, sinopsis, breë kurrikulum en leerprogramme. Soos uit die bespreking in 4.2.1 blyk, is dit nie sinonieme nie; elke term belig 'n aspek van kurrikulum (Carl, 2002:34-42).

Ornstein en Hunkins (2009:14) dui beplanning, implementering en evaluering (aspekte van die Tyler-rasionaal), asook die ideologiese onderbou en bestuursimplikasies as domeine van kurrikulumstudies aan. Daaruit vloei volgens hulle sewe tipes kurrikulum, naamlik die aanbevole -, geskrewe -, onderwysde-, ondersteunde-, geassesseerde, geleerde – en verskuilde kurrikulum, terwyl die beplande – en onbeplande kurrikulum 'n ander onderskeid is (Ornstein en Hunkins, 2009:14-18).

Eisner (2005:8) verwys na die nul-kurrikulum. Weens onkunde of onbegrip word bepaalde dissiplines gemarginaliseer of selfs weggelaat. So vorm 'n kurrikulum waarvan die uitsluitings meer beduidend as die insluitings is. Dit gebeur onder andere met kuns (sy eie spesialisveld) (Eisner, 2005:8).

Wilson identifiseer 11 kurrikulumsoorte. Sy voeg die media, gesinne se eie waardes, samelewingstrukture, menings van invloedrykes, en die internet by die genoemdes (Wilson, 2005).

Die beginsel dat die kurrikulum verskil na aanleiding van die aanbieder en ontvanger betrokke, word deur Van den Akker (2003:3) bespreek en in tabel 4.1 weergegee.

Tabel 4.1: Kurrikulum soos bepaal deur interpretasie, volgens Van den Akker, 2003:3.

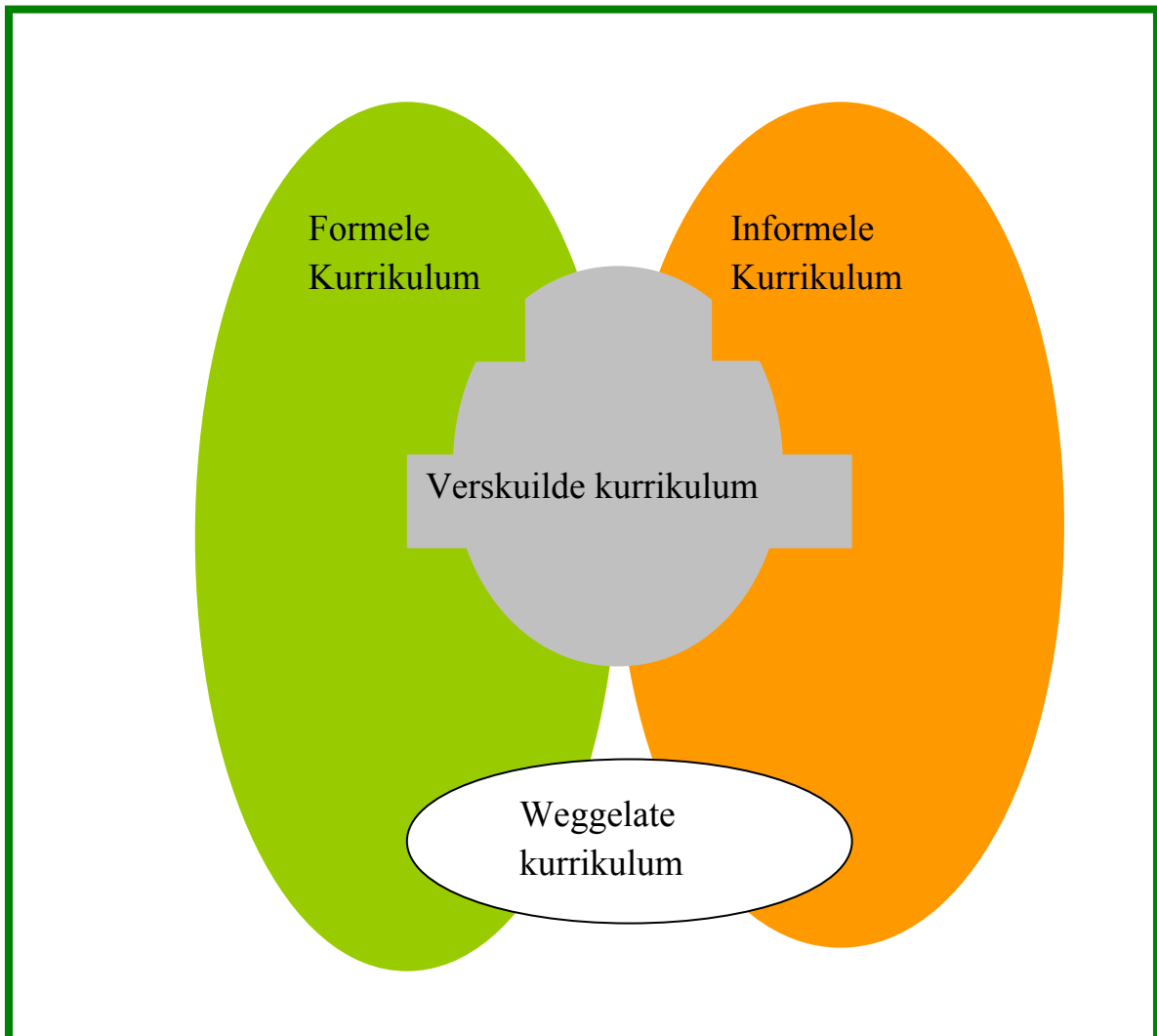
BEDOEL	Ideaal	Visie (rasionaal of basiese filosofie onderliggend aan 'n kurrikulum)
	Formeel/Geskrewe	Bedoelings soos gespesifiseer in kurrikulumdokumente en/of materiaal
GEÏMPLE- MENTEER	Volgens opvatting	Onderwysers se interpretasies en aanbieding
	Operasioneel	Eintlike proses van leer (ook: kurrikulum-in-aksie)
BEREIK	Volgens ervaring	Leerervarings soos in die leerders se opvatting
	Geleer	Resulterende leeruitkomste van leerders

4.1.3 Herinterpretasie van aspekte van kurrikulum

4.1.3.1 Formulering van herinterpreteerde aspekte

In paragraaf 4.2.1 is kurrikulum reeds op die breedste as *alles wat skool mens leer* gedefinieer. Die neiging om telkens nog 'n onbenoemde aspek van die totale skool-leerervaring te benoem, kan lei tot 'n oneindige lys van kurrikulumsoorte. Met so 'n lang lys kurrikulumsoorte word dit 'n onbegonne taak om elk in terme van die gemeenskap te ondersoek. Daarom word dit herinterpreteer, om vier duidelike en onderskeibare aspekte na vore te bring. Die

formele kurrikulum is saamgevat in dokumente, die informele is dit wat van onderwysers en portuurmaats geleer word, maar nooit in dokumente opgeneem word nie, terwyl die verskuilde kurrikulum amper onsigbaar, maar bewustelik in die onderwysstruktuur ingebou is. Die weggelate kurrikulum is 'n term wat vir sigself spreek. Die aspekte van kurrikulum, word in figuur 4.2 grafies voorgestel.



Figuur 4.1: Aspekte van kurrikulum

4.1.3.2 Die formele kurrikulum

Die formele kurrikulum sluit alles in wat gesagsdraers⁸ beplan. In meer beperkte omskrywings is dit *kurrikulum*. Dit is dié elemente wat amptelik en uitdruklik die skoolgebaseerde leerervaring is. Die grondslag daarvan is kurrikulumdokumente, wat deur uitgewers in handboeke, en onderwysers in lesplane geïnterpreteer word. Die handboeke word gekeur, sodat beplanners kan toesien dat handboekskrywers se interpretasies hulle goedkeuring wegdra.

Kontrole oor onderwysers se interpretasies is moeiliker om te kontroleer. Tog word voldoening deur ‘n hiërargiese stelsel, waar onderwysers gewoon is om opdragte “van bo” te ontvang, bevorder. Eksterne eksamens dra ook by.

Die formele kurrikulum is die raamwerk waarbinne die gemeenskap ‘n eie kurrikulum kan vorm. Sodra ‘n mens daarbuite beweeg, verloor ‘n mens die sertifiseringseffek. Daar mag redes wees hoekom mense bereid is om dit af te staan, maar hierdie studie is gerig op ‘n gemeenskapskurrikulum om indiensneembaarheid te bevorder. Daarvoor is sertifisering noodsaaklik.

4.1.3.3 Die informele kurrikulum

Die informele kurrikulum sluit alles in wat kinders van mekaar en van onderwysers leer, maar wat meer persoonlik bepaal word. In ‘n outoritêre skool kan ‘n onderwyser met ‘n demokratiese styl deel van die informele kurrikulum wees, maar in ‘n skool wat daarop ingestel is, deel van die verskuilde kurrikulum. In een skool mag drankmisbruik ‘n gewoonte van gemarginaliseerde enkelinge wees, maar in ‘n ander ‘n voorwaarde tot sosiale aanvaarding. As ‘n leerder die gewoonte in eersgenoemde aanleer sal dit deel van die informele kurrikulum wees, maar in laasgenoemde deel van die verskuilde kurrikulum. Die informele kurrikulum is ook die leerervarings wat niemand probeer versteek nie, maar wat nie deel van die formele kurrikulum is nie. Voorbeelde is goeie maniere of

⁸ Die term is riskant, weens die ondemokratiese gevoelswaarde daarvan. Dit word nogtans gebruik, omdat niemand kan ontken dat gesagsverhoudings in die onderwys ongelyk is nie.

morele oortuigings. Dit kan selfs uitdruklik deel van 'n bepaalde skool se kurrikulum wees, byvoorbeeld die skoolreëls (in soverre dit nie sentraal voorgeskryf is nie), die skool se visie- en missiestelling, buitemuurse aktiwiteite, die relatiewe belang van aktiwiteite (byvoorbeeld skaak teenoor rugby), prestasies wat erken word, en vele meer. Onbeplande leerervarings is deel hiervan.

Daar kan 'n opvatting wees dat die ontvangde kurrikulum, minstens ideaal gesproke, identies met die formele kurrikulum moet wees; dat die informele kurrikulum 'n probleem is. Indien klaspraktyk bloot die uitvoering van vooraf beplande take was, sou dit waar kon wees. In werklikheid word planne voortdurend aangepas, selfs die wat 'n onderwyser self gemaak het, soveel te meer dié wat in die kantoor van 'n kurrikulumagentskap gemaak is. Informele kurrikulum is 'n wesenskenmerk van onderwys, en behoort so te wees (Smith en Lovat, 2003:14).

Die informele kurrikulum is ook verskans in die geaardhede, houdings en oortuigings van onderwysers, wat mettertyd 'n tradisie vorm. Dit selekteer selfs diegene wat vir poste aansoek doen, of ouers wat belangstel om hulle kinders daar in te skryf. So word dit voortgesit. Wie dit wil verander, moet eers mense se houdings en oortuigings verander, want dit ontwyk voorskrifte.

Dit is belangrik in die gemeenskapskurrikulum. Dit is *dit wat skool mens leer*, wat deur die gemeenskap self bepaal word. Dit kan 'n eiesoortige aard ontwikkel, sonder om met die formele kurrikulum te bots. As indiensneembaarheid 'n doel is, vereis dit dat die gemeenskap doelgerigte opvoedingsdoelwitte formuleer.

4.1.3.4 Die verskuilde kurrikulum

Die verskuilde kurrikulum is dit wat nie uitdruklik aan leerders geleer word nie, waarvan ook onderwysers onbewus mag wees, maar wat sistemies deel van die bepaalde onderwysinstelling is. Dit sluit die fisiese opset, tradisie, bestuurstyl, maar ook spesifieke jeug- en samelewingskultuur van die skool in. Pratt

beskou die verskuilde kurrikulum as baie moeiliker om te wysig as die overte (Pratt 1994:29). Bo is aangedui dat dit met formele en informele kurrikulum oorvleuel.

Dit is aanvanklik deur opvoedkundiges in die kritiese tradisie geïdentifiseer. In 1983 het Giroux en Purpel 'n bundel opstelle gepubliseer waarin 20 akademici die begrip uit verskillende hoeke beskou. Die titel verklaar reeds wat in dié kringe bedoel word: *The hidden curriculum and moral education Deception or Discovery?* Greene beskryf dit as die sogenaamde deugde en morele waardes wat op skool oorgedra word, en wat maak dat skool nie die “sosiale gelykmaker” is nie, maar eerder dit wat mense in hulle posisie “vries” (Green, 1983:2-3). Vallance noem dit die kenmerke van die onderwysstelsel wat nie in dokumente beskryf word nie, maar sistematies deel van die opvoedingservaring is, en breedweg afstem op sosiale beheer (Vallance, 1983:11). Dat dié kenmerke verskuil is, is volgens haar nie 'n onbeplande verloop van sake nie, maar 'n aktiewe proses wat kinders teen die einde van die 19e eeu vir 'n onderdanige plek in die kapitalistiese, verstedelike samelewing moes voorberei (Vallance, 1983:20-22). Die redakteurs beskou die verskuilde kurrikulum as die instrument wat klasonderskeide en magsverhoudings in die samelewing verskans en as vanselfsprekend laat voortleef (Giroux en Purpel, 1983:ix).

Meighan en Harber (2007:80-83) verwys eerder na spoke wat loop. Drie “spoke” is dié van die argitekke en hulle opdraggewers wat oorspronklik die skoolgeboue en klaskamers ontwerp het, die van skrywers en opstellers van studiemateriaal wie se vooroordele en oortuigings in die materiaal te sien is, en die van die voorouers in wie se gevestigde bane van taal en denke ons beweeg. In Brittanje, met 'n geskiedenis van arbeidspanning, word dieselfde spannings tussen bestuur (onderwysers) en arbeid (kinders) in skole weergee. 'n Ander verduideliking is dat skool die weermag vir kinders is.

Uniforms, voorkomsreëls en gereëldede verandering van aktiwiteit (elke keer as die klok lui) is alles maniere om beheer uit te oefen. Die prominente Britse sosiale wetenskaplike en sielkundige, Halla Beloff, word aangehaal dat dit nuttig kon wees toe kanonvoer grootgemaak is, of industriële voer of kantoorvoer, maar nie in vandag se tyd wat meer kreatiwiteit benodig nie (Meighan en Harber, 2007:80-83).

Hulle beskou reaksies op verskuilde kurrikulum as meestal negatief. Mens kan dit ignoreer, pessimisties of fatalisties aanvaar dat die hele samelewing saamwerk om mense onderdanig te hou, of probeer om negatiewe aspekte uit te skakel deur dit reg te bestuur (Meighan en Harber, 2007:87). Die derde moontlikheid is om te aanvaar dat daar positiewe aspekte aan verbonde is.

Ornstein en Hunkins (2009:17-18) hanteer die verskuilde kurrikulum saam met die beplande en onbeplande kurrikulum. Vir hulle is dit nie enkelvoudig nie. Maats en die invloed van die portuurgroep is 'n belangrike aspek, waaroor onderwysowerhede min beheer het. Die onderwyser se eie mikpunte is ook 'n sterk element daarvan. 'n Onderwyser se oordrewe klem op punte, dra die boodskap dat korrekte antwoorde belangriker as kennis is, en konformerende gedrag belangriker as selfstandige denke. Dat werkers goed (lees: gehoorsaam) moet wees, word as doel van die verskuilde kurrikulum beskou (Ornstein en Hunkins, 2009:17-18). Hulle beskrywing stem ooreen met dit wat in hierdie studie die informele kurrikulum genoem word.

Wilson beskou die boodskappe van die verskuilde kurrikulum as beide positief en negatief. Dit is wat kinders leer deur skoolorganisasie, klaskamerpraktyk, en die optrede van onderwysers en skooladministrateurs (Wilson, 2005).

Of die verskuilde kurrikulum positief of negatief is, hang volgens Smith en Lovat, (2003:37-38) van die persoon af wat dit beskryf. Dit word die beste vasgevang in die gebruike, reëls, verhoudings en

rituele wat kinders in skooltyd ervaar (Smith en Lovat, 2003:35). Volgens hulle moet die verskuilde kurrikulum na vore gebring en openlik bespreek word. Hulle twyfel of iemand ooit sou poog om wiskunde en wetenskap van meisies te weerhou, of geskikte skoling vir bestuursposte van kinders uit die werkersklas, of dat onderwysers begin skoolhou met die doel om mag oor kinders uit te oefen. Dit is hoe dit uitgewerk het weens bewussynsversadiging ('n denkkonstruk of ideologie wat na objektiewe waarheid voel), en altyd in die guns van dominante klasse in die samelewing (Smith en Lovat, 2003:37-38).

Hulle verwys ook na kennis met hoë status. Dit is hoofsaaklik wiskundeverwante- en tegniese kennis, belangrik in die kapitalistiese ekonomie. Wie dit het, het mag en vorm die elite. Wie dit nie het nie, is ondergeskik (Smith en Lovat, 2003:69-70).

Die Suid-Afrikaanse Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring reageer positief (vanuit sy eie, baie uitgesproke sosiaal-politieke agenda), deur 'n paragraaf af te staan aan elk van die onderwyser en leerder wat in vooruitsig gestel word. Die kritiese - en ontwikkelingsuitkomst is pogings om die waardes wat nagestreef word deur die totale onderwysopset, maar nie in vak- of leerareaterme vasgevat kan word nie, te omskryf (Departement van Onderwys, 2002:1-3).

Om die verskuilde kurrikulum openbaar te maak en doelgerig daaraan te werk, is waarskynlik een van die doeltreffendste maniere om die indiensneembaarheid van skoolverlaters te verhoog. Met die bespreking van onderhoude sal dit vollediger uiteengesit kan word, maar 'n aantal voorlopige opmerkings is hier vanpas:

- Indiensneembaarheid as rigsnoer in die ondersoek is nie ideologies neutraal nie. Dit handel met instrumentele aspekte van onderwys, hoewel uitsluitende instrumentalisme nie aangehang word nie. Dat skoolgaan op sowel opvoeding as 'n

aanwendbare kwalifikasie afstem, is dus 'n deel van die verskuilde kurrikulum wat openbaar gemaak moet word.

- 'n Kultuur van harde werk is bevorderlik vir indiensname, of enige vorm van sukses. 'n Skool waar harde werk tot aan die einde van die skooldag en voltooië huiswerkopdragte deel van die verskuilde kurrikulum is, rus leerders beter toe vir sukses. Om dit as deel van 'n sosiale beheerprojek te bestempel, word hier verwerp. Die soort opdragte en die manier waarop dit geëvalueer word mag dalk op sosiale beheer mik, maar dit is moeilik om aan 'n samelewingsopset te dink waar harde werk nie 'n deug is nie.
- In die veranderde beroepsomgewing is inisiatief en verantwoordbaarheid voordelig. 'n Verskuilde kurrikulum wat dit aanmoedig is voordelig.
- 'n Verskuilde kurrikulum waaarvolgens sekere soorte werk (witboordjiewerk) as meerderwaardig gereken word, benadeel indiensneembaarheid. Dit kan potensieel hoogs suksesvolle ambagslui, ontmoedig om dié opleiding aan te pak. Die ekonomie kan ook nie alle leerders as witboordjiewerke akkommodeer nie. Die gelykwaardigheid van werk is 'n meer bemagtigende konsep om in die verskuilde kurrikulum in te dra, as om almal vir witboordjieberoepes voor te berei, en daarmee te kenne te gee dat alles anders 'n tweede prys is.

4.1.3.5 Die weggelate kurrikulum

In 4.4.2 is na Eisner (2005:8) se beskrywing van die nulkurrikulum verwys. Hy het veral na kunsverwante aspekte verwys, wat as onbelangrik vir die algemene kurrikulum beskou word. Die weglatings word volgens hom meer beduidend as die insluitings. Verwysende na indiensneembaarheid, geld dieselfde. In oorweging van 'n gemeenskapskurrikulum, veral met die oog op indiensneembaarheid, moet oorweeg word watter vaardighede noodsaaklik is, maar nie op skool aangeleer word nie. Dan moet maniere gevind word om dit in te sluit. Tyd is beperk, en alles wat

waardevol is, kan nie deel van die kurrikulum wees nie. Die weggelate kurrikulum moet dus skuif, en 'n mens moet besluit wat voortaan weggelaat moet word.

4.2 Kurrikulumvorming

4.2.1 Die prosesse van kurrikulumvorming

Kurrikulumvorming as term is spesifiek geformuleer om al die prosesse van kurrikulumontwikkeling, -ontwerp en -aanpassing op al die vlakke in een begrip saam te vat. Die studie fokus op kurrikulumbesluite wat op skoolvlak geneem kan word, en beskou dit as net so belangwekkend as sentrale kurrikulumbesluite. 'n Oorsig oor die heersende teorie toon dat meeste beskrywings vir Aoki se kritiek (2005:362-363) vatbaar is. Hy beweer dat dit voorkom of 'n onderwyser se taak bloot is om kurrikulum, wat deur ander ontwikkel is, akkuraat te reproduseer. Dit skep ook 'n verwagting van eendersheid. Die geleefde situasie in die klaskamer is anders, en ontwikkeling en interpretering is 'n veel meer verweefde proses (Aoki, 2005:362-363).

Tyler het die akademiese gesprek vir dertig jaar bepaal. Selfs na sy denke uitgedaag word, is dit so goed gevestig dat dit (buite radikale kringe) steeds oorheers (Kreider, 2009). Hy benader kurrikulumontwikkeling deduktief. Leerlinge, die Gemeenskap en Vakke word beskou as bronne, waaruit tentatiewe doelstellings afgelei word. Dit word deur beskouings oor opvoeding en onderwys gefilter, wat lei tot spesifieke leerdoelwitte. Dit beteken leerervarings word geselekteer, georganiseer, rigting gegee en geëvalueer (Carl, 2002:95-96).

Carl (2002:40-44) beskryf *Kurrikulumontwikkeling* as 'n voortgaande proses waarin struktuur en sistematiese beplanning van kardinale belang is, hoewel sekere onbeplande aspekte ook na vore kan kom (Carl, 2002:40-44) Hewitt (2006:260-261) maak 'n onderskeid tussen ontwikkeling en aanpassing van kurrikulum. Eersgenoemde is volgens hom opstel van kurrikulumdokumente,

ontwikkeling en publikasie van handboeke, en heropleiding van onderwysers. Aanpassing is wanneer bestaande materiaal vir die spesifieke konteks aangepas word. Hy beskou dit egter nie as waterdigte eenhede nie (Hewitt, 2006:260-261). Ontwikkeling bestaan volgens hom uit konseptualisering van doel, ontwerp van ‘n prototipe wat in enkele klasse getoets word om te sien of dit aan die konsep gestalte gee, hersiening, veldtoetsing met effens wyer blootstelling, hersiening, geldigheidstoetsing en kontekstuele analise, en dan vrystelling as “die nuwe kurrikulum.” Geldigheidstoetsing vra of die metodes wat die kurrikulum aanwend dit bereik wat in vooruitsig gestel is, terwyl kontekstuele analise vra wat gebeur as dit toegepas word onder omstandighede wat nie meer onder direkte leiding van die ontwerpers staan nie (Hewitt, 2006:265-269).

Letschert en Kessels (2003:157-176) bespreek sosiale en politieke faktore in die proses van kurrikulumverandering. Hulle maak die onderskeid tussen interne en eksterne bestendigheid. Intern word dit bereik wanneer die dokument self samehangend en deeglik begrond is. Ekstern word dit bereik wanneer daar algemene aanvaarding voor verkry word, omdat diegene wat daarmee moet handel (onderwysers, ouers, studente) dit aanvaar en positief daaraan meewerk. Hulle beskou dit as sosiale – en politieke ingenieurswerk, en sukses hang van onderhandelingsvaardighede af (Letschert en Kessels, 2003:157). Hulle is krities op die sistematiese benadering wat opvoedkundige kwessies tegnies en in isolasie benader (Letschert en Kessels, 2003:173-174), ‘n proses wat uitloop op “interne bestendigheid,” maar die eksterne uit die oog verloor (Letschert en Kessels, 2003:157). Hulle bepleit eerder ‘n “in-verhouding-tree-benadering” (*relational approach*). Dit behels dat kurrikulum ontwikkel word volgens die praktyk van projekbestuur: ‘n Duidelike doel word gestel, en ‘n tydrowende proses van raadpleging en gesprek word aangepak. Dit daag belanghebbendes uit om van die ontwerp en implementering deel te

word, en daardeur hulle persepsies van die hoofdoel openbaar te maak. Daardeur kan konsensus bereik word, en indien die proses met vaardigheid hanteer word, kan dit uitloop op 'n kurrikulum met eksterne bestendigheid (Letschert en Kessels, 2003:170-171).

Prototipering is 'n vorm van kurrikulumontwikkeling wat aan ontwikkelingsnavorsing verwant is (Kuiper, Nieveen en Visscher-Voerman 2003:184), met die rasionaal om te voorkom dat ontwerp en implementering losstaande prosesse word. 'n Prototipe word ontwikkel, getoets en óf agtergelaat om gevolglike insigte in 'n nuwe prototipe aan te wend, óf as basis geneem en verbeter (Kuiper, Nieveen en Visscher-Voerman, 2003:183). Die Ope Universiteit en die Universiteit van Twente (beide in Nederland) se kurrikulumdepartemente, het verskeie rekenaarpakette vir kurrikulumontwerp saamgestel. Dit dui 'n vooruitbeplande roete aan, wat beplanners lei om die nodige leerinhoud, evaluering en verwysings na ander bronne in te sluit. So word prototipes geskep wat die ontwikkelaar tot bevrediging kan aanhou verfyn en materiaal vir die mikro (klaskamer)-vlak ontwikkel. In praktyk word dit deur hoër vlak beplanners gebruik vir voorbeeldlesse en handboeke (Kuiper, Nieveen en Visscher-Voerman, 2003:192). Dié pakette is nuttig vir tegniese aspekte, maar sosiaal-politieke faktore is daarvoor te kompleks (Kuiper, Nieveen en Visscher-Voerman, 2003:194-195).

Vir kurrikulumontwikkeling dui Ornstein en Hunkins (2009:222-241) sekere stappe aan. Eers word kurrikulumspanne gevestig, waarna doel en doelwitte uitgewerk word. Dit wat noodsaaklik vir 'n suksesvolle lewe gereken word, is die rigsnoer. Daarna word inhoud geselekteer aan die hand van belangrikheid, geldigheid, interessantheid, nuttigheid, leerbaarheid en uitvoerbaarheid. Dan volg die seleksie van kurrikulumervarings en – opvoedkundige omgewings, en uiteindelik die finale sintese (Ornstein en Hunkins, 2009:222-241).

Ornstein en Hunkins klassifiseer die verskillende modelle van kurrikulumontwikkeling in tegnies-wetenskaplike en nie-tegnies-nie-wetenskaplike modelle (Ornstein en Hunkins, 2009:212-222). Figuur 4.1 som hulle klassifikasie op.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumvrklaring is waarskynlik volgens bostaande modelle vir kurrikulumontwikkeling tot stand gebring. Om finale vorm daaraan te gee, is die professionele taak van onderwysers, en op 'n ander manier, van leerders. Hierdie taak van kurrikulumvorming is deurslaggewend, en word binne die gemeenskap bepaal. Die gemeenskap kan kollektief deur byvoorbeeld die SBL, of onderwysers kan individueel, dieselfde prosesse volg. Hulle vertrek van die vaste punte wat die formele kurrikulum stel, maar kan self volgens die beginsels van projekbestuur of ontwikkelingsnavorsing doelwitte stel, meganismes ontwerp om dit te bereik, evalueer of dit slaag, en dan hulle eie ontwerp herbesoek. Dit is die wese van 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum.



Samevatting van enkele modelle van kurrikulumontwikkeling (volgens Ornstein en Hunkins 2009: 212-222)

Tegnies-Wetenskaplik

Rasioneel beplande verband tussen doel en wyses om dit te bereik

Bobbit en Charters

Stel algemene doel en mik aktiwiteite daarop

Tyler

Basiese beginsels
1 Doel
2 Ervarings
3 Organiseer
4 Evalueer

Taba

Voetsool vlak;
Betrekk onderwysers

Tru-ontwerp

1 Doel en inhoud
2 Wyses om te evalueer
3 Leeraktiwiteite

Taak-ontleding

Vakinhoud-ontleding

1 Wat moet kinders weet?
2 Hoe deel ons dit in verteerbare eenhede?

Leerontleding

Leerprosesse, denkvaardighe de sentraal as besluit word op inhoud en metode

Nie-tegnies-Nie-Wetenskaplik

Skepties oor tegnies-wetenskaplike vertrouwe in die objektiewe werklikheid en die vermoë om kurrikulum werklik te beplan. Hang organiese, holistiese beeld van werklikheid aan. Lê klem op subjektiewe, estetiese. Kurrikulum vorm in interaksie tussen onderwyser en leerder. Post-modernisties

Gespreksmodel

Erken dat kennis 'n sosiale konstruksie is, maar wil tog soliede kurrikulum bou. Doen dit in 'n groep in stappe:
1 Oopstel van menings
2 Dui ooreenstemming en verskille aan
3 Verduidelik posisies
4 Dui verskuiwing van posisies aan
5 Bereik punte van ooreenstemming
6 Aanvaar 'n besluit

4.2.2 Die vlakke van kurrikulumvorming

Om die kurrikulum saam te stel, is 'n aksie wat bewustelik op die hoër vlakke van die onderwyshiërargie aangepak word, maar ook (gewoonlik onbewustelik) tot op die gemeenskaps- en selfs individuele vlak. Dié studie wil aandui dat bewuste vorming op die plaaslike vlak 'n positiewe uitwerking kan hê.

Kurrikulum word ontwikkel en funksioneer op die makro-, meso- en mikrovlakke. Volgens Carl se beskrywing (2002:88) is die makrovlak nasionaal, die meso-vlak provinsiaal, en die mikro-vlak die plaaslike skool. Van den Akker (2003:2) stem saam oor die makrovlak, maar vir hom is die meso-vlak die skool en die mikro-vlak die klaskamer. Hy voeg daarby die nano-vlak van die individu. Jones haal Newnam en Wehlege (1995) aan dat administratiewe reëlings of onderwysbenadering nie leer van 'n hoë intellektuele gehalte kan verseker nie, maar wel onderwysers wat leerders betrek in die konstruering van kennis gebaseer op eie ervaring; en ondersteuning uit die breër gemeenskap vir dieselfde doel (Jones, 1999:3).

Die bedoelde kurrikulum van sentrale ontwerpers word gewysig deur die bedoelde kurrikulum van die onderwyser, met ander woorde, die onderwyser se opvoedkundige doelwit. Dit verskil weer van die ontvangde kurrikulum, want wat leerders deel van hulle maak, word bepaal deur hulle eie aard en ervaringsveld (Carl, 2002:74-75).

Op die makrovlak funksioneer ook handboekskrywers, as koppelvlak tussen kurrikulumdokumente en klaskamers. Dit ondermyn die plaaslike inset, omdat temas en voorbeelde wyd toepaslik moet wees. 'n Interessante uitsondering is die werk van die uitgewers Future Entrepreneurs, wie se handboeke elektronies beskikbaar is, en deur onderwysers na hulle behoefte gewysig kan word.

Onderwysers, op mikrovlak, is die belangrikste kurrikulumvormers,



aangesien dit hulle is wat bepaal wat in die klas gebeur. Juis daarom is dit belangrik dat hulle hulle eie rol besef, en bemagtig word tot bewuste vormers daarvan (Carl, 2002:2-3). Werklik doeltreffende kennisaktiwiteit kan net van onderwysers verwag word as hulle aktief nadink oor kurrikulum in terme van konsep, toepaslike implementering in die direkte omgewing, en die rol van “my vak” in die breër verband van opvoeding (Carl, 2002:74-80).

Ter wille van vergelykbaarheid en mobiliteit is ‘n mate van standaardisering nodig. As gevolg van die uitsonderlikheid van elke plaaslike gemeenskap, is volledige standaardisering onmoontlik. Volgens Van den Akker (2003:9) kan die noodwendige spanning vermy word deur slegs die noodsaaklike in sentrale dokumente te plaas en baie ruimte te laat vir onderwysers, skole, en leerders om finale vorm te gee (Van den Akker, 2003:9).

Die nagmerrie waarin onderwys volgens Pinar (2004:5) verkeer, gaan oor die teenstelling dat kurrikulum uit die hande van opvoeders geneem is, maar gepaardgaande “verantwoordbaarheid” beteken dat onderwysers, en nie kinders of hulle ouers nie, verantwoordelik gehou word vir wat kinders leer. Hy stel dat onderwys eintlik ‘n geleentheid is wat gebied word, en nie ‘n diens wat gelewer word nie (Pinar, 2004:5).

Die doel met ‘n bewuste gemeenskapskurrikulum, is om die grootste aantal besluite moontlik op die plaaslike vlak te neem, sodat plaaslik gestelde doelwitte bereik kan word.

4.3 Benaderings tot kurrikulum as deel van onderwys

4.3.1 Benaderings in sinoptiese literatuur weergegee

Skrywers wat kurrikulum oorsigtelik beskou, formuleer benaderings om ander skrywers se werk te kategoriseer. Voorbeelde word in tabel 4.2 en tabel 4.3 weergegee. ‘n Bepaalde skrywers se kategorieë word



in 'n kolom geplaas, en ooreenstemmende kategorieë saam in 'n ry. Ooreenstemmings is nie absoluut nie. Skrywers soos Carl; Ornstein en Hunkins; en Meighan en Harber, beskou die kritiese benadering as een kategorie. Giroux en Penna, self kritiese opvoedkundiges, beskryf bepaalde kritiese benaderings só, dat dit bloot lyk na meer progressiewe benaderings in ander skrywers se kategorieë.

Pratt identifiseer kulturele transmissie, sosiale transformasie, individuele vervulling en feministiese pedagogie as onderskeie kurrikulumperspektiewe (Pratt, 1994:9-21). Kurrikulumdoelwitte word onder 6 hoofde tuisgebring, naamlik Kennis, Vaardigheid, Somaties (byvoorbeeld tandheelkundige gesondheid), Houding, Proses en Ervaring. Proses verwys na leeraktiwiteite wat as opvoedkundig gereken word, maar sonder voorafbepaalde uitkomst. Ervaring verwys na ervarings met intrinsieke waarde, betekenisvolheid of gedenkwaardigheid (Pratt 1994:79).

Hewitt identifiseer weer aspekte van Humanisme, Kognitiewe beskouings, Ontwikkeling, Post-modernisme, Tegnologiese vertrekpunte en Akademiese waardes as kurrikulumoriëntasies. Verskillende grondliggende leerteorieë word onder die opskrifte Behaviorisme, Kognitiwisme, Humanisme en Tegnologie tuisgebring (Hewitt, 2006:119-121). Hoewel hy die kritiese perspektief uiteensit (Hewitt, 2006:6-12), bevraagteken hy nie ewestigde grondslae van kurrikulum of die samelewing nie.



Tabel 4.2: Verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling en kurrikulering

Benaderings tot kurrikulumontwikkeling (Carl, 2002: 55-62).	Kurrikulumbenaderings (Ornstein en Hunkins, 2009:2-10)	Kurrikulumbenaderings (Meighan en Harber, 2007: 77 – 78).	Kritiese tradisies in Opvoedkundige teorie (Giroux en Penna, 1983: 102-105).
<p>Akademie benadering: Kurrikulumontwikkeling is ‘n sistematiese proses gerig deur akademiese rasionaliteit</p>		<p>Konsepsuele benadering: Dit verwys na die beplande aspekte van skoolgaan, en “sosiale” invloede word eerder betreur as geïntegreer.</p>	
<p>Ervaringsbenadering: Subjektief, heuristies en aktiwiteit-georiënteer. Onderwysers en leerders besluit saam oor die kurrikulum. Persoonlike gevoelens, waardes en ervarings is ‘n wesenlike deel van kurrikulum. Sterk kind-gesentreerd. Mikpunte duiding aan maar is nie finale doelwitte nie.</p>	<p>“Behavioral” Benadering: Geld al sedert 1920’s en is die verwysingspunt vir ander benaderings. Werk planmatig met doelstellings en doelwitte, en aktiwiteite moet daarmee ooreenstem. Dit is ontwikkel om ekonomiese doeltreffendheid te bevorder. Uitkomsgebaseerde onderwys val in die kategorie.</p>	<p>Kulturele benadering: Dit beskou kurrikulum as tyd- en kultuurspesifiek; dit ontwikkel voortdurend; dit is ‘n hipotese wat in die praktyk toetsbaar is.</p>	<p>Struktureel-funksionele siening: Toon wisselwerking tussen skool en samelewing en stel vrae oor die historiese aard van betekenis en sosiale beheer in skole. Dit bevraagteken egter nie die grondslae van die skoolstelsel nie, bevestig die instrumentele waarde van onderwys en beskou konflik as afwyking.</p>
<p>Tegnologiese benadering: Dit analiseer onderwysbeplanning in terme van “stelsels, bestuur en</p>	<p>Bestuursbenadering: Spruit uit die “behavioral”-benadering, maar lê baie klem op strukture,</p>		



<p>produksie.” Wetenskaplike bestuurs- en produksiebeginsels soos in die industrie ontwikkel, word toegepas op onderwys en opvoeding. Niks is betekenisvol as dit nie aan objektiewe ontleding onderwerp kan word nie. Om te leer is dus ‘n stelsel wat in samestellende dele opgebreek kan word, en op ‘n sistematiese en voorspelbare wyse geskied.</p>	<p>organisasie, komitee- en groepsprosesse, menslike verhoudings, leierskapstyle en maniere van besluitneming. Leiers is mense in die praktyk, eerder as teoretici. Planne groei uit ‘n skool se kultuur, bv meer progressief of meer konvensioneel. Hoogtepunt in die VSA: 1950 - 60’s.</p> <p>Sisteembenadering: Kom ooreen met bestuursbenadering, maar lê klem op opvoeding as ‘n sisteem van administrasie, berading, kurrikulum, instruksie en evaluasie. Elkeen se rol in elke taak beïnvloed die res van die sisteem. Erken die rol van verskuilde faktore soos filosofie en geskiedenis. Hoogtepunt in VSA: Tans</p>		
<p>Pragmatiese benadering: Die ontwikkelingsproses van kurrikulum self is die uitkoms</p>	<p>Humanistiese benadering: Klem op nuuskierigheid en natuurlike leer. Gestimuleer deur</p>		<p>Fenomenologiese siening van die “nuwe” sosiologie van onderwys: Meer dinamiese</p>



van 'n lang proses wat mense betrek in interaksie met mekaar. Dit bevat elemente van al drie voorafgaande benaderings.	kindersielkunde, gerig op totale kind, nie net die kognitiewe nie. Kunste en geesteswetenskappe op gelyke vlak met Wiskunde. Vroeg 20ste eeu, keer in 1970's in die VSA terug. Neem af toe klem weer na kognitiewe vermoë skuif.		siening van studente én kennis. Identiteit en kennis word gevorm in interaksie; die verband tussen kennis en mag word erken. Ontoereikende teoretiese grondslag, wat lei tot kulturele relatiwiteit en subjektiwisme.
	Rekonsepsualistiese benadering: Sosiale kwessies soos ongelykheid, diskriminasie en onderdrukking is die sentrum van gesprek. Kurrikulum is 'n oop onderwerp, wat inhoud moet kry in bestryding van sosiale ongelykhede.	Kritiese benadering: Dit werk sentraal met ideologie, kulturele reproduksie en weerstand. Hulle beskou sowel die struktureel-funksionele as die fenomenologiese sienings as deel hiervan.	Radikaal kritiese siening geassosieer met neo-Marxisme: Verby die a-politieke. Teorie, ideologie en sosiale praktyk ontmoet om aan te dui hoe skool heersende belange bevestig. .
	Akademiese benadering: Verskil van Carl se term; handel met kurrikulumteorie, oorweldig die nuweling-student, nie algemeen in praktiese onderwys nie. Toon omvang van die terrein.		



Tabel 4.3: Vergelyking tussen praktiese onderwysbenaderings soos saamgevat deur verskillende outeurs

Oriëntering ten opsigte van kurrikulumontwikkeling (Carl, 2002:74)	Onderwysbeskouings (Meighan en Harber, 2007:211-280, Opsomming 280)	Manifestasies van Onderwyserbema­gtiging (Carl, 2002:8-9, geneem uit Gore 1989)	Kurrikulumontwerpe (Ornstein en Hunkins, 2009:191-205)
Transmissie-oriëntering: Die inhoud is die belangrikste en leerderbetrokkenheid is van minder belang. Die kurrikulum is iets wat “aan die leerder” gedoen word.	Outoritêre beskouings: ‘n Klein groepie, selfs net een mens, besluit wat, hoe en wanneer geleer en geassesseer word.	Professionalisering: Gesag, status en ruimte vir persoonlike groei neem toe, maar gevestigde gesagsfigure besluit namens onderwysers wat hulle nodig.	Vakgesentreerde ontwerpe: Die klem is op vakinhoud en die oordrag daarvan. <i>Vakontwerp</i> dra die geakkumuleerde kennis in ‘n vak oor. <i>Dissipline ontwerp</i> laat die kind volgens die dissipline van kennisvorming binne die bepaalde vak werk. <i>Breë veld-ontwerp</i> gooi inhoud uit verskillende vakke, maar wat verband hou, bymekaar. <i>Gekorreleerde ontwerp</i> is wanneer verskillende vakke apart bly, maar verbandhoudende inhoud gelyktydig gedek word. <i>Prosesontwerp</i> konsentreer op die proses van kennisvorming oor die algemeen, maar ook in elke vak.
Transaksie-oriëntering: Die onderwyser pas by sowel die kurrikulum as die leerder aan, wat beteken dat daar groter	Outonome beskouings: Baie besluite word aan individuele leerders oorgelaat. Hulle	Liberale Humanisme: Onderwysers ge­ëmansipeer in hulle reg tot kurrikulum-	Leerdergesentreerde ontwerp: Klem op die leerder wat die kennis moet opdoen. <i>Kindgesentreerde ontwerp</i> lê klem op natuurlike leergierigheid; kinders leer doeltreffend as die inhoud hulle interesseer. <i>Ervaring gebaseerde ontwerpe</i> gaan verder. Skryf nie inhoud of metode voor nie, maar skep en begelei



interaksie tussen onderwyser en leerder heers.	bestuur en neem verantwoordelikheid vir hulle eie leerprogramme, maar kan hulp vra.	ontwerp. Dit neem nie altyd die beperkings van onderwysstrukture in ag nie.	geleentheid vir leer. <i>Radikale ontwerpe</i> veronderstel dat die gemeenskap wesenlik foutief is en lei tot onderdrukking. Opvoeding moet dit regstel, en kurrikulum word daarvolgens ontwerp. <i>Humanistiese ontwerp</i> neem die hele mens, ook met voorkeure, emosies en waardes in ag, en beskou die wêreld eweneens as 'n verweefde geheel, waarvan elke mens deel is.
Transformasie-oriëntering: Daar word van die leerder verwag om totaal met die kurrikulum te integreer, om betekenis daaraan te gee. Dit word gekenmerk deur 'n sterk humanistiese – en sosiale aanpassing, en daar is 'n hoë vlak van betrokkenheid by sowel die onderwyser as die leerder.	Demokratiese beskouings: Die kinders as groep neem party, heelwat of selfs alle sleutelbesluite, want mag is nie by voorbaat in 'n enkeling (bv die onderwyser) se hande nie. Dit word selde deurgevoer, selfs in demokratiese lande. Indien wel, word dit vyandig begroet.	Kritiese Teorie: 'n Politieke posisie wat aanvaar dat strukture en praktyke onderdrukkend is en gewysig moet word voor bevryding werklik kan plaasvind. Gore reken dit is eerder 'n politieke visie as 'n metode wat deelname vereis.	Probleemgesentreerde ontwerp: Hierdie ontwerpe plaas die samelewing en die probleme wat daarin ervaar word in die sentrum van die kurrikulum. <i>Lewensituasie ontwerp</i> daag nie die gevestigde orde uit nie, maar ondersoek maniere om dit te verbeter. Dit sny oor vakgrense heen om die probleme en moontlike oplossings te omvat. Die verskil met ervaring gebaseerde ontwerpe is dat algemeen beleefde werklikhede die onderwerp is, en nie die leerder se persoonlike werklikheid nie. <i>Rekonstruksionistiese ontwerpe</i> sluit aan by radikale ontwerpe, omdat dit probleme in die samelewing ondersoek, nie met die doel om net die probleem op te los nie, maar om die samelewing op so 'n manier te herkonsepsualiseer dat die problematiese situasie oorkom sal word.

4.3.2 Beskouings oor die rasionaal van onderwys

4.3.2.1 Kurrikulum as doelgerigte verskynsel

Kurrikulum word saamgestel in diens van 'n onderwysdoel, oftewel rasionaal. As Doll (2008:191-193) die reduksionistiese aard van kurrikulum volgens die Tyler-rasionaal kritiseer, beskou hy kurrikulum nie as doelloos nie, die doel is net nie voorafbepaalde uitkomst wat met die “trek van die regte toutjies” bereik moet word nie (Doll, 2008:205). Daarom word “rasionaal” verkies.

Vir Smith en Lovat (2003:7) kan die baan van die oorspronklike *currere*-metafoor reguitlynig, in die rondte, 'n landlooproete of selfs teen 'n toring op wees. Deelnemers kan wissel in terme van geslag, ouderdom en vermoë. Onderlinge kompetisie, beter tye, 'n gestelde rekord kan die doel wees. Daar mag pryse wees, of dit kan bloot om erkenning gaan (Smith en Lovat, 2003:7).

In hoofstuk 5 word aangedui hoe Foucault die (enige) heersende kennisstelsel beskou as vergestaltung van een belangegroep se triomf om hulle siening as waarheid te laat geld (paragraaf 5.4). Dit haal kurrikulum uit die neutrale terrein van kennisoordrag, en plaas dit in die politieke arena, waar waardes en beskouings kompeteer. Letschert en Kessels (2003:162-163) noem die opvoedkundige trilemma wat Egan (1997, in Letschert en Kessels) ook geëien het as die onversoembare take om die jeug na die norme van die huidige volwasse samelewing te vorm, en om hulle aan te moedig om hulle unieke, individuele potensiaal te ontwikkel (Letschert en Kessels, 2003:162-163).

Hierdie studie ondersoek drie teenstellende, maar oorvleuelende posisies. Onderwys poog altyd om die *status quo* te handhaaf, maar ook om by die toekoms aan te pas, en ook om die toekoms te transformeer. Die eerste twee aanvaar die gegewe en ondersoek maniere om leerders tot grootste voordeel te posisioneer. Die derde sentreer om die verwesenliking van 'n alternatiewe wêreldbeeld. Dit aanvaar, in ooreenstemming met Doll (2008:197)

dat onderwys ‘n oop sisteem is, waar ‘n staande disekwilibrum (*steady disequilibrium*) van teenstellende insette gehandhaaf word (Doll, 2008:197), die regte mengsel van stabiliteit en buigsamheid (Doll, 2008:201).

‘n Ander, ewe geldige indeling sou belangegedrewe onderwys (waar toekomstige bevoordeling die rigsgnoer is) teenoor waardegedrewe onderwys (waar die nastreef van ‘n ideaalbeeld van die wêreld die rigsgnoer is) wees. Die eerste indeling word nogtans gehandhaaf.

4.3.2.2 Onderwys om die *status quo* te handhaaf

Diegene wat skoolhervorming histories bestudeer, is dikwels skepties daaroor, want dinge op skool het 'n manier om maar dieselfde te bly (Van den Akker 2003:66). Maar soms is die bedoeling juis om min te laat verander.

Dewey verduidelik opvoeding as ‘n soort oorlewing. Al moet individue afsterf, verseker opvoeding dat opgeboude kennis eers na ander individue oorgedra word (Dewey, 1934:1-4).

Scruton verwys hierna as kulturele kennis; die waardes wat van geslag tot geslag oorgedra word. Dit dra kennis oor, maar nie dit wat uit wetenskap af te lei is nie (Scruton, 2007:16-19). Meighan en Harber (2007:78) verwys na ‘n skool se manier van doen, wat kultuur reproduseer in die onderskeie take wat aan seuns en meisies uitgedeel word (Meighan en Harber, 2007:78).

Soms is die oorsaak bloot traagheid om te verander. Hoewel wetenskaplike kennis uitbrei en benaderings verskuif, hoewel die kognitiewe wetenskappe al meer leerteorie na vore bring, hoewel die waardes van die samelewing verander, en daarmee die leerder self, hoewel die kultuur waarbinne mense leef aan konstante invloed van nuwe invloede onderhewig is, hoewel die inligtingsrewolusie sekere beroepe uitskakel en nuwes skep, verwag mense dat skool dieselfde moet bly. Van den Akker noem dit die nostalgiese kurrikulum. “Ons vorige kurrikulum het so goed gewerk – hoekom

daaraan verander? (Van den Akker, 2003:65).” Carl noem dat onderwysers soms weerstand teen verandering bied. Hy stel dat sowat 30% verandering steun, 40% dit bloot aanvaar, en 30% dit teenstaan (Carl, 2002:144).

Die *status quo* word soms ter wille van bevoorregting en ander kragtige belange gehandhaaf. Pinar (2004:xiii) beskuldig veral regse VSA-politici dat hulle onderwys op ‘n sakemodel na ‘n maak-soos-ek-sê besigheid verander het. Die *bottom line* is standaardtoetse (Pinar, 2004:xiii).

‘n Voorbeeld is die VSA se No Child Left Behind (NCLB)-wetgewing. Amptelik dikteer dit slegs skole se plig tot lewering van die beste moontlike onderwys (Federal Government USA, 2002:16). Vir Hewitt is dit onproblematies en die omstredenheid tydelik (Hewitt, 2006:362-365). Pinar, daarenteen, sien “verantwoordbaarheid” as beheer oor wat geleer word; beheer oor die bewussyn (Pinar, 2004:26). Hy beskou dit as ‘n kru stap na skole as besighede, wat net voorafbepaalde doelwitte deurvoer (Pinar, 2004:28). Autio voeg by dat dit onderwysers se outonomie tot niet maak (Autio, 2003:301-303). Doll beskryf dit as misplaaste konkreetheid, wat die woud miskyk omdat soveel aandag aan ‘n enkele boom gegee word (Doll, 2008:200). Interpretasies wissel dus van tegniese gehaltebeheer, tot misplaaste aandag, tot “denkpolisie.”

Omdat dit wat studente leer (of nie), hulle toegang tot bronne bepaal (Smith en Lovat, 2003:16), is kurrikulum volgens dié outeurs ‘n skepper van realiteit, en weerspieël die belange van maghebbers (Smith en Lovat, 2003:34). Thomson se werk rakende agteruitgang in die Australiese nywerheidstad Adelaide (2002) verwys na die inkorting van ondersteuning aan gesinne en skole wat beter verdien (Thomson, 2002:xv). Dit is volgens haar direk toe te skryf aan die neo-liberale beleid van Australiese regerings sedert die 1990’s (Thomson, 2002:94-109).

Multi-laterale organisasies soos die IMF en die Wêreldbank speel 'n groot rol om die marklogika toenemend in onderwys te laat geld. Volgens Mkosi word opvoeding en verbetering van mense afgeskeep om 'n buigsame werksmag te skeep (Mkosi, 159-161).

Die gebruik van 'n kurrikulum om die *status quo* te handhaaf is tog noodsaaklik om kulturele kontinuïteit te handhaaf. Daarsonder sal identiteit verlore gaan.

4.3.2.3 Onderwys om by die onvermydelike toekoms aan te pas

'n Dissipline soos Toekomsstudies of Futurologie dui op 'n behoefte om op 'n immer veranderende werklikheid voorbereid te wees. Dit kweek 'n besef dat kurrikulum nie alleen op die verwerwing van kennis gemik kan word nie, maar ook op die vermoë om nuwe kennis te verwerf en konstrueer. Tegnologiese vooruitgang met grondverskuiwende sosiale verandering, word as noodwendig beskou; iets waarop 'n mens voorbereid moet wees, en selfs voordeel kan trek (Sample, 2009). Kognitiewe wetenskappe word aangewend om die kurrikulum by die toekoms te laat aanpas. Dit word in paragraaf 3.4.3 volledig bespreek.

“Kennisontploffing” is 'n woord wat mens dikwels hoor. Teen die pas wat kennis tans toeneem, gaan 'n leerder in die beroepslewe kennis aanwend, wat nog nie tydens die skoolloopbaan bekend is nie. Die belangrikste wat skool mens leer is die vaardigheid om te leer, en nie meer die leerinhoud nie. Daarom is lewenslange leer volgens Keevy en Blom (2007:4) een van 5 rigtinggewende filosofieë van Suid-Afrikaanse onderwys (kyk 4.4.6 en 4.4.7). Meer konstruktivistiese benaderings is hiervoor nodig, en onderwys wat van inligtingstechnologie gebruik maak, pas goed daarby aan. Die nuwe pedagogie is meer aktief, meer samewerkend, meer kreatief en meer integrerend as die oue (Voogt, 2003:221-222).

Hier is die kurrikulumperspektief dat onderwys moet mik op 'n toekoms wat onbekend is, vinnig verander, en, in belangrike

opsigte, buite ‘n mens se beheer is. Of ‘n mens die *status quo* wil bewaar, bloot pragmaties probeer aanpas by die onvermydelike, of die toekoms vanuit ‘n ideologiese basis wil vorm gee, steeds bly sekere toekomsneigings voortstu. Enige kurrikulum moet dit in ag neem.

4.3.2.4 Onderwys om die werklikheid te transformeer

Nie almal is bereid om hulle bloot op ‘n onvermydelike toekoms voor te berei nie. Die toekoms groei uit die hede. Uit ‘n onaanvaarbare hede, sal net so ‘n toekoms groei. Rewolusionêre, sterk ideologiese en godsdienstige aktivisme poog om die werklikheid na een of ander ideaal-model te vorm. In hoofstuk 3 is na die kapitalistiese tradisie van Adam Smith, en die sosialistiese tradisie van Karl Marx verwys. Kurrikulum om die werklikheid te transformeer, word meer met laasgenoemde vereenselwig.

Die bespreking van Freire (paragraaf 3.5.2.3) is hier ook ter sake. Ivan Illich het in opstand gekom teen die instrumentele aanwending van onderwys (kyk 4.2.3.2) en dit verwoord in sy boek *Deschooling Society* (1973). In ‘n opvolgende debat spreek hy hom uit teen kennis wat nie meer die intieme omgang met die wêreld en lewenservaring is nie, maar kommoditeite wat netjies in beroepseenhede verpak is. Hy wil ‘n samelewing sien wat nie aan die “sertifiseringseffek” uitgelewer is nie (Illich, 1973:7-10).

In haar beoordeling van rewolusionêre onderwys in die VSA, identifiseer Martinek in 1972 vier primêre funksies van die gevestigde skoolstelsel, waarvan twee met die sertifiseringseffek te doen het:

- Die filter van mense na die arbeidsmark
- Die handhawing van ‘n werkbare arbeidsverdeling en stelsel van stratifikasie (Martinek, 1972:2).

Gross verwag teen 1973 nie die verdwyning van skole nie, maar ‘n totaal verskillende perspektief waarbinne skool gesien word: Nie meer amptelik die allesomvattende erkende instellings van leer nie,

maar ook plekke waar leer kan plaasvind. Indiwidue, in selfgedefinieerde leerprogramme, kan skole se dienste gebruik soos en wanneer hulle wil. Hy voorsien dat kommunikasiemedie 'n toenemende rol sal speel en beskryf 'n situasie, baie soos die internet. Hy voorsien dat gesinne 'n groter rol in die onderwys van hulle kinders sal speel (Gross, 1973:148-160).

Die onderwysstelsels van Kuba en Baskiese Mondragon-onderwys (paragraaf 4.4.6) val in die kategorie van kurrikulum om die werklikheid te transformeer. Die wesenlike hiervan is dat onderwys gebruik word om 'n toekoms wat kwalitatief anders as die hede is, te skep.

4.3.3 Beskouings oor die fokus van kurrikulum

Soos wat die beskrywings van rasionaal van onderwys teenstrydig maar tog aanvullend was, geld dit ook vir die fokus van kurrikulum. Die verskillende foki wat onder beskryf word, geld vir kurrikulum, ongeag of dit binne of buite skoolverband is.

4.3.3.1 Kurrikulum vir die leerder as draer van kennis

Scruton haal vir Schiller aan, dat spel die argetipe van kuns is; dit is iets wat nie 'n doel het nie; dit is 'n doel op sigself. En tog leer die kind uit spel, soos die volwassene leer uit kuns. Dit omvat uiteindelik die waardes wat van geslag tot geslag oorgedra word, en versag die skade van 'n samelewing waar godsdiens nie meer die rol van vroeër speel nie. Dit dra dus kennis oor, maar nie kennis wat uit die wetenskap af te lei is nie (Scruton, 2007:16-19). So is spel en kuns alles deel van opvoeding. Daarom identifiseer Van der Stoep (1969:103-104 en 106) spel as 'n didaktiese grondvorm, maar ook 'n basiese lewensvorm, want die mens hou nooit op speel nie.

John Dewey maak 'n onderskeid tussen opvoeding in die breë, en formele opvoeding, of, in Afrikaans, tussen opvoeding en onderwys. Hy stel dat die omgewing self altyd opvoed, maar dat sosiale tradisies soms só kompleks raak dat 'n groot deel daarvan

aan 'n abstrakte medium (skrif) toevertrou word. Dan kan dit nie meer per toeval opgedoen word nie. Spesiale opvoedende omgewings word geskep, om byvoorbeeld die invloed van gebeure in die verre verlede, duidelik te maak (Dewey, 1934:22-25). Scruton se siening van onderwys ter wille van kennis, en nie van die kind nie (paragraaf 3.4.2) het ook betrekking.

Sinagatullin (2006) identifiseer die verwaarlosing van 'n sterk kennisbasis as 'n wêreldwye probleem. Met 'n kennisontploffing moet sekondêre onderwys die basis lê waarop kenniskonstruering in die latere lewe gedoen word (Sinagatullin, 2006:93-95). Daar is kennis en vaardighede waarsonder dit al moeiliker word om te funksioneer, byvoorbeeld begrippe in die wiskunde en natuurwetenskap (Logsdon, s.a.). Verwys ook na Smith se siening (paragraaf 3.4.2) dat die mens wat op 'n spesifieke dissipline toelê, nie noodwendig aan die modernistiese neiging tot versplintering deelneem nie.

Een doel met die skoolkurrikulum is dat dit steeds nodig is om sekere winste van eeue se wetenskaplike aktiwiteit aan die nuwe geslag oor te dra; nie net om die leerder se onthalwe nie, maar juis om die kennis s'n.

4.3.3.2 Kurrikulum vir die leerder as toekomstige werker

Matriek is nie 'n beroepskwalifikasie nie, maar een wat voorberei op verdere studie. Daarom dat die skoolkurrikulum dikwels nie op die leerder as toekomstige werker fokus nie. Tog, in hoofstuk 1 is aangedui watter oorweldigende persentasie matrikulante nie verdere beroepsopleiding ontvang nie. Die polêre opposisie tussen onderwys wat suiwer vir die beroep voorberei, en onderwys wat dit glad nie doen nie, word uitgeskakel as mens besef dat opvoeding en kwalifikasie die tweelingeffek van alle onderwys en opleiding is.

In teenstelling hiermee, is praktiese en beroepsgerigte onderrig tradisioneel in Suid-Afrikaanse skole 'n "tweede beste" (Du Toit en Nell, 1982:99-100 en Barnard, 1979:175-180). In 1935 is

skoolplase in Transvaal ontwikkel, maar in 1951 in gewone sekondêre skole, hoër landbouskole of senior spesiale skole omskep (Barnard, 1979:181). Junior hoërskole het ook beroepsvakke aangebied, gemotiveer deur Dewey, as sou hy beroepsonderwys vir minder begaafde leerders voorstel. Dit was ongewild en is na gewone sekondêre skole verander (Barnard, 1979: 181). In die Kaapprovinsie het talle kinders skool verlaat om op plase te gaan werk, ten spyte van “armekoshuise” wat skoolgaan bekostigbaar moes maak. In enkele gevalle kon onderwysers selfversorgende “skoolplase” daaruit laat verrys (Du Toit en Nell, 1982:114-115). Die wanbegrip van Dewey, waarteen Garrison (1995) te velde trek, het ‘n sosiaal negatiewe merk aan beroepsonderwys geheg. Eindelik het dit na die hoofstroom teruggevloei.

In die lig van die probleemstelling, moet die skoolkurrikulum se fokus verskuif, om beroepsvaardighede aan te kweek, sonder om dit negatief te merk.

4.3.3.3 Kurrikulum vir die leerder as lid van die samelewing

Grondliggende denke oor die gemeenskap is in hoofstuk 2 uitgedruk. In hierdie afdeling word die belang daarvan (positief of negatief) vir die individu, as vertrekpunt geneem. Waar dit in onderwys weerklink, word verwys na die gemeenskapskurrikulum.

Wanneer op die leerder as lid van die samelewing gefokus word, word die menslike omgewing as bestaansrede vir skool gesien, en kurrikulum word op die behoeftes daarvan gegrond (Ornstein en Hunkins, 2009:183-184). Dit word in Suid-Afrikaanse Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring bevestig, as die land se grondwet tot grondslag vir transformasie en ontwikkeling van kurrikulum verklaar word (Departement van Onderwys, 2002:7).

‘n Kenmerk van die moderne samelewing (industriëel en post-industriëel) is sosiale stratifikasie, en onderwys dien as middel tot sosiale mobiliteit (Torche en Ribeiro, 2010:1). Dit lyk egter of

kinders uit verskillende sosiale klasse skool baie eenders ervaar. Meighan en Harber (2007:20) verwys na twee Britse ondersoeke. In die een is onderhoude gevoer met kinders wat skool so vroeg moontlik verlaat het. Die ander is ‘n opstelkompetisie uitgeskryf deur die intellektuele Britse koerant *The Observer*. Die onderwerp was *The School I'd like*. Die resultaat was nie baie verskillend nie: Hoërskoolleerders vind skool verbeeldingloos en onderdrukkend (Meighan en Harber, 2007:20).

Nogtans vaar kinders uit die hoër sosiale klasse volgens dieselfde skrywers aansienlik beter op skool as dié uit die arbeidersklas. Hulle ontken ‘n direkte en omvangryke korrelasie tussen sosiale klas en laer intelligensie, swakker skoolvoorbereiding of negatiewe houding teenoor skool. Hulle identifiseer ‘n saamgestelde “etiketteringsteorie,” waarvolgens onderwysers se beeld van “goeie gedrag” hulle lei om kinders te hanteer asof hulle meer of minder potensiaal het – uiteindelik ‘n selfvervullende profesie (Meighan en Harber, 2007:389-399). Ook Thomson (2002:41-47) stel dat onderwys eerder sosiale stratifikasie bevestig en versterk, as om dit uit te skakel. Kyk ook Smith en Lovat (2003:63-64). Moore en Moore (1994:36) beweer dat tuisskoolkinders uit laer sosio-ekonomiese omstandighede in gestandaardiseerde toetse bo verwagting presteer. Hulle skryf dit aan warm, ruimhartige reaksie op kinders se vrae toe, wat leergierigheid skep (Moore en Moore, 1994:36), en ontken dus dat die potensiaal verskil. Ook Torche en Ribeiro, wat sosiale mobiliteit tydens industrialisering ondersoek, beweer dat mobiliteit afneem in ‘n reeds geïndustrialiseerde samelewing (Torche en Ribeiro, 2010:3).

In Hopetown in die Noord-Kaap (konteks van hierdie studie) is landbou reeds geïndustrialiseerd, maar ander industriële ontwikkeling is skaars. Daar is ook duidelike klasverskille. Dit oorvleuel met historiese rasverskille, maar is nie identies nie. Die groter oorvleueling is met die twee hoërskole in die dorp, waarvan

een aansienlik hoër skoolgelde vra as die ander. Hoewel beide skole goeie matriekslaagsyfers handhaaf, is werkloosheid onder die “armer” skool se oud-matrikulante baie meer algemeen.

Deur interpretasie en kleiner aanpassings in die kurrikulum, kan die plaaslike skool ‘n positiewe rol speel. Informeel kan ‘n kultuur geld om matriek met die minste moeite moontlik te slaag, sodat harde werk en toewyding nie deugde is wat aangekweek word nie. Formeel kan akademiese vakke vir leerders wat nie na-skools studeer nie, min beroepsnut inhou. In die welvarender skool bestaan die sentrale probleem van werklose matrikulante nie eintlik nie, weens meer studie- en ekonomiese geleenthede.

Die proses van akademiese skole vir alle leerders, het ook in die VSA voltrek. Cook en Cook (1950:277) stel dat sekondêre skole in die VSA in die 1930’s soos paddastoele verrys het, weens die skielike oormaat aan jongmense. Onderwysbeplanners het uit die middelklas gekom, en hulle oplossing was tipies middelklas: Akademiese skole wat maklik van onderwysers voorsien kon word, maar nie wat inhoud of styl betref aangesluit het by die gemeenskap wat dit moes bedien nie (Cook en Cook 1950:277). Die verhouding tussen hierdie skole en hulle gemeenskappe is in die VSA, sowel as in Suid-Afrika tradisioneel nie duidelik uitgespel nie. Dit het ‘n sosialisering van sy eie geword, waarvan in Suid-Afrika die doel ‘n Nasionale Seniorsertifikaat is. Hierdie sosialisering is goed gevestig, en enige voorstel moet die verwerwing daarvan insluit (kyk 4.2.3.2).

Kurrikulum fokus op die leerder as lid van die middelklas, of dit die geval is, of nie. Die “middelklas”-leerder word opgelei en opgevoed vir geleenthede wat in baie gevalle nooit gaan realiseer nie. “Middelklaswerk” as eerste keuse, en minderwaardigheid van ander beroepe, word veronderstel. Om sekere beroepe te minag, en om op beroepe met beperkte toegang te mik, is ewe groot probleme. ‘n Gemeenskapskurrikulum wat vir meer beroepe voorberei, moet

tegelyk leer dat alle soorte werk gelykwaardig is. Dit vereis ‘n paradigmaskuif by die hele gemeenskap – ook dié wat voel hulle het nie ‘n probleem nie.

4.3.3.4 Kurrikulum vir die leerder as ontluikende mens

Hierdie afdeling fokus op onderwys wat die leerder as mens laat ontluik. Kurrikulum mik op meer as opleiding. Freire versit hom juis teen die “bank-konsep” van onderwys, dat kennis in leerders “gedeponeer” word, om later herroep te word. Dit word nie deur *praxis* (denke met aksie) hulle eie gemaak nie (Freire, 1972:22). Juis ter wille van die ontluikende mens vind Smith die stabiele grondslae van kennis belangrik; die opgevoede mens moet met die totale omgewing gemaklik te voel (Smith, 2003:48-49).

In minder komplekse kulture is dit wat die kind leer om as mens te ontluik, ongeveer dieselfde as om ekonomies suksesvol te wees. Daar is nie behoefte aan spesiale strukture (skole) en inhoude (kurrikulum) net vir kinders nie. Met toenemende kompleksiteit word leerinhoud abstrak en selfs dood, en skool kan ‘n sosialisering van sy eie word, wat met die regte wêreld min te doen het. Om dit te keer, het ‘n groot probleem van onderwysfilosofie geword (Dewey, 1934:7-11). Coetzee som Dewey se siening op as die strewe tot sosiale bruikbaarheid opgebreek in burgerlike bruikbaarheid en beroepsbruikbaarheid (Coetzee 1977:330-331). Tog het Dewey nie net ‘n instrumentele siening van onderwys gehad nie. In 1995, in ‘n debat rondom verskillende interpretasies van sy werk, wys James Garrison (toe verbonde aan die Virginia Tech) die teenstelling tussen Dewey se werk, en die onderskeid tussen “liberale” onderwys vir “leiers” en “beroepsonderwys” vir Jan Alleman. Dewey het beroepe as onderwysbasis gebruik om die die beste afspringpunt vir ‘n bevrydende (liberale) opvoeding, te verkry (Garrison, 1995). Kyk paragraaf 4.3.4.4

Merkwaardig in die verband is ‘n boekie van 27 bladsye, *Poging om die Kloof tussen skool en lewe te oorbrug* deur ene JP Smuts,

gepubliseer in 1924. Hy is krities op die skoolstelsel van sy tyd, wat volgens hom slegs die hoof en nie ook die hand nie, opvoed. Dit misken volgens hom die ineengevlegtheid van die lewe, en die feit dat teorie (wetenskap) uit praktyk voortvloei. So ontstaan volgens hom die kloof tussen skool en lewe. Volgens hom loop hierdie skeefgetrekte pedagogie tot ‘n “oordrewe klem op sport” en ‘n kunsmatige skeiding tussen “kopwerk” vir die “aristokrate” en handewerk vir die gewone mens. Mense dink dat handewerk beteken om jou met die materie te besoedel. Hy beweer egter dat die kunstenaar tot stand kom wanneer die kopwerker en die handewerker verenig in een persoon en noem die voorbeelde van Jesus as timmerman, Paulus as tentmaker en die filosoof Spinoza wat ‘n glaskerwer was. Daarmee dui hy aan dat die sogenaamde verdeling tussen liberale en beroepsgerigte opvoeding kunsmatig is. Sy voorstel vir onderwys noem hy die skool as werksplaas. Dit is ‘n plek waar kinders werklik beroepsaktiwiteite beoefen en die lewe leer ken deur produksie, groei en handel. Onderwys geskied dus deur lewe, en oorbrug die kloof tussen skool en lewe (Smuts, 1924:1-27).

Nicolin vat saam dat opvoeding die mens moet verbreed, maar dat die opgevoede mens ook vir werk gekwalifiseer moet wees (Nicolin, 1978: 213-223). Om ‘n skoolkurrikulum na te streef wat die leerder laat ontluik, sluit nie kwalifisering uit nie.

4.3.3.5 Gevolgtrekking oor die fokus van skoolkurrikulum

Alle onderwys fokus op die leerder as draer van kennis, toekomstige werker, lid van die samelewing en ontluikende mens, maar die balans is nie altyd eenders nie. Hierdie studie, wat handel met die probleem van suksesvolle leerders maar onsuksesvolle werksoekers, fokus vanselfsprekend op die leerder as toekomstige werker. Die leerder moet positief ontluik, wat werksetiek, sosiale aanpassing, ‘n breë kennisbasis en intellektuele veerkrag insluit. As kennis en vaardighede met direkte toepassing in die beroepslewe ingesluit word, bied dit moontlikhede wat minder gegoede leerders

nooit sou gehad het nie. Weë waarlangs dit bereik kan word, word in paragraaf 4.4.5.3 bespreek, en vorm 'n belangrike deel van die studie.

4.4 Die gemeenskapskurrikulum

4.4.1 Omskrywing van die gemeenskapskurrikulum

Hierdie omskrywing is 'n sleutelement van die studie. Die inhoud van Hoofstuk 4 tot aan die einde van paragraaf 4.4 skep die teoretiese raamwerk waarbinne die gemeenskapskurrikulum, soos in dié studie gebruik, geplaas en omskryf word. In paragraaf 4.6 word geïllustreer hoe die gemeenskap in sommige ander lande tot kurrikulum bydra, en in paragraaf 4.7 word die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling behandel, omdat dit is waarbinne die voorgestelde gemeenskapsgebaseerde kurrikulum moet funksioneer.

Op die mikrovlak van kurrikulumvorming (skool en klaskamer) word deurslaggewende besluite geneem. Keuses oor watter elemente van die formele kurrikulum aangebied word, watter studiemateriaal gebruik word, watter onderwysers dit interpreteer en aanbied, wat die kultuur van die skool is en wat tot die formele kurrikulum toegevoeg word, word alles op die skoolvlak geneem. Daar word besluit hoe moontlike foki van kurrikulum met mekaar gebalanseer word. Aspekte van die formele -, die verskuilde -, die weggelate -, en die oorwig van die informele kurrikulum word op plaaslike vlak bepaal. Hierdie samestelling, wat spesifiek aan elke skool, selfs elke klas en elke individu is, is die gemeenskapskurrikulum. Of mense al ooit aan die term gedink het of nie, in elke skool bestaan daar dus 'n gemeenskapskurrikulum.

Die gemeenskapskurrikulum kan spontaan of bewus wees. Wanneer dit nie bewustelik bereken word nie, is dit spontaan. Die bewuste gemeenskapskurrikulum, is dit wat uit 'n gemeenskap se doelgerigte nadenke oor, en aanpassing van kurrikulum vloei.

Jean Jones (1999) het 'n doktorsale studie onderneem aangaande die gemeenskapskurrikulum aan die skool waar sy skoolhou. Dit is tot



op daardie stadium oor agt jaar in 'n sekondêre skool in 'n plattelandse gemeenskap ontwikkel (Jones 1999:iv-v). Sy stel dat gemeenskappe al groter verantwoordbaarheid van skole, maar ook groei in die demokratiese sosiale vaardighede van leerders verwag, met ander woorde die opvoedingsrol van skole. Daarmee saamgeweef is die ekonomiese - en industriële sektor se siening dat skole opleidingsplekke vir hulle werkers moet wees. Die vraag raak al meer pertinent: Wat is dan die taak van die skool in die gemeenskap (Jones, 1999:2)?

In haar studie beteken dit om weg te beweeg van 'n tradisionele kurrikulumstruktuur waar inhoud uit 'n handboek, in 'n tipiese klaskameropset oorgedra word, na 'n werkswyse waarvolgens die gemeenskap aan die skool se besluitneming deelneem, en leerders as 'n hulpbron beskou. 'n Plaaslik ontwikkelde kurrikulum, bied leerders die geleentheid om waardes en oortuigings in die omringende kulturele – en natuurlike omgewings dieper te begryp (Jones 1999:3).

Hierdie studie verskil van Jones s'n in die opsig dat sy iets beskryf wat toe reeds oor agt jaar doelgerig ontwikkel was. Hierdie studie poog om 'n toekomstige weg aan te dui. Dit is meer spekulatief, waar Jones s'n beskrywend is. Verder skryf sy in die gedesentraliseerde konteks van die VSA, uiteraard gunstiger vir 'n gemeenskapskurrikulum. Dit stem ooreen in die opsig dat 'n balans gesoek word tussen die sosiaal-opvoedende funksies van skool, en die ekonomiese opleidingsfunksie; 'n balans wat die gemeenskap self moet ontwikkel.

4.5 Internasionale vergestaltings van kurrikulum

4.5.1 Die waarde van die internasionale voorbeelde wat volg

Hierdie afdeling sluit aan by hoofstuk 2, wat 'n groot deel aan globalisering afstaan. Daardie hoofstuk beskryf die verskynsel in algemene terme, terwyl hierdie een spesifiek op onderwyservarings fokus. Internasionale vergelyking kan, volgens Graham-Brown,

help om openbare bronne te monster om probleme op te los (Graham-Brown, 1991:x). Volgens Autio lyk dit of die benaderings tot kurrikulum tussen lande verskil, maar tog kom onderliggende neigings ooreen (Autio, 2003:301-303).

In dié soort studie is tradisioneel slegs die nasiestaat as basis vir vergelyking geneem, sonder om die verskeidenheid binne elke staat in ag te neem (Welch, 1999: 31) In die gevalle van Nederland, Finland en Kuba word na state gekyk, maar die Baske is ‘n deel van die Spaanse bevolking, wat as onderskeie eenheid ondersoek word.

Dit is waardevol om die uitsig wyer te strek as die Engelssprekende wêreld, waarheen die Suid-Afrikaanse student maklik graviteer. Onderwyservorming in Nederland het baie van dieselfde oogmerke en probleme as in Suid-Afrika. Finland se onderwysvlak was na die Tweede Wêreldoorlog nog baie laag, maar tans van die hoogste ter wêreld. Sedert die 1990’s is onderwys daar ingrypend hervorm met dieselfde oogmerke as in Suid-Afrika, maar dit was hoogs suksesvol. Kuba is ‘n ontwikkelende land soos Suid-Afrika. Daar is die hele samelewing binne ‘n enkele geslag van grootskaalse ongeletterdheid tot op die vlak van ontwikkelde lande gebring. Die ondemokratiese regeringstelsel het kontinuïteit in onderwyservorming verseker, maar ook isolasie en ekonomiese ontbering veroorsaak. Die Baske in Spanje is ‘n bevolkingsgroep wat grootliks van staatshulp afgesny is, en daarom vir onderwys op hulleself aangewese was. Hulle het dit oorkom en selfs ekonomies ‘n uiters gunstige posisie bereik.

4.5.2 Nederlandse onderwyservorming

Van den Akker beskryf “studiehuis”-kurrikulumervorming in Nederlandse sekondêre skole, gedurende die 1990’s. Dit is gemik op meer aktiewe deelname van kinders in die leerproses, voorbereiding vir hoër onderwys, vatbaarheid vir neigings in die samelewing (begrippe soos kennisontploffing, lewenslange leer en ander wat hy *buzz words* noem), interaksie met leer buite die skool,

verbetering van klaskamerpraktyk, bevindings van opvoedkundige sielkunde, en inligtings- en kommunikasietegnologie. Debat tussen beleidmakers met oordrewe aansprake, onderwysers wat dit tot werklikheid moet laat kom, en baie ander mense met menings daaroor, het ontstaan (Van den Akker, 2003:63-65). Marsh (2004:89-90) merk oor die algemeen op dat min vernuwings standhoudend is, moontlik omdat dit nie die probleem oplos nie, of omdat dit kompleks en moeilik bestuurbaar is. Die wat standhou, betrek onderwysers gewoonlik aktief, só dat hulle duidelik die voordele daarvan sien (Marsh, 2004:89-90).

Probleme met Studiehuis-onderwys sedert implementering in 1998, is ambisieuse pedagogiese ideale wat ook tot oorlading lei, nie-beskikbaarheid van geskikte materiaal, en die relatiewe ongemak van onderwysers (vergeleke met kinders) om inligtingstegnologie te implementeer, veranderde rolle met onderwysers wat minder moet praat en “begeleiers” word, en die nuwe skoolkultuur wat aanvanklik vir kinders opwindend lyk, maar baie meer van hulle vereis en daarom nie noodwendig hulle of hulle ouers se steun behou nie (Van den Akker, 2003:67-69). Volgens Gerwel en ander (2003:140-141) wou dié hervorming leerders meer selfstandig laat werk, maar die regte balans was moeilik om te bereik. Linksgesindes het dit gekritiseer omdat minderhede volgens hulle nie oor die houdings en vaardighede beskik om met minder onderrig sukses te behaal nie, en regs-gesindes was bekommerd oor minder onderrig, omdat vakkundigheid volgens hulle noodsaaklik is (Gerwel e.a. 2003:140-141).

Terwel, Volman en Wardekker (2003:137-156) het die juniorfase van Nederlandse sekondêre skole ondersoek. Dit het, strydig met tradisie, implementering van ‘n landswye kurrikulum behels. ‘n soortgelyke poging het in die 1970’s weens politieke verandering skipbreuk gelei (Terwel et al, 2003:138-139). In 1993 is dit weer geloods (Terwel et al, 2003:139) onder meer om die vroeë skeiding

tussen algemene onderwys en beroepsonderwys - wat in Europese lande reeds op 10-jarige ouderdom gemaak word (Terwel et al, 2003:153) op te hef. Daarom is gepoog om 'n algemene kurrikulum, soortgelyk aan die Engelse *comprehensive schools* in te voer. Dit moes die onderwysstelsel met sy wortels in die klasgeoriënteerde 19e eeu, hervorm na een waar mense van alle agtergronde gelyke kans op onderwysgeleenthede kry (Terwel et al, 2003:139). Weens teenstand is die kurrikulum hervorm, maar nie instellings nie (Terwel et al, 2003:139-140). Verskillende soorte instellings verskil nog net soveel as tevore, en gemeenskaplikheid is beperk tot sekere terme en vakname (Terwel et al, 2003:140).

Stokking (2003:117-136) ondersoek die implementering van algemene omgewingsopvoeding. Dit stry teen Nederlandse tradisie, aangesien hulle graag keuses aan leerders self oorlaat, en slegs kennis en vaardighede by die leerplan insluit (Stokking, 2003:125). Studente se onafhanklikheid, verantwoordelikheid en kritiese oordeel word gewoonlik gestimuleer, en die insluiting van houdings en vaardighede is kontroversieel (Stokking, 2003:123-124). Sukses was beperk tot individuele, gemotiveerde onderwysers (Stokking, 2003:130-131). Dié sentrale poging het slegs geslaag waar dit ook deel van die gemeenskapskurrikulum was.

Dit beteken nie dat sentrale pogings geen sukses behaal nie. Nederlandse onderwyswetgewing bevat min bepalinge oor die inhoud van kurrikula, maar die die Sentrum vir Leergangontwikkeling (SLO) ontwikkel gereeld voorstelle. Uitgewers neem dit as riglyne vir handboeke, en só vorm dit ongeveer 80% van Nederlandse skoollesse (Stokking, 2003:126).

Hieruit blyk dat progressiewe onderwys kan misluk omdat te veel daarvan verwag word, en die vereiste denkskuif te groot kan wees. Sentrale besluitneming alleen is nie voldoende nie.

4.5.3 Sekondêre onderwys in Finland volgens modulêre stelsel

Finland het van 'n hoogs gesentraliseerde en outoritêre stelsel beweeg na plaaslike beplanning en uitvoering in onderwys. Die vorm is 'n modulêre stelsel vir die senior sekondere fase (Väljärvi, 2003:114). Dit staan teenoor die bekende gegradeerde stelsel, waarin die jaar se program vooraf uitgewerk en in geheel geslaag of gedruip word. Modules bied aan die student geleentheid om self die leerprogram te beplan en in te sluit wat hulle as betekenisvol beleef. Dit laat studente meer inisiatief en eienaarskap oor hulle studies neem, en 'n aangename atmosfeer op skool heers. Die dilemma is egter dat kontinuïteit buigsaamheid ondermyn, maar daarsonder neig die leerproses tot oppervlakkigheid, en word dit moeilik om gevorderde vaardighede te bemeester (Väljärvi, 2003:113-114). Oorskakeling hierna het sedert 1994 skool vir skool, volgens eie keuse plaasgevind (Väljärvi 2003:114).

Teen historiese perspektief is die verloop van Finse onderwys merkwaardig. Teen 1957 het slegs 8% van 'n Finse ouderdomsgroep hoërskool voltooi, en slegs 5% ingeskryf vir universiteitstudie (PISA, 2006). Tans is skool verpligtend tot op 16-jarige ouderdom, waarna leerders kan kies tussen 'n akademiese sekondêre skool of beroepsgerigte onderwys. Bykans twee derdes van alle skoolverlaters studeer verder (Coughlan 2004 (c):3). Finland se onderwysvlakke vergelyk uiters gunstig met ander lande s'n. PISA (*Programme for International School Assessment*) is 'n aktiwiteit van die OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), 'n organisasie waaraan hoofsaaklik die mees ontwikkelde industriële en post-industriële lande behoort. PISA het in 2000, 2003 en 2006 onderskeidelik 41, 57 en 67 lande se kinders op 15 jaar in terme van wiskundige vaardighede, wetenskap en geletterdheid vergelyk. Finland het in elkeen van hierdie metings heel bo of onder die boonste drie lande geëindig (PISA,2006).

Die oorgang van 'n stelsel waar die norm was om skool vroeg te

verlaat tot een waar na-skoolse studie die norm is, het in 'n enkele geslag plaasgevind. Die oorgang van 'n gesentraliseerde na 'n leerdergedrewe stelsel het binne tien jaar plaasgevind, sonder om standarde te verlaag. Deeglike navorsing en gebrek aan dwang is die opvallendste verskil met die Suid-Afrikaanse poging.

4.5.4 Kubaanse vordering na hoogstaande onderwys

Kuba is nog 'n land met 'n merkwaardige onderwysprestasie. Die land het na die kommunistiese rewolusie in die 1950's 'n nuwe, insluitende onderwysstelsel ontwikkel.

In internasionale metings van onderwysgehalte munt Kuba bo alle ander Latyns-Amerikaanse lande uit en vergelyk selfs goed met OECD-lande. Dit is ten spyte van die Kubaanse ontwikkelende ekonomie, wat sedert die ineenstorting van die Sowjet Unie, baie swaar kry (Gasperini, 2000:5-7). Die langdurende outokrasie van Fidel Castro het onderwysowerhede in staat gestel om beleid te formuleer en deur te voer, in teenstelling met demokratiese lande waar kompromieë altyd gesluit moet word (Gasperini, 2000:8). Daar word beweer dat die hoë prioriteit wat onmiddellik na die 1959-rewolusie aan onderwys verleen is, die gevolg is van Castro se eie legendariese leergierigheid (Malott, 2009:235).

Die staat het 'n totale monopolie oor die ontwerp, produksie en verspreiding van onderwysmateriaal, en sorg vir lae koste en hoë gehalte. Met die uitgerekte ekonomiese krisis, doen onderwysers en leerlinge kreatief mee om boeke, meubels ensovoorts op te pas en te herstel (Gasperini, 2000:11). Op geen stadium tydens die Kubaanse ekonomiese krisis, is besnoei op onderwys of gesondheid nie (Malott, 2009:233). Trouens, met die olietekorte na die ineenstorting van die Sowjet Unie, is plattelandse skole met fotovoltiese selle toegerus om te verseker dat hulle lig het en elektroniese toerusting kan gebruik (Stone, 2001:91-92).

Die doel van skool is, volgens kommunistiese tradisie, die kweek van nuttige burgers (Gasperini, 2000:8,11). Onmiddellik na die Kubaanse rewolusie het studente die hele land ingevaar en mense leer lees en skryf. Ongeletterheid is teen 1961 permanent uitgewis (Malott, 2009:227).

Die koppeling tussen skool en werk word as wesenlik beskou. Studente word betrek in produktiewe werk, en werkers in studie en nadenke. Tog is die idee om skoolgelde deur studente se eie arbeid te betaal, mettertyd laat vaar. Die opvoedkundige waarde word hoër geag as die ekonomiese (Gasperini, 2000:16-17).

Sowat 50% leerders verlaat die akademiese skoolbaan na graad 9 en ter wille van tegniese- en beroepsonderwys, waar hulle onder sowel onderwysers as tegnisiërs werk. 'n Klein deel van dié leerders kry weer toelating tot universiteite (Gasperini, 2000:19).

'n Noemenswaardige deel van die bevolking woon in afgeleë bergagtige dele (725 000 uit 'n totaal van 11 miljoen), en daar is spesiale reëlins getref om onderwys na hulle te bring. In dié gebiede is daar 27 pre-primêre skole, 2 400 primêre skole met sommige so min as 4 leerlinge, 89 sekondêre skole, 17 pre-universiteitskole, 28 polytechniks vir tuinboukundiges en 3 "bergfakulteite" vir tuinbou-ingenieurs. Daar is sowat 2 000 skole met minder as 10 leerlinge in multi-graad klasse, iets waarvoor onderwysers spesiale opleiding ontvang. In eksterne prestasietoetsing verskil hierdie kinders nie van hulle maats in die groter stede nie. Dit weerspreek die aanname dat skole 'n bepaalde minimumgrootte moet wees om gehalte onderrig te gee en dat landelike skole noodwendig swakker vaar as dié in stede (Gasperini, 2000:14-15).

Die *Republica Oriental del Uruguay* mag klink na 'n land of 'n staatsorgaan, maar dit is 'n Kubaanse onderwysinstelling. Dit is in 'n natuurpark in 'n bergagtige deel van Kuba geleë en is deel van 'n volhoubare ontwikkelingsprojek geborg deur UNESCO. Dit

bedien 920 mense uit 122 boeregesinne. Onderwys word gelewer aan 140 primêre en pre-primêre kinders, 78 sekondêre leerders, 7 studente aan die polytechniek wat spesialiseer in gasvryheid en toerisme en 18 universiteitstudente. Afwesigheid van onderwysers kom nie voor nie, en 98% van leerlinge en studente slaag elke jaar. Kurrikulum, didaktiek en navorsing is gerig op omgewingsbewaring en landelike ontwikkeling. Verskeie plaaslike onderwysers neem deel aan die jaarlikse navorsingskongres, en fokus op plaaslike onderwerpe. Primêre en sekondêre leerders word aktief betrek in aktiwiteite verwant aan gasvryheid en landbou, aangesien dit so belangrik in die plaaslike ekonomie is (Gasperini, 2000:14).

Dit is nie net die plaaslike fokus wat verrassend is vir 'n gesagstaat nie. Daar word ook moeite gedoen om ouers, onderwysers en selfs leerders te betrek om die kurrikulum by plaaslike omstandighede aan te pas (Gasperini, 2000:10-11). Dit stem ooreen met die rewolusionêre onderwys wat Freire bepleit.

Kompetisie is 'n sentrale deel van die onderwysmodel, maar word "nastrewing" genoem. (Die Spaanse woord word na Engels vertaal as *emulation*.) Dit is nie gerig op die prestasie van die individu nie, maar van die groep. Die hele doel is om goeie praktyke blootstelling te gee, sodat ander dit kan naboots, en die hele stelsel voortdurend daardeur opgehef kan word. Kompetisie is dus tussen klasse onderling binne 'n skool, skole onderling binne 'n munisipaliteit, munisipaliteite binne 'n provinsie en uiteindelik tussen provinsies (Gasperini, 2000: 11-13).

Onderwyseropleiding is deeglik en word as 'n lewenslange proses beskou. Hoë vereistes word gestel, en onderwysers wat nie presteer nie, kan salarisverlaging in die gesig staar. Daar word van hulle verwag om voortdurend toegepaste navorsing oor die verbetering van onderwys te doen. Elke twee jaar lê onderwysers hulle beste werk aan 'n munisipale onderwyskonferensie voor, vanwaar die beste werk na 'n provinsiale konferensie gestuur word,

en daarvandaan na 'n nasionale konferensie waar die 900 beste navorsingsprojekte op 'n internasionale konferensie bekendgestel word. Suksesvolle onderwysers word moreel en stoflik vergoed (Gasperini, 2000:9-10).

Tussen die voorbeelde in hierdie hoofstuk, toon Kuba se ekonomiese en bevolkingstruktuur die grootste ooreenkoms met Suid-Afrika, hoewel Suid-Afrika, wat hulpbronne betref, beter daaraan toe is. 'n Merkwaardig verskil is dat die staat nie 'n sentraal beplande onderwysstelsel afdwing nie, maar juis soveel verantwoordelikhede moontlik na die gemeenskap afwentel. Die moeite om onderwys na klein, landelike gemeenskappe te bring, en die resultate daarvan, bots ook met Suid-Afrika se sentraliserende instinkte.

4.5.5 Baskiese onderwys: Sukses in weerwil van die staat

In Spanje het die Baske onderwys vanuit die gemeenskap gewysig om by hulle behoeftes aan te pas. Hulle het 'n lang geskiedenis binne Spanje en Frankryk (Winstanley, 2007:13), maar moderne Baskiese nasionalisme het eers teen die draai na die twintigste eeu ontstaan (Winstanley, 2007:4), toe die uitsterwing van hulle taal, Euskari, na 'n werklikheid gelyk het (Payne, 1970:113). Met die Spaanse burgeroorlog (1936–1939) was hulle van die linkse verloorders se meer doeltreffende soldate (Payne, 1970:342). Die Falangistiese wenners onder generaal Franco, het sterk gereageer. Die vernietiging van die Baskiese dorp Guernica het Pablo Picasso geïnspireer tot die grusame kunswerk met dieselfde naam (Cornell, 1983:409-410). In Franco se Spanje is selfs hulle taal in openbare plekke verbied, en 'n siklus van terrorisme en onderdrukking het eers met 'n skietstaking in 2006 geëindig (Winstanley, 2007:4-5).

Vir party Baske was ekonomiese ontwikkeling en onderwys 'n beter wapen as terreur. Dit word steeds deur die Mondragon Koöperatiewe Korporasie (MCC na aanleiding van die Spaans) gedryf. Te midde van grootskaalse onderdrukking, is die priester

Don José Maria Arizmendiarieta in 1941 na die afgeleë en verarmde Baskiese dorp Mondragon gestuur, as jeugleraar. Die enigste opleidinginstansie in die dorp was 'n fabriek se vakleerlingskool, waar skoolverlaters (15% van die dorp se kinders) almal in die fabriek moes gaan werk. Die firma was onder geen omstandighede bereid om die skool uit te brei nie, en Don José Maria het van inwoners self die middele bymekaargeskraap om 'n opleidingskool te begin. Dié skool was uit die staanspoor aangewese op eie bestuur en eie finansies, en het op 'n koöperatiewe wyse te werk gegaan. Teen 1947 het twaalf van die skoolverlaters universiteit toe gegaan, en vyf van hulle het na Mondragon teruggekeer, om 'n fabriek te begin. Dit was geskoei op die koöperatiewe lees wat hulle van Don José Maria geleer het, en hy was deurlopend betrokke. Trouens, tot met sy dood in die 1990's, het hy rigting aangedui (Van Slyke, 2008:1-3).

Uit een koöperatiewe skool en een koöperatiewe fabriek het meer en meer koöperasies ontstaan. Met 78 455 werkers, werksaamhede op vyf kontinente en 'n interne bank waarheen alle winste oorbetaal word, was dit teen 2006 'n onderneming om mee rekening te hou. Opleiding van jongmense en heropleiding van werkers met uitgediende vaardighede, is deel van die sentrale fokus (Mondragon, 2006:6-7, 29 en 32).

Grondliggend aan die MCC is die benadering tot werk wat Don José Maria gevestig het: Nie dat dit 'n vloek is omdat die mens in die paradys ongehoorsaam was nie, maar dat dit 'n manier is waarop die mens sigself elke dag vernuwe en verbeter. Die vernaamste doelwit van die korporasie is dus nie winsbejag nie, maar werkskepping. Om te werk is die beste manier om geestelike en sosiale wanbalanse te korrigeer en sosiale vrede te bewerkstellig (Van Slyke, 2008:8-9). In dié gees word die noodsaaklikheid van kapitaal erken, maar is steeds aan werkskepping ondergeskik (Mondragon, 2006:35-36).

Die eerste Mondragon koöperasie was 'n tegniese opleidingskool, maar opleiding was baie wyer as die tegniese. Leerders is opgelei om vrye denkers te wees en deel te neem aan alle bedryfsbesluite; om te glo dat elkeen na eie vermoë kan ontwikkel, en dat agtergrond nie toekoms bepaal nie (Van Slyke, 2008:3).

Die eerste beginsel van Don José Maria se onderwysfilosofie is dat kennis mag is, en daarom gesosialiseer moet word. Kennis of kundigheid is dus in die Mondragon-opset nie 'n kommoditeit om te beskerm nie, maar 'n sosiale bate om met almal te deel. Binne die MCC is dit 'n saak van trots om kennis vryelik binne te deel. Dit staan teenoor die kapitalisme waar elkeen met nuttige, skaars kennis beter werk en betaling kan eis. In die MCC is dit ongehoord, en daarom moet almal gelyke toegang tot onderwys en opleiding hê (Van Slyke, 2008:8-9).

In dié raamwerk is onderwys goeie ekonomie, want sonder kennis sal skaars goedere en dienste nie geproduseer of versprei kan word nie. Dit duur lewenslank, want toerusting vernuwe voortdurend. As die intellek wat dit hanteer nie vernuwe nie, word dit self net masjien (Van Slyke, 2008:4). Dit sluit aan by die Sweedse benadering tot leer en werk. Swede het gedurende die 1970's en 1980's daarin geslaag om werkloosheid tot 2% te beperk. Geld is gespandeer om redes waarom mense nie kan werk nie, uit te skakel. Daarom geld nege maande kraamverlof, gesubsidieerde kindersorg, heropleiding van werkers met uitgediende vaardighede, ensovoorts. Dit spaar geld op sosiale toelae vir werkloses (Pratt 1994:23-24).

Binne die MCC is selfs opleiding van onderwysers onderneem, om die voortgang van koöperatiewe denke na die jeug te verseker. In 1997 het drie MCC opleidingskoöperasies saamgesmelt in die daarstelling van die Universiteit van Mondragon (*Mondragon Unibertsitatea*), en die fakulteite vir ingenieurswese, bestuurskunde en onderwys geword. Studente en personeel is almal

lede van die koöperasie en oefen saam beheer daaroor uit (Van Slyke, 2008:5).

Mondragon-onderwys illustreer dat onderwyssukses onder moeilike omstandighede, en met uitsluitlik die gemeenskap se steun bereik kan word. 'n Sleutel hiertoe is integrasie van onderwys en ekonomie, maar met ekonomie ondergeskik aan menslike welsyn.

4.6 Die Suid-Afrikaanse onderwystoneel

4.6.1 Historiese oorsig oor Suid-Afrikaanse onderwys

Formele onderwys in Suid-Afrika is 'n uitvloeisel van die vestiging en oorheersing van die Westerse beskawing. Hoewel nie-Westerse Suid-Afrikaners formele opvoedingstrukture gehad het voor Westerse kontak, is daar tussen dié strukture en vandag se formele onderwys geen kontinuïteit nie.

Die onderwysgeskiedenis van Suid-Afrika is 'n weerkaatsing van die landsgeskiedenis: Op die Nederlandse tydperk (1652 tot rofweg 1800), volg Britse dominasie (tot 1924), daarna Afrikanerdominasie (van rofweg 1924) (Du Toit en Nell, 1981:inhoudsopgawe en Barnard, 1979: inhoudsopgawe) tot rofweg 1994, en sedertdien die huidige onderwysbedeling, gedomineer deur die ANC. Natuurlik is daar in elke tydperk reste van die vorige, maar dan juis net reste.

Die owerheid probeer telkens sy beeld van die samelewing deur onderwys verwerklik, daarom het elke onderwysbeleid uitgesproke teenstanders. Adams haal Taylor aan dat onderwys en skole die worstelplekke (*sites of struggle*) tussen botsende ideologieë is (Adams, 2005:60). Die wording van die Afrikaner as kultuurgroep is byvoorbeeld amper in die kiem gesmoor deur Britse imperialisme in skole (Giliomee, 2004:157-158 en 220-222).

Tans is die rasgeskeide onderwys wat sedert 1948 gesistematiseer is, meer aktueel. Onderwys volgens die Bantoe-onderwyswet (wet nr 47 van van 1953), is deur kritici bestempel as *slave education*; 'n stelsel om Swartmense permanent te onderdruk. Davenport wys

egter daarop dat die sillabusse van Blanke en ander skole nie soveel verskil het as wat eers gevrees is nie, en lê klem op ongelyke befondsing as die wyse waarop Swart kinders benadeel is (Davenport, 1989:557-558). Giliomee bevestig dit, maar voeg by dat dit ‘n betreklik suksesvolle projek vir massaskoling was (Giliomee, 2009:1-9).

Volgens Adams was Swart onderwys vanaf die Rivonia-verhoor tot en met 1994 in ‘n voortdurende stryd om demokrasie (2008:90). *People’s Education*, ‘n begrip wat reeds in die 1950’s belangrik was in die weerstand teen Bantoe-onderwys, het na die 1976-skoolopstande weer na vore getree (Adams, 2005:78). Dit is in die kritiese tradisie, en die proses van demokratisering en opvoeding-vir-demokrasie is belangriker as enige opvoedkundige uitkoms. In die woorde van Freire, word geen nuwe bedeling ooit geheilig nie (Adams, 2005:79). Dit impliseer massa-deelname, ook in bestuur en regering van skole (Adams, 2005:60). Na die oorgang van 1994 was dit hoë prioriteit om onderwys by die nuwe politieke bedeling aan te pas, en *People’s Education* te verwesenlik.

In terme van beroepsopleiding, het die stryd verskillend uitgespeel. Voorstelle van die regering sedert die 1980’s, om ‘n meer insluitende bedeling vir opleiding daar te stel, is telkens verwerp, omdat die proses volgens pro-demokrasie groepe en vakbonde onlegitiem was. Teen 1992 het die staat en georganiseerde arbeid ‘n verteenwoordigende taakspan gestig, om ‘n nuwe strategie te ontwikkel. ‘n Werkgroep daarvan het ooreengekom op ‘n raamwerk wat op die SAQA-wet sou uitloop (SAQA, NQF History: 1-2).

4.6.2 Onderwys en opleiding in Suid-Afrika vandag

4.6.2.1 Integrasie van onderwys en opleiding

Die oorwegings vir die Studiehuis-hervormings in Nederland, die modulêre stelsel in Finland en die rewolusionêre onderwys van Freire en ander, is uiteenlopende invloede wat weerklink in Suid-Afrika se nuwe kurrikulum, algemeen bekend as Kurrikulum 2005.

Dit is ook die direkte konteks waarbinne hierdie studie gedoen word.

Die oorkoepelende kenmerk van Suid-Afrikaanse onderwys, is die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF). Alle onderwys en opleiding moet volgens die NQF gestruktureer word, en dit vorm die buitengrense vir die formele aspekte van 'n gemeenskapskurrikulum. Alle erkende kwalifikasies in Suid-Afrika kom êrens op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk tuis. Graad 9 is vlak 1 en bou op tot graad 12 as vlak 4. Alle kwalifikasies tot by graad 9 (vlak 1) is die Algemene Onderwys- en Opleidingsband, en vlak 2 tot 4 is die Verdere Onderwys- en Opleidingsband. Vlak 8 is die hoogste en sluit magister-, doktorale - en post-doktorale kwalifikasies in. Dit staan bekend as die Hoër Onderwys- en Opleidingsband (SAQA-NQF, s.a.:1). Volgens 'n ministeriële beleidsdokument is besluit om die aantal vlakke na 10 te verhoog (Ministers 2007:13), en in 2010 was dit besig om ingefaseer te word.

Groter integrasie van dié aard word internasionaal deur UNESCO en die ILO aanbeveel, en die gedagte van so 'n raamwerk, het in die 1980's in Skotland en Nieu-Seeland ontstaan. Suid-Afrika is tot op datum die enigste land om 'n allesomvattende kwalifikasieraamwerk in te stel (Ministers, 2007: 4).

Die NQF word deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAQA) onderhou. Dit is in terme van die SAQA-wet (Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheidswet, wet nr 58 van 1995) in 1996 in die lewe geroep. Dit staan onder 'n Raad wat deur die Ministers van Onderwys en Arbeid aangewys word. Die tweeledige doel is ontwikkeling van die NQF, en implementering daarvan. Liggame wat implementering van kwalifikasies deur verskaffers registreer, monitor en assessors registreer, word ETQA's (Education and Training Quality Assurance) genoem (SAQA, s.a.:1). Umalusi is die ETQA vir die Algemene - en Verdere Onderwys- en

Opleidingsbande, wat FET kolleges (voorheen tegniese kolleges) en skole insluit. Alle industrieë is in 23 sektore gedeel, met 'n ETQA vir elkeen, genoem SETA's. Dit staan vir *Sectoral Education and Training Authority* (Hoppers, 2000:6-7).

SETA's het volop negatiewe publisiteit ontlok as gevolg van korrupsie en onvermoë om hulle begrotings te bestee of die vaardighede te ontwikkel waarvoor hulle in die lewe geroep is. Van die 23 SETA's kon byvoorbeeld net 13 hulle begrotings bestee. In 2008 is R600 miljoen uit 'n begroting van R5 biljoen nie bestee nie (MacFarlane (red), 2008:409).

Suid-Afrika het dus 'n onderwysbedeling wat (teoreties) akademiese onderrig en beroepsgerigte opleiding in 'n samehangende en soomlose verband saamvat. Keevy en Blom (amptenare van SAQA) verwys na die verskillende epistemologieë van "dissipline gebaseerde" en werksplek gebaseerde leer, en dui aan dat dit moontlikhede tot integrasie beperk (Keevy en Blom 2007:4). Ook burokratiese faktore bemoeilik integrasie. Onderwys resorteer onder die Departement van Onderwys, en opleiding onder die Departement van Arbeid. Die NQF en SAQA is veronderstel om hierdie twee dele te integreer, maar slaag nie daarin nie (Akoojee, Gewer en McGrath, 2005:112-117). Die ministers bevestig dat hulle die beginsel van integrasie van konseptuele en toegepaste kennis as wesenlik beskou. Dit verseker volgens hulle die gelykwaardigheid van alle vorme van sosiaal bruikbare kennis, en stel leerders en werkers in staat om die brug na weerskante oor te steek. Dit word gesien as 'n belangrike hefboom om ongeregthede van die verlede uit te skakel (Ministers, 2007:8).

Tog skei hulle werksplekgebaseerde kwalifikasies onder die QCTO en institusionele kwalifikasies onder Umalusi en HESA (Minister, 2007:15). Dit kan as 'n stap weg van integrasie gesien word. Selfs belangriker is die besluit om SAQA as geheel onder die Minister van Onderwys te plaas, met 'n Raad van 16 lede deur dié minister

aangewys. Dié minister sal in besluite rakende SAQA met die Minister van Arbeid konsulteer (Ministers, 2007:14en16). Nog ‘n ontwikkeling was toe die regering wat in 2009 verkies is, die Departement van Onderwys in die Departement van Basiese Onderwys en die Departement van Hoër Onderwys verdeel het. Laasgenoemde departement neem verantwoordelikheid vir alle naschoolse leer, insluitende die SETA’s (Burger, 2010).

Uit die oogpunt van ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum, is afnemende integrasie ‘n stap agteruit. Akademiese skoling in byvoorbeeld tale en wiskunde, maar plaaslik toepaslike beroepskursusse in die plek van keusevakke, bied opwindende, maar onbenutte moontlikhede. Die bedeling vir Akademiese- en beroepsonderrig word in paragrawe 4.6.2.2 en 4.6.2.3 beskryf, om vas te stel wat die ruimte vir ‘n gemeenskapskurrikulum is.

4.6.2.2 Die formele kurrikulum vir skole in Suid-Afrika

Die proses vir die formele skoolkurrikulum in Suid-Afrika het amptelik in 1996 begin, met die bekendstelling van ‘n voorneme tot ‘n nuwe kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002:4-5). In 1997 is voorbereidings daarvoor gedoen (Magardie 2004:4), en in 1998 is dit as Kurrikulum 2005 in alle skole van graad R tot 9 geïmplementeer. Dit moes weens praktiese probleme hersien word, en in 2002 volg die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) (Departement van Onderwys 2002:4-6). In 2005 is die Nasionale Kurrikulumverklaring Grade 10-12 (Algemeen) gepubliseer en in 2006 in werking gestel (Departement van Onderwys 2005:2). Teen 2008 is die nuwe kurrikulum dus regdeur die onderwysstelsel gevoer.

Praktiese probleme en kritiek het bly voortduur. Die Minister van Basiese Onderwys onder President Zuma, me Angie Motshekga, wil volgens ‘n mediaberig Kurrikulum 2005 hersien en vaartbelyn maak, maar nie afskaf nie. Volgens haar waarneming slaag dit in skole “waar hulle dinge op die ou manier doen.” Sy glo ook in die

waarde van moedertaalonderrig (Rademeyer 2009). Haar hersieningspaneel verklaar dat vorige pogings, ten spyte van die goeie bedoelings, die reeds bevoordeeldes verder bevoordeel het. Leerders en onderwysers wat in die verlede benadeel is, in die hede onveilig voel en oor die toekoms onseker is, moet die nodige ondersteuning ontvang (Dada, Dipholo, Hoadley, Khemba, Muller en Volmink, 2009:62). Daaruit vloei 'n hele aantal veranderings wat in 2010 tot 2012 ingefaseer word, en alles gerig is op verligting van onderwysers se werkslas en vereenvoudiging van die kurrikulumverklaring (Departement van Basiese Onderwys, 2010).

Nog 'n deurslaggewende instelling is die Skoolbeheerliggaam (SBL), wat veronderstel is om beheer demokraties in die gemeenskap se hande te plaas. Adams (2005:91) beskou dit as 'n verydelde moontlikheid. Hoewel strewe na *People's Education* op die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 uitgeloop het (Adams, 2005:87-94), gaan die mag van Skoolbeheerliggame met soveel verantwoordelikhede gepaard, dat dit apartheid eerder voortsit as om daarmee te breek (Adams, 2005:104). Hy beweer foutiewelik dat die SBL se taakbeskrywing geen verwysing na kurrikulum bevat nie (Adams, 2005:89), want die taak om personeel in hulle professionele funksie by te staan, is sonder twyfel 'n kurrikulumtaak. Die skoolbeheerliggaam konstitueer dus die wetlike reg tot die vorming van 'n gemeenskapsgedrewe kurrikulum binne formele onderwys.

Tog word die reg van die SBL eers verwesenlik wanneer dit teenoor opponerende belange kan stand hou. In die hofgeding tussen die Departement van Onderwys en die Hoërskool Ermelo, het die departement aangedring op sy reg om skole se taalbeleid te verander, sodat die departement huidige ouers se belang ondergeskik aan dié van die breër gemeenskap kan stel. Volgens die Departement se interpretasie het hulle die belangrike oorwinning behaal dat 'n skool se taalbeleid wel gewysig mag word, hoewel nie op die manier wat dit in dié geval gedoen is nie.

(Departement van Basiese Onderwys, 2009). Van der Rheede, as hoof van die Stigting vir Bemagtiging deur Afrikaans, verwelkom die afbakening van verantwoordelikhede, en gee ‘n oorsig van die uitgerekte regstryd wat nodig was om tot dié uiteinde te kom (Van der Rheede, 2009). Die SBL se gesag oor voertaal, ‘n grondliggende deel van kurrikulum, is dus in verswakte vorm gehandhaaf, en wel teen aansienlike koste.

Om die HNKV binne ‘n teoretiese raamwerk (kyk tabel 4.2) te plaas, is nie maklik nie. In terme van Carl se benaderings tot kurrikulumontwikkeling, kan, met al die wysigings, geredeneer word dat die pragmatiese benadering gevolg is. Hoewel die eerste Kurrikulum 2005 meer in die ervaringsbenadering gestaan het, is elemente van die akademiese benadering ingebring met die HNKV. In terme van Meighan en Harber se kurrikulumbenaderings is die kulturele benadering gevolg, waarvolgens kurrikulum tyd- en kultuurspesifiek is; dit ‘n hipotese is wat voortdurend getoets word. Die gereelde hersiening en die vryheid wat skole geniet om dit by plaaslike behoeftes aan te pas, getuig hiervan. Daar is ook ‘n kritiese benadering gevolg, omdat ideologie en kulturele reproduksie sentraal staan. As Giroux en Penna (1983) se tradisies binne kritiese teorie in ag geneem word, hink die HNKV op twee tradisies: Die struktureel-funksionele, en die fenomenologiese siening van die “nuwe” sosiologie van onderwys. Die eerste erken die wisselwerking tussen magsverhoudings en die skool, maar bevraagteken nie die grondslae van die skoolstelsel nie, dit erken die instrumentele waarde van onderwys en beskou konflik as afwykende gedrag. Die tweede erken dat kennis en identiteit in interaksie tot stand kom, maar werk volgens die outeurs nie met ‘n toereikende teoretiese grondslag nie. Volgens Ornstein en Hunkins (2009) se indeling is daar elemente van die “behavioral” benadering (duidelike uiteensetting van uitkomst wat verwag word en stimuli wat dit tot gevolg moet hê), bestuursbenadering (groot klem op organisasie en toesigstrukture), humanistiese benadering

(klem op die kind se selfstandigheid en leergierigheid) en rekonseptualistiese benadering (fokus op sosiale geregtigheid).

4.6.2.3 Haakplekke met die nuwe formele kurrikulum

Die herhaalde ingrypende veranderings wat aan die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum sedert 1996 aangebring is, dui op problematiese implementering, wat weer op problematiese ontwikkeling dui.

Om implementering oorhaastig te noem, is waarskynlik regverdig. As 'n mens dit met soortgelyke (maar suksesvolle) hervorming in Finland vergelyk, het dit vinnig en met min vrye keuse gegaan. Die nostalgiese kurrikulum van Van den Akker (2003:65) speel waarskynlik ook 'n groot rol. In hierdie geval was die verandering so drasties dat nie net onderwyspraktyk verander het nie, maar ook die totale woordeskat. In sekere opsigte word in 2010 en 2011 weer na vertroude terme teruggekeer (Anoniem, 2010).

Die matrieks van 2008 was die eerste groep wat volgens die nuwe stelsel skool voltooi het. Kort voor die uitslae bekendgestel is, het kommentaar reeds ingestroom. Al die kommentators aanvaar dat die deurvoer van Kurrikulum 2005 problematies was en is. Die aard van die probleme lê, soos skoonheid, *in the eye of the beholder*. Die minister, in die finale instansie die verantwoordelike persoon, skryf dit toe aan problematiese implementering (Pandor, 2008). Die *Independent Examinations Board*, 'n progressiewe, onafhanklike eksamenowerheid, loof die goeie hoedanighede van UGO, beskou implementering ook as 'n probleem, maar met die angel dat dit voorsien kon word (Oberholster, 2008). Die BCVO, 'n konserwatiewe instansie gebruik die kans om punte teen die nuwe bedeling aan te teken (Grobler, 2008), en die opposisiekoerant, Rapport, teken punte teen die regering aan (Rapport, 2008). Van die vier is die IEB waarskynlik die mees ewewigtige.

Implementering het gladder verloop waar die plaaslike skool aan die kurrikulum verbind is. Magardie (2004:61-67) het suksesvolle implementering aan 'n spesifieke skool ondersoek, en die toewyding van die skoolhoof as bepalend beskou, sowel as aktiewe aanpassings wat die skool moes maak (Magardie, 2004:61-67). Arnold (2004:71-75) het die oormaat administratiewe pligte wat onderwysers toegeval het, ondersoek. Hy het bevind dat dit 'n ernstige hindernis vir doeltreffende implementering was (Arnold, 2004:71-75). Dit word ook met die 2010 veranderings aangespreek (Anoniem, 2010).

As doeltreffende skole met gemotiveerde onderwysers implementering moeilik gevind het, was dit waarskynlik by disfunksionele skole rampspoedig. Tekens van disfunksionele skole is volgens MacFarlane oorvol klaskamers, afwesigheid of pligsversuim van onderwysers, ongereelde skoolbywoning deur skoolhoofde, smerige skoolgronde en “vaaloog jongmanne op die uitkyk vir dwelms en meisies” (MacFarlane, 2008). Bipath definieer 'n disfunksionele skool as een met 'n slaagsyfer benede 40% in die Senior Sertifikaateksamen, terwyl 'n funksionele skool 'n slaagsyfer bo 80% het (Bipath, 2005:40-42). Minderwaardigheid van algemene geriewe in Swart woongebiede, minderwaardige skoolgeriewe onder Bantoe-onderwys en die politieke stryd tussen 1976 en 1990 wat hierdie gebiede in 'n oorlogsone teen die staat laat verander het, het volgens haar talle skole disfunksioneel gelaat. Onderwys het tot stilstand gekom, en word moeilik hervat (Bipath, 2005:42-43).

Taalvaardigheid staan sentraal in onderwys. Dit is reeds deur Pandor erken (2008). Dit is ironies dat moedertaalonderrig vir Swart leerlinge tot die hoogste moontlike vlak, 'n hoeksteen van Bantoe-onderwys was (Davenport, 1989:557-558), en met implementering van die nuwe kurrikulum, afgeskaf is. Die RGN identifiseer in 2008 'n sterk voorkeur tot Engelstalige onderrig onder Swart (*African*) ouers. Die verslag bevind egter dat ses tot

agt jaar deeglike tweede taal onderrig nodig is, voor dit effekief as onderrigtaal kan dien. Veral wiskundeverwante vakke ly onder gebrek aan moedertaalonderrig. (MacFarlane, 2008:409-410). Die onderwysverandering van 2010 toon weer ‘n koersverandering ten gunste van moedertaalonderrig (Departement van Basiese Onderwys, 2010).

Gesentraliseerde projekte om skoolprestasie op te stoot, se resultate is nie bemoedigend nie. Daar word aanbeveel dat bykomende ondersteuning meer doeltreffend sal wees as dit aan reeds suksesvolle skole gebied word (MacFarlane, 2008:409).

4.6.2.4 Gevolgtrekking rakende Suid-Afrika se skoolkurrikulum

Die formele skoolkurrikulum in Suid-Afrika toon ernstige gebreke in terme van eksterne bestendigheid, wat in gedwonge hersienings sigbaar is. Dit is ‘n vraag of interne bestendigheid in die proses behoue gebly het (kyk paragraaf 4.3.1; begrip ontleen aan Letchert en Kessels 2003:157-176). Die oorwinning van *People’s Education* (Adams 2005) ontwikkel tans met kompromieë tot iets waarin mense se gevestigde verwagtings in terme van skool, waarskynlik beter sal weerklink.

Skole wat hierdie tyd van gereelde en ingrypende veranderinge die beste hanteer het, is dies wat sterk beheer oor hulle eie lot geneem het. Dit is die wat dinge “op die ou manier aanhou doen het,” soos Minister Motshekga volgens Beeld gesê het (Rademeyer, 2009), of dies wat hulle met die nuwe rigting vereenselwig, en dit geesdriftig geïmplementeer het (Magardie, 2004). Albei hierdie meganismes is aspekte van ‘n ontwikkelde gemeenskapskurrikulum, hoewel die term nie gebruik word nie.

Volgens die eerste “geboortes” van Kurrikulum 2005 is onderwysers aangemoedig om self leermateriaal te ontwikkel, en min klem op handboeke te lê (Departement van Basiese Onderwys, 2010). Dit het volop ruimte vir ‘n gemeenskapgebaseerde kurrikulum gelaat. Die geleentheid is nie gebruik nie, en word

verminder (Departement van Basiese Onderwys, 2010). Tog is die mikro-vlak van kurrikulumvorming nog in die gemeenskap se hande, en kan aangegryp word om oogmerke te behaal, wat die gemeenskap self formuleer. Dit sluit die SBL se bevoegdheid om personeel aan te stel, vakkeuses en die ontwykende skoolkultuur in die informele – en verskuilde kurrikulum in.

4.6.2.5 Suid-Afrikaanse roetes na beroepsgerigte onderwys

Hierdie studie konsentreer op indiensneembaarheid. Hoewel dit op die skoolkurrikulum fokus, word beroepsopleiding ondersoek, met die oog op moontlike aansluiting. Daar is twee moontlikhede:

‘n Leerlingskap is die manier om op die werksplek opgelei te word. Dit behels ‘n drieledige ooreenkoms tussen die leerling, ‘n werkgewer en ‘n opleidingsverskaffer. Die SETA beheer gehalte en befondsing van opleiding. Die werkgewer bied praktiese ervaring, en die opleidingsverskaffer ‘n teoretiese grondslag. Elke kwalifikasie is op ‘n bepaalde vlak van die NQF. Dit word uit eenheidstandaarde opgebou. Elke eenheidstandaard dek sekere inhoud, en verdien ‘n aantal krediete. ‘n Volledige kwalifikasie bestaan normaalweg uit 120 krediete. Dit word saamgestel uit ‘n fundamentele komponent (geletterdheid, gesyferdheid en lewensvaardighede), en ‘n kern- en keusekomponent, wat beroepsesifiek is. Elke eenheidstandaard sit duidelik uiteen watter kennis en vaardighede dit vereis (Merseta, s.a.,:2-3). Teenoor vrese dat sulke kwalifikasies nie samehangend sal wees nie, word gestel dat eenheidstandaarde deurdag saamgevoeg word om sterk gedefinieerde kwalifikasies te vorm (Ministers, 2007:9-10).

Die Nasionale Beroepsertifikaat (National Certificate (Vocational) of NC(V)) word volledig aan VOO kolleges aangebied. Dit is in 2007 geïmplementeer vir vlak 2, 2008 vir vlak 3 en 2009 vir vlak 4, met identiese struktuur (Minister van Onderwys, 2006:4). Soortgelyk aan die Nasionale Senior Sertifikaat, is daar ‘n

fundamentele komponent met minstens 1 taal op Huistaalvlak (die voertaal van die kollege), opsioneel nog 'n taal, Wiskunde of Wiskundige Geletterdheid en Lewensoriëntering. Die 4 beroepsgerigte vakke het 'n slaagsyfer van 70% (Minister van Onderwys 2006:16-22,27).

Die Departemente van Onderwys en van Arbeid wil sien dat FET Kolleges 'n vanselfsprekende eerste keuse vir voornemende geskoolde werkers word. Teen Maart 2008 is R595 miljoen spandeer om kolleges met dié doel te verbeter (MacFarlane 2008:410). Dit moes groei van 'n basis waar 2 miljoen leerders in in 1999 in die VOO fase op skool was, 386 000 aan teknikons en universiteite, en slegs 123 000 aan VOO kolleges (Umalusi 2003:4). Teen 2004 het dit na 373 000 aangegroei (Vinjevold, 2007:5). Verwarrende syfers wat in 2009 aan die parlement deur die direkteur-generaal vir onderwys voorgelê is, het aangedui dat VOO Kolleges se studentetal van 25 073 in 2007 tot 120 000 in 2009 gegroei het (Mayatula, 2009). Dit verskil drasties van ander bronne. Met 50 kolleges en altesaam 216 kampusse (Mayatula, 2009), hoofsaaklik in die groter sentra, kan VOO kolleges nie 'n vanselfsprekende keuse vir leerders wees nie, want daar is te min.

Nkosi het die rol van VOO kolleges in Mpumalanga, as 'n landelike provinsie met hoë werkloosheid (Nkosi 2008:7) ondersoek. Sy studie handel dus met dieselfde vraagstuk as hierdie een, maar uit 'n ander hoek, en 'n ander geografiese plasing. Volgens hom is die deelnamekoers aan VOO kolleges in die Noord-Kaap 3,71%, effens hoër as die nasionale gemiddeld van 2,7%. In Mpumalanga is dit 2,23% (Nkosi 2008:6), maar met die steun van industrieë soos Sasol Oil, SAPPI, Eskom, TSB, Highveld Steel and Vanadium, Buscor, Nampak, Southern Sun Hotel en verskeie steenkool- en ander mynmaatskappye (Nkosi 2008:86). Die steun is egter beperk, en kolleges én industrieë voel dat die ander nie aan regmatige verwagtings voldoen nie (Nkosi 2008:159-165).

Die wet maak voorsiening vir private FET kolleges. Wie oor die hulpbronne beskik om te registreer en aan die kriteria vir akkreditasie te voldoen, kan so 'n instelling oprig (Umalusi 2005:8). Normaalweg is dit nie 'n roete wat toeganklikheid verhoog nie.

Aan skole word ook beroepsgerigte vakke aangebied. Tegniese vakke is Meganiese-, Elektriese- en Siviele Tegnologie. In terme van landbou is daar Landbouwetenskappe, Landboubestuurpraktjke en Landboutegnologie. In die gasvryheidsbedryf is daar Toerisme en Gasvryheidstudies. Daar is ook Rekenaartoepassings-tegnologie (RTT). In dié geval kan 'n enkele beroepsvak kan geneem word, in plaas van al drie keusevakke in 'n bepaalde rigting. Die praktiese komponent daarvan is ook kleiner. Vakke met toepaslikheid in die studiegebied is Gasvryheidstudies, RTT en Landboutegnologie.

Landboutegnologie dek die basiese aspekte van beroepsveiligheid, materiale, konstruksie met staal, messelwerk, beton en hout, asook sweistegniese. Aanwending en onderhoud van landboumasjinerie is ook ingesluit (Departement van Onderwys, 2005:26-44).

Gasvryheidstudies behandel gasvryheidskonsepte, gesondheid en veiligheid, voedselvoorbereiding, en voedsel- en drankbediening (Departement van Onderwys, 2005:11-13). Saam met RTT, wat kantoortoepassing van rekenaars behandel, word byna elke aspek van 'n landelike ekonomie, soos die van Hopetown, gedek.

4.7 Samevatting

Uit die literatuur is dit duidelik dat daar talle verskillende definisies vir die konsep kurrikulum bestaan en dat verskillende benaderings tot kurrikulering gevolg kan word. Ander skrywers se pogings om kurrikulumdenke te kategoriseer is aangehaal, maar hier is 'n nuwe benadering gevolg. Kurrikulum is eerder beskryf aan die hand van verskillende doele wat dit najaag. Hoewel dit teenstellend is (kurrikulum om die *status quo* te handhaaf, om by

die toekoms aan te pas en om die toekoms te transformeer) is dit ook aanvullend. Net so is die fokus van kurrikulum op die leerder as draer van kennis, as toekomstige werker, as lid van die samelewing en as ontluikende mens, teenstellend maar aanvullend. Daar is nie 'n keuse tussen die doele en die foki gemaak nie, maar aangedui dat die regte balans gesoek moet word.

In die totstandkoming van kurrikulum, is aan “vorming” voorkeur gegee bo “ontwikkeling” en “implementering,” om aan te dui dat dit 'n ineengevlegte proses is. Die wydste omskrywing vir die term is verkies, naamlik kurrikulum as alles wat mens op skool leer. Aspekte van kurrikulum is behandel onder die formele, informele, verskuilde en weggelate kurrikulum.

Hierdie studie benader kurrikulum as permanente potensialiteit. Die eksterne werklikheid waarbinne onderwys gebied word, verander voortdurend, en die betrokkenes ook. Die kurrikulum kry in elke gemeenskap, met elke klas, met elke onderwyser en by elke leerder 'n spesifieke, onherhaalbare vorm. Die voorafgaande bespreking word soos volg in ag geneem:

- Kurrikulum is 'n geïntegreerde geheel, en behoort met die lewe geïntegreerd te wees.
- Die geheel hef nie die aspekte van kurrikulum op nie. Om die formele, informele, verskuilde en weggelate kurrikulum afsonderlik te beskou, dui terreine aan waarop die gemeenskap impak kan hê. Die eenheidsperspektief moet net nie verloor word nie.
- Tradisioneel-erkende kurrikulumontwikkelaars se rol word erken as vormers van die formele kurrikulum. Ander aspekte word as ewe deurslaggewend beskou.
- Die mees toepaslike metafoor vir kurrikulum, is die spinneweb van Van den Akker. Die rasionaal staan in die sentrum daarvan, maar verskeie ander aspekte speel 'n rol, wat nie altyd voorspel kan word nie.

Baie aandag is aan internasionale vergestaltings van kurrikulum geskenk. Suksesvolle kurrikula is in lande soos Finland en Nederland opgebou, wat sterk fokus op aanpassing by die toekoms, en die leerder as ontluikende mens. Dit herrinner in belangrike opsigte aan die minder suksesvolle Kurrikulum 2005 in Suid-Afrika. Ook in Europa is die sukses van Mondragon onderwys, om die toekoms te vorm in terme van koöperatiewe ekonomie, sowel as etniese oorlewing, ondersoek. Dit bewys dat die gemeenskap tot kurrikulum kan bydra sonder staatshulp, en selfs in weerwil van staatsvyandigheid. Kubaanse onderwys is ondersoek, omdat 'n arm land merkwaardig suksesvol in die verskaffing van gehalte onderwys is. Die sterk plaaslike fokus en kurrikuluminset is hier opvallend.

Die Suid-Afrikaanse kurrikulumtoneel is histories beskryf, maar ook soos dit tans daar uitsien. Terwyl kritiek teen die huidige bedeling volop is, is daar ook baie positiewe punte. In terme van die gemeenskapskurrikulum, is die vraag tot watter mate Skool Beheerliggame die mag tot hulle beskikking aanwend, en tot watter mate die staat hulle sal toelaat. Daar is ook na roetes waarlangs beroepsopleiding in Suid-Afrika verkry kan word, gekyk. Hoewel eenheidstandaard gebaseerde kwalifikasies en Nasionale Beroepsertifikate opwindende moontlikhede inhou, word dit deur die gebrek aan integrasie beperk. Teen die konteks dat daar in bykans elke dorp 'n hoërskool is, en nie die instellings vir ander soorte beroepsopleiding nie, is die gemeenskap op beroepsgerigte skoolvakke aangewese. Die drie vakke Landboutegnologie, Gasvryheidstudies en Rekenaar Toepassingstegnologie dek bykans alle aspekte van die landelike ekonomie. Indien hierdie vakke doeltreffend aangebied kan word, sal dit die indienseembaarheid van landelike skoolverlaters aansienlik verhoog. Gebrek aan fasiliteite, toerusting en toepaslik gekwalifiseerde onderwysers, is die grootste hindernis vir die aanbied daarvan.

Daar is aangedui dat elke skool 'n spontane gemeenskapskurrikulum het, wat veral manifesteer in die informele, verskuilde en weggelate kurrikula. Wanneer dit uitdruklik oorweeg word, veral met 'n bepaalde doel, kan dit 'n geweldig kragtige instrument wees.

Voorstelle oor hoe die gemeenskapskurrikulum vir hierdie spesifieke studiegebied daar moet uitsien, word in hoofstuk 6 gemaak. Maar eers word in hoofstuk 5 die metodologie en teoretiese begronding daarvan, vir die empiriese deel van die studie uiteengesit.