

**‘n Onderzoek na ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum
om die indiensneembaarheid van matrikulante te
verhoog**

deur

Wynand Johannes Boshoff

voorgelê ter vervulling van ‘n deel van die vereistes vir
die graad

Philosophiae Doctor (PhD)

in

Kurrikulum- en Instruksionele Ontwerp en Ontwikkeling

in die

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit van Pretoria

Promotor: Prof WJ Fraser

Pretoria

Augustus 2010

**An investigation into a community-based curriculum to
enhance the appointability of matriculants**

by

Wynand Johannes Boshoff

Submitted as partial fulfilment of the requirements for the
degree of

**Philosophiae Doctor (PhD) in Curriculum and
Instructional Design and Development**

in the

Department of Humanities

Faculty of Education

University of Pretoria

Promoter: **Prof WJ Fraser**

Pretoria

August 2010



VERKLARING

Ek, Wynand Johannes Boshoff, verklaar hiermee dat hierdie proefskrif my eie werk is, en dat alle bronne waarna verwys, of wat aangehaal is, deur volledige verwysings aangedui en erken is. Hierdie proefskrif is nie aan hierdie of enige ander universiteit of ander tersiêre opvoedkundige instelling ter verwerwing van 'n ander graad voorgelê nie.

WJ BOSHOFF

DATUM



OPDRAG

Hierdie proefskrif word opgedra aan

ANNA BOSHOFF (1932 – 2007)

Sy het nooit moed opgegee nie.

Met niemand nie.



Erkennings

My studieleier, prof WJ Fraser, het daardie beskrywing uitnemend waar gemaak. Hy het elke keer presies die leeswerk voorgestel wat nodig was, en my gehelp om die studie te doen wat ek wou doen – net beter.

Die Universiteit van Pretoria, wat ‘n beurs vir studiegelde toegestaan het.

Die Hoërskool Hopetown en Hoërskool Steynville vir vriendelike bystand en belangstelling.

Deelnemers wat tyd afgestaan het om onderhoude te voer, en hulle oorfloedige wysheid met my te deel. Laat niemand ‘n klein gemeenskap onderskat nie!

My vrou, Esmé. Sonder jou aanmoediging sou ek nie begin het nie. Sonder jou aandrang sou ek dalk nie klaargemaak het nie. Dankie vir liefde, vriendskap gedagtewisseling en wees wie jy is.

My ouers. My ma wat altyd kans sien om iets nuut te doen, en my pa wat altyd kans sien om iets nuut te dink.

My kinders. Carel, Estella, Benjamin, Elisma en die een wat nog op pad is, en nie ‘n naam het nie. Die toekoms gaan oor kinders. Dankie dat julle myne is.

My broers en susters. “Hoe goed en hoe mooi is dit as broers in vrede saam woon...” Dankie vir aanmoediging en wenke.

Die leerders van Volksskool Orania van 2001 tot 2010. Julle het my van die waarde van toegewyde onderwyswerk oortuig. “Wees jou beste self.”

Aan ons Hemelse Vader, wat ook op aarde regeer. Laat mensgemaakte boeke nooit belangriker as Godgeskape mense word nie.

ABSTRACT

South African unemployment in the midst of a skills crisis is surprising in view of an increase in obtaining the National Senior Certificate (Matric). Though, matric prepares candidates for higher education, for which less than 20% will enrol for. Technical qualifications even lower than matric seem to be more useful in the labour market. Unemployment can be approached from many sides, of which a curriculum approach is definitely one. With negative experience with large scale curriculum reforms, attention is lead to the community to take lead.

While globalisation has traumatic effects on marginalised communities, some not only survive, but even thrive. Those are communities relying upon their own resourcefulness, and where social cohesion is strong. In the community of Hopetown, wealth exists next to poverty, the wealthy elite (increasingly multi-racial) and an economic inactive proletariat. Having two highly functional schools is a ray of hope, but does not contribute significantly enough to an employed community.

Curriculum is an expression of deeply held convictions. Therefore it is an often disputed area between ideologies. Liberal individualism and socialist Marxism are ends of a spectrum. Concrete realisations are often unpleasing compromises.

Analysing curricular theory, it emerges that learning happens by means of the formal, informal, hidden and zero curriculum. The local community has power to select elements from the formal, and give direction to other aspects of curriculum. Anybody's approach to curriculum is a function of how opposing, yet complementing purposes with education and similar multitude of foci of curriculum are balanced. In schools it crystallises as a unique, collective but local exemplar of curriculum, in this study named the community based curriculum. International examples

give different perspectives on what curricular power local communities have.

In a qualitative study, drawing on ethnographic and phenomenologist method, community members and senior learner's of Hopetown in the Northern Cape are interviewed to establish what learners' employment desires are, and what labour needs employers have. The purpose is to translate that into possible curriculum components, to verify if the necessary skills are present in the community, and how to implement a community based curriculum.

Findings are that learners of all walks of life covet the few "office jobs" available. A career in agriculture is enticing to prospective farmers, but the opposite to those who fear they might be labourers. As a result there is a labour crisis in agriculture, and farmers maintain that mechanisation is a result of labour shortages, not the cause of unemployment. Few other opportunities exist. Employers agree that a more productive labour force can lead to new development, but that new candidates have no realistic view of what the world of work entails. An entrepreneurial spirit and self driven work ethics seem to be absent.

Recommendations go in three directions: A more progressive educational approach should lead to more self dependent adults. A culture of letting learners make errors and learn from them might make a positive difference. Encouraging senior learners to find temporal jobs should broaden their experience, and lead to better considered choices. The schools should also collaborate to offer more vocational school subjects.

Key terms

community-based curriculum; curriculum design and development; rural areas; appointability; ideologies; unemployment; ethnography; phenomenology

BESKRYWING VAN AKRONIEME EN AFKORTINGS

Nasionale Senior Sertifikaat Die kwalifikasie wat na 12 suksesvolle skooljare verwerf word. In die handel en wandel staan dit bekend as “matriek.”
Afkorting NSS.

Algemene Onderwys- en Opleidingsfase Die eerste 9 jaar van skoolopleiding, wat ‘n basis van gesyferdheid, geletterdheid en algemene kennis moet lê. In die formele skoolstelsel word dit aan die einde van graad 9 verwerf, maar iemand wat nie skool bygewoon het nie, kan dit verwerf deur die Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding-kwalifikasie (VBOO, of beter bekend onder die Engelse afkorting ABET) te verwerf. Dit strek oor 4 vlakke. Daarna kan verdere onderwysgeleenthede gekies word. Graad 9 of VBOO vlak 4 is vlak 1 op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR, of beter bekend onder die Engels afkorting NQF).

Verdere Onderwys- en Opleidingsfase Vlakke 2 tot 4 op die NQF. Op skool is dit graad 10, 11 en 12. Dié fase word ook aan VOO kolleges (voorheen tegniese kolleges) aangebied, maar dan ter verwerwing van die Nasionale Beroepsertifikaat (NC(V) volgens die Engelse afkorting). Dit word soortgelyk aan die Nasionale Senior Sertifikaat gestruktureer, maar alle vakke is beroepsgerig, en die praktiese komponent is belangriker. Leerlingskappe (soortgelyk aan voormalige vakleerlingskappe) kan ook op die vlak (en ander vlakke) behaal word.

VOO Kolleges Voormalige tegniese kolleges, beter bekend as FET kolleges, volgens die Engelse benaming. Slegs beroepsgerigte kwalifikasies in die die VOO-band (NQF vlakke 2 tot 4, of gelykstaande aan grade 10, 11 12) word hier aangebied. Daar is 50 kolleges met 216 kampusse in Suid-Afrika. Bronne verskil oor die aantal studente, wisselend van 120 000 tot 373 000. Dit vergelyk met sowat 2 miljoen leerdere in die VOO-fase van gewone skole.

Mondragon Koöperasie Mondragon is ‘n dorp in die Baskiese deel van Spanje. Toe Baske onder die bewind van Genl Franco onderdruk is, het in dié dorp ‘n koöperatiewe nywerheidsskool ontstaan, wat tot koöperatiewe fabriek gelei het, wat tot ‘n globale koöperatiewe korporasie gegroei het.

SAQA Engelse afkorting vir die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid, en die akroniem wat as naam vir dié owerheid gebruik word. Dit is ‘n statutêre organisasie waarby alle kwalifikasies wat in Suid-Afrika met wettige status aangebied word, geregistreer moet word. Die NQF staan onder toesig van SAQA.

NQF Engelse afkorting vir die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Alle kwalifikasies wat by SAQA geregistreer is, word op dié raamwerk

geplaas. Graad 9 is vlak 1, graad 12 vlak 4, en 'n doktersgraad op vlak 10. Die mate van gevorderdheid van 'n kwalifikasie kan dus van die vlak waarop dit geplaas is, afgelei word.

- SETA** Engelse afkorting vir Sektorale Onderwys en Opleidingsowerheid. In elke sektor van die ekonomie is daar 'n SETA wat oor die gehalte en aanbieding van beroepsgerigte kwalifikasies toesig hou, en opleiding befonds. Dit word uit vaardigheidshreffings, wat op werkgewers gehef word, gefinansier. Dit staan onder beheer van die Departement van Arbeid.
- QCTO** Engelse afkorting vir die Gehalte Raad vir Ambagte en Beroepe. Dit neem sekere take van die SETA's oor, in 'n poging om beroepsgerigte opleiding meer vaartbelyn te maak. Dit staan onder beheer van die Departement van Arbeid.
- HESA** Engelse afkorting vir Hoër Onderwys Suid-Afrika. Dit is die owerheidsliggaam verantwoordelik vir kwalifikasies bo vlak 4 op die NQF, wat nie onder die QCTO val nie. Hoër onderwys volg dus op Verdere Onderwys en Opleiding (VOO). Universiteite staan onder HESA. Dit staan onder beheer van die Departement van Hoër Onderwys
- Umalusi** 'n Zoeloe-woord wat "herder" beteken. Dit is die owerheidsliggaam wat vir alle kwalifikasies tot vlak 4 op die NQF, wat nie onder die QCTO staan nie, verantwoordelikheid neem. Skole en VOO kolleges staan onder Umalusi. Dit staan onder beheer van die Departement van Basiese Onderwys.
- UGO** Uitkoms-gebaseerde Onderwys. Een van die grondslae van die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling na 1994. Dit bepaal nie net die kennisinhoud van onderwys nie, maar ook houdings en vaardighede wat aangeleer moet word. Die leerproses word as 'n belangrike deel van die leerervaring beskou. Dit het 'n omstrede geskiedenis in Suid-Afrika.
- Kurrikulum 2005** Die Suid-Afrikaanse weergawe van uitkomsgebaseerde onderwys. Volgens beplanning sou dit teen 2005 deur al die skoolgrade gevoer wees, maar uiteindelik het dit tot 2008 geduur. Dit was deurlopend omstrede, en is verskeie kere hersien.
- HNKV** Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Dit is die hersiening van die Kurrikulum 2005 wat in 2002 bekend gestel is. Dit skenk meer aandag aan inhoud, en ander uitkomst is vereenvoudig.
- NC(V) of Nasionale Beroepsertifikaat** Die afkorting is van die Engelse *National Certificate (Vocational)*. Dit is saamgestelde, beroepsgerigte kursusse wat onder beheer van die Departement van Onderwys staan, en aan VOO kolleges aangebied word.



Inhoudsopgawe

1	Hoofstuk 1 Navorsingsprobleem en navorsingsdoel	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Aktualiteit van die navorsingsprobleem	2
1.2.1	Gemengde welslae van onderwys en opleiding in Suid-Afrika	2
1.2.2	Kurrikulumgebaseerde benadering tot die navorsingsprobleem	3
1.2.3	Die betekenis van “gemeenskapsgebaseerde kurrikulum”	3
1.3	Agtergrond tot die navorsingsprobleem	4
1.3.1	Kwalifikasie vergelyk met indienseembaarheid en inkomste	4
1.3.2	Deelnamekoers aan na-skoolse onderwys	8
1.3.3	Die regering in SA se verbintenis en benadering tot onderwys	9
1.3.4	Globalisering as moontlike hindernis tot indienseeming	10
1.3.5	Samevatting van die aktualiteit van die navorsingsprobleem	11
1.4	Teoretiese raamwerk van hierdie studie	12
1.5	Indeling van hoofstukke	14
1.5.1	Hoofstuk 1 - Inleiding	14
1.5.2	Hoofstuk 2 - Die gemeenskap as kurrikulumagent	15
1.5.3	Hoofstuk 3 - Kurrikulumgrondslae onder die skoolfondament	16
1.5.4	Hoofstuk 4 - Kurrikulumgrondslae bo die skoolfondament	16
1.5.5	Hoofstuk 5 - Metodologie	17
1.5.6	Hoofstuk 6 - Interpretasie van inligting wat verkry is	17
1.5.7	Hoofstuk – 7 Voorstel vir ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum om die indienseembaarheid van	18



	matrikulante te verhoog	
1.6	Geografiese plasing van die Navorsing	18
1.7	Navorsingsvraag, -subvrae en –doelstellings	19
1.7.1	Navorsingsvraag	19
1.7.2	Subvrae en doelstellings	19
1.8	Samevatting	20
2	Hoofstuk 2 Die Gemeenskap as Kurrikulumvormer	21
2.1	Inleiding	21
2.2	Beskrywing van globalisering as verskynsel	23
2.3	Omskrywing van gemeenskap	29
2.4	Funksionaliteit van ‘n gemeenskap	32
2.4.1	Welvaartsvlakke en gemeenskapsfunksionaliteit	32
2.4.2	Etnisiteit en gemeenskapsfunksionaliteit	37
2.4.3	Ekologie en gemeenskapsfunksionaliteit	39
2.5	Die gemeenskap van Hopetown in die Noord-Kaap	40
2.5.1	Kort geskiedenis van Hopetown	40
2.5.2	Demografie van Hopetown	42
2.5.3	Ekonomie van Hopetown	49
2.6	Die gemeenskap en kurrikulum	50
2.7	Samevatting	52
3	Hoofstuk 3 Kurrikulumteorie onder die skoolfondament	55
3.1	Inleiding	55
3.2	Opvoeding as betwiste gebied	55
3.3	Beskrywing van Kurrikulumstudies as studieveld	60
3.4	Epistemologie as kurrikulumbepaler onder die skoolfondament	62
3.4.1	Die invloed van epistemologie op kurrikulum	62
3.4.2	Filosofie en prioriteite: Wat is belangrik genoeg om te leer?	64
3.4.3	Kognitiewe wetenskap as kurrikulumbron	67



3.5	Sosiale faktore in onderwys	72
3.5.1	Die sosiale posisie van die leerder	72
3.5.2	Die rol van die samelewing in kurrikulumvorming	74
3.5.2.1	Die posisie van die skool binne die samelewing	74
3.5.2.2	Die samelewing volgens die Klassieke Liberalisme	75
3.5.2.3	Die samelewing volgens die Marxiaanse tradisie	77
3.6	Gevolgtrekking	80
4	Hoofstuk 4 Kurrikulumteorie bo die skoolfondament	84
4.1	Kurrikulum as studie-onderwerp.	84
4.1.1	Reikwydte en ontwikkeling van die begrip kurrikulum	84
4.1.2	Aspekte van kurrikulum soos in die literatuur weergegee	87
4.1.3	Herinterpretasie van aspekte van kurrikulum	88
4.1.3.1	Formulering van herinterpreteerde aspekte	88
4.1.3.2	Die formele kurrikulum	90
4.1.3.3	Die informele kurrikulum	90
4.1.3.4	Die verskuilde kurrikulum	91
4.1.3.5	Die weggelate kurrikulum	95
4.2	Kurrikulumvorming	96
4.2.1	Die prosesse van kurrikulumvorming	96
4.2.2	Die vlakke van kurrikulumvorming	101
4.3	Benaderings tot kurrikulum as deel van onderwys	102
4.3.1	Benaderings in sinoptiese literatuur weergegee	102
4.3.2	Beskouings oor die rasionaal van onderwys	109
4.3.2.1	Kurrikulum as doelgerigte verskynsel	109
4.3.2.2	Onderwys om die <i>status quo</i> te handhaaf	110
4.3.2.3	Onderwys om by die onvermydelike toekoms aan te pas	112
4.3.2.4	Onderwys om die werklikheid te transformeer	113



4.3.3	Beskouings oor die fokus van kurrikulum	114
4.3.3.1	Kurrikulum vir die leerder as draer van kennis	114
4.3.3.2	Kurrikulum vir die leerder as toekomstige werker	115
4.3.3.3	Kurrikulum vir die leerder as lid van die samelewing	116
4.3.3.4	Kurrikulum vir die leerder as ontluikende mens	119
4.3.3.5	Gevolgtrekking oor die fokus van skoolkurrikulum	120
4.4	Die gemeenskapskurrikulum	121
4.4.1	Omskrywing van die gemeenskapskurrikulum	121
4.5	Internasionale vergestaltings van kurrikulum	122
4.5.1	Die waarde van die internasionale voorbeelde wat volg	122
4.5.2	Nederlandse onderwys hervorming	123
4.5.3	Sekondêre onderwys in Finland volgens modulêre stelsel	126
4.5.4	Kubaanse vordering na hoogstaande onderwys	127
4.5.5	Baskiese onderwys: Sukses in weerwil van die staat	130
4.6	Die Suid-Afrikaanse onderwystoneel	133
4.6.1	Historiese oorsig oor Suid-Afrikaanse onderwys	133
4.6.2	Onderwys en opleiding in Suid-Afrika vandag	134
4.6.2.1	Integrasie van onderwys en opleiding	134
4.6.2.2	Die formele kurrikulum vir skole in Suid-Afrika	137
4.6.2.3	Haakplekke met die nuwe formele kurrikulum	140
4.6.2.4	Gevolgtrekking rakende Suid-Afrika se skoolkurrikulum	142
4.6.2.5	Suid-Afrikaanse roetes na beroepsgerigte onderwys	143
4.7	Samevatting	145
5	Hoofstuk 5 Navorsingsmetodologie en data-insamelingstrategieë soos van toepassing op die studie	149
5.1	Inleiding	
5.2	Navorsingsontwerp	149



5.2.1	Eenheid van ontleding en ondersoek	149
5.2.2	Studieterrein	150
5.3	Bestekopname van subvrae	152
5.3.1	Subvraag 1: Leerders se indiensnemingsbehoefte	152
5.3.2	Subvraag 2: Arbeidsbehoefte	153
5.3.3	Subvraag 3: Beskikbaarheid van kundigheid en vaardigheid	154
5.3.4	Subvraag 4: Operasionele aspekte van die gemeenskap se bydrae tot kurrikulum	154
5.4	Ontwikkeling van wetenskaplike denke	156
5.5	Filosofiese invloede op die metodologie van hierdie studie	162
5.5.1	Kwalitatiewe navorsing as Positivistiese metode	162
5.5.2	Etnografie: Die vervlegde sosiale werklikheid	164
5.5.3	Fenomenologie: Om dit wat uit die navorsing verskyn, te verstaan	167
5.5.4	Ander filosofiese rigtings met betrekking op die metode van hierdie studie	169
5.6	Die probleem van navorsing wat gesagsverhoudings vestig	169
5.7	Navorsingsmetode	172
5.7.1	Die onderhoud as navorsingsmetode	172
5.7.2	Die insameling van data vir hierdie studie	175
5.7.2.1	Ongestruktureerde onderhoude	175
5.7.2.2	Vraelyste met die oog op kwalitatiewe inligting	177
5.7.2.3	Groepsonderhoude	178
5.7.2.4	Gestruktureerde onderhoude	179
5.7.3	Dataverwerking	180
5.8	Slot	182
6	Hoofstuk 6 Interpretasie van navorsingsbevindings	184
6.1	Inleiding	184
6.2	Subvraag 1: Wat is die indiensnemingsbehoefte van	185



	plattelandse graad 12 leerders wat nie verder gaan studeer nie?	
6.2.1	Die beroepe wat leerders graag sal beoefen	185
6.2.2	Die probleem en moontlike oplossings soos leerders dit sien	191
6.2.3	Leerders se behoeftes soos ander gemeenskapslede dit sien	193
6.2.4	Samevatting op subvraag 1: Wat is die iniensnemingsbehoefte van plattelandse graad 12-leerders wat nie verder gaan studeer nie?	194
6.3	Subvraag 2 Wat is die arbeidsbehoefte van werkgewers in die gemeenskap, watter tipes werk kan binne die spesifieke plattelandse konteks aan skoolverlaters na die verwerwing van die Nasionale Senior Sertifikaat gebied word en wat is die kurrikulumvereistes wat aan hierdie behoeftes gekoppel word?	194
6.3.1	Leemtes wat werkgewers in die breë sosiale opset ervaar	194
6.3.2	Owerheidsfaktore wat werkgewers beïnvloed	196
6.3.3	Vaardigheidstekorte soos deur werkgewers ervaar	199
6.3.4	Opleidingsverwante probleme deur werkgewers ervaar	200
6.3.5	Werk binne die omgewing beskikbaar, na die mening van werkgewers	204
6.3.6	Werk buite die omgewing beskikbaar	209
6.3.7	Samevatting op subvraag 2: Wat is die arbeidsbehoefte van werkgewers in die gemeenskap en watter tipes werk kan binne die spesifieke plattelandse konteks aan skoolverlaters na die verwerwing van die Nasionale Senior Sertifikaat gebied word en wat is die kurrikulumvereistes wat aan hierdie behoeftes gekoppel word?	210
6.4	Subvraag 3 Is die nodige kundigheid en vaardigheid in die gemeenskap beskikbaar om geïdentifiseerde komponente tot die kurrikulum by te dra?	212
6.4.1	Sosiale onderbou van die gemeenskap	212
6.4.2	Die gemeenskap se rol in werkskepping en	216



	ekonomiese ontwikkeling	
6.4.3	Die gemeenskap se rol in onderwys en opleiding	218
6.4.4	Opgesomde antwoord op subvraag 3: Is die nodige kundigheid en vaardigheid in die gemeenskap beskikbaar om geïdentifiseerde komponente tot die kurrikulum by te dra?	222
6.5	Subvraag 4: Hoe moet die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum geoperasionaliseer word?	223
6.5.1	Wat met 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum bedoel word	223
6.5.2	Die ruimte vir 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum binne die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling	224
6.5.3	Skoolvakke en die beroepswaarde daarvan	225
6.5.4	Samestelling van 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum met die oog op algemene karaktervorming	229
6.5.5	Samestelling van die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum met die oog op blootstelling aan die beroepswêreld	231
6.5.6	Nie-skoolverwante leer	231
6.5.7	Praktiese uitvoering van 'n gemeenskapskurrikulum	234
6.5.7.1	Praktiese uitvoering binne skoolverband	234
6.5.7.2	Praktiese uitvoering buite skoolverband	239
6.5.8	Opgesomde antwoord van subvraag 4: Maniere waarop die gemeenskapskurrikulum geoperasionaliseer kan word	241
6.6	Bespreking van ondersoek aan die hand van literatuur	242
6.7	Slot	250
7	Hoofstuk 7 Bevindings aanbevelings en implikasies van die studie	251
7.1	Inleiding	251
7.2	Opsomming van die probleem wat tot die studie gelei het	251
7.3	Opsomming van die navorsingsvraag en sub-vrae	252
7.4	Opsomming van die doel en doelstellings van die	253

	studie	
7.5	Bevindings van die literatuuoroorsig	253
7.5.1	Hoofstuk 1: Oopdek van die navorsingsprobleem	253
7.5.2	Hoofstuk 2: Fokus op die gemeenskap	255
7.5.3	Hoofstuk 3: Die onderbou van die kurrikulum	258
7.5.4	Hoofstuk 4: Kurrikulumteorie bo die skoolfondament	262
7.6	Bevindings van die empiriese ondersoek	269
7.6.1	Indiensnemingsbehoefte van leerders	269
7.6.2	Arbeidsbehoefte van werkgewers	270
7.6.3	Beskikbaarheid van toepaslike kundigheid	271
7.6.4	Operasionalisering van die gemeenskapskurrikulum	272
7.7	Aanbevelings en implikasies	277
7.7.1	Tesis van die studie en oorkoepelende aanbeveling	277
7.7.2	Skoolvlak: Kurrikulumsensitiwiteit moet aangekweek word	279
7.7.3	Skoolvlak: Bevordering van deeltydse werk	280
7.7.4	Skoolvlak: Aanwys van 'n werkgroep om moontlikhede te ondersoek	280
7.7.5	Skoolvlak: Samewerking tussen skole om bepaalde vakke aan te bied	281
7.7.6	Skoolvlak: Moontlike oprigting van 'n VOO kollege	281
7.7.7	Departementele vlak: Aanmoediging van plaaslike kurrikulum-inisiatiewe	282
7.8	Beperkings en tekortkominge van die ondersoek	282
7.9	Voorstelle vir verdere studie	283
7.10	Slot	283
8	Bronnelys	284

Lys van Tabelle

Tabel 1.1:	Die verhouding tussen stygende kwalifikasievlak	5
------------	---	---

en indiense-nemingstatus

Tabel 1.2:	Die verhouding tussen formele opvoedingsvlak en finansiële verdienste	7
Tabel 2.1:	Demografie van Hopetown	42
Tabel 2.2:	Sensus 2001 per munisipaliteit, onderwysvlak en bevolkingsgroep (NC076: Tembelihle) (Alle persone 20 jaar en ouer)	43
Tabel 2.3:	Sensus 2001 per munisipaliteit, indiense-nemingstatus (amptelike definisie) en bevolkingsgroep (NC 076: Tembelihle) (Alle persone 15 – 65 jaar)	43
Tabel 2.4:	Sensus 2001 per munisipaliteit, inkomstekategorie en bevolkingsgroep (NC 076: Tembelihle) (Alle werkende persone 15 – 65 jaar)	44
Tabel 2.5:	Bevorderings in die VOO-fase in Hoërskool Hopetown en Hoërskool Steynville	44
Tabel 2.6:	Aantal matriekleerders van verskillende ouderdomme	45
Tabel 2.7:	Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid per skool	45
Tabel 2.8:	Redes om matriek te voltooi, per skool (Meer as 100% reaksies moontlik)	45
Tabel 2.9:	Behoeftes om as volwassene in Hopetown te vestig / nie te vestig nie. (Meer as 100% reaksies moontlik)	46
Tabel 2.10:	Aantal leerders wat in eie diens wil staan, of liever salaris wil verdien, met motivering	47
Tabel 4.1:	Kurrikulum soos bepaal deur interpretasie, volgens Van den Akker, 2003:3.	85
Tabel 4.2:	Verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling en kurrikulering	104
Tabel 4.3:	Vergelyking tussen praktiese onderwysbenaderings soos saamgevat deur verskillende outeurs	107
Tabel 6.1:	Graad 12-leerlinge van 2009 se planne vir nas-koolse studie	186
Tabel 6.2:	Beroepe waarvoor deelnemers voorkeur toon	187



Tabel 6.3:	Beroepe waarteen deelnemers afkeur toon	188
Tabel 6.4:	Deelnemers se gesindhede teenoor geselekteerde ekonomiese sektore	189
Tabel 6.5:	Aantal deelnemers met beroepsgerigte vakke per skool	226
Tabel 6.6:	Vakke wat leerders neem en wat volgens hulle beroepswaarde het	227
Tabel 6.7:	Vakke wat sommige deelnemers graag sou wou neem	228

Lys van Figure

Figuur 1.1:	Die kurrikulêre spinneweb (Van den Akker, 2003:xx)	13
Figuur 4.1:	Aspekte van kurrikulum	89
Figuur 5.1:	Die multi-dissiplinêre aard van hierdie navorsing	151
Figuur 5.2:	Operasionalisering van die gemeenskapskurrikulum	155
Figuur 7.1:	Die kurrikulêre spinneweb, vir 'n gemeenskapskurrikulum vir verhoogde indienseembaarheid	275
Figuur 7.2:	Operasionalisering van die gemeenskapskurrikulum	276

Lys van Aanhangsels

Aanhangsel 1:	Vraelyste en antwoorde: Matrieks	317
Aanhangsel 2:	Antwoorde van matrieks geïnterpreteer en getabuleer	326
Aanhangsel 3:	Opvolgvraelys rakende indienseembaarheid van skoolverlaters	333
Aanhangsel 4:	Fisiese opname van besighede in Hopetown	336
Aanhangsel 5:	CD-ROM met transkripsies	In om-slag

Hoofstuk 1 Navorsingsprobleem en navorsingsdoel

1.1 Inleiding

Onder die titel ‘n **Ondersoek na ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum om die indienseembaarheid van matrikulante te verhoog** word die verweefde verhouding tussen samelewing, ekonomie en onderwys/opleiding ondersoek. Dit maak sekere veronderstellings waarvan hier kennis geneem, en wat in die res van die studie ondersoek word:

- Om kurrikulum te ontwikkel is primêr ‘n owerheidsfunksie. Hier word veronderstel dat die plaaslike gemeenskap ‘n inset kan lewer, tot dié mate dat ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum vorm kan kry. Dit word in hoofstuk 2, wat met die gemeenskap handel, sowel as hoofstuk 4, wat met konkrete aspekte van kurrikulum handel, gemotiveer. In hoofstuk 3, wat met onsigbare filosofiese grondslae van kurrikulum handel, word onder andere verklaar waarom soveel klem op die plaaslike gemeenskap gelê word.
- Indienseembaarheid as maatstaf is aanvegbaar. ‘n Suiwer instrumentele benadering tot onderwys, sowel as voorkeur aan die behoeftes van werkgewers, teenoor die van leerders, verleen permanensie aan heersende belange. Dit is egter nie die bedoeling nie. Om indienseembaar te wees impliseer nie noodwendig onderhorigheid nie. Dit verwys ook na die vermoë om as selfstandige ondernemer sukses te behaal, of op enige ander (wettige) manier aan die ekonomie deel te neem. Onderwys/opleiding bevat ‘n instrumentele element; dit is bykans vanselfsprekend. Om daardie element te ondersoek, is nie om dit tot enigste doel te verhef nie.
- *Matriek* en *matrikulant* is nie woorde met amptelike status nie. Dit verwys onderskeidelik na die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) en kandidaat vir die verwerwing daarvan. Weens algemene gebruik skeep *matriek* en *matrikulant* geen verwarring nie, en die terme word vryelik in die studie gebruik.

Die sentrale tema van hierdie studie is dat 'n plaaslike gemeenskap, wat as kurrikulumvormer by onderwys betrokke raak, weselik tot verligting van die land se dubbele sosio-ekonomiese krisis van vaardigheidstekort en werkloosheid kan bydra. Die aard van die krisis (hoofstuk 1) die vormende rol van die gemeenskap (hoofstuk 2), filosofiese (dikwels onbewuste) grondslae van kurrikulum (hoofstuk 3) en die teorie van kurrikulum en die vorming daarvan (hoofstuk 4) word teoreties ondersoek. Daarna word die metodologie tydens, en filosofie onderliggend aan die empiriese ondersoek, beskryf (hoofstuk 5), resultate van die ondersoek word weergegee (hoofstuk 6) en finale gevolgtrekkings word gemaak (hoofstuk 7). Klankopnames van onderhoude en transkripsies daarvan word op CD ingesluit.

1.2 Aktualiteit van die navorsingsprobleem

1.2.1 Gemengde welslae van onderwys en opleiding in Suid-Afrika

Onderwys en opleiding is van die belangrikste kulturele en ekonomiese aktiwiteite in enige land. In dié terme weerspreek die resultate in Suid-Afrika mekaar:

- Die onderwysstelsel is geslaagd in terme van die toename in suksesvolle skoolverlaters (verwerwers van die Nasionale Senior Sertifikaat aan die einde van graad 12, afgekort as NSS), maar ongeslaagd in terme van indiensname van hierdie skoolverlaters.
- Suid-Afrika beleef 'n vaardigheidstekort wat volgens sekere waarnemers krisisaanmetings aanneem, terwyl werkloosheid ook 'n krisis is. Met ander woorde, 'n ekonomie wat vir talle belangrike poste nie geskikte kandidate kan vind nie, kan ook vir talle kandidate nie geskikte poste vind nie.

Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word, met verbandhoudende oplossings. Daar kan beweer word dat onderwys nie die nodige prioriteit by die regering geniet nie. Dit word egter deur uitsprake, sowel as besteding weerspreek (kyk paragraaf 1.3.3). Swak dienslewering aan en deur skole kan voorgehou word, maar dit sou slegs kon verklaar hoekom party leerders nie graad 12 voltooi nie.

1.2.2 Kurrikulumgebaseerde benadering tot die navorsingsprobleem

Die dubbele krisis lei die aandag na kurrikulum, na dit wat op skool geleer word. As suksesvolle skoliere onsuksesvolle werksoekers is, word hulle op skool onvoldoende toegerus. Die teenargument is dat skool die leerder nie vir die beroep nie, maar vir verdere studie of opleiding voorberei. Dit sistap egter die probleem. Vir diegene wat die beroepswêreld met matriek as finale kwalifikasie betree – die oorgrote meerderheid matrikulante – *is* skool beroepsvoorbereiding. As dit *de facto* die rol van die NSS is, móét kurrikulum dit verreken.

Globalisering van handel en produksie het die ekonomie wêreldwyd struktureel verander, en in talle lande bepaalde groepe werkers werkloos gelaat. Dit is buite ‘n nasionale regering, en dus buite ‘n nasionale onderwysdepartement se beheer. As dít die (‘n) oorsaak is, lei dit die ondersoek ook na kurrikulum. Skool kan nie die werklikheid waarbinne skoolverlaters gaan funksioneer bepaal nie, maar wel die mate waartoe hulle daarop voorberei is.

1.2.3 Die betekenis van “gemeenskapsgebaseerde kurrikulum”

Kurrikulering bestaan primêr uit die aksies van ontwikkeling, verspreiding en evaluering (kyk hoofstuk 4), en word op die makrovlak (sentrale of provinsiale regering) uitgevoer. Die intervlak tussen sentraal ontwikkelde kurrikulum, en die leerder vir wie dit bedoel word, is die skool. Van die belangrikste besluite wat bepaal hoe die kurrikulum by leerders tuisgebring word, word op skoolvlak geneem. Dit word deur onderwysers, ouers en die breër gemeenskap deurslaggewend beïnvloed. Die spesifieke aard en vorm wat kurrikulum binne ‘n sekere gemeenskap kry, is die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum. Die gemeenskap kan ook leerervarings buite skoolverband skep, wat ook onder die beskrywing tuishoort.

Gemeenskapsgebaseerde oplossings op vele terreine kan in die toekoms belangriker word. Die Dinokeng Scenario span¹ (Ramphela ea, 2009)

¹ Die span bestaan uit 33 mense van regoor die samelewingspektrum, met dr Mamphela Ramphela as voorsitter.

neem die aard van die burgerlike samelewing (wisselend na gelang van betrokkenheid) en die vermoë van die staat (wisselend na gelang van doeltreffendheid) as deurslaggewende veranderlikes. Hulle slegste scenario speel af waar die staat ondoeltreffend en die burgers onbetrokke is; die beste waar die staat doeltreffend is en burgers betrokke; en die middelste waar die staat doeltreffend maar burgers onbetrokke is (Ramphela, 2009:15.) Hulle maak nie voorsiening vir 'n scenario waarvolgens die staat ondoeltreffend, maar die burgers positief betrokke is nie.

'n Betrokke burgers sal 'n bemagtigende gemeenskapsgebaseerde kurrikulum tot gevolg hê. As die staat doeltreffend is, kan dit 'n positiewe bydrae lewer. As die staat ondoeltreffend is, kan dit noodsaaklik vir doeltreffende onderwys wees.

1.3 Agtergrond tot die navorsingsprobleem

1.3.1 Kwalifikasie vergelyk met indiensneembaarheid en inkomste

Oud-president Tabo Mbeki het as adjunk-president beweer dat Suid-Afrika uit twee nasies bestaan: Een ryk en wit, die ander arm en swart (Mbeki, 1998). Hoewel die rasgrondslag al sterk betwis is (kyk veral Schlemmer, 2006) is Suid-Afrikaanse welvaart wel oneweredig versprei. Tabel 1.1 toon die verband tussen kwalifikasie en indiensnemingstatus. Dit dui aan dat die laagste geletterdheidsvlakke vinnig afneem. Mense met graad 9, afsluiting van die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase, neem sterk toe. Dit is die punt waarop leerders kies om op skool te bly met die oog op die NSS, vir ander kwalifikasies in te skryf, of die beroepswêreld te betree. Mense wat ander kwalifikasies verwerf, neem af, terwyl verwerwers van die NSS sterk toeneem (30%). Die grootste toename (42%) is egter in graad 11 as hoogste kwalifikasie. Dit is kommerwekkend, aangesien dit toon hoeveel graad 12 kandidate nie sukses behaal nie. Post-matriek diplomas het ook sterk toegeneem (28%), met 'n marginale toename in gegradueerdes (3%).

Tabel 1.1: Die verhouding tussen stygende kwalifikasievlak en indiense-nemingstatus

Kwalifikasievlak	Persentasie van die bevolking Toename(Afname)	Persentasie werkloos
Graad of meer	3%	3,7%
Post-Matriek diploma	28%	10,3%
Diploma (sonder matriek)	(8%)	15%
NTS 1 – NTS 3	(7%)	25,7%
Matriek	30%	26,8%
Graad 11	42%	36,2%
Graad 10	11%	32%
Graad 9	18%	33,3%
Graad 8	(7%)	28,5%
Graad 7	(13%)	26,5%
Laer as graad 7	(22%)	22,7%

(Saamgestel uit Schussler 2007. Vyfde Suid-Afrikaanse Indiensnemingsverslag)

Die tweede kolom van die tabel dui aan wat die kans op werkloosheid met verskillende kwalifikasievlakke is. Soos te wagte, is dit die laagste by gegradueerdes, en daarna by post-matriek gediplomeerdes. Dit is egter verrassend dat 'n diploma sonder matriek (met 15%) en 'n Nasionale Tegniese Sertifikaat (NTS 1 gelykstaande aan graad 10) (met 25,7%) steeds minder geneig is om die verwerwer werkloos te laat as matriek (met 26,8%). Die hoogtepunt van werkloosheid is onsuksesvolle graad 12's (houers van graad 11), met werkloosheid van 36,2%. Verbasend genoeg neem dit dan af, moontlik omdat mense met laer kwalifikasies bereid is om minder geskoolde werk te doen. Verder is dit moontlik oer mense wat reeds in die arbeidsmark gevestig is.

Hierdie prentjie word meer genuanseerd as vergoedingsvlakke met kwalifikasievlakke vergelyk word. Tabel 1.2 is geneem uit Schussler

et al, 2007, en neem die gemiddelde vergoeding van graad 12-gekwalifiseerdes, as 'n indekssyfer van 100. 'n Syfer van 200 vir 'n ander kwalifikasievlak sal dus beteken dat die gemiddelde vergoeding vir iemand met daardie kwalifikasie dubbeld die van die gemiddelde graad 12-gekwalifiseerde is, en 'n syfer van 50, die helfte daarvan.

Die grootste verrassing is nie dat gegradueerdes soveel meer as matrikulante verdien nie (tot 6½ keer meer vir die hoogste kwalifikasievlak), maar dat enige nie-skoolse kwalifikasie (buiten NTS 1) 'n beter verdienste as graad 12 meebring – selfs 2½ keer soveel vir 'n tegniese kwalifikasie benede graad 12. Daarna val dit dramaties: Graad 11's verdien selfs minder as graad 10's, miskien weens die groot werkloosheid onder graad 11's. Graad 9's en graad 8's verdien 40% van 'n matrikulant se verdienste, graad 7's 'n derde, en van graad 6 af 'n kwart daarvan. Uit 'n finansiële oogpunt is daar dus geen voordeel in skoling as 'n mens nie minstens laerskool voltooi nie. Dit lyk ook of iemand wat nie gaan matrikuleer nie, enige ander opleiding as die NSS moet volg.

Op die RGN se webwerf is 'n artikel getiteld *Human Resources Development and the skills crisis*. Geen outeur(s) word aangedui nie, maar gesaghebbendheid word afgelei van die RGN se publikasie daarvan. Die datum van publikasie word ook nie aangedui nie, maar uit verwysings blyk dit na 2003 te wees. Daarin word moeite gedoen om 'n krisis weg te praat, veral op die hoogste vaardigheidsvlak. Tog word erken dat daar op die intermediêre vlak (ambagslui en tegnisi) 'n ernstige tekort is. Waar die tekort in bepaalde sektore gekwantifiseer word, is die syfer vir “klerklik” 0. Met ander woorde, die beroep waarvoor matriek op sigself 'n goeie kwalifikasie is, beleef geen tekort nie, anders as ander sektore (s.n. s.a 19).

Tabel 1.2: Die verhouding tussen formele opvoedingsvlak en finansiële verdienste

Formele Opvoedingsvlak	Verdienste
Graad verder gevorder as honneurs	650
Honneurs	480
Graad en diploma	390
Bachalaureus-graad	460
Diploma met Graad 12	220
Sertifikaat met Graad 12	195
Diploma met minder as Graad 12	220
Sertifikaat met minder as Graad 12	130
NTS III	250
NTS II	250
NTS I	70
Matriek	100
Graad 11	50
Graad 10	55
Graad 9	40
Graad 8	40
Graad 7	33
Graad 6	25
Graad 5	25
Graad 4	25
Graad 3	25
Graad 2	25
Graad 1	25
Geen skoling	25

(Verwerk uit The Economists:2007. *Skills Shortage - Urban Legend or Fact The Education of the S A work force*)

Intussen is daar 'n vaardigheidskrisis wat dreig om die land se ekonomiese groei aan bande te lê.

Daarteenoor staan die outeurs van die verslag *Skills Shortage - Urban Legend or Fact The Education of the S A work force* (Schussler et al,

2007), waaruit tabel 1.2 oorgeneem is. Hulle draai geen doekies om nie. Die geweldige gaping tussen gegradueerdes en ander mense word toegeskryf aan die tekort aan gegradueerdes. Hulle gevolgtrekking antwoord die vraag wat die titel vra: Suid-Afrika beleef 'n vaardigheidskrisis, nie 'n tekort nie; en dit is 'n feit, nie 'n legende nie (Schussler et al, 2008:41).

1.3.2 Deelnamekoers aan na-skoolse onderwys

Vir die meerderheid matrikulante is na-skoolse studie nie 'n opsie nie. Die Minister van Onderwys het einde 2007 die doelwit gestel dat universiteite teen 2015 'n deelnamekoers van 20% moet hê, en om dit te bereik, moes nog sowat 100 000 studente aan universiteite geakkommodeer word. Die getal in daardie jaar was ongeveer 740 000 (McGregor, 2007). In 2000 was daar sowat 130 000 studente verbonde aan die 50 FET Kolleges in Suid-Afrika (SAIDE, 2003:44). As die getalle bymekaar getel word, beteken dit steeds dat sowat 4 uit 5 Suid-Afrikaanse skoliere se skoolopleiding hulle laaste formele studie is.

Boonop is suksesvolle skoolverlaters dikwels onsuksesvolle na-skoolse studente. Hoewel dit nie 'n uniek Suid-Afrikaanse probleem is nie, is dit in Suid-Afrika ernstig. Volgens Louw (2005:1-2) verander of staak tot 25% van Suid-Afrikaanse studente hulle studies binne die eerste jaar, en slegs sowat 20% voltooi hulle studies in die minimum tydperk. Hy haal Ferreira aan dat die gaping tussen vereistes om skool te verlaat en dit wat hoër onderwysinstellings verwag, groot is en groei (Louw, 2005:1-2). Hy identifiseer verskeie oorsake daarvoor, wat nie alles aan die student toegeskryf kan word nie. Die belangrikste is egter ongemotiveerdheid en gebrek aan doelgedrewenheid (Louw, 2005:100). Waarskynlik verklaar dit ook swak prestasie in die werksplek.

Dit skuif weer die aandag na die skoolkurrikulum. Die hoër kwalifikasievlakke dui op sukses in die onderwysbedeling, maar vergoedingsvlakke dui aan dat dit beter is om skool voor graad 12 te verlaat vir 'n ander kwalifikasie, as om die Nasionale Senior Sertifikaat te voltooi. Is dit realisties om dramatiese toename in na-

skoolse studie te verwag? Behoort die skoolkurrikulum aan te pas om leerders beter vir die beroepswêreld voor te berei? Is dit die formele inhoud van die skoolkurrikulum wat ontoepaslik vir die beroepswêreld is, of is dit ‘n positiewe benadering tot werk wat skole nooit vir hulle leerders aanleer nie? Is dit dalk meer doelgerigte leerders wat skool verlaat vir alternatiewe kwalifikasies, sodat hierdie kwalifikasies ‘n soort selfseleksie is? Tot ‘n mindere of meerdere mate het al hierdie vrae op kurrikulum betrekking.

1.3.3 Die regering in SA se verbintenis en benadering tot onderwys

Die Suid-Afrikaanse regering toon in belangrike opsigte ‘n sterk verbintenis tot onderwys en opleiding. Die voormalige Suid-Afrikaanse minister van Finansies, mnr Trevor Manuel, stel in sy 2008 begrotingstoespraak (2008) dat die land sedert 1999 die langste ononderbroke groeitydperk in die geskiedenis beleef het, dat die geweldige werkloosheidsyfer een van die grootste probleme is wat die land in die gesig staar, en dat onderwys sentraal in die regering se doelwit is om armoede uit te wis en geleenthede te verbreed. Daarom is ‘n aansienlike deel van die begroting – R105 biljoen in 2007/2008 – hieraan spandeer. Hy beklemtoon dat spandering op sigself nie die oplossing kan wees nie, en stel pligsgetrouheid by onderwysers as ononderhandelbaar (Manuel, 2008). Die Adjunk-president in 2006, me Phumzile Mlanbo-Ncguka (2006) het dit sterker gestel:

“Nothing short of a skills revolution by a nation united will extricate us from the crisis we face”

Internasionaal vergelyk Suid-Afrika se onderwysspandering gunstig. In Suid-Afrika is dit 5,4% van die BBP, teenoor ‘n wêreldwye gemiddeld van 4,7% en sub-Sahara Afrika gemiddeld van 4,0% (Schussler et al, 2008:5). Manuel se stelling dat spandering tot die lewering van gehalte onderwys móét lei, kry ‘n kommerwekkende voetnota as dieselfde verslag meld dat Suid-Afrika in onderskeidelik die primêre en sekondêre skole 4,5 en 3,2 onderwysers per 1 000 lede van die bevolking het. Dit vergelyk sleg met die internasionale gemiddeld van 5,1 en 5,4 (Schussler et al, 2008:6). Die outeurs stel hulle persepsie

dat lewering van onderwys besonder ondoeltreffend is, deur te beweer dat Suid-Afrika die laaste plek ingeneem het in alle internasionale toetse waaraan in die 12 jaar tot 2008 deelgeneem is. Ook teenoor ander Afrika state steek Suid-Afrika volgens hulle sleg af (Schussler et al, 2008:8-13).

‘n Ernstige struikelblok in die pad van gehalte skoling, is die groot aantal disfunksionele skole. Die gesaghebbende Institute of Race Relations beweer dat 80% van alle openbare skole disfunksioneel is (De Lange, 2008).

In ‘n ongepubliseerde DEd tesis aan die Universiteit van Johannesburg definieer Bipath ‘n disfunksionele skool as een met ‘n slaagsyfer benede 40%. Sy sien die wortel daarvan in die ineenstorting van ‘n leerkultuur na die 1976 studente-opstande en die slagspreuk van “*No education before liberation*” (Bipath 2008:65-70).

As disfunksionaliteit van skole sulke afmetings aanneem, en kultureel ingegrawe is soos bo aangedui, is dit ‘n ernstige saak. In Manuel se eie woorde, kan spandering alleen nie dié soort probleem oplos nie. Die regering se verbintenis tot en toewyding aan goeie onderwys kan inderdaad bevraagteken word as tekens van verbetering in die vierde ampstermyn van die demokratiese regering steeds uitbly. Dit verklaar waarom soveel leerders in graad 11 of vroeër vashaak. Wie die NSS behaal, is egter diegene wat nie deur die onderwysbedeling in die steek gelaat is nie. Hulle gebrek aan sukses moet by die aard van die bedeling self, en die kurrikulum gesoek word.

1.3.4 Globalisering as moontlike hindernis tot indiensneming

Kan dit wees dat globalisering die arbeidsmag wêreldwyd só benadeel dat dít die oorsaak van werkloosheid is, en nie disfunksionele skole of ‘n ontoepaslike kurrikulum nie? Mkosi (2006:153-154) stel twee teenoorstaande perspektiewe op globalisering aan die orde: Hy verwys na Horst Kohler, besturende direkteur van die IMF in 2003, wat globalisering as ‘n toenemende vloei van idees, mense, goedere en dienste oor nasionale grense heen as gevolg van handel, beskryf.

Daarvolgens is dit internasionale arbeidsverdeling, en word nie op mense afgedruk nie. Dit is die gevolg van 'n diepgewortelde strewe na 'n beter lewe. Aan die ander kant verwys Mkosi na 'n opvoedkundige en eksponent van inheemse Afrika-denke, MBM Avoseh, volgens wie globalisering 'n manier is waarop magtige gemeenskappe hulle waardes, aspirasies, smake en standaarde op arm, swak en kwesbare gemeenskappe afdwing (Mkosi, 2006:153-154).

Kohler fokus op groot ekonomiese rolspelers en die ontwikkeling van die wêreld tot een groot mark. In sulke gevalle word dit dikwels gesien as 'n objektiewe en onvermydelike bestemming, gedryf deur die digitalisering van die wêreld. 'n Belangrike kenmerk is die inkrimping van ruimte deur digitale kommunikasie. Hierdie beskouing kom veral uit welvarende oorde. Dit neig om etiese vrae te ignoreer, aangesien dit slegs 'n "objektiewe werklikheid" beskryf. Dit is ook onsensitief oor die lot van diegene wat deur die proses agtergelaat word. In beoordeling sluit Sing by Avoseh aan as hy stel dat globalisering bloot 'n ander woord vir imperialisme is (Sing et al, 2005:1-7). Dit lei tot die sogenaamde "jobless growth," omdat al minder mense al meer goedere produseer (Sinagatullin, 2006:26-27).

1.3.5 Samevatting van die aktualiteit van die navorsingsprobleem

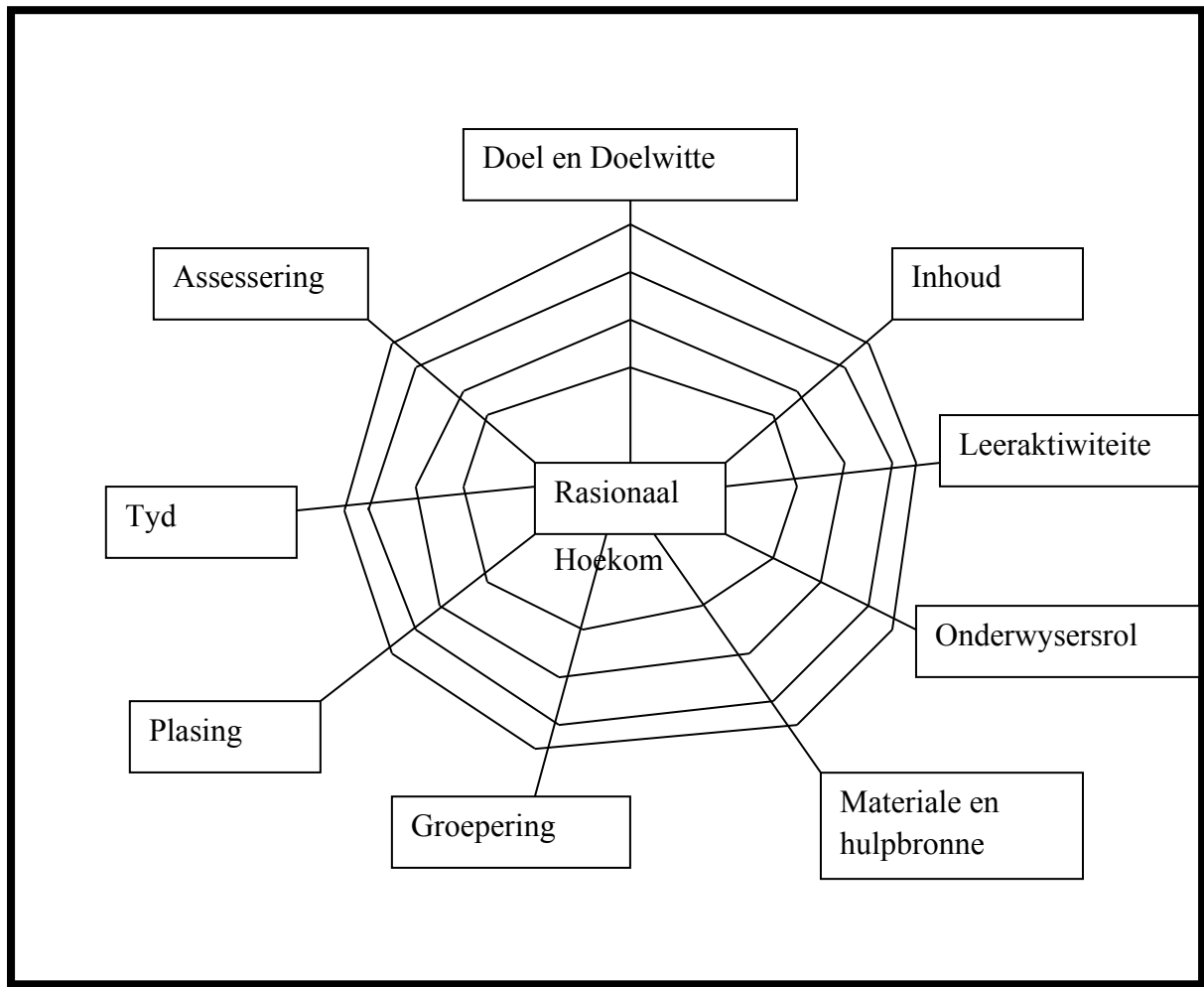
As agtergrond tot die navorsingsprobleem is die verband tussen formele opvoedingsvlak, werkloosheid en vergoedingsvlak bekyk. Dit is duidelik dat matriek, die onderwysdoelwit van meeste Suid-Afrikaanse skoliere, nie ekonomiese sukses verseker nie. Daar is afgelei dat onderwysinhoud (kurrikulum) deeglik ondersoek moet word. Die vraag is gevra of hierdie toestand aan 'n onvermoë tot dienslewering van die staat se kant, of 'n gebrek aan toewyding en verbintenis van die regering, toegeskryf moet word. Die politieke verbintenis lyk egter betreklik sterk, en die onvermoë tot dienslewering verklaar waarom soveel leerders skool nie voltooi nie. Die gebrek aan na-skoolse sukses van suksesvolle leerders word nie hierdeur verklaar nie. Globalisering as 'n faktor buite die staat se beheer, word erken.

1.4 Teoretiese raamwerk van hierdie studie

In hoofstuk 4 word kurrikulumteorie omvattend beskryf. Dit is egter belangrik om aan te dui binne watter teoretiese raamwerk empiriese werk gedoen word. 'n Voor-die-hand-liggende benadering is modelle vir kurrikulumontwikkeling, soos deur verskillende skrywers voorgestel. Die meeste hiervan is op Tyler (1947) se werk geskoei. Een voorbeeld is Thijs en Van den Akker (2009:15) wat na die vyf kernaktiwiteite van Ontleding, Ontwerp, Ontwikkeling, Implementering en Evaluering verwys. Hulle verwys na verskillende vlakke waarop kurrikulum ontwikkel kan word (Thijs en Van den Akker, 2009:9) (in die studie volledig bespreek in hoofstuk 4) asook na moontlike benaderings as Instrumenteel, Kommunikatief, Artistiek en Pragmaties (Thijs en Van den Akker, 2009:16-18). Hulle gevolgtrekking is dat die Artistieke (onderwyser neem belangrike ontwerpbesluite holisties in klasopset) en Pragmatiese (klem op praktiese bruikbaarheid) benaderings die mees toepaslike op plaaslike vlakke van kurrikulumontwikkeling is.

Die studie sluit daarby aan, wel wetende dat kurrikulum in Suid-Afrika meer sentralisties benader word as in byvoorbeeld die VSA of Nederland – lande uit wie se teoretiese literatuur ruim geput is. Daarom is kurrikulumontwikkeling nie die teoretiese raamwerk waarbinne gewerk word nie, maar wel 'n metafoor wat Van den Akker (2003:xx) en Thijs en Van den Akker (2009:11) gebruik. Dit is die kurrikulêre spinneweb, wat diagrammaties in figuur 1.1 voorgestel word.

Teen dié raamwerk kan vernuwing op enige kurrikulumvlak en volgens enige benadering gekonseptualiseer en verduidelik word. Die rasionaal is die sentrale skakel, wat al die ander aspekte aan mekaar koppel. Ideaal gesproke is die ander aspekte ook direk aan mekaar gekoppel, wat samehang verleen. Aan die ander kant lig die metafoor ook die kwesbaarheid van kurrikulum uit: As daar te veel aan een aspek aandag gegee word, kan die web selfs breek (Thijs en Van den Akker, 2009:12-13).



Figuur 1.1: Die kurrikulêre spinneweb (Van den Akker, 2003:xx)

Die kurrikulêre spinneweb, wat die teoretiese raamwerk waarteen gewerk word, vorm, word soos volg benader:

- ‘n Rasionaal vir die voorgenome wysiging/aanpassing van die kurrikulum word geformuleer. Dit vervang nie die rasionaal inherent aan die NKV nie, maar voeg daaraan toe.
- Die belangrikste doel van meeste skole in die VOO-fase, is om die beste moontlike NSS-resultate te behaal, en doelwitte word in terme daarvan geformuleer. In samehang met die rasionaal, moet aanvullende doel en doelwitte geformuleer word.
- Inhoud word nie in Suid-Afrika op plaaslike kurrikulumvlak bepaal nie. In die vorm van vakaanbieding, word dit egter op plaaslike vlak geselekteer. Voorstelle in dié verband is deel van die studie.

- Alle leeraktiwiteite moet in samehang met die aangevulde rasionaal en doel bedink word. Nuwe vakke bring ook nuwe leeraktiwiteite, en die uitvoerbaarheid daarvan moet deeglik oorweeg word.
- Die onderwysersrol word in terme van die rasionaal heroorweeg en selfs herontwerp. Dit is egter iets wat die onderwyser self moet doen, omdat dit anders na net nog 'n vereiste mag lyk.
- Bykomende materiale en hulpbronne mag nodig wees. Dit moet verreken word, aangesien dit uitvoerbaarheid ernstig kan beïnvloed.
- Groepering en plasing van leerders binne 'n doelmatige werksopset is belangrik. Dit moet die rasionaal bevorder, maar ook vir die skool uitvoerbaar wees.
- Tyd kan 'n belangrike faktor wees, want as dit meer tyd gaan neem om gestelde doelwitte te behaal, moet vasgestel word of dit uit die bestaande skooldag geneem kan word. Indien nie, moet dit uit leerders se vrye tyd kom, wat uitvoerbaarheid kan strem.
- Assessering is moeilik om te beïnvloed. Skole mik met assessering op die finale eksterne assessering vir die NSS.

1.5 Indeling van hoofstukke

1.5.1 Hoofstuk 1 - Inleiding

Die probleemstelling word in hoofstuk 1 beskryf. Dit is 'n vaardigheidstekort te midde van werkloosheid; 'n onderwysstelsel wat sukses behaal in die toekenning van Nasionale Senior Sertifikate, maar nie in die toerusting van skoolverlaters vir die ekonomie wat hulle betree nie. Dit is geïdentifiseer as 'n kurrikulêre probleem, met ander woorde een wat verband hou met dit wat op skool geleer word.

Dit verskaf ook 'n oorsig oor die res van die studie. Die teoretiese raamwerk word uiteengesit, die literatuurstudie word saamgevat, en die empiriese ondersoek word beskryf deur na die navorsingsdoel en doelstellings, sowel as metodologie te verwys.

1.5.2 Hoofstuk 2 - Die gemeenskap as kurrikulumagent

In die titel word verwys na 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum. Wat is die rol van die gemeenskap in die indiwidiese lewe? Waarom sou mens oordeel dat die gemeenskap iets tot kurrikulum by te dra het? Wat is daardie bydrae? Die gemeenskapsbegrip word redelik omvattend ondersoek. Ook die gemeenskap waarbinne hierdie studie gedoen word, word beskryf. Die oënskynlike eenvoud van die term *gemeenskap* is misleidend. Dit is nie bloot die woord vir 'n aantal mense wat in dieselfde omgewing woon nie; samelewing is die woord vir dié neutrale begrip. Die kern is in dit wat mense deel; die gemeenskaplikheid van gemeenskap. Lede van 'n gemeenskap moet lotsverbondenheid beleef, voor diegene met vaardighede en middele dit aan minder gelukkige lede beskikbaar sal stel. Daar is talle faktore wat die gemeenskaplikheid bevorder, en ander wat dit teenwerk.

Terwyl beleidmakers moet aanhou om omvattende planne te maak, het mense op voetsoolvlak dikwels die vermoë en begeerte om in die direkte omgewing 'n verskil te maak. Wysigings of aanvullings tot onderwys soos mense op plaaslike vlak dit nuttig ag, kan reken op groter volhoubaarheid, as sentraal beplande pogings. Die gemeenskap wat sigself wil voortsit en versterk deur skoolverlaters 'n beter ekonomiese kans te bied, is hier die sleutel tot sukses. Die aantal rolspelers wat oortuig moet word en besondere omstandighede wat in ag geneem moet word, is veel minder as met 'n stelselwye oplossing. Antwoorde hoef slegs vir plaaslike omstandighede te geld. Beplanning en uitvoering van kurrikulumvernuwings is in terme van tyd, plek en hiërargie baie naby aan mekaar, en die kans dat doelstellings in burokrasie verlore gaan, kleiner.

Pogings om kurrikulum tegnies en kultureel neutraal te benader, is uit die staanspoor gedoem. Dit is juis kultuur, buite-skoolse kennis wat 'n mens in die gemeenskap opdoen, wat bepaal vir watter idees, tegnologie en wetenskaplike inhoud 'n mens vatbaar is.

‘n Gemeenskapsgebaseerde kurrikulum is dus meer as ‘n kurrikulum waarvan sekere besluite op die plaaslike vlak geneem word. Dit neem die gemeenskap se potensiaal om waarde-volle (in die volle dubbelsinnige betekenis) lewe te skep, in ag. Dit regverdig dus, soos aspekte van kurrikulum, ‘n deeglike teoretiese ondersoek.

1.5.3 Hoofstuk 3 - Kurrikulumgrondslae onder die skoolfondament

Navraag na kurrikulum begin deur te probeer bepaal wat onderliggend daaraan is. Wat is die aksiomas waar rondom kurrikulum so dig gegroei het dat dit nie meer sigbaar is nie? Dit beskryf opvoeding as betwiste gebied tussen kulturele waardes wat altyd ideologies gelaai is, al is dit onbewustelik. Dit beskryf kurrikulum as studieveld, epistemologiese opvattinge as bepaler daarvan, en sosiale faktore wat in onderwys geld. Sover dit kurrikulum aangaan, is dit die onsigbare grond wat die sigbare inhoud en aard van onderwys bepaal.

1.5.4 Hoofstuk 4 - Kurrikulumgrondslae bo die skoolfondament

Die belangrikste teoretiese hoofstuk beskryf kurrikulum, soos dit konkreet vergestalt. Die vorming van kurrikulum bestaan uit verskeie prosesse, kan op talle maniere benader word; kan meer of minder insluitend wees, word deur talle faktore beïnvloed. Kurrikulum word ondersoek deur na aspekte van kurrikulum te kyk, die wyse waarop bepaalde lande dit benader en die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling soos dit tans daar uitsien, as historiese kurrikulumverskynsel. Die ruimte wat dit vir ‘n ondernemende gemeenskap bied word afgebaken.

Omvattende kurrikulêre verandering is slegs moontlik as die owerheid volhardend daaraan toegewy is. Kurrikulumveranderinge sedert 1994 het inderdaad toewyding en volharding gekos, maar bevredigende resultate het uitgebly. Die owerheid en openbare mening wil onderwys tans liewers konsolideer, as verder vernuwe. Die kans dat omvattende kurrikulumverandering deur óf die staat, óf die publiek ondersteun sal word, lyk baie skraal. Daarom word kurrikulumteorie teruggevoer na dit wat op die plaaslike vlak uitgevoer kan word.

1.5.5 Hoofstuk 5 - Metodologie

Die empiriese ondersoek is empiries kwalitatief, met etnografiese, fenomenologiese en hermeneutiese kenmerke. Só kan komplekse sosiale werklikhede empiries, maar ook empaties benader word. Navorsers wat 'n werklikheid waarbinne hulleself funksioneer ondersoek, werk dikwels etnografies. Dit vereis billikheid, geldigheid en akkuraatheid, hoewel baie afhang van interpretasie – sowel van navorser self, as ander deelnemers. Fenomenologiese studie beteken om die verskynsel te verstaan soos dit sigself aanbied, sonder om die “storie agter die storie” te gaan soek. Hermeneuties beteken om die deelnemer “van binne” te probeer verstaan, eerder as te beoordeel.

Benewens onderhoude met uitgesoekte lede van die gemeenskap, is 'n vraelys aan matriekleerlinge, wat toestemmingsbriewe ingehandig het, aan beide hoërskole in Hopetown uitgedeel. Daar was 'n behoefte om sekere vrae aan meer leerders te stel as met wie onderhoude gevoer word, om te voorkom dat enkelinge se menings te veel gewig dra. Dit is opgevolg met onderhoude in kleingroepe in die een skool, en 'n volle klasbespreking in die ander een. Literatuur rakende individuele, sowel as fokusgroeponderhoude word bespreek.

Die navorser se eie ervaring van sewentien jaar binne die breër konteks speel 'n belangrike rol. Dit is soos ander deelnemers se bydraes te boek gestel, sodat dit met dieselfde afstand as 'n bron benut word.

Post-moderne teorie, wat die werklikheid eerder ingewikkeld as eenvoudig, en teenstellende konsepte eerder aanvullend as uitsluitend sien, speel 'n belangrike rol.

1.5.6 Hoofstuk 6 - Interpretasie van inligting wat verkry is

Vraelyste en onderhoude is geïnterpreteer in terme van die doelstellings vir navorsing, wat in 1.7 uiteengesit word. Aan die hand daarvan word na die beste van die navorser se vermoë, elkeen van die subvrae, en uiteindelik die navorsingsvraag self, beantwoord.

1.5.7 Hoofstuk 7 - Voorstel vir ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum om die indiensneembaarheid van matrikulante te verhoog

In hierdie hoofstuk word die teoretiese raamwerk van die kurrikulêre spinneweb, wat in 1.2 beskryf is, as vertrekpunt gebruik. Die wysheid wat uit literatuurstudie, sowel as uit empiriese ondersoek verkry is, word gebruik om uitvoerbare voorstelle te maak. Verskeie moontlike voorstelle word uiteengesit, maar die navorser se keuse word geformuleer en gemotiveer. Dit is die slotsom van hierdie studie.

1.6 Geografiese plasing van die Navorsing

Aangesien universiteite en ander navorsingsagentskappe gewoonlik in die stede gekonsentreer is, word navorsing toegespits op stedelike onderwerpe, wat vir professionele navorsers binne bereik is. Die kwessies wat mense in verder afgeleë gebiede raak, word dikwels bloot oorgesien, terwyl stedelike navorsing nie altyd direk op die platteland oordraagbaar is nie. Nogtans woon ‘n aansienlike deel van die bevolking in die platteland en landelike armoede is ‘n baie groot probleem (Bernstein, 1992:1-7). In hierdie geval is dit andersom. Aangesien die navorser self in die platteland woon, is landelike probleme deel van die alledaagse waarneming en navorsing daarvoor meer uitvoerbaar. Hier is die geografiese fokus dus landelik.

“Landelik” is egter nie ‘n enkelvoudige begrip nie en ‘n mens moet in gedagte hou dat resultate plaaslik van aard is, en nie sonder meer op alle landelike situasies oorgedra kan word nie. In ‘n artikel met die sprekende titel *Poverty and livelihoods: whose reality counts?* bevraagteken Chambers (1995) die waarde van heelwat konvensionele navorsing. Hy beweer professionele navorsers oor armoede (hoofsaaklik ekonome) benader die werklikheid reduksionisties, en sien dit as universeel, gestandaardiseer en stabiel. Eintlik is dit plaaslik, kompleks, uiteenlopend en dinamies (Chambers, 1995:173). Dit sluit aan by die bespreking van post-moderne navorsingsmetodologie in hoofstuk 5.

1.7 Navorsingsvraag, -subvrae en –doelstellings

1.7.1 Navorsingsvraag

Hoe kan die gemeenskapgebaseerde kurrikulum in die platteland (spesifiek die Hopetown-omgewing) bydra om verwerwers van die Nasionale Senior Sertifikaat meer indiensneembaar te maak?

1.7.2 Subvrae en doelstellings

Subvraag 1 Wat is die indiensnemingsbehoefte van plattelandse graad 12 leerders wat nie verder gaan studeer nie?

Doelstelling 1 Om vas te stel wat die indiensnemingsbehoefte van plattelandse graad 12 leerders is wat nie verder gaan studeer nie.

Subvraag 2 Wat is die arbeidsbehoefte van werkgewers in die gemeenskap en watter tipes werk kan binne die spesifieke plattelandse konteks aan skoolverlaters na die verwerwing van die Nasionale Senior Sertifikaat gebied word en wat is die kurrikulumvereistes wat aan hierdie behoeftes gekoppel word?

Doelstelling 2: Om vas te stel wat die behoeftes van werkgewers in die gemeenskap is en om te bepaal watter tipes werk binne die spesifieke plattelandse konteks aan skoolverlaters na die verwerwing van die Nasionale Senior Sertifikaat gebied kan word, en welke kurrikulumvereistes wat aan hierdie behoeftes gekoppel word.

Subvraag 3: Is die nodige kundigheid en vaardigheid in die gemeenskap beskikbaar om geïdentifiseerde komponente tot die kurrikulum by te dra?

Doelstelling 3: Om vas te stel of die nodige kundigheid en vaardigheid in die gemeenskap beskikbaar is om geïdentifiseerde komponente tot die kurrikulum by te dra.

Subvraag 4: Hoe moet die gemeenskapskurrikulum geoperasionaliseer word? Dit behels die vrae wat die inhoud moet wees, hoe dit in die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling moet inpas, wie die inisiatief moet neem, en hoe die rol van plaaslike skole gesien word.

Doelstelling 4: Om vas te stel hoe die gemeenskapskurrikulum geoperasionaliseer moet word, met verwysing na inhoud, posisionering binne die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling, wie die inisiatief moet neem, en hoe die rol van skole gesien word.

1.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsprobleem uiteengesit, en die aktualiteit daarvan bespreek. Daaruit blyk dat werkloosheid en vaardigheidstekorte gelyktydig voorkom, en negatief op individue en gemeenskappe inwerk. Uit statistiek word afgelei dat die Nasionale Senior Sertifikaat as laaste kwalifikasie nie besonder nuttig vir indiensneming of vergoeding is nie. Aangesien 'n oorwig matrikulante nie verdere opleiding geniet nie, word afgelei dat aanpassings aan die kurrikulum noodsaaklik is. Hierdie aanpassings word nie op nasionale vlak nie, maar op plaaslike vlak en as inisiatief van die gemeenskap self, voorsien.

'n Uiteensetting van Van den Akker, die kurrikulêre spinneweb, word as teoretiese raamwerk van hierdie studie gestel. Dit behels dat kurrikulum uit verskillende aspekte bestaan, wat almal aan mekaar verwant is. In die middel is die rasionaal, wat koppel met doel en doelwitte, inhoud, leeraktiwiteite, onderwysersrol, materiale en hulpbronne, groepering, plasing, tyd, en assessering. Volgens hierdie studie moet indiensneembaarheid eksplisiet as deel van die rasionaal aanvaar word. In die gevolgtrekking sal dié teoretiese raamwerk gebruik word om aanbevelings te organiseer.

Die navorsingsvraag en subvrae merk die roete waarlangs die ondersoek gedoen word. Die beantwoording daarvan uit literatuur en empiriese ondersoek, moet lei tot die finale gevolgtrekkings en aanbevelings.

Hoofstuk 2 Die Gemeenskap as Kurrikulumvormer

2.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die probleemstelling en ontwerp van hierdie studie uiteengesit. In hierdie hoofstuk word gekyk na die rol wat die gemeenskap speel (en kan speel) om inhoud en vorm aan kurrikulum te gee. Met dié doel in gedagte, word die singewende rol van die gemeenskap in die individu se lewe ondersoek, die gemeenskap van Hopetown as studieterrein word beskryf, en uiteindelik word die rol wat die gemeenskap reeds in kurrikulumvorming² speel, sowel as die moontlikhede wanneer die gemeenskap dit as doelwit aanvaar, ondersoek.

Dit sluit aan by bepaalde filosofiese vertrekpunte tot hierdie studie, wat in hoofstuk 3 volledig uiteengesit word. Daarin word die opponerende tradisies van liberale en sosiale denke (Adam Smith vs Karl Marx) bespreek. Volgens Smith is die mens eerstens individu, wat bande met ander mense vorm wanneer dit noodsaaklik of voordelig is. Volgens Marx is dit onmoontlik om mens te wees buite die sosiale verbande. Sonder om die Marxistiese tradisie aan te hang, word aansluiting by die siening van die mens as noodwendig sosiale wese gevind.

Toenemende globalisering is 'n kenmerk van die laat twintigste en vroeg-een-en-twintigste eeu. Om te beweer dat dit sekere klasse, gemeenskappe en individue ontwig, is nie om dit sonder meer as 'n negatiewe verskynsel af te maak nie. Dit stel nogtans die verpligting om te kyk hoe hierdie ontwigting verminder kan word, en mense toe te rus om voordeel uit globalisering te trek.

Die plaaslike gemeenskap word as 'n belangrike middel tot daardie doel gesien. In hoofstuk 4, waar kurrikulum teoreties bespreek word, word aangedui hoe sekere onderwystradisies die plaaslike inset in kurrikulum bevorder, en hoe ander meer gesentraliseerd werk. Hierdie studie wil aansluit by sterk plaaslike inisiatiewe, soos in Kuba en

² Kurrikulumvorming: 'n Term wat die oneindigheid en vervlegtheid van kurrikulumontwikkeling- en -implementering in een begrip probeer vasvat.

Mondragon-onderwys³ in Baskeland, Spanje. Daarom word teoreties na die plaaslike gemeenskap as verskynsel gekyk, met klem op die positiewe rol wat dit te midde van globalisering kan speel. 'n Wyer terrein as net onderwys word betrek. Om aan te dui tot watter mate 'n gemeenskap sy lede opbou en hulle potensiaal ontsluit, word na die funksionaliteit van 'n gemeenskap verwys. In hierdie hoofstuk word faktore wat die funksionaliteit van 'n gemeenskap bevorder of ondermyn, bespreek.

Dit is belangrik, want die gemeenskap is 'n deurslaggewende kurrikulumvormer. Twee insigte in hoofstuk 4 het betrekking:

- In 4.4.1 word die reikwydte van kurrikulum omskryf as *dit wat skool mens leer*. Alle skoolverwante leerervarings, formeel of informeel, beplan of onbeplan, openlik of verskuild, word as die inhoud van kurrikulum aanvaar.
- In 4.3.2 word die vlakke van kurrikulum beskryf. Sekere besluite, selfs in die mees gesentraliseerde bedelings, word op skool- en klaskamervlak geneem.

'n Gemeenskapsgebaseerde kurrikulum vorm noodwendig, maar selde uitdruklik of doelgerig, en bykans nooit samehangend nie. Dit is normaalweg nie die gevolg van 'n sistematiese proses van ontwerp, loodsing en evaluering nie, maar van spontane vergestaltung van wat reeds in die gemeenskap geld. Dit bevat dus al die gedeelde, maar ook omstrede, waardes binne die gemeenskap.

Om die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum bewustelik uit te bou sodat skoolverlaters meer indiensneembaar kan wees, is die doel van hierdie studie. Die gemeenskap-as-verskynsel is tegelyk dinamies, kompleks en plaaslik (spesifiek) van aard. In hierdie hoofstuk word die komplekse dinamika oorsigtelik bespreek, asook die spesifieke kenmerke van Hopetown. Faktore wat 'n gemeenskap funksioneel of

³ Mondragon-onderwys word volledig in hoofstuk 4 bespreek. Dit het begin as 'n reaksie van etniese Baske in Spanje, op die diskriminasie van Falangistiese Spanje teen hulle. Dit is 'n sosialistiese bemagtigingspoging, wat in die teenwoordige tyd van globalisering, van krag tot krag gaan.

disfunksioneel maak, word bespreek, aangesien dit die aard van die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum sal mede-bepaal.

Veral oorvloed en gebrek op stoflike terrein kom hier ter sprake. In aansluiting by die geografiese fokus van hierdie studie, word by uitstek op landelike gemeenskappe gefokus.

Etnisiteit en ekologie kom ook ter sprake. In Suid-Afrika is etnisiteit nie 'n baie gewilde onderwerp nie, aangesien “nasiebou” juis 'n reaksie op 'n etnisiteitsgeoriënteerde verlede is. Kulturele verskeidenheid (soos ekologiese verskeidenheid) kan egter juis tot volhoubaarheid bydra.

In samehang met ander hoofstukke, word hierdie hoofstuk aangewend om in hoofstuk 7, binne die teoretiese raamwerk van die kurrikulêre spinnweb (hoofstuk 1) gevolgtrekkings en aanbevelings te maak, in terme van die navorsingsvraag.

2.2 Beskrywing van globalisering as verskynsel

Globalisering is nie 'n enkelvoudige verskynsel nie, en die aard en gevolge daarvan is omstrede. Dit is ook nie nuut nie. Karl Marx het dit reeds in 1848 met die Kommunistiese Manifestes welsprekend beskryf. Volgens hom was (is) dit die Wes-Europese *bourgeoisie* wat alle vryhede vervang het met die enkele vryheid van vrye handel, alle menslike verbintenisse en versluierde uitbuiting met die openlike uitbuiting van “loonslawerny,” wat produktiwiteit tot ongekeende hoogtes gevoer het, wat deur middel van uitbuitende produksiepraktyke pryse so ver afgedwing het dat verbruik die hoogte ingeskiet het, wat om daardie rede die wêreld moes verower om voldoende bronne en markte te verseker, wat pryse as die swaar artillerie gebruik het om alle weerstand van “barbaarse” lande af te breek, wat sodoende 'n wêreld na hulle eie beeld geskep het (Marx en Engels 1848:6). Marx was nie teen globalisering gekant nie; hy het dit juis as 'n voorwaarde vir die uiteindelik oorheersing van die proletariaat beskou (Marx en Engels 1848:12). Hy sou waarskynlik verstom staan as hy die hedendaagse werklikheid moes aanskou. Sy uitspraak was immers nog

voor die koloniale stormloop om Afrika en voor motorvervoer, die uitsaaiwese en telefoonlyn afstand gekrimp het.

In die wêreld ná die Tweede Wêreldoorlog, het globalisering die huidige vorm aangeneem. Volgens Mkosi (2006:155-157), is die tweeling-organisasies, die Internasionale Monetêre Fonds (IMF) en die Wêreldbank, die twee grootste drywers van globalisering in die gedaante wat ons dit vandag ken. Beide is met die Bretton-Woods-konferensie in die lewe geroep met die doel om ontwikkeling na minder ontwikkelde dele van die wêreld te bring, deur groot kapitaalprojekte en tekorte op die betalingsbalans te finansier. Die voorwaarde hiervoor is egter dat regerings beleidsraamwerke moet volg wat aan dié organisasies se voorwaardes voldoen. Dit word *Strukturele Aanpassingsprogramme* genoem en hou veral die inkorting van staatsbesteding, en oopstelling van markte in (Mkosi, 2006: 155-157). In hierdie terme voeg Adams by dat genoemde vereistes van ekonomiese doeltreffendheid in Suid-Afrika gelei het tot 'n massale afskaling van onderwysergetalle en vergroting van klasse (Adams, 2005:99).

Soos globalisering steeds nuwe skanse afbreek, is dit volgens Sinagatullin (2006:ix) vir voorstanders die uiteindelijke oplossing vir al die wêreld se probleme en vir teenstanders iets boos wat afgeweer moet word. Volgens hom is nie een van die twee pole te versoen met die werklikheid nie (Sinagatullin, 2006:ix). Kyk na paragraaf 1.3.4 na die teenstellende sienings van Horst Kohler, besturende direkteur van die IMF en 'n opvoedkundige eksponent van inheemse Afrika-denke, MBM Avoseh. Kohler voldoen aan Sing (2005:1-7) se beskrywing van globalisering “van bo-af.” Dit fokus op groot ekonomiese rolspelers en ontwikkeling van die wêreld tot 'n enkele mark. Dit word as 'n onvermydelike bestemming gesien, gedryf deur digitalisering van inligting. Ruimte krimp, verdwyn selfs, deur digitale kommunikasie. Dié beskouing kom veral uit welvarende oorde (die Ontwikkelde Wêreld, of soos Sing dit noem, die Minderheidswêreld). Dit neig om etiese vrae te ignoreer, aangesien dit slegs 'n “objektiewe werklikheid”

beskryf. Dit is ook onsensitief oor die lot van diegene wat deur die proses agtergelaat word. Empiries is hierdie ondersoek volgens hom “dun.” In paragraaf 1.3.4 is ook na “jobless growth” as gevolg van globalisering verwys.

Kenway en Bullen (2005:33) beweer dat maghebbers vereis dat onderwys tot makliker globale vloei van handel, belegging, welvaart, arbeid, mense, inligting en idees lei (Kenway en Bullen, 2005: 33). Dit skep ‘n wêreldwye elite, maar ook groepe wat wêreldwyd agtergelaat word. Landelike onderwys, selfs in ‘n land soos Australië, lei daaronder. In minder stabiele lande is die situasie veel erger met landelike onderwys wat afnemend toegerus word, en later in duie stort. Gemeenskapslewe gaan dikwels tot niet as die skool uiteindelik sluit. En tog betaal beleggings in landelike onderwys goed, aangesien dit die noodsaaklike geskoolde werksmag lewer (Sinagatullin, 2006:81-83). Maar dan moet die onderwys plaaslik toepaslik wees. Dit is inderdaad nie net landelike onderwys wat ly nie, maar ook die onderwys in industriële dele van sommige post-industriële lande. Thomson se gepubliseerde tesis (2002) verwys na agteruitgang in die Australiese nywerheidstad Adelaide.

Om die potensiële katastrofe in Ontwikkelende lande die hoof te bied, het die Verenigde Nasies in 2001 agt doelwitte geformuleer; genoem die “Millennium Ontwikkelingsdoelwitte.” Dit fokus op armoede, onderwys, gesondheid en wêreldwye samewerking (VN Webwerf, 2005). Samoff (1999:59-62) meen dat opvoedkundige oorwegings sedert die 1980’s plek maak vir begrotings en finansiële bestuur. Die rol van UNESCO (Jeug- en Onderwysorganisasie) neem in die VN-stelsel af ten gunste van die Wêreldbank. As bankiers, meet hulle sukses in terme van opbrengs op belegging, sonder om te vra of onderwysukses hiervolgens gemeet kan word. Primêre onderwys toon oor die kort termyn gunstige opbrengs, gemeet aan nuwe geletterdes per geldeenheid gespandeer. Dit word egter ten koste van sekondêre en veral tersiêre onderwys en opleiding befonds. Die nodige kennis en vaardighede om in die huidige ekonomie te kompeteer, bly dus agter.

Omdat universiteite onderwysers vir primêre skole moet oplei, sal ook hierdie komponent mettertyd in duie stort (Samoff, 1999:59-62).

Om basiese onderwys te verskaf, laat mense steeds aan die ongunstige kant van die digitale skeiding (*digital divide*). Volgens Cullen (2001:311) is dit die skeiding tussen mense wat nie die internet en gepaardgaande inligtingstechnologie benut nie, en die wat dit wel doen. 'n Persepsie bestaan dat dié daarsonder erg benadeeld is (Cullen, 2001:311). In ontwikkelde lande gaan die skeiding dikwels met ouderdom saam, maar lede van etniese minderhede (Maori's in Nieu-Seeland, Afro-Amerikaners en Inheemse Amerikaners) is ook dikwels uitgesluit (Cullen, 2001:312). Die skeiding tussen lande onderling, waar minder ontwikkelde lande soms heeltemal uitgesluit is, word volgens haar al ernstiger (Cullen, 2001:311). Algemeen gesien hang dit met sosio-ekonomiese bevoorregting saam (Cullen, 2001:312). Sy balanseer 'n dikwels skeefgetrekte klem deur daarop te wys dat nuwe tegnologie nie altyd ouer tegnologie vervang nie, en dat mense in bepaalde beroepe doeltreffend kan voortgaan sonder om die digitale skeiding oor te steek. Verder is die internet op sigself nie opvoeding of opleiding nie, maar wel 'n bemagtigende moontlikheid. Soms is meer basiese tegnologie ter verbetering van die alledaagse werklikheid nuttiger (Cullen, 2001:311). Sy lig ook uit dat internetgebruik in China en Rusland eers posgevat het toe die onderskeie skriftelsels op die gebruikersintervlak gebruik is (Cullen, 2001:316). Om inligting ter verbetering van die plaaslike werklikheid te verkry, is 'n uiters nuttig toepassing van die internet. Daarvoor is egter nie net internettoegang nie, maar die vermoë om kennis daaruit te verkry, deurslaggewend (Fourie en Bothma, 2007:5).

Boonop blyk dit dat 'n gedigitaliseerde wêreld en die aanhoudende soeke na iets nuuts om te weet, nie noodwendig tot hoër vlakke van onderwysprestasie lei nie. Sinagatullin (2006:30-31) beweer dat kinders in die Ontwikkelde Wêreld al meer verveeld met onderwys raak, en niks meer wil doen as wat verpligtend is nie. In die Ontwikkelende Wêreld is die digitale era eenvoudig buite mense se

bereik, en dit speel geen rol in hulle onderwys nie. Vooruitskouings is dat daar teen 2015 meer as 100 miljoen kinders nie op skool sal wees nie. Hy beskou dit as iets veel erger as die onvermoë van onderwysowerhede om te lewer wat nodig is: Dit is 'n totale samelewing wat nie weet wat bereik moet word en waarheen 'n mens met opvoeding op pad is nie (Sinagatullin, 2006:30-31). Elektroniese vermeerdering en verspreiding van inligting vereis verder geen oordele oor gehalte of toepaslikheid nie (Scruton, 2007:31). Nog 'n gevaar van 'n oormaat gedigitaliseerde inligting is dat dit kan lei tot 'n algehele virtuele werklikheid waarin verbale menslike kontak en ander vorme van direkte interaksie doodgewoon nie plaasvind nie. Die stelling van Tolstoy word herbevestig, dat vooruitgang in een opsig van die menslike bestaan altyd tot agteruitgang in 'n ander lei (Sinagatullin, 2006: 29-30).

Die formele kurrikulum kan bepaal tot watter vlak leerders van Rekenaartoepassingstegnologie of Inligtingstegnologie bepaalde aspekte van inligtingstegnologie moet bemeester om te slaag. Dit is egter die gemeenskap wat besluit of die vakke aangebied word. Insluiting daarvan in die skool se vakpakket, al dan nie, die aanwending daarvan en 'n mens se plasing van jouself binne 'n digitaliserende wêreld, is aspekte van die kurrikulum wat primêr deur die gemeenskap bepaal word.

In teenstelling met die gedagte dat globalisering alles standaardiseer, argumenteer Kenway en Bullen (2005:33-36) dat dit tot veelvuldige onderlinge verwantskappe lei. Verwysende na Marx en Freud word beweer dat Kapitaal modes gebruik om mense in verbruikers te omskep, wat altyd iets nuuts wil koop, wat gou weer begeerlikheid verloor. Dié proses dring lewensterreine binne wat vroeër as immuun teen die handelsetiek beskou is. Dit kom veral onder kinders voor, met die vinnige opvolging van tegnologie-produkte (Kenway en Bullen, 2005:33-36).

In die lig van soveel kompeterende bronne van inligting en identiteit, lyk dit of skool belangrikheid verloor. Die teendeel is egter waar. Skool is die een plek waar plaaslike waardes nog die deurslag kan gee, en in 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum vervat word. Om die gemeenskapsrol in kurrikulum uitdruklik te oorweeg en te implementeer, word steeds noodsaakliker.

Ter illustrasie word verwys na Sinagatullin (2006: 29) se stelling (aangehaal uit Ovsianikof) rakende die bestaan van twee modelle van inligtingsamelewings: Die Westers en die Asiese. Die eerste is gebaseer op die markeconomie en is gerig op die behoeftes van kliënte en kopers. Van die alternatiewe Asiese benadering, is Japan die welvarendste. Dit is gebaseer op drie tradisionele Japannese waardes: Dankbaarheid, Verantwoordelikheid en Harmonie (Sinagatullin, 2006: 29).

Die waarde hiervan vir die huidige studie, is om te beseft dat die inligtingsamelewing in die Anglo-Amerikaanse gedaante nie 'n noodwendigheid is nie. Ander kulture en selfs die plaaslike gemeenskap kan dit by eie waardes en behoeftes aanpas, en steeds die voordele daarvan geniet. 'n Onderwysbedeling wat na hierdie ambisie opeleef, kan bepaal of 'n bepaalde kultuurgroep slagoffer of benutter van die gedigitaliseerde, globaliserende kultuur word.

Samevattend identifiseer Sinagatullin (2006:x) sekere kenmerke van globalisering wat in onderwys en opvoeding neerslag vind:

- Ongekende ontstaan en verspreiding van inligting en kennis
- Digitalisering van inligting en virtualisering van die werklikheid.
- Verspreiding van Engels as noodsaaklike instrument vir opvoeding en internasionale kommunikasie.
- Opkoms van die Europese Unie.
- Markoriëntering van Rusland en eertydse Sosialistiese blok.
- Globale impak van die kulturele en opvoedkundige kanons van die Anglo-Amerikaanse of Atlantiese beskawing.

- Ongekende bevolkingsgroei in Asië, Suid-Amerika en Afrika (Sinagatullin 2006: x).

Nie elkeen van dié faktore het 'n ewe groot uitwerking op elke plaaslike gemeenskap nie, maar die hantering van groot hoeveelhede digitale inligting is 'n noodsaaklike vaardigheid waarsonder 'n mens jouself van die geglobaliseerde hoofstroom uitsluit. Waar dit nie deel van die formele kurrikulum is nie, is dit belangrik om dit van 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum deel te maak. Suid-Afrika, histories deel van die Britse Ryk, het die voordeel dat bemeestering van Engels vanselfsprekend deel van die onderwysopset is. Dit is dus makliker om die globale hoofstroom te betree, maar ook om onder die oorweldigende Anglo-Amerikaanse kultuur te versmoor. Indien kulturele identiteit vir die gemeenskap belangrik is, moet sorg gedra word dat dit kurrikulêre aandag geniet.

Die inkorting van die Suid-Afrikaanse onderwyspersoneel om aan die vereistes van globale ekonomiese instellings te noem, is bo beskryf. Intussen is skoolbeheerliggame onder die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 gemagtig om self hulle skoolgelde vas te stel. Skoling het daarmee 'n bemarkbare kommoditeit geword, met die gevolg dat die meeste geld die beste skoling kan koop (Adams, 2005:99-101). Dat 'n land soos Suid-Afrika onderwysers oortollig kon verklaar is 'n eienaardige gedagte. Die positiewe kant, uit die oogpunt van gemeenskapsgebaseerde kurrikulering, is die groter plaaslike seggenskap, ook op die terrein van kurrikulering. Soos in hoofstuk 4 aangetoon word, is dit 'n onopgeëiste prys in die post-1994 Suid-Afrika.

2.3 Omskrywing van gemeenskap

Die term “gemeenskap” is besonder veelsydig en kan selfs deur dieselfde spreker verskillend aangewend word, afhangend van die konteks. In die wydste sin kan dit verwys na bo-nasionale strukture van lande wat iets in gemeen het. Die Europese Unie was byvoorbeeld vroeër bekend as die Europese Gemeenskap. Daarteenoor kan dit

verwys na die kleinste kollektiewe eenheid naas die gesin, byvoorbeeld die afgeleë gemeenskap van Gamlakloof, of binne 'n groot stad die gemeenskap van 'n voorstad, of selfs net 'n straatblok. 'n Gemeenskap hoef nie geografies aanduibaar te wees nie, want almal wat 'n bepaalde stokperdjie beoefen (byvoorbeeld bonsaikwekers oor die hele wêreld) is ook 'n gemeenskap.

Die gemeenskapsbegrip kan sterk ideologies gekleurde wees. In 'n land met min politieke en sosio-ekonomiese verskille sal die begrip die minste probleme oplewer. In multi-kulturele lande, aan die ander kant, kan gemeenskap in die mond van een mens 'n sterk etniese betekenis dra. 'n Ander mens kan juis die woord gebruik om etniese verskille te onderspeel, byvoorbeeld die “hele gemeenskap van Kimberley.” Dit impliseer dat alle inwoners van Kimberley, ongeag etniese, ekonomiese of sosiale verskille, een gedeelde gemeenskap is.

Terwyl die HAT gemeenskap bloot omskryf as “‘n aantal individue (menslik, dierlik, plantaardig) wat 'n samehorige groep vorm” (Odendaal et al 1991:265), onderskei die WAT tussen 'n algemene - en 'n sosiologiese betekenis. Die algemene betekenis lui soos volg:

“Persone wat deur gemeenskaplike belange, lewensomstandighede, gesamentlike regte, politieke of godsdienstige oortuiging, ens. 'n eenheid vorm of in meerdere of mindere mate saamhorigheid openbaar; samelewing, maatskappy, groep.”

Daaropvolgend is die sosiologiese betekenis volgens Schoonees et al (1957: 136) soos volg:

“Ondergroep in 'n bepaalde aardrykskundige gebied met, op kleiner skaal, baie van die eienskappe van die samelewing; dit het 'n algemene patroon van maatskaplike en ekonomiese verhoudings en instellings, vorm 'n hegte kulturele en geestelike eenheid en is onderworpe aan 'n mate van groepsbeheer”

Cook en Cook se werk *The Sociological Approach to Education* (1950) word, ten spyte van die ouderdom, steeds nuut en tweedehands verhandel op 'n webwerf soos amazon.com. Hulle benader die term gemeenskap (community) uit drie hoeke: Vir die gewone mens op straat is gemeenskap die plek waar hy bly, maar meer uitgebreid as net

die huis. Dit is dus 'n afgebakende gebied. Hulle haal ook Dewey se definisie aan, wat klem lê op die gemeenskaplikheid van gemeenskap. Hulle beskou dit as te vaag en omvattend, en poog om dit vanuit die sosiologie te omskryf. Volgens hulle is 'n gemeenskap 'n samestelling van grond, mense en kultuur, 'n gestruktureerde patroon van menslike verhoudings, binne 'n geografiese gebied. Dit het 7 eienskappe:

- 'n Bevolkingsaggregaat
- Bewoners van 'n afbakenbare aaneenlopende gebied
- Deelgenote van 'n historiese erfenis
- Beskik oor 'n stel basiese diensinstellings
- Deelnemend aan 'n gemeenskaplike lewenswyse
- Bewus van die eenheid
- Kan korporatief optree (Cook en Cook, 1950:47-51).

Van Schotter en ander (1985:104-105) skryf dat 'n betreklik groot, samehangende groep mense wat 'n gemeenskaplike kultuur besit, 'n *samelewing* (society) genoem word. (Die woord "community" word volgens die indeks slegs drie maal in die boek gebruik, telkens as sinoniem vir "society" soos bo omskryf.) Volgens hulle moet 'n samelewing ter wille van oorlewing aan minstens ses vereistes voldoen:

- Dit moet biologies voortplant, anders sal dit uitsterf.
- Dit moet ook kultureel en sosiaal voortplant, die kinders moet opgevoed en opgelei word in die nodige vaardighede en waardes, om as toereikende volwassenes te funksioneer.
- Goedere en dienste moet geproduseer en versprei word.
- Orde moet na binne en buite gehandhaaf word.
- Die bevolking moet op 'n redelike vlak van fisiese - en verstandelike gesondheid gehandhaaf word.
- Die samelewing se lede moet genoeg sin en betekenis in die lewe sien om gemotiveerd te wees om hulle onderskeie take te verrig (Van Schotter 1985:104-105).

'n Groep mense wat in mekaar se teenwoordigheid woon, kan 'n gemeenskap of samelewing genoem word. Die term gemeenskap

impliseer egter dat lede daarvan iets met mekaar moet deel, soos in al die definisies vermeld. As dit nie die geval is nie, raak die gemeenskap disfunksioneel. Die volgende afdeling sal na aanwysers van funksionaliteit verwys.

2.4 Funksionaliteit van ‘n gemeenskap

2.4.1 Welvaartsvlakke en gemeenskapsfunksionaliteit

Om ‘n gemeenskap te wees, is ‘n geestelike ingesteldheid tussen mense. Tog maak welvaart, of gebrek daaraan, ‘n groot verskil.

‘n Mens dink dikwels dat arm mense hulle kan troos aan ‘n lewende gemeenskapslewe. Hoewel hulle niks anders het nie, het hulle darem mekaar. Absolute armoede kan selfs daardie troos wegneem, soos Kruijer (1987:7-21) aandui. Volgens hom lei armoede eerder tot individualisering as tot sosialisering (Kruijer, 1987:14-15). Gebrek aan energie en dryfkrag, en die vrees dat uitbuiters hulle sal wreek op pogings om saam te staan, verhinder sosiale organisasie (Kruijer, 1987:15-18). Indiwiduele reaksies sluit bo-menslike inspanning, hoop op ‘n wonderwerk, ontsnapping, geweld en bo-natuurlike hulp in, maar die ontstellendste en algemeenste is apatie (Kruijer, 1987:17-21). Die onbewuste gemeenskapskurrikulum (kyk paragraaf 4.5.1) sal waarskynlik dié apatie weerspieël.

Die uiterste teendeel is dat gemeenskapswees onder groot welvaar versmoor. Dit is prakties geïllustreer deur die adjunk-uitvoerende hoof van ‘n vooraanstaande skool in Pretoria. Hy antwoord op ‘n beskuldiging dat die skool te groot is, dat dit kinders “koop” en dat kinders voortdurend met insamelings opgesaal word. Sy aanspraak is dat daar geen beursskema bestaan nie, en dat geen leerder borge of donateurs hoef te soek nie, aangesien ‘n professionele span dit doen (Eloff, 1999). Die klag van massafisering word beantwoord met ‘n aanspraak van individualisering tot die vlak dat normale gemeenskapsfunksies deur “professionele mense” oorgeneem word. Gevolglik sal die gemeenskapskurrikulum insluit dat ‘n mens nie meer

bydra as wat verpligtend is nie, en dat alle werk finansieel vergoed moet word.

Ineenstorting van gemeenskap as gevolg van te min of te veel ekonomiese welvaart word plofbaar as dit in mekaar se teenwoordigheid staan. Oor gemeenskapsekonomie stel Boshoff (2006:3-4) dat ekonomiese differensiasie normaal is, maar dat die huidige kloof tussen ryk en arm, gemeenskappe verwoes. Dit kan slegs deur betrokkenheid vanuit gemeenskappe self opgelos word. Hy sien dus ‘n verband tussen ‘n gesonde gemeenskap en ‘n lewendige ekonomie (Boshoff, 2006:3-4). Maland (1970:23) haal Sir Francis Bacon soos volg aan: “*Money is like muck, not good except it be spread*”.

In Suid-Afrika in die breë is dit juis die geval. Dit is waarna oud-president Thabo Mbeki in 1998 verwys het (kyk paragraaf 1.3.1) (Mbeki, 1998). Schlemmer bestry die rasgrens deur aan te dui dat die Gini-koëffisiënt⁴ van ongelykheid tussen Swartmense onderling in Suid-Afrika 6,5 is. Dit is groter as die verskil tussen Wit teenoor Swart in Suid-Afrika voor 1994 (Schlemmer 2006:12,15).

Welvaart word dikwels in terme van geld gemeet. Dit is egter nie betroubaar nie, want geld is nie die enigste bron daarvan nie. Amartya Sen se “entitlements”-benadering tot landelike welvaart is ‘n vollediger begrip, wat verwys na uiteenlopende bronne van lewensmiddele waarop mense geregtig is en waartoe hulle toegang het – of soms nie het nie (Sen, 1990:192-193). As ‘n gemeenskaps-kurrikulum daarin kan slaag om mense se toegang tot bronne te verhoog (byvoorbeeld die verwerwing van beurse) is dit waardevol.

Verder is die rol van landbou in landelike ontwikkelingstrategieë dikwels oordryf, as sou dit die enigste moontlike inkomstebron wees. Bernstein bou daarop voort met die begrip *livelihood* – hier vertaal as lewensonderhoud. Dit verwys na die verskeie strategieë wat mense volg om ekonomies te oorleef (Bernstein, 1992:13), en hulle te beskerm

⁴ ‘n Aanduiding van sosio-ekonomiese ongelykheid. ‘n Hoër getal dui op groter ongelykheid.

teen die verskillende dimensies van armoede. In die verband is gemeenskapsinstellings en –deelname van deurslaggewende belang (Beaujeu-Garnier, 1978:57-61; Chuta en Liedholm, 1990:327-340 en Erskine, 1996).

Dit is nie net meetbare afwesigheid van geld nie, maar die ontmensliking van fisiese swakheid (siekte, wanvoeding, gestremdheid), isolasie (afgeleënhed, ongeletterdheid, gebrek aan toegang tot dienste), kwesbaarheid teen opvolgende teenspoed en magteloosheid binne bestaande sosiale, ekonomiese, politieke en kulturele strukture (Bernstein, 1992:17-18). Carter en May bevestig dit (1998:7) en brei daarop uit in Suid-Afrikaanse konteks. Veelvuldige inkomstestrategieë vul mekaar aan. Mense kies nie tussen loonarbeid, boerdery, maatskaplike toelae of mikro-besigheid nie, hulle kombineer dit (Carter en May, 1998:8), en vul dit aan deur onbetaalde arbeid (byvoorbeeld kosvoorbereiding en huishoudelike herstelwerk) wat die inkomste rek (Carter en May, 1998:9). ‘n Kurrikulum wat sulke vaardighede insluit, kan tot mense se welvaart bydra.

Dit word bevestig deur die meer onlangse navorsing van Anriquez en Stamoulis van die VN se voedsel en landbou-organisasie, die FAO (2007). Hulle stel kategorieë dat landelike ontwikkeling en landbou-ontwikkeling nie sinonieme is nie; landbou-ontwikkeling is ‘n deel (wel belangrik) van landelike ontwikkeling (Anriquez en Stamoulis, 2007:23). Vroeëre navorsers se gevolgtrekking was dat landbou nie sterk voorwaarts – of terugwaarts vermenigvuldig nie (Anriquez en Stamoulis, 2007:11). Hoewel hulle aandui dat dit nie heeltemal waar is nie, is die belangriker gevolgtrekking dat armes die grootste voordeel uit landbou-ontwikkeling put (Anriquez en Stamoulis, 2007:17). Dit geskied ten beste in ‘n dinamiese landelike ekonomie, waarvan landbou ‘n belangrike deel uitmaak (Anriquez en Stamoulis, 2007:23). Verder blyk dit dat die beweging stede toe aktief deur beleidsraamwerke, en teen groot koste, bevorder is. Dit is dikwels regeerders se behoefte om ‘n bepaalde beeld van hulle lande te projekteer wat die beleid dryf, eerder as kennis oor wat ‘n positiewe verskil in die lewens van

landsburgers maak (Bates, 1990:154-158, Murray, 1996, Timmer, 1990:47-68).

‘n Praktiese illustrasie van versterking van die lewensonderhoud is die *High Value Crops Production Programme* wat Suid-Afrika se Landbounavorsingsraad en die Is’Baya Ontwikkelingstrust in dele van die voormalige Transkei bedryf. Die doel is om hoë waarde gewasse soos sitrus, neute, piesangs en koffie aanvullend tot bestaansboerderye aan te plant. Die effek is verbeterde voedselsekuriteit, boere wat die oorgang na kommersiële boerdery begin maak, en mikro-ondernemings wat rondom verwerking en bemarking ontstaan. (Du Preez en Jones, 2008:18-19).

Hierdie konsep is uiters belangrik met die oog op ‘n kurrikulum wat matrikulante meer indiensneembaar moet maak. As landbou alleen moet sorg vir landelike indiensname (hetsy in eie diens of as loonarbeid), sal die kurrikulum op landbou konsentreer. Lewensonderhoud fokus egter baie wyer, gevolglik moet die kurrikulum ook. Dit beteken dat ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum voorsiening moet maak vir ‘n wye verskeidenheid van kennis en vaardighede wat in die voorsiening van lewensonderhoud nuttig kan wees.

Die onmeetbare fasette van kwesbaarheid wat Bernstein (1992:17-18) beskryf, is treffend afwesig in ‘n spesifieke landelike gemeenskap, waar meetbare welvaart ook skaars is. Christo van der Rhee beskryf dit in ‘n onderhoud met die *Vrye Afrikaan* (20 Januarie 2006) na sy aanstelling as uitvoerende beampste van die Stigting vir Bemagtiging deur Afrikaans. Hy identifiseer die gemeenskap waar hyself grootgeword het (die Morawiese sendingstasie Goedverwacht) as ‘n belangrike bemagtigende faktor in sy eie agtergrond. Hy stel dat die ontmagtigende invloed van Apartheid in sy lewe uitgekanselleer is deur die aard van die gemeenskap. Vir hom het bemagtiging op vier pilare berus:

- Toegewyde onderwysers, moedertaalonderrig en toeganklike skoling (“Ons het nooit skoolfonds betaal nie, en ek onthou hoe die inspekteurs ons boeke en kunswerke kom haal het om aan ander skole te wys wat ons vermag het.”)
- ‘n Gesonde waardestelsel (“Daar is tot vandag toe net een kerk, die Morawiese kerk, wat ons geleer het dat alle mense deel is van God se kudde en dat jy jou naaste moet liefhê soos jouself.”)
- Regverdige en gelyke toegang tot hulpbronne (“Alle inwoners van Goedverwacht kon kwalifiseer vir ‘n lap grond waarop hulle kon boer, ‘n verskeidenheid van landbouprodukte kon produseer en aan die inwoners of mense daarbuite bemark.”)
- Gelyke deelname aan die bestuur of politieke bestel (“Al die inwoners kon in die kerkraad of “opsienersraad” dien, en diegene wat dit om een of ander rede geboikot het, het hulle Saterdagmiddae aan die bottel vergryp en dan kans gesien om te vloek en te skel voor die pastorie – tot groot vermaak van die kinders.”)

Hy noem dat moedertaalonderrig hulle in staat gestel het om verder te studeer en dat dié klein plekkie dosyne onderwysers, vakmanne, verpleegsters en selfs dokters kon oplewer. Hulle kon dus toetree tot die beperkte ekonomiese ruimte wat vir hulle bestaan het. Die verengelsing van tersiêre instellings noem hy ‘n terugkeer na die koloniale era (Van Rheede, 2006).

Uit hierdie afdeling blyk dat onmeetbare fasette van welvaart op die lange duur swaarder weeg as meetbare fasette. As die gemeenskap sy jong lede deur kurrikulum wil bevoordeel, moet dit nie net vaardighede vir ekonomiese welvaart beklemtoon nie, maar ook houdings van selfrespek in persoonlike en kollektiewe terme.

Somtyds is mense skepties oor die vooruitsig om ‘n totale gemeenskap uit armoede op te hef. Dit spreek uit die volgende aanhaling wat uit die 1880’s dateer:

“There is no use in trying to help these people. These dirty, ignorant people are putting too many children in the world. They won’t work; they have no discipline. They misuse every opportunity that they get. Everytime they get some money in their hands it all goes to drinking and senseless waste. All the help we give them is just an incentive to laziness, and another opportunity to produce even more children” (Burkey, 1993:3).

Dit verwys na die Noorweegse vissersbevolking. Die VN se Menslike Ontwikkelingsindeks meet ‘n land se prestasies in terme van lewensverwagting, opvoedingspeil en reële inkomste. Daarvolgens het Noorweë in 1997 die vyfde plek (VN, 2007), en in 2009 die eerste plek in die wêreld ingeneem (VN, 2009). Om armoede te verlig is sekerlik nie ‘n korttermynprojek nie, maar ook nie onmoontlik nie. Dit is die vaste oortuiging waaruit hierdie studie voortvloei.

Opsommend kan gesê word dat welvaart deurslaggewend in die funksionaliteit van ‘n gemeenskap is. Dit kan deur gebrek of oormaat ondermyn word. Dié studie handel egter nie oor funksionaliteit van gemeenskappe nie, maar oor kurriulum vir skoolverlaters se indiensneembaarheid. In gemeenskappe met oormaat sorg ouers self vir hulle kinders se indiensneembaarheid. Die fokus is dus op die gemeenskap se bydrae as ouers individueel nie kan nie, en wel deur kurrikulum binne gemeenskapsverband te help vorm.

2.4.2 Etnisiteit en gemeenskapsfunksionaliteit

Sowel Van Schotter as Cook en Cook (kyk 4.2) verwys in hulle omskrywings van gemeenskap na kultuur, wat dui op etnisiteit. Dit is egter in Suid-Afrika ‘n omstrede saak, omdat die wyd gediskrediteerde apartheidsbeleid daarop geskoei was.

Om etnisiteit noodwendig as destruktief te sien, is egter ‘n valse aanname. Die Baskiese ervaring (kyk paragraaf 4.6.5), bewys dat etnisiteit beide destruktief (terreur) en konstruktief (Mondragon onderwys en industrie) kan wees. Giliomee (2004:267-305) beskryf die arm Blanke-vraagstuk in Suid-Afrika, wat met groot toewyding deur Afrikanerleiers aangepak is. Hy beweer dat die Afrikaner-elite veel bygedra het deur hulle lot te verbind met dié van armes, en nie

persoonlike welvaart daarbo geplaas het nie (Giliomee, 2004:304). Stavenhagen neem kennis dat identiteitsbewuste etnisiteit dikwels gesien word as ‘n bron van konflik en destruktiewe optrede soos etniese suiwering. Daarteenoor, waar etniese bewussyn tot ‘n gevoel van verantwoordelikheid vir mekaar lei, kan die effek op ontwikkeling juis positief wees. Daarom bepleit hy ‘n politiek van erkenning (Stavenhagen, 1990:4-6).

Waar dit kom by mense wat in nood verkeer, is etnisiteit potensieel ‘n sterk mobiliseerder om bevoorregtes bo hulle plig tot die medemens se welstand by te dra.

Dit sluit aan by die mening van Rossouw (2006) dat die mens nie in die eerste en laaste plek ‘n ekonomiese wese is nie, maar ‘n wese wat afhanklik is van ‘n hele simboliese wêreld wat die lewe sin gee. ‘n Gelukkige samelewing is een waar die maatskaplike – en tegniese stelsels saamval, sodat mense deelneem aan kultuur, en dit nie bloot ontvang nie. Tans is dit weens vinnige tegnologiese ontwikkeling nie die geval nie. Geestesvrugte uit die Anglo-Saksiese wêreld versprei blitssnel. In Suid-Afrika het opeenvolgende identiteits-elites die koloniale opset gebruik om hulleself te bevoordeel ten koste van die res van die samelewing. So is tradisionele simboliese stelsels vernietig, en is telkens probeer om ‘n nuwe stelsel van staatskant af te versprei. Dit is in die verlede – en nou weer – met wrewel begroet deur diegene wat hulle eie stelsels aan die pen sien ry. ‘n Nuwe simboliese stelsel moet deur sogenaamde simboliese produsente geskep word, naamlik deur predikante, onderwysers, skrywers ensovoorts. Hy dui aan dat dit tans nie gebeur nie (Rossouw, 2006:13).

Goosen stel dat kultuurgemeenskappe deur die verbeelding in die lewe geroep word; dit kry altyd beslag rondom idees, visioene en drome. As dit vir lede van die kultuurgemeenskap ‘n aantrekkingskrag het, kan so ‘n gemeenskap onder besonder moeilike omstandighede voortbestaan en selfs floreer. Die afwesigheid daarvan kan egter ‘n bestaanskrisis skep. Skole en ander opvoedingsinstellings speel hierin ‘n belangrike rol

(Goosen, 2006:1-5). Dit word weer deur Schlemmer (2006:12) verduidelik as hy beskryf hoe daar regoor die wêreld ‘n “Verbruikerisme” ontstaan het, wat ‘n soort wêrelduniform van welvaart daarstel. Dit is in oud-koloniale gebiede net bereikbaar vir ‘n welvaarts-elite, aangesien toegang daartoe deur middel van die koloniale tale (veral Engels) geskied – en net ‘n klein groepie is dit magtig. Hierdie klein groepie draai in praktyk hulle rug op hulle etniese agtergrond, omdat dit geassosieer word met nie-deelwees van die elite (Schlemmer, 2006:12).

Aan die hand hiervan kan ‘n gemeenskapskurrikulum met die oog op verhoogde indiensneembaarheid nie net ‘n ekonomiese onderneming wees nie, maar noodwendig ook ‘n kulturele. Die huidige regering probeer dit bewerkstellig deur nasiebou; juis ten koste van die etniese kultuur. Iemand wat nasiebou uitdruklik wil teenwerk, moet ernstige teenkanting van owerheidsweë verwag. Om op die plaaslike gemeenskap te fokus, hou dit polities onomstrede.

In die konteks van Hopetown bring dit die omstrede vraag na vore of Afrikaners en Bruinmense dele van dieselfde etniese groep is, of twee groepe. In hierdie studie word bloot van die vraag kennis geneem. Geografies en ekonomies is die twee groepe totaal vervleg en interafhanklik, en ontvang onderrig in dieselfde taal. Die een se welsyn kan die ander nie koud laat nie, en kurrikulêre toevoegings kan met redelike gemak in beide skole toegepas word. Of etniese lotsverbondenheid beide groepe insluit, of nie, dit kan steeds ‘n konstruktiewe krag wees wat die gemeenskap dring om tot kurrikulumvorming by te dra. Uiteindelik is indiensneembaarheid ‘n middel tot die doel van selfrespekterende en konstruktiewe lede van die gemeenskap. Hoewel dit ‘n middel tot ‘n doel is, fokus hierdie studie op die middel, en vermeld bloot die uiteindelijke doel.

2.4.3 Ekologie en gemeenskapsfunksionaliteit

In die definisies van gemeenskap word ook na geografie verwys. Geografie is nie bloot die plek op ‘n kaart nie, maar ook die bodem

waarop in lewegewende (of –vernietigende) wisselwerking gestaan word. Dit is die grondslag van die ekologiese beweging, wat oor die laaste tyd in die hoofstroom van intellektuele denke inbeweeg het.

Bill Mollison (grondlegger van ‘n ekologiese lewenstyl en filosofie bekend as Permaculture) maak ‘n oortuigende saak uit dat ekologiese welsyn ten beste deur selfbewuste en hulpbronbewuste gemeenskappe bevorder word. Hy gebruik die parodie van hernude stamvorming vir durende menslike bewoning van die aarde (Mollison, 1991:177-178). Strydom argumenteer ook dat dit min help om in ander opsigte (ekonomies, kultureel) te oorleef as die aarde deur die dwaasheid van menslike aktiwiteit onbewoonbaar word (Strydom 2009:14). In ‘n vorige studie het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die plaaslike, bewuste en selfstandige gemeenskap ‘n uiters nuttige platform is om ekologiese herstel te loods (Boshoff, 2004:89).

Net soos by die bespreking van etnisiteit, word hierdie aspek as ‘n bestemming waartoe die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum kan bydra gesien, en as ‘n grondslag waarvandaan oor die kurrikulum gedink word. Dit word egter bloot vermeld, aangesien dit nie die hoofsaak van die studie is nie.

2.5 Die gemeenskap van Hopetown in die Noord-Kaap

In hoofstuk 1 is aangedui dat die geografiese fokus van hierdie studie landelik is, in teenstelling met meeste navorsing wat in stedelike gebiede naby aan universiteite plaasvind. Dit fokus op die dorp Hopetown, munisipaliteit Tembelihle in die Noord-Kaap.

2.5.1 Kort geskiedenis van Hopetown

In 1850 verklaar sir Harry Smith die Oranjerivier as noordgrens van die Kaapkolonie. In 1851 word 19 plase in die huidige Hopetown-omgewing toegeken aan mense wat permanente bewoning daarvan kon bewys. Hierdie mense was lidmate van die NG Kerk in Colesberg (bykans 180 km of 20 uur te perd oos van Hopetown), maar stig in 1854 ‘n nuwe gemeente af, met sowat 70 lidmate. In 1858 word munisipale status aan die dorp toegeken. Volgens amptelike weergawe is die dorp

na 'n Kaapse amptenaar, majoor William Hope vernoem. In die omgewing word 'n meer romantiese oorsprong geglo. Daarvolgens het die weduwee Van Niekerk, oorspronklike bewoner van die plaas waarop die dorp gebou is, 'n silwer ankertjie as simbool van hoop om haar nek gedra. Die Khoi-plaaswerkers het navraag gedoen oor die betekenis daarvan, aangesien 'n anker aan hulle onbekend was. Hulle was so beïndruk dat een van hulle 'n anker van blik gevorm en op hout gemonteer het. Dit is bo die opstal se voordeur gehang. Die anker is opgeneem in die wapen van die dorp Hopetown, die NG gemeente in Hopetown, die Hoërskool Hopetown, en onlangs selfs die Tembelihle munisipaliteit wat Hopetown en Strydenburg insluit. Die eerste diamant in die Suid-Afrikaanse geskiedenis is op 'n plaas naby Hopetown gevind. Die daaropvolgende diamantstormloop se swaartepunt was gou die nuwe dorp Kimberley, 120 km noord van Hopetown. Hopetown se ekonomie het wel gebaat deur op die roete na Kimberley te wees, maar toe die spoorlyn sowat 8 km oos van die dorp gebou is, het dié voordele verdwyn (Abbot, 2004).

Aanvanklik is heelwat Engelse amptenare op Hopetown sowel as op plase in die omgewing gevestig, met name soos Abbot, Hill en Fincham (Abbot, 2004). Ek het self in die begraafplaas talle Engelse grafstene gesien waarvan die vanne steeds in Hopetown voorkom. Daar is selfs Joodse grafstene in die begraafplaas, maar die laaste een dateer uit die 1930's. Die huidige gebou van die Afrikaanse Protestantse Kerk is die eiendom van die Anglikaanse Kerk wat in onbruik geraak het. Tans is Hopetown egter deur en deur 'n Afrikaanse gemeenskap; ook die Storeys, Osbornes en Higgse is Afrikaans.

Die skool het in 1854 begin met "Heer Gert Steenkamp" wat kinders uit die Bybel en psalm- en gesangboek leer lees en skryf het. Sedert 1865 is sake op 'n meer formele grondslag geplaas. In lyn met regeringsbeleid was medium van onderrig uitsluitlik Engels. Dit is nie duidelik wanneer Afrikaans medium ingestel is nie, maar waarskynlik was dit in 1922-1923 toe Mnr Kerby gevra is om as hoof te bedank, en Mnr Nel aangestel is. In 1922 word die skool se status tot hoërskool

verhoog, wat beteken dat leerlinge voortaan daar sou kon matrikuleer. In 1928 word ‘n “armekoshuis” gestig vir ouers wat nie kon betaal nie, terwyl losies vir betalende ouers deur die NG Kerk voorsien is. Die twee het mettertyd saamgesmelt, maar dit is nie duidelik wanneer nie (Anoniem 2004).

Skaapboerdery het deur die dekades die kern van Hopetown se ekonomie gebly, totdat die Oranjerivierskema grootskaalse besproeiingsboerdery vanaf die 1980’s moontlik gemaak het. Sedertdien is dit die sentrum van ‘n welvarende landboustreek, met koring, mielies en lusern as vernaamste gewasse. Alle graanverbouing is onder spilpuntbesproeiing, en produksiestelsels is baie gesofistikeerd.

Hopetown se *township* – volgens die patroon van alle Suid-Afrikaanse dorpe, is Steynville. Die hoofsaaklik Bruin inwoners van Steynville voorsien die goedkoop arbeid wat eweneens deel van die Suid-Afrikaanse erfenis is. ‘n Gemeente van die NG Sendingkerk (tans VGK) is in 1922 gestig (Anoniem, 2009).

2.5.2 Demografie van Hopetown

Al die opgespoorde bronne oor die geskiedenis van Hopetown, verwys slegs na die Blanke gemeenskap. Tabel 2.1 wys egter duidelik dat dit slegs ‘n minderheid van die werklike inwonertal uitmaak.

Tabel 2.1: Demografie van Hopetown

	Swart	Kleurling	Indiër / Asiër	Wit
Bevolking	1771	10241	2718	1938

(Statistics SA Census 2001)

Hierdie tabel is vir die hele Tembelihle-distrik, wat ook die dorpe Strydenburg en Orania insluit. Dit gee ‘n idee wat die getalsverhouding in die omgewing is. ‘n Meer toegespitsde aanduiding kom uit die statistiese verslag van die Noord-Kaapse onderwysdepartement. Daarvolgens het die Oranje-Diamant Primêre skool 1314, die Vukasizwe Primary School 76 en die Hoërskool

Steynville 760 leerders. Hopetown Gekombineerde Skool het 310 leerders (Noord-Kaapse Onderwysdepartement, 2008:37). Oranje-Diamant is 'n Afrikaansmediumskool en Vukasizwe 'n Engelsmediumskool in Steynville. Saam voed hulle die Hoërskool Steynville. Die Gekombineerde skool Hopetown se naam is eintlik Hoërskool Hopetown, maar die departement noem dit gekombineerd, omdat dit grade 0 tot 12 omvat. Dit was voorheen 'n Blanke skool, en tans is ongeveer twee derdes van die leerders en die volle personeel Blank.

Uit tabelle 1.2, 1.3 en 1.4 blyk dat Blankes wat onderwysvlak, indiënsnemingstatus en inkomste betref, die beste daaraan toe is.

Tabel 2.2: Sensus 2001 per munisipaliteit, onderwysvlak en bevolkingsgroep (NC076: Tembelihle) (Alle persone 20 jaar en ouer)

	Swart	Kleurling	Indiër / Asiër	Wit
Geen skoling	323	1616	6	10
Laerskool (Deels)	337	1787	6	14
Volle Laerskool	96	543	0	14
Hoërskool (Deels)	227	1157	6	355
St 10 / Gr 12	68	351	0	540
Naskools	13	86	0	385

(Bron: Statistics SA Census 2001)

Tabel 2.3: Sensus 2001 per munisipaliteit, indiënsnemingstatus (amptelike definisie) en bevolkingsgroep (NC 076: Tembelihle) (Alle persone 15 – 65 jaar)

	Swart	Kleurling	Indiër/Asiër	Wit
In diens	494	2324	8	682
Werkloos	168	918		27
Ekonomies onaktief	489	3032	6	521

(Statistics SA Census 2001)

Tabel 2.4: Sensus 2001 per munisipaliteit, inkomstekategorie en bevolkingsgroep (NC 076: Tembelihle) (Alle werkende persone 15 – 65 jaar)

	Swart	Kleurling	Indiër / Asiër	Wit
Geen inkomste	3	39	0	20
R1 – R400	211	736	0	28
R401 – R800	153	874	3	30
R801 – R1 600	82	429	0	136
R1 601 – R3 200	29	142	6	162
R3 201 - R6 400	16	71	0	143
R6 401 – R12 800	0	28	3	63
R12 801 – R25 600	0	7	3	42
R25 601 – R51 200	0	0	3	16
R51 200 – R102 400	0	0	3	12
R102 401 – R204 800	0	0	3	18
R204 801 of meer	0	0	3	14

(Statistics SA Census 2001)

Dat dit nie vanself drasties gaan verander nie, is af te lei van die patroon waarvolgens leerders van een skooljaar na die volgende in die VOO-fase bevorder word.

Tabel 2.5: Bevorderings in die VOO-fase in Hoërskool Hopetown en Hoërskool Steynville

	Gr 10 leerders	Gr 11 leerders	Gr 12 leerders
Hoërskool Hopetown	30	25	20
Hoërskool Steynville	177	158	73

(Education Northern Cape A Statistical Report 2008)

As dit vergelyk word met tabel 1.2 (rakende werkloosheid in terme van onderwysvlak), is dit duidelik dat tans, in die Hopetown-omgewing, omtrent 100 leerders per jaar die skool verlaat met die kwalifikasies wat hulle die swakste vir 'n beroep voorberei (grade 10 en 11), en dan

nog om en by 70 met matriek, wie se beroepskanse eers verbeter as verdere studie dit opvolg.

Verdere gegewens is verkry met die vraelyste wat van graad 12 leerders in 2009 ontvang is. Daar moet op gelet word dat 14 uit 'n moontlike 22 leerders in Hopetown aan die studie deelgeneem het, en 10 uit 'n moontlike 68 leerders in Steynville. Personeel by beide skole het genoem dat die meer pligsgetroue leerders aan die ondersoek deelgeneem het. Die getalle kan dus nie na die hele gemeenskap geëkstrapoleer word nie, maar dit is wel nuttig om die verskillende lewensuitkyke van leerders aan die twee skole te vergelyk. Resultate word aangedui in tabelle 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, en 2.10:

Tabel 2.6: Aantal matriekleerders van verskillende ouderdomme

	17	18	19	20 en ouer
Hopetown	2	12	0	0
Steynville	1	2	3	3

Tabel 2.7: Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid per skool

	Wiskunde	Wiskundige Geletterdheid
Hopetown	8	6
Steynville	2	7

Tabel 2.8: Redes om matriek te voltooi, per skool (Meer as 100% reaksies moontlik)

	Beroeps-voordele	Verdere studie	Nuttige kennis	Algemene sukses/Rolmodel vir ander/Betree volwasse lewe / Mylpaal
Hopetown	8	8	7	13
Steynville	8	5	2	7

Tabel 2.9: Behoeft om as volwassene in Hopetown tel vestig / nie te vestig nie. (Meer as 100% reaksies moontlik)

	Ja, sosiale redes	Ja, loopbaanredes	Nee, sosiale redes	Nee, loopbaanredes
Hopetown	6	0	5	6
Steynville	4	0	6	4

Tabel 2.10: Aantal leerders wat in eie diens wil staan, of liewer salaris wil verdien, met motivering

	Eie diens – wil eie baas wees	Eie diens – beter verdienste	Salaris – minder risiko
Hopetown	7	3 (2 weens beide motiverings)	6
Steynville	3	0	6

Uit bostaande tabelle blyk dat dit in Steynville meer aanvaarbaar is om skool in meer as die minimum aantal jare te voltooi. Die belang van Wiskunde teenoor Wiskundige Geletterdheid is hoër in Hopetown as in Steynville. Dit hou moontlik verband met die vooruitsig op verdere studie waarvoor Wiskunde 'n vereiste mag wees. Tabel 2.8 is gegrond op 'n oop vraag, om soveel as moontlik redes te noem waarom dit nuttig is om matriek te voltooi. Die kategorieë is geskep toe die reaksies ontleed is. Hoewel eweveel leerders beroepsvoordele aangedui het, is dit minder as 60% van Hopetown se respondente, maar 80% van Steynville s'n. Die persentasie wat voordele in terme van verdere studie sien, is ongeveer gelyk, sowel as die wat dit as 'n belangrike mylpaal in hulle lewens sien. Baie belangrik is dat die nut van leerinhoud vir leerders nie opvallend is nie. Waar 50% van Hopetown se reaksies dit aangedui het, het slegs 20% van Steynville se leerders dit aangedui. Dit bevestig die literatuurbevindings uit die Verenigde Koninkryk, dat leerders nie vind dat skoolwerk baie aktueel tot hulle lewens is nie (Meighan en Harber, 2007:20).

Tabel 2.9 is ook 'n kategorisering van 'n oop vraag wat aan leerders gestel is, naamlik of hulle as volwassenes in Hopetown wil vestig, en waarom/waarom nie. Geen leerder het aangedui dat hulle om

loopbaanredes sal terugkeer nie, hoewel 'n verrassende byna 50% in albei skole om sosiale redes in Hopetown wil bly. Dit weerspreek 'n persepsie wat mens in die handel en wandel vind, dat landelike kinders nie kan wag om die klein dorpie se stof van hulle voete af te skud nie. Dit is 'n goeie basis waarop die gemeenskap by kurrikulum betrek kan word met die oog op indiensneembaarheid.

Laastens is dit opvallend dat byna 60% Hopetown-deelnemers verkies om in eie diens te staan, teenoor 30% van Steynville. Geen Steynville-deelnemer beskou eie diens as 'n goeie keuse in terme van inkomste nie. Dit weerspieël waarskynlik die werklikheid van Steynville-besighede wat hoofsaaklik mikro-ondernemings is (kyk 2.5.3), en dat salaristrekkers waarskynlik meer verdien as dié eenaars.

Uit hierdie deel van die ondersoek is dit duidelik dat die werklikheid wat leerders in Hopetown en Steynville in die gesig staar, wyd van mekaar verskil. In hoofstuk 6, waar die bevindings van die ondersoek in kurrikulumterme ontleed word, sal weer op hierdie onderwerp teruggekom word.

Ek is 'n buitestaander van Hopetown, aangesien my tuisdorp, Orania, 40 km vanaf Hopetown is, en ek in 1993 eers na Orania toe getrek het. Tog kom ek gereeld daar vir besigheid, en my oudste seun het aan die Hoërskool Hopetown gematrikuleer. Ek woon gereeld sportbyeenkomste by, en het sosiale bande in die dorp. In vergelyking met families wat letterlik sedert die dorp se stigting in die omgewing bly is ek 'n nuweling, maar die paar jaar gee 'n mens darem kans om enigsins waarnemings te maak.

Ek kry die indruk dat Hopetowners hulle omgewing so gewoon is, dat hulle nie die uitsonderlikheid daarvan raaksien nie. Hopetown het grootliks gebaat by die ontwikkeling van die Oranjerivier besproeiingskema, en is die hoofdorp vir 'n besproeiingstrook van omtrent 120 km. Dit is op die N12-roete geleë, wat reisigers van Johannesburg na Kaapstad oor Kimberley neem. Dit lê ook binne 10 km van die noord-suid spoorlyn, met die goed ontwikkelde

Oranjerivierstasie. Boonop is van die bekendste slagvelde uit die Tweede Vryheidsoorlog (Magersfontein, Modderrivier, Paardeberg en enkele ander) binne gerieflike bereik van Hopetown. Oranjerivierstasie was tydens dieselfde oorlog die groot saamtrepunt vir Britse magte voor hulle Kimberley aangeval het, en het ook 'n konsentrasiekamp gehuisves. 'n Stewige klipblokhuis, wat die spoorlyn moes bewaak, staan weggesteek agter die stasie. Dit is onlangs tot Erfenisterrein verklaar. Kort buite die dorp is 'n indrukwekkende wabrug op die eertydse roete na Kimberley, wat tydens die oorlog vernietig is. Die wrakysters lê steeds oor die rivierbedding gestrooi. Die eerste diamant in Suid-Afrika is in die omgewing gevind, en daar is 'n bestaande venster met krapmerke, na bewering van die eerste diamant. Boonop kan die nuwe Mokala Nasionale Park in minder as 'n uur bereik word. Oorkant die dokters se spreekkamers is 'n gebou wat in 1909 met fondse van die Carnegie-stigting gebou is, met die jaartal en borg wat op die gewel pryk. Dit het vir jare die biblioteek gehuisves, maar staan nou leeg, met sinkbedekte vensters. Daar is twee strate met outentieke karoo argitektuur uit die negentiende eeu, wat verbasend min verbou en verbreek is. Dit is egter die mees verwaarloosde deel van die dorp, en die huise is in verskillende stadia van verval. Die skool het 'n sierlike gewel met die datum 1913 en 'n mooi hoeksteen by die ingang (Wiid, 2009:56-59).

Tog is dit asof Hopetowners nie dink hulle dorp is mooi nie. Die enigste ou geboue wat lyk of hulle eienaars daarop trots is, is die skool se hoofgebou, die ou Anglikaanse kerkie wat tans die APK huisves, en die gebou van Noord-Kaap Landboudienste in die hoofstraat. Eerste Nasionale Bank en Standard Bank het ook die fasades van die pragtige geboue waarin hulle gehuisves word, behou. Weens die gunstige ligging is daar verskeie gastehuse, maar almal is aan die buiterand van die dorp in moderne geboue. Die tradisionele Radnor Hotel in die hoofstraat is onlangs ontruim. Nuwe besigheidsgeboue is selde iets anders as langwerpige staalstrukture wat toegebou word. Die ou NG Kerk is in die 1970's gesloop, en met 'n moderne gebou vervang.

Onder die meer welvarende boere is dit betreklik algemene praktyk om hulle kinders na skole in Kimberley en Bloemfontein te stuur.

2.5.3 Ekonomie van Hopetown

Die ekonomie van Hopetown word deur landbou en dienste aan die landbou oorheers. Besproeiingsboerdery beslaan tienduisende hektaar langs die Oranjerivier, en intensiewe akkerbou word beoefen (Wiid, 2009:44-45). Met vee word steeds in die Karooveld ekstensief, maar op groot skaal geboer (Wiid, 2009:47). Die grootste nie-boerdery besighede is die voormalige koöperasies, tans landboumaatskappye, OVK en GWK. OVK, met sy hoofkantoor in Ladybrand, het die voormalige Vleiskoöperasie, wat later die Hopetown Koöperasie en nog later die Karoo-Oranje Landboukoöperasie geword het, uitgekoop. Hopetown is tans 'n streekskantoor van OVK (Wiid, 2009:38). GWK se hoofkantoor is in die buurdorp, Douglas, met 'n handelstak in Hopetown (Wiid, 2009:46). In nywerheidsterme is daar 'n abbatoir wat 7000 stuks kleinvee per maand slag (Wiid, 2009:47), en 'n internasionale bemarker van springmielies, wat tot 10 000 ton per jaar hanteer (Wiid, 2009:50). Hierdie twee ondernemings gee 'n aanduiding van die moontlikhede wat 'n landbou-ekonomie bied.

Hoewel die eerste diamant naby Hopetown ontdek is, en daar in die eerste helfte van die twintigste eeu noemenswaardige delwery in die distrik voorgekom het, speel dit tans nie 'n belangrike rol in die plaaslike ekonomie nie (Wiid, 2009:30-31).

In Januarie 2010 is 'n fisiese opname van die dorpseconomie gemaak – kyk aanhangsel 3. Daar was altesaam 110 besighede en instansies (kerke ingesluit) wat hulleself met uithangborde bekendstel. Daarvan is 90 in Hopetown self, en 20 in die oorwegend Bruin woonbuurt, Steynville. Hierdie besighede is nie almal ewe formeel nie. In Steynville doen 9 van die besighede sake deur 'n kamervenster of informele struktuur op die werf. Buiten gastehuse wat mik op reisigers op die N12-hoofroete, is al die besighede in beide woonbuurte primêr op die plaaslike mark gerig. Sels werkswinkels in die

industriële gebied, lewer slegs dienste aan die omliggende boeregemeenskap. Die abattoir en springmielibemarkers is albei buite die dorp op naburige plase. Sekere boere in die distrik is wel innoverende bemarkers, maar landbou van die distrik produseer byna uitsluitlik kommoditeite, wat elders verwerk word.

Die aard van boerdery in dié omgewing, maak dat daar bitter min kleinskaalse boere (*peasants*) is. Die karoo is periodiek aan ernstige droogtes onderhewig, en ekstensiewe veeplase moet groot wees om daarvoor voorsiening te maak. Besproeiing eis buitengewone kapitaal- en bestuursvermoëns. Die meeste plase is familie-ondernemings, met 'n klein personeel op elke plaas. Die sitkamerboer is onbekend, want sake loop maklik skeef, met ernstige gevolge. Hoewel boere oor die algemeen welvarend is, is hulle reserwe teen rampe nie groot nie. Soos elders in Suid-Afrika, het plaaswerkers op groot skaal dorp toe getrek (kyk onderhoude), en produksiestelsels meer kapitaalintensief gedwing. 'n Betreklik hoë kennis en/of vaardigheidsvlak word van werkers vereis, om wetlik voorgeskrewe lone te regverdig.

Sosiaal is die gevolg dat daar 'n betreklik welvarende klas grondeienaars is, 'n verspreide, stabiele werksmag op plase, 'n middelklas in die dorp wat dienste en handel bedryf, 'n werksmag wat handewerk beoefen, en 'n groot aantal werkloos of ekonomies onaktiewes. As die plaaslike ekonomie hierdie mense wil akkommodeer, sal daar 'n definitiewe uitbreiding moet wees. Moontlikhede is die lewering van dienste aan die landbou- en owerheidsektor wat tans van buite die distrik gedoen word, die uitbreiding van plaaslike verwerking en vervaardiging, en die benutting van die omgewing se gunstige toerismeligging.

2.6 Die gemeenskap en kurrikulum

In hoofstuk 4 word die verskillende vlakke van kurrikulum bespreek (paragraaf 4.3.2). Volgens Carl (2002:88) is die skool die mikro-vlak van kurrikulum, maar Van den Akker (2003:2) beskou die skool as meso-vlak en die klaskamer as mikrovlak. In paragraaf 4.4.3 word die

formele -, informele -, verskuilde – en weggelate kurrikulum aangedui as die verskillende aspekte daarvan.

Die formele kurrikulum is die enigste waarop die gemeenskap nie ‘n bepalende invloed kan hê nie; dit is die voorgeskrewe leerinhoud, soos in vakverklarings en handboeke vervat.

Die informele kurrikulum (paragraaf 4.4.3.1) is dit wat bewustelik deel van die skoolgebaseerde leerervaring is, maar nie voorgeskryf word nie. Dit sluit sake soos klasdisipline, die belang van huiswerkopdragte en aanvaarbare interpersoonlike gedrag in, en word primêr op die gemeenskapsvlak gekonstrueer.

Ooreenkomstig hiermee is die verskuilde kurrikulum, of dit wat wel aangeleer, maar verswyg word (paragraaf 4.4.3.3). Die sielkundige effek daarvan om slegs een van ‘n massa te wees, om uniform te dra, op klokke te reageer, slegs te praat as jy gevra word, tel hieronder. Dit is nie net vir leerders verskuild nie, maar dikwels ook vir onderwysers, wat dit bloot as die werklikheid aanvaar. Ook dit kan deur die gemeenskap aangepas word.

Die weggelate kurrikulum (paragraaf 4.4.3.4) is onderwerpe wat nooit deur die kurrikulum aangeraak word nie. Beroepsverwante vaardighede tel hieronder. Die gemeenskap kan dit ook beïnvloed.

Om telkens die konjunktief (die gemeenskap kan) te gebruik, skep die indruk dat dit hipotetiese moontlikhede is. Hier word egter gestel dat dit werklik die geval is; dat die manier waarop die informele -, verskuilde – en weggelate kurrikula funksioneer, die gemeenskap se waardes en verwagtings weerspieël. Van der Rheede se opmerkings bo (paragraaf 2.4.1) konstateer dit.

In Suid-Afrika beskik die skoolbeheerliggaam (SBL) oor aansienlike mag en verantwoordelikheid (paragraaf 4.4.5.2). Dit is egter moontlik dat hulle daardie mag en verantwoordelikheid nie in terme van kurrikulum oorweeg nie, en dus minder invloed daarop uitoefen, as wat moontlik is.

Die klous “gemeenskap as kurrikulumagent,” beskryf dus ‘n funksionerende werklikheid, nie ‘n wens nie. Maar tegelyk beskryf dit ‘n grootliks onbewuste werklikheid, wat deure vir die gemeenskap kan open, as hulle daarvan bewus word. Waar die oorwig van leerders die beroepswêreld met matriek as hoogste kwalifikasie betree, kan die gemeenskap, deur die SBL, ingryp. Indiensneembaarheid, en gevolglik kennis en vaardighede wat met die beroepswêreld verband hou, kan tot sentrale doelwit verhef word.

2.7 Samevatting

Globalisering in die huidige gedaante, is ‘n proses van versnellende handel en verkeer, aangedryf deur inligtingstechnologie. Terwyl dit ‘n wêreldwye elite bevoordeel, benadeel dit landelike en stedelik-industriële gemeenskappe.

‘n Gemeenskap is ‘n samelewingsverband wat gemeenskaplike belange, met geografiese – en kulturele aspekte, impliseer. Waar globalisering (of ander faktore) party lede agterlaat, kan ‘n funksionele gemeenskap veel doen om die negatiewe effek te neutraliseer, of selfs uit te skakel. Daarvoor moet die elite hulle lot by die hele gemeenskap inwerp. Etnisiteit en ekologie word as belangrike aspekte van gemeenskapwees genoem, maar is nie ‘n sentrale deel van die studie nie.

Stoflike gebrek én oormaat kan gemeenskapsfunksionaliteit ondermyn. Welvarendes kan so veilig in hulle individuele welvaart voel, dat gemeenskapsaksies vir hulle geen sin maak nie. Waar absolute armoede heers, is mense vyandig teenoor diegene wie se welvaart toeneem – al is die toename hoe beskeie in die elite se terme. Die vrees en vyandigheid wat spruit uit stoflike oormaat en gebrek, is faktore wat disfunksionaliteit bevorder, en die potensiaal tot vordering ondermyn.

Hopetown word beskryf as konkrete konteks waarbinne hierdie studie geplaas is. Dit is van die oudste dorpe in die Noord-Kaapprovinsie, gestig in 1854. Dit het deurentyd ‘n landbou ekonomie behou, wat uit ekstensiewe boerdery op karooveld, en later intensiewe besproeiing

langs die Oranjerivier bestaan. Mynbou het by tye 'n klein rol in die ekonomie gespeel. Dit lê op die pad- en spoorroete van Gauteng na Kaapstad.

Die bevolkingstruktuur lyk soos dié van meeste plattelandse dorpe in die Noord-Kaap. Die distrik het 'n Blanke bevolking van ongeveer 2 000, 'n Swart bevolking van ongeveer 2 000 en 'n Bruin bevolking van ongeveer 10 000. Welvaart en geleerdheid kom hoofsaaklik in die klein Blanke bevolking voor, hoewel armoede onder Blankes en welvaart onder Bruin- en Swartmense voorkom.

Landbou-ondernemers is welvarend, maar nie uitermatig so nie. Klein industriële en handelsaktiwiteit is op die plaaslike mark gerig, met slegs enkele ondernemings wat kommoditeite verwerk. Verhoogde kundigheid en vaardigheid behoort meer verwerking, en ontwikkeling in die gasvryheidsbedryf, moontlik te maak. Daarvoor is ondernemerskap tans nog 'n ontbrekende voorwaarde.

Die gemeenskap van Hopetown beskik oor twee funksionele hoërskole waar akademiese sukses die norm is. Werkloosheid is nietemin baie hoog, veral by studente uit een van die twee skole. Sosio-ekonomiese faktore speel waarskynlik 'n groot rol hierin, met armer skoolverlaters wat nóg die geleentheid tot verdere studie, nóg familie-ondernemings het waar hulle geakkommodeer kan word. Die minder welvarende skool lê ironies genoeg minder klem op beroepsgerigte vakke, as die meer welvarende skool.

Die aanwesigheid van verskeie werksinkels, gastehuse, twee voormalige koöperasies en selfs 2 privaat opleidingsinstansie dui op 'n gemeenskap met wye beroepskennis en -vaardighede. Dit is egter heeltemal losstaande van die skoolkurrikulum, en die kans om skoolverlaters daardeur meer indiensneembaar te maak, gaan verby. Die kerndoel van hierdie studie is om by te dra om dié kloof te oorbrug. Dit word in hoofstukke 6 en 7 verder behandel.

Die gemeenskap is reeds in werklikheid ‘n kurrikulumagent, maar kan, deur bewustelik van hierdie mag gebruik te maak, ‘n groot verskil aan leerders se beroepsgereedheid maak.

In hierdie hoofstuk is die gemeenskap, as deel van die “bril” waardeur die probleem van werklose matrikulante beskou word, uiteengesit. In die volgende hoofstuk word filosofiese grondslae van skool bespreek; die teorie wat opvoedkundige teorie onderlê.

Hoofstuk 3 Kurrikulumteorie onder die skoolfondament

3.1 Inleiding

In hoofstuk 1 is aangedui dat hierdie studie met die potensieel positiewe uitwerking van 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum op die na-skoolse ekonomiese sukses van matrikulante handel. Aan die grondslag lê dus die besonder komplekse begrip, kurrikulum. Teoretiese bemoeienis met die studieterrein openbaar die kompleksiteit, vloeibaarheid en die groot aantal mense wat 'n rol daarin speel – mense wat hulle rol kan versterk as hulle daarvan bewus is. Hieruit kan die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum vloei: Vorming van die kurrikulum op inisiatief van die gemeenskap, en nie van die owerheid nie.

3.2 Opvoeding as betwiste gebied

Opvoeding, soos die wet, is vergestaltings van die diepste opvattinge van die mens-in-samelewing. 'n Regspositiwis kan iets as *verkeerd* beskou omdat dit teen die wet is, of as *reg* omdat in ooreenstemming daarmee is. Net so kan 'n opvoedingspositiwis iets as 'n geldige opvoedingsdoel sien omdat dit só in kurrikulumdokumente aangedui word, of as oorbodig omdat dit uitgelaat is. 'n Rewolusionêr kan vir dieselfde prys die heersende regs- sowel as opvoedingsideaal as die bron van alle kwaad sien, en dit omver probeer werp.

'n Omskrywing van die gemeenskapskurrikulum as dit wat die gemeenskap tot die formele kurrikulum kan toevoeg, is te enkelvoudig. Daar moet eers duidelikheid wees wat die betrokke gemeenskap met so 'n kurrikulum wil bereik, met ander woorde watter opvattinge reeds onder die skoolfondament lê.

Daarom sê Van den Akker (2003:7-8) dat kurrikulumontwikkeling eintlik 'n soort oorlogsonne tussen die verskillende belanghebbendes is, en die kompromis wat bereik word, gewoonlik onbevredigend is. Hy reken dit is veral beleidmakers se ambisieuse planne in 'n beperkte tydsbestek en met onvoldoende aandag aan ander belanghebbendes

(veral onderwysers) wat onbevredigende resultate lewer. Uiteindelik verwyf mense op verskillende vlakke van kurrikulumontwikkeling mekaar daarvoor (Van den Akker, 2003:7-8).

Wanneer 'n spesifieke ideologie beheer oor die samelewing neem en geïnstusionaliseer word, ontstaan 'n "hegemonie" waarin die teoretiese grondslae van dié ideologie as vanselfprekende waarhede aanvaar word, en bloot deurgegee word. In onderwysersopleiding word vrae hieroor nie meer gevra nie, en onderwysprobleme word alles op die tegniese vlak van metodiek hanteer. Daar word dan verwys na kulturele transmissie, asof dit 'n passiewe proses is. Eintlik is dit 'n aktiewe proses van kulturele reproduksie van die dominante kultuur (Giroux, 1983:403-410).

Kurrikulumvorming gaan onafwendbaar oor mag en hoe dit versprei is (Smith en Lovat, 2003:16). Ben-Peretz beskryf kurrikulumhervorming as 'n tontrekkery tussen belangegroeppe en magtige individue. Dit verloop nie volgens 'n enkele rasionele, as't ware onafwendbare roete nie, maar volgens die wisselende verhoudings van genoemde magsentra. Somtyds gaam 'n beleidsvenster oop wat 'n bepaalde hervorming moontlik maak, maar mettertyd gaan dit weer toe (Ben-Peretz, 2003:53-57).

Huidige kurrikulumbenaderings is derhalwe pragmaties en erken dat daar nie slegs een oorkoepelende kurrikulumwaarheid is aan die hand waarvan verskille besleg kan word nie. Dit vestig prototipes wat aanhoudend aan wysiging onderhewig is soos die praktyk dit lei. Voortdurende kommunikasie tussen rolspelers is nodig en professionele ontwikkeling is 'n voortdurende proses om onderwysers te bemagtig en deel van die hele proses te maak (Van den Akker, 2003:8-9).

Smith en Lovat (2003:2) beskou die kurrikulumproses as 'n reeks besluite en oordele, gebou op dit wat die beplanners glo en op hulle aannames, persepsies en voorkeure; ook op die manier wat hulle sin maak uit die werklikheid waarbinne hulle onderwys gee. Dan word die

kurrikulumproses ‘n proses van probleemoplossing, waarin die onderwyser ‘n komplekse verskeidenheid van stimuli en inligting verwerk en dit gebruik om probleme op te los. Die onderwyser se sleutelrolle is inligtingverwerker, beestuurder, besluitnemer en probleemoplosser (Smith en Lovat, 2003:2).

Hulle eggo ander skrywers in die stel van die woord kurrikulum as een met baie betekenisse, maar voeg by dat elke betekenis ideologies ingebed is, en dat daar nie iets soos ‘n onproblemitiese gebruik van die term is nie (Smith en Lovat, 2003:6). Kurrikulum, deur wat dit selekteer om in en uit te sluit, skep vir die leerders realiteit (Smith en Lovat, 2003:13). Enige kurrikulum is sentraal besig met die aard van kennis, hoe ons weet en hoe ons kan bewys dat ons weet (Smith en Lovat, 2003:12).

Ornstein en Hunkins suggereer dat kurrikulumteoretici se metode van navraag hulle nie lei om praktiese probleme aan te spreek nie, terwyl mense in die praktyk vrae oor “hoe” verkies bo teoretisering (Ornstein en Hunkins, 2009:19-20). Die probleem hiermee is dat elkeen funksioneer aan die hand van filosofiese grondslae, maar nie noodwendig daarvan kennis neem nie. Volgens Pinar (2004:32) het opvoedkundige akademici bykans geen invloed op skoolkurrikula nie, en die regse reaksie (in die VSA) maak al meer ‘n skeiding tussen opvoedkundige teorie as akademiese rigting met min praktiese toepassing, en instruksionele aanbiedingsvaardighede, dit waarvoor onderwysopleiding volgens hulle eintlik gaan (Pinar, 2004:32). Om dié gaping te vernou is dit belangrik dat skoolhoofde en onderwysers ook sensitief is vir onderliggende benaderings en die praktiese invloed daarvan. Volgens Autio (2003:313) het kurrikulumdenkers in die VSA op die Tyler-rationaal (kyk par 3.3) gereageer met “Rekonsepsualisering,” veral onder leiding van Pinar. Dit stel die inhoud van onderwys sentraal, teenoor die “meganisme” van onderwys. Dit wyk van die natuurwetenskap-georiënteerde geesteswetenskap wat kousale verbande wil blootlê af, en ruil dit vir hermeneutiese begrip;

dit sien geesteswetenskappe as linguistiese (in teks en diskoers) interpretasies van menslike optrede en die institusionele vergestaltung daarvan (Autio, 2003:313).

Volgens Pinar is kurrikulum tot in die 1970's a-teoreties en a-histories hanteer (Pinar, 2004:28). As regstelling kom post-moderne kurrikulumteorie na vore. Slattery (2006:1-2) is positief dat post-modernisme alle aspekte van die lewe herenig, na die versplintering van kompartementele, modernistiese denke. Hy ondersteun veral Dekonstruksie, wat die tweeledige opposisies aan die grondslag van modernistiese denke ondermyn (Slattery, 2006:3-7), maar kritiseer die verspreide fokus van post-moderne werk, wat samehang bemoeilik (Slattery, 2006:10).

Doll (2008:193-195) bring die doelgerigte kurrikulum van die Tyler-rationaal in verband met die Newtoniaanse wêreldbeeld. Dit sien die werklikheid as eenvoudig; reduseerbaar tot natuurwette; werkend volgens lineêre oorsaak-gevolg verbande; masjien-agtig; wesenlik geordend as die mens dit sistematiseer; chaos as 'n vorm van verval; onveranderlik. In kurrikulumterme moet die doel geformuleer word, en die masjien as't ware opgestel word om dit te bereik (Doll, 2008:193-195).

Kwantum fisika en ander winste van die natuurwetenskap in die twintigste eeu het duidelik gemaak dat die natuurlike werklikheid voortdurend aan die verander is. Nie-lineariteit is aan die orde van die dag en kompleksiteitsteorie bring die besef dat die natuur self-organiserend is, eerder volgens fraktale as volgens lineêre verbande (Doll, 2008, 195). Waar die modernistiese, Newtoniaanse wêreldbeeld 'n geslote sisteem is, is die post-moderne 'n oop sisteem. Oop sisteme funksioneer op net die regte hoeveelheid *wanbalans*, om 'n kreatiewe dinamiek te behou, teenoor geslote sisteme wat verstar. In terme van onderwys is die doel in 'n geslote sisteem om te "*transfer and transmit*" maar in oop sisteme om te "*transform*" (Doll, 2008:197-198). Wanneer

onderwys slaag om stabiliteit en buigsaamheid reg te kombineer⁵, kan onderwys werklik help om die wêreld te transformeer. Dit verg 'n ryker kurrikulum wat eerder insluit as uitsluit, en waarvan elke element nie op 'n voorafbepaalde doel gemik is nie (Doll, 2008:200-202).

Slabbert en Hattingh (2006) verduidelik dat die kontemporêre kurrikulumraamwerk is om die lewe te leef. Daarbinne is kontekste waar probleme voorkom, en die leerder benodig bekwaamhede en vaardighede om dit te oorkom. Die post-moderne kurrikulumtaak is om dit met 'n holistiese visie van opvoeding, met 'n diep gevoel van omgee, en met die oog op die ontwikkeling van menslike potensiaal, te benader (Slabbert en Hattingh 2006:711). Om dít in dokumente met voorgeskrewe uitkomst en inhoude saam te vat, is onmoontlik en boonop onwenslik (Slabbert en Hattingh 2006:113). Algemene vormende onderwys is geplaas binne die grondliggende verhoudings in lewe, en fokus op die algemene bekwaamhede (*competencies*) wat bemeester moet word. Tradisionele vakke verdwyn ten gunste van integrasie en bewustheid van verwantskap. Tradisionele hiërargieë en teenoorgesteldes val weg, byvoorbeeld tussen teorie en praktyk, en tussen natuur- en geesteswetenskappe. Deur voortdurende kreatiewe soeke skep die onderwyser vir die leerder optimale leerervarings. Daarin word nie voorafbepaalde kennis of teorieë aan leerders oorgedra nie, maar die geleentheid geskep om kennis self te konstrueer (Slabbert en Hattingh, 2006:707).

In dié verband is intuïsie belangrik. Dit behels die spontane, nie-rationele begryp van die betekenis, belang of struktuur van 'n probleem sonder om op 'n uitdruklike analitiese verduideliking staat te maak. Dit werk deur die verbeelding om aan te dui wat eg is (Slabbert en Hattingh, 2006:708). Scruton, wat oor post-modernisme skepties is, sluit hierby aan. In verband met heldeverhale beweer hy dat die sentrale tema nie die feitelike waarheid is nie. Die leser beleef die emosies van die karakter en dink self oor 'n gepaste reaksie, voordat die karakter reageer (Scruton, 2007:35). Ook in hierdie tradisionele

⁵ Die "regte" kombinasie kan nie voorgeskryf word nie; 'n mens is afhanklik van intuïsie.

soort pedagogiek, konstrueer die leerder dus kennis. In samehang hiermee, bepleit Aoki (2005:362) kurrikulum wat 'n wedersydse uitnodiging is. Dit moet studente en onderwysers uitnoui om kurrikulum nie net te beleef nie, maar te leef. Terselfdertyd moet studente en onderwysers die kurrikulum-soos-beplan, wat as't ware by die deur wag, innooi om deel van hulle te word (Aoki, 2005:362).

In aansluiting hierby word Van den Akker se kurrikulêre spinneweb (paragraaf 1.4) as ontwikkelingsmodel geneem, liewers as die tradisionele Tyler-rationaal of enige van die tegnies-wetenskaplike metodes (paragraaf 4.3.1).

Opvoedkunde is inderdaad 'n betwiste gebied. Wie dit besef, kan self die kompeterende denkbeelde ondersoek en 'n standpunt inneem, liewers as om onwetend in 'n verwarrende spervuur te beland.

3.3 Beskrywing van Kurrikulumstudies as studieveld

So lank daar onderwys gegee word, word besluit om sekere inligting in – en uit te sluit, op grond van baie faktore. Die gebruik van die term kurrikulum soos ons dit vandag ken, het sy oorsprong by die gereformeerde Universiteit van Genève, in die sestiende eeu. Die rektor, Petrus Ramus, het die universiteit se akademiese inhoud geprogrammeerd en doelgerig aangebied, en dit kurrikulum genoem. Dié patroon het via Skotse en Nederlandse universiteite wêreldwyd versprei (Doll, 2008:190-191). As selfstandige dissipline het dit in 1932 beslag gekry met die stigting van die *Society for Curriculum Study* in die VSA en die vestiging van 'n Departement van Kurrikulumstudies aan die onderwyskollege van die Universiteit van Columbia, onder leiding van Bobbit en Charters (Ornstein en Hunkins, 2009:213-214). Die belangrikste eksponent daarvan was egter Ralph Tyler wat gedurende die 1940's op 'n paneel gedien het 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*. Die fisiese omvang van die werk is nie 'n aanduiding

van die invloed wat dit uitgeoefen het nie; intendeel (Kreider, 2009). Sedertdien is kurrikulum ‘n selfstandige studieveld.

Om te beweer dat Tyler self voorskriftelik was in sy beskouings van kurrikulumontwikkeling, is nie geldig nie (Tyler in Flinders en Thornton, 2004:51). Hy stel dat sy boek nie ‘n handboek of handleiding van enige aard is nie, maar dat hy poog om ‘n rasionaal te skep vir uitdruklike beplanning van die kurrikulum. Dit doen hy deur vier grondliggende vrae te stel, wat hy nie probeer beantwoord nie, maar metodes voorstel waarvolgens elke denker dit self kan beantwoord. Hierdie vrae is:

- Watter opvoedkundige doelwitte wil ‘n skool bereik?
- Watter opvoedkundige ervarings word beplan om dit te bereik?
- Hoe kan die opvoedkundige ervarings georganiseer word om dit te bereik?
- Hoe kan ‘n mens vasstel of die doelwitte bereik is? (Tyler 2004:51).

Hierdie “Tyler-rasionaal” is nie voorskriftelik nie. Dit het wel die grondslag van ‘n nuwe studieterrein geword, met soms die neiging om verby die eerste vraag na die meer praktiese laaste drie te beweeg. Die antwoord op die eerste vraag word só vanselfsprekend aanvaar, dat dit nie uitgespreek word nie. Die onuitgesproke opvoedkundige doelwitte is gewoonlik ‘n uitdrukking van die dominante kultuur, en al die opvattinge rondom filosofie, godsdiens, etnisiteit, gesag en kennis wat dit onderlê. Diegene wat die kurrikulum voorskriftelik vind, (paragraaf 3.2) het gewoonlik ander opvattinge, en dus ‘n ander doel met opvoeding.

Daarom beskryf Carl kurrikulum as ‘n multi-dissiplinêre studieveld wat verband hou met Filosofie, Sosiologie, Sielkunde, Tegnologie, Organisasieteorie, Stelselteorie, Bestuur, Toesig, Kommunikasieteorie en die verskillende vakgebiede soos op skool aangebied (Carl, 2002:30-31). Ornstein en Hunkins verwys na *grondslae van kurrikulum*; die buitengrense van kurrikulumstudies. Dié grondslae is filosofies,



histories, sielkundig en sosiaal, wat weer kulturele, politieke en ekonomiese grondslae insluit (Ornstein en Hunkins, 2009:13). Later in hierdie hoofstuk word kulturele, filosofiese en sosio-ekonomiese bepalers van kurrikulum aangedui (paragraaf 3.3.2). Selfs Tyler (2004:52) het al die verskille raakgesien met sy verwysings na botsende onderwysdoelwitte tussen *progressives* en *essentialists*, of hier vertaal as progressiewes en essensialiste. Progressiewes het volgens hom 'n sielkundige benadering en is in die eerste plek begaan oor die leerling en dit wat vir hom/haar nuttig sal wees om te leer. Essensialiste is hoofsaaklik vakkundiges, en is begaan oor die oordrag van duisende jare se kennis (Tyler, 2004:52). Hy vind versoening tussen hierdie twee sienings, deur vakkundiges die vraag te laat beantwoord wat hulle vak vir iemand werd is wat nie daarin gaan spesialiseer nie (Tyler, 2004:55).

Om kurrikulum te definieer, word gelaat vir hoofstuk 4 oor kurrikulumteorie bo die skoolfondament. Die res van hierdie hoofstuk word daaraan gewy om die verskillende filosofiese – en sosiale denkbeelde onder die skoolfondamentbloot te lê.

3.4 Epistemologie as kurrikulumbepaler onder die skoolfondament

3.4.1 Die invloed van epistemologie op kurrikulum

Van den Akker (2003:7) verwys na epistemologiese wegwysers as die rasionaal van onderwys. Dit is in die middel van 'n kurrikulêre spinneweb (Van den Akker, 2003:7). Die rasionaal bepaal dus hoe onderwyspraktyk, assessering ensovoorts aangepak word.

Die rasionaal vloei normaalweg voort uit die antwoorde wat op drie vrae bereik word:

- Kennis: Wat is die akademiese en kulturele erfenis wat vir leer en toekomstige ontwikkeling wesenlik is.
- Samelewing: Watter probleme en kwessies lyk relevant vir insluiting uit die perspektief van sosiale neigings en behoeftes?
- Leerder: Watter elemente lyk uiters belangrik vir die persoonlike en opvoedkundige behoeftes en belangstellings van die leerders

self? (Van den Akker, 2003:6-7).

In praktyk, volgens Autio, (2003:306-307) is die grondslag van kurrikulumdenke egter toenemend instrumenteel-rasioneel, in teenstelling met waarde-rasionele, affektuele of tradisionele denke. Daarop volg klem op produktiwiteit en ekonomiese doeltreffendheid in die verskaffing van onderwys (Autio, 2003:306-307). Vergelyk ook Giroux (2009:39) se snydende kritiek teen die korporatisering van hoër onderwys, waarvolgens die marklogika nou toegepas word waar waardes behoort wortel te skiet (Giroux, 2009:39).

Tekenend hiervan is die opvatting dat die prinsipaal primêr 'n bestuurder is. Aoki (2005) reageer deur te verwys na die oorsprong van prinsipaal as *principal teacher* (soos die Afrikaanse hoof wat hoofonderwyser was). Die skeiding tussen prinsipaal en onderwyser het die idee laat posvat dat hulle administrateurs is, wat mense bestuur as hulpbronne, en nie as mense nie. Selfs die term administrasie vergeet dat dit afgelei is van *ad* (om te) *minister* (dien). Om administrateur te wees, is om te dien. Om te lei, is iets anders. Die gesag om te lei word verwerf deur trou te wees aan die fenomeen wat jou opeis, en nie deur aanstelling of sertifikaat nie. Pedagogie is afgelei van *agogue* (om te lei) en *pedae* (jong kinders). *Education* is afgelei van *ex* (uit) en *ducere* (lei), met ander woorde om uit te lei na nuwe moontlikhede. Die opvoedkundige leier is dus iemand wat die jeug uitlei na nuwe moontlikhede deur die wese van opvoeding trou te volg. So gesien is die *prinsipaal-as-bestuurder* 'n term wat onderwys verkeerd verstaan (Aoki 2005:435-436).

Dat skole in die lig van soveel sienings verskillende kulture ontwikkel, is in 'n plurale samelewing onvermydelik en selfs wenslik. Trouens, met die herhaalde kurrikulumveranderings wat Suid-Afrika sedert 1994 beleef het, sou 'n sterk kurrikulum-teoretiese grondslag onderwysers goed gedien het. Dit sou hulle in staat stel om nuwe vereistes met hulle eie opvattinge te integreer en minder ontwrigting te ervaar. As die Minister van Basiese Onderwys sedert 2009, me Angie Motshekga,

se waarneming akkuraat is, is dit min of meer wat in suksesvolle Suid-Afrikaanse skole gebeur het. Sy word in Beeld van 15 Mei 2009 aangehaal:

Ek het met skole gepraat wat goed presteer en hulle het vir my gesê hulle kry dit reg omdat hulle dinge ‘op die ou manier doen’ (Rademeyer, 2009).

Dit sal verbasend wees as enige skool werklik nog dinge op die ou manier doen, maar dit verwys waarskynlik na onderwysers wat nuwe vereistes suksesvol met hulle eie opvattinge en metodes geïntegreer het.

3.4.2 Filosofie en prioriteite: Wat is belangrik genoeg om te leer?

Dit is baie algemeen om kurrikulum in terme van wetenskaplike dissiplines te benader, byvoorbeeld die bestudering van fisika, geskiedenis of biologie. Dit kan ook multi-dissiplinêr soos omgewingsopvoeding of lewensoriëntering benader word. Dan neem dit kennis uit verskillende dissiplines en spits dit toe op ‘n bepaalde probleem. Met die huidige ontploffing van kennis is die vraag watter kennis om in en uit te sluit al meer problematies. Herbert Spencer het in die negentiende eeu gevra watter kennis die meeste waarde het. Dit moet vandag opgevolg word met die vrae vir wie dit waarde het, en of daar kennis is wat vir die meerderheid noodsaaklik is (Ornstein en Hunkins, 2009:184-185).

Ook in die post-moderne konteks, waar wetenskapsdissiplines soms van kennisfragmentasie beskuldig word, is kriteria vir stabiliteit, deurlopendheid en samehang nodig. Twee moontlikhede vir sulke kriteria is Dewey se opvoeding vir demokrasie, en om die hoogste graad van betrokkenheid in intellektuele vorms van kennis en kritiek te bereik, wat studente help om hulle eie toekoms te skep (Slabbert en Hattingh, 2006:709).

Pratt (1994:2-4) sluit by dié benadering aan en roep sy leser op om vir ‘n oomblik te vergeet van taalreëls, rekenkunde en ander inhoud wat

‘n groot deel van skool uitmaak, en die vraag te vra wat belangrik (*significant*) is. Talle vrae rondom lewe en dood beskou hy só (Pratt, 1994:2-4). Die skepping van menslike welsyn deur hindernisse uit leerlinge se pad te verwyder, en om aktief toekomstige geluk na te streef, is vir hom belangrik. In hierdie terme is ‘n enge nuttigheidsvereiste skadelik (Pratt, 1994:7-8).

In Suid-Afrika was dit ‘n nuwigheid toe wetenskaplike dissiplines (as skoolvakke) met Kurrikulum 2005 vir ander bronne moes plek maak in Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO). In die VSA was dit reeds vroeër in die twintigste eeu die geval. Progressiewe opvoedkundiges, soos Dewey, se klem op leer, die leerder en dit wat die leerder interessant vind, was in die VSA toonaangewend. Dit het skielik onder verdenking gekom toe die Sowjet-Unie in 1957 die Sputnik-ruimtetuig opgestuur het. Bittere verwyte teen die skoolstelsel en “sagte” kurrikulum het gevolg, met hernude klem op wiskunde en wetenskap as voorkeurvakgebiede (Hewitt, 2006:175-176). Die latere benadering van Uitkomsgebaseerde Onderwys het in die VSA in die 1990’s gewildheid verloor, weens kommer dat die noodsaaklike kennisbasis in die slag bly (Marsh, 2004:28-29).

Die vinnige toename van kennis lei tot ‘n opvatting dat wetenskapsdissiplinêre kennis uitgedateer raak; alles wat ‘n mens leer is dalk binne vyftien jaar irrelevant Sinagatullin (2006:75-76) dui aan dat dit onmoontlik is om te voorspel watter beroepe oor twintig jaar in aanvraag sal wees. Onderwys is dus nie meer ‘n soort vakleerlingskap waartydens ‘n mens alles leer wat nodig is om te weet nie, maar ‘n proses wat jonk begin en nooit ophou nie. Daarom verklaar hy dat sekondêre onderwys nie moet spesialiseer nie, maar ‘n wye grondslag moet lê wat waardes in terme van burgerskap en gesinslewe insluit. Aandag moet geskenk word aan vrouens wat wil terugkeer na die werksomgewing na ‘n lang afwesigheid, asook verplaasde werkers. Hiervoor is ‘n sterker band tussen skole en ondernemings nodig. Die vermoë en behoefte om aan te hou leer, en te leer om te leer, is van

kardinale belang (Sinagatullin, 2006:75-76). Volgens Keevy en Blom (2007:40 is lewenslange leer juis een van die kernbegrippe in die filosofie van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Keevy en Blom, 2007:4).

Volgens Scruton (2007) bevestig dit egter nie dat wetenskapsdissiplinêre kennis uitgedateer raak nie. Hy beskou beide leerder gesentreerde as relevansie gedrewe onderwys as vals begrippe. Strewe na relevansie stroop die vak van die moeisame kern van kennis, en leer net die deeltjies wat nou relevant is – en binnekort nie meer gaan wees nie. Die breë kennisbasis aan die ander kant, raak op verrassende maniere weer relevant, maar sou verlore gewees het as relevansie regdeur die enigste maatstaf was. Net so word kennis volgens Scruton se siening na kinders oorgedra⁶ om die kennis se onthalwe, en nie in die eerste plek om die kind s'n nie – hoe lief onderwysers ook al vir die kinders mag wees. Kennis wat bestaan, is tot almal se voordeel; selfs al het 'n mens dit nie self nie, het jy 'n sleutel daartoe as jy weet waar om dit te kry. Dit is waarom spesiale inrigtings opgerig is vir die oordrag van kennis of sleutels tot kennis (Scruton, 2007:28-31).

Dit word bevestig deur Sinagatullin wat die verwaarlosing van 'n sterk kennisbasis as 'n wêreldwye probleem identifiseer. Terwyl ons in 'n kennisontploffing leef, moet sekondêre onderwys die basis lê waarop kennisverkryging in die latere lewe gebou kan word (Sinagatullin, 2006:93-95).

'n Ander perspektief op lewenslange leer kom van Smith (2003:48-49). Die neiging om “lewenslange leer” as doelwit te stel, kom daarop neer dat die mens altyd effens van balans af moet wees, elke oomblik gereed vir 'n volgende sprong. Die mens wie se beroepslewe daardeur gekenmerk word is nie meer besig “om 'n lewe te maak” nie, maar net “om 'n werk te hê.” Hoewel hy erken dat modernistiese akademie die werklikheid onnodig versplinter, vind hy toewyding aan 'n dissipline

⁶ Dit betrek die moeilike vraag of kennis na studente oorgedra word (transmissie) en of hulle gelei word om dit self te konstrueer. Dit hang saam met die probleem van die hedendaagse Westerse epistemologie wat in 3.2.2.1 behandel word.

steeds sinvol. Wie gereeld muskiek beoefen, wiskundige probleme oplos of 'n stuk hout tot sy reg laat kom, word op 'n besondere manier een met die wêreld. Hy vind dit dus noodsaaklik om skool so in te rig dat dit nie net voorberei vir 'n moeilike werkswêreld nie, maar ook die mens tuis laat voel in die menslike en natuurlike omgewings, asook met homself (Smith, 2003:48-49), waar die grondslae nie voortdurend verander nie.

Besluite wat in- of uitsluiting van wetenskaplike dissiplines in die kurrikulum raak, is nie in die gemeenskap se hande nie. Die wyse waarop dit hanteer word, is wel. Die gemeenskap kan dus besluit om 'n dissipline-gebaseerde kurrikulum meer holisties te benader, of 'n "sagte" kurrikulum met meer dissipline-kennis te laai. Dit is die soort vraag wat die skoolgemeenskap uitdruklik moet hanteer.

3.4.3 Kognitiewe wetenskap as kurrikulumbron

Kognitiewe wetenskap is 'n bron waaruit die wetenskaplike metode van kurrikulumontwerp put. Dit bevat slegs waarneembare, meetbare elemente, en daar word klem gelê op die vermoë om te dink. Daarvolgens, met die snelle uitbreiding van kennis (kyk 3.4.4), is die wyse waarop kennis verwerk word, al wat konstant bly (Ornstein en Hunkins, 2009:183).

'n Baanbreker op dié terrein is die Switserse sielkundige Jean Piaget. Hy het die ontwikkeling van kinders se denkvermoë van geboorte tot adollesensie beskryf. Dit dui daarop dat kinders 'n beeld van die wêreld om hulle konstrueer op 'n manier wat vir hulle sin maak, maar nie volgens die logiese reëls van volwassenes nie. Telkens kom die kind op 'n stadium wat sy konstruksie nie meer sin maak nie, en beweeg dan skielik 'n nuwe stadium binne. Heelwat tyd word dan gespandeer om dit te verfyn en by nuwe waarnemings aan te pas, tot dit weer in duie stort. Piaget se waarnemings het onderwysteorie aansienlik beïnvloed, (Anoniem, 2009) juis vanweë die manier waarop dit die wetenskaplike komponent aangevul het. Piaget (1973:1-30) illustreer dit met 'n uiteensetting van die stadia waardeur kinders gaan

in die ontwikkeling van hulle logika. Hy voer dit soos volg aan: Twee identiese hompe klei word aan 'n kind gewys. Die een word gelaat soos dit is, en die ander word in 'n wors uitgerol, sodat dit groter lyk. Die kinders word (in kindertaal) gevra of die hoeveelheid materie tussen die hompe klei verskil, daarna of die gewig verskil, en uiteindelik of die volume verskil (Piaget, 1973:2-3). Dieselfde toets is regoor die wêreld gedoen, met telkens die bevinding dat 75% van die kinders die eerste vraag reg beantwoord op ouderdom van 8, die tweede op 10 en die derde op 12 (Piaget, 1973:4-7). Selfs waar die ouderdomme verskil het, was die gaping telkens 2 jaar (Piaget, 1973:7). Hy beskou dit nie as 'n sinvolle poging om hierdie proses aan te jaag nie, omdat verstandelike ontwikkeling eenvoudig 'n proses is wat tyd neem (Piaget, 1973:12-13). Daarom dat hy by sy skool in Genève, wiskundige onderlinge verhoudings eers teen 11-jarige ouderdom vir kinders probeer aanleer (Piaget 1973:3).

Smith en Lovat (2003:45-50) gee 'n uiteensetting van die winste van sielkunde en veral Piaget om leerprosesse op verskillende lewenstadia te verstaan. Hulle kritiseer egter die gedragswetenskaplike benadering wat die sielkunde 'n "harde" wetenskap naas byvoorbeeld geologie maak. Dit volg ook die empiries-eksperimentele metode, en maak aanspraak dat gevolgtrekkings net so geldig is. Dit is egter nie moontlik om 'n kontrolegroep te hou waar alle ander veranderlikes uitgeskakel is, sodat die impak van bepaalde ingrype objektief waargeneem kan word nie (Smith en Lovat, 2003:50-51). 'n Mate van gedragsverandering (bestuur) deur straf en beloning is wel moontlik, maar word aangewend asof dit waardeevrye meganismes is, wat dit in werklikheid nie is nie (Smith en Lovat, 2003:51-52). Hierdie proses noem Autio (2003:312) die "psigologisering" van onderwys. In die plek van onderwysfilosofie kom "waardevrye" sielkundige "feite." Dit is ook 'n manier om 'n globale basis vir onderwys te skep, ongeag die plaaslike konteks daarvan (Autio, 2003:312).



‘n Vroeë eksponent van dié benadering wie se werk steeds hoog geag word, is Bloom. Volgens Bloom (1982:131) lê die oplossing vir onderwysverbetering nie in die allokering van meer fondse vir onderwys, nuwe giere of grootskaalse herstrukturering van onderwys nie, maar in ‘n nuwe beskouing van studente en hulle leerwerk. Veranderde praktyke moet onderwysers en studente in staat stel om nuwe beskouings te ontwikkel (Bloom, 1982:131). Die leermetode wat hy ontwikkel het, noem hy *mastery learning* (voortaan vertaal met “leer om te bemeester.”) Hy beweer dit kan daartoe lei dat 95% van alle leerlinge kan leer wat die skool/kollege/universiteit hulle wil leer. Tradisionele denkkonstrukte is dat daar goeie en swak leerders is, en vinnige en stadige leerders, en dat die skool nie veel daaraan kan verander nie. Hierdie kenmerke kan daarvolgens vroeg met IK en aanlegtoetse bepaal word (Bloom, 1982:132-133). Daarteenoor stel hy egter die konstruk dat meeste studente met betrekking tot leervermoë, leertempo en motivering vir verdere studie meer ooreenkomstig raak as gunstige leeromstandighede voorsien word (Bloom, 1982:135). Dit daag goed gevestigde onderwysgedagtes rondom die menslike aard uit (Bloom, 1982:136). Op grond daarvan beweer hy dat die normaalverspreiding van punte verdwyn, en daarmee saam ‘n belangrike dryfveer vir kompetisie. Wanneer studente besef dat almal top prestasies kan behaal, is hulle meer geneig om mekaar by te staan (Bloom, 1982:137-138). Studente se belewenis van sukses word verhoog, en hulle ontwikkel sterker geestesgesondheid, veral omdat terugvoer van onderwysers een van die mees bepalende faktore in leerlinge se emosionele belewenis is (Bloom, 1982:139). In navolging van ander (ongeïdentifiseerde) lande, bepleit hy die werking van hoër vlak denkprosesse (Bloom, 1982:145-146), meer aandag aan die kunste (Bloom, 1982:146-147), meer sosiale interaksie gepaard met minder kompetisie (Bloom, 1982:147-148), voortgesette leer (Bloom, 1982:148-149) en meer piekleerervarings, waar leerlinge voluit betrokke voel, en jare later steeds sal onthou, nie soseer vanweë die kurrikuluminhoud wat daardeur gedek is nie, maar vanweë die totale leerervaring wat dit vir hulle was (Bloom, 1982:149-150). Verder

beskou hy die verwagting dat ongeveer ‘n derde leerlinge ‘n bepaalde kursus net-net sal maak of druipe, ‘n derde dit sal deurma en nog ‘n derde dit bevredigend sal slaag, as ‘n groot onreg. Hierdie verwagtings word subtiel, maar doeltreffend aan leerders deurgegee, en word ‘n selfvervullende profesie. In die proses word ‘n groot deel van die skoolbevolking aan jarelange vernedering en frustrasie onderwerp, totdat hulle skool wettig mag verlaat (Bloom, 1982:153). Bloom stel dat plasing van kinders volgens die normaalgrafiek uit ‘n tyd volg toe daar eenvoudig nie genoeg hooggeskoolde werksgeleenthede vir almal was wat dit dalk wou doen nie, en dat ‘n belangrike funksie van die onderwysstelsel was om die regte kinders uit te dun en die mees talentvolles aan te moedig. Hierdie behoefte het intussen geheel en al verval, maar dit het het onderwyspraktyk gebly (Bloom, 1982:156).

‘n Belangrike voorbeeld waar die outeurs denkvaardighede wil oordra, is die broers Tony en Barry Buzan se werk, *The mindmap book* (Buzan, 1997). In die voorwoord stel hulle hulleself voor as buitengewoon produktiewe skrywers in hulle vakgebiede, en skryf dié sukses toe aan die denkvaardighede in die boek. Tony verduidelik dat hy as student in die vroeë 1970’s oorweldig was deur die volume studiewerk wat hy moes absorbeer, en in die biblioteek ‘n boek oor hoe ‘n mens jou brein gebruik, gaan soek het. Op daardie stadium was daar niks van die aard beskikbaar nie, en mettertyd het hyself die metode ontwikkel wat in die boek bekend gestel word (Buzan, 1997:11-12). As grondslag dien die toenemende kennis van die brein, die werking daarvan en die vermoë om inligting te berg en te verwerk. ‘n Voorwaarde vir sukses is dat al die breinfunksies, soos prentjies, en assosiasies gebruik word (Buzan, 1997:26-27). In die hoofstuk wat beskryf hoe onderwysers by hulle werk kan baat, noem hulle “mental literacy,” die leer om te leer, as iet so belangrik soos die tradisionele Engelse “three Rs” (Buzan, 1997:223). ‘n Besoek aan sy webwerf toon dat “mind maps” nie net ‘n internasionale breinhulpmiddel geword het nie, maar ook ‘n multi-miljoen pond besigheid (Buzan World, 2009).

Anders as wat 'n mens kan verwag, lei hierdie bron nie noodwendig na maniere van vroeër meer leer nie. Dit is juis kennis oor die kind se vermoë tot volwasse denke, wat sekere kundiges lei om nie te veel inligting te gou oor te dra nie. Moore en Moore (1994:55-56) beweer dat, hoewel kinders gestimuleer kan word om meer te onthou, dit negatief inwerk op die ontwikkeling van volwasse denkvaardighede, byvoorbeeld oor etiese vrae. Hulle vertel dat Piaget op 'n vraag of 'n kind se brein versnel kan word, geantwoord dat dit 'n "Amerikaanse vraag" is, en bygevoeg dat dit kan, maar waarskynlik nie behoort nie (Moore en Moore, 1994:55-56). Hulle maak 'n oortuigende saak uit dat kinders se verstandelike vermoë eers teen 8 tot 10 jaar, en soms selfs 12 jaar by seuns, voldoende vir skool ontwikkel is. Met empiriese getuienis uit hulle eie ondersoeke, beweer hulle dat 'n emosioneel en andersins gesonde kind binne twee tot drie jaar kan aanleer wat nodig is om sekondêre onderwys te betree. Die gevoel van mislukking wat 'n kind by té vroeë blootstelling aan die skoolomgewing beleef, lei dikwels tot misdadigheid. Verder is volwasse redenasie iets wat vir volwassenes vanselfsprekend is, maar nie vir 'n kind nie. As voorbeeld word verwys na 'n anekdote waar 'n kind koekbak volgens resep, en dan die deeg letterlik *beat by hand*. Boonop blyk dit dat die formele onderwyssituasie hierdie volwasse redenering eerder vertraag as aanhelp (Moore en Moore, 1994:41-47 en 55-60).

Alistair Smith, 'n outeur oor versnelde leer ("accelerated learning,") vind dit belangrik om op te merk dat dit 'n ander benadering tot leer is wat uit verskeie nuwe bronne put, en nie 'n soort "kweekhuisbenadering" om alles vinniger te doen nie (Smith, 2002:i). Hy beklemtoon egter dat 'n breintoestand van hoë uitdaging en lae stres die beste is om in te leer (Smith, 2002:13).

Aan die ander kant dui sekere studies weer op die positiewe effek van vroeë kinderontwikkelingsprogramme. Rolnick en Grunewald is twee ekonome van die Minnesota Federale Bank, wat twee studies na die voordele van sulke programme ondersoek het (Rolnick en Grunewald,

2003:3,5). Hulle gee toe dat aanvanklike voorspronge in IK na 'n paar jaar uitgewis is, maar vind tog sekere langtermynvoordele, wat op die oog af in direkte teenstelling met Moore en Moore se stellings is. Die studie by die Perry Voorskoolse Sentrum in Michigan het gedurende die 1960's 'n aantal minderbevoorregte kinders aan 'n voorskoolse program blootgestel. Die belangrikste effek is waargeneem toe hierdie kinders na 27 jaar weer opgespoor is. Daar is bevind dat hulle aansienlik meer verdien het, en minder geneig was om by misdaad betrokke te raak as hulle portuurmaats (Rolnick en Grunewald, 2003:2-3).

Die getuienis van Moore en Moore en Smith betrek die afwesigheid van stres eksplisiet. In die studies deur Rolnick en Grunewald aangehaal, word bloot gestel dat die kinders uit armoedige omgewings geneem is, sonder aanduiding tot watter mate hulle aan geweld of ander spanningsvolle omstandighede blootgestel was. In so 'n geval sou die effek van verminderde blootstelling daaraan, in ruil vir meer blootstelling aan 'n opvoedkundige atmosfeer, in lyn met ander bevindings wees.

3.5 Sosiale faktore in onderwys

3.5.1 Die sosiale posisie van die leerder

Die skoolganger is 'n lerende mens wat nie objektiewe kennis opdoen nie, maar dit self konstrueer. Die funksionering van die brein en hoe die prosesse van kenniskonstruering werk, is hierin belangrik (Ornstein en Hunkins, 2009:185). Dit is egter nie 'n proses waarin die leerder geïsoleerd staan nie. Die veranderde sosiale posisie van die kind moet in ag geneem word. Langs die tradisionele pedagogiese ruimtes van gesin/familie en skool, het volgens Nixon (2005:46) ook die media ingeskuif.⁷ Koppelings word tussen 'n wye verskeidenheid van kulturele produkte gevorm, van letterkunde tot nommerplate, en ons opvattinge van legitieme kennis, subjektiwiteit en sosiale verhoudings word voortdurend herskryf. Koerante en tydskrifte speel lankal dié rol, maar elektroniese tegnologie doen dit tans op 'n vergrote en versnelde skaal. In hierdie geval word dit volgens Nixon (2005: 46-48 en 57)

⁷Pedagogie word beskryf as iets breër as skoolgebaseerde leer

namens institusionele politiek en die sakektor gedoen, hoewel talle informele sosiale netwerke (soos Facebook en Mxit) ‘n sentrale rol in tieners (en volwassenes) se lewens speel.

Kenway en Bullan (2006:36-42) gee praktiese perspektief op die verwysing na die sakektor. “Verbruikersmediakultuur” is die wyse waarop bemarking deur verskillende massa-media (veral elektronies) op verbruik en die genot daarvan gefokus is. Dié gehibridiseerde kultuur diskrediteer die grootmensewêreld as iets wat nie die moeite werd is om na te volg nie, aangesien dit nie juis pret is nie. As dié werklikheidsbeeld vorm, kan kinders moeilik insien dat sukses in die “volwasse” wêreld ‘n geldige mikpunt is (Kenway en Bullan, 2006:36-42).

In die VSA het die Aspen Instituut in 2003 ‘n verslag uitgebring wat die vraag vra of hoërskole bied wat kinders nodig het, onder die titel *Rethinking High School: The next frontier for state policy makers*. Hiervolgens onderpresteer Amerikaanse skoolverlaters op sekere vlakke, vergeleke met die van ander ontwikkelde lande. Volgens opnames glo onderwysers, leerders en ouers egter dat hoërskole die “nodige” doen. Nogtans ervaar leerders hulle skoolervaring as verwyderd van die “werklike” lewe, terwyl akademici en werkgewers glo skoolverlaters voldoen nie aan hulle vereistes nie. Skool is daarvolgens die een instelling wat oor die afgelope dekades se snelle veranderinge onveranderd gelaat is (McNeill, 2003:11-12).

Die leerder/kind se sosiale rol het oor die laaste dekades verander. Dié verandering is by verstek deel van die gemeenskapskurrikulum, maar nie juis op ‘n opvoedkundig berekende manier nie. Die werklikheid daarvan moet in kurrikulumbepanning verreken word. Indien nie die formele kurrikulum nie, dan die gemeenskapskurrikulum.

3.5.2 Die rol van die samelewing in kurrikulumvorming

3.5.2.1 Die posisie van die skool binne die samelewing

As die menslike omgewing waarbinne skool gehou word die bestaansrede vir skole is, moet die kurrikulum op die behoeftes daarvan gegrond wees (Ornstein en Hunkins, 2009:183-184). Dit is ook grondliggend aan die Suid-Afrikaanse Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Volgens die hoofstuk “Die Grondwet, Waardes, Nasiebou en Kurrikulum,” verskaf die waardes van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996) die grondslag vir die transformasie en ontwikkeling van die kurrikulum in die hedendaagse Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 2002:7). Wat dit presies behels, hang af van ‘n mens se siening van die rol van skool binne die samelewing, en van ‘n mens se siening van die samelewing self.

In terme van die gemeenskap, identifiseer Cook en Cook (die relevansie van hierdie bron is in 2.3 bespreek) vier moontlike kurrikulumbenaderings by skole:

- Die **geïsoleerde skool** tree op asof die gemeenskap waarvoor en waarbinne dit bestaan, nie bestaan nie. Die verhouding met die gemeenskap is een van isolasie.
- Die **ope-deure skool** is een wat die gemeenskap binne nooi om saam te werk, soos die uitnodiging gewoonlik lui. Dit beteken die skool het ‘n projek, ‘n plan of ‘n doelwit waarvoor die gemeenskap se steun nodig is. Dit spesifiseer die aard van die hulp, die hoeveelheid daarvan, en die manier waarop dit gegee kan word
- Die **opportunistiese skool** is een wat gou gryp na enige sentiment, as dit die steun van magslemente in die gemeenskap het. Dit sal enige projek vat of los, opwarm of afkoel, soos wat die wind waai. Dit bly, opvoedkundig gesproke, in styl, en in voeling met gemeenskapsbelange, want dit vorm nie ‘n eie organiese geheel nie, het geen eie sin vir rigting wat die volgende

stap bepaal nie. Dit het 'n kragtige administrasie, anders sal dit wegsink in doelloosheid.

- Die **vennootskapskool** is een wat werklik in voeling is met die gemeenskap en die onderwysbehoefte daarvan. Skoolhou is 'n gesamentlike onderneming, in beleid en andersins, met skoolamptenare wat die leierskap op hulle neem wat hulle verantwoordelikheid en opleiding van hulle vereis (Cook en Cook, 1950:202-204).

Vir die gemeenskapskurrikulum soos bedoel in hierdie studie, is die laaste beskrywing 'n voorwaarde. Hierdie sienings hou verband (maar staan nie noodwendig in direkte verhouding nie) met sienings rakende die samelewing self. Twee teenoorstaande moontlikhede word bespreek.

3.5.2.2 Die samelewing volgens die Klassiek Liberalisme

Onderwys is een stelsel in 'n sosiaal-politieke netwerk. Ander stelsels is ontspanning, godsdiens, gesinslewe, politiek en werk. Aangesien al hierdie stelsels op mekaar inwerk, kring verandering altyd uit (Letschert en Kessels, 2003:158-159). Só, volgens Smith en Lovat (2003:4) bring sosiale instellings (gesin, ontspannings- en werkgroepe, godsdiensorganisasies en die media) 'n sosiaal gekonstrueerde werklikheid tot stand, waarbinne elke mens sy persoonlike werklikheid konstrueer (Smith en Lovat, 2003:4).

Sosiale klas en ekonomiese welvaart gaan gewoonlik hand-aan-hand. 'n Mens kan die samelewing waarbinne jy verkeer óf as 'n beperkende, óf as 'n instaatstellende (*enabling*) kenmerk van menswees sien. Tot betreklik onlangs was laasgenoemde vanselfsprekend – die alleenstaande individu het nie bestaan nie.

Die konsep van die alleenstaande individu is deur die grondlegger van Sosiologie, Auguste Comte (1798-1857) geformuleer. Hy verwys na die teologiese, metafisiese en positiewe fases van die mens se geskiedenis. In die eerste word teenstrydighede deur bo-natuurlike

kragte verklaar, en in die tweede aan abstrakte entiteite (die era van prokureurs en regters). Gedurende hierdie fases is die mens aan sy medemens verbind. Daarna volg egter die positiewe fase, wanneer die werklikheid in terme van natuurlike en sosiale wette verstaan word (Bordeau, 2008:8-9). Iemand wat dié stadium bereik het, kán los van samelewingsbande funksioneer.

Volgens Adam Smith se *Wealth of Nations* (in 1779 uitgegee) is funksies soos verdediging, regspraak, openbare werke en opvoeding in jag- en landboubeskawings deur familiegroepe self gefinansier, en was die gemeenskap sterk op mekaar aangewese. In die industriële era kom die staat, die *commonwealth* tot stand. Elkeen is so besig met persoonlike belang dat geld afgestaan word om mense te betaal, spesiaal vir dié funksies (Smith, 1779(2000):518-597). Dan ontstaan die ideaal vir die individu om so selfstandig moontlik te wees, en aan die kollektiewe net dit oor te laat wat nie self behartig kan word nie. Tot vandag toe is die gevolglike “klassieke liberalisme” met die outonome individu in die sentrum daarvan, die oorheersende filosofie in die Weste. Die grondslag daarvan is private eiendomsreg, vrywillige uitruiling van dienste en goedere, en ‘n wetlike raamwerk wat magsmisbruik en uitruiling waarborg (Epstein, 2004:2).

Klassiek-liberale opvattinge ontlok heelwat kritiek. Grant vat die wese daarvan vas in sy voorwoord tot ‘n bundel kritiese opstelle oor die invloed van globale neo-liberalisme op onderwys (Grant 2009:vii-xvi). Hy stel dat neo-liberale ekonomiese denke tot ooreenkomstige onderwysdenke lei (Grant 2009:vii, xv). Die wese van neo-liberale ekonomiese denke is voorstanders se geloof dat menslike welsyn ten beste gedien kan word met die vrystelling van vrye, individuele ondernemingsgees en –vaardighede, binne ‘n institusionele raamwerk van sterk eiendomsreg, vrye markte en vrye handel (Grant 2009:x). Dit verteenwoordig ‘n ommekeer van Keynesiaanse ekonomie na die Tweede Wêreldoorlog, wat gebou was op universele indiensneming en hoë inflasie, en het in werking getree toe die voorsitter van die VSA se

Federale Reserwe oornag die rentekoers aansienlik opgestoot het. Dit het het arm lande met swaar skuldlaste tot bankrotskap gebring, en veral in die werkersklas van welvarende state reuse werkloosheid veroorsaak. Dit is gesteun deur die politiek van Reagan in die VSA en Thatcher in die VK (Grant 2009:xiii). Die nuwe, vrye kompetisie het die sterkes bevoordeel ten koste van weerloses, binnelands en buitelands, en weerspreek aansprake op die grootste algemene menslike welsyn (Grant 2009:x-xi). Die wesenlik sosiale en samewerkende etiek afgelei van ‘n natuurlike model van kinderontwikkeling wat onderwys vir eeue oorheers het, word nou uitgedaag deur ‘n hoogs persoonlike en kompeterende model, afgelei van moderne besigheidsmetodologie (Grant 2009:xvi).

3.5.2.3 Die samelewing volgens die Marxiaanse tradisie

Teenoor die liberale siening staan die Marxiaanse tradisie. Karl Marx het die outonome mens gesien as ‘n historiese verskynsel wat nie voor die sestiende eeu denkbaar was nie, en dat die mens steeds alleen binne die samelewing kan individualiseer, net soos produksie en taal slegs binne sosiale konteks kan ontwikkel (Marx, 1857:1-2). Binne hierdie tradisie gee Adams ‘n uiteensetting van demokratiese burgerskap teenoor klassieke liberalisme. Eersgenoemde gaan oor die aktualisering van die mens binne sosiale verband. Laasgenoemde gaan oor hoe die mens dit hanteer as die sosiale verband nie vermy kan word nie – iets wat hy as misleide gedagte sien (Adams 2005:105). Dit sluit aan by Buber se gedagte dat die wesenlike van die mens nie óf die individu óf die kollektiewe is nie, maar die onderlinge verhouding tussen mense (Buber 1949:vii).

Dit is veral Marx se oortuiging dat kapitalisme (en gevolglik kolonialisme as uitvloeisel daarvan) na ‘n onafwendbare ineenstorting op pad is, wat sy denke kenmerk (Wolff 2008:1). Produksie is volgens hom slegs moontlik met behulp van geakkumuleerde arbeid, al is dit net die vaardigheid wat met herhalende arbeid akkumuleer. Kapitaal is gedane arbeid wat in gematerialiseerde vorm geakkumuleer is (Marx

1857:2). Die middelklas, die *bourgeoisie*, is die klas wat skouspelagtig suksesvol was in die toeëiening van produksiemiddele, en die skepping van nuwes (Marx en Engels 1848:6-7). Alle menslike verhoudings wat onder die feodale bedeling bestaan het, al die versluisde vorme van uitbuiting van sekere klasse deur ander, is deur die *bourgeoisie* gereduseer tot die naakte uitbuiting van die werkersklas, die *proletariaat* (Marx en Engels 1848:5).

Die besitlose massa, met slegs arbeid om te verkoop, is ‘n skepping van en ‘n voorwaarde vir die *bourgeoise*-samelewing (Marx en Engels 1848:9), wat groei met *bourgeoise*-sukses (Marx en Engels 1848:11). Onafwendbaar sal die proletariaat dié juk afgooi (Marx en Engels 1848:12) en alle produksiemiddele in die staat (dan vergestaltung van die proletariaat) sosialiseer (Marx en Engels, 1848:20). Die gedane onreg van “gesteelde” arbeid wat tot *bourgeois*-kapitaal omvorm is word reggestel, en besit as sosiale bepaler verdwyn (Marx, 1848:14-15). Die totale samelewing (veral opvoeding) word gesosialiseer, en die gevestigde *bourgeoise*-mentaliteit kan by alle klasse verdwyn (Marx 1848:17). Dié boodskap eis aksie en begin ‘n tradisie van aktivisme en nadenke. Die webwerf *Marxists Internet Archive Library* bevat werke van 664 skrywers in dié tradisie. Insluiting van byvoorbeeld Keynes, Dewey en John F Kennedy, neem dit ‘n bietjie ver, maar die opstellers beweer selfs “konserwatiewes” kan tot rewolusionêre denke bydra (Anoniem, 2009). Emile Durkheim is ook in dié lys, maar volgens Smith en Lovat (2003:64-65) beskryf hy sosiale strukture sodat ‘n mens dit kan verstaan en daarby aanpas, terwyl dit volgens Marx mensgemaak is en verander moet word (Smith en Lovat, 2003:64-65).

‘n Marxis en groot opvoedkundige, is die Brasiliaan, Paulo Freire. Hy beskou opvoeding as uitoefening van vryheid en ontken dat die mens abstrak, geïsoleerd, onafhanklik en verwyderd van die wêreld is of kan wees (Freire, 1972:25). Freire beskou ontmensliking as die wese van onderdrukking. Omdat die onderdrukker ander mense verontmenslik, ly

ook sy eie menslikheid. Die doel met rewolusie is om almal weer te vermenslik; meer nog, dit is die mens se historiese roeping (Freire, 1972:1). Waar Marx die proletariaat as nuwe heersersklas sien, glo Freire dat pole nie uitgeruil moet word nie, maar dat ontmenslikende verhoudings opgehef moet word. Hy gee toe dat vroeëre onderdrukkers opreg onderdruk mag voel, want om ander te domineer is vir hulle deel van menswees (Freire, 1972:9).

Vir Freire moet die lewe, en by uitstek opvoeding, deur dialoog geskied. Dialoog is die uitruil van egte woorde, en 'n egte woord is 'n tweeling van nadenke en aksie. Sonder aksie is dit verbalisme, en sonder nadenke is dit aktivisme, beide vernietigend vir kommunikasie (Freire, 1972:30-31). Die *praxis* van kommunikasie staan in teenstelling met die *communique*, 'n monoloog van iemand (selfs 'n rewolusionêre leier) wat hom/haar verbeel om soveel te weet, dat dit bloot aan die "onkundige massa" oorgedra moet word (Freire 1972:14). Hy ontken nie dat 'n objektiewe wêreld bestaan nie, maar stel dat mens, objektiewe wêreld en medemens in 'n dialogiese verhouding tot mekaar staan; wat na alle kante toe die verstaan daarvan bemiddel (Freire, 1972:26).

Volgens hierdie argument sal onderwys wat in die hande van die middelklas (onderdrukker) is, nie in die gees van kommunikasie staan nie, maar van die *communique*. Daar sal min rede wees om vas te stel wat studente dink of weet, want hulle is daar om kennis te ontvang. Dit is egter nie al nie, hulle is ook daar om kennis op te doen wat die *status quo* in stand hou. Nie al hierdie kennis word uitgedruk nie, maar tog oorgedra deur die strukture waarbinne onderwys geskied (Freire, 1972:21). Dit is waar die verskuilde kurrikulum ter sprake kom, wat in hoofstuk 4 volledig bespreek word.

Bostaande bespreking hou verband met die bespreking in paragraaf 4.3.2 oor die doel met onderwys. Mense uit die klassiek-liberale tradisie sal meer fokus op onderwys om by 'n onvermydelike toekoms aan te pas, of soms om die *status quo* te handhaaf. Mense uit die

Marxiaanse tradisie sal onderwys bedryf met die doel om die toekoms te transformeer. Hierdie studie staan nie volledig in een van die tradisies nie, en aangesien die Koue Oorlog verby is, kan daar met vrymoedigheid uit albei geput word.

3.6 Gevolgtrekking

Dit blyk dat daar baie meer filosofiese en sosiale opvattinge in die skool se fondasie is, as wat met die eerste oogopslag blyk. Om die analogie verder te voer: Die fondasie is nie so opsigtelik nie, maar wel deurslaggewend. Dit bepaal grootliks wat daarop gebou kan word, en hoe suksesvol dit sal wees. Filosofiese – en sosiale opvattinge groei oor tyd, en skole ook.

Die fisiese fasiliteite van 'n skool is dikwels 'n mengelmoes van style. Daar is dalk die statige hoofgebou, opgerig na 'n lang stryd om 'n ten volle erkende skool tot stand te bring; store, selfs ouer as die hoofgebou, wat eers klaskamers was; laboratoria en 'n saal, presies volgens spesifikasies aangebou toe vereistes, behoeftes en geld meer geword het; 'n koshuis wat gebou is toe 'n beleid van onderwysentralisering gevolg is; tydelike geboue wat sonder aandag aan voorkoms of plasing opgerig is tydens 'n (moontlik onvolhoubare) toevloei van leerders, maar wat permanent geword het; en 'n klubhuis by die sportveld wat nie deur die onderwysdepartement gefinansier is nie.

Net soos fasiliteite, vertoon die intellektuele fondasie groter verskeidenheid hoe ouer dit is. Anders as fasiliteite, word intellektuele fondasies op 'n nuwe skool oorgeplant deur die personeel wat dit vestig, en elke volgende betrokke dra 'n klein stukkie fondasie by. Soms is dit dalk samehangend, maar meestal nie. Transmissie-onderwys domineer dalk die terrein, met rekonstruktiewe of selfs rewolusionêre opvattinge hier en daar. 'n Westerse epistemologie van ewige, wetenskaplike (verkieslik natuurwetenskaplike) waarhede oorheers dalk, maar plek plek het post-moderne- of post-koloniale benaderings grond gevat. Veral sedert die

instelling van Uitkomsgebaseerde Onderwys is kritiese teorie-geboue op akademiese fundamente gebou, of andersom, en raak die gebrek aan samehang opvallend, al lê dit in die fondasie. Party fondasies is só uitgemeet dat dit die leerder oplei om ‘n voorafbepaalde rol in die samelewing te vervul, party om die samelewing te verander. Pragmatiese benaderings vorm die gange of voetpaadjies wat samehang probeer bring.

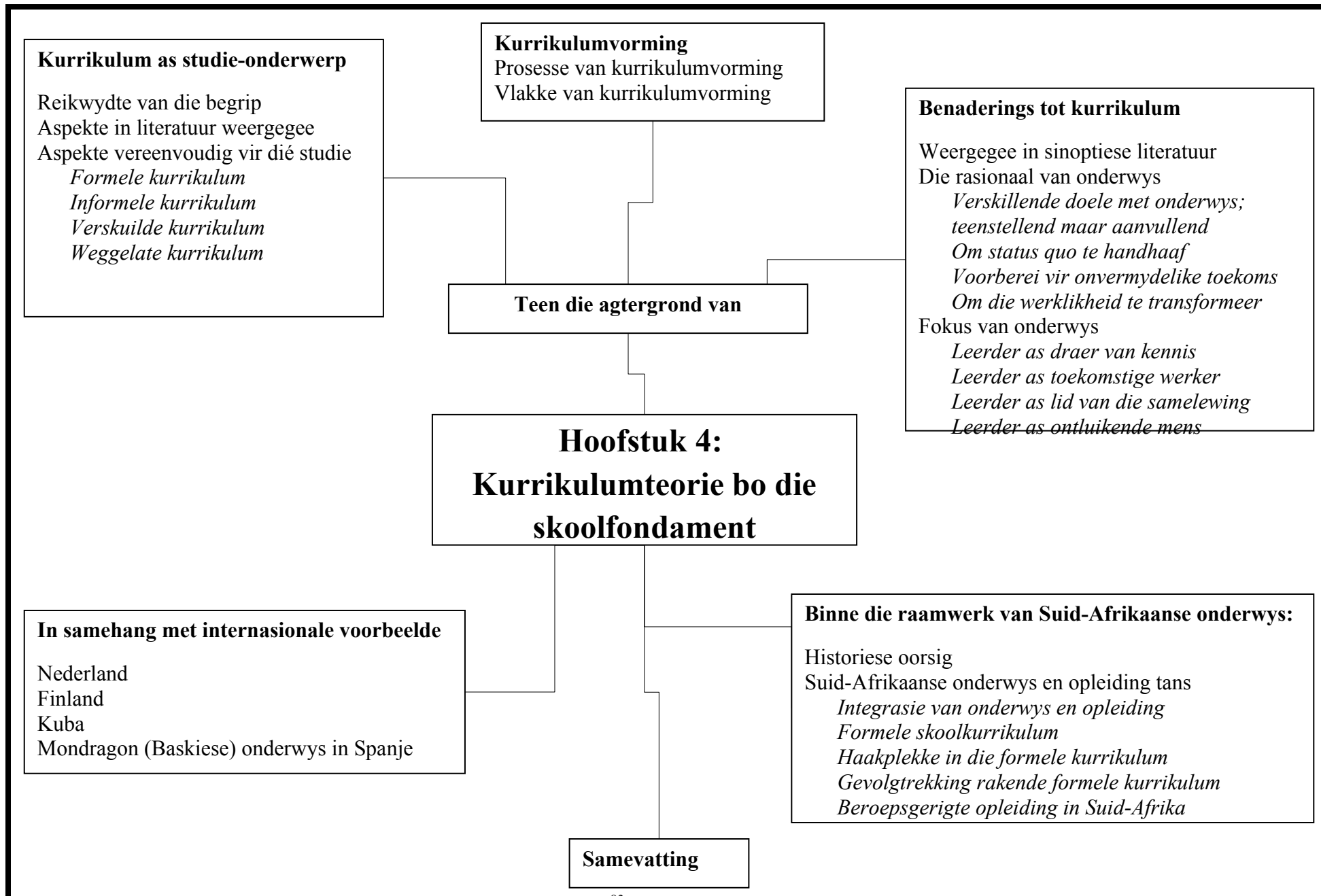
‘n Gemeenskapskurrikulum sluit by hierdie mengelmoes van fondasies aan, of kan selfs nuwes byvoeg. As die ekonomiese sukses van skoolverlaters die oogmerk is, is dit belangrik om sekere keuses bewustelik in ag te neem. Is die doel van skool algemene opvoeding of beroepsvoorbereiding, of ‘n kombinasie? Of is daar nóg moontlikhede? Staan ‘n mens binne die tradisionele Westerse kennisleer, pas ‘n mens dit aan, of verwerp mens dit? Word die veranderde sosiale rol van kinders geïgnoreer deur skoolreëls toe te pas wat dit minstens binne skoolure onsigbaar maak, of word dit erken en verreken? Indien wel, hoe verreken mens dit? Word die individu as basiese eenheid van die samelewing gesien en die individuele leerder se behoeftes en toekomstige sukses gevolglik as primêre oogmerk? Of is die samelewing/gemeenskap die basiese eenheid waarsonder die individu nie werklik tot uiting kan kom nie, en moet omvattende sosiale ontwikkeling die primêre oogmerk wees? Of kan die “pakette” van individuele – en gemeenskapsbelange anders saamgestel word?

Samehangende en intellektueel bevredigende antwoorde, wat boonop die hele gemeenskap se instemming kry, is nie ‘n waarskynlike uitkoms nie. Dié soort eendragtigheid kan dalk die strewe van ‘n sendingstasie wees. Dit impliseer egter soveel dwang (overt of kovert) dat dit nie slegs onbereikbaar is nie, maar ook onwenslik.

Om in hierdie proefskrif die opvattinge onder die skool se fondament te ondersoek, is nogtans noodsaaklik. Anders kan ‘n mens ‘n gemeenskapskurrikulum voorstel wat tegnies sin maak of intellektueel

samehangend is, maar nie inslag vind nie, of nie die probleme waarop dit mik help oplos nie.

In die volgende hoofstuk word die maniere waarop die grondliggende benaderings van hierdie hoofstuk in die kurrikulum vergestalt, ondersoek. Gesamentlik vorm die twee hoofstukke die kurrikulumteoretiese raamwerk vir die hele studie.



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 geïntegreer 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.

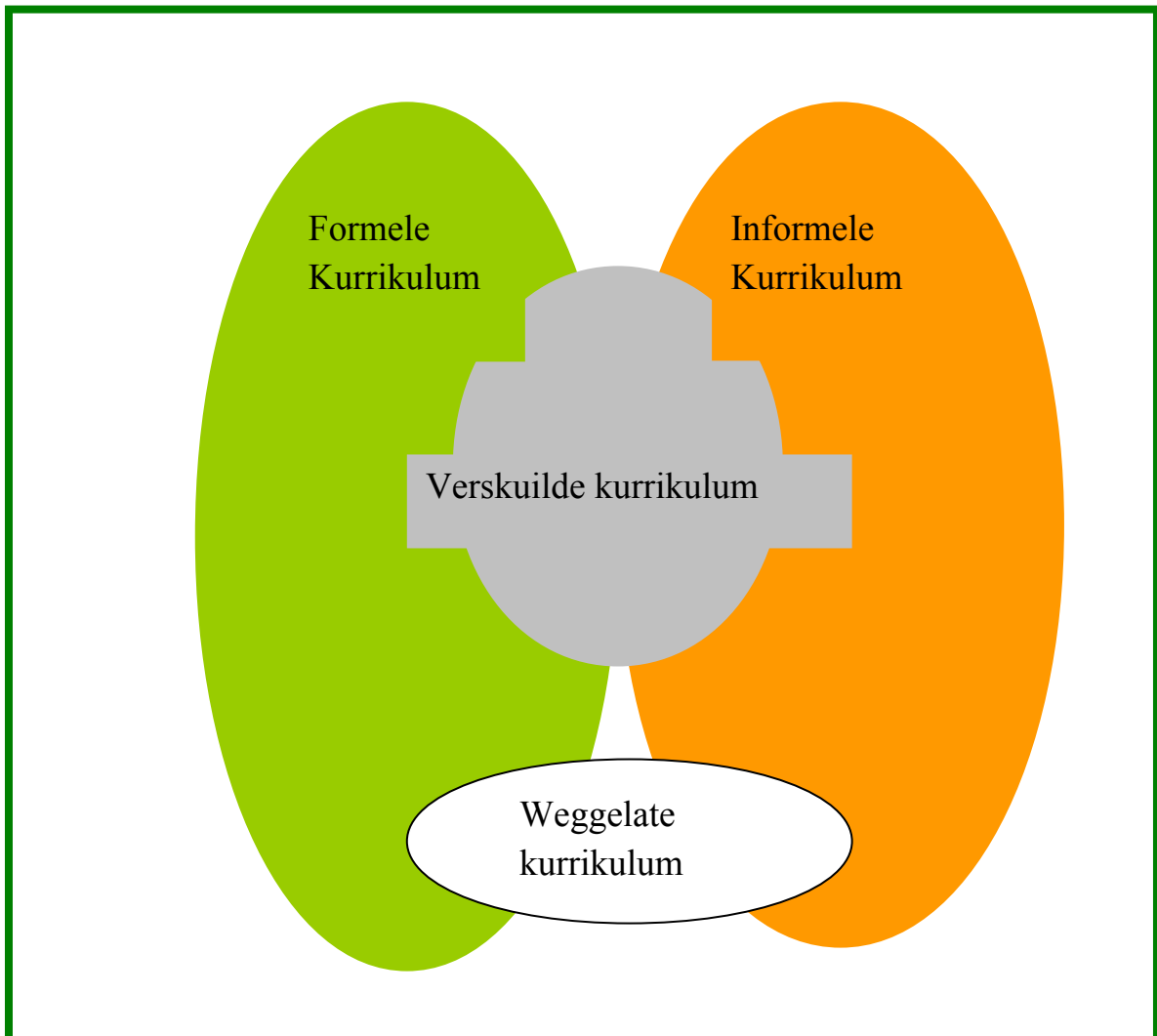
BEDOEL	Ideaal	Visie (rasionaal of basiese filosofie onderliggend aan 'n kurrikulum)
	Formeel/Geskrewe	Bedoelings soos gespesifiseer in kurrikulumdokumente en/of materiaal
GEÏMPLE- MENTEER	Volgens opvatting	Onderwysers se interpretasies en aanbieding
	Operasioneel	Eintlike proses van leer (ook: kurrikulum-in-aksie)
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 gereëelde 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 denkkonstruksie 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 ontwikkelingsuitkomstes 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 indienseembaarheid van skoolverlaters te verhoog. Met die bespreking van onderhoude sal dit vollediger uiteengesit kan word, maar 'n aantal voorlopige opmerkings is hier vanpas:

- Indienseembaarheid as rigsgaande 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 voltooide 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 vertroue 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>Akademiese 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 dui rigting 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 onversoerbare 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 rigsnoer is) teenoor waardegedrewe onderwys (waar die nastreef van ‘n ideaalbeeld van die wêreld die rigsnoer 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 onproblematis 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 reëlings 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 polytechnieks 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 omgewingsbewing 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 veranderings 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 werkgever en ‘n opleidingsverskaffer. Die SETA beheer gehalte en befondsing van opleiding. Die werkgever 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.

Hoofstuk 5 Navorsingsmetodologie en data- insamelingstrategieë soos van toepassing op die studie

5.1 Inleiding

Die navorsingsprobleem wat in hoofstuk 1 op die voorgrond tree, berus op die vraag waarom soveel suksesvolle skoolverlaters onsuksesvol is om die arbeidsmark te betree, terwyl 'n vaardigheidstekort die ekonomie benadeel. In hoofstuk 2 is die gemeenskap as ondersoekkeenheid gemotiveer, en in hoofstuk 3 en 4 is die sigbare en onsigbare onderbou van kurrikulum beskryf. Die doel van hierdie hoofstuk is om filosofiese benadering en verbandhoudende strategieë van data-insameling en interpretasie te beskryf.

5.2 Navorsingsontwerp

5.2.1 Eenheid van ontleding en ondersoek

Die eenheid van ontleding is die kategorie waarop die studie gemik word. Opnames onder kinders van 'n bepaalde graad kan op verskillende eenhede van ontleding gerig word. As die kinders met mekaar vergelyk word, is die eenheid van ontleding die individu. As klasse se saamgestelde resultaat met mekaar vergelyk word, is die eenheid klas, en as skole se saamgestelde resultaat vergelyk word, is die eenheid skool (Trochim, 2006). Dallal (2008) beskou die beste omskrywing as die kleinste eenheid wat onafhanklik ondersoek word. Kenny (2003) beskryf dit as 'n begrip wat veral nuttig is in statistiese ontledings. Hy waarsku dat die ontleding gemaak moet word op die vlak wat veralgemenings gemaak gaan word (Kenny, 2003). In hierdie studie is die gemeenskap van Hopetown die eenheid van ontleding. Dit word nie in vergelyking met ander gemeenskappe gedoen nie, maar as 'n selfstandige beskrywing. Die samestellende dele van die gemeenskap word wel plek-plek vergelyk, maar word nie die eenheid van ontleding nie. Hierdie eenheid word ontleed, met die oog op moontlike oordragtelikheid, wat in vergelyking bepaal kan word.

5.2.2 Studieterrein

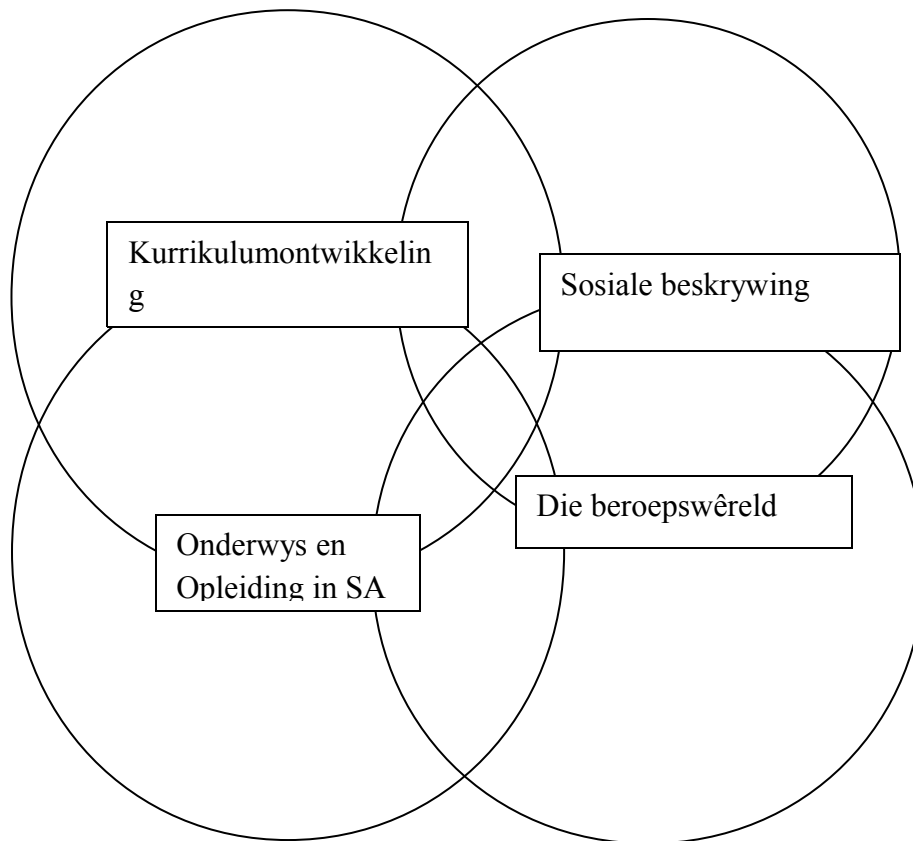
Die probleemstelling is nie slegs onderwysverwant nie, maar ‘n omvattende sosiale vraagstuk, wat uit onderwysperspektief (meer spesifiek die van kurrikkulum) benader word. Literatuur kan rigting vir kurrikulêre verbeterings aandui, maar die komplekse sosiale werklikheid is die konteks waarbinne dit geïmplementeer moet word. Die studie is dus multi-dissiplinêr.

Die teoretiese grondslag, of substraat waaruit die empiriese ondersoek groei, word in hoofstukke 1 tot 4 blootgelê. Dit is die literatuurgebaseerde deel van die studie.

- Hoofstuk 2 stel en bespreek die ideologiese grond waarop besluit is om die studie op gemeenskapsvlak aan te pak. (Daar is ook pragmatiese redes voor.)
- Hoofstuk 3 behandel kurrikkulum as vergestaltung van kollektiewe opvatting rakende wat die werklikheid, en kennis daarvan, behels.
- Hoofstuk 4 definieer kurrikkulum as alles wat skool mens leer, en bespreek die verskillende maniere waarop daaraan vorm gegee word.

Van die belangrikste aspekte wat uit die literatuur na vore tree, maar ook empiries ondersoek is, word in figuur 5.1 aangedui.

Elke studieterrein word vanuit ‘n bepaalde filosofiese raamwerk benader, hoewel dit soms nie uitgedruk word nie. Weens die noue verband tussen filosofie en navorsingsmetode, verdien dit aandag in hierdie hoofstuk. Om ‘n bepaalde metodologie te gebruik, is volgens White (1998:2) om te sê vanuit watter filosofiese beskouing gewerk word. Chalip (1998:3) bestry dit en beweer dat iemand uit een denkskool wel gebruik kan maak van metodologie wat deur ander uitgewerk is, maar erken later (Chalip 1998:7) dat daar ‘n mate van samehang tussen filosofiese vertrekpunt, en metode is (White, Chalip en Marshall, 1998:2-8).



Figuur 5.1: Die multi-dissiplinêre aard van hierdie navorsing

Snyman (1995:iv) sluit hierby aan met die beskuldiging dat leermeesters in die geesteswetenskappe hulle eie metodologie aanbied asof “dit maar is hoe dit op hierdie terrein gedoen word,” en nie as een van verskeie benaderings nie. Meer nog, om ‘n metode te volg met bepaalde filosofiese wortels, het implikasies vir die gevolgtrekkings. As hierdie aspekte nie in samehang bedink word nie, ontstaan spanning tussen die uitgangspunte en resultate (Snyman 1995:iv). Doll (2008:192-193) verwys krities na ‘n *consuming interest* in metode, as ideologie in die Protestantse tradisie, wat kennis van gesprek skei, en hiërargies rangskik (Doll, 2008 192-193). Die kritiek is gemik teen ‘n opvatting dat die natuur enkelvoud verkies, en dat navorsing slegs metode is wat tot vasstaande feite lei (Doll, 2008:194).

Filosofiese denkkonstrukte reageer dikwels op mekaar, en maak dit moeilik om een in isolasie te beskryf. Daarom word ‘n oorsigtelike beeld van die ontwikkeling van wetenskapsdenke gegee.⁹ Metodologiese implikasies sal dan bespreek word.

Eers is dit nodig om ‘n bestekopname van die subvrae te maak, sodat literatuur en empiriese opname in terme daarvan gesien kan word.

5.3 Bestekopname van subvrae

5.3.1 Subvraag 1: Leerders se indiensnemingsbehoefte

Die navorsingsvraag vra hoe die gemeenskap tot kurrikulum kan bydra met die oog op beter indiensneembaarheid van skoolverlaters. Daar moet egter vasgestel word watter soort beroep senior leerders in die oog het. Onversoenbaarheid tussen leerders se aspirasies aan die een kant, en dit wat beskikbaar is, of beskikbaar gestel kan word, aan die ander kant, kan die hele poging laat skipbreuk ly.

Dit is natuurlik nie moontlik om ‘n gemeenskap se ekonomie te bou rondom leerders se loopbaanwense nie. Dit is selfs moontlik dat meeste werkendes nie presies doen wat hulle graag sou wou nie. Dit is ook ‘n vraag of leerders ‘n goeie oordeel kan vel, aangesien hulle nie beroepservaring het nie. Dit geld natuurlik vir enige skoolverlater wat ‘n beroep of studierigting moet kies, en is nie eie aan hierdie studie nie. Leerders se indiensnemingsbehoefte is dus ‘n belangrike faktor, maar nie deurslaggewend nie.

Die vraag gaan eintlik wyer as indiensnemingsbehoefte. Leerders se houding teenoor die gemeenskap as sodanig, is eintlik die vraagstuk. As leerders antagonisties teenoor die gemeenskap of lewe in die platteland is, beïnvloed dit die aard van die kurrikulumbydrae. Dan moet dit óf tot ‘n positiewer gesindheid, óf tot suksesvolle hervestiging in ‘n groter ekonomie, bydra.

⁹ Vanselfsprekend is dit onmoontlik om dié taak in ‘n onderafdeling van ‘n hoofstuk bevredigend uit te voer. Denkbeelde wat belangrik is vir hierdie studie, word meer volledig bespreek. Verder word dit chronologies aangebied, asof alle denkers van die een denkbeeld na die ander oorbeweeg, hoewel dit selfs vir eeue langs mekaar kan bestaan.

Hierdie inligting word deur vraelyste wat leerders invul, en persoonlike onderhoude ingewin.

5.3.2 Subvraag 2: Arbeidsbehoefte

Beroepe wat beskikbaar is, en die wat met doelgerigte opleiding beskikbaar kan raak, is die teenhanger van leerders se behoeftes in terme van indiensneming.

Hierdie faktor word deur makro-ekonomiese faktore, asook deur die huidige samestelling van die ekonomie bepaal. Dit is bekend dat Hopetown se ekonomie oorwegend op landbou berus, bestaande uit graanverbouing onder besproeiing, en ekstensiewe boerdery met kleinvee. Dit is egter belangrik om vas te stel watter ander bedrywe bestaan, aangesien dit 'n aanduiding gee van ander rigtings waarin opleiding 'n verskil kan maak.

Hierdie inligting word ingewin deur 'n fisiese opname van besighede in die dorp. Dit is nie 'n volle ekonomiese ondersoek nie, aangesien bloot kurrikulêre rigtingwysers gesoek word.

Noemenswaardige ontwikkeling, en derhalwe werkskepping, hang steeds van die landbou en landbouverwante besighede af. Die inligting word dus van georganiseerde landbou, ander werkgewers en plaaslike landboumaatskappye (voorheen koöperasies) verkry.

Verslaggewing hiervan is problematies. Ek woon reeds sewentien jaar in die omgewing, en dié vraag maak reeds jare deel van gesprekke en waarnemings uit. Sedert die studie begin het, is talle ongestruktureerde, sosiale gesprekke gevoer met mense wat wil weet waarmee jy besig is, en dan 'n mening uitspreek. 'n Mens ontwikkel 'n siening van die saak, wat onvermydelik die formele ondersoek stuur, maar moeilik weergegee kan word. Ek het moeite gedoen dat vooropgestelde idees my nie verblind nie, maar om tog voordeel uit 'n deurleefde kennis van die omgewing te trek. 'n Besoekende navorser se waarneming sou dalk meer objektief wees, maar nie noodwendig meer waardevol nie.



5.3.3 Subvraag 3: Besikbaarheid van kundigheid en vaardigheid

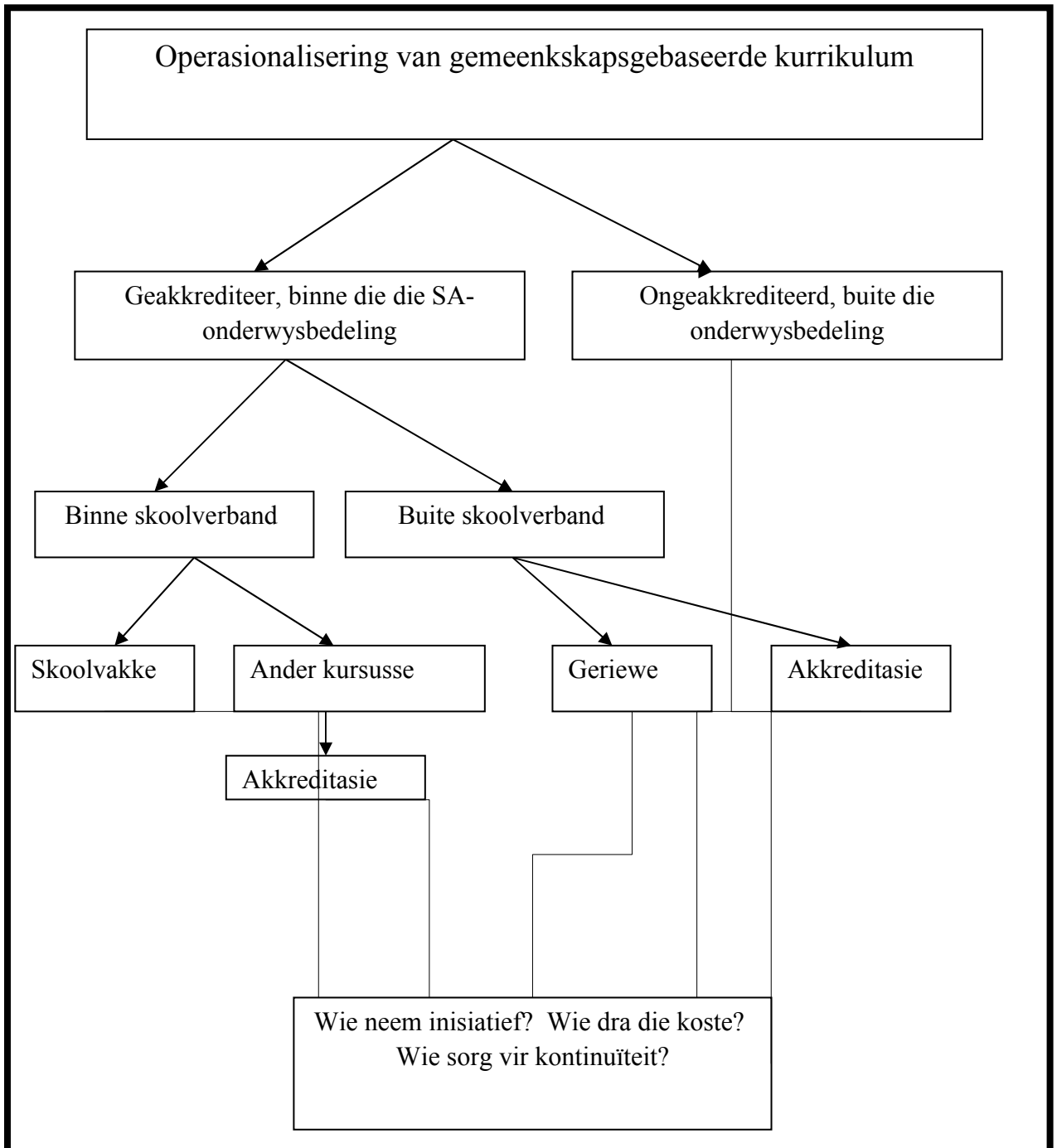
Is daar mense met die aangeduide kundigheid en vaardighede, en het daardie mense tyd om aan opleiding af te staan? In onderhoude met werkgewers kan aangedui word watter kundigheid en vaardighede in die omgewing teenwoordig is, maar nie of die mense beskikbaar sal wees nie.

Dit hang baie af van die terreine waarop tot die kurrikulum bygedra moet word. Die mensekrag hoef nie noodwendig reeds in die gemeenskap te wees nie. Dit kan op verskillende maniere “ingevoer” word. Die kritieke punt is dat die inisiatief en verantwoordelikheid by die gemeenskap lê. Dit word medebepaal deur die subvraag 4.

5.3.4 Subvraag 4: Operasionele aspekte van die gemeenskap se bydra tot kurrikulum

Die operasionalisering van ‘n gemeenskapskurrikulum laat verskeie moontlikhede met betrekking tot organisasie. Die finale vraag is wie die verantwoordelikheid daarvoor moet neem. Grafies word dit soos in figuur 5.2 voorgestel.

As die keuses wat figuur 5.2 voorstel gemaak, en die vrae beantwoord kan word, kan beskryf word hoe die kurrikulum geoperasionaliseer kan word. Dit sal ook aandui of hierdie ‘n gemeenskapsgesteunde-, of ‘n gemeenskapsgedrewe kurrikulum is. In die eerste geval word die bestaande raamwerk as gegewe geneem, en sekere aanpassings en bydraes word gemaak om die oorhoofse doel te bereik. In die tweede geval word die kurrikulum deur die gemeenskap self ontwikkel.



Figuur 5.2: Operasionalisering van die gemeenskapskurrikulum

Dit is nou nodig om eers ‘n geheelbeeld van wetenskaplike denke te kry, voor die denkbeelde waarbinne hierdie studie funksioneer, beskryf word.

5.4 Ontwikkeling van wetenskaplike denke

Kurrikulum het alles te doen met ‘n mens se opvatting van watter kennis belangrik is – die epistemologie. Daarom is dit toepaslik om die ontwikkeling van wetenskaplike denke, wat die ondermyning daarvan insluit, te behandel. Opvoeding as betwiste gebied (par 3.2) het juis te doen met die vraag of kennis as vasstaande feite beskou word, of as ideologiese denkkonstrukte.

Die wysheidsleer van Antieke Griekeland was die eerste poging om die werklikheid op rasionele wyse te verklaar (Burnett, 1978:1-10). Daarvolgens is kategorieë van kennis ontwikkel, te wete *doxa* (die kennis dat iets waar is, al is dit onverklaarbaar) (Dreyer, 1974:121-122), *theoria* (teoretiese begrip), *praxis* (vaardigheid (Scruton 2007,31-32), en *epistémé* (die wetenskaplike kennis, wanneer dit moontlik is om vas te stel waarom iets waar is (Dreyer, 194:121-122). Daarom word die kennisleer ook epistemologie genoem. Ander kennisvelde het mettertyd uit filosofie vertak, maar filosofie vra steeds, soos in Antieke Griekeland, die basiese vrae, na die oorsprong en geldigheid van aannames wat tot kennisvorming lei (De Vos, 1957:12-13,31). Dit ondermyn steeds die “kundigheid” van die dag deur hierdie vrae (Gutting 2008:3), en is dus steeds die grondliggendste grondslag (!) van kurrikulum.

Hierdie bril waardeur die wêreld beskou word, noem ons ook ideologie. Soms lei dit tot ‘n ideologiese stelling – een wat ‘n ideologies gekonstrueerde stelling as neutrale “feit” aanbied. As iemand dit onnadenkend doen, dui dit op “bewussynsversadiging” (Smith en Lovat 2003:31-32).

Die klassieke wetenskapsdenke wat bo bespreek is, het met die val van Rome in 476 nC, begin verval. ‘n Duisend jaar later het dit herleef met die Italiaanse Renaissance, en in wêreldwye dominansie toegeneem tot in die huidige tyd.

Op die Renaissance volg die Wetenskaplike Rewolusie van die sestiende en sewentiende eeu, met 'n wêreldbeeld dat kennis met empiriese waarneming verkry en deur redelike denke tot wiskundige wetmatighede verwerk kan word (Kagan et al, 1987:475-496). Hierop volg van rofweg 1750 tot 1850 die Verligting, wat wetenskaplikheid gepopulariseer en alomvattend gemaak het. Die geloof in 'n wetmatige natuurlike wêreld, het die oortuiging van wetmatighede in menslike gedrag gewek, en 'n ooreenstemmende benadering tot geesteswetenskappe meegebring (Kagan et al, 1987:594-595). Auguste Comte (1798-1850) het dit so ver geneem het dat hy, volgens sy eie uitspraak, wetenskap tot filosofie getransformeer, en dit Positiewisme genoem het – steeds 'n belangrike vertrekpunt in die filosofie (Bourdeau, 2008). Die Positiewisme word gekenmerk deur empirisme (alle kennis word gegrond op empiriese waarnemings), metodologiese eenheid van alle wetenskappe (metodologiese naturalisme), en geloof in vooruitgang van Rede, en daarom ook menslike geluk (Mouton, 1995:2). Met die denke van onder andere Durkheim en die Weense Sirkel, bly Positiewisme in die Anglo-Saksiese wêreld toonaangewend tot in die 1960's (Mouton, 1995:8-14). Druk het op tradisionele geesteswetenskappe toegeneem om ook positivisties te werk te gaan, en heel nuwe wetenskappe, soos die sosiologie, staatsleer, sielkunde en ekonomie het volgens dié vereistes ontstaan (Van Jaarsveld, 1980:39-65).

Die pendulum het tydelik in teenoorgestelde rigting geswaai met die Romantiek (rofweg laat agtiende en vroeg negentiende eeu). Immanuel Kant (1724-1804) het die objektiwiteit van denke bevraagteken, aangesien die waarnemer self waarneem, verwerk en weergee. Hy het tog die rasionaliteit van die Verligting probeer behou. Die groot prestasies van die Romantiese tyd is egter op kuns- en letterkundegebied, en dit het nie die opmars van Westerse militêre – en wetenskapsoorheersing gestuit nie; inteendeel. Dié era omvat onder andere die bewind van Napoleon, die Industriële

Rewolusie in Brittanje en die wêreldwye verspreiding van die Britse Ryk (Kagan et al, 1987:676-687); uitbreidings van Wes-Europese mag wat juis die Positiewisme wêreldoor versprei het.

Die Romantiek moes later onder invloed van Darwin vir modernisme plek maak, met die fokus op voortdurende aanpassing. Daaruit volg die Pragmatisme wat wel enige “waarheid” bloot as geldend beskou so lank dit antwoorde vir die waargenome situasie verskaf, maar rasionalistiese kennisvorming herbevestig (Field, 2007:4-5).

Geesteswetenskappe raak teen die 1960's toenemend gedragswetenskappe. Dit behels waarneming ter wille van voorspelling en wysiging van gedrag. Juis dié kenmerk het Sielkunde tot “harde” wetenskap “verhef” in die oë van natuurwetenskplikes (Smith en Lovat 2003:54-55). Mettertyd raak kennis so gefragmenteerd in outonome vakgebiede, dat ‘n Harvard-ekonoom in 1960 homself sterk moet verdedig omdat hy sosiale agtergrond as inleiding tot ekonomiese studie insluit (Taylor, 1960:ix-xvi).

Teen die 1990's is ‘n nuwe stadium in die Westerse epistemologie bereik. Die modernisme is sodanig ondermyn, dat ‘n totale wantroue in kennis en sekerhede begin posvat het. Dit kom uit ‘n tradisie wat van Husserl se fenomenologie (1900 en verder) oor Sartre se eksistensialisme, na Foucault en Derrida strek (Smith, 2008, Störig, 1972:228).

Rede is vir Husserl nie ‘n objektief nie, maar struktuurvorm van transendentale subjektiwiteit. Getuienis moet aan die ego dit wat vermeen word, bevestig of ongeldig verklaar - en voortdurend bevestig. Dit is die ego-logika, waar ek iets aanvaar solank die wyse van bevestiging vir my toeganklik is. Dit geld vir die reële sowel as ideële (Husserl, 1927:1). Transendentale subjektiwiteit is volgens Husserl die mees universele en standhoudende subjek-

tiwiteit, eintlik ‘n soort objektiwiteit (Husserl 1927:29), omdat die objek ondersoek word, soos dit sigself aanbied (Husserl, 1927:25).

Michel Foucault ondermyn sedert die 1960’s opvattinge oor “algemeen geldende” kennis. Hy “ontbloot” dit as sekere mense se waarde-oordele. Dié siening versterk hy deur aan te toon hoe “wetenskaplike” waarnemingsaktiwiteite inligting voorsien om mense te beheer. Die meganisme is hiërargiese waarneming, normatiewe beoordeling en ondersoek/eksaminering. Hy beskryf skole, hospitale en tronke as ooreenkomstige instellings van beheer (Gutting, 2008:5-7). Kennis word gedegradeer tot blote mags-instrument, en boonop is die mens skepper en onderwerp daarvan, wat ware kennis volgens Foucault onmoontlik maak (Gutting, 2008:8-15).

Jacques Derrida ondermyn op sy beurt Westerse kennis deur “vaste” begrippe te dekonstrueer en as inherent teenstrydig aan te toon. Hy ondermyn ook die hiërargiese opposisies van byvoorbeeld goed bo kwaad, die gesproke woord bo die geskrewe, deur dit nie om te keer nie, maar as heeltemal vals aan te toon (Reynolds, 2006:1-17).

Hierdie ondermyning van wetenskaplike sekerhede het tot ‘n omvattende beweging, bekend as die post-modernisme, ontwikkel. Doll (2008) kontrasteer dit met modernisme, ‘n metafisika gebou op die fisika van Newton. Dié metafisika is gegrond op die aannames dat Natuur plesier vind in enkelvoud, dat Materie solied, hard en ondeurdringbaar is, dat dieselfde gevolg na dieselfde oorsaak teruggevoer kan word, en dat Natuur tot haarself konformeer, en enkelvoudig is. Dit bring die geloof in vasstaande kennis as produk van wetenskaplike aktiwiteit (Doll, 2008:193). Onlangse (en selfs minder onlangse) natuurwetenskap het die fisika van Newton as oorvereenvoudig aangedui. Chaosteorie, met klem op nie-lineêre wiskunde, en die besef dat klein oorsake tot groot gevolge kan lei, het in die plek daarvan gekom (Doll, 2008:194). Pleks te aanvaar dat die natuurlike en sosiale werklikhede stabiel

en in permanente ewewig verkeer, word lewe as ‘n ver-van-ekwilibrium-stelsel beskou, met ordelike wanorde as die bron van skeppingskrag (Doll, 2008:195). In die plek van geslote, stabiele sisteme wat die modernistiese ondersoekterrein was, staan nou die lewe as ‘n oop, ver-van-ekwilibrium-sisteem (Doll, 2008:197). In die plek van waarneming as primêre wetenskaplike aktiwiteit, staan die herkenning van onderlinge verhoudings (Doll, 2008:202). In die plek van strewe na stabiliteit, word gestreef na transformasie (Doll, 2008:198).

Volgens Slabbert en Hattingh (2006:714) het die Westerse beskawing ‘n punt van soveel versplintering bereik, dat godsdienstige of filosofiese singewing verdwyn het (Slabbert en Hattingh, 2006:714). Verby die ontnugtering met tradisionele, rigiede, reduksionistiese kennisstelsels, sien hulle ‘n nuwe vorm van beskawing. Daarin is kennis feilbaar, en die sosiale en spirituele herleef. Heelheid (holisme), kollektiewe verantwoordbaarheid, deelnemende groei en verweefde goddelikheid word beklemtoon (Slabbert en Hattingh 2006:703). Daarvoor is ekologie ‘n kragtige metafoor, alles is verbind en van mekaar afhanklik – mense onderling, mense en ander lewende wesens, mense en nie-lewende wesens (Slabbert en Hattingh, 2006:705).

Welch (1999:714) wys op die probleem van oordrewe relatiwiteit (Welch, 1999:37-40). Dit word hanteer deur Habermas (Hermann, 1999). Hy probeer ‘n nuwe basis vir kommunikasie skep, want as begrippe nie meer algemeen geldende definisies het nie, word dit baie moeilik om te kommunikeer. Hy aanvaar dat die beeld van ‘n individu in verhouding tot die objektiewe werklikheid verval het. Sy teorie van “Kommunikatiewe Aksie” behels onder andere dat elke mens as taalgebruiker, reeds deelneem aan ‘n rasonale subjektiwiteit. ‘n Intersubjektiewe verhouding moet vestig tussen individue wat kan praat en optree wanneer hulle hulleself oor ‘n

bepaalde saak verstaan. Hulle werk deur natuurlike taal, gebruik kultureel oorgedraagde interpretasies en verwys na ‘n gedeelte iets in die objektiewe wêreld, maar ook elkeen na iets in sy eie subjektiewe wêreld (Hermann, 1999).

‘n Spesifieke *kommunikatiewe aksie* noem hy die *praktiese diskoers* wat moet lei tot ‘n gedeelte moraliteit in ‘n tyd sonder ‘n godsdienstige basis daarvoor (Habermas, 1998:1). Dit moet ‘n insluitende, dwanglose proses wees (Habermas, 1998:7). Hy onderskei die aard van geesteswetenskappe deur na die *kommunikatiewe aksie* daarvan te verwys, teenoor *instrumentele aksie* van die natuurwetenskappe (Habermas, 1968:5-6). Dit kom ooreen met Freire se *praxis*.

‘n Aantal radikale bewegings wat sedert die 1990’s die modernisme verwerp, maar nie bereid is om die voorlopigheid van die post-modernisme te aanvaar nie, vorm die Politieke Ekologiebenadering. Hulle groot bydrae is om duidelik te stel dat tegniese - en wetenskapsgefundeerde oplossings niks beteken teen ‘n strukturele agtergrond wat mense ontmagtig nie. Iemand wat nie verstaan dat armoede en omgewingsagteruitgang volg op sosiaal-politieke faktore nie, se oplossings is dikwels teen-produktief (Brohman, 1996: 312-317). Die dringendheid daarvan volg, volgens Slattery (2006:199-200) uit ‘n besef dat onbeteuelde verbruik nie net ander spesies bedreig nie, maar ook die mens self

Scruton lewer kommentaar op die “kultuur van repudiëring” teenoor die Westerse beskawing. Hy beskou dit as ‘n poging om ‘n houer te vernietig, omdat dit ook negatiewe inhoud gedra het (Scruton, 2007:69-70). Post-modernisme omskep die wêreld in ‘n speelgrond waarop alles aanvaarbaar is en niks verbied word nie, behalwe die verbod. Kultuur, daarenteen, is juis gebou op die onderskeid tussen reg en verkeerd, waar en vals, goeie en swak smaak (Scruton, 2007:83-84). Ander kulture moet gesien word soos van

binne, maar die Westerse nie; dit moet gesien word soos van buite (Scruton, 2007:82).

Opsommend kan gestel word dat die Weste teen die Renaissance mateloos vertrou in sy kennisstelsel gehad het, en dit as plig beskou het om dit wêreldwyd te versprei. Dié kennisstelsel het toenemend empiries en positivisties van aard geraak, en minder ruimte vir spekulatiewe nadenke gelaat. Dit is egter sedert die 1990's toenemend van binne en buite ondermyn deur aan te dui hoe dit nie waardevry is nie, maar aanwysbaar tot stand gekom het om bepaalde belange te dien. Daar is egter ook 'n beweging ter herbevestiging van rasionele aktiwiteit en erkenning van die waarde van die Westerse erfenis. Die gemeenskap wat 'n kurrikulum tot stand wil bring moet sigself binne al hierdie botsende opvattings posisioneer.

5.5 Filosofiese invloede op die metodologie van hierdie studie

Daar is verskeie filosofiese invloede op die metodologie van hierdie studie. In hierdie afdeling, word gepoog om daarvan rekenskap te gee.

5.5.1 Kwalitatiewe navorsing as Positivistiese metode

Kenmerkende van Positivistiese denke is kwantifisering van die waargenome werklikheid; Mouton noem dit selfs die *kwantitatiewe ortodoksie*. Dit verras dus dat Denzin en Lincoln (2005:1) kwalitatiewe navorsing in die positivistiese tradisie plaas. Die oorsprong daarvan was kulturele antropologie of etnografie waarvolgens Wes-Europese koloniale moondhede die “primitiewe rasse” wat hulle voortaan sou regeer, deur wetenskaplike waarneming wou leer ken - ‘n “rassistiese projek om te handel met die ‘inboorlingprobleem’” (Denzin en Lincoln, 2005:1) Eg-Positivisties is geglo aan empiriese waarneming as kenbron, en vooruitgang van en deur die Rede. Maar om samelewings te begryp, is kwantitatiewe metodes onvoldoende, en kwalitatiewe metodes het ontstaan. Dit is nuttig om begrypend te beskryf, en

kwalitatiewe navorsing het na sosiale wetenskappe soos opvoedkunde, staatsleer en die regte oorgespoel. Tog het kwantitatiewe navorsers dit steeds as 'n mindere vorm van wetenskaplike aktiwiteit gereken (Denzin en Lincoln, 2005:1-3).

Dieselfde skrywers lê klem op die kompleksiteit van hedendaagse kwalitatiewe navorsing, aangesien dit oor talle dissiplines strek, maar stel tog 'n generiese definisie voor: Kwalitatiewe navorsing is 'n gesitueerde aktiwiteit wat die waarnemer êrens in die wêreld plaas, en dit deur 'n stel interpreterende, materiële aktiwiteite sigbaar maak. Hierdie praktyke transformeer die wêreld in 'n reeks voorstellings, insluitende veldaantekeninge, onderhoude, gesprekke, foto's, opnames en persoonlike aantekeninge. Dit volg 'n interpreterende, naturalistiese benadering tot die wêreld. Kwalitatiewe navorsers bestudeer dinge in hulle natuurlike ligging, in 'n poging om van verskynsels sin te maak of dit te interpreteer in terme van die betekenis wat mense daaraan gee (Denzin en Lincoln, 2005:3). Kwalitatiewe navorsing lê klem op entiteite, prosesse en betekenis, wat nie eksperimenteel ondersoek of gemeet kan word nie. Dit sien die werklikheid as sosiaal-gekonstrueerd, erken die intieme verhouding tussen navorser en onderwerp, en dat elke ondersoek met subjektiewe waardes gelaai is. Daarenteen meet en ontleed kwantitatiewe navorsing kousale verhoudings tussen *veranderlikes*, nie *prosesse* nie, en beskou die navorsing as waardevry (Denzin en Lincoln, 2005:12).

Hierdie studie vertoon sekere kwalitatiewe kenmerke binne die Positiewisme:

- Die werklikheid word deur waarneming (eie en ander s'n soos in onderhoude weergegee) tot verbale beskrywings omskep.
- Onderliggend is die vertroue dat *Rede*, met kurrikulum en ekonomiese konteks in samehang, 'n gelukkiger mensdom kan skep.

- Eenheid van metode word wel nie aangehang nie, maar dit is in navolging van die kwalitatiewe tradisie.

In die volgende afdeling word etnografiese navorsing, ‘n duidelik omlynde kwalitatiewe dissipline, waarvan hierdie studie sekere kenmerke vertoon, bespreek.

5.5.2 Etnografie: Die vervlegde sosiale werklikheid

Soos genoem, is etnografiese studies grootliks die oorsprong van kwalitatiewe navorsing.

Die Renaissance se verbreking van psigiese beperkings het die Westerse mens gedring om ook fisiese beperkings te deurbreek (Kagan 1987:304-305). Europese militêr-tegnologiese oormag het ander regerings- en denkstrukture ontwrig en grotendeels met Westerse vervang (Grant en Temperley 1963:308). In ooreenstemming met die heersende positiwisme, is inheemse kennisstelsels in koloniale gebiede eenvoudig as onbeduidend afgemaak. So laat as 1936 verklaar die grootste Afrikaanse eksponent van die Britse Ryk, generaal Jan Smuts byvoorbeeld dat Afrika geen godsdiens, kuns, argitektuur of filosofie van waarde voortgebring het nie. Hy betwyfel selfs of die Zimbabwe-ruïnes deur Afrikane gebou kon wees (Smuts, 1941:40-41). Die gevolg was dat inheemse kulture nie net die voorwerpe van oorheersing geword het nie, maar ook die onderwerpe van navorsing volgens die Westerse model.

Uit hierdie oorsprong, strek ‘n ononderbroke lyn na die huidige “Ideologie van Ontwikkeling.” Dit leer dat sosiale en ander probleme in arm lande sal verdwyn as genoeg ontwikkeling vinnig genoeg plaasvind. William Easterly (2007) is daarvoor uiters krities. As hoogleraar in Ekonomie aan die Universiteit van New York, beskryf hy dit as nog ‘n skadelike poging om alle probleme met ‘n enkele antwoord uit die weg te ruim, soos Kommunisme en Fascisme. Gedryf deur die Bretton-Woods-instansies (kyk hoofstuk

2), word lande gedwing tot programme met die oog op armoedeverligting en hoër lewensgehalte. Met nie-nakoming wat soms baie suksesvol was, en nakoming soms ramspoedig, is die verskynsel te kompleks om ‘n patroon te vind. Vir hom is die enigste patroon dat lande wat op hulle eie oorspronklikheid steun, die suksesvolste (Easterly, 2007). Solank die eindpunt van ontwikkeling die moderne Westers kapitalistiese samelewing is, word geen ander waardestelsel ooit ernstig opgeneem nie (Welch, 1999:30-31).

Uit dieselfde oorsprong, loop ook ‘n “gelukkiger” reguit lyn: Navorsing en data-insameling begin as ‘n behoefte om die werklike wêreld te verken soos dit is (Wirt en Shorish, 1993:5). Etnografie is wanneer mense bestudeer word as komplekse wesens soos hulle volgens hulle natuur en aard in wisselende sosiaal-organiese verbande (etnieë) al skeppende leef in ‘n proses van aktiewe aanpassing by ‘n komplekse omgewing soos aangetref in ruimte en tyd (Coertze, 1977:1).

Volgens Masemann (1999:115) kan die antropologiese¹⁰ perspektief wesenlik tot onderwysstudie bydra, omdat dit meer op die klein skaal onderwysituasie fokus. Dit help veral om bevolkings op die buiterand se stemme te laat hoor. Haar holistiese opvatting van kultuur sluit aan by dit wat onderliggend aan Coertze se definisie van etnografie is, en word as die hoeksteen van die antropologiese benadering beskou. Daar is volgens haar ‘n onomstootlike (hoewel nie enkelvoudige nie) verband tussen opvoeding, kultuur en klas in elke samelewing. Kinders se ervaring van, en reaksie op hulle onderwys word grondliggend gevorm deur die ekonomiese basis van die woonbuurt, gemeenskap, streek, land en uiteindelik die globale ekonomie. Etnografiese studie van onderwys sluit hierby aan. Dit het wel weens genoemde negatiewe elemente in tydelike onguns geraak, maar sedert die 1970’s gebruik onderwysnavorsers dit weer graag. Die “kultuur van positiwisme” is verwerp, ten gunste van

¹⁰ ‘n Term verwant aan etnografie, maar nie noodwendig met dieselfde klem op etniese onderskeid nie.

die vraag hoe skool ervaar word deur diegene wie se daaglikse lewe daaruit bestaan. Só word dit moontlik om dié soort navorsing tuis en in die vreemde doeltreffend uit te voer. Kritiese etnografie is studie met ‘n basiese antropologiese metodologie, maar wat staat maak op ‘n *corpus* van kritiese sosiologie en filosofie, byvoorbeeld neo-Marxisme. Dit staan teenoor ‘n “middelklas benadering” waar duidelik omlýnde menslike belewenis verdwyn in ‘n wasigheid van dubbelsinnigheid en onwilligheid om enige oordele te maak, in die aanwesigheid van soveel perspektiewe wat geldig lyk (Masemann, 1999:115-130).

In etnografiese tradisie, wil hierdie studie ‘n stem gee aan mense na wie onderwys(kurrikulum)owerhede dalk nie altyd luister nie. Dit sluit plattelandse werkgewers en leerders in. Dit bied ook metodologiese ruimte vir ‘n navorser wat ‘n bekende situasie, ‘n self-geleefde werklikheid, wil bestudeer. Tog voldoen dit nie in alle opsigte aan die beskrywing van etnografiese navorsing nie. Die doel is nie alleen om ‘n sosiale werklikheid te beskryf, en ‘n stem te gee aan wie daarin leef nie. Dit is ook om operasionele voorstelle te maak – om by te dra tot kurrikulumontwikkeling.

Die rol van die navorser self is belangrik. In die inleiding tot die bundel *The emotional nature of qualitative research*, noem die redakteur dat navorsers tradisioneel reken dat emosies iets is wat “oorkom” moet word. Sy voer egter aan dat die navorser-as-navorsingsinstrument homself juis moet ken, en emosies deeglik in ag neem. Sy stel ‘n aparte joernaal van gevoelens en aannames soos dit ontwikkel, voor. Uiteindelik is die balans van uiterste belang: Die navorser moet met emosies wat deur die navorsing gewek word in voeling wees. As die nodige afstand nie geskep word nie, kan eie gevoelens ander se verhale oorskadu (Gilbert, 2001:10-12). Beach, in navolging van Clifford maak onderskeid tussen inskripsies waar die opvattinge van die etnograaf voorrang geniet in die etnografiese waarneming, transkripsies waar die opvattinge en ervarings van die persoon met wie gesprek gevoer

word voorrang geniet, en beskrywings wat soms neutraal en op die punt af is, maar soms ook beskrywing gee van emosies en sterk na binne gerig is (Beach, 2005:3-7).

Etnografie toon ooreenkomste met fenomenologie maar kom uit 'n ander tradisie. Daaraan word vervolgens aandag gegee.

5.5.3 Fenomenologie: Om dit wat uit die navorsing verskyn, te verstaan

Bo is verwys na die fenomenologie, waarvan Husserl in die vroeë twintigste eeu die grondlegger was. Hier is “transendentale subjektiwiteit” 'n sleutelbegrip. Dit behels die “ego-logika” waarvolgens ek iets aanvaar solank die wyse van bevestiging vir my toeganklik is (Husserl, 1929:1), en dat ek die objek ondersoek soos dit sigself aanbied (Husserl, 1927:25). Dit is dus eerste persoonservaring. Terwyl die fenomenologie 'n filosofiese rigting is wat die positivistiese monopolie op kennisvorming uitdaag, is dit ook een van die filosofiese wesenswetenskappe (Rossouw, 1995:106). Naas die ontologie (synsleer), die epistemologie (kennisleer), logika en etiek, is fenomenologie een van die hoofvelde van die filosofie. Dit ondersoek hoe die mens die synde ervaar (Smith, 2008). Die subjektiewe aard van fenomenologiese kennis, beteken nie dat 'n mens arbitrêr kan besluit wat jy aanvaar of verwerp nie. Störig (1974:230) noem Husserl se onoortrefbare intellektuele waarheidsliefde, wat op elke oomblik bereid was om die vertroude op te gee en deur ervaring te laat korrigeer (Störig, 1974:230).

Fenomenologie leer dat verstandsaaksies deur bewussyn en voorneme gekenmerk word, soos fisiese sisteme deur massa en krag (Smith, 2008). Alles wat ons deur ons bewussyn verneem, of ons dit aanskouend ervaar, voorstel, dink, waardeer, is volgens Husserl die “fenomene” en die wetenskap van daardie bewussyn is die fenomenologie (Störig, 1974:229). Fenomenologie is die studie na die strukture van ervaring of bewussyn. Dit gaan dus oor die wyse

waarop ons dinge ervaar, hoe dit in ons ervaring verskyn, en watter betekenis dit in ons ervaring het (Smith, 2008). Iets wat ek self beleef en terselfdertyd oor nadink, is 'n totale ervaring. Party ervarings is egter minder deurdag, en ander tweedehands; party selfs onbewus. Deurslaggewende vrae is: Wat maak dat ek sekere onderwerpe totaal ervaar? Hoe kan ek 'n sisteem as beskikbare kennis neem sonder toepaslike ervaring? Wat beteken dit vir my dat onderwerpe vir my is wat dit is, sonder dat ek daarvan weet of geweet het (Husserl, 1929:2-3)? Heidegger brei uit deur na die Griekse oorsprong van die woord fenomenologie te verwys, wat neerkom op iets wat verskyn. Hy wil, in die ondersoek na 'n saak, hom laat lei deur hoe die saak verskyn, met ander woorde deur die saak self (Palmer, 1969:128). Husserl se opleiding as wiskundige het gelei tot sy strewe na filosofie as 'n "streng wetenskap" en na 'n "hoër empirisme." Dit verklaar die durende invloed daarvan op natuurwetenskaplike denke (Palmer, 1969:126).

Die metode van fenomenologiese beskrywing is uitleg (*auslegung*); die *logos* om 'n versynsel uit te lê, soos wat dit is (Palmer, 1969:129). Dit beteken om nie te probeer meester van die teks wees nie, maar dienaar daarvan. Die interpreteerder probeer nie uitstippel "wat die teks regtig bedoel" nie (Palmer, 1969:208-209). Rossouw (1995:125-126) stel dat "menskundige empiriese wetenskap" wat die fenomenologie as metateorie gebruik, reeds met konseptualisering van 'n ander onderskeibaar sal wees. Die menslike werklikheid het, anders as die natuurlike, 'n intrinsieke sinstruktuur – dit het sin en gee sin vir diegene daarby betrokke. Dié werklikheid sal in die navorsing weerspieël word (Rossouw, 1995: 125-126).

Hierdie studie wil aan die een kant kurrikulumteorie, en aan die ander kant die sosiale werklikheid van matrikulante wat nie werk kry nie, goed genoeg begryp om sinvolle voorstelle te maak. Dit neem die fenomenologie as metateorie. Dit erken dat hierdie werklikheid deur senior skoolleerders en werkgewers verskillend

ervaar word, maar die verskillende ervarings is ewe geldig. Dit poog in die eerste plek om te begryp, omdat oplossings net op goeie begrip kan volg. Onderhoude word dus nie gedekonstrueer, of reël vir reël ontleed om verskuilde betekenis te ontdek nie. Dit word bloot ontleed om soveel moontlik inligting daarin te vind, soos wat die spreker dit bedoel het.

5.5.4 Ander filosofiese rigtings met betrekking op die metode van hierdie studie

Die dekonstruksie van Derrida en uiteensettings van Foucault dra 'n sensitiwiteit tot nuwe opvattinge rakende kennis en "waarheid" by. Nie een daarvan is egter 'n sentrale tema in die studie nie. Soos in paragraaf 5.2.3.1 uiteengesit, is die vernaamste bydrae van die post-modernisme, die hereniging van die versplinterde wêreld van kennis. Dit is egter ook die tradisionele posisie van etnografie, en dié wysheid word, wat hierdie studie betref, uit die etnografie verkry.

Die politieke ekologie-beweging dra die bewustheid by dat kennis nie neutraal is nie. Die navorser werk self vanuit 'n sterk ekologiese lewensbeskouing, maar dit val buite die bestek van hierdie studie. Die motivering om die gemeenskap as eenheid van ondersoek te neem, staan hiermee in verband.

5.6 Die probleem van navorsing wat gesagsverhoudings vestig

Navorsing is 'n aktiwiteit wat maklik 'n gesagsverhouding vestig tussen 'n "welmenende kundige" en 'n "onkundige begunstigde." Dit is iets waarteen gewaak moet word. Dit wek soms weerstand by die "onkundige begunstigde," aangesien die persoon die werklike kundige op die terrein is. Die navorser se eie illusie van kundigheid kan die oë sluit vir waardevolle antwoorde.

Die oorsprong van navorsing wat 'n gesagsverhouding vestig, is Westerse koloniale verowering (Denzin en Lincoln, 2005:1-3). Chambers (1995:173-175) voeg daarby dat navorsing oorwegend deur welvarende mense gedoen word, wat hulle eie werklikheid

(welvarend, industrieel, stedelik) as norm gebruik. As armes die mag gehad het om konferensies bymekaar te roep, wonder hy, watter onderwerpe sou hulle op die tafel sit (Chambers 1995:173-175)?

Sutherland en Sandford (1998:1-7) beskryf navorsers in Afrika as dikwels hovaardig. Hulle aanvaar dat die plaaslike inwoners ‘n “probleem” het, en van negatiewe denke of tradisies verlos moet word; ‘n taak wat deels op die navorsers rus (Sutherland en Sandford, 1998(b):1-7). Dit word in Sutherland en Sandford 1998(a)) verder bespreek.

Op onderwysterrein het Vergelykende Opvoedkunde na vore gekom, om beste praktyke van verskillende lande te vergelyk, en antwoorde te soek in ander lande se wysheid. Volgens dieselfde patroon, is klem gelê op die nut vir “agterlike” of ontwikkelende lande, om regeerbare onderdane te hê. Dit sien ‘n Westerse samelewing as vanselfsprekende eindpunt van alle onderwys (Welch, 1999:26-31). Daaruit volg die afhanklikheidsteorie, wat inhou dat oud-kolonies op verskeie maniere van die “kern” afhanklik gehou word; ekonomies, kultureel en intellektueel (Welch, 1999:31-35).

Dat dié stand van sake steeds geld, spreek uit die hantering van onderwys in die VN se Millenniumdoelwitte. Dit konsentreer op basiese onderwys, met min aandag aan sekondêre of tersiêre onderrig (VN Webwerf, 2005; Colclough, 2002:12). Samoff beweer (1999:59-62) dat opvoedkundige oorwegings in VN-gedrewe onderwysaksies al minder tel, en ekonomiese – en finansiële oorwegings al meer. Belegging in primêre onderwys toon maklik ‘n groot opbrengs op belegging. Dit neem nie in ag dat die befondsing daarvan ten koste van veral tersiêre onderwys beteken dat kennis en vaardighede vir die hedendaagse ekonomie nooit aangeleer word nie. Omdat dit universiteite is wat onderwysers vir primêre skole moet oplei, sal ook hierdie komponent mettertyd in duie stort. Hy waarsku dat navorsing soms *currency, or perhaps*

ammunition word. Dit gebeur as navorsing gebruik word om 'n voorafopgestelde standpunt te bevorder, eerder as om eerlik na antwoorde te soek. Die standpunt wat seëvier is dan die een met die meeste geld vir navorsing (Samoff 1999:59-62).

Die rewolusionêre Brasiliaanse opvoedkundige, Freire, verwys hierna as hy stel dat ideologiese en strukturele dekolonisasie lank na die rewolusionêre fase nog noodsaaklik is. Gemeenskaps-onderwys is volgens hom wesenlik in weerstand teen oligargieë wat bloot die ruimte wat koloniale heersers gelaat het, vul (Freire, 1992:viii).

Hier word by Graham-Brown (1991:x) aangesluit, wat in die inleiding tot die boek *Education in the developing world – Conflict and crisis* stel dat hulle die boek in eerstehandse lewenservaring in Arika en Latyns-Amerika plaas (Graham-Brown, 1991:x). 'n Interessante voorbeeld daarvan is Thomson (2002:xiv) se boek *Schooling the Rustbelt kids*, wat handel met die probleme in minder bevoorregte skole in 'n industriële stad (Adelaide, Australië), in 'n post-industriële tyd. Ervaring van 30 jaar as onderwyser vul sy aan met navorsing aan 36 skole. Hopeloosheid en frustrasie oor sosiale verval en die feit dat skole hierdie situasie eerder bevestig en versterk, as om dit uit te skakel, kenmerk die teks (Thomson, 2002:byvoorbeeld 41-47). Sy stel haar woede oor die inkorting van ondersteuning aan gesinne en skole wat beter verdien (Thomson, 2002:xv), en lewer snydende kritiek op die neo-liberale beleid van die Australiese regering sedert die 1990's (Thomson, 2002:94-109). Sy verreken die moontlikheid dat haar werk gesagsverhoudings kan vestig.¹¹ Navorsers probeer dikwels stigmatisering ontwyk deur hulle werk te dekontekstualiseer, en te fokus op tegniese aspekte soos kennis en pedagogie. Sy doen egter die teenoorgestelde (Thomson, 2002:xiv), en pak as't ware die bul by die horings.

¹¹ Die opskrif is aan haar ontleen.

Dit is duidelik dat hier standpunt ingeneem word teen navorsing wat gesagsverhoudings vestig. Dit is ewe veel 'n houding as 'n metodologie wat ter sprake is. Sutherland en Sandford (1998:1-7) poog aktief om die teenoorgestelde te doen in landboukonteks, en noem dit deelnemende navorsing. So min as moontlik aannames word vooraf gemaak, en deelnemers word beskou as die eintlike kenners op die probleemgebied. Die navorsers het 'n akademiese perspektief, wat nie inherent meerderwaardig is nie, maar slegs 'n ander hoek (Sutherland en Sandford, 1998(b):1-7). Verwys ook na Sutherland en Sandford 1998(a).

5.7 Navorsingsmetode

5.7.1 Die onderhoud as navorsingsmetode

Onderhoude berus op die aanname dat deelnemers se mening belangrik is. Gubrium en Holstein (2003:21-23) stel dat dié gedagte betreklik nuut is, maar beskryf hoe opvattinge verander het (Gubrium en Holstein, 2003:21-23). Dit is juis 'n voordeel van onderhoude dat dit mense erken as die eintlike kundiges oor hulle eie lewens. Dit bied ook geleentheid aan mense wat onwillig of nie in staat is nie om lang, samehangende antwoorde uit te skryf, om hulle bydrae te lewer (Sommers en Sommers, 1997:107).

Onderhoude is besonder nuttig om komplekse en emosioneel gelaaië onderwerpe soos seksuele gedrag of skoolafwesigheid te ondersoek. Dit kan uitdruklike sowel as latente inhoud na vore bring. Latente inhoud word met nie-verbale response, soos huiwering om te reageer, oogkontak of gebrek daaraan, gesigsuitdrukkings, veranderings in stemkwaliteit gekommunikeer (Sommers en Sommers, 1997:107). Daar is baie risiko's wanneer onderhoude handel oor sake wat taboe of onwettig is. 'n Mens moet dan baie seker maak dat deelnemers se identiteit beskerm kan word, en dat hulle dit besef (Sommers en Sommers, 1997:111).

Ongestruktureerde, gestruktureerde en semi-gestruktureerde onderhoude is persoonlike onderhoude elk met 'n ander funksie

(Sommers en Sommers 1997:105). Fokusgroepe is ‘n volgende soort onderhoud (Sommers en Sommers 1997:124).

In ongestruktureerde onderhoude word alle alternatiewe verken om inligting te verkry, belangwekkende sake te identifiseer waaraan die navorser nie vooraf gedink het nie, en die ander deelnemer tot ‘n mate die leiding te laat gee. Die onderhoudvoerder het ‘n algemene onderwerp in gedagte en wil sekere vrae vra, maar daar is nie voorafbepaalde volgorde of spesifieke bewoording aan die vrae nie. Die navorser kan improviseer as dit lyk of antwoorde te veel is wat respondente dink hy/sy wil hoor. Dit laat ruimte om antwoorde op te volg en ryker betekenis by die aanvanklike antwoorde te voeg (Sommer en Sommers, 1997:108-109).

Gestruktureerde onderhoude word gebruik in meningsopnames, en standaardisering is verkieslik. Dit bring samehang van die een situasie na die volgende. Vrae word vooraf geformuleer, en op presies dieselfde manier vir almal gevra. Vrae kan oop, of volgens multi-keuse gestel word (Sommers en Sommers, 1997:109).

Semi-gestruktureerde onderhoude beteken dat vrae vooraf bepaal word, maar volgorde en bewoording mag verskil. As ‘n breë snit van die bevolking (ouderdoms- of sosiale verskille) genader word, is dit soms nodig om vrae aan te pas. Hoe verder ‘n mens van die gestruktureerde onderhoud afwyk, hoe groter word die kans dat die onderhoudvoerder se menings sal oorheers (Sommers en Sommers, 1997:109).

Fokusgroepe is ‘n manier om vas te stel wat ‘n spesifieke samestelling van mense (tienaers, senior burgers, polisieledes) van ‘n spesifiek saak dink. Grootte van groepe wissel van 8 tot 12; te groot vir een persoon om te domineer, maar klein genoeg dat elkeen kan deelneem. Sessies duur gewoonlik 1,5 tot 2,5 uur. Dit is gebruiklik om ligte verversings en selfs ‘n geldelike vergoeding as blyke van waardering aan te bied (Sommers en Sommers, 1997:124).

Loots beskou die fokusgroep as naby aan Habermas se “ideale openbare sfeer” aangesien debat vir almal oop is, die kwessies gedeelde belange is, en ongelykhede buite rekening gelaat word (Loots, 2009:169). Dit het veral in die 1960’s in marknavorsing gewild geraak. In sosiologie en etnografie is dit gebruik om bevindings met *insiders* te kontroleer, om betroubaarheid te verhoog (Loots, 2009:170). Sy stel haar op teen die mening dat fokusgroepe ‘n ekonomiese manier is om menings bymekaar te maak en beskou dit as ‘n verarming van die potensiaal van fokusgroepe; trouens, dit is dikwels niks anders as gestruktureerde groepsonderhoude nie. Om werklik fokusgroepe te wees, moet die navorser as moderator op die agtergrond tree sodat menings vryelik uitgeruil, en nuwe standpunte gevorm kan word (Loots, 2009:172-176). Menings uit ‘n fokusgroep kan nie as verteenwoordigend van die breë gemeenskap gesien word nie. Dit vertoon ‘n heel ander deel van die sosiale werklikheid as kwantitatiewe, en selfs ander kwalitatiewe metodes (Loots, 2009:180-181).

Gubrium en Holstein (2003:3) plaas hulleself teenoor die modernistiese siening van onderhoude as ‘n neutrale wyse om inligting en ervaring van een persoon na ‘n ander oor te tap. Met die post-moderne beskouing van beskrywings en “kennis” as verteenwoordigende simbole, vervaag die lyn tussen feit en fiksie. Refleksiwiteit, digterlikheid en mag is die wagwoorde as die lig van die onderhoudsproses deur die lense van taal, kennis, kultuur en verskil gebreek word (Gubrium en Holstein, 2003:3). Loots haal vir Thorne aan (2004:12) dat interpretasie altyd deur die navorser gedoen word, ongeag hoe deelnemend die res van die proses is (Loots, 2009:181). Ellis en Berger (2003:157-177) gee ‘n uiteensetting van die wyse waarop die navorser deel van die nagevorsde onderwerp word, en wesenlik deur die deelnemers beïnvloed word. Hulle beskryf dit in hoogs persoonlike styl, wat die interaksie tussen die outeurs in die wording van hulle artikel insluit, byvoorbeeld die gedrag van een outeur se honde, en die

soort tee wat hulle saam drink (Ellis en Berger, 2003:157-177). Die illusie van ‘n objektiewe, ongeraakte navorser wat slegs die waarheid soek, word verruil vir ‘n navorser wat data tot inligting verwerk, en wesenlik daarmee integreer.

5.7.2 Die insameling van data vir hierdie studie

5.7.2.1 Ongestruktureerde onderhoude

Bo is uiteengesit dat hierdie ‘n kwalitatiewe studie is, met die belangrike positivistiese kenmerke van empiriese kennisvorming, en die vertroue dat voordelige aanpassings volgens *Redelike* denke tot stand gebring kan word. Dit het sterk etnografiese kenmerke, aangesien dit binne ‘n geografies en kultureel aanwysbare opset gedoen word. Dit put uit ‘n fenomenologiese metateorie, wat juis klem lê op die subjektiewe belewing van die werklikheid as oorspronklike kennisvorming, en daarmee die positivistiese kenmerke balanseer.

Elkeen hiervan maak uitdruklik voorsiening vir die aktiewe rol van die navorsers in kennisvorming. Die gevaar dat onderhoude gestruktureer word om vooropgestelde menings bloot te bevestig, is wesenlik. Hoewel dit nie moontlik is om objektief te wees nie, behoort ‘n navorser afstand van eie menings te kry, en dit uit ‘n ander se oog te probeer beskou. Daarom het ek my eie ervarings neergeskryf, en hanteer dit saam met ander onderhoude. Dit volg op sestien jaar se inwoning in die breër omgewing.

Gedurende April tot Julie 2009 is semi-gestruktureerde onderhoude met die voorsitter van die distrikslandbou-unie, die kredietbestuurder van een van die landboumaatskappye (voorheen koöperasies) wat in Hopetown bedrywig is, die eienaar van ‘n privaatonderneming in Hopetown, wat SETA-geakkrediteerde opleiding verskaf, en die menslike hulpbronne bestuurder van bogenoemde landboumaatskappy, by die hoofkantoor in ‘n buurdorp gevoer. Die eerste drie onderhoude is opgeneem en volledig getranskribeer, maar met die vierde was daar ‘n tegniese probleem

met die elektroniese opnemer. Notas van die gesprek is opgesom, en aan haar voorgelê vir kontrole.

Die eerste deelnemer verteenwoordig die omgewing se boere in georganiseerde landbou, ook in provinsiale en nasionale vergaderings. Dit beteken hy word nie net plaaslik as leier aanvaar nie, maar kry ook wyer perspektief op landbou in Suid-Afrika. Hy het self aan die Hoërskool Hopetown gematrikuleer, waar sy kinders tans skoolgaan. Die voortbestaan van Hopetown as funksionele gemeenskap is vir hom baie belangrik. Die onderhoud is gemik op navorsingsdoelstelling 2 (werkgewers se behoeftes in terme van potensiële werknemers), doelstelling 3 (om vas te stel of die nodige kundigheid en vaardighede beskikbaar is) en doelstelling 4 (om aanduidings te kry hoe die gemeenskapskurrikulum geoperasionaliseer moet word).

Die tweede deelnemer is die kredietbestuurder van een van twee landbou-maatskappye (voorheen koöperasies) wat in Hopetown werkzaam is. Omdat hy by lede se finansiering betrokke is, dra hy intieme kennis van hulle bedrywighede. Daarom kan hy tot dieselfde navorsingsdoelstellings as die vorige deelnemer bydra.

Die derde deelnemer was tydens haar aktiewe loopbaan opleidingsbeampte in die Departement van Korrektiewe Dienste. Na sy met vervroegde pensioen gegaan het, het sy na Hopetown, haar geboortedorp, teruggekeer, en 'n privaat opleidingsinstansie geopen. Sy bied SETA-geakkrediteerde opleiding wat vir besighede verpligtend is aan, byvoorbeeld in beroepsgesondheid en arbeidsverhoudinge. Sy doen moeite om opleiding aan werkloos te bied, wat hulle indiensneembaarheid kan verhoog. Die hooffokus met haar onderhoud was op doelstelling 3 en 4, maar ook doelstelling 1 (om vas te stel wat die indiensnemingsbehoefte van leerders is).

Die deelnemer aan die vierde onderhoud is verantwoordelik vir aanstellings en loopbaanontwikkeling van die hele maatskappy met

al sy filiale se werknemers. Dit is daarom veral gemik op doelstellings 2 (behoefte van werkgewers) hoewel doelstellings 3 en 4 sydelings ter sprake gekom het.

Hierdie vier onderhoude voldoen aan Sommers en Sommers se beskrywing (bo aangehaal) van die metode en doel van 'n ongestruktureerde onderhoud. Waardevolle inligting en perspektiewe is ingesamel, en die deelnemers is ruim geleentheid gegee om inisiatief in die gesprekke te neem. Resulterende inligting en duideliker fokus het terugkeer tot die literatuur genoodsaak, en gelei tot ander gesprekke.

Teenstrydige reaksies rakende kinderarbeid, het 'n oproep aan die verantwoordelike amptenaar van die Departement van Arbeid in Kimberley genoodsaak. Sy het die navraag kort en bondig beantwoord. Ek het dit neergeskryf en aan haar teruggelees vir bevestiging.

'n Informele gesprek met die landboumaatskappy se hoofbestuurder van menslike hulpbronne het ook gevolg. Dit het sy gesindheid getoets rakende uitgebreide betrokkenheid by opleiding, en dus op subvraag 4 (operasionalisering) gefokus. Die gesprek was openlik en het meer as twee ure geduur, maar hy wou dit nie laat opneem nie. Waardevolle opmerkings rakende operasionalisering, het ek agterna aangeteken.

In onderhoude is die Kommunikatiewe Aksie van Habermas as benadering geneem. Dit staan in verband met die uiteensetting van fenomenologie (5.2.3.3). Dit poog om tussen al die betrokke subjekte (navorsers ingesluit) 'n grond vir rasionele gesprek en begripsvorming te kry; om die werklikheid te beskryf, soos elkeen dit beleef.

5.7.2.2 Vraelyste met die oog op kwalitatiewe inligting

Doelstelling 1 is om vas te stel wat leerders se indiensnemingsbehoefte is. Hoe meer leerders daarop kan reageer,

hoe beter sal die aanduiding wees. Daarom is 'n vraelys opgestel, in die hoop dat alle graad 12 leerders aan albei skole dit sou invul. Loots beskryf die wanopvatting dat fokusgroepe 'n ekonomiese manier is om kwalitatiewe data in te win; 8 vir die prys van 1 (Loots, 2009:176). Dit was ongeveer die doel met hierdie vraelyste. Oop vrae is gestel, sodat kwalitatiewe data verkry kon word. Slegs die laaste vraag het moontlikhede gebied waaruit leerders moes kies, as kruiskontrolle vir die oop vrae met dieselfde onderwerp.

Beide skole het geleentheid gegee om die studie aan leerders bekend te stel. Toestemmingsbriewe is uitgedeel, wat hulle ouers of voogde moes teken, voor hulle aan die studie kon deelneem. Met uiteindelijke deelname van slegs 10 uit 64 leerders uit die een skool, en 14 uit 23 uit die ander skool wat toestemmingsbriewe teruggebring het, was die reaksie teleurstellend. Die ondersoek kan nie as verteenwoordigend beskou word nie, en as kwantitatiewe studie is dit waardeloos. Hierdie is egter uit die staanspoor as 'n kwalitatiewe studie ontwerp, en in 'n kwalitatiewe studie is hierdie inligting waardevol. Deelnemers wat al oor die onderwerp nagdink het en 'n mening daaroor het, hulleself waarskynlik vir die studie geselekteer.

5.7.2.3 Groepsonderhoude

Die kwalitatiewe vraelyste aan graad 12 leerders, is met groepsonderhoude opgevolg. Aan die een skool, waar die vraelyste onder betreklike wanorde ingevul is, is die onderhoude met groepies van 1, 2 of 3 leerders op 'n slag gevoer. Aan die ander skool is vraelyste tydens die Lewensoriëntering-periode ingevul, en die skool het nog 'n periode toegestaan, waartydens klasbespreking met die hele groep gevoer is.

Dit is 'n vraag of dié groepsonderhoude aan die kriteria vir fokusgroepe voldoen. Volgens Sommers en Sommers (1997:124-125) is fokusgroepe nuttig as aanvulling tot ander



ondersoekmetodes, omdat die betekenis van woorde, beelde en ander simbole uitgeklaar kan word. Dit kan stimulerende gesprek skep, en persepsies en bekommernisse wat in opnames verlore sou gaan, na vore bring. Daarvoor is dit belangrik dat die gespreksleier neutraal reageer op standpunte, en slegs deelneem om die gesprek te laat vlot (Sommers en Sommers, 1997:124-125).

Loots (2009) se kritiek op die benoeming van alle groepsonderhoude as fokusgroepe is in paragraaf 5.7.1 uiteengesit.

Aan Sommers en Sommers se meer beperkte vereistes vir 'n fokusgroep is voldoen: Waarde is tot die vraelyste se antwoorde toegevoeg. Dinamika van die groepsverband is egter nie ontgin tot die mate wat Loots beskryf nie. Nie-verbale kommunikasie is wel in ag geneem in die wyse waarop die groepbesprekings gelei is, maar dit is nie aangeteken nie. Ooreenkomstig die fenomenologiese metode (kyk 5.2.3.3) is nie gepoog om versteekte betekenis te vind nie. Om omstredenheid te vermy, word die minder ambisieuse beskrywing van groepsonderhoude gebruik.

Genoemde onderhoude was nie gestruktureerde gesprekke met dieselfde vrae vir elke medewerker nie. Medewerkers se belange en agtergronde verskil baie wyd. Ek glo dat 'n oorspronklike gesprek met elkeen, die medewerker in staat kon stel om sy/haar bedoelings duidelik uit te spel. As onderhoudvoerder, kon ek 'n interessante tema, wat die medewerker ter sprake bring, tot die volle betekenis opvolg. As die doel is om 'n ander persoon se werklikheid te ervaar, is 'n unieke gesprek met elkeen, die aangewese metode.

5.7.2.4 Gestruktureerde onderhoude

Die ontleding van empiriese navorsing wat bo beskryf is, het gelei tot 'n hernude, en nuut gefokusde bestudering van die literatuur. Na aanleiding daarvan, kon gestruktureerde onderhoude in Julie en Augustus 2010 gevoer word, om bevindings te kontroleer en aan te vul. Onderhoude aan die hand van 'n vaste stel vrae is gevoer met

sleutelpersone in die plaaslike ekonomie en onderwys. Die eerste deelnemer aan hierdie opvolgvraelys was die streeksbestuurder van die ander landboumaatskappy wat in die omgewing werksaam is. Die tweede is die eienaar van 'n meganiese werkswinkel wat by Merseta (*Manufacturing and related Seta*) as opleier geakkrediteer is, en reeds verskeie vakleerling-werktuigkundiges suksesvol tot by hulle vaktoetse begelei het. In Orania, 'n buurdorp van Hopetown, is 'n arbeidsburo wat verblyf en werksplasing bied. Die mense wat daar aanmeld, is oor die algemeen onsuksesvolle werksoekers. 'n Onderhoud is met die bestuurder van hierdie sentrum gevoer. Die hoof van een van die skole, en die adjunk-hoof van die ander skool op Hopetown het ook deelgeneem.

Die klem was op navorsingsdoelwit 2 (behoefte van werkgewers), doelwit 3 (samestelling van gemeenskapskurrikulum) en doelwit 4 (operasionalisering daarvan). Die vraelys kan in aanhangsel 4 gevind word.

5.7.3 Dataverwerking

Uit die ongestruktureerde onderhoude, ander gesprekke en kwalitatiewe vraelyste is 'n groot hoeveelheid data verkry. Uit die onderhoude val data nie "asof vanself" in logiese kategorieë nie. Dit is gekodeer om bruikbare inligting na vore te bring. Die doelstellings (navorsingsvrae) het die rigting vir hierdie kodering aangedui.

Volgens Foss en Waters (2003) is die proses om data te kodeer en te analiseer, 'n kritieke deel van kwalitatiewe verhandelings, want dit is die deel wat die skrywer in staat stel om 'n unieke en oorspronklike bydra tot die dissipline te lewer (Foss en Waters, 2003). Hulle stel die volgende vier stappe voor:

Stap 1: Lees data en gee gepaste opskrifte vir dit wat toepaslik op die navorsingsvraag lyk. Laat uit wat nie relevant is nie. Moenie vooroordele of voorafkennis indra nie, hanteer dit of die vraag met

slegs die betrokke teks beantwoord moet word. Bevindinge moet vir iemand anders ook sin maak (Foss en Waters, 2003).

Stap 2: Knip gekodeerde dele uit en sit op hopies/in koeverte. Maak seker dat inligting reg toegedeel is (Foss en Waters, 2003).

Stap 3: Ontwikkel 'n konseptuele skema van die data. Dit bind data saam, hanteer die navorsingsvraag, is samehangend, en gaan verby die vanselfsprekende. Vorm temas 'n bruikbare narratief? Kan dit georganiseer word volgens 'n metafoor? Die proses moet net nie bloot eindig in 'n lys van temas nie (Foss en Waters, 2003).

Stap 4: Organiseer die hopies so, en die papiertjies binne die hopies, dat dit volgens die eie skema, en met die navorser se gedagtes tussenin, aan mekaar gelas kan word. Die ontleding moet deur die skema gedryf word, nie deur teorie of literatuur nie (Foss en Waters, 2003).

Gibbs en Taylor (2010) het ook praktiese raad vir kodering. Kodes word gebruik om 'n betekenisvolle opskrif/tema te gee aan stukkie inligting wat ooreenkom. Wanneer nuwe inligting uit die data na vore kom wat nog nie onder 'n bestaande kode tuiskom nie, moet nog een geskep word (Gibbs en Taylor, 2010). Kodes kan *a priori* geformuleer word, oftewel uit vooraf kennis of teorie. Dit kan ook gegrond (*grounded*) wees, met ander woorde deur die data self gesuggereer word (Gibbs en Taylor, 2010).

'n Aparte notaboek waarin elke kode gedefinieer word, is baie nuttig. Wanneer inligting verkry word wat nie met een van die definisies ooreenstem nie, moet 'n nuwe geskep word. Uiteindelik mag die groot aantal kodes weer in groepe ingedeel word om meer hanteerbaar te wees. Daaruit kan nuwe dimensies blyk, wat gebruik kan word in verglyking of ontleding. Kodering kan hiërargies of nie-hiërargies wees (Gibbs en Taylor, 2010). Hierdie studie is só vervleg met persoonlike ervaring buite die formele verband daarvan, dat hierdie waarnemings as belangrik geag is.

In hierdie studie is transkripsies op 'n landskaps-bladuitleg geplaas. Die bladsy is in twee kolomme verdeel. Die linkerkantste kolom beslaan rofweg twee derdes van die bladsy, en die regterkantste kolom die ander derde. Transkripsies (of ander vorm van verslag) is in die linkerkantste (groot) kolom geplaas. In die regterkantste kolom is die navorsingsubvrae, met onderafdelings waar nodig, geplaas; elk met 'n arbitrêr gekose kleurmerker.

Daarna is die teks deurgewerk, en elke deel wat met een van die subvrae verbandhou, is met die toepaslike kleur gemerk. Daarna is elke gedeelte in die regterkantste kolom opgesom. Somtyds is die vorige besluit oor die subvraag waaronder dit tuiskom, hersien. Daarna is 'n teksdokument vir elke subvraag geskep. Toepaslike inligting uit elke onderhoud is met die medewerker se naam gemerk, en na die nuwe teksdokument gekopieer. In hierdie dokumente is die inligting deeglik bestudeer om bevestigende, aanvullende en teenstellende menings te identifiseer. Aan die hand daarvan kon gesien word watter lig die empiriese navorsing op die subvrae, en uiteindelik die navorsingsvraag, werp. Dit kon met die literatuur vir ooreenstemming of afwyking vergelyk word.

Nadat hierdie werk gedoen is, is die gestruktureerde onderhoude gevoer, getranskribeer en soortgelyk gekodeer. Vorige bevindings is opnuut bestudeer, met die oog op aanvullende inligting, of regstellings wat uit die gestruktureerde onderhoude voortkom.

5.8 Slot

In hierdie hoofstuk is die studie se metodologie bespreek. Na 'n enigsins filosofiese bespreking is die insameling en verwerking van data bespreek. Elke metode groei uit filosofie, en 'n lukraak aanwending van metodes bring spanning tussen filosofiese onderbou en metodologiese bowebou. Hierdie studie bevat elemente van positivistiese kwalitatiewe navorsing, maar ook van etnografie, wat in belangrike opsigte van die positiwisme afwyk. Die positivistiese aard word ook gebalanseer deur 'n sterk



fenomenologiese element, wat die menslike, subjektiewe aard van die onderwerp erken, in teenstelling met positivistiese “objektiewe kennis”. Daarna is uiteengesit hoe die tekste van medewerkers gekodeer en ontleed is met die oog op die navorsingsvraag.

In die volgende hoofstuk gaan die resultate van die ondersoek behandel word, en voorlopige gevolgtrekkings gemaak word.

Hoofstuk 6 Interpretasie van navorsingsbevindings

6.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is aangedui hoe te werk gegaan is om data in te samel, en volgens watter metode dit geïnterpreteer is. Daar is aangedui dat, in lyn met die fenomenologiese benadering, deelnemers se menings op sigwaarde geneem is as die manier wat hulle bepaalde probleme of situasies sien. Daar is nie agter hulle woorde na verskuilde betekenis gesoek nie. Gedurende 2009 is semi-gestruktureerde onderhoude met 'n aantal persone gevoer, wat in 2010 met gestruktureerde onderhoude met ander persone opgevolg is.

Die navorsingsubvrae word nou een vir een geneem, en deelnemers aan die empiriese navorsing se menings daarvoor word uiteengesit. Die doel is om uiteindelik die navorsingsvraag te beantwoord, naamlik hoe 'n gemeenskapsgesteunde kurrikulum in die platteland (spesifiek die Hopetown-omgewing) kan bydra om verwerwers van die Nasionale Senior Sertifikaat meer indiensneembaar te maak.

Deelnemers aan die 2009-been van die ondersoek word soos volg met skuilname aangedui:

- Graad 12-leerders van die Hoërskool Welvaart
- Graad 12-leerders van die Hoërskool Voorheenbenadeeld
- Mnr Nico Boer, voorsitter van die Distrikslandbou-unie
- Mnr Joos Krediet, kredietbestuurder van 'n landboumaatskappy (voormalige koöperasie) wat in Hopetown werksaam is
- Me Sarie Marais, menslike hulpbronbestuurder van dieselfde maatskappy
- Mnr Jan Boorman, hoofbestuurder personeel van dieselfde maatskappy
- Mev Nettie Leysel, eienaar van 'n private opleidingsentrum in Hopetown

- Mnr Peet Personeel, eienaar van 'n personeelplasingagentskap in Gauteng
- Me Annie Arbeid, verantwoordelike amptenaar vir kinderarbeid, Departement van Arbeid, Kimberley

Deelnemers aan die opvolgonderhoude in 2010 word soos volg met skuilname aangedui:

- Die hoof van Hoërskool Welvaart
- Die adjunk-hoof van Hoërskool Voorheenbenadeeld
- Mnr Pieter Wels, streekbestuurder op Hopetown van die ander landboumaatskappy wat in Hopetown werksaam is
- Mnr Karel Enjin, eienaar van 'n werktuigkundige werkswinkel in Hopetown, en geakkrediteerde opleier van leerling-werktuigkundiges
- Mnr Willem Werkgee, bestuurder van enkelkwartiere in Orania

As gevolg van die verweefdheid van my studie en alledaagse lewe, het talle informele gesprekke daartoe bygedra. Ek het dit in 'n persoonlike verslag verreken, wat by onderhoude gevoeg is.

6.2 Subvraag 1: Wat is die indiennemingsbehoefte van plattelandse graad 12 leerders wat nie verder gaan studeer nie?

6..2.1 Die beroepe wat leerders graag sal beoefen

Hoewel skuilname gebruik word, is dit nie onmoontlik om die ware identiteit van die fiktiewe skole te herken nie. Thomson word hier nagevolg, waar sy meld dat sy die versoeking om navorsing te dekontekstualiseer en slegs op tegniese aspekte te konsentreer, weerstaan het (2002:xiv). Die onderskeid tussen die skole is só deel van die sosiale werklikheid wat bestudeer is, dat dit amper *A tale of two schools* genoem kon word. Dit is juis oud-president Mbeki se twee nasies wat hier ter sprake is, met voorstelle oor hoe die kloof oorbrug kan word.

Soos in hoofstuk 5 aangedui, is hierdie vraag ondersoek deur vraelyste aan graad 12 leerders van albei skole in Hopetown uit te deel. Ek het in elke skool die matriekgroep bymekaar gekry, en my voorneme om vraelyste uit te deel en opvolgende onderhoude te voer, meegedeel, nadat ek die doel met die studie verduidelik het. Ek het gestel dat deelname nie verpligtend is nie, dat ouers toestemmingsbriewe moes teken, en dat ek hoegenaamd nie leerders kon laat deelneem sonder dié toestemmings nie. Van die 22 matrikulante van die Hoërskool Welvaart het 14 (63%) hulle toestemmingsbriewe gebring, en van die 68 matrikulante van Hoërskool Voorheenbenadeeld, slegs 10 (15%). By albei skole het die skakelonderwyser genoem dat dit die meer pligsgetroue en ambisieuse leerders is wat hulle toestemmingsbriewe teruggebring het. Antwoorde moet dus nie as verteenwoordigend van alle leerders geïnterpreteer word nie, maar wel van dié wat moontlik hoër aspireer in die lewe. Die ontvangs was in beide skole baie vriendelik. Hoërskool Welvaart het moeite gedoen om leerders daarby in te skakel, maar Hoërskool Voorheenbenadeeld het my bloot geleentheid gegee om my gang te gaan.

In die meer welvarende Hoërskool Welvaart het al 14 deelnemers aangedui dat hulle verder wil studeer, en duidelike planne gehad oor studierigting en -instelling. Van die 10 deelnemers aan Hoërskool Voorheenbenadeeld, het 4 aangedui dat hulle verder wil studeer, met duidelike planne daarvoor. Nog 4 het aangedui dat hulle verder wil studeer, maar hulle het studierigting en -instelling só vaag aangedui, dat die antwoord meer op 'n wens as 'n realistiese vooruitsig dui. Die ander 2 het geen planne vir verder studie gehad nie. Die adjunk-hoof het in 2010 aangedui dat vier van hierdie leerders in 2010 hulle studies aan die Potchefstroom kampus van die Noordwes Universiteit voortsit, twee aan die Universiteit van die Vrystaat in Bloemfontein en 1 aan die Universiteit van die Witwatersrand. Hulle voornemens, soos tydens die studie opgeteken, word in tabel 6.1 aangedui.

Tabel 6.1: Graad 12-leerlinge van 2009 se planne vir na-skoolse studie

	Ja, duidelike planne	Ja, maar planne is vaag	Nee
Welvaart	14	0	0
Voorheenbenadeeld	4	4	2

In hierdie studie (hoofstuk 2) is landbou as die basis van die plaaslike ekonomie geïdentifiseer, met groeipotensiaal in toerisme/gasvryheid, delwery en ligte industrie. Tabel 6.2 en 6.3 bevat die reaksies op oop vrae om op te noem vir watter beroepe die leerder 'n voorkeur (tabel 6.2) en 'n afkeur (tabel 6.3) het. Die rede was om 'n spontane reaksie te kry, wat waarskynlik op 'n sterker gevoel dui, as wanneer daar van 'n lys af gekies moet word. Die kategorieë waarin dit weergegee word, is vanuit die antwoorde geïdentifiseer. Onderwys en mediese dienste is in tabel 6.3 spesifiek aangedui weens die groot aantal reaksies wat dit genoem het, terwyl die "professionele dienste" van tabel 6.2 'n baie wyer verskeidenheid toon.

Tabel 6.2: Beroepe waarvoor deelnemers voorkeur toon

	Landbou/ Land- bouwer- want	Gasvryheid	Ambag/- Hande- arbeid	Persoon- like dienste	Professio- nele dienste
Welvaart	9	2	0	6	13
Voorheen- benadeeld	2	1	0	2	10

Tabel 6.3: Beroepe waarteen deelnemers afkeur toon

	Landbou/Land- bouverwant	Gas- vryheid	Ambag/- hande- arbeid	Onderwys	Mediese dienste
Welvaart	2	1	4	10	12
Voorheenbena deeld	5 (Plaaswerker)	2	9	0	2

Landbouverwante poste is waarskynlik vir Welvaart-leerders vanselfsprekend die van boer of bestuurder. Daarvoor bestaan ‘n betreklike sterk voorkeur. Vir Voorheenbenadeeld-leerders is dit meer vanselfsprekend om arbeider te wees. Die 2 Voorheenbenadeeld-deelnemers en al die Welvaart-deelnemers wat ‘n voorkeur daarvoor toon, het “boer” as beroep aangedui, terwyl die 5 wat ‘n afkeur toon, die woord “plaaswerker” gebruik het. Die adjunk-hoof van Voorheenbenadeeld beskou ‘n groenteboerdery en ‘n landboumaatskappy in die omgewing as die enigste werkgewers wat ‘n noemenswaardige aantal werknemers in diens neem. Die werk is slegs seisoenaal, en ongeskoold. Dit is volgens hom die enigste vooruitsig wat sy leerders op werk het.

Die gasvryheidsbedryf wek nie sterk reaksies na enige kant nie, terwyl persoonlike dienste (skoonheid, haarkappery, sportafrigting) eerder deur Welvaart-deelnemers as aantreklike beroepe genoem word. Professionele dienste is by albei groepe baie gewild, hoewel ‘n groot persentasie Welvaart-deelnemers ‘n sterk afkeur teen onderwys en verskillende mediese dienste (dokter, tandarts, verpleegster) toon. Geen leerder uit enige van die skole het ‘n voorkeur vir ambagswerk getoon nie, terwyl handearbeid in albei skole ongewild was. Die hoër negatiewe aanmelding by Voorheenbenadeeld, is waarskynlik daaraan toe te skryf dat sulke poste meer binne hulle verwagtingshorison is. Die twee tuinwerkers

by Hoërskool Voorheenbenadeeld is byvoorbeeld albei oud-matrikulante.

Die gegewens wat in tabel 6.4 weergegee word, is verkry deur Landbou, Delwery, Toerisme en Gasvryheid op die vraelys te noem, en deelnemers op 'n vyfpunt-skaal daarop te laat reageer; van uiters positief, positief, neutraal, negatief tot uiters negatief. Neutrale reaksies is buite rekening gelaat. In die tabel is dit vereenvoudig tot positiewe en negatiewe reaksies.

Gasvryheid en Toerisme het in hierdie geval positiewe reaksies by deelnemers uit albei skole uitgelok. Dit staan teenoor die min vermeldings in tabel 6.2 en 6.3. Dit dui daarop dat deelnemers positief oor die sektore is, maar nie vanself daaraan dink nie, met ander woorde, dit speel nie 'n groot rol in hulle ervaring nie.

Tabel 6.4: Deelnemers se gesindhede teenoor geselekteerde ekonomiese sektore

	Landbou		Delwery		Toerisme		Gasvryheid	
	Posi- tief	Nega- tief	Posi- tief	Nega- tief	Posi- tief	Nega- tief	Posi- tief	Nega- tief
Welvaart	8	5	1	7	9	1	12	2
Voorheenbena deeld	1	4	5	3	6	1	9	0

Reaksie op landbou stem ooreen met die verwagting wat tabel 6.2 en 6.3 skep. In 'n landbou oorheersde ekonomie, kan 'n mens verwag dat leerders daaroor 'n standpunt, hetsy positief of negatief, sal hê. Dit is interessant dat Welvaart-deelnemers se reaksie op delwery soveel meer negatief as die van Voorheenbenadeeld-deelnemers is. Moontlik kan dit aan groter persoonlike blootstelling toegeskryf word, sodat Welvaart-deelnemers meer bewus van die risiko's daaraan verbonde is.

Die vraelyste is in beide skole met groepbesprekings opgevolg. In Voorheenbenadeeld was dit individuele- of klein (fokus)groeponderhoude (kyk bespreking paragraaf 5.5.2.3 rakende die kenmerke van fokusgroepe), en in Welvaart met al die deelnemers in een fokusgroep. Die onderskeid is toe te skryf aan die manier waarop die verskillende skole die studie geakkommodeer het. Voorheenbenadeeld-leerders het die vraelys onder onbeheerde toestande voltooi, en ek het onderhoude gevoer soos wat die vraelyste stuk ingehandig is. By Welvaart is vraelyste in die Lewensoriëntering-klas ingevul, waarna die bespreking as deel van die klas hanteer is. Neigings wat uit die vraelyste blyk, word daarin soms duidelik geartikuleer.

Groepe B en C Voorheenbenadeeld-deelnemers het aangedui dat enigeen wat kan, kantoorwerk sal verkies. Groep C het gestel dat hulle aan niemand kan dink wat ambagswerk sal wil doen nie – almal wil volgens hulle in kantore werk. Hulle glo wel dat dit voordelig kan wees om handlanger¹² te wees vir iemand wat motors herstel of ingenieurswerk doen, want dit gee mens iets om op terug te val. ‘n Ander groep (groep B) het weer gereken dat omtrent helfte van die kinders dalk in ambagsverwante vakke mag belangstel, maar beslis nie een van hulleself nie.

Op ‘n vraag in Welvaart oor die min belangstelling in die gasvryheidsbedryf, het een meisie onder groot instemming verklaar dat hulle niks téén gasvryheid het nie, maar dat meisies kantoortipe werk verkies. In groepe B het Voorheenbenadeeld-meisies aangedui dat hulle graag in die skoonheidsbedryf sal werk, maar dat studies duur is en hulle derhalwe iets anders beplan. In dieselfde groep is gesê dat die gasvryheidsbedryf op die kort termyn minder aantreklik as loonarbeid lyk, maar dat dit op die lang termyn beter is. Volgens aanduidings het hulle verwys na ‘n eie kosvoorsieningsbesigheid.

¹² So ‘n algemene assistent sou ‘n vakleerling genoem kon word, as die werkgewer gekwalifiseerd was en dit kon uitloop op formele erkenning.

Wat die landbou betref, het Groep B gestel dat dit nie hoog op kinders se lys van gewilde beroepe is nie, hoewel hulle later gesê het dat daar baie moontlikhede in die landbou bestaan, maar dat mense dit nie wil benut nie. Hulle kon dink dat plaaskinders dalk na skool wil teruggaan plaas toe, en dat kinders wat nie op skool wil wees nie, huishulpe op die plase word. ‘n Leerder in dieselfde groep was egter van mening dat ondervinding op plase goed kan wees, want ‘n mens kry dalk eendag jou eie plaas. Een leerder (deelnemer A) het in Bangladesh groot geword, en het tydens die ondersoek by sy broer wat ‘n “tuck shop¹³” in die informele vestigingsgebied bedryf, gewoon¹⁴. Hy het opgemerk dat hy nie kan glo mense doen so min moeite om self kos te produseer nie. In Bangladesh, volgens hom, probeer mense baie harder om selfvoorsienend te wees. In die Welvaart-groep het een leerder melding gemaak van landbou se beperkte vermoë om werk te skep, terwyl ‘n ander beweer het werk is wel in die landbou beskikbaar.

6..2.2 Die probleem en moontlike oplossings soos leerders dit sien

Groep C Voorheenbenadeeld-deelnemers het aangedui dat hulle beseft daar is groot moontlikhede wat voorlê, maar dat ‘n mens hard sal moet werk, en elke moontlike kursus bywoon. Dit het egter by groepe A, B en C na vore gekom dat finansiële tekorte kanse op studie uitskakel. In groep B is gemeld dat kinders minder betaal word vir die werk wat hulle doen, al doen hulle dalk net soveel as ‘n volwassene. Hulle het aangedui dat die meerderheid graad 8’s nie tot by matriek vorder nie – volgens hulle is dit net 1 uit elke 3 of 4 wat dit maak. Die werkloosheid word volgens hulle in die heersende ekonomiese krisis vererger deur instroming van mense¹⁵. Dieselfde

¹³ ‘n Informele kleinhandelsaak wat deur ‘n kamervenster of vanuit ‘n informele struktuur op ‘n woonerf bedryf word. Tydens ‘n fisiese opname in Januarie 2010 kon ek 9 sulke winkels vind. Dit word aangedui met terme soos “snoepie” en “tuck shop.” In hierdie geval is die leerder se eie woordkeuse gebruik.

¹⁴ Dié leerder het ‘n beurs gekry om in 2010 medies aan die Universiteit van die Witwatersrand te studeer.

¹⁵ Dit staan waarskynlik in verband met die groot aantal plaaswerkers wat dorp toe migreer – kyk paragraaf 6.3.

groep het sosiale verval as ‘n probleem wat ook op werkskepping ‘n negatiewe impak het, genoem. Verkragting, moord en ander misdaad is volgens hulle aan werkloosheid en gebrek aan vryetydsbesteding te wyte. Besoedeling is deur deelnemer A as ‘n probleem genoem.

Welvaart-leerders het ‘n gans ander perspektief, wat waarskynlik uit hulle meer bevoorregte posisie spruit. Hulle erken die erns van werkloosheid, en lê klem daarop dat dit vir ‘n klein gemeenskap moeilik is om werk te skep. Nogtans lê hulle dit deels voor die owerheid se deur. ‘n Opmerking oor die swak toestand van die dorp se paaie wat ekonomiese bedrywigheid volgens die spreker verswak, het duidelike instemming van ander leerders uitgelok. Daar is met eweveel instemming gesê dat baie werk geskep kan word as halfvoltooide infrastruktuurprojekte afgehandel word, en huise vir huisloses gebou word. Een leerder het ander deelnemers weerspreek en gesê dat sy ‘n taak oor die plaaslike regering gedoen het, en dat hulle wel stelselmatig aandag gee aan die kwessies wat soveel reaksie uitgelok het. Ook Voorheenbenadeeld-deelnemers het die swak infrastruktuur as probleem aangemeld, en verbetering daarvan vir moontlike werkskepping.

Hoewel leerders van beide skole ‘n sterk behoefte aan meer winkels en selfs winkelsentrums uitgespreek het, het Welvaart-deelnemers saamgestem dat dit nie lewensvatbaar is, gegewe die klein plaaslike koopkrag nie. Daar was egter wel ‘n gevoel dat toerisme, spesifiek die benutting van die Oranjerivier, moontlikhede bied. Een leerder het die sterk klasse-onderskeid in die gemeenskap as ‘n probleem aangemeld.

Een Welvaart-leerder was van mening dat dit nie is dat mense nie werk kán kry nie, maar wel dat hulle nie wil werk nie. ‘n Ander het bygelas dat maatskaplike pensioene dit eenvoudig te maklik maak om geld te kry. Nog ‘n leerder het gesê dat dit onregverdig is teenoor mense wat hard werk, en dan minder kry as ‘n ander een wat vir ‘n maatskaplike pensioen kwalifiseer. Aan die ander kant het

nog 'n leerder aangedui dat daar tog verdienstelike gevalle is waar mense nie kan werk nie, en werklik van die pensioene afhanklik is. Die vraag is hoe om die onderskeid vas te stel. Leerders kon dié bespreking nie tot 'n slotsom voer nie, en ek het dit beëindig.

6..2.3 Leerders se behoeftes soos ander gemeenskapslede dit sien

Volgens me Nettie Leysel is die gebrek aan werksgeleenthede na skool vir kinders 'n groot bron van spanning. Uit my eie ervaring as handarbeider, weet ek dat genot, bevrediging en erkenning in die uitvoering van die dagtaak, vir die werker selfs belangriker as vergoeding of werksure is. Vergoeding is egter 'n belangrike aanduiding van erkenning. My ervaring het ook geleer dat werkers (veral op plase) aan die genade van werkgewers uitgelewer is. Hulle is afgeleë, minder georganiseerd en kan nie arbeidskantore maklik binne kantoorure bereik nie. My ervaring met Orania se matrikulante, stem ooreen met die van Voorheenbenadeeld. Dit is dat beskikbare werk, dikwels net so goed deur iemand sonder matriek gedoen kon word. Die Ekonomie onderwyseres in Voorheenbenadeeld, wat my skakelpersoon was, het aangedui dat leerders groot verwagtings van Swart Ekonomiese Bemagtiging koester. Sy beskou dit as haar taak om duidelik te maak dat meer as wetgewing nodig is om ekonomies vooruit te kom.

My eie ervaring is dat arbeidsetiek dikwels gebrekkig is, en koste opjaag. Mnr Willem Werkgee stel dat jong Afrikaners se agtergrond hulle lei om toesighoudende poste te verwag. Wanneer hulle self fisiese werk moet doen, verlaat hulle Orania dikwels baie gou.

Uit die onderhoude en vraelyste, is dit duidelik dat mnr Nico Boer die spyker op die kop slaan as hy stel:

Daar is 'n groot behoefte aan sagte werk. Maar die soort werk wat ek en my seun verrig, harde fisiese werk wat die plaas vereis van jou, hulle sien eenvoudig nie kans daarvoor nie. Jy sukkel ongelooflik om arbeid te kry.



6..2.4 Samevatting op subvraag 1: Wat is die iniensnemingsbehoefte van plattelandse graad 12-leerders wat nie verder gaan studeer nie?

‘n Merkwaardige aantal deelnemers wil graag in die omgewing bly. Dit is dus nie slegs “talentloses” wat in die platteland bly nie. Nietemin het leerders sterk beroepsvoorkeure. Leerders voel iemand met matriek ‘n kantoorgebaseerde beroep behoort te beoefen. Landbouverwante beroepe is gewild onder diegene wat hulleself in toonaangewende posisies sien, maar nie onder potensieel onderhoriges of voornemende werksoekers nie. Alternatiewe bedrywe om die plaaslike ekonomie te versterk, figureer nie sterk in deelnemers se bewussyn nie. Op die gasvryheidsbedryf en toerisme reageer hulle tog betreklik positief as dit genoem word. Die ambagte en handewerk, daarenteen, lok nie belangstelling uit nie. Werkgewers in die landbou identifiseer hierdie verskynsel akkuraat, en bekommer hulle oor die afnemende beskikbaarheid van ‘n bekwame werksmag. In ‘n latere afdeling word hierop teruggekom. Deelnemers sien hulleself graag in “witboordjie”-posisies, en is seker dat hulle in dié opsig namens hulle maats ook praat.

6.3 Subvraag 2 Wat is die arbeidsbehoefte van werkgewers in die gemeenskap, watter tipes werk kan binne die spesifieke plattelandse konteks aan skoolverlaters na die verwerwing van die Nasionale Senior Sertifikaat gebied word en wat is die kurrikulumvereistes wat hieraan gekoppel word?

6..3.1 Leemtes wat werkgewes in die breë sosiale opset ervaar

Boere vind dat die landbou veel meer as ‘n beroep is; dit is vir hulle ‘n leefwyse, en ‘n tradisie wat ‘n mens moet ken om waardering daarvoor te hê. Volgens mnr Nico Boer voorkom arbeidswetgewing dat arbeiders se kinders in hierdie plaastradisie opgroei. Dié kinders mag nie eers uit eie begeerte speel-speel saamwerk nie. Hy noem die voorbeeld van sy seun van 9, wat van kleins af in die stroper saamry, en reeds in vakansies kan geld verdien, omdat hy

waardevolle werk kan verrig. Dit is egter vir sy werker se seun van dieselfde ouderdom uitgesluit. Hierdie sosiale aspek is in werklikheid 'n owerheidsfaktor, aangesien dit met wetgewing verband hou. Daarom word dit volledig in paragraaf 6.3.2 bespreek. Mnr Joos Krediet, wat intiem by kliënte se daaglikse bedrywighele betrokke is, sien ook die plaastradisie verlore gaan, en skryf dit deels toe aan toenemende “verstedeliking,” 'n neiging dat werkersgesinne in die dorp bly ter wille van skoling. Werkers self woon deur die week op die plaas, en sluit oor naweke by hulle families aan. Vir boere skakel dit sosiale verantwoordelikhede uit, maar die plaastradisie word nie voortgesit nie. Hy vind ook dat arbeiders nie die komplekse aard van 'n boerdery se finansies besef nie, en trouens ook in hulle eie finansies onoordeelkundig te werk gaan. Dit hou met opleiding verband, en word in paragraaf 6.5 verder bespreek.

Die hoof van Hoërskool Welvaart, self 'n deelydse boer wat daaglik inry skool toe, beskou plaastradisie in 'n ander lig:

Ja, die plaaswerker beginsel... om vertikaal op jou eiendom te boer, dit wil sê ek kan nie horisontaal uitbrei nie, omdat die finansiële impak daarvan te groot is, is vertikale groei, en uitbreiding, die essensie. En om vertikaal te groei, het jy produktiwiteit nodig. Betroubaarheid, eh, eh, 'n laer vorm van alkoholmisbruik, en al hierdie tipe goed. En dan het jy 'n goeie plaas... ehm, algemene werker nodig, plaasvoorman nodig, of wat ook al, wat betroubaar is, want hy moet tegnologie gebruik, hy moet al hierdie goed... Die ou plaastradisie dink ek... dink ek is nie meer werklik toepaslik nie. Om vertikaal uit te brei is 'n beter tradisie, 'n beter produktiwiteit nodig. Ehm, kort, kort en kragtig.

Dié opmerking lei die aandag na positiewe maatreëls om produktiwiteit te verhoog.

Mnr Krediet eggo 'n besprekingspunt van Hoërskool Welvaart-deelnemers, as hy stel dat landbou 'n arbeidskrisis beleef, omdat sosiale toelae ruim genoeg is, dat mense nie die nodigheid voel om te werk nie. Sowel die hoof van Hoërskool Welvaart, as mnr Pieter Wels en mnr Willem Werkgee was hiermee eens. Mnr Karel Enjin

wou egter nie kommentaar lewer nie, omdat hy nie oor die nodige kennis beskik nie, en ook nie glo die staat kan mense maar van honger laat doodgaan nie. Die adjunk-hoof van Hoërskool Voorheenbenadeeld het in die volgende woorde van die stelling verskil:

En, en maatskaplike toelae, ... ek weet nie. Veral... partykere sien mense dit is so. Maatskaplike toelae is te maklik. Maar, as ons kyk na die toestande, dan is die maatskaplike toelae noodsaaklik. Die toestande waarin die mense werklik lewe. Dan voel ek nie dit kan só 'n groot probleem wees nie...

Mnr Krediet voeg by dat die geweldige toename in siektes maak dat boere opgeleide werkers verloor, en moeilik aanvul. Hy glo onomwonde dat die beskikbare arbeidsmag opleibaar is, maar beweer dat die proses weens genoemde verliese, dikwels herhaal moet word.

Mnr Enjin se belewenis is dat kinders uit alle sektore van die gemeenskap onder emosionele ontwrigting lei. Gebroke gesinne en ongelukkigheid in die huis het 'n geweldige impak op kinders, wat in hulle skoolwerk, en uiteindelik in hulle beroepslewend uitdrukking vind. Daarom beskou hy persoonlike betrokkenheid by baie van sy vakleerlinge, as die grootste bydrae tot hulle welsyn.

Mnr Peet Personeel stel dat kandidate mislukking in 'n onsimpatieke arbeidsmark vrees, juis omdat werkgewers moeilik aanstellings doen.

6..3.2 Owerheidsfaktore wat werkgewers beïnvloed

Sonder om staatsfilosofie in hierdie studie in te bring, kan gesê word dat die werking van die staat dit vir besighede moeiliker of makliker kan maak om hulle besigheid te bedryf. Hier is twee aspekte ter sprake: Die uitwerking van arbeidswetgewing op landbou-indiensneming, en dienslewering deur plaaslike owerhede.

Daar is reeds na die klagte van boere verwys, dat arbeidswetgewing die plaastradisie beëindig. Mev Leysel bied ook kursusse in arbeidsverhoudinge aan. Sy is van mening dat arbeidswetgewing

beide kant toe werk; dit stel verpligtings op die werkgewer, maar beskerm ook. In reaksie op die stelling dat boere glo die plaastradisie gaan verlore, hou sy vol dat vrywillige deelname aan aktiwiteite nie onwettig is nie, maar dat werknemers hulle kinders se ervaring as arbeid beleef, wanneer arbeidsverhoudinge reeds nie goed is nie.¹⁶ Om hieroor uitsluitel te kry, is die beampte van die Departement van Arbeid in Kimberley wat vir die toepassing van hierdie wetgewing verantwoordelik is, gekontak. Sy het verklaar dat die wet ondubbelsinnig in verband met die verbod op arbeid verrig deur kinders tot op 15 jarige ouderdom is. Volgens wet is 'n mens nog 'n kind tot op 18. Hoewel kinders bo 15 in diens mag tree, mag hulle nie daardeur in gevaar gestel word nie. Werkgewers moet dus nie aanvaar dat hulle sonder deeglike oorweging in diens geneem kan word nie. 'n Boer of enige ander werkgewer tree wys op om kinders van dié ouderdom vir geen soort werk te gebruik nie, ongeag hoe informeel die ooreenkoms mag wees. Oortredings van hierdie wet word nie in die arbeidshof bereg nie, maar as kriminele oortredings in die gewone geregshowe. Mnr Krediet voeg daarby dat arbeidswetgewing arbeid baie duur maak, sodat 'n boer twee maal dink voor elke aanstelling. Dit het 'n negatiewe uitwerking op die sentrale probleem van hierdie studie, naamlik indiensneming.

Met die opvolgvraelyste van 2010 is deelnemers se mening oor werk as 'n manier om ondervinding op te doen, en die invloed van arbeidswetgewing daarop, gevra. Hulle was eenstemmig dat werkservaring baie nuttig in uiteindelijke beroepskeuses kan wees. Mnr Wels het aangedui dat hulle maatskappy 'n aktiewe beleid het om kinders van graad 11 af gedurende vakansies in te neem, mnr Enjin doen dit ook, en die adjunk-hoof van Voorheenbenadeeld stel dat baie leerders op daardie manier werk, en selfs die moontlikheid om hulle na skool verder te bekwaam, gekry het. Beide die adjunk-hoof van Voorheenbenadeeld en mnr Werkgee twyfel of uitbuiting van kinderarbeid baie wyd verspreid was voor die wetgewing, maar

¹⁶ Die kwessie van die opdoen van ervaring word in paragraaf 6.5 weer bespreek; hier handel dit slegs oor die owerheid se rol.

stel dat finansiële nood kinders gedryf het om te gaan werk. Ek het mnr Boer se dilemma oor sy seun en die werker se seun aan 'n groep leerders van Voorheenbenadeeld gestel. Die reaksie was soos volg:

Leerder 1: Wat ek sê as daai boer, daai farmer, miskien, hy kan net, net daai een miskien aanneem. Hy kan hom net dorp toe gebring het dan sit hy hom in die skool in, as wat hy nou daai kind laat werk. Al wil hy nie hê die kind moet, die kind wil werk, hy wil miskien daai werk vat wat die boer vir hom skep, dan kan die boer hom net sê maar dorp toe bring, dan betaal hy vir hom, dat hy met skoolgoed in aanraking kan wees.

Ek bedoel nou natuurlik nou van vakansies. Die kind is op skool.

Leerder 1: Ek dink miskien, miskien is daar die wat domestic workers is op die plaas, omdat hulle miskien nie op skool wil wees nie.

(2)Van my kant af dink ek dis miskien 'n goeie idee as die boer miskien 'n seuntjie vat om op die plaas te werk, of 'n meise, want dit kan hulle oplei vir eendag. Eendag kan hulle miskien hulle eie plase vat, want dan het hulle van kleins af daarop grootgeword, dan het die dinge al in hulle ingegroei oor hoe om die lande te werk of hoe om die skaap te werk. Ek dink dit is miskien 'n goeie idee.

(3)Ja, ek dink daai een het dan al baie ervaring.

Ek wil die vraag oor kinderarbeid vra. Dink julle dit is 'n probleem in ons distrik, dat mense die kinderarbeid misbruik?

Ja, dit is eintlik 'n groot probleem, want daardie kind verrig baie werk. Maar dan, omdat dit 'n kind is, word hy minder betaal as wat hulle vir 'n groot persoon sal betaal, en dis hoe hulle dit misbruik.

Hier gaan die beswaar dus nie oor die beginsel daarvan om kinders in diens te neem nie, maar oor ongelyke betaling.

Verdere owerheidsfaktore handel oor dienslewering (of gebrek daaraan) deur die plaaslike owerheid. Volgens mnr Boer word munisipaliteite wanbestuur, en die taak gaan oor na die boer. Take soos onderhoud van paaie en bestuur van die besproeiingskema gaan oor na die boer. Dit beteken dat hulle bestuurs- en finansiële kapasiteit nie meer op die plaas alleen gekonsentreer is nie. Dit

bemoeilik hulle bedryfstaa, en laat minder ruimte om by opleiding en ander inisiatiewe vir indiensneembaarheid betrokke te raak. Hulle beskou dit eerder as die staat se taak, wat hulle nie kans sien om op hulle te neem nie.

In reaksie op kritiek op die plaaslike owerheid in die Hoërskool Welvaart groepbespreking, het een leerder opgemerk dat sy vasgestel het dat die munisipaliteit 'n geïntegreerde ontwikkelingsplan het, wat die probleme stelselmatig aanpak.

Mnr Enjin het positief gereageer op die munisipaliteit se bemoeienis in werkers se loopbaanontwikkeling.

6..3.3 Vaardigheidstekorte soos deur werkgewers ervaar

Onvoldoende beskikbaarheid van toepaslik opgeleide werkers is 'n faktor wat selfs ervare sakelui kan kelder. Ek was self vir 'n kort rukkie werksaam by 'n kabinetfabriek in Orania. Die eienaar het 'n soortgelyke fabriek met 300 werknemers vir meer as 20 jaar in Rosslyn, Pretoria bedryf. Daarom het hy gedink dat 'n mikro-weergawe van dieselfde besigheid (5 tot 10 werknemers) maklik sal wees om te bedryf. Uit die beskikbare poel van werkers in Orania, kon hy egter nooit 'n betroubare, bekwame werksmag opbou nie, en moes hy sy deure na minder as 2 jaar sluit. Mnr Krediet noem dat bouwerk selfs in Hopetown 'n probleem is, aangesien vaardige werkers van elders ingebring moet word. In 'n informele gesprek het 'n amptenaar van die Departement van Onderwys in De Aar dieselfde ervaring beskryf.

Mev Leysel maak die opmerking dat rekenaarvaardigheid deesdae binne enige werksopset belangrik is; dit is amper onmoontlik om daarsonder werk te kry. Daarenteen stel die adjunk-hoof van Voorheenbenadeeld dat daar nie noemenswaardige voordeel is om sy leerders rekenargeletterd te maak nie, want die poste waarvoor hulle in aanmerking kom, vereis dit in elk geval nie.

Mnr Boer beweer dat landbou ‘n krisis weens arbeidskaarste beleef. Boere het oor die laaste jare aansienlik gemeganiseer, maar nie om arbeid uit te skakel nie. Dit was ‘n noodreaksie op verlaagde beskikbaarheid van arbeid. Hy beweer dat werksoekers wat wel aanmeld, nie aan die kriteria voldoen nie. Die krisis is by veeboerdery groter as by besproeiing. Die onderwerp word verder bespreek in paragraaf 6.3.5, met beskikbare werk as onderwerp.

Mnr Personeel se stellings kom meer uit die stedelike perspektief, aangesien sy besigheid en al sy kliënte in Gauteng werkzaam is. Hy het oorspronklik met my in verbinding getree, omdat hy dit moeilik vind om geskikte kandidate te kry vir poste wat redelik goed betaal. Sy gedagte was om by te dra tot opleiding in Orania, wat skoolverlaters meer “markgereed” sal maak. Hoewel ek nie in ‘n posisie was om sy gedagtes in praktyk om te sit nie, het ek hom versoek om dit op skrif te stel, om deel van hierdie studie te wees. Hy beweer dat daar baie werkseleenthede beskikbaar is, maar dat werksoekers nie oor die regte vaardighede beskik nie. Dit kan verdeel word tussen algemene vaardighede en verkoopsvaardighede. Algemene vaardighede sluit toepaslike kommunikasie, en basiese rekenaarvaardigheid - gebruik van die “Office”-pakket, hantering van e-pos en gebruik van die internet, in. Verkoopsvaardighede vereis ook tegniese kennis, wat bedryfspesifiek is. Plaaslik is diegene met die nodige tegniese kundigheid, onwillig om verkope te doen. Daar is wel in Indië ‘n oorvloed aan beskikbare kandidate met die tegniese kennis, maar hulle taalvaardigheid in Suid-Afrikaanse tale ontbreek. Dit word ook verder in paragraaf 6.3.5 bespreek.

6..3.4 Opleidingsverwante probleme deur werkgewers ervaar

Die hoof van Hoërskool Welvaart is baie reguit as hy stel:

Alle leerders kan nie noodwendig verder gaan studeer nie. as jy kyk deesdae na die vaardigheidsvlak van die meeste outjies wat matriek klaarmaak, is eintlik niks. Dis eintlik niks nie.

Hy gaan voort deur uiteen te sit hoe die leerder vaardighede moet byleer voor hy/sy indiensneembaar is.

Vir leerders sonder matriek, is die probleem nog groter: Die nuwe onderwysbedeling maak nie meer voorsiening vir ‘n deeltydse matriek nie. Volgens Mev Leysel, wat as sosiale bydrae volwassenes kosteloos help om matriek te verwerf, sal dit beteken dat volwassenes sonder matriek se opleidingspaadjie gesluit is veral in die platteland, waar VOO-kolleges¹⁷ nie bestaan nie. Sy het self nog nooit fondse van die SETA’s probeer verkry nie, grotendeels vanweë ‘n persepsie dat daar te veel vereistes is om aan te voldoen.

Met skool as enigste kanaal vir opleiding in Hopetown, glo mnr Krediet dat dit kinders hoegenaamd nie voorberei vir wat hulle in die beroepswêreld te wagte kan wees nie. Mnr Boer beweer dat daar geen skakeling tussen skole en werkgewers is om vas te stel wat hulle soort behoeftes is nie. Daarby verskil skole se standaarde soveel, dat alle skoolkwalifikasies, buiten die eksterne graad 12, volgens hom verdag is. As daar bykomende opleiding verskaf kan word, sal dit help, maar dit moet afgehandel word voor die leerder in diens tree. Om dienende plaasarbeiders op te lei, gaan volgens hom ‘n onuitvoerbare bestuursaanpassing verg.

Mnr Werkgee is teleurgesteld dat eenheidstandaardgebaseerde opleiding, volgens hom nie aan verwagtings voldoen het nie:

Jy weet, jy kan alles leer, hoe om ‘n ding te doen, maar as jy hom nie fisies kan doen nie, help dit jou absoluut niks nie. So ek dink definitief dat die teorie en die prakties saam moet loop. Dis die dat ek sien met die eenheidstandaarde, het hulle dit regtig probeer, ek dink nog steeds dit kan werk, ons moet dit net, van ‘n ander hoek af implementeer, eh, maar ek dink nog steeds, dit is, dit is definitief die antwoord vir ons.

¹⁷ Begrippe soos “SETA” en “VOO Kollege” word kortliks in die woordelys verklaar, en in hoofstuk 4 volledig bespreek.

Mnr Wels, wat baie positief oor akademiese skoolonderrig is, glo tog dat leerders nie oor die beroepswaarde van ‘n bepaalde vak ingelig word nie. Hy vind dat dit baie nuttig sou wees as onderwysers eers ‘n paar jaar elders in die beroepswêreld sou deurbring voor hulle begin skoolhou. Die hoof van Hoërskool Welvaart is egter positief dat werkgewers in die volgende aantal jare ‘n positiewe verandering sal beleef. Elke vak in die VOO-fase bevat ‘n praktiese komponent, waarin kennis geïnterpreteer en toegepas moet word.

Die informele kurriulum is in hoofstuk 4 geïdentifiseer as dié dinge wat kinders op skool leer, maar wat nêrens voorgeskryf word nie. Dinge soos hoe belangrik dit is om selfstandig te werk, ‘n taak af te handel, watter prestasies erkenning kry, die invloed van onderwysers se persoonlikhede, ensovoorts. Met die opvolgvraelyste van 2010 is deelnemers gevra of die informele kurrikulum tot leerders se indiensneembaarheid bydra. Al die deelnemers het saamgestem dat dit ‘n deurslaggewende faktor is, en dat dit van skool tot skool wissel. Veral die waarde van selfstandige werk, word deur deelnemers hoog geag. Ook die twee onderwyslui het dit sterk beklemtoon, en aangedui dat skole moeite doen om te verseker dat dit nie ouers is wat skooltake doen nie, maar dat dit nie heeltemal voorkom kan word nie. My indruk is dat die term “gemeenskapskurrikulum” dadelik vir mense sin maak as dit uit hierdie hoek verduidelik word, en dat hulle ook die waarde daarvan kan insien.

Mnr Wels se ervaring is dat jongmense (veral mans) onrealistiese verwagtings in terme van vergoeding en tipe werk koester:

Ja, ek dink, ehm, die groot probleem op die stadium is die mense kom uit die skool uit, en hulle het ‘n sekere verwagting, so, ek dink in ‘n mate lê die probleem ook by die skoolverlaters. Die verwagting wat hy... wat by hom gekweek is, om in die werkspreek in te gaan, is ‘n geval dat hy gaan ‘n groter salaris kry, beter

byvoordele, en as hy dit nie kry nie, dan wil hy outomaties nie werk nie. Dan's dit vir hom makliker, sit by die huis, want daar is iemand wat vir hom sorg. So my gevoel is, hulle is nie heeltemal so, eh, volwasse as hulle by die skool uitkom nie. Hy, hy is nie voorbereid om bepaalde besluite te neem nie, maar hy, hy het 'n sekere persepsie van wat hy sien op televisie, dat hy op daai standaard kan gaan. So hy wil nie bietjie val in sy standaard en homself begin opwerk nie. Nou, om dinges daarby te kom, hoe kan die, die, die werkloosheid uitskakel, is ... ek dink dit moet 'n geval wees van, as 'n persoon uit die skool uit kom moet hy klaar 'n entrepreneur wees. As hy nie by 'n werkgewer plek kry nie, moet hy homself kan gaan bemark en hom as persoon gaan verkoop, want uit elke onderhoud wat jy voer met die persone, is daar 'n geval van die mense weet nie werklik wat hy wil doen nie, en waarvoor hy aansoek doen nie.

Mnr Nico Boer spreek 'n soortgelyke sentiment uit:

Ons sien dit met jong outjies wat ... goed groot word, as ek dit so kan stel, dan kom hy uit matriek uit, eerste paytjek koop hy vir hom 'n bakkie. Die nuutste een met 'n hengse paaient. Is dit die beste belegging wat hy kon gedoen het op daai ouderdom? Het hy werklik so 'n duur voertuig nodig? As hy begin belê het in eiendom, daai paaient daarin gespandeer het, eh, sou dit nie op die lange duur vir hom 'n beter rentabiliteit of beter inkomste verseker het ... (onhoorbaar)? Dink ek dit is die tipe goed wat op skool behoort aangespreek te word, en dit geld vir almal; nie net vir mense in die arbeidsmark nie, ook vir mense wat ambisie het om entrepreneurs te word, ons moet leer hoe om met geld te werk. Ons leer hoe om dit te kan verdien eendag van iemand anders, maar ons leer nooit as 'n mens die geld het, hoe om dit te spandeer nie.

Daarby voeg mnr Werkgee dat dit sal help as kinders se aanleg vroeër getoets word, sodat hulle die regte rigting kan inslaan. Mnr Wels bevestig dit:



... ek dink net hulle moet die kinders vroeër, ehm, begin toets. Ehm, 'n mens hoor baie van kinders wat hiper-aktief is, dan sê hulle ehm, maar dis nie werklik hiperaktiwiteit nie, dis gebrek aan konsentrasie, of sekere... dat 'n mens daai kinders vroeër kan identifiseer, dan aanbeveel dat hy dan, meer... Daar moet, daar moet verskillende tipes skole wees. 'n Ou wat uit en uit akademies gaan, hierdie ou gaan bietjie meer prakties, want hulle maak voorsiening vir 'n kind met... daai ... hipertensie, of dinges wat, wat, wat 'n kort, eh, konsentrasievermoë het, laat hulle spesifiek, eh, sê maar hierdie ou moet soontoe gaan. Dis nie dat hy slegter is nie, dis nie soos in die verlede, daar was mos, eh, spesifieke skole gewees wat sê hierdie kind se IK is nie op standaard nie, dit is nie werklik die probleem nie, die kind moet nie voel ek voldoen aan 'n swakker standaard omdat ek in hierdie skool is nie. Hy pas net aan by my spesifieke behoefte. Dan gaan jy, ek dink dan sal jy meer welslae hê ...

Die ooglopende opleidingsverwante probleme is die gebrek aan fasiliteite vir beroepsgerigte opleiding, maar oënskynlik aanvaar werkgewers maar so, en daarom figureer dit nie sterk in hulle gesprekke nie. Wat hulle wel pla, is die gebrek aan doelgerigtheid en goeie oordeel by skoolverlaters. Hulle glo dat skole iets daaraan behoort te doen, sodat hulle 'n meer volwasse werknemer in diens kan neem.

6..3.5 Werk binne die omgewing beskikbaar, na die mening van werkgewers

In 'n landbou-gedomineerde ekonomie, is landbou die voor-die-hand-liggende werkskepper. Die empiriese ondersoek dui egter aan dat bykomende werkgseleenthede nie uit daardie oord verwag moet word nie. Mnr Boer ervaar dat werkgewers in die landbou nie geskikte kandidate vir beskikbare poste kan kry nie, en daarom meganiseer. Werkgseleenthede word dus minder. Leerders wat deelgeneem het toon ook geen belangstelling om as arbeiders op plase te werk nie. En tog bestempel die adjunk-hoof van Hoërskool Voorheenbenadeeld die enkele grootskaalse groenteboerdery en een

van die landboumaatskappye as die enigste bronne van werk, vir die grootste deel van sy skool se skoolverlaters.

Poste in sowel die vee- as besproeiingsboerdery bly volgens mnr Boer ongevul. Verder is goeie vragmotorbestuurders altyd in aanvraag, maar dit vereis ook opleibaarheid:

Ek het iemand wat ek met die grootste vrymoedigheid stasie toe stuur, maar hy het nie die intellek om die lisensie te kry nie. En dit is die verskil; iemand wat matriek het, weet ek hy behoort sy learner's deur te kom, hy behoort... ek kan nog 'n vraag vra oor sy vaardigheid, dit kan nog 'n lang pad wees voor hy die vaardigheid het van hierdie ou wat graad 4 uit die skool uit is, maar dit behoort vinnig op te tel omdat hy die intellektuele vermoë het.

Mnr Krediet benadruk dat 'n ongekwalfiseerde persoon moeilik 'n pos op enige vlak van die landbouwaardeketting sal kry:

Dan moet mens natuurlik onthou, ons boere, rondom die plase, die dae van net boer, is lankal verby. Hulle werk met hoogs gesofistikeerde toerusting. Jy weet, 'n mens werk met trekkers wat met satelliet beheer kan word, en dis nie enigeen wat in daai ding kan klim en sê nou bestuur ek 'n trekker nie. Die goed raak baie duur, baie gesofistikeerd, en voor hulle op daai goed kan klim en werk, moet hulle opgelei word. Eh, die mense is verseker opleibaar...

Mnr Boer stel dat arbeidstekorte in veeboerdery, 'n krisis word. Ervaring en kundigheid van dieregesondheid en -hantering is hier belangrik. Aan die ander kant hoef werknemers volgens hom nie veel van plantproduksie te weet nie, omdat die soort besluite deur die ondernemer self gemaak word.

As werkgewers graag landbouposte gevul wil sien, is dit belangrik dat die beeld van hierdie soort werk by leerders verbeter word. In die lig van toenemende meganisasie, behoort dit moontlik te wees om die *cool*-faktor in landbou te verhoog. Teoretiese kennis moet

nietemin oordeelkundig uitgekies word. ‘n Wetenskaplike begroding gaan nie noodwendig ‘n leerder se indiensneembaarheid bevorder nie, maar vaardigheid met masjinerie, en praktiese veekundigheid wel.

Die hoof van Hoërskool Welvaart se siening oor indiensneembaarheid is misleidend eenvoudig:

Om van, van, beperking van werkloosheid te praat, dis ‘n geleentheid waar ‘n ou kan werk.

Dan gaan hy voort om nismarkte vir verwerkte landbouprodukte op te noem, soos verwerkte afvalle en leerlooierij, en kompliseer sy stelling met die slotsom:

So, werkskepping in die Noord-Kaap, in die Tembelihle, is moontlik, met die regte ekonomiese inspuiting, en met ongelooflike sterk dryfkrag. Dit is wat ek vir jou wil sê.

Mnr Pieter Wels sluit daarby aan:

Sê nou, ag daar is nou dinge in die mark waar jy sekere produkte kan verder verwerk, dat ‘n mens sekere jongmense kan kry, wat dryf het, wat dinges sou betrokke raak in so ‘n projek en hulleself leer om van niks iets te maak, dan groei jou gemeenskap, en dinges se, daar’s meer nywerhede, want dis die groot probleem van die platteland, daar is nie nywerhede nie.

Die beginpunt is egter nie dat “iemand” (bedoelende die staat) werk moet skep nie. Indiwidue moet volgens hierdie deelnemers met die passie en dryfkrag na vore kom, om sulke drome werklikheid te maak. Van ‘n bestaande projek sê mnr Wels byvoorbeeld:

Eh, ek praat byvoorbeeld van hierso by ons het ons Sunshine Meule, waar... Dis ‘n projek van, van die staat. Hulle het hom op die been gebring, maar hulle het nooit die mense opgelei om hom volhoubaar te bestuur nie. Daar’s nie bemerking gedoen nie. So die mense sit daarso met, met van die beste toerusting in hierdie gebied, maar

hulle kan nie daai besigheid verder vat nie. As jy hom kan vat dat hy verder gaan, dat daai besigheid groter word, dat die meule groter word, dan gaan hy mense intrek na die platteland toe.

Ander potensiële ontwikkeling en gepaardgaande werksgeleenthede wat genoem is, is dat Hopetown vir industriële ontwikkeling goed geleë is, weens die nabyheid van die N12-hoofroete en die spoorlyn tussen Gauteng en Kaapstad. Leerders van Hoërskool Welvaart het genoem dat voltooiing van infrastruktuurprojekte en die bou van huise vir huisloses die ekonomie kan stimuleer en werksgeleenthede skep. In opvolgonderhoude is deelnemers na hulle menings daaroor gevra. Mnr Wels, mnr Enjin en die hoof van Hoërskool Welvaart het dit as bloot tydelike werkskepping afgemaak, terwyl die adjunk-hoof van Hoërskool Voorheenbenadeeld en mnr Werkgee van Orania dit as ‘n goeie strategie beskou om opleiding te doen, en volgende ontwikkelings moontlik te maak.

Welvaart-leerders het ook verwys na die toerismepotensiaal van die Oranjerivier. Mnr Krediet het na toerisme, gebou om die rivier, nabygeleë dam (Vanderkloofdam) en slagvelde uit die Anglo-Boereoorlog, verwys. Die hoof van Welvaart het gewaarsku dat die toerismesektor afhanklik is van welvaart in gebiede waaroor ‘n mens geen beheer het nie, en daarom kwesbaar is vir ekonomiese resessies soos die van 2008-2010.

In hoofstuk 2 is beskryf dat Hopetown se voormalige landboukoöperasie aan die OVK-landboumaatskappy (ook voorheen ‘n koöperasie) met sy hoofkantoor in Ladybrand, verkoop is. Sekere aanlegte op Hopetown is gesluit, en slegs die gewone dienste van insetverskaffing, graan- en veebemarking, meganisasie en versekering word tans in Hopetown bedryf. Die kompeterende koöperasie van die buurdorp, Douglas, het sigself omvorm tot die GWK landboumaatskappy, en gediversifiseer, liewers as om deur ‘n groter landboumaatskappy oorgeneem te word.

Volgens die webwerf van die GWK, is die hoofkantoor, met gepaardgaande administratiewe poste, steeds in Douglas. Daar is egter ook wynkelders, koelkamerdienste vir produsente van aartappelmoere en uie, en verwerkingsfabrieke van landboukommoditeite gevestig, in Douglas en ander dorpe in die bedieningsgebied. Bykomend is filiale gevestig in die verhuring van eiendom, die verkoop daarvan, bemarking van inligtingstechnologie en rekenaarsstelsels, drie abbatoirs, 'n graanmeule, een maatskappy wat kunsmis en bemestingstowwe landwyd bemark, en een wat voerfosfate vervaardig en landwyd bemark. Slegs een hiervan ('n abbatoir) is in 'n stedelike sentrum (Kimberley – 'n klein plattelandse stad, vergeleke met die groot metropole) gevestig. Die ander is in plattelandse dorpe in die bedieningsgebied, maar meestal Douglas self, gesetel (GWK, 2010). Uit 'n onderhoud met die bestuurder van sosiale betrokkenheid, het geblyk dat die GWK ook op nie-winsgewende vlak in hulle bedieningsgemeenskap betrokke is. Gedurende die 2008-2009 finansiële jaar kon hulle R1,2 miljoen aan gemeenskapsprogramme bestee, grootliks aan 34 skole en 8 sportklubs in die bedieningsgebied. Dit is buiten die borgskap van Kimberley se Curriebeker Premierliga rugbyspan, die GWK Griekwas. Hierdie uitbreiding is gemaak vanaf dieselfde basis as wat ook tot Hopetown se beskikking was, voor die koöperasie aan OVK verkoop is, naamlik die insetverskaffing en produkbemarking van 'n betreklik stabiele besproeiingsgebied.

Moontlike nywerheidsontwikkeling of toerisme is nie die enigste bron van werksgeleenthede nie.

In landboumaatskappye (voorheen koöperasies) kom administratiewe – en laer vlak bestuursposte gereeld beskikbaar.

Mev Leysel wys daarop dat die wet veral konstruksie maatskappye verplig om 'n veiligheidsvertegenwoordiger te hê. Dit is een van die werkers, maar wat gekwalifiseer is om op al die veiligheidsrisiko's op die werksplek te let en regstellings te doen. Dit kan 'n groot

verskil aan 'n kandidaat se indiensneembaarheid maak, as dié kwalifikasie verwerf is.

6..3.6 Werk buite die omgewing beskikbaar

Hierdie studie handel oor die indiensneembaarheid van skoolverlaters binne die plattelandse konteks van Hopetown. Dit impliseer egter nie dat slegs na werksgeleenthede binne die omgewing gekyk word nie. In die lig van die strewe na 'n funksionele gemeenskap, soos in hoofstuk 2 uiteengesit, wil 'n mens voorkom dat alle jongmense met die vermoë en geleentheid die gemeenskap verlaat. Tog is dit ook goed as die wat in elk geval die omgewing wil verlaat, voorberei is om hulleself elders te handhaaf, en selfs te presteer. 'n Ongetoetste stelling van mnr Wels word dikwels in die handel en wandel gehoor, naamlik dat mense wat op die platteland grootgeword het, beter in hoë poste vaar. Om 'n volledige ondersoek na die Suid-Afrikaanse arbeidsmark en plattelanders se prestasie daarin te doen, val buite die bestek van hierdie studie. Daarom word volstaan met gegewens wat verkry is in ondersoek na die hooffokus.

Die opmerkings wat bo (paragraaf 6.3.5) oor veiligheidverteenwoordigers gemaak is, is hier van toepassing. Konstruksie is 'n sektor wat met die ekonomiese siklus varieer, en werksgeleenthede hang daarmee saam. Om 'n veiligheidsverteenwoordiger te wees, kan indiensneembaarheid, maar ook betroubaarheid van indiensname op enige plek in die land bevorder.

Volgens die personeelplasingsagent in Gauteng, is korporatiewe verkoopsvaardighede en tegniese verkoopsvaardighede in groot aanvraag. Dit is in paragraaf 6.3.3 onder opleidingsverwante probleme ook bespreek. Hy noem dat spesialisrekenaarvaardighede in aanvraag is, en dat algemene kwalifikasies dikwels onvoldoende is. BSc Rekenaarwetenskap-kandidate mag tot hulle skok uitvind dat hulle nie werklik vir die werkplek voorberei is nie, maar wel

om die opleiding te ontvang wat hulle vir die werksplek sal voorberei.

6..3.7 Samevatting op subvraag 2: Wat is die arbeidsbehoefte van werkgewers in die gemeenskap en watter tipes werk kan binne die spesifieke plattelandse konteks aan skoolverlaters na die verwerwing van die Nasionale Senior Sertifikaat gebied word en wat is die kurrikulumvereistes wat aan hierdie behoeftes gekoppel word?

Deelnemers se bydraes is só georden dat die leemtes wat indiensneming bemoeilik eerste aandag geniet, en die moontlike poste vir skoolverlaters daarna bespreek word.

Die agteruitgang van 'n plaastradisie onder werkers weens veranderende verblyfpatrone, wetgewing wat kinderarbeid beheer en ernstige aansteeklike siektes, maak dit vir landbouwerkgewers moeilik om gewillige en geskikte kandidate vir beskikbare poste te vind. Die owerheid bemoeilik sake vir landbouwerkgewers op twee maniere. Eerstens gaan die basiese en onderliggende dienste wat plaaslike regering moet lewer, agteruit. Tweedens word die koste van arbeid as gevolg van arbeidswetgewing baie hoog, en arbeiders se kinders mag glad nie aan plaasbedrywigheede deelneem nie. Dit ondermyn (soos bo genoem) die plaastradisie.

Die noodsaaklike vaardighede vir sowel veeboerdery as akkerbou onder besproeiing, raak al skaarser. As gevolg van meganisering, word al hoër vereistes gestel. Die konstruksiebedryf moet opgeleide werkers van elders af bring, omdat hulle plaaslik nie beskikbaar is nie. In die wyer ekonomie gesien, kortwiek gebrek aan kommunikasie- en rekenaarvaardighede, sowel as die kombinasie van tegniese kennis en verkoopsvaardighede werksoekers se indiensneembaarheid. Werkgewers vind dat skoolopvoeding nie direk verband hou met vereistes in die werksplek nie, maar dat dit die enigste soort opleiding is wat op groot skaal beskikbaar is.

Werkgewers let die behoefte aan (goed opgeleide) werkers regoor die landbouwaardeketting op. Verder is 'n beperkte aantal kantoorgebaseerde poste beskikbaar, vir mense wat toepaslik gekwalifiseer is. In die breër ekonomie is werk beskikbaar, maar spesifieke kennis en vaardighede word vereis. Verkope en bepaalde rigtings in inligtingstechnologie word uitgesonder. Deelnemers aan hierdie studie beskou toerisme as 'n moontlike bron van nuwe werksgeleenthede, maar industriële ontwikkeling word nie konkreet beplan nie. 'n Beskouing van wat die buurdorp, Douglas (in paragraaf 6.3.5 bespreek) in daardie opsig reggekry het, laat 'n mens tog dink dat dit nie uitgesluit behoort te word nie.

Gegewe die huidige ekonomiese struktuur, is daar min beskikbare werk buite die landbou. Geleenthede vir ongeskoolde arbeid in die landbou word al skaarser. Dit beteken dat voornemende werknemers 'n hoër opleidingsvlak benodig, maar ook op beter vergoeding kan aanspraak maak. Dit is moontlik dat hierdie faktore mekaar kan uitskakel, want beter vergoeding kan hoër status vir plaaswerk verseker. Dit vereis toegespitsde opleiding, wat tans nie beskikbaar is nie.

Om die ekonomiese struktuur van die omgewing so te versterk dat dit noemenswaardig tot werkskepping kan bydra, beteken dat ondernemende en kapitaalkragtige lede van die gemeenskap doelgerigte pogings moet aanwend. Hulle sal produktiewe arbeid benodig, maar ook blootstelling aan verskillende bedrywe, om moontlike geleenthede raak te sien. Uit 'n kurrikulumhoek kan die volgende toevoegings 'n bydrae lewer:

- Ondernemingsgees en produktiwiteit is die belangrikste voorwaardes om indiensneming te bevorder. Hoewel dit kennis en vaardighede insluit, is dit in die eerste plek persoonlike eienskappe. Dit word nie aangeleer nie, maar aangekweek. Die kennis wat hier 'n groot verskil kan maak, is vir leerders wat nie Besigheidstudies of Ekonomie neem nie, deel van die

weggelate kurrikulum. Die verskuilde en informele kurrikulum kan dié weglating versterk, of uitskakel, deur die eienskappe wat dit aankweek.

- Ervaring met kleinvee, is 'n groot behoefte. Die skool kan dit bevorder deur 'n klein troppie skape aan te hou, waarvoor bepaalde leerders verantwoordelik is, al is dit nie deel van die formele kurrikulum nie.
- Kennis van gewasverbouing is net waardevol vir leerders wat moontlik self gaan boer.
- Hantering van masjinerie en allerlei konstruksietake op die plaas, is 'n groot behoefte. Hierdie vaardigheid is in dorpe en stede van ewe veel waarde. Die vak Landboutegnologie omvat hierdie vaardighede.
- Verwerking van plaaslike landbouprodukte, en toenemende benutting van die ligging op 'n nasionale hoofroete toon potensiaal, mits ondernemingsgees aan die dag gelê word. Vaardighede wat vir sowel ondernemers as werknemers waardevol kan wees, word in die vak Gasvryheidstudie aangekweek.

6.4 Subvraag 3 Is die nodige kundigheid en vaardigheid in die gemeenskap beskikbaar om geïdentifiseerde komponente tot die kurrikulum by te dra?

6..4.1 Sosiale onderbou van die gemeenskap

Die term gemeenskap, in teenstelling met samelewing, impliseer 'n sekere mate van 'n sosiale onderbou. Dit is hierdie onderbou wat die dinamiese voortbestaan van die gemeenskap, ook onder moeilike omstandighede, moet verseker. Die aanwesigheid van 'n sterk sosiale onderbou, kan vindingryke strategieë in die lewe roep, selfs in die afwesigheid van die nodige kundigheid en vaardighede. Die aanwesigheid van kundigheid en vaardighede, verseker nog nie die vindingrykheid wat nodig is nie.

Goeie skole word as ‘n belangrike deel van hierdie onderbou beskou. Een leerder van Hoërskool Welvaart het onder instemming van die groep verklaar dat sy trots is daarop dat Welvaart nog ‘n goeie skool het; volgens die leerder is dit iets wat min ander klein dorpie in die omgewing kan sê. Dit sal volgens hulle moeilik wees om mense na die dorp te trek as daar nie ‘n goeie skool is nie. Daarom bestee GWK baie geld (kyk 6.3.7) aan borgskappe aan skole. Dit verseker volgens hulle lewenskragtige gemeenskappe. Van die 34 skole wat steun ontvang het, is 24 voorheen benadeeld. Die borgskap van die GWK Griekwas word in dieselfde lig gesien, asook die 8 sportklubs en skolerugby wat hulle ondersteun. In terme van wintersport, borg hulle sogenaamde GWK-spanne, wat uit al die skole in hulle bedieningsgebied suid van Kimberley (hoofsaaklik die dorpe Douglas, Hopetown en Prieska) gekies word. Dié span kan teen groter skole kompeteer, sodat spelers wat op ‘n hoër vlak wil deelneem, nie nodig het om na stedelike skole te gaan nie. Mnr Enjin het spesifiek verwysende na die ander landboumaatskappy gesê dat dié mense geweldig doen om die skole aan die gang te hou. In die woorde van mnr Wels:

Maar ons sal moet die mense begin beskerm op die platteland. Ons sal die plattelandse skole ook moet begin beskerm. Want anderste gaan hierdie hele gedeelte ontvolk, en dit... almal kan nie in die stad gaan werk nie. Dis net nie moontlik nie. Hoe meer mense in die stede bly, hoe meer mense gaan werkloos wees. Dis nou maar my siening.

Volgens mnr Krediet keer grondeienaars se kinders dikwels na hulle opleiding terug. Mense met ander poste se kinders (“koöperasiekinders”) kom bitter selde terug. Hulle ouers se poste word deur ander, nuwe mense geneem. Hy vind dit jammer dat daar kinders met baie vermoëns veral in Voorheenbenadeeld groot word, maar nie in die beter poste in die plaaslike ekonomie opgeneem word nie.

In hoofstuk 2 is die begeerte van matrikulante om as volwassenes in Hopetown te bly, bespreek. Dit was interessant dat ongeveer helfte

van die deelnemers uit albei skole wel in die omgewing wil bly. Matrikulante van Hoërskool Welvaart het aangedui dat ‘n klein gemeenskap sterk sosiale reëls het. Die volgende uittreksels uit die groepsonderhoud met hulle het betrekking. My eie woorde is kursief gedruk, en elke spreekbeurt is die van ‘n volgende leerder. Die vraag was na geleenthede vir ekonomiese ontwikkeling. Dit blyk egter dat leerders dit moeilik los van sosiale kwessies bedink. Dit dui op ‘n sterk sosiale onderbou, ongeag of tieners dit positief of negatief ervaar.

Ek dink Hopetown is ‘n baie vriendelike gemeenskap, baie naby aan mekaar, ek weet net nie so goed van die werkloos, werkloosheidsyfer hier nie.

Goed, ehm, watter moontlikhede sien jy vir die ekonomie om meer werk te skep? Dink jy daar is kanse?

Hier in Hopetown?

Ja.

Ja daar kan, daar kan wees. Daar kan wees...

Net nie so maklik om te dink wat nie?

Ja.

Praat bietjie met ons?

Ja die paaie, die paaie is bitter sleg hier in Hopetown. Dan kan hulle mense aanstel in die dorp om bietjie die slag, slag, die slaggate reg te maak en so aan.

Wat wil jy sê?

Nee, ek dink nie dit gaan so maklik wees nie, omdat hier baie min mense in Hopetown is.

Wat gaan nie maklik wees nie?

Om werk hierso te skep vir die mense.

Omdat hier reeds so min mense is gaan dit moeilik wees om nog werk te skep. OK, ek wil nog ‘n paar vrae vra, maar laat julle eers almal vir my antwoorde gee.

Ek dink dat Hopetown as gemeenskap is baie geheg, hulle skinner net baie. Hulle is baie meer te doen oor wat in ander se lewens aangaan as wat hulle besig is om na hulleself te kyk. Want in

Hopetown moet jy dié kar ry, anders is jy nie in by die groep nie. So, ja.

OK

Ek dink ook Hopetown is 'n plekkie, dit kan lekker wees, of dit kan lekker saamwerk, ja, die mense is ook maar lief om te skinner en ander mense te... ja.

Goed, kom ons hoor bietjie hier?

Almal het 'n ander siening, opinie, oor jou. Jy moet maar inval by wat hulle basically vir jou sê. Jy moet maar inval by hulle reëls.

Goed.

Reg, as ons nou terugkom by die ekonomie, (*algemene gelag*) dan sou ek sê die landbou is redelik sterk hier, maar daar is net 'n sekere hoeveelheid werk, kan net 'n sekere hoeveelheid mense werk gee.

Ek stem meestal saam met haar. (*Lag*)

Ehm, Hopetown het 'n paar programme geloods, want ek het onlangs 'n projek gedoen oor die ekonomie, en 'n mens kan sê dis 'n geïntegreerde program. En hulle is besig om paaie hier, die N12-pad reg te maak. So, daar is darem 'n bietjie werkskepping daar.

Ek dink landbou is die grootste moontlikheid vir landbou hier, vir werkskepping. Met koöperasies hier, en op plase, maar dit gebeur nie, of gebeur min.

OK, ek dink Hopetown is maar soos alle klein gemeenskappies, soos hulle gesê het, almal weet alles van mekaar af. En ek dink hier is baie potensiaal. Want ons is nog een van die klein dorpietjies wat nog soos 'n hoërskool het, wat nog aan die gang is, en hier is baie talent of potensiaal en so aan, en ek dink, as jy nie gaan studeer na-skools of so nie, dan is die landbou nog altyd daar met die meeste ... eh, geleentheid.

Ek dink werkloosheid is seker 'n groot probleem hier, maar hulle kan nie eintlik verder of meer ontwikkel nie, want hier is nie genoeg mense om winkels te ondersteun en so nie. So jy kan nie hier 'n mall gaan oprig nie, want dit gaan nie werk nie.

Ek dink Hopetown kan meer ontwikkel! Hulle kan soos oorde en goed by die rivier meer uitbrei en dan werk skep.

Die werke wat begin word, word nie geëindig nie, soos, paaie wat hulle probeer, silo's, van Hopetown af silo's toe probeer regmaak, hulle het net halfpad die werk gedoen en dan word dit weer gelos, en die karavaanpark, daar bestaan nie eers meer so iets nie, en ... ons kan baie meer doen as die gemeenskap net meer saamstaan. Almal sê die gemeenskap is so close. Ek dink nie dis so close nie. Almal skinner van mekaar en niemand like mekaar nie.

6..4.2 Die gemeenskap se rol in werkskepping en ekonomiese ontwikkeling

Die rol wat die gemeenskap in werkskepping kan speel, kan deur verskillende instansies en op verskillende maniere geskied. Uit die navorsing blyk dat private inisiatief, die plaaslike owerheid en landboumaatskappye (voorheen koöperasies) as die geskikte instansies gereken word.

Die menings van Hoërskool Welvaart-leerders rakende ekonomiese ontwikkeling is in paragraaf 6.4.1 aangehaal, omdat dit verweef was met hulle menings oor die sosiale onderbou. Dit word dus nie herhaal nie.

Deelnemers uit Hoërskool Voorheenbenadeeld het aan die hand gedoen dat 'n mark vir plaaslike produkte 'n verskil aan werkskepping kan maak. 'n Winkelsentrum is genoem, asook 'n besigheidsinstituut waar mense opleiding in die bedryf van 'n besigheid kan kry, en waar besigheidsontwikkeling gedoen kan word. Die instituut is die gedagte van 'n deelnemer na wie vroeër verwys is, wat uit Bangladesh by sy broer in Hopetown kom aansluit het:

Well, if you go to rural areas in Bangladesh, people are more self sufficient. They try to grow their own crops, they are more like self sufficient, and they bring more value to the market, that's how it works in the markets in Bangladesh. And Moslem people, they depend on foreign investment, and some people invest outside, and some people invest in the rural area and ... I don't know what you say, but something like that will help people in Hopetown.

Geen deelnemer in enige kategorie het spesifieke besigheidsontwikkeling genoem nie. Een Hoërskool Welvaart deelnemer het genoem dat insamelingsprojekte geloods kan word vir sosiale programme, wat indiensneming kan bevorder, as die plaaslike regering nie oor die fondse beskik nie. Nog een het genoem dat ondernemers die ligging langs die Oranjerivier en die N12 moet benut.

Volgens mnr Krediet sorg landboumaatskappye vir heelwat poste. Verder word letterlik honderde opkomende boere in tientalle projekte jaarliks ondersteun.

Groot klem word op die rol van plaaslike regering gelê. Vroeër is reeds na die klage van boere, dat hulle noodgedwonge al meer owerheidsfunksies oorneem, verwys. Hulle voel dat dit hulle potensiële rol om werk te skep deur hulle boerderye te bedryf, ondermyn. ‘n Voorheenbenadeeld-leerder het die behoefte eenvoudig gestel deur te sê dat die plaaslike regering projekte moet aanpak wat werk skep. ‘n Deelnemer van Hoërskool Welvaart het daarby aangesluit deur te noem dat alles by die munisipaliteit begin. As hulle goed funksioneer sal omstandighede verbeter. Hulle moet verwaarlosing voorkom. Nog gedagtes van Hoërskool Welvaart-deelnemers wat bo aandag geniet het, is dat afhandeling van infrastruktuurprojekte en verfraaiing van onnette dele van die dorp, werkskepping is waarvoor die plaaslike regering verantwoordelikheid moet neem. Volgens een leerder sal dit noodsaaklik wees dat die plaaslike regering en inwoners hulle tot mekaar moet verbind. Bemaking van die dorp sal volgens hulle dan makliker wees.

Hier is dit relevant om kortliks na Orania te verwys. Dit is ‘n ander buurdorp wat in 1991 met ‘n bepaalde sosiaal-kultuur-politieke oogmerk tot stand gekom het. Dit is uit-en-uit ‘n burgerlike instelling, met geen staatsfinansiering nie – ook nie in die lewering van basiese dienste nie. Ekonomiese ontwikkeling is vir Orania eerstens ‘n roeping, en tweedens verwerwing van persoonlike welvaart. Daarom is daar ‘n ekonomiese forum saamgestel uit al die gemeenskapsinstellings, ‘n sakekamer, en ‘n jeugsentrum waar jongmense van verblyf en werk voorsien word. ‘n Spaar- en kredietkoöperasie lewer bankdienste, waardeur die gemeenskap se eie, beperkte kapitaal vir ontwikkeling gemobiliseer word. Dit administreer ook ‘n plaaslike geldstelsel, wat beteken dat kontant wat in omloop is, deur ‘n deposito by ‘n handelsbank gedek word.

Die sowat R500 000 wat op enige gegewe stadium in omloop is, verdien dus rente. Die sakekamer besluit periodiek hoe om hierdie opbrengs ten bate van die gemeenskap aan te wend (Orania Beweging, 2010).

Instrumente vir ontwikkeling soos deur Orania aangewend, is tot enige gemeenskap se beskikking, maar Hopetown het nie eers 'n sakekamer nie. Miskien is die gemeenskap so heg, dat sulke organisasies oorbodig lyk. Desnieteenstaande, kan met sekerheid gesê word dat die nodige vaardighede teenwoordig is. Boere-egpare in die omgewing het 'n hoë kundigheidsvlak, en die landboumaatskappye beskik oor personeel wat in die bestuurswetenskappe geskool is. Kennis en vaardigheid rakende al die aspekte van ondernemerskap, landbou, masjinerie, inligtingstechnologie en gasvryheid is in oorfloed beskikbaar. Dit sal die onderwyssektor se verantwoordelikheid wees om fasiliteite te voorsien, en leerervarings te organiseer.

6..4.3 Die gemeenskap se rol in onderwys en opleiding

Hierdie afdeling raak aan die hart van die studie. Dit wat die gemeenskap kan bydra tot onderwys en opleiding is die kern van 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum. Daarom is deelnemers se menings daarvoor van uiterste belang.

Deel van die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum, soos in hoofstuk 4 omskryf, is die houding teenoor skool en studie wat in die gemeenskap heers. Daar is reeds na mnr Enjin verwys, wat stel dat stabiliteit in die gesinsopset vir kinders veel beteken, ook wat skolastiese sukses betref.

Mnr Boer is reeds aangehaal oor sy beswaar dat die boerderygemeenskap soveel owerheidsfunksies op hulleself moet neem. Hy brei soos volg daarop uit:

Die staat sê net julle getalle is te min, julle kwalifiseer net vir twaalf onderwysers, maar hulle het agtien nodig. Ses daarvan moet die gemeenskap onderhou. Dis die staat se werk om dit te doen. Maar

ter wille daarvan om kwaliteit onderrig te handhaaf, doen die gemeenskap dit. So die gemeenskap betaal die onderwys. Die gemeenskap skraap die paaie, die gemeenskap ry die mense kliniek toe, want die kopseerbussie mag nie meer ry nie, daar's nie geld daarvoor nie. Departement van Gesondheid moet dit finansier. Waar gaan dit ophou? In hierdie land kan ons nie die las dra wat al hoe swaarder en swaarder op ons rus nie.

Mnr Krediet, wat ten tyde van die ondersoek ook voorsitter van Hoërskool Welvaart se SBL was, reken die plaaslike skool is goed, maar plaaslike besigheidsmense stuur maklik hulle kinders na die landbouskool in Jacobsdal (sowat 100km vanaf Hopetown) of na die stede vir sport. Tog het die plaaslike skole nog bestaansreg. Mnr Enjin beskou dit as 'n voordeel vir die breër plattelandse gemeenskap dat soveel soorte skole beskikbaar is. As iemand nie in die akademiese skool aard nie, is daar 'n landbouskool in Jacobsdal, 'n tegniese skool in Kimberley, en iemand wat werklik sportief is, kan na Grey Kollege in Bloemfontein gaan.

Hoërskool Welvaart se deelnemers was redelik eenstemmig in hulle trots op hulle eie skool. Hulle voel dat hulle skool gehalte-onderrig bied, en dat dit uitsonderlik vir so 'n klein skool in 'n klein dorpie. Die mening is uitgespreek dat mense wat hulle kinders na ander skole neem, hulle eie gemeenskap verswak. Op die uitspraak het 'n kort debat gevolg, waar in die meriete van groter skole met meer kompetisie vir presteerders bespreek is. Die oorwig van menings was tog ten gunste van hulle eie skool.

'n Openhartige gesprek met die prinsipaal van Hoërskool Voorheenbenadeeld toe ek my studie aan hom bekend gestel het, het interessante menings na vore gebring. Dit is nie opgeneem nie, en ek het agterna aantekeninge gemaak. Volgens hom is skool vir die ouers van sy gemeenskap nie baie belangrik nie. Hy neem nog vir vier volle weke na die skole amptelik geopen het, kinders in. Dit is nie dat die ouers juis hulle kinders skool toe wil stuur nie, die vakansie raak maar net te lank. Dit is ook moeilik om standarde te

lig, want sodra ‘n leerder uitstyg, raak die kans baie goed dat hy/sy na Hoërskool Welvaart sal oorskuif.

Die Ekonomie en Rekeningkunde onderwyseres by Voorheenbenadeeld, wat my skakel met die leerders was, het dieselfde sentimente uitgespreek. Sy kla dat leerders nie juis moeite met akademie doen nie. Net die minimum word gedoen, en huiswerk is nie iets waaraan hulle hulle steur nie. Tog is algemene gedrag goed, en as onderwyser word sy met respek behandel. Die gemeenskapskultuur is dus nie anti-skool nie, skool is maar net nie van groot belang nie. Sy dink ook nie dat daar verwydering ontstaan tussen Voorheenbenadeeld-leerders en hulle maats wat na Welvaart toe oorskuif nie; dit word maar net as “jou geluk” beskou om die skool met die groter sukseskoers by te woon.

Die adjunk-hoof van Voorheenbenadeeld noem egter dat hulle dié probleme ernstig opneem. Daarom het hulle begin om Fisiese Wetenskappe en Landbouwetenskappe ook aan te bied. Eersgenoemde bied toegang tot meer studierigtings, terwyl laasgenoemde ruimte vir praktiese toepassing bied. Leerders onderneem voedselproduksie op die skoolterrein, en die skool koop produkte teen halfprys vir die interne voedingskema. Die skool en leerders baat dus daarby.

Leerders van Hoërskool Voorheenbenadeeld wat deelgeneem het, het hulle spyt dat so min opleidingsmoontlikhede vir hulle beskikbaar is, uitgespreek. Slegs die *National Institute for Higher Education* (NIHE) se kampus in Kimberley, en die Potchefstroom-kampus van die Noordwes Universiteit het voorleggings aan hulle gedoen. Hulle was onkundig oor die moontlikhede wat universiteite van tegnologie of VOO kolleges bied. Een groep het aangedui dat hulle besef opleiding moet teen ‘n fooi geskied, maar dat hulle hoop die staat bring sulke moontlikhede ook na die klein dorpie.

Ek was teenwoordig met ‘n skoolhoofdevergadering van die Karoo-distrik in De Aar, waar die nuutaangestelde provinsiale hoof van

eksamens en kurrikulum, ‘n toespraak gehou het. Hy het op harder werk van onderwysers en leerders aangedring, en nuwe planne om dit te verseker, bekend gemaak. Ek het direk na die vergadering met die hoof van Voorheenbenadeeld gesels, en twee dae later met die hoof van Welvaart. Die verskillende benaderings tot skool en skoolwerk, is volgens my in dié gesprekke vergestalt. Terwyl die hoof van Welvaart opgewonde was, en geglo het dat die department “uiteindelik wakker geskrik” het, het die hoof van Voorheenbenadeeld gekla oor die moeilike tyd wat vir onderwysers voorlê, en die wens uitgespreek dat aftree-ouderdom tot 55 verlaag sou word – in welke geval hy kort voor lank diens kon verlaat.

Mnr Krediet reken dat daar in Hopetown self min vaardighede is om oor te dra. Op die plase en in Orania is dit egter ‘n heel ander geval, en samewerking moet volgens hom bewerkstellig word. Sy maatskappy se opleidingsprogram is omvangryk, maar in ‘n buurdorp gesetel, en word hier dus net vermeld. In die 2008-2009-boekjaar het hulle opleiding vir werknemers R1,1miljoen beloop. Daar is nie ‘n interne instelling vir opleiding nie, en alles word dus uitgekontraakteer. Hulle het ook studiebeurse ter waarde van R181 000, met die oog op moontlike indiensneming, toegeken. Die ander landboumaatskappy het nie syfers bekend gemaak nie, maar wel vermeld dat hulle moeite doen om hulle werknemers verder te bekwaam, deur SETA-opleiding.

Wat betrokkenheid by buiteskoolse opleiding betref, is Mev Leysel een van twee belangrike rolspelers in Hopetown. Sy het ‘n kommersiële onderneming, wat dienste lewer aan plattelandse werkgewers in die omgewing, wat tevore opleiers teen groot koste uit die stede moes inbring. Sy en haar man skryf kursusse volgens die eenheidstandaarde in alle rigtings waarvoor die behoefte bestaan en hulle oor die kundigheid beskik. SETA-akkreditasie word daarvoor verkry, hoewel hulle nie SETA-befondsing gebruik nie. Die opleiding van veiligheidsvertegenwoordigers maak ‘n groot deel van hulle besigheid uit. Hulle het self ‘n sterk sosiale bewussyn, en

loods daarom sekere projekte teen laer, of selfs geen wins. Wanneer werkloses opgelei word, vra sy 'n verlaagde bedrag. Vir werkendes wat op hulle eie inisiatief vir opleiding aanmeld, word borge gesoek. Dan het sy 'n kostelose diens om werkloses sonder matriek, te help om dit te behaal. So lank dit moontlik is om deelydse matrieks volgens die ou onderwysbedeling in te skryf, sit sy dié gemeenskapsdiens voort. Daarby betrek sy besigheidsinstellings, soos reproduksie van leermateriaal, wat gratis deur 'n verskaffer van fotostaatmasjiene gedoen is.

Mnr Enjin is die ander rolspeler. Om opleiding aan te bied is nie vir hom finansiëel voordelig nie, aangesien hy groot kostes moes aangaan om aan akkreditasievereistes te voldoen. Hy kyk egter verby die kort termyn, en besef dat opgeleide ambagslui noodsaaklik is, en dat jongmense sonder deeglike opleiding deel van die werklose massa word. Dit hou vir hom die voordeel in dat goeie werkers bereid is om aan te bly, aangesien hy hulle na 'n vol kwalifikasie kan begelei. Hy kan ook seker maak dat hulle voldoende praktiese ondervinding opdoen voor hulle kwalifiseer.

Mnr Werkgee is oortuig van die waarde van indiensopleiding:

...en ons het gesien dat, eh, indiensopleiding, dis amper beter opleiding, want al wat dan kort is die teorie.

6..4.4 Opgesomde antwoord op subvraag 3: Is die nodige kundigheid en vaardigheid in die gemeenskap beskikbaar om geïdentifiseerde komponente tot die kurrikulum by te dra?

Daar kan onomwonde gestel word dat die nodige kundigheid en vaardigheid in die gemeenskap beskikbaar is. Sakelui en landboumaatskappye beskik oor kundigheid rakende produktiwiteit en ondernemerskap. Om die eienskappe daarvoor aan te leer (of nie) is deel van 'n skool se verskuilde en informele kurrikulum. Die vraag kan gevra word of leerders in die klas aangemoedig word om

te waag of om veilig te speel. Kundigheid en ervaring rakende landbou, veeteelt, masjinerie en gasvryheid is in die distrik in oorvloed beskikbaar. Die onderwyssektor beskik oor dele van die vereiste fasiliteite, maar vir masjinerie en gasvryheid is duur toerusting en verbruikbare materiaal nodig. Kundigheid moet ook georganiseer word om 'n samehangende geheel te vorm. Die onderwyssektor sal moet verseker dat die nodige komponente gekoördineer word.

6.5 Subvraag 4: Hoe moet die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum geoperasionaliseer word?

6..5.1 Wat met 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum bedoel word

Hierdie subvraag is die sluitsteen wat die hele studie voltooi. Dit word in hoofstuk 7 volledig beantwoord, met die gevolgtrekking en aanbevelings. In hierdie afdeling word menings wat in die empiriese navorsing na vore gekom het uitgestippel. Belangrike gegewens uit die literatuur, wat nodig is om die vraag te beantwoord, word kortliks hersien.

In hoofstuk 4 is die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum in besonderhede bespreek. Dit is daardie aspekte van die formele kurrikulum wat deur die plaaslike skool geselekteer word, en van die informele, verskuilde en weggelate kurrikulum wat deur die gemeenskap beïnvloed word. Soos genoem, het elke skool dus 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum, ongeag of die term al ooit gebruik is.

Die doel van hierdie studie is om bewustelik met die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum te werk te gaan, en hopelik om die indiensneembaarheid van skoolverlaters te verhoog. By die rasionaal, wat in die sentrum van Van den Akker se kurrikulêre spinneweb gestel is, word indiensneembaarheid gevoeg. In hierdie afdeling word die verwerking van 'n gemeenskapskurrikulum

bespreek. Deelnemers aan die studie, sowel as aanduidings in die literatuur word as bronne gebruik.

6..5.2 Die ruimte vir ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum binne die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling

Die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling is in hoofstuk 4 volledig behandel. Hier word net na die mees ter saaklike aspekte verwys.

‘n Skool se Skoolbeheerliggaam (SBL) het volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet deurslaggewende mag, solank aan die minimumvereistes van die Nasionale Kurrikulumverklaring voldoen word.

Indien ‘n gemeenskap voel dat die formele kurrikulum wat aan hulle skool aangebied word, onvoldoende is, het hulle verskeie opsies, soos bespreek in paragraaf 4.7:

- Nie-geakkrediteerde eenhede kan by die bestaande gevoeg word. Dan is dit bloot buitemuurse bedrywighede.
- Bykomende vakke kan vir aanbidding geselekteer word. Waarskynlik sal die SBL vir personeel en fasiliteite verantwoordelikheid moet neem.
- Ander geakkrediteerde kursusse kan aangebied word. Daar is talle eenheidstandaardgebaseerde kursusse.
- Die nodige akkreditasie om as VOO kollege die Nasionale Beroepsertifikaat aan te bied, kan verkry word.

Dit is belangrik om kennis te neem dat die Suid-Afrikaanse onderwys- en opleidingsbedeling voldoende ruimte bied vir ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum om aan bykans elke moontlike behoefte te voldoen. Die vraag is of die gemeenskap bereid is om daardie ruimte aan te gryp, en in staat is om die verpligtinge wat dit inhou, na te kom.

Die hoof van Hoërskool Welvaart dui byvoorbeeld aan dat dit nie moeilik is om departementele goedkeuring te kry om ‘n vak aan te

bied nie, mits die skool aan die vereistes vir Skoolgebaseerde Assessering kan voldoen.

6..5.3 Skoolvakke en die beroepswaarde daarvan

Die begrip beroepsgerigte vakke kon ek nêrens in amptelike dokumente van die Departement van Onderwys opspoor nie, maar my ervaring is dat dit ‘n term is wat algemeen in die handel en wandel van onderwys gebruik word vir vakke soos Toerisme, Rekenaar-toepassings-tegnologie (RTT), Gasvryheidstudies en Verbruikerstudies. Dan is daar ook die Landbouvakke, naamlik Landbouwetenskap, Landboubestuurspraktyke en Landboutegnologie. Tegniese vakke is Siviele-, Meganiese-, en Elektriese Tegnologie. Die laaste twee groepe word gewoonlik aan spesialis skole (landbou – of tegniese skole) aangebied, maar formeel word geen skool verbied om ‘n bepaalde vak aan te bied nie. Dit is egter nodig om aan minimumvereistes in terme van personeel en fasiliteite te voldoen.

Aangesien daar nie amptelik iets soos beroepsgerigte vakke is nie, kan ‘n mens self besluit watter vakke jy as beroepsgerig beskou. Dit is natuurlik ‘n moeilike onderskeid, want elke vak het êrens beroepstoepassing. Tussen die vakke wat in die twee hoërskole in Hopetown aangebied word, het ek self ‘n aantal as beroepsgerig geïdentifiseer. Die maatstaf is of die leerinhoud direkte nut sal hê as ‘n matrikulant sonder verdere studie by ‘n werkgewer instap. Dié vakke is RTT¹⁸, Toerisme, Besigheidstudies en Rekeningkunde. Ekonomie is uitgesluit, omdat dit ‘n sterk teoretiese inhoud, met min prakties bruikbare toepassing insluit. Nadat ek dié indeling gedoen het, het die hoof van Hoërskool Welvaart genoem dat hulle Ekonomie staak, juis om meer beroepsgerigte vakke aan te bied. Deelnemers aan die twee skole is gevra om die vakke wat hulle neem, neer te skryf. Die “beroepsgerigte” vakke, met die aantal leerders wat dit neem, word in tabel 6.5 weergegee.

¹⁸ Rekenaartoeëassingstegnologie. ‘n Vak wat die “Office”-pakket en gebruik van internet en e-pos dek.

Tabel 6.5: Aantal deelnemers met beroepsgerigte vakke per skool

	RTT	Toerisme	Besigheidstudies	Rekeningkunde
Welvaart	2	6	9	7
Voorheenbenadeeld	NVT	2	NVT	2

Die opvallende ironie is dat die deelnemers van Hoërskool Welvaart almal aangedui het dat hulle verder wil studeer, en slegs helfte van die deelnemers van Hoërskool Voorheenbenadeeld, maar dat beroepsgerigte vakke in Voorheenbenadeeld die uitsondering is. Trouens, die digitale verdeling, waarna in hoofstuk 3 verwys is, word vergroot, omdat Voorheenbenadeeld nie RTT aanbied nie.

In die ondersoek is graad 12 deelnemers gevra watter van die skoolvakke wat hulle neem, na hulle mening beroepswaarde het. Die antwoorde word in tabel 6.6 weergegee. Dit is interessant dat beroepswaarde wel in akademiese vakke herken word, maar dat die twee Voorheenbenadeeld-deelnemers met Rekeningkunde en die twee met Toerisme nie beroepswaarde daarin herken nie. Dit is ook interessant dat die meerderheid leerders sowel Engels as Afrikaans beskou as vakke met beroepswaarde. Dit hou waarskynlik verband met die oorheersende posisie van Afrikaans in die Noord-Kaap. Die hoë beroepswaarde wat Voorheenbenadeeld-leerders aan Lewensoriëntering en Geografie heg, glo ek, is ‘n pluimpie vir ‘n onderwyser wat die vakke waarskynlik stimulerend aanbied.

Nog ‘n verbandhoudende vraag, was dat leerders moes aandui watter vakke hulle graag sou neem, maar wat nie aan hulle skool aangebied word nie. Die antwoorde word in tabel 6.7 aangedui. Uit die gebrek aan belangstelling in gasvryheid en tegniese rigtings as beroepskeuses, sou ‘n mens kon aflei dat hierdie vakke ook min belangstelling sou geniet. Dit lyk of die teendeel waar is. Gasvryheistudies en Verbruikerstudies lok by albei skole belangstelling uit, terwyl RTT volgens sekere deelnemers uit



Voorheenbenadeeld, 'n leemte kan vul. Daar is beperkte belangstelling in tegniese vakke. Die belangstelling in Geografie, Geskiedenis en Kuns in Welvaart is nie verbasend nie, omdat Afrikaans, Engels en Lewensoriëntering die enigste geesteswetenskaplike vakke is wat die skool aanbied. Aan die ander kant is dit interessant dat deelnemers van Voorheenbenadeeld, waar Fisiese Wetenskappe nie aangebied is nie, blykbaar ook nie 'n behoefte daaraan getoon het nie. Met die 2010 deel van die ondersoek, is egter vasgestel dat dit intussen as vak ingestel is.

Tabel 6.6: Vakke wat leerders neem en wat volgens hulle beroepswaarde het

	Tale	Wiskunde of Wiskundige Geletterdheid	Natuurwetenskaplike vakke	Geesteswetenskaplike vakke	Beroepsgerigte vakke
Welvaart	13 (11 Afr+Eng; 2 Eng)	8	6 (Fis Wet 3; Lew Wet 3)	1 (Lewensoriëntering)	16 (RTT 3; Besigh 8; Rek 4; Toerisme 1)
Voorheenbenadeeld	7 (5 Afr + Eng; 1 Eng; 1 Eng + Xhosa)	6	7 (Slegs lewenswetenskappe)	13 (LO 7; Ges 1; Geog 5)	0

Tabel 6.7: Vakke wat sommige deelnemers graag sou wou neem

	Akademiese vakke	Beroepsvakke	Derde Taal
Welvaart	8 (Geog 5; Gesk 3)	14 (Verbruikerstudies/ Gasvryheid 7; Kuns/Ontwerp/Tekstiel 4; Landbou/Meganies 3)	1 (Duits)
Voorheenbena deeld	0	12 (Verbruikerstudies/ Gasvryheid 6; RTT 5; Kuns 1 “Handwork” 1 – die leerder is 22))	2 (Spaans en Frans)

Min mense is van die vak Landboutegnologie bewus, aangesien dit as ‘n vak vir landbouskole beskou word. Baie vroeg in hierdie studie het iemand Orania besoek, wat op die skryfpaneel van Landboutegnologie was. Die persoon het aan ‘n familielid van my vertel dat die paneel se doel was om die algemene vaardighede wat in die landelike ekonomie in aanvraag is, te dek. Dit sluit alle aspekte van bouwerk, sweiswerk, oprigtings van heinings en beroepsveiligheid in. Ek het heelwat later eers daarvan kennis geneem, toe niemand meer kon onthou wat die persoon se naam is nie. In die vakverklaring het ek gevind dat dit na my mening presies is soos die persoon gesê het. Twee leerders wat by my in die klas was, is albei talentvol en handvaardig, maar nie lief vir studeer nie. Ek het ‘n plaaslike sakeman met ‘n ingenieurswerkswinkel gaan sien en die vakinhoud met hom bespreek. Hy het kans gesien om die praktiese deel daarvan met die leerders te behartig, aangesien albei na-ure in sy diens was. Aantekeninge oor die teorie is van die vakadviseur in Kimberley ontvang, aangesien daar nie ‘n handboek beskikbaar is nie. Die seuns het goed gevaar in die vak en dit baie leersaam gevind. Hulle het albei reeds werksaanbiedings ontvang, as gevolg van die vaardighede wat hulle in die werkswinkel

aangeleer het. Aan die einde van 2010 moet hulle die Nasionale Senior Sertifikaat-eksamen daarin aflê.

My persoonlike mening is dat dié vak ‘n groot bydrae tot landelike ekonomieë, soos die van Hopetown, kan maak. Behalwe dat verwerwers daarvan meer indiensneembaar sal wees en dus makliker ekonomies aktief kan raak, hoef minder kontrakteurs van buite die omgewing ingebring te word, en vermenigvuldig die waarde van elke rand wat aan hulle betaal word, deur plaaslike besteding. By navraag het mnr Boer daarvan gesê:

Vir seker sal dit help, eh, eh en ek dink ‘n arbeider of iemand wat aansoek doen vir werk wat hierdie kwalifikasie het en hierdie goed kan doen, gaan onmiddellik op ‘n hoër salarisskaal instap. So iemand gaan mos vir jou baie meer werd wees. Ehm, jy het baie minder toesig nodig wanneer jy daai soort werk verrig, omdat hy dit kan doen, ... maar ehm ... dis miskien bietjie ‘n breë veld wat jy alles opgenoem het, jy gaan min ouens kry wat so ‘n wye spektrum, jy gaan een kry wat kan sweis, of jy gaan een kry wat hom bemagtig in draadspan, jy gaan een kry wat hom bemagtig in trekkeroperateursvaardighede, of wat ook al, ehm, maar een ou wat al daai goed kan doen, gaan jy baie moeilik kry in jou arbeidsmark. En die rede daarvoor is dat iemand wat die intellek en ambisie het om homself te bemagtig, om al daai goed te doen, het ook genoeg ambisie om ‘n entrepreneur te word en sy eie besigheid te begin, en vir homself te werk. Iemand met daai intellek en en eh, en en eh, dryfkrag, werk nie vir ‘n ander een nie.

Daar is egter twee struikelblokke in die weg hiervan: Die koste van ‘n instrukteur/onderwyser sowel as toerusting, en die vraag of leerders ‘n keuse ten gunste van dié vak sal uitoefen. Moontlik kan die landboumaatskappye oorreed word om ‘n deel van hulle ondersteuning aan skole, in hierdie rigting te kanaliseer. ‘n Instrukteur wat slegs vir dié vak verantwoordelikheid neem, kan ook koste bespaar. Plaaslike besighede in die bedryf kan ook betrek word. Wat leerders se belangstelling betref, is anduidings uit hierdie ondersoek nie baie gunstig nie. Aan die ander kant, leerders is waarskynlik bewus van die beperkte beskikbaarheid van hulle voorkeur beroepe, en mag dalk hierdie vak as ‘n “realistiese tweede beste” aanvaar.

Gasvryheidstudie word tans ook nie aangebied nie, terwyl heelwat belangstelling daarin getoon word. Dieselfde struikelblokke en moontlike oplossings in terme van koste as met Landboutegnologie geld.

6..5.4 Samestelling van ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum met die oog op algemene karaktervorming

Van die werkgewers verklaar onomwonde dat vakkeuse van ‘n voornemende werknemer hulle nie interesseer nie, maar die feit dat iemand matriek geslaag het, gee ‘n aanduiding van die persoon se karakter en vermoë. Meer progressiewe onderwysbenaderings kweek juis eienskappe soos selfstandigheid en inisiatief, soms ten koste van akademiese prestasie en parate vakkennis (kyk hoofstuk 4). Aanduidings is egter dat laer prestasie as gevolg hiervan, deur aangeleerde eienskappe vergoed word. Nog ‘n perspektief daarop kom van Mev Leysel:

Sport was absoluut vir my... sport het my deur my skool gedra. Ek, ek dink sport het my menswees gevorm deur die feit dat ek geleer het om met mense saam te werk, ehm, jy weet dit was my alfa en my omega gewees op skool. En ek glo, ehm, dat kindes moet meer aan sport deelneem, met ander woorde, dan kan hulle meer eh ... mekaar eh, eh, eh, eh as ‘n span sien, en as hulle nie ‘n spansport beoefen nie, kan hulle minstens selfkennis opdoen deur middel van sport. Want waar leer jy om ‘n goeie sportman te wees? Jy weet?

Om agtergrond te verbreed (meer blootstelling te kry) is funksies wat volgens mnr Boer doeltreffend deur gewone akademiese vakke gedoen kan word. Basiese bestuurspraktyke, die werking van die sakesiklus en oordeelkundige belegging maak alles deel van gewone skoolvakke uit, en kan wesenlik tot leerders se indiensneembaarheid bydra. Dit is dus nie noodwendig nodig om op beroepsgerigte vakke te fokus nie. Ook mnre Wels, en Enjin het gestel dat akademiese vakke aan dié behoeftes kan voldoen. Mnr Werkgee, aan die ander kant, maak dié vakke nie as waardeloos af nie, maar beweer tog:

... dink ek daar is baie goed wat kinders leer wat, eh, miskien net om sy, om sy kwalifikasie te kry. Wat hy nooit weer in sy lewe daarna gebruik nie. En ek voel miskien dis tydmors. Dit was

tydmors. Eh, en ek sê 'n mens moet op 'n vroeë stadium, miskien hier van, van graad 8 af, of so, moet 'n ou, moet 'n ou miskien vakkeuses aanbied, eh, wat 'n ou se rigting kan bepaal.

As 'n kurrikulum so saamgestel word dat 'n werkstyl van selfstandigheid en inisiatief ontwikkel, help dit om eienskappe te ontwikkel wat in die werksplek nodig is. As die leerder wye blootstelling aan beroepe kry, is dit makliker om 'n keuse te maak sonder om later spyt te kry. As akademiese skoolvakke op bepaalde aspekte daarvan fokus, het dit ook nut wat indiensneembaarheid betref.

Al hierdie deelnemers was nietemin eenstemmig dat ywer, stiptelikheid en selfstandige werksvermoë eienskappe is wat 'n baie groot verskil maak in die werksplek, en op skool aangekweek behoort te word.

6..5.5 Samestelling van die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum met die oog op blootstelling aan die beroepswêreld

In die 2009-been van die ondersoek het mnr Boer en Mev Leysel albei aan blootstelling aan die werksplek aandag gegee. Dit is ook in paragraaf 6.3.2 saam met die kwessie van kinderarbeid bespreek. Dit is 'n kwessie waaroor deelnemers eenstemmig was: Leerders kan 'n veel beter loopbaanbesluit neem wanneer hulle skool verlaat, as hulle werkservaring opgedoen het. Dit is die enigste manier om seker te wees of jy by 'n bepaalde beroep aanklank vind, of nie. Daarom voel werkgewers dat skole miskien betrokke kan raak daarby, hoewel dit nie vir skole maklik sal wees om dit in praktyk uit te voer nie. Werkgewers gee nietemin uit hulle eie reeds aandag daaraan, en leerders wat so 'n kans wil gebruik, kan op hulp van sowel die skole as die werkgewers staatmaak.

6..5.6 Nie-skoolverwante leer

Werkgewers aanvaar dat alle opleiding wat nodig is, nie in die skool gedoen kan word nie. Wat die landbou betref, word ook nie alle kennis van werknemers verwag nie. Volgens mnr Boer is kennis van

plantproduksie nie werklik vir 'n werker nodig nie, want die boer neem dié soort besluite gewoonlik self. Die besighede is gewoonweg te klein vir meer vlakke van bestuur. Die vermoë om veesiektes raak te sien, aan die ander kant, is noodsaaklik, en word al skaarser. Meganiese kennis kan ook baie help, sodat arbeid weet waarom spilpunte nougeset bestuur moet word, en hoekom verskillende groottes masjinerie vir verskillende take aangewend moet word. Aanmaak van plaagdoders en kunsmis doen die boer eerder self, omdat dit baie akkuraat gedoen moet word. Werkers leer dit tog in die loop van sake aan, en dit is oor die algemeen binne hulle vermoë. Dit is belangrik dat hulle weet wat die veiligheidskenmerke van hierdie middels is. Al hierdie vaardighede is egter dinge wat 'n mens moeilik uit 'n boek leer, en kan nie van die skool verwag word nie.

Mev Leysel beskou beroepsgesondheid en -veiligheid as noodsaaklike opleiding, wat buite skoolverband aangeleer moet word. Die fasilitering van werkloses se inskrywings vir graad 12 word ook buite skoolverband gedoen, aangesien dié leerders reeds volwassenes is. Sy hanteer nie gewone matriekvakke nie, maar konsentreer op regs vakke. Dit is beroepsgerig, en haar man, met 'n regsagtergrond, kan haar daarmee help. Sy voel dat die kursusse wat sy aanbied, enige leerder se indiensneembaarheid verhoog, omdat dit binne enige rigting belangrik is.

In 'n reeds genoemde gesprek, het selfs 'n hoë amptenaar van die Departement van Onderwys in De Aar gekla oor die skaarste aan vaardighede in sy dorp, wat aansienlik groter as Hopetown is. Hy het ook sy frustrasie daarmee uitgespreek dat nie-skoolverwante opleiding so min aandag en finansies ontvang. Ten spyte van die teenwoordigheid van 'n VOO kollege in De Aar, is daar nie vaardigheidsonderrig nie. Volgens hom ontbreek die toerusting en fasiliteite vir die soort opleiding.

Mnr Krediet het opgemerk dat, wanneer hy gesofistikeerde bouwerk wil laat doen, hy iemand uit Orania kry. As inwoner van Orania was dit vir my verrassend, aangesien ons juis kla oor die tekort aan geskoolde werkers. Dit bevestig waarskynlik mnr Werkgee se waarneming dat Orania redelik doeltreffend is met indiensopleiding, hoewel daar nog nie geslaag is om vir amptelike erkenning te akkrediteer nie.

Aan die skool waaraan ek self vir 9 jaar verbonde was, het ons inisiatief geneem om ook buite-skoolverwante leer aan te pak. Die rede is dat soveel jongmense in Orania aankom met bykans geen vaardighede nie. 'n Mens wil hulle help, en tegelyk die plaaslike ekonomie van vaardighede voorsien. Eenheidstandaard gebaseerde kursusse in gasvryheid en siviele konstruksie is aangepak, omdat dit so buigsaam en op die behoefte afgestem is. Akkreditasie van 'n mens se eie kursus is 'n lang en uitgerekte proses. Ons is aanbeveel om liever 'n ooreenkoms met 'n geakkrediteerde aanbieder aan te gaan. Wat die gasvryheidskursus betref, het ons die volle klasgelde van residensiële studente betaal, hoewel ons self fasiliteite moes voorsien en studiemateriaal vermeerder. Nogtans was dit uiters moeilik om enige diens uit die geakkrediteerde aanbieder te kry. Die eerste groepie studente is deur die proses gehelp, en 'n volgende groep is nie ingeneem nie. Die instrukteur wat ons self vir siviele konstruksie aangestel het, was nie in staat om met die jongmense klaar te kom nie, en gehalte opleiding het nie geskied nie. In albei gevalle het die skooldireksie besluit om dit te beëindig, aangesien dit nie binne die bestek van 'n skool se taak val nie.

Tog leer baie kinders ekstra vaardighede buite skoolverband, en sonder enige bystand van die skool aan. By die Hoërskool Welvaart het al die seuns wat aan die ondersoek deelgeneem het, aangedui dat hulle kan sweis. Hulle het dit informeel by hulle pa's geleer. Hoewel nie een van hulle voornemens was om dit as beroep te beoefen nie, beskou hulle dit as 'n stokperdjie met inkomstepotensiaal, en iets om op terug te val.

Nie-skoolverwante leer kan 'n belangrike bydrae lewer om mense se indienseembaarheid te verhoog. Dit is moontlik vir skole om buite die gebaande weë te beweeg en dit aan te bied, maar wanneer dit nie slaag nie, is mense geneig om liewer op die normale opvatting van 'n skool se taak terug te val. Dit is 'n ernstige leemte dat die staat nie dié soort opleiding na plattelandse dorpe soos Hopetown bring nie. Privaat inisiatiewe kan 'n verskil maak, maar vermoëns is beperk.

6.5.7 Praktiese uitvoering van 'n gemeenskapskurrikulum

6.5.7.1 Praktiese uitvoering binne skoolverband

'n Gemeenskapsgebaseerde kurrikulum om die indienseembaarheid van skoolverlaters te verbeter, kan as deel van die bestaande skool(e) se aanbieding geloods word. Dit kan ook heeltemal onafhanklik daarvan, met doelontwerpte instellings aangepak word. Hierdie afdeling kyk na sekere aspekte wat in onderhoude en persoonlike ervaring na vore gekom het, as die skool gekies word om draer daarvan te wees.

Miskien is die belangrikste bydrae wat skool kan lewer, om 'n werksetiek van selfstandigheid en inisiatief te vestig. Dit kan binne enige opvoedkundige stelsel gedoen word, maar vereis 'n bepaalde benadering van die onderwyser. Die vanselfsprekende doel waarheen 'n onderwyser werk, is dat die klas die beste punt moontlik moet behaal. Dit kan behaal word deur klasse interessant en stimulerend te maak, deur die formaat en inhoud van eksamenvrae akkuraat te voorspel en leerders daarvoor af te rig, en talle ander didaktiese meganismes. Voordele is dat die resultate binne 'n kort tydperk meetbaar is, en dat die onderwyser se inset een van die min veranderlikes daarin is. Dit is dus verstaanbaar dat dit 'n algemene maatstaf vir onderwysprestasie is. Om 'n werksetiek van selfstandigheid en inisiatief te vestig, aan die ander kant, se resultate is nie meetbaar nie, hoewel dit herkenbaar is. Dit kan egter baie meer tyd neem om na vore te kom, en ander veranderlikes, soos die opvoeding by die huis, die leerder se

persoonlikheid, buite invloede en die geleenthede wat op 'n leerder se pad kom, speel 'n baie groter rol. As maatstaf vir onderwysprestasie, is dit moeilik bepaalbaar. Nogtans kan die onderwyser 'n meer standhoudende bydrae tot die leerder se volwasse lewe maak deur werksetiek aan te kweek, as deur goeie punte te bevorder.

Daarom is dit belangrik dat eienskappe wat indiensneembaarheid bevorder, uitgesproke deel van die skoolkultuur word. Slegs wanneer onderwysers die invloed van elke opvoedkundige aksie op indiensneembaarheid oordink, soos wat die invloed op punte voortdurend oordink word, kan 'n geskikte balans gevind word.

In paragraaf 3.3 is aangedui dat opvoedkundige doelwitte gewoonlik 'n uitdrukking van die dominante kultuur is. In paragraaf 4.4.2 is teenstellende, maar aanvullende doeleindes van onderwys as handhawing van die *status quo*, aanpassing by 'n onvermydelike toekoms en skepping van 'n ideaaltoekoms geformuleer. Om indiensneembaarheid te bevorder, is om op aanpassing by 'n onvermydelike toekoms klem te lê. Van den Akker (2003:63-65) se bespreking van Studiehuis-hervorming in Nederland met aktiewe deelname van leerders aan die leerproses, en verskeie ander aspekte wat mik op meer aanpasbare volwassenes, is in paragraaf 4.6.2 bespreek. In Finland is hervorming met dieselfde oogmerke aangepak (Vällijärvi, 2003:113-114 en bespreek in paragraaf 4.6.3), terwyl Kubaanse onderwys werksplek ondervinding om opvoedkundige redes by skool insluit (Gasperini, 2000:16-17 en bespreek in paragraaf 4.6.4). Mondragon-onderwys beskou koöperatiewe beginsels en die oorheersing van arbeid bo kapitaal as deurslaggewend (Van Slyke 2008:8-9 en bespreek in paragraaf 4.6.5). Dit weerklink in die leerder wat die Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring van Suid-Afrika in vooruitsig stel (Departement van Onderwys, 2002:9).

Suid-Afrikaanse skoolverlaters vaar swak in die werksplek (Schussler et al, 2007) en in na-skoolse onderrig (Louw, 2005:1-2). Volgens Louw (2005:100) is die belangrikste oorsaak gebrek aan motivering en doelgedrewenheid. Dié stelling sluit aan by werkgewers wat aan hierdie studie deelgeneem het, se menings. Mnre Boer, Krediet, Wels en Enjin, en selfs die hoof en adjunk-hoof van onderskeidelik Hoërskool Welvaart en Hoërskool Voorheenbenadeeld, het op die een of ander manier na werksywer en vaardigheidsgebrek as probleme verwys. Al die deelnemers het aangedui dat blootstelling aan die werksplek die nodige eienskappe behoort te bevorder.

My eie ervaring met 'n progressiewe onderwysmetode, wat ons selfgedrewe onderwys noem, is dat dit inderdaad die genoemde eienskappe bevorder. Dit is 'n moeilike stelling om te bewys, omdat 'n mens nie soos met 'n kliniese eksperiment, alle veranderlikes buiten die onderwysstelsel kan verwyder nie. Trouens, 'n onderwyser wat binne so 'n vryer stelsel werk, maar self nie tuis voel daarbinne nie, kan na my mening die positiewe effek nie net uitkanselleer nie, maar selfs negatief maak. 'n Interessante onderwerp vir 'n volgende studie sal wees om bepaalde eienskappe wat indiensneembaarheid bevorder te identifiseer, en dan te ondersoek tot watter mate dit in meer progressiewe skole manifesteer, soos die aanspraak dikwels is. Hier word gedink aan byvoorbeeld Montessori en Waldorfskole, sowel as meer hoofstroomverskynsels soos die selfgedrewe onderwys waarby ek self betrokke was, en skole wat uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) aangegryp en die moontlikhede daarvan probeer verwesenlik het.

Dit is egter nie die doel van hierdie studie nie, en hier sal volstaan word met die stelling dat 'n verskaffer bepaalde uitkomst (byvoorbeeld eienskappe wat indiensneembaarheid¹⁹ bevorder) eerder sal bereik wanneer dit uitdruklik nagevolg word, as wanneer

¹⁹ Hier word herhaal dat indiensneembaarheid alle vorme van ekonomiese sukses insluit, en nie met 'n werknemerskultuur verwar moet word nie.

dit onbewustelik, in die loop van sake, aangekweek word; in terme van Van den Akker se kurrakilêre spinneweb, as dit deel van die rasionaal is (bespreek in paragraaf 1.4).

Die grootste struikelblok vir progressiewe onderwys is dat dit met mense se verwagting bots (kyk die nostalgiese kurrikulum volgens Van den Akker in hoofstuk 4) en daarom verwerp word. Die stormagtige geskiedenis van UGO in Suid-Afrika is minstens gedeeltelik hieraan toe te skryf. Dit staan teenoor die ervaring in Finland, waar skole vrywillig en volgens eie tydsberekening na die nuwe stelsel kon oorskakel, of Kuba, waar die bron van vernuwing onderwysers se eie ervaring is wat jaarliks by konferensies bekend gestel word, met die oog op nastrewing.

Sover dit die aanbod van beroepsgerigte vakke in skole aangaan, stel die hoë amptenaar van die Departement van Onderwys met wie ek 'n informele gesprek gehad het, dat armer plattelandse skole moeilik toestemming kry om beroepsgerigte vakke aan te bied. Toerusting is duur en klasse hang dikwels van 'n enkele onderwyser af. As dié onderwyser diens verlaat of verhuis, is dit moeilik om aanbieding voort te sit. As 'n mens byvoorbeeld in Hopetown beroepsgerigte vakke wil aanbied, moet 'n mens seker maak dat jy al hierdie probleme te bowe kan kom. Indien albei skole, gemeenskapsinstellings soos die landboumaatskappye en selfs individuele besighede saamwerk, kan dit gedoen word. 'n Diepgewortelde oortuiging dat dit die moeite werd is, is egter 'n ononderhandelbare voorwaarde.

'n Vakadviseur se mening in informele gesprek was dat tegnologiese vakke die leerder vir 'n ambag moet voorberei. Die paneel van die vak waarby hy betrokke was, het egter besluit dat dit moet mik op universiteitstudie, en dat voornemende ambagsmense aan VOO-kolleges moet studeer. Daar is egter te min VOO kolleges om dit 'n realistiese verwagting te maak. Nogtans kan die skool self die vak só aanbied, dat dit direkte beroepswaarde het.

Volgens mnr Boer moet die skool geleenthede bied, waarby senior leerders wat belangstelling toon, na 'n praktiese landbou-opset kan gaan kyk om te sien of dit hulle werklik interesseer. Met grondhervorming kan dit gebeur dat toekomstige boere op die manier aan die beroep blootgestel word. Hy reken dit kan positief wees as landboumaatskappye by opleiding betrokke raak, deur byvoorbeeld skole te ondersteun of self programme aan te pak. Die probleem is dat daardie geld uiteindelik van produsente verhaal word. Dit is weereens die boer wat daarvoor instaan.

Met 'n uiteensetting van die vak Landboutegnologie, was sy mening dat aspekte daarvan liewers in dele afgebreek moet word. Dit sal definitief help as werkers met daardie soort kennis op die plaas aankom want dit sal die boer in staat stel om met bestuurstake voort te gaan. Die logiese manier om dit reg te kry – ook in ander beroepsrigtings – is om eenheidsgebaseerde kwalifikasies, soos onder SETA-toesig, as vertrekpunt te neem. Soos bo aangedui, lyk dit eenvoudig om SETA-kursusse met skool te kombineer. In praktyk is dit egter moeilik om akkreditasie te kry, en as buitendiensverskaffers gebruik word, is dit moeilik om van hulle diens te kry. Sodra die opleiding met praktiese werk gepaard gaan, stel dit bestuursvereistes aan die skool wat moeilik is om aan te voldoen. Daar kan in die gemeenskap weerstand teen die gedagte wees dat skole opleiding aanpak wat nie werklik deel van die tradisionele skoolrol is nie. As alles nie glad loop nie, is druk groot om dit eenvoudig te laat vaar. In paragraaf 4.7.2.1 is die probleme om beroepsgerigte onderwys onder die Departement van Arbeid en skoolonderwys onder die Departement van Onderwys te integreer, bespreek.

Dit is duidelik dat 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum om indiensneembaarheid binne skoolverband te bevorder, teen die grein van tradisionele skoolbeskouings gaan. Die drie metodes, wat mekaar kan aanvul, is om indiensneembaarheid (naas eksamenprestasie) 'n uitdruklike doel van skoolopvoeding te maak,

om beroepsgerigte vakke aan te bied, en om ander opleidingskanale deur die skool se organisatoriese kapasiteit te bemiddel. In al hierdie gevalle sal die oortuiging dat dit nodig is eers gevestig moet word. In laasgenoemde geval is deeglike beplanning van befondsing, personeel en uitvoering noodsaaklik.

6.5.7.2 Praktiese uitvoering buite skoolverband²⁰

‘n Gemeenskapsgebaseerde kurrikulum buite skoolverband, kan wisselende mates van formaliteit aanneem, en op volwassenes, sowel as kinders²¹ van skoolgaande ouderdom gemik wees.

Die kwessie van kinders wat ondervinding op plase opdoen deur aan landbou-aktiwiteite deel te neem, is bo bespreek. Dit kan as ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum bestempel word. Vakansiewerk vir senior leerders, onafhanklik van die skool, kan ook hieronder tuiskom.

Sover dit die opleiding van volwassenes betref, is daar etlike struikelblokke. Volgens mnr Boer is dit definitief in die boer se belang om ‘n meer bemagtigde werker te hê. Formele indiensopleiding vir plaaswerkers is egter nie prakties nie. Boere werk met so ‘n arbeidstekort dat dit moeilik is om mense af te staan. Weer en ander boerderyspesifieke faktore is ook só onvoorspelbaar, dat dit moeilik is om ‘n vaste tyd vir opleiding af te staan. Arbeiders is ook nie altyd tot die voltooiing van opleiding verbind nie. Die werker moet ook die behoefte hê om bemagtig te word, anders verbind hulle hulle nie tot die proses nie. My eie ervaring, veral toe ek self ‘n blouboordjiewerker was, is dat die geld wat ‘n mens verdien, en jou diskresionêre tyd dikwels so min is, dat dit reeds moeilik is om ‘n lewe te lei. Selfverbetering deur opleiding is iets waarvoor so ‘n persoon moeilik kans sien.

²⁰ Die definisie van kurrikulum as “alles wat skool mens leer” word hier oorskrei. Aangesien dit na definitiewe leerervarings verwys, word die woord nogtans gebruik.

²¹ In lyn met die huidige gebruik, word na skoliere of skoolkinders, as leerders verwys. Ingevoege die wet is ‘n mens egter nog ‘n kind tot op die ouderdom van 18. As buite skoolverband na mense onder 18 verwys word, word die woord “kind” gebruik. Dit impliseer geen oordeel van minderwaardigheid nie.

Werkloos wat deur Mev Leysel vir matriekeksamens voorberei word, ontvang die studiemateriaal. Hulle moet dit op hulle eie tyd deurwerk, maar een maal per week is daar 'n kontakssessie om probleme te bespreek. Die verskaffer skryf ook ander kursusse aan die hand van die eenheidstandaarde. Die opleiding geskied in daardie gevalle as deel van die werksverpligtinge, en dus in die werkgewer se tyd.

Die groot bedrae wat GWK alleen aan opleiding spandeer, val in hierdie kategorie. Hulle kontrakteer alle opleiding uit aan buite-instansies. Volgens hulle bestuurder vir menslike hulpbronne is die moontlikheid van 'n interne opleidingstruktuur reeds genoem, maar nog nooit formeel oorweeg nie. Ek het aan die hoofbestuurder vir menslike hulpbronne 'n uiteensetting gegee van die vak Landboutegnologie. Die doel was om vas te stel tot watter mate hulle in die aanbieding van so 'n vak aan skole in hulle bedieningsgebied sou betrokke raak. Sy antwoord was dat hulle reeds soveel tot skole bydra as wat hulle omvang toelaat, en dat so 'n projek te ambisieus vir hulle is. Hulle het ook 'n meer holistiese benadering om skole op te bou, sodat hulleself inisiatiewe ter verbetering van leerders se posisie kan neem.

Nog 'n moontlikheid is deur die eienaar van 'n plasingsagentskap in Gauteng genoem. Hy beweer dat daar 'n aantal basiese vaardighede is, wat by meeste skoolverlaters ontbreek, maar wat indiensneembaarheid baie sterk bevorder. Hy stel 'n kursus voor om die skoolverlater "markgereed" te maak. Tydens so 'n kursus word die leerder se kommunikasievaardighede opgeskerp om aan werkgewers se behoefte te voldoen. Hulle word attent gemaak op die waarde van stiptelikheid en netheid. Hulle moet basiese rekenaarvaardighede bemeester, terwyl verkoopsvaardighede die kans op indiensname mateloos verbeter. Die kursus eindig nie op 'n spesifieke tyd nie, maar wanneer die leerder vooraf geformuleerde uitkomst bereik het. Hoewel geen kursusaanbieder 'n werksgeleentheid kan waarborg nie, is die kanse na afhandeling van

so 'n kursus, soveel beter. Dit kan deur 'n skool as bykomende diens aangebied word, of dit kan 'n instelling wees wat heeltemal selfstandig is.

Nog 'n moontlikheid is om die vakke wat vir die Nasionale Beroepsertifikaat (NC(V), kyk paragraaf 4.7.2.5) bedoel is, ook aan skole aan te bied. Die bedoeling is dat hierdie kursusse uitsluitlik aan VOO kolleges aangebied word. Hoewel dié kwalifikasies onder die Departement van Onderwys staan, maak departementele beleid nie voorsiening vir die aanbied van hierdie vakke aan skole nie. Dit sal dus spesiale reëlins verg, soos om die skool ook as VOO kollege te registreer.

6..5.8 Opgesomde antwoord van subvraag 4: Maniere waarop die gemeenskapskurrikulum geoperasionaliseer kan word

Elke skool het by verstek 'n gemeenskapskurrikulum, aangesien 'n deurslaggewende deel van die kurrikulum op die plaaslike vlak vorm gegee word. Wanneer 'n gemeenskap bepaalde doelwitte wil nastreef, en die dele van die kurrikulum wat binne hulle mag lê inspan om dit te bereik, is dit deel van 'n bewuste gemeenskapskurrikulum. Met indiensneembaarheid word verwys na die vermoë van afgestudeerde leerders om hulleself in die ekonomie te handhaaf, hetsy as werknemer of as selfstandige ondernemer.

Hoewel beroepsgerigte vakke een manier is om indiensneembaarheid te bevorder, is dit beslis nie die enigste nie. Eienskappe soos die vermoë om selfstandig te werk en inisiatief te neem, is net so belangrik, of belangriker, as spesifieke beroepsgerigte kennis. As indiensneembaarheid 'n uitdruklike doel van die skool, naas akademiese prestasie, is, kan die kenmerke wat daarmee verband hou, in alle vakke bevorder word.

Beroepsgerigte vakke is desnieteenstaande 'n belangrike manier om indiensneembaarheid te bewerkstellig. Die probleem is dat hierdie soort vakke gewoonlik toerusting en gespesialiseerde personeel

nodig het, voor dit sinvol aangebied kan word. Indien hulpbron- of vaardigheidstekorte beleef word, is dit moeilik om hierdie vakke aan te bied. Dieselfde geld in nog groter mate vir die vakke van die Nasionale Beroepsertifikaat.

Daar is ook opleidingskanale buite die formele onderwysopset, maar wat deur die skool, ten behoeve van die leerders, aangewend kan word. Dit sluit geleenthede waarby leerders blootstelling en ervaring in verskillende beroepe kan opdoen, sodat hulle 'n meer ingeligte loopbaankeuse kan maak. Vakansiewerk as 'n middel daartoe, kan aktief bevorder word. Dit is ook moontlik vir skole om ander formele opleiding te bemiddel, byvoorbeeld eenheidstandaard gebaseerde kwalifikasies. Dit sal onder beskerming van 'n geakkrediteerde opleidingsinstansie gedoen moet word. Struikelblokke is dat ouers dit mag ervaar as aktiwiteite wat buite die bestek van 'n skool se taak lê, en dat dit besonder fyn beplanning en bestuur verg.

Dit blyk dat die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling voldoende ruimte vir 'n gemeenskapskurrikulum bied. Die vraag is nie soseer of die bedeling daarvoor ruimte bied nie, maar of skoolgemeenskappe se verwagtings van skool daarvoor ruimte bied.

Die ander moontlikheid is om die opleiding heeltemal buite die skoolverband te neem. Die grootste probleem is befondsing, want 'n mens kan in so 'n geval nie staatsfondse daarvoor inspan nie.

Die kritieke punt is egter dat die gedagte genoeg inslag by die gemeenskap vind, dat die nodige moeite en koste aangegaan en gehandhaaf sal word.

6.6 Bespreking van ondersoek aan die hand van literatuur

Die tema van hoofstuk 2 is die gemeenskap as kurrikulumvormer. Daaronder is globalisering as verskynsel bespreek. Die gemeenskap van Hopetown is inderdaad deel van die verskynsel in die sin dat die bevoorregte elite hulleself in 'n konteks van internasionale

mededinging probeer handhaaf (Mkosi, 2006:155-157). Produksie word noodgedwonge al meer gesofistikeerd, en die werkersklas lei onder toenemende werkloosheid (Sinagatulling, 2006:ix). Hoewel die begrip nie in enige onderhoud na vore gekom het nie, is verskynsels soos die groeiende gaping tussen ryk en arm en die digitale verdeling baie opvallend (Cullen, 2001:311). In leerders se hunkering na meer winkels en winkelsentrums, vergestalt die mediaverbruikerskultuur, wat kenmerkend van globalisering is (Kenway en Bullen, 2005:33-36). 'n Betrekklike hoë vaardigheidsvlak wat in alle funksionele Suid-Afrikaanse skole verkry word, verhoog egter alle leerders se toegang tot die globale elite (Sinagatullin, 2006:x).

Hopetown is 'n betreklik funksionele gemeenskap (Cook en Cook, 1950:47-51; Van Schotter, 1985:104-105; Kruijer, 1987:17-21; Boshoff, 2006:3-4; Bernstein, 1992:17-18; Van der Rheede, 2006), wat uit twee sterk elemente bestaan. Hopetown, die voormalige Bruin woongebied (Steynville) en omliggende plase is 'n ekonomiese eenheid. Sosiaal bestaan dit uit twee dele wat beide Afrikaans as moedertaal het, maar steeds volgens historiese kategorieë verdeel is. Dié sosiale verdeling is nie waterdig nie, maar die aspirasies, bekommernisse en oplossings waarmee deelnemers vorendag kom, toon duidelike ooreenkomste binne die "rasgroep" en verskille tussen die groepe. Daar is 'n wedersydse bewussyn van interafhanklikheid, maar nie goeie aanduidings van hoe 'n meer egalitêre inkomsteverspreiding tot stand kan kom nie. 'n Oop vraag, wat nie deel van hierdie ondersoek is nie, is of klem op Afrikaans as etniese deler, of op onderskeibare maar interafhanklike etniese bewussyn die beste motivering tot positiewe ontwikkeling sal wees (Stavenhagen, 1990:4-6; Rossouw, 2006; Goosen, 2006). Die ekonomie van Hopetown kan waarskynlik meer welvaart skep, mits aan betreklik moeilike voorwaardes voldoen word. Dit is 'n gemeenskap wat oor die vermoë beskik om 'n sterk gemeenskapsgebaseerde kurrikulum tot stand te bring.

Kurrikulum is die vergestaltung van oortuigings en opvattinge waarvan die aanhangers dikwels onbewus is. Daarom is dit ‘n “betwiste gebied” soos die opskrif van paragraaf 3.2 stel, of ‘n oorlogsone soos Van den Akker (2003:7-8) dit stel. Dit gaan onafwendbaar oor mag en hoe dit versprei word (Smith en Lovat, 2003:16; Ben-Peretz, 2003:-53-57). Giroux (1983:403-410) is ‘n baanbreker in die uitwys van kurrikulum as voortsetting van die heersende kultuur, terwyl ander skrywers later daarby aansluit (Pinar, 2004; Aoki, 2005 en Autio, 2003). Doll (2008:192 e.v.), Slabbert en Hatting (2006) en Slattery (2006) verduidelik hoe post-modernistiese denke die modernistiese op kurrikulumgebied opponeer. Pleks van die werklikheid reduksionisties en voorspelbaar te benader volgens die Tyler-rasionaal (Tyler in Flinders en Thornton, 2004:51), word dit as kompleks beskryf. In die plek van tweeledige opposisies, kom teenstellende maar aanvullende werklikhede. ‘n Mens kry nie die indruk dat hierdie kurrikulum denkbeelde inslag in een van die skole in Hopetown gevind het nie. Pleks dat die armer skool ‘n rewolusionêre benadering toon, is dit ordebevestigend. Waar die skool se naam tot in 2001 Oranje-Diamant Sekondêre Skool was, is dit in navolging van Afrikaanse oud-model C-skole herdoop tot die Hoërskool Steynville. Die strewe, soos van personeel en leerders verstaan, is nie omverwerping van die *status quo* (Freire, 1972) nie, maar inskakeling by tradisionele beskouings soos uiteengesit in Carl (2002:30-31) en Ornstein en Hunkins (2009:13).

Die vergestaltung van kurrikulum is eweneens ‘n komplekse saak. Die skoolkurrikulum word omskryf as alle leer wat met skool in verband staan, en gaan dus baie wyer as beplande akademiese aktiwiteite. Aspekte daarvan word vereenvoudig tot die formele, informele, verskuilde en weggelate kurrikulum. In hierdie ondersoek is veral op die informele gefokus, aangesien dit die aspek is waar die gemeenskap die grootste rol kan speel. Dele van die formele kurrikulum waarvoor die gemeenskap keuses kan uitoefen, en

inhoude wat gemeenskapslede voel ten onregte weggelaat is, het ook ter sprake gekom. Dit het duidelik uit die onderhoude geblyk dat gemeenskapslede aktief oor dié kwessies nadink, hoewel nie in die vaktaal van kurrikulumstudies nie. Sterk menings oor die informele kurrikulum was veral volop.

Benaderings tot kurrikulum en praktiese onderwys soos weergegee in Carl (2002:55-62; 74 en 8-9), Ornstein en Hunkins (2009:2-10 en 191-205), Meighan en Harber (2007:77-78 en 280), Giroux en Penna (1983:102-105), is vereenvoudig tot teenstellende maar aanvullende doeleindes met onderwys en foki daarop. Die doeleindes is om die *status quo* te handhaaf, leerders voor te berei vir ‘n onvermydelike toekoms en om hulle aan te vuur om die toekoms te transformeer. Die foki is op die leerder as draer van kennis, as toekomstige werker, as lid van die samelewing en as ontluikende mens. In onderhoude was dit duidelik dat deelnemers elkeen van hierdie foki as belangrik beskou. Die oordrag van basiese kennis is deur deelnemers as belangrik beskou, maar dat die leerder eendag in staat moet wees om te werk (die eintlike fokus van hierdie studie) is beide vir deelnemers belangrik. Die leerder as lid van die samelewing en as ontluikende mens het minder sterk na vore getree, behalwe by enkele deelnemers. Dit lyk of die doel met onderwys vir die meeste deelnemers is om die leerder op ‘n onvermydelike toekoms voor te berei. Nóg *status quo*-denke, nóg rewolusionêre idealisme het op die voorgrond getree. Daar moet egter op gelet word, dat die doel met die studie nie was om deelnemers se menings hieroor te toets nie.

Internasionale vergelyking is bedoel om horisonne te verbreed met ander lande se ervaring. In terme van Nederland het Van den Akker se Studiehuis-hervormings in die senior sekondêre fase ondersoek (Van den Akker, 2003:63), Terwel, Volman en Wardekker (2003:137-156) die junior sekondêre fase se integrering van die verskillende ‘bane,’ en Stokking (2003:117-136) die implementering van gesentraliseerde omgewingsopvoeding. Soos in Suid-Afrika na

1994 is gepoog om 'n nuwe onderwysfilosofie in te voer, hoewel dit in Nederland nie met 'n politieke rewolusie gepaard gegaan het nie. Nogtans was weerstand in Nederland sterk, en die resultaat was wel wysigings op die oue, maar nie van die soort wat hervormers in die oog gehad het nie. In daardie opsig laat dit baie aan die Suid-Afrikaanse ervaring dink, en 'n mens kan aflei dat dit in Suid-Afrika nie net aan 'n konserwatiewe onderwyserskorps of politieke weerstand by sekere bevolkingsgroepe toegeskryf moet word nie.

Die onderwysrewolusie in Finland van 'n outoritêre na 'n vrye stelsel, word veral deur Välijärvi (2003:113-114) beskryf. Die rigting van onderwys hervorming kom baie ooreen met Suid-Afrika, maar dit was hoogs suksesvol. Geleidelike en ongedwonge implementering lyk na 'n deurslaggewende verskil.

Die Kubaanse onderwysstelsel, wat veral deur Gasperini (2005) beskryf is, vertel die verhaal van 'n minder ontwikkelde land, wat ten spyte van ekonomiese en politieke isolasie, daarin kon slaag om breedgebaseerde onderwys sukses te behaal, en resultate te behaal wat goed met die hoogs ontwikkelde lande ter wêreld vergelyk. Daar is 'n sterk klem op die plaaslike onderwysinset, en gemeenskappe word ondersteun om onderwys by hulle spesifieke omstandighede aan te pas. Dit staan teenoor Suid-Afrikaanse onderwys waar 'n nuwe stelsel in werking gestel is, en eers na 'n aantal jare besware en plaaslike omstandighede in ag geneem het.

Mondragon-onderwys in Spanje word deur die webwerf van die Mondragon Koöperatiewe Korporasie (2006) en Van Slyke (2008) beskryf. Dit is 'n voorbeeld van etnies gedrewe ontwikkeling wat vreedsaam en opbouend verloop het. In Falangistiese Spanje het die Baskiese volksgroep geslaag om in weerwil van regeringsteenstand, 'n selfstandige ekonomie op te bou, wat 'n suksesvolle onderwysstelsel insluit. Dit is op 'n koöperatiewe grondslag gedoen. Dit dui aan dat 'n sterk gedrewe gemeenskap selfs sonder staatsteun onderwys sukses kan behaal.

‘n Volgende afdeling (paragraaf 4.7 en onderafdelings) het die Suid-Afrikaanse onderwystoneel beskryf. ‘n Historiese oorsig is opgevolg met ‘n uiteensetting van die onderwystoneel soos dit vandag lyk. ‘n Belangrike aspek daarvan word deur Hoppers (2000), MacFarlane (2008) en Keevy en Blom (2007) beskryf. Dit is die vorming van geïntegreerde, soomlose onderwys- en opleiding, wat mense mobiel oor verskillende sektore van die ekonomie moes maak. Dit het nie gerealiseer nie, weens verskeie praktiese faktore. Die formele skoolkurrikulum van 2010-2011 is reeds die vierde poging van die Departement van Onderwys om ‘n werkbare opset daar te stel, binne die sosio-politieke agenda van die regerende party. Die Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) wat in 1996 bekend gestel is, het telkens te staan gekom voor uitdagings van oorlaaide klaskamers, onderwysers en disfunksionele skole. Magardie (2004) se beskrywing van suksesvolle implementering dui voorwaardes vir sukses aan, waaraan min skole in Suid-Afrika voldoen het. Arnold (2004) het probleme met implementering aan hoërskole ondersoek, en veral die geweldige werkslas op onderwysers geïdentifiseer. Bipath het die verskynsel van disfunksionele skole ondersoek, en dit grootliks aan ‘n nie-leer kultuur toegeskryf.

In die lig van bogenoemde beskrywing, is die sukses van onderwys aan Hopetown se twee skole noemenswaardig. Dit moet aan buitengewone inspanning van die skoolgemeenskappe (onderwysers, ouers en instellings soos landboumaatskappye) toegeskryf word. Die verskillende mate van sukses van die twee skole is direk aan die verskillende vlakke van ekonomiese bemagtiging van die ouergemeenskappe te verbind. Beide die skole is egter ‘n goeie afspringplek vir ‘n leerder wat die toekoms met ywer en doelgerigheid wil betree. Ingrypende onderwyservormings (soos in Nederland en Finland) is binne ‘n kort tyd geïmplementeer (anders as in Finland) en ‘n belangrike deel van die onderwysstelsel het disfunksioneel geraak (teenoorgesteld aan Kuba). Hopetown se twee skole, wat nie een in die beste posisie denkbaar was nie, het

sukcesvol by al die skommelings aangepas, en met 'n staat wat onderwys faal, is dit selfs denkbaar dat dele van Hopetown se onderwys sal standhou (soos die Baske in Spanje).

Dit moet 'n mens nie uit die oog laat verloor dat 'n groot deel van die bevolking in die distrik werkloos of ekonomies onaktief is nie. Om indiensneming te verhoog, sal die gemeenskap dus geweldig versterk. Verskeie deelnemers het aangedui dat indiensneming sonder ekonomiese ontwikkeling nie moontlik is nie, en dit word as gegewe geneem. Ekonomiese ontwikkeling sonder 'n werksmag wat indiensneembaar is, is egter ook nie moontlik nie. 'n Gemeenskapsgebaseerde kurrikulum om die indiensneembaarheid van skoolverlaters te verhoog, is noodsaaklik, en moet liewers vroeër as later aandag geniet. Die ondersoek toon dat lede van die gemeenskap bewus is hiervan, en dat dit 'n suksesvolle onderneming kan wees, as mense se verwagtings van die taak van skool nie oorspan word nie. Verskillende moontlike wyses waarop dit aangepak kan word, is die onderwerp van die laaste hoofstuk van hierdie studie. Op hierdie stadium word gestel dat dit 'n realistiese moontlikheid is.

'n Mens moet onthou dat die sukses van die skole in Hopetown binne die raamwerk van die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling staan. In hoofstuk 1 is aangedui dat dié bedeling suksesvol in die toekenning van kwalifikasies is, maar nie om werkers vir die arbeidsmark gereed te maak nie. Dit is presies die geval in Hopetown.

Werkgewers kla dat werksoekers nie oor noodsaaklike eienskappe beskik nie, en hulle aanvaar dat skoolverlaters nie oor toepaslike kennis beskik nie. Hulle verwagtingshorison (geskep deur tradisie) is dat 'n skool sy leerders vir 'n suksesvolle matriekeksamen moet voorberei, en nie dat skole vereiste eienskappe of toepaslike kennis vir die werksplek moet aankweek nie. Daarom beskou hulle skole oorwegend as suksesvol. Dit stem ooreen met McNeill (2003:11-12) se bevindings dat kinders in die VSA hulle skoolervaring as

verwyderd van die lewe ervaar en werkgewers en akademici kla dat skoolverlaters onvoldoende voorberei is. Nogtans glo leerders, onderwysers en ouers (wat tog werkgewers en akademici insluit) dat skole “die nodige” doen (McNeill, 2003:11-12). Die oorsprong lê moontlik in die stelling van Cook en Cook (1950:277) dat die surplus jongmense in die 1930’s in die VSA hanteer is deur hulle langer te laat skool gaan. Onderwysleiers (as middelklasmense) het middelklasskole in alle gemeenskappe gevestig, ongeag of dit oral die gepaste oplossing was (Cook en Cook, 1950:277). Dit stem ooreen met die beskrywing in paragraaf 4.7.1 dat ‘n verskeidenheid van skole in Suid-Afrika almal op die end akademiese sekondêre skole geword het. Die weerstand teen minderwaardigheid in sogenaamde Bantoe onderwys, het owerhede waarskynlik genoop om dieselfde patroon van akademiese sekondêre skole in Swart en Bruin woongebiede te volg. Die gevolg is die huidige onderwysbedeling soos in dié studie beskryf.

Dit lyk of Dewey se waarskuwing dat skool ‘n sosialisering van sy eie word wat met die regte lewe min te doen het, vandag in Suid-Afrika die waarheid is (Dewey, 1934:11); en of die kloof tussen skool en lewe waaroor JP Smuts in 1924 gepubliseer het, vandag net nog groter is. Steeds word kopwerk as domein van ‘n “aristokrasie” gesien, en handewerk vir die wat nie anders kan nie (Smuts, 1924:1-27). Die ekonomiese moontlikhede wat die Hopetown-omgewing volgens deelnemers inhoud, is gegrond op landbou en verwerking van landbouprodukte, asook die gasvryheidsbedryf. Onderwysowerhede maak beperkte voorsiening vir toepaslike opleiding, en dit verskyn ook nie op leerders se behoeftelys nie.

Om uit hierdie skaakmat te breek sal, soos Letschert en Kessels (2003:157) beweer, buitengewone onderhandelingsvaardighede vereis. Die nostalgiese kurrikulum, dat skool goed is as dit nog lyk soos mens dit onthou (Van den Akker, 2003:65) sal vir ‘n meer realistiese beoordeling moet plek maak. Gegewe die onlangse ervaring met kurrikulumverandering in Suid-Afrika, sal dit nie

maklik wees nie. Deelnemers aan so ‘n proses sal oortuig moet wees dat dit noodsaaklik is. Mikpunte moet plaaslik toepaslik en uitvoerbaar met plaaslike hulpbronne wees. Die beginsels van projekbestuur (Letschert en Kessels, 2003:170-171) of proto-tipering (Kuiper et al, 2003:184) moet gevolg word.

6.7 Slot

In hierdie hoofstuk is die navorsingsresultate aangewend om elkeen van die navorsingssubvrae te belig. Elke subvraag kan nie volledig uit die onderhoude beantwoord word nie, en daarom is ook na die literatuurstudie van hoofstukke 2, 3 en 4 verwys.

In die volgende hoofstuk word literatuur- en empiriese bevindings opgesom, aangewend om die navorsingsvraag te hanteer en aanbevelings te maak.

Hoofstuk 7 Bevindings aanbevelings en implikasies van die studie

7.1 Inleiding

Hierdie studie gaan van die vertrekpunt uit dat gemeenskappe wat hulle lot in eie hande neem, beter vaar as die wat vir owerhede wag om durende oplossings vir hulle probleme te vind. Vanuit dié vertrekpunt is onderwys, en spesifiek kurrikulum, ondersoek. Die vraag is tot watter mate die landelike gemeenskap daarvan beheer kan neem, om te help dat suksesvolle skoolverlaters meer indiensneembaar sal wees. Sukses op dié terrein kan die gemeenskap as geheel ekonomies bevoordeel, en lede daarvan se welvaart verhoog.

Die ondersoekterrein is ‘n verwikkelde sosiale werklikheid wat ‘n sosiale beskrywing en ‘n uiteensetting van die beroepswêreld van die gemeenskap vereis, maar ook ‘n akademiese ondersoek na kurrikulumontwikkeling as internasionale studieterrein, en onderwys en opleiding in Suid-Afrika.

In hierdie hoofstuk word die literatuurstudie en die empiriese ondersoek oorsigtelik hanteer, om bevindings op te som, aanbevelings te maak, en implikasies wat die studie na vore bring, uit te wys.

7.2 Opsomming van die probleem wat tot die studie gelei het

Om in die platteland te woon, beteken om daagliks met Suid-Afrika se gaping tussen ryk en arm gekonfronteer te word. As onderwyser het ‘n mens te doen met leerders wat jy help om matriek te slaag, sonder om seker te wees dat hulle verwagtings ná die vreugde bewaarheid gaan word. Om plaaslik ekonomies aktief te wees, vereis óf verdere opleiding en/of kapitaal, óf werk wat iemand sonder matriek net so goed kan doen.

Plattelanders weet ook dat ekonomiese ontwikkeling in hulle omgewing moeiliker is as wat stedelike besoekers soms dink.

Infrastruktuur, markte en ondersteunende industrieë is nie goed ontwikkel nie, wat 'n swaar las op die individuele ondernemer lê. Die vraag kom onwillekeurig op of skole meer kan doen om leerders vir ekonomiese sukses in die omgewing voor te berei. Of is die plaaslike ekonomie van so 'n aard dat die beste is om hulle in staat te stel om die omgewing te verlaat en elders ekonomiese sukses te behaal?

Dit is ironies dat, te midde van die werkloosheid, 'n mens dikwels hoor van 'n vaardigheidstekort, wat die ekonomie skaad.

Kontak met onderwysers van ander skole het my die erns van die probleem laat besef, en tot hierdie studie gelei. Aanvanklik wou ek bloot vasstel watter ruimte Kurrikulum 2005 bied, want my intuïsie was dat geleenthede onbenut gelaat is. Dit het die wye veld van kurrikulumstudies vir my oopgemaak en die konsep van 'n kurrikulum wat in die gemeenskap gebaseer is, het na vore gekom. Wat presies daarmee bedoel word, volg in paragraaf 7.5.

7.3 Opsomming van die navorsingsvraag en sub-vrae

Die navorsingsvraag lui soos volg: *Hoe kan die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum in die platteland (spesifiek die Hopetown-omgewing) bydra om verwerwers van die Nasionale Senior Sertifikaat meer indiensneembaar te maak?*

Om 'n aanduiding te gee of die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum tot verhoogde indiensneembaarheid kan lei, moet matrikulante se indiensnemingsbehoefte, sowel as werkgewers se arbeidsbehoefte beskryf word. Leerders se indiensnemingsbehoefte is belangrik, maar nie deurslaggewend nie. Aan die ander kant, as die kloof tussen leerders se behoeftes en beskikbare werk te groot is, kan hulle selfs verkies om ekonomies onaktief te bly, liewers as om die beskikbare poste te beklee. Dit kan ook dui op 'n kurrikulum wat nie met die plaaslike werklikheid rekening hou nie, en moontlik reggestel moet word. Behoeftes van leerders en werkgewers, met die kurrikulumimplikasies daarvan, word deur die eerste twee sub-

vrae gedek. Die derde subvraag hou direk daarmee verband. As komponente wat tot die kurrikulum bygedra moet word geïdentifiseer is, beskik die gemeenskap oor die vaardighede om dit by te dra?

Die vierde sub-vraag wil die resultate van die ander drie bymekaar bring, deur te vra hoe die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum geoperasionaliseer moet word. Daar is nie 'n enkele, vanselfsprekende antwoord wat uit die studie kristalliseer nie, en verskillende moontlikhede word voorgestel.

7.4 Opsomming van die doel en doelstellings van die studie

Die doel van die studie hou direk met die navorsingsvraag verband. Dit is om 'n konkrete, kurrikulumkundige bydrae tot die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum te lewer, sodat matrikulante meer indiensneembaar sal wees.

Die doelstellings op pad na bogenoemde doel is om uit te vind wat matrikulante se indiensnemingsbehoefte is, en dit te vergelyk met werkgewers se arbeidsbehoefte. Die kurrikulumimplikasies daarvan moet verreken word. Dan moet vasgestel word of die gemeenskap oor die kundigheid beskik om geïdentifiseerde komponente tot die kurrikulum by te dra. Die vierde doelstelling is om voorstelle te maak oor hoe die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum geoperasionaliseer kan word.

7.5 Bevindings van die literatuuoroorsig

7.5.1 Hoofstuk 1: Oopdek van die navorsingsprobleem

In hoofstuk 1 word die erns van die navorsingsprobleem uitgestippel. In paragraaf 1.3.1 word uit Schussler (2007) se *Vyfde Suid-Afrikaanse Indiensnemingsverslag* vasgestel dat die persentasies van die bevolking met matriek as hoogste kwalifikasie, oor die laaste jare sterk toegeneem het, terwyl die met graad 8 en laer afgeneem het. Dit dui op 'n suksesvolle skoolstelsel, maar indiensnemingsyfers plaas 'n vraagteken daaroor. Van dié met matriek is nagenoeg 27% werkloos. Dit lyk of matriek enigsins waarde het, want vir diegene met 'n skoolkwalifikasie laer as

matriek is werkloosheid nog erger. ‘n Groep ekonome (The Economists) onder Schussler se leiding het ‘n mens se kans om in diens te wees, sowel as so ‘n persoon se finansiële verdienste ondersoek (Schussler et al, 2007 – *Skills Shortage – Urban legend or fact The education of the SA work force* aangehaal in paragraaf 1.3.1). Volgens dié verslag lyk dit asof ‘n mens na graad 10 enigiets anders moet doen as om skool te gaan – tensy ‘n mens beplan om verder te studeer na matriek, wat in terme van sowel werksekuriteit as verdienste nog die beste is. Die groot verdienstegaping skryf hulle juis aan die tekort aan gegradueerdes toe, en verklaar met nadruk dat Suid-Afrika wel ‘n vaardigheidskrisis beleef (Schussler et al, 2008:41). Hoewel ‘n RGN-verslag dit minder sterk stel, dui dit aan dat ‘n tekort aan ambagslui die ekonomie skaad (RGN, s.a.19).

In paragraaf 1.3.2 word matrikulante se na-skoolse studieloopbane bespreek. Hoogstens 20% Suid-Afrikaanse matrikulante studeer enigsins verder (McGregor, 2007). Van dié 20% voltooi slegs 20% hulle studies in die minimum voorgeskrewe tyd. Redes vir die swak tersiêre prestasie is gebrek aan motivering en doelgedrewenheid (Louw, 2005:1-2 en 100). Hierdie eienskappe kom waarskynlik ook by werksoekers voor, en verklaar gedeeltelik die swak prestasie in dié sektor.

In paragraaf 1.3.3 word aangedui dat die staatsbesteding aan onderwys internasionaal goed vergelyk (Manuel, 2008 en Schussler, 2008:5). Tot 80% van Suid-Afrikaanse skole is volgens De Lange (2008) disfunksioneel. Volgens Bipath (2008:65-70) se definisie en beskrywing is Hopetown se skole hoogs funksioneel, wat beteken dat werkloosheid nie aan swak skole toegeskryf kan word nie. Die verskynsel van *jobless growth* (Sinagatullin, 2006:26-27) kan wel ‘n invloed hê. Dit dui nietemin daarop dat skole dalk nie net dit wat hulle moet doen beter moet doen nie, maar dalk iets anders, of iets bykomend moet doen.

In paragraaf 1.4 word die kurrikulêre spinneweb van Van den Akker (2003:xx) as teoretiese raamwerk gestel. Dit erken die wedersydse verband tussen al die elemente van die kurrikulum, maar plaas die rasionaal van onderwys in die middel daarvan. In die VOO-fase (grade 10, 11 en 12) is verwerwing van die Nasionale Senior Sertifikaat 'n belangrike rasionaal van onderwys. Aan die kern van hierdie studie is die stelling dat die aankweek van eienskappe wat die leerder indiensneembaar sal maak, by die rasionaal ingesluit moet word, sonder om balans met breër opvoedkundige doeleindes te verloor. As verwerwing van die kwalifikasie oorbeklemtoon word, is dit waarskynlik ter wille van die instrumentele waarde daarvan. As dit ten koste van geskikte eienskappe gedoen word, word die doel deur die middel verslaan.

In hierdie hoofstuk is bevind dat die oorwig van matrikulante nie na skool verder studeer nie, en dat 'n groot deel van hulle nie daarin slaag om in diens geneem te word nie. In Hopetown, waar disfunksionele skole nie die skuld kan kry nie, moet dit elders gesoek word. Die feit dat die ekonomie minder werk skep, al groei dit, speel 'n rol, maar daar is ook aanduidings, dat matrikulante nie oor die kennis of persoonlike eienskappe beskik wat sukses in die werksplek meebring nie. Hierdie aspek van die probleem, bring dit binne die terrein van kurrikulumstudies.

7.5.2 Hoofstuk 2: Fokus op die gemeenskap

Globalisering as verskynsel wat ekonomies kwesbare groepe skep, word in paragraaf 2.2 beskryf. Volgens Mkosi (2006:155-157) en Sing (2005:1-7) is dit 'n meganisme waarvolgens ryk lande hulle ten koste van minder ontwikkelde lande bevoordeel. Sinagatullin (2006:26-27) en Kenway en Bullan (2005:33) beskou marginalisering van die werkersklas en landelike bevolkings as negatiewe, maar onbedoelde gevolg van globalisering. Sinagatullin (2006:81-83) noem dat beleggings in landelike onderwys goed moet betaal, aangesien dit die noodsaaklike geskoolde arbeidsmag kan lewer (Sinagatullin, 2006:81-83). Die voorwaarde daarvoor is egter dat

die onderwys toepaslik moet wees, óf om leerders toegang tot die wêreldwye elite te gee, of om die plaaslike ekonomie te ontwikkel. Laasgenoemde sluit aan by die rasionaal tot onderwys wat in hoofstuk 1 bespreek is.

‘n Belangrike aspek van plaaslike ontwikkeling is die digitale verdeling. Dit verdeel die wêreld in diegene wat inligtingstechnologie bemeester het, en die res (Cullen, 2001:311). Die voorkoms hiervan in Hopetown word in paragraaf 7.6 as deel van die empiriese ondersoek bespreek. Cullen (2001:311) wys daarop dat hierdie verdeling nie verabsoluteer moet word nie, aangesien ou tegnologieë nie noodwendig verdwyn nie, en onderrig in ander rigtings soms nuttiger is. Fourie en Bothma (2007:5) waarsku weer teen ‘n oorvereenvoudigde siening van onderrig in inligtingstechnologie. Leerders moet nie net oppervlakkige gebruik van die internet leer ken nie, maar om werklik inligting daaruit te verkry (Fourie en Bothma, 2007:5). Die Skoolbeheerliggaam (SBL) het aansienlike mag (Adams, 2005:99-101) wat sulke besluite moontlik maak.

‘n Belangrike kurrikulumbesluit wat die skoolgemeenskap kan neem, is om rekenaarvakke (Rekenaartoeëpassingstechnologie en Inligtingstechnologie) by die skool se vakpakket in te sluit. In wêreldterme is Afrikaanssprekendes (die oorweldigende meerderheid in Hopetown) ‘n minderheidskultuur. Dit is belangrik dat leerders toegang tot die Engels-oorheersde digitale kultuur kry, sonder om identiteit prys te gee.

In paragraaf 2.4 word die funksionaliteit van ‘n gemeenskap bespreek, aangesien dit voorwaarde tot ‘n doeltreffende gemeenskapsgebaseerde kurrikulum is. Na aanleiding van Kruijer (1987:17-21) se beskrywing van die ineenstorting van gemeenskapsbindings weens armoede, en die aanduiding van dieselfde verskynsel weens oorfloed (Eloff, 1999) word by Boshoff (2006:3-4) aangesluit waar hy stel dat ekonomiese differensiasie

normaal is, maar dat die huidige kloof tussen ryk en arm, die potensiaal van gemeenskappe verwoes.

In sy beskrywing van die funksionele gemeenskap waar hy self grootgeword het, verwys Van der Rheede (2006) heel eerste na die toewyding van onderwysers, moedertaalonderrig en toeganklike skoling. Hy dui aan dat dit sy Bruin gemeenskap in staat gestel het om die beperkte ekonomiese ruimte wat apartheid wel gebied het, te vul (Van der Rheede, 2006). Van der Rheede se beskrywing kan in 2010 as riglyn aanvaar word, waar dit globalisering is wat Hopetown se leerders benadeel, en nie noodwendig 'n politieke stelsel nie.

Daar is verwys na Hopetown se gemeenskap wat oorheersend Afrikaans is. Volgens Stavenhagen (1990:4-6) (soos bespreek in paragraaf 2.4.2) kan etnisiteit ontwikkeling bevorder, as mense vir mekaar verantwoordelik voel. Dit is onduidelik tot watter mate dié krag in Hopetown geld.

In 2.5 word die gemeenskap van Hopetown beskryf. Uit die werk van Abbot (2004) en Wiid (2009) ontvou die geskiedenis van een van die oudste dorpe in die Noord-Kaap. Die ekonomiese basis is kleinveeplase in die karoo en intensiewe graanverbouing onder besproeiing.

Uit die 2001 sensusverslag, is dit duidelik dat die gaping tussen ryk en arm in Hopetown ook groot is, met bykans 60% van die bevolking wat óf werkloos (13%) óf ekonomies onaktief (44%) is. Volgens die definisie wat in die sensus gebruik word, is iemand bo 15 wat vir vier weke lank geen poging aangewend het om werk te vind nie, ekonomies onaktief (Lehohla, 2004). Dit blyk ook dat daar 'n groot verlies van leerders is, soos wat hulle deur die hoër skoolgrade vorder. Die verdeling tussen ryk en arm val grootliks saam met die twee skole in die dorp.

7.5.3 Hoofstuk 3: Die onderbou van die kurrikulum

Die bepalende stelling in hierdie hoofstuk is die opskrif van paragraaf 3.2 wat stel dat opvoeding 'n betwiste gebied is. Elke ideologie het gepaardgaande opvoedingsdenke, wat in kurrikulum neerslag vind. Volgens Van den Akker (2003:7-8) is die proses om kurrikulum te ontwikkel 'n oorlogsone, waar wedersyds onbevredigende kompromieë gewoonlik die uiteinde is. Ben-Peretz (2003:53-57) beskryf dit as 'n toutrekkery, met uitkomst wat wissel volgens verskuivende magsentra. Hierdie studie identifiseer die plaaslike gemeenskap as een so 'n magsentrum, wat meer kan vermag as dit daarvan bewus is. Volgens Ornstein en Hunkins (2009:19-20) teoretiseer onderwysers nie graag oor kurrikulum nie, en Pinar (2004:32) beweer dat opvoedkundige akademici bykans geen invloed op kurrikulum het nie.

Slattery (2006:3-7) en Doll (2008:193-195) kritiseer die modernistiese kurrikulum, omdat dit op tweeledige opposisies berus, en 'n enkelvoudige oorsaak-gevolg meganisme in opvoeding veronderstel. In die plek daarvan stel Doll post-modernistiese denke voor, wat vir 'n komplekse werklikheid ruimte maak (2008:200-202). Slabbert en Hattingh (2006:707-713) beskryf hoe 'n ekstern voorgeskrewe kurrikulum in die post-moderne wêreld vir 'n intuïtiewe kurrikulum wat die lewe as bron neem, behoort plek te maak. Aoki (2005:362) beskryf kurrikulum as 'n wedersydse uitnodiging.

Benaderings tot kurrikulum soos deur Doll, Slabbert en Hatting, en Aoki beskryf is, vereis van die onderwyser om teoreties oor kurrikulum na te dink. Hierdie studie vind daarby aanklank.

In paragraaf 3.3 word kurrikulum as studieveld beskryf. Ornstein en Hunkins (2009:13) en Carl (2002:30-31) beskryf die multi-dissiplinêre aard daarvan. Dit steun op die wetenskappe wat onderrig word, sowel as op kognitiewe teorie, en die heersende denke rakende ekonomie en gemeenskap. As moderne studieveld het

dit beslag gekry met Tyler se werk, wat voorgestel het dat opvoedkundige doelwitte gestel word. Op grond daarvan moet opvoedkundige ervarings gekonseptualiseer, organiseer en evalueer word. Sy eie beskrywing (Tyler in Flinders en Thornton, 2004:51) is nie so voorskriftelik en rigied, as die Tyler-rasionaal waarteen die skrywers in paragraaf 3.2 te velde trek nie.

Epistemologie is die vertakking van filosofie met die inhoud en aard van kennis as onderwerp. In paragraaf 3.4 word dit as bepaler van kurrikulum bespreek. 'n Belangrike vraag wat Autio (2003:306-307) en Giroux (2009:39) ter tafel bring, is of alle kennis instrumenteel moet wees in ooreenstemming met 'n neiging om die hele lewe te korporatiseer; met ander woorde wat die doel daarmee is om te leer. Terwyl Sinagatullin (2006:75-76) en Keevy en Blom (2007:40) op die vermeerdering van kennis klem lê, balanseer Scruton (2007:28-31) en Sinagatullin (2006:93-95) dit deur te verwys na die waarde van 'n sterk teoretiese basis, wat nie so veranderlik is nie. Besluite oor die in- en uitsluiting van wetenskaplike kennis lê buite die gemeenskap se invloed, maar maniere waarop dit hanteer word, daarbinne. Die gemeenskap kan dus besluit om 'n dissipline-gebaseerde kurrikulum meer holisties te benader, of 'n "sagte" kurrikulum met meer kennis te laai. Dit is 'n belangrike deel van die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum.

Piaget (1973:1-30) en Bloom (1982) lê baie klem op kennis van leerders se kognitiewe vermoëns, om kurrikulumbesluite te beïnvloed. Terwyl Piaget beskryf hoe kinders se logiese beredenering ontwikkel, maak Bloom daarop aanspraak dat 95% van leerders kan leer wat die betrokke onderwysinstelling hulle wil leer. Die tradisionele normaalverspreiding se funksie was om die beperkte aantal universiteitsplekke vir die mees talentvolles te reserveer, en is uitgedien. Leerders wat besef almal kan presteer, is meer geneig om mekaar te help. Hierdie insigte is primêr op klas- en skoolvlak toepaslik. Wat 'n mens wil bereik, is wat Smith 'n breintoestand van hoë uitdaging en lae stres noem (Smith, 2002:13)

Skoolgemeenskappe wat dit verstaan, kan leerders se prestasie, en uiteindelik hulle indiensneembaarheid bevorder.

Sosiale faktore wat 'n rol in onderwys speel, is die onderwerp van paragraaf 3.5. Nixon (2005:45) beskryf die rol van elektroniese media in die lewe van tieners, en Kenway en Bullan (2006:36-42) verwys na die “verbruikersmediakultuur.” Hierdie invloede word al sterker, en skep die verwagting dat skool, en die hele lewe op verbruik en die genot daarvan gefokus moet wees. Om dit só te hanteer dat skool nie tot dieselfde oppervlakkigheid gedwing word nie, maar tog leerders se belangstelling hou, kan nie juis sentraal voorgeskryf word nie, en is 'n funksie van die gemeenskapskurrikulum. McNeill (2003:11-12) se bevinding dat kinders in die VSA skool verwyderd van hulle lewens ervaar, en dat akademici en werkgewers voel dat skoolverlaters onvoldoende voorberei is, dui daarop dat hierdie balans nie besonder goed gehou word nie. Die ironie is dat ouers, onderwysers en leerders voel dat skool “die nodige” doen. Dit bring 'n mens by een van die groot dilemmas van kurrikulumverandering: Mense sal saamstem dat kinders op skool beter voorberei moet word, maar sodra skool anders lyk as toe volwassenes daar was, raak hulle ongerus. Van den Akker (2003:xx) noem dit die nostalgiese kurrikulum. Dit is 'n belangrike, maar remmende deel van die gemeenskapskurrikulum.

In paragraaf 3.5.2 word die posisie van skool binne die gemeenskap bespreek, veral aan die hand van Cook en Cook (1950:202-204) se ou, maar steeds toepaslike bespreking. Die skool wat in vennootskap met die gemeenskap verkeer, is volgens hulle een wat in voeling met die onderwysbehoefte van die gemeenskap is, maar ook in staat is om die leiding te gee waarvoor hulle opleiding en hulle ampte hulle toerus.

Twee uiterste beskouings van die verhouding tussen individu en gemeenskap is die Klassieke Liberalisme en die Marxiaanse tradisie, en word bespreek in paragrawe 3.5.2.2 en 3.5.2.3. Die liberalisme

met Auguste Comte as grondlegger in sosiale denke (Bordeau, 2008:8-9) en Adam Smith in ekonomiese denke (Epstein, 2004:2), glo dat menslike welsyn die beste gedien kan word met die grootste moontlike vrystelling van die indiwidu (Grant, 2009:x). Dit lei tot onderwys wat die indiwidu vir kompetisie met ander indiwidue voorberei (Grant, 2009:vii-xvi).

Die Marxiaanse tradisie, gegrond deur Karl Marx, vind dat die mens slegs binne sosiale verband kan sosialiseer (Marx, 1903 (1847):1-2). 'n Opvoedkundige binne hierdie tradisie is die Brasiliaan Paolo Freire, volgens wie opvoeding deur dialoog moet geskied. Dialoog beskryf hy as die uitruil van egte woorde, en 'n egte woord is tweeling van nadenke en aksie. Sonder aksie word die woord verbalisme, en sonder denke word dit aktivisme, beide begrippe wat hy verwerp (Freire 1972:30-31).

Samevattend kan gesê word dat sekere opvattinge só integraal tot mense se denke is, dat hulle dit as vanselfsprekend en onbestrybaar beskou. Dié opvattinge syfer deur alle aspekte van onderwys. Dit is die belangrikste, maar ook ontwykendste deel van die gemeenskapskurrikulum. Modernistiese kurrikulumdenke, wat van reduksionisme en determinisme beskuldig word, word met post-moderne kurrikulumdenke vergelyk, wat kompleksiteit en onvoorspelbaarheid in die raamwerk van redelike denke en kurrikulumbeplanning insluit. Die opponerende sosiale denkskole van die Klassieke Liberalisme en die Marxiaanse tradisie word beskou, met verwysing na Freire, 'n belangrike eksponent van Marxiaanse onderwysdenke.

Die kurrikulumdenke onder die skoolfondament, soos die titel van hierdie hoofstuk lui, laat nie net ruimte vir 'n kurrikulum wat sterk in die gemeenskap gegrond is nie, dit stel gemeenskappe wat in staat is om die verantwoordelikheid op te neem, as voorwaarde. Daarby sluit epistemologie aan, wat ruimte vir 'n vinnig veranderende *corpus* van kennis maak, maar dit met die waarde van durende

teoretiese grondslae balanseer. Kennis van kognitiewe wetenskappe, wat vir die ontluiking en verskillende ontwikkelingstadia van leerders voorsiening maak, is deel daarvan. Om hierdie opvattinge op te stel en te motiveer, kan 'n belangrike deel van die sukses wees. In die hoofstuk se gevolgtrekking word gesê:

Die fondasie is nie so opsigtelik nie, maar wel deurslaggewend. Dit bepaal grootliks wat daarop gebou kan word, en hoe suksesvol dit sal wees. Filosofiese- en sosiale opvattinge groei oor tyd, en skole ook.

7.5.4 Hoofstuk 4 Kurrikulumteorie bo die skoolfondament

Die doel met hierdie hoofstuk is om die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum, as sleutelwoord in hierdie studie, binne wetenskaplike raamwerk te plaas. Die begrip gemeenskapskurrikulum is die middelpunt van die hoofstuk. Dit volg op 'n beskrywing van kurrikulumstudies as wetenskaplike studieveld, en die prosesse waarvolgens kurrikulum konkrete vorm gegee word. Daarna volg 'n ondersoek na enkele buitelandse voorbeelde wat aspekte van die voorgestelde gemeenskapsgebaseerde kurrikulum belig, en 'n beskrywing van die Suid-Afrikaanse onderwys- en opleidingsopset.

In paragraaf 4.2.1 word na verskillende beskrywings van kurrikulum verwys; van waar dit beperk tot voorgeskrewe inhoud word (Pratt, 1994:v), deur Smith en Lovat (2004:18-19) wat die oorspronklike resiesbaan-metafoor gebruik om die begrip te kompliseer met die leerder as aktiewe deelnemer en besluitnemer, deur kulturele gebruike wat onbewustelik op skool voortgesit word (Meighan en Harber, 2007:78), tot waar Van den Akker (2003:x) kurrikulum as 'n reuse spinneweb met verwante aspekte beskryf. "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.

In paragraaf 4.2.2 word na aspekte van kurrikulum, soos dit deur Carl (2002:34-42), Ornstein en Hunkins (2009:14-18), Eisner

(2005:8), Wilson (2005) en Van den Akker (2003:3) beskryf word. Talle aspekte word genoem, en dit lyk of die proses om nog aspekte te identifiseer onbepaald kan aanhou. In paragraaf 4.2.3 word dit vereenvoudig tot die formele, die informele, die verskuilde en die weggelate kurrikulum. Alle aspekte kan onder hierdie opskrifte ingedeel word. Dit vereenvoudig die oorweging van 'n gemeenskapskurrikulum. Elkeen van hierdie aspekte kan ondersoek word, om strategieë waarvolgens die gemeenskap dit kan beïnvloed, te formuleer. Die ooreengekome rasionaal, in hierdie geval eienskappe wat skoolverlaters meer indiensneembaar sal maak, word as riglyn gebruik.

Kurrikulumvorming, wat in paragraaf 4.3 bespreek word, vind volgens verskillende prosesse plaas. Die Tyler-rasionaal, van doelgerigte beplanning, oorheers volgens Kreider (2009) steeds hierdie toneel. Carl beskou dit as 'n sistematiese beplanningsproses, hoewel onbeplande aspekte ook in ag geneem moet word. Hewitt (2006:260-269) onderskei die ontwikkeling en aanpassing van reeds ontwikkelde kurrikulum. Ontwikkeling is volgens hom opstel van kurrikulumdokumente, ontwikkeling en publikasie van handboeke en heropleiding van onderwysers. Implementering vind ook in stappe plaas. Aanpassing is wanneer bestaande materiaal vir die spesifieke konteks aangepas word. Hy beskou dit nie as waterdigte eenhede nie (Hewitt, 2006:260-269). Die beskrywing van Ornstein en Hunkins (2009:222-241) stem grootliks hiermee ooreen.

Letschert en Kessels (2003:157-176) bespreek sosiale en politiek faktore wat 'n rol speel, en verwys na interne en eksterne bestendigheid. Interne bestendigheid verwys na 'n dokument wat 'n goed uitgewerkte, samehangende geheel is, en eksterne bestendigheid na een wat deur gebruikers daarvan positief ontvang, en aan meegewerk word. Om eksterne bestendigheid te bereik, kan opvoedkundige kwessies nie tegnies en in isolasie behandel word nie. Kuiper en ander (2003:183) verwys na kurrikulumontwikkeling

wat aan ontwikkelingsnavorsing verwant is, om te voorkom dat ontwerp en implementering losstaande prosesse word. Dit is juis om by dié gedagterigting aan te sluit, dat hierdie studie na kurrikulumvorming verwys; dit omvat die prosesse van ontwikkeling en implementering as 'n organiese geheel, waaraan die gemeenskap, indien dit so verkies, aktief kan deelneem.

Die vlakke van kurrikulumvorming word in paragraaf 4.3.2 bespreek. Carl (2002:88) en Van den Akker (2003:2) identifiseer die makrovlak van kurrikulum as die staat, terwyl Carl die meso-vlak as die provinsie en mikro-vlak as die spesifieke skool beskryf, en Van den Akker die meso-vlak by die skool, en die mikro-vlak in die klaskamer vind. Dit is 'n sleutelbegrip, wat aansluit by die vorige paragraaf: Die skool en klaskamer is volwaardige vlakke van kurrikulumvorming. Wat op hierdie vlakke gedoen word, raak die gemeenskapskurrikulum direk.

Verskillende benaderings tot kurrikulum en onderwys, is die onderwerp van paragraaf 4.4. Uiteensettings van Carl (2002:55-62; 74 en 8-9), Ornstein en Hunkins (2009:2-10 en 191-205), Meighan en Harber (2007:77-78 en 211-280), Giroux en Penna (1983:102-105) word in tabelle weergegee, en aangevul deur beskrywings van Pratt (1994:79), Marsh (2004:6-8) en Hewitt (2006:13-14). Hierdie indelings raak besonder kompleks. Kategorisering is per definisie 'n proses wat vereenvoudig, nuanse inboet, en wesenlik subjektief is. Daarom stem kategoriserings nie ooreen nie, en vereenvoudig dit die terrein vir 'n oningewyde leser, so lank die leser net een bron raadpleeg. Daarna raak dit verwarrend.

Om die studieveld meer toeganklik te maak, en tegelyk reg aan die kompleksiteit daarvan te verleen, word beskouings oor die rasionaal van onderwys in paragraaf 4.4.2 bespreek, en beskouings oor die fokus daarvan in paragraaf 4.4.3. Ek maak die stelling dat onderwys altyd mik op teenstellende, maar aanvullende doeleindes, naamlik om die *status quo* te handhaaf, om by 'n onvermydelike toekoms aan

te pas, en om die toekoms na 'n ideaalbeeld te transformeer. Verder is daar teenstellende maar aanvullende foki in onderwys, naamlik op die leerder as draer van kennis, as toekomstige werker, as lid van die samelewing, en as ontluikende mens. Verskillende benaderings tot onderwys en kurrikulum behels verskillende balansering van die onderskeie doeleindes en foki. 'n Onderwysstelsel op makro-vlak kan 'n balansering daarvan in gedagte hê wat verskil van dit wat in 'n spesifieke skool werklikheid word, en wat weer verskil van wat in 'n spesifieke klas gebeur. Wanneer die gemeenskap kurrikulum wil vorm om skoolverlaters meer indiensneembaar te maak, moet oorweeg word hoe die verskillende doeleindes en foki met mekaar gebalanseer moet word om die doel te bereik, maar steeds 'n gebalanseerde leerervaring te wees.

Die gemeenskapskurrikulum word in paragraaf 4.5 beskryf. Die besluite wat op mikrovlak (skool en klaskamer) geneem word in terme van die formele kurrikulum, behels vakke aangebied, handboeke aangekoop, ensovoorts. Die informele- verskuilde- en weggelate kurrikulum word grootliks in onderwystradisie saamgevat, en die plaaslike skool dink nie altyd watter invloed hulle daarop uitoefen en kan uitoefen nie. Nogtans is die samestelling uniek aan elke skool. Dit is die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum. Wanneer skole onbewustelik daarmee te werk gaan, is dit 'n onbewuste gemeenskapskurrikulum. Dit kan egter 'n baie kragtige instrument in die hande van 'n gemotiveerde gemeenskap wees, om 'n gedeelde visie te verwerklik.

Paragraaf 4.6 word afgestaan om sekere buitelandse kurrikulêre hervormings na te gaan, om wenke vir die gemeenskapskurrikulum te vind. Nederlandse "studiehuis"-kurrikulumhervorming, met die oog op meer selfstandige, leergierige skoolverlaters, word in paragraaf 4.6.2 deur Van den Akker (2003:63-69) beskryf. Jonger skoolfasies is ook hervorm, soos beskryf deur Terwel en ander (2003:137-156) en Stokking (2003:117-136). Hulle ervaring was dat dié soort hervormings moeilik is om deur te voer, as die verwagtings wat

beleidmakers stel te hoog is, en as die plaaslike skool en onderwysers nie die noodsaak daarvan insien nie. Die gemeenskap moet as't ware instem om sy eie kurrikulum aan te pas by dit wat beleidmakers wil bereik.

Die Finse sekondêre onderwys het van 'n gesentraliseerde stelsel, na 'n stelsel waar leerders outonome besluite in 'n modulêre stelsel kan maak. Dit word in paragraaf 4.6.3 aan die hand van Vällijärvi (2003) en bevindings van PISA (*Programme for International School Assessment*) (2006) gedoen. Daar is bevind dat Finland binne 50 jaar van 'n laag geskoolde na 'n hoogs geskoolde samelewing getransformeer is, en dat 'n outoritêre stelsel met 'n outonome stelsel vervang is, sonder om standaarde te verlaag. Opvallend is dat skole vrywillig en op hulle eie tyd die oorgang kon maak, maar dat dit na ongeveer 10 jaar afgehandel was. 'n Mens moet dus nie teen struikelblokke blind staar nie.

Die merkwaardige prestasie van Kubaanse onderwys word in paragraaf 4.6.4 aan die hand van Gasperini (2000) en Malott (2009:227-233) beskryf. As 'n arm, minder ontwikkelde land, met 'n landelike bevolking van noemenswaardige omvang, het Kuba daarin geslaag om gehalte onderwys na alle dele van die samelewing te bring. Die spesiale behoeftes van landelike onderwys is geïdentifiseer, en opleiding is daarby aangepas. Die hele stelsel word gekenmerk deur nastrewing, waarvolgens onderwysers aangemoedig word om vernuwings met goeie resultate bekend te maak. Dit gebeur dikwels dat gewone onderwysers op die manier nasionale en selfs internasionale erkenning kry, en selfs die geleentheid het om kurrikulum op die makro-vlak te beïnvloed. Dit is merkwaardig dat 'n gesagstaat soos Kuba, die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum in plaas van sentralisering aanmoedig. Die gevolg is dat Kuba se onderwysresultate goed met die welvarendste lande ter wêreld vergelyk. Onder-ontwikkeling en finansiële tekorte is dus nie onoorkomelik nie, mits die gemeenskap

die geleentheid kry (en aangryp) om tot kurrikulering en ontwikkeling van 'n kurrikulum by te dra.

Baskiese onderwys volgens die Modragon-model word in paragraaf 4.6.5 beskryf, aan die hand van hulle eie webwerf (Modragon, 2006) Van Slyke (2008) en agtergrond deur Winstanley (2007:4-13) en Payne (1970). Dit is die verhaal van opheffing van 'n onderdrukte etniese minderheid, deur die ekonomiese ontwikkeling en onderwys hand-aan-hand te bevorder. 'n Deurslaggewende kenmerk is dat ekonomiese ontwikkeling nie in die eerste plek om winsbejag nie, maar om werkskepping draai. In lyn daarmee is waardevolle kennis iets wat gedeel moet word, en kapitaal is ondergeskik aan arbeid. Hierdie benadering in 'n klein tegniese skool as eerste projek, het tot 'n multi-nasionale koöperatiewe korporasie met byna 80 000 werknemers gelei. Hier moet gelet word hoe prestasie nie noodwendig gelyk aan kompetisie en winsbejag is nie. Dit kan 'n baie belangrike deel van 'n gemeenskapskurrikulum wees.

'n Omvattende begrip van die Suid-Afrikaanse onderwystoneel is nuttig, omdat dit die weë waarlangs 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum in Hopetown kan ontwikkel, moet aandui. Dit word in paragraaf 4.7 gedoen.

Die oorkoepelende kenmerk van Suid-Afrikaanse onderwys is die Nasionale Kwalifikasieraamerk (NQF). Alle kwalifikasies word daarin gestruktureer, en die beginsel is dat daar 'n soomlose oorgang tussen byvoorbeeld akademiese en beroepsgerigte onderwys moet wees. Ongelukkig is dit steeds nie die geval nie, aangesien beroepsgerigte opleiding onder die Departement van Arbeid ressorteer, en skole onder die Departement van Onderwys.

Vir die gemeenskapskurrikulum is die mag van die Skoolbeheerliggaam (SBL) van uiterste belang. Adams (2005:91) beweer selfs dat dit te groot is, en daarom minder welvarende en kundige mense verder benadeel. Een verantwoordelikheid van die

SBL is om personeel in hulle professionele taak by te staan. Die gemeenskap se seggenskap oor belangrike aspekte van kurrikulum word deur die wetlike rol van die SBL gewaarborg.

Dis Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum het sedert die instelling van Uitkomstgebaseerde Onderwys in 1996 twee keer van vorm verander, soos in paragraaf 4.7.2.2 beskryf. Haakplekke word in paragraaf 4.7.2.3 beskryf, en het veral met oorlading van onderwysers en oorhaastige implementering te doen. Hier word veral na MacFarlane (2008), Arnold (2004) en Magardie (2004) verwys. Nog 'n probleem is disfunksionele skole, wat volledig deur Bipath (2005) beskryf word. Dit kan as 'n gemeenskapskurrikulum wat die waarde van skool totaal minag, beskryf word. Dit is nie van toepassing op die ondersoekterrein nie, aangesien Hopetown se skole hoogs funksioneel is. Die eerste weergawe van UGO het baie ruimte vir die plaaslike inset gehad, en dit eintlik van onderwysers vereis. Dit is egter deur meer voorskriftelike weergawes vervang, en uit die oogpunt van 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum, is dit 'n geleentheid wat verbygegaan het.

Beroepsgerigte onderwys word in paragraaf 4.7.2.5 bespreek. Beroepsgerigte skoolvakke, die Nasionale Beroepsertifikaat wat aan VOO kollegese (voorheen tegniese kolleges) aangebied word, en leerlingskappe, wat 'n drieledige ooreenkoms tussen werkgewer, opleidingsverskaffer en opleidingsowerheid behels, is die drie roetes na erkende kwalifikasies. Die enigste hiervan wat gereedelik beskikbaar is in plattelandse dorpe, is beroepsgerigte skoolvakke. Selfs dit is vir minder welvarende skole nie beskikbaar nie, omdat die aanbieding van 'n enkele persoon kan afhang. Die armste mense van die platteland, die met die swakste kans om na-skools verder te studeer, met die minste bronne om 'n besigheid te begin, gaan na skole wat nie beroepsgerigte vakke aanbied nie. Leerders wat waarskynlik nooit tersiêre studie sal geniet nie, kry 'n kwalifikasie wat hulle vir niks anders voorberei nie.

7.6 Bevindings van die empiriese ondersoek

7.6.1 Indiensnemingsbehoefte van leerders

Suksesvolle skoolverlaters sien hulleself in professionele, besturende of administratiewe poste. Dit is die afleiding wat uit die empiriese ondersoek gemaak kan word, soos in paragraaf 6.2.1 weergegee. Volgens tabel 6.2 het geen leerders 'n voorkeur vir ambagte of beroepe wat arbeidersklas beroepe getoon nie. In tabel 6.3 word 'n duidelike afkeer daarteen geopenbaar.

Mnr Nico Boer se stelling dat daar 'n groot behoefte aan "sagte" werk is, nie die soort werk wat hy en sy seun doen nie, mag klink of hy hom op stereotipering verlaat. Groepe B en C in die onderhoude by Hoërskool Voorheenbenadeeld het dit bevestig deur te sê dat enigeen wat kan, kantoorwerk sal verkies. Een meisie in Hoërskool Welvaart het dieselfde opmerking, onder groot instemming gemaak.

Onder meisies in albei skole het sowel gasvryheid as skoonheid na vore gekom as beroepe wat hulle mag interesseer, maar eers ná dit aan hulle genoem is.

Ambagsverwante werk, het selfs by navraag geen positiewe reaksie ontlok nie. Elkeen van die seuns wat by Hoërskool Welvaart deelgeneem het, het aangedui dat hulle kan sweis, maar dit bloot as 'n nuttige stokperdjie beskou. In groep C by Hoërskool Voorheenbenadeeld is ook by navraag verklaar dat dit nuttig kan wees om ervaring in 'n tegniese rigting op te doen, maar dit het nog nie op persoonlike belangstelling daarin gedui nie.

Werk in die landbou was vir Hoërskool Welvaart-leerders aantreklik, in teenstelling met Hoërskool Voorheenbenadeeld. Die sleutel lê daarin dat die assosiasie in Welvaart die van boer is, en in Voorheenbenadeeld die van plaaswerker. Twee persone in Voorheenbenadeeld het verwys na die moontlikheid om 'n plaas te ontvang, en dat dit in so 'n geval nuttig sal wees indien mens landbou-ervaring opgedoen het. Die feit dat Landbou-wetenskappe

sedert 2010 as vak in Voorheenbenadeeld aangebied word, en aftrek kry, eggo moontlik hierdie verwagting.

In beide skole is verwys na werkskepping wat byvoorbeeld bouwerk of ander handewerk insluit, maar dit is hipoteties, en met ander mense in gedagte gedoen.

7.6.2 Arbeidsbehoefte van werkgewers

Deelnemers se bydraes is só georden dat die leemtes wat indiensneming bemoeilik eerste aandag geniet, en die moontlike poste vir skoolverlaters daarna bespreek word.

Die agteruitgang van 'n plaastradisie onder werkers weens veranderende verblyfpatrone, wetgewing wat kinderarbeid beheer en ernstige aansteeklike siektes, maak dit vir landbouwerkgewers moeilik om gewillige en geskikte kandidate vir beskikbare poste te vind. Die owerheid bemoeilik sake vir landbouwerkgewers op twee maniere. Eerstens gaan die basiese en onderliggende dienste wat plaaslike regering moet lewer, agteruit. Tweedens word die koste van arbeid as gevolg van arbeidswetgewing baie hoog, en arbeiders se kinders mag glad nie aan plaasbedrywighede deelneem nie. Dit ondermyn (soos bo genoem) die plaastradisie.

Die noodsaaklike vaardighede vir sowel veeboerdery as akkerbou onder besproeiing, raak al skaarser. As gevolg van meganisering, word al hoër vereistes gestel. Die konstruksiebedryf moet opgeleide werkers van elders af bring, omdat hulle plaaslik nie beskikbaar is nie. In die wyer ekonomie gesien, kortwiek gebrek aan kommunikasie- en rekenaarvaardighede, sowel as die kombinasie van tegniese kennis en verkoopsvaardighede werksoekers se indiensneembaarheid. Werkgewers vind dat skoolopvoeding nie direk verband hou met vereistes in die werksplek nie, maar dat dit die enigste soort opleiding is wat op groot skaal beskikbaar is.

Werkgewers let die behoefte aan (goed opgeleide) werkers regoor die landbouwaardeketting op. Verder is 'n beperkte aantal

kantoorgebaseerde poste beskikbaar, vir mense wat toepaslik gekwalifiseer is. In die breër ekonomie is werk beskikbaar, maar spesifieke kennis en vaardighede word vereis. Verkope en bepaalde rigtings in inligtingstechnologie word uitgesonder. Deelnemers aan hierdie studie beskou toerisme as ‘n moontlike bron van nuwe werksgeleenthede, maar industriële ontwikkeling word nie konkreet beplan nie. ‘n Beskouing van wat die buurdorp, Douglas, in daardie opsig reggekry het, laat ‘n mens tog dink dat dit nie uitgesluit behoort te word nie.

7.6.3 Beskikbaarheid van toepaslike kundigheid

Die sosiale onderbou van die Hopetown-gemeenskap is redelik sterk, in die sin dat daar ‘n begeerte by ‘n substansiële deel van senior skoolleerders is, om as volwassenes in die omgewing te vestig. Die plaaslike ekonomie kan ongelukkig nie alle talentvolle jong volwassenes akkommodeer nie. Dit wil voorkom of mense hulle ekonomiese verantwoordelikheid tot persoonlike welvaart beperk. In paragraaf 6.3 is die geskiedenis van Hopetown se koöperasie met die van naburige Douglas vergelyk, en ook verwys na burgerlike ekonomiese ontwikkelingsinisiatiewe van nóg ‘n buurdorp, Orania. In teenstelling hiermee, beskou baie Hopetown-inwoners sosio-ekonomiese ontwikkeling as die verantwoordelikheid van plaaslike regering. My pogings om met ‘n verteenwoordiger van die plaaslike regering ‘n onderhoud te voer, was onsuksesvol; dit is nooit geweier nie, maar my e-posboodskappe is nie beantwoord nie, en telefoonoproepe is telkens na ander “beter” persone verwys. Die “regte” persoon was telkens met verlof, of in ‘n vergadering. Ek het in 2009 en 2010 aktief probeer om ‘n afspraak te kry, sonder sukses.

Die gemeenskap se rol in onderwys en opleiding is uiteenlopend. Die voedingsgemeenskap van Hoërskool Welvaart het ‘n goed gevestigde leerkultuur, en mense is bereid om aansienlike finansiële opofferings te maak om gehalte onderrig te waarborg. Dit beteken egter dat ‘n aansienlike deel van die meer welvarende gemeenskapslede liewers hulle kinders na ander skole stuur. In

Hoërskool Voorheenbenadeeld se voedingsgemeenskap is die leerkultuur swakker gevestig. Desnieteenstaande presteer die skool relatief goed. Die feit dat Welvaart meer beroepsgerigte vakke as Voorheenbenadeeld aanbied (kyk paragraaf 6.5) is waarskynlik 'n aanduiding van gemeenskapsbehoefte soos die skool dit verstaan, gegewe beperkte vermoëns. Daar word klaarblyklik nie deur VOO kolleges of Universiteite van Tegnologie uitgereik om Hopetown-leerders van die geleentheid wat hulle bied, in te lig nie. Suiwer privaat inisiatiewe, soos die van mnr Enjin en Mev Leysel is egter moontlik, en kan 'n groot verskil maak.

7.6.4 Operasionalisering van die gemeenskapskurrikulum

Elke skool het by verstek 'n gemeenskapskurrikulum, aangesien 'n deurslaggewende deel van die kurrikulum op die plaaslike vlak vorm gegee word. Wanneer 'n gemeenskap bepaalde doelwitte wil nastreef, en die dele van die kurrikulum wat binne hulle mag lê inspan om dit te bereik, is dit 'n bewuste gemeenskapskurrikuleringsoefening. Met indiensneembaarheid word verwys na die vermoë van die afgestudeerde leerder om sigself in die ekonomie te handhaaf, hetsy as werknemer of as selfstandige ondernemer.

Hoewel beroepsgerigte vakke een manier is om indiensneembaarheid te bevorder, is dit beslis nie die enigste nie. Eienskappe soos die vermoë om selfstandig te werk en inisiatief te neem, is net so belangrik, of belangriker, as spesifieke beroepsgerigte kennis. As indiensneembaarheid 'n uitdruklike doel van die skool, naas akademiese prestasie is, kan die kenmerke wat daarmee verband hou, in alle vakke bevorder word.

Beroepsgerigte vakke is desnieteenstaande 'n belangrike manier om indiensneembaarheid te bewerkstellig. Die probleem is dat hierdie soort vakke gewoonlik toerusting en gespesialiseerde personeel nodig het, voor dit sinvol aangebied kan word. Indien hulpbron- of vaardigheidstekorte beleef word, is dit moeilik om hierdie vakke aan

te bied. Dieselfde geld in nog groter mate vir die vakke van die Nasionale Beroepsertifikaat.

Daar is ook opleidingskanale buite die formele onderwysopset, maar wat deur die skool, ten behoeve van die leerders, aangewend kan word. Dit sluit geleenthede waarby leerders blootstelling en ervaring in verskillende beroepe kan opdoen, sodat hulle 'n meer ingeligte loopbaankeuse kan maak. Vakansiewerk as 'n middel daartoe, kan aktief bevorder word. Dit is ook moontlik vir skole om ander formele opleiding te bemiddel, byvoorbeeld eenheidstandaard gebaseerde kwalifikasies. Dit sal onder beskerming van 'n geakkrediteerde opleidingsinstansie gedoen moet word. Struikelblokke is dat ouers dit mag ervaar as aktiwiteite wat buite die bestek van 'n skool se taak lê, en dat dit besonder fyn beplanning en bestuur verg.

Dit blyk dat die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling voldoende ruimte vir 'n gemeenskapskurrikulum bied. Die vraag is nie soseer of die bedeling daarvoor ruimte bied nie, maar of skoolgemeenskappe se verwagtings van skool daarvoor ruimte bied.

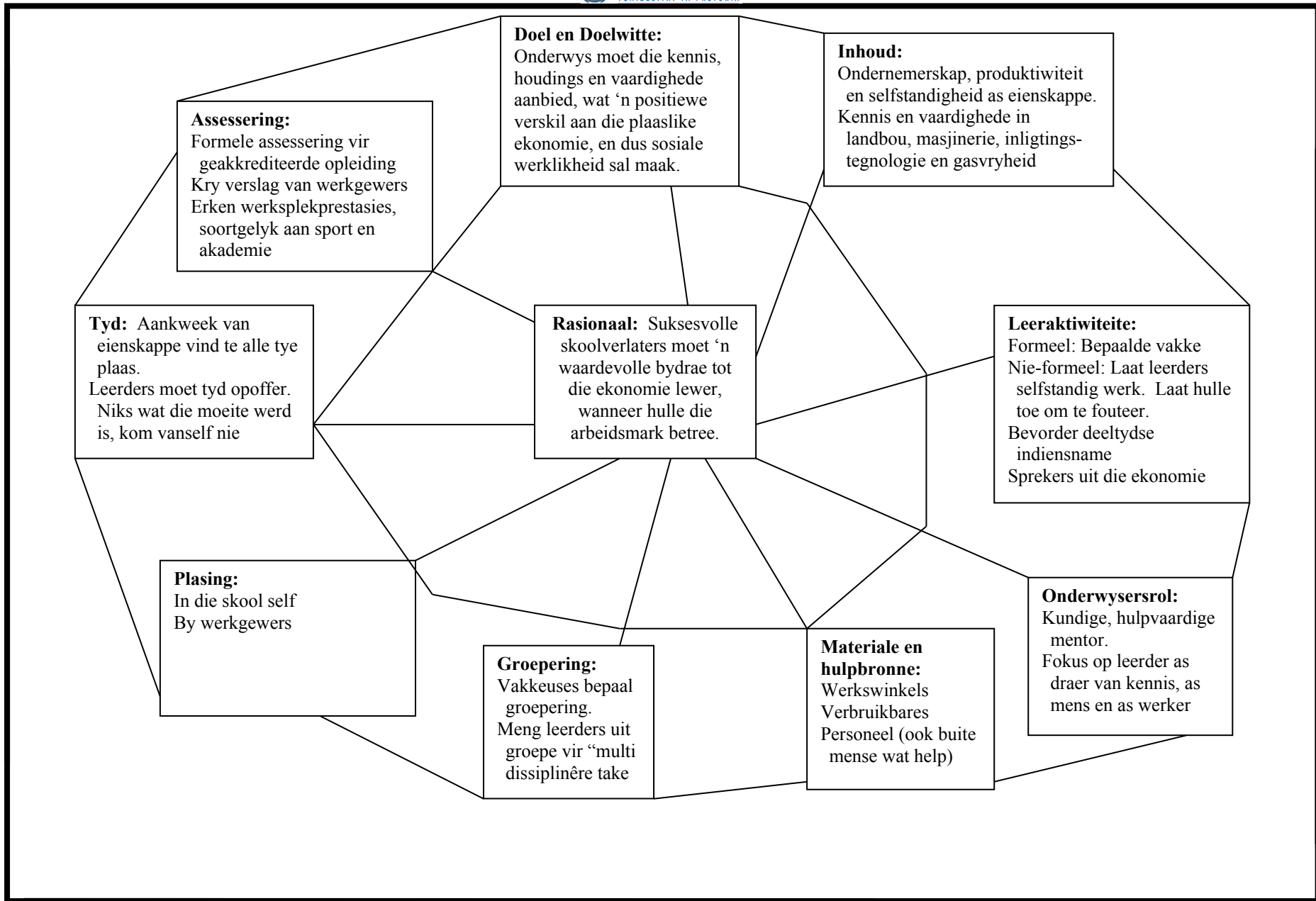
Die ander moontlikheid is om die opleiding heeltemal buite die skoolverband te neem. Die grootste probleem is befondsing, want 'n mens kan in so 'n geval nie staatsfondse daarvoor aanwend nie.

Die kritieke punt is egter dat die gedagte genoeg inslag by die gemeenskap vind, dat die nodige moeite en koste aangegaan en gehandhaaf sal word. 'n Mens moet daarop let dat die kurrikulêre spinneweb weer deel van die groter sosiale web is. Ander opvattinge het invloed op die kurrikulum, en andersom. Die gemeenskapskurrikulum as ingryping om indienseembaarheid te verhoog, kan eers as deel van 'n meer omvattende plan tot sy reg kom. Anders gestel, die kurrikulum in isolasie kan nie werk skep nie. Wanneer 'n gemeenskap deur sy instellings bymekaar kom met die doel om meer werk te skep, kan die onderwyssektor 'n toepaslike gemeenskapskurrikulum daarstel; een wat probeer verseker dat die

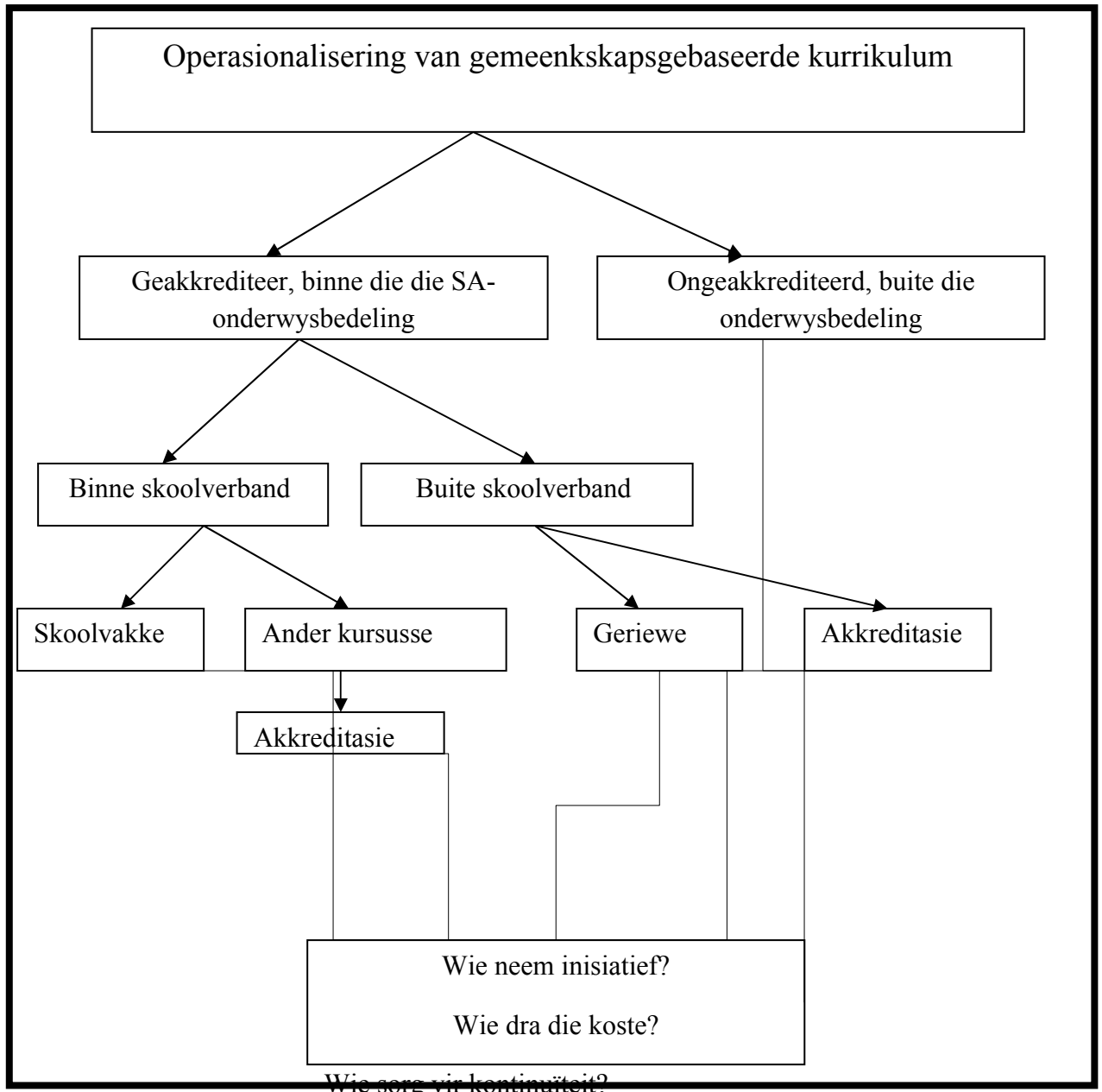
poging nie misluk weens ontoepaslik opgeleide werksmag nie. Sou die onderwys ‘n suksesvolle program, maar in isolasie, volg, sou dit waarskynlik opgeleide werkers na die stede uitvoer. Terme soos “werksmag” dui natuurlik nie net op loonarbeid nie, maar ook op professionele mense en ondernemers. Wat hierdie mense betref, is die belangrikste bydrae wat die gemeenskap kan lewer, om geskikte eienskappe aan te kweek. Opleiding vir professionele mense, is egter in die afsienbare toekoms nie ter sprake nie.

Die kurrikulêre spinneweb van Van den Akker is hier ter sprake, en word in figuur 7.1 herhaal. Die leidrade van Van den Akker se web is in hierdie geval opgevolg met voorstelle. Dit is sterk konseptueel, en alleenlik op die skoolkurrikulum gefokus. Dit maak ook nie aanspraak op volledigheid nie. Wat wel duidelik is, is hoe die verandering van die rasionaal in die middel van die web, alle ander komponente beïnvloed.

Om die uitvoering in meer praktiese terme voor te stel, word die vloedigram van paragraaf 5.3.2 herhaal as figuur 7.2. Elke blokkie impliseer ‘n besluit wat geneem moet word, met insluiting van voorgestelde implementering daarvan, wat onderaan volg.



Figuur7.1: Die kurrikulêre spinneweb, vir 'n gemeenskapskurrikulum vir verhoogde indiensneembaarheid



Figuur 7.2: Operasionalisering van die gemeenskapskurrikulum

Indien ongeakkrediteerde opleiding buite die onderwysbedeling gedoen word, skakel dit 'n aantal moeilike vrae uit. Dan moet net besluit word wie die inisiatief neem, en wie die koste moet dra. Aktiewe pogings om leerders gedurende vakansies of naweke in werksgeleenthede te plaas, deelname aan spyseniering vir byvoorbeeld die matriekafskied, beplanning vir die skoolkonsert, en verskeie ander nie-formele opvoedende aktiwiteite val hieronder. Om die skoolprogram onveranderd voort te sit, maar die eienskappe

wat indiensneembaarheid bevorder aktief aan te kweek, val ook in hierdie kategorie.

Sou daar op geakkrediteerde opleiding besluit word, kan die skool nog altyd onttrek, omdat beplande kursusse buite die taakbeskrywing van 'n skool val. Dan bly die vraag watter geriewe gebruik gaan word en hoe akkreditasie verkry gaan word. Uiteindelik is die vraag weer: Wie neem inisiatief, en wie dra die koste. Die skole kan besluit om 'n projek van die privaat opleidingsinstansies te ondersteun, maar nie daaraan deel te neem nie. Die opleidingsinstansies kan selfs gevra word om dit te doen, sonder dat die skool aan die uitvoering deelneem.

Word daar binne skoolverband gewerk, moet daar besluit word of die skool hom tot skoolvakke gaan beperk, of ander kursusse gaan aanbied. In laasgenoemde geval moet weereens oor akkreditasie besluit word, en dan oor wie die inisiatief neem, en die koste dra. Skole kan besluit om 'n SETA-kursus saam met werkgewers aan te bied. Die skool sorg dan vir teorie, en werkgewers vir praktiese opleiding. Dit sal 'n veeleisende bestuurstaak wees, wat deeglike beplanning sal verg. Die twee skole kan saam 'n VOO kollege tot stand bring, met die hulp van instellings en werkgewers in die gemeenskap. Dit sal steeds iemand se taak wees om instrukteurs, werksinkels en toerusting te vind en te onderhou.

Sou die skool slegs beroepsgerigte skoolvakke aanbied, is die vraag steeds wie die inisiatief neem en die koste dra. Elkeen van hierdie vakke vereis toerusting, lokale, kundige personeel en kontinuïteit.

7.7 Aanbevelings en implikasies

7.7.1 Tesis van hierdis studie en oorkoepelende aanbeveling

Die plattelandse gemeenskap kan moeilik oor die vermoë beskik om kurrikulumdokumente, handboeke en die moeilikheidsgraad van kursusse te bepaal. Dit is die taak van sentrale kurrikulumowerhede. Waar dit by seleksie en plaaslike toepassing kom, kan gemeenskappe self die beste keuses maak. Die voorwaarde

is dat die plaaslike onderwyssektor in vennootskap met ander instellings in die gemeenskap moet tree, sodat ekonomies relevante kennis, houdings en vaardighede die fokus van onderwys deel met die algemene foki van ontluiking van die mens, en draer van kennis. Dit kan kontinuïteit help verseker, leerders op 'n onseker toekoms voorberei, maar ook toerus om die werklikheid te transformeer.

As praktiese optrede in die gemeenskap van Hopetown word voorgestel dat die twee skole kragte saamsnoer, die provinsiale onderwysdepartement se samewerking verkry, en gemeenskapsinstellings soos landboumaatskappye betrek, om die vakke Landboutegnologie en Gasvryheidstudies aan te bied, en Rekenaartoepassingstegnologie na die skool wat dit nie aanbied nie, uit te brei. Hierdie vakke omvat baie van die kennis en vaardighede wat, gegewe ander gunstige omstandighede, die ekonomie kan ontwikkel. Hierdie ontwikkeling moet nie doel op sigself wees nie, maar die wyse waarop 'n gemeenskap uit onaktiwiteit en afhanklikheid van maatskaplike toelae, tot ekonomiese aktiwiteit en verhoogde welvaart kan lei.

Die aanbieding van die vakke sal vereis dat werkswinkels ingerig, toegerus en van verbruikbare materiale voorsien word. Kundige instrukteurs sal ook nodig wees. Dit kan as afspringplek dien om ook werksplekgebaseerde (SETA) kursusse aan te bied, sodat nie net skoolgaande leerders bevoordeel kan word nie, maar ook werkendes. Oor die langer termyn moet gestreef word om 'n VOO kollege in Hopetown te vestig. Dit kan 'n private instelling, of 'n satellietkampus van 'n bestaande instelling wees. Die aanbieding van Nasionale Beroepsertifikate in dieselfde rigtings as bogenoemde vakke, kan sinergisme wek. Dit bied uitgebreide moontlikhede vir plaaslike leerders, wat sowel studie- as werksloopbaan behels. Leerders moet aangemoedig word om (op wettige ouderdom) gedurende vakansies en naweke werk te soek. Die skole kan aktief hieraan meedoen.

Hierdie aanbeveling hou sekere implikasies in:

7.7.2 Skoolvlak: Kurrikulumsensitiwiteit moet aangekweek word

In die literatuurstudie is aangehaal dat onderwysers praktiese onderwysvrae verkies bo teoretisering oor kurrikulum. Bewuswording van sekere werklikhede kan dalk 'n invloed hierop uitoefen:

- Skool is in meeste gevalle die leerder se laaste formele opleiding.
- Skoolverlaters presteer dikwels nie goed as studente of werkers nie.
- Swak na-skoolse prestasie word dikwels aan eienskappe wat op skool aangeleer kan word, maar wat ontbreek, toegeskryf.
- Om 'n leerder van 'n matrieksertifikaat te voorsien is nie om toekomstige sukses te verseker nie.
- Die skool en klaskamer is 'n volwaardige en deurslaggewende vlak van kurrikulumontwikkeling.
- Kurrikulum balanseer verskillende rasionale met onderwys, en verskillende foki. Dit is dikwels teenstellend, maar tog aanvullend. Om die rasionaal en foki van onderwys in 'n mens se eie opvattinge te balanseer, en dan met jou eie klaskamerpraktyk in verband te bring, kan nuttige gevolge hê.

Onderwysers wat deur so 'n denkproses gaan, kan heel moontlik met nuwe oë na Uitkomsgebaseerde Onderwys kyk.

Dit kan baie nuttig wees om werkgewers by so 'n proses te betrek. Wat hulle van skool verwag, mag dalk onrealisties wees, maar kan ook 'n noodsaaklike perspektief bring. Werkgewers wat ook op die SBL dien, mag gewillig wees om aan so 'n oefening deel te neem.

Om kurrikulumsensitiwiteit aan te kweek, sal ten minste 'n deeglike werkwinkel vereis. Dit mag vir onderwysers na tydmors klink, aangesien hulle reeds oorlaai is, maar 'n mens moet onthou: Skool

is nie 'n doel op sigself nie, dit is 'n middel tot 'n doel. Die doel moet soms voor oë gestel word.

7.7.3 Skoolvlak: Bevordering van deeltydse werk

Alle volwasse deelnemers het saamgestem dat dit baie nuttig sal wees as leerders ondervinding in die werksplek opdoen, voor hulle die arbeidsmark permanent betree. Dit sal hulle help om oordeelkundige beroeps- of studiekeuses te maak, en ook die nodige eienskappe aan te kweek. Skole moet dit bevorder, sonder om 'n té groot administratiewe las op te neem. Werkgewers kan gevra word om besonderhede van deeltydse poste aan die skool te voorsien, wat onder VOO-leerders gesirkuleer sal word. Wanneer so 'n leerder aangestel word, kan die werkgever periodiek, of wanneer die werksverhouding eindig, terugvoer aan die skool gee. Dit kan vir latere verwysing, verslagdoening, erkenning by die prysuitdeling of gesamentlike opening, en die leerder se getuigskrif gebruik word.

7.7.4 Skoolvlak: Aanwys van 'n werksgroep om moontlikhede te ondersoek

In die volgende twee paragrawe word aanbevelings gedoen oor aksies wat die twee skole saam kan loods. Die skole het nie 'n geskiedenis van formele samewerking nie, en 'n basis daarvoor sal geskep moet word. As beide skole van die waarde van hierdie voorstelle oortuig kan word, behoort 'n werksgroep uit albei skole se SBL'e saamgestel te word, om die praktiese implikasies te ondersoek. Dit is ook noodsaaklik om die Noord-Kaapse onderwysdepartement daarby te betrek, aangesien departementele medewerking van groot waarde kan wees. Die teendeel is net so waar: As die departement daarteen gekant is, sal sukses moeilik behaal word. Skakeling met die privaatsektor, binne sowel as buite Hopetown kan ook op dié stadium begin, omdat hulp met befondsing moontlik gesoek sal word. Dit is ook die stadium waarop 'n ondernemende projekteier met aansienlike organisatoriese vermoëns gesoek moet word.

7.7.5 Skoolvlak: Samewerking tussen skole om bepaalde vakke aan te bied

Die twee skole in Hopetown bied elkeen vakke aan wat die ander nie het nie, terwyl daar ook oorvleueling is. Hoërskool Welvaart beskik oor lae getalle, maar bied meer beroepsgerigte vakke aan. Hierdie poste moet teen groot koste deur die ouergemeenskap in stand gehou word, terwyl Voorheenbenadeeld se leerders die vakke ontbeer. As dit moontlik is om roosters by mekaar aan te pas, moet gepoog word om sekere onderwysers te deel. Dit kan tot wedersydse voordeel wees.

Dit is ook 'n meganisme wat aangewend kan word om nuwe vakke of kursusse aan te bied. Vir 'n vak soos Gasvryheidstudie of Landboutegnologie is duur werkswinkels en toerusting nodig, asook personeel met buitengewone kundigheid. Daar kan vooraf ooreengekom word oor waar gedeelde werkswinkels ingerig word. As finansiële hulp nodig is, mag dit vir werkgewers makliker wees om dit aan Voorheenbenadeeld te koppel, in terme van wetlike vereistes vir Swart Ekonomiese Bemagtiging.

Bogenoemde twee vakke word sterk aanbeveel, weens die toepaslikheid in die plaaslike ekonomie.

7.7.6 Skoolvlak: Moontlike oprigting van 'n VOO kollege

As die skole kan saamwerk, kan hulle 'n stappie verder gaan, en saam 'n VOO kollege registreer. 'n Satellietkampus van die Noord-Kaapse stedelike VOO kollege in Kimberley kan ingerig word. Dit kan op die skole se terreine gedoen word, met klasse wat buite skoolure aangebied word, vir skoolverlaters. Dit kan ook die aanbied van vakke vir die Nasionale Beroepsertifikaat binne skoolure behels, vir leerders wat 'n alternatief op die akademiese matriek wil volg. In dié geval sal die VOO kollege net 'n administratiewe eenheid binne een of albei van die skole kan wees. Hierdie opleiding kan uitgebrei word om die landboumaatskappye se interne opleiding te hanteer. Dit kan ook 'n inkomstebron wees.

7.7.7 Departementele vlak: Aanmoediging van plaaslike kurrikulum-inisiatiewe

‘n Vertrekpunt van hierdie studie is dat gemeenskappe hulle lot in eie hande moet neem, liewer as om vir die owerheid te wag om hulle probleme op te los. Nogtans is ‘n simpatieke owerheid, wat sulke inisiatiewe steun, al is dit nie finansieel nie, van groot waarde. Die Noord-Kaapse Onderwysdepartement kan ‘n belangrike bydrae tot die provinsiale ekonomie lewer, as hulle vennootskappe tussen skole onderling, skole en VOO kolleges, en skole en die privaatsektor aktief bevorder. Die gebrek aan opleidingsgeriewe in kleiner dorpe kan moontlik deur die gemeenskap self verlig word. Dit is egter nodig dat die owerheid institusionele hindernisse verwyder.

7.8 Beperkings en tekortkominge van die ondersoek

Hierdie studie het ondersoek wat in kurrikulumterme die behoeftes en moontlikhede vir ‘n bydrae deur die gemeenskap is. Om ‘n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum in werking te stel, het belangrike bestuursimplikasies, maar dit is nie ondersoek nie.

Die aanbevelings is geformuleer nadat die studie afgehandel is. Dit sou waardevol wees om dit aan onderwysowerhede (die betrokke skoolhoofde, kringbestuurder en provinsiale hoof van kurrikulum) voor te lê vir kommentaar.

Dit kan as ‘n gebrek geneem word dat so min leerders aan die studie deelgeneem het. Hoewel ek dit anders sou verkies het, het die wat deelgeneem het, waardevolle inligting verskaf. Die grootste hindernis in die pad van ‘n groter getal deelnemers, is die feit dat leerders hulle ouers se toestemming skriftelik moes aanbied, ingevolge die etiese reëls van die Universiteit van Pretoria. Ek het verduidelik dat deelname heeltemal vrywillig was, en kon slegs met diegene werk wat hulle briewe terugbring het.

Dit kan as gebrek geneem word dat ek net twee skole betrek het. Die fokus is egter op Hopetown as gemeenskap, en dit is die enigste twee hoërskole in die dorp.

Dit is jammer dat die Tembelihle munisipaliteit nie aan die studie deelgeneem het nie. Hopelik sal dit wel moontlik wees om hulle in volgende stappe te betrek.

7.9 Voorstelle vir verdere studie

In die literatuurstudie is heelwat klem op “progressiewe” onderwysmetodes gelê, en in onderhoude was daar talle verwysings na noodsaaklike eienskappe wat werkgewers by te min kandidate vind. Genoemde onderwysmetodes mik op die aankweek van dié eienskappe, maar dit is moeilik om vas te stel of die aanspraak geldig is. Dit is byvoorbeeld nie moontlik om ‘n eksperiment op te stel en alle ander veranderlikes uit te skakel nie. Miskien kan ‘n narratiewe ondersoek na skoolverlaters uit verskillende skole, en hulle menings oor watter opvoedkundige insette hulle op watter maniere beïnvloed het, waardevol wees.

Soos in paragraaf 7.8 genoem, het hierdie studie die kurrikulumruimte vir ‘n gemeenskapskurrikulum ondersoek. Dit behoort baie nuttig te wees om die bestuursimplikasies daarvan te ondersoek, sonder om in die strik te trap om die skool maar net as nog ‘n tipe besigheid te beskou.

‘n Ekonomiese ondersoek na die ontwikkelingspotensiaal van ‘n klein boerdery-gebaseerde ekonomie en vereistes om dit te verwesenlik, kan waardevolle lig werp op die opleidingsbehoefte waaraan voldoen moet word. ‘n Vergelyking tussen die ekonomieë van Hopetown as een van die oudste dorpe, en Orania as nuutste dorp in die provinsie, sal interessant wees, omdat dit verskillende benaderings tot die hulpbronnabasis van die plaaslike ekonomie verteenwoordig.

7.10 Slot

Die aard van onderwys en kurrikulum, bied baie moontlikhede vir die ondernemende gemeenskap om sy eie toekoms te skep. Die Suid-Afrikaanse onderwysopset bied voldoende ruimte vir kurrikulum om in die gemeenskap vorm te kry met ‘n doel wat die gemeenskap self

formuleer. Gemeenskappe wat hulle lot in eie hande geneem het, het wêreldwyd en in Suid-Afrika daarin geslaag om lede van die gemeenskap se lewens te verbeter.

Die belangrikste vraag is nie of dit moontlik is nie. Die belangrikste vraag is of die plaaslike gemeenskap arbeid belangriker vind as kapitaal, en of die welvarendes bereid is om hulle lot met die van armes te verbind. As die antwoord ja is, is kurrikulum 'n kragtige wapen om Hopetown se gemeenskap 'n goed opgeleide, werksame gemeenskap te maak. As daar dan verskillende nasies in Suid-Afrika is, laat dit dan almal welvarende nasies wees.



Bronnelys

Abbot H, 2004. *Tourist information – Environment – History – People – of Hopetown*. Elektronies afgetrek van <http://abbott-infotech.co.za/hopetown/> op 20 November 2009.

Abbot H, 2004. *Hopetown Genealogy*. Elektronies afgetrek van <http://abbott-infotech.co.za/hopetown/hopetown-genealogy.htm> op 20 November 2009.

Abdi AA, Korbla P en Sefa Dei GJ (reds) 2006: *African Education and Globalization Critical Perspectives*. Lexington Books, New York en Oxford.

Abdi AA en Cleghorn A (reds), 2005: *Issues in African Education Sociological Perspectives*. Palgrave Macmillan, New York.

Adams F, 2005. *Critical theory and school governance: A case for democratic citizenship*. Ongepubliseerde proefskrif. Stellenbosch, Universiteit van Stellenbosch.

Akoojee S, Gewer A en McGrath S, 2005. *South Africa: Skills development as a tool for social and economic development*. In Akoojee S, Gewer A en McGrath S, 2005. *Vocational education and training in Southern Africa A comparative study*. Kaapstad, HSRC Press.

Anoniem, 2009. *Jean Piaget*. Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget

Anoniem, 2009. *Buzan world*. http://www.buzanworld.com/Buzan_Centres.htm

Anoniem, 2009. *Hopetown*. Elektronies afgelaai van <http://af.wikipedia.org/wiki/Hopetown> op 23 November 2009.

Anoniem, sa. *Marxist Internet Archive Library Complete index of writers*. Elektronies afgetrek van <http://www.marxists.org/archive/> op 3 Augustus 2009.

Anriquez G en Stamoulis K, 2007. *Rural development and poverty reduction: Is agriculture still the key?* In *ESA Working Paper 07-02, June 2007*. FAO, Rome. Elektronies afgetrek van <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/010/ah885e/ah885e.pdf> op 7 Augustus 2009.

Aoki TT, 2005 (1990). *Inspiriting the curriculum*. In Pinar WF en RL Irwin (reds), 2005. *Curriculum in a new key The collected works of Ted T Aoki*. LEA Publishers, Mahwah, New Jersey en Londen.

Aoki TT. 2005 (1991). *Principals as managers: An incomplete view*. In Pinar WF en RL Irwin (reds), 2005. *Curriculum in a new key The collected works of Ted T Aoki*. LEA Publishers, Mahwah, New Jersey en Londen.

Arnold AM, 2005. *Die impak van uitkomsgebaseerde onderwys-assessering op die werkslading van onderwysers*. Ongepubliseerde Magister verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

Apple MW, Kenway J en Sing M (reds) 2005: *Globalizing Education Policies, Pedagogies & Politics*. Peter Lang, New York en Berlyn.

Arnove RF, 1999. *Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectics of the global and the local*. In Arnove en Torres (reds), 1999. *Comparative Education The dialectic of the global and the local*. Rowman and Littlefield, New York en Oxford.

Autio T, 2003. *Postmodern paradoxes in Finland: The confinements of rationality in curriculum studies*. In In Inar WF (red) 2003. *International handbook of curriculum research*. LEA Publishers, Mahwah, New Jersey en Londen.

Barnard SS, 1979. *Blanke onderwys in Transvaal in histories-pedagogiese perspektief*. Butterworth, Durban.

Barton L en Walker S, 2007. *Doing Research in Schools and Classrooms*. In Meighan R en Harber C, 2007. *A Sociology of Education*. Continuum Books, New York.

Bates RH, 1990: *The Political Framework for Agricultural Policy Decisions* in Eicher CK en Staatz JM (reds), 1990: *Agricultural Development in the Third World*. The John Hopkins University Press, Baltimore en Londen.

Beaujeu-Garnier J, 1978: *Geography of Population*. Longman, Londen en New York.

Beach D, 2005: *From Fieldwork to Theory and Representation in Ethnography* in Troman G, Jeffrey B en Walford G (reds) 2005: *Methodological Issues and Practises in Ethnography*. Elsevier Science, Amsterdam en New York.

Ben-Peretz M, 2003. *Curriculum reform in Israel: The power of individuals and other forces*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Bernstein H, 1992. *Introduction*. In Bernstein H, CrowB en Johnsen H (reds) 1992. *Rural Livelihoods, Crisis and Responses*. Open University, Londen.

Bernstein H, 1992. *Poverty and the poor*. In Bernstein H, CrowB en Johnsen H (reds) 1992. *Rural Livelihoods, Crisis and Responses*. Open University, Londen.

Bipath K, 2005. *The leadership of a functional school in a dysfunctional area*. Tesis ter vervulling van die vereistes vir die graad Doctor Educationis, Universiteit van Johannesburg.

Blank KJ, Melaville A en Shah BP, 2003: *Making the difference: Research and practise in community schools*. Coalition for Community Schools, Washington DC.

Bloom BS, 1982. *All our children learning A primer for parents, teachers and other educators*. McGraw-Hill Book Company, New York en Londen.

Bordeau M, 2008. *Auguste Comte*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Elektronies afgetrek van <http://plato.stanford.edu/entries/comte/#LawThrSta> op 2 Augustus 2009.

Boshoff CWH, 2006. *Orania en Suid-Afrika*. In *Vrye Afrikaan 20 Januarie 2006*. FAK, Pretoria.

Boshoff WJ, 2004. *Orania 'n ekodorp: 'n Studie na ekologiese agteruitgang en menslike reaksies daarop*. Ongepubliseerde MVL verhandeling, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Brohman J, 1996. *Popular Development Rethinking the Theory and Practise of Development*. Blackwell, Oxford.

Buber M, 1949. *Between man and man*. Routledge, Londen.

Burger D (red), 2010. *Pocket guide to South Africa 2009/10*. Government Communication and Information System, Pretoria.

Elektronies afgelaai van

<http://www.info.gov.za/aboutsa/education.htm> op 24 Januarie 2011.

Burkey S, 1996. *People First: A guide to self-reliant, participatory rural development*. Zed, Londen.

Burnet J 1978. *Greek Philosophy From Thales to Plato*. The Macmillan Press, Londen.

Butler JD, 1968: *Four Philosophies and their practise in education and religion*. Harper & Row, New York en Londen.

Buzan T en Buzan B, 1997. *The Mind Map Book*. BBC Books, Londen.

Carl AE, 2002. *Teacher empowerment through curriculum development Theory into practise*. Juta, Kaapstad.

Carspecken PF en Walford G (reds) 2001: *Critical Ethnography and Education*. Elsevier Science, Amsterdam en New York.

Carter MR en May J, 1998. *Poverty, livelihood and class in rural South Africa Centre for Social and Development Studies Working Paper no17*. School of Development Studies, Durban.

Chambers R, 1995. *Poverty and livelihoods: whose reality counts?* in *Development Journal of Society for International Development*. Blackwell Publishers, Oxford.

Chuta E en Liedholm C, 1990: *Rural Small-Scale Industry: Empirical Evidence and Policy Issues*, in Eicher CK en Staatz JM (reds), 1990: *Agricultural Development in the Third World*. The John Hopkins University Press, Baltimore en Londen.

Coertze PJ, 1977. *Inleiding tot die Algemene Volkekunde*.
Perskor, Johannesburg.

Coetzee JC, 1977. *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*.
Perskor, Johannesburg.

Colclough C, 2002. *Education for all Is the world on track? EFA global monitoring report 2002*. Unesco, Parys.

Cook LA en Cook EF 1950. *A sociological approach to education A revision of community backgrounds to education*. McGraw-Hill, New York en Londen.

Cornell S, 1983. *Art A history of changing style*. Phaidon Press, Oxford.

Coughlan S, 2004(a). *Education key to economic survival*.
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4031805.stm

Coughlan S, 2004(b). *Finland tops global school table*.
<http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4073753.stm>

Coughlan S, 2004(c). *Helsinki's sporting chance*.
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4035401.stm

Coughlan S, 2004 (d). *School that becomes a family*. Elektronies afgelaai van
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4033593.stm

Cullen R, 2001. *Adressing the digital divide in Online Information Review Volume 25 Issue 5*. MCB UP Ltd. Elektronies afgelaai van
<http://0-www.emeraldinsight.com.innopac.up.ac.za/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/2640250503.pdf> op 15 Julie 2010.

Dada f, Dipholo T, Hoadley U, Khemba E, Muller S en Volmink J, 2009 (gepubliseer 1 Junie 2010). *Report of the task team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement Final Report October 2009 Presented to the Minister of Education, Ms Angela Motshekga*. Departement van Onderwys, Pretoria. Elektronies afgelaai van <http://www.education.gov.za/content/documents/FINAL%20REPORT%20NCS%20IMPLEMENTATION%20TASK%20TEAM%20OCT%202009.pdf> op 21 Julie 2010.

Dallal GE, 2008. *Units of analysis*. Elektronies afgelaai van <http://www.jerrydallal.com/LHSP/units.htm> op 30 Julie 2010.

De Lange D 2008. *80% of South African schools dysfunctional – report in Pretoria News, 7 April 2008*.

Denzin NK en Lincoln YS, 2005. *Introduction The discipline and practise of qualitative research* in Denzin NK en Lincoln YS (reds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publishers.

Departement van Onderwys, 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R – 9 (Skole) Beleid Oorsig*. Departement van Onderwys, Pretoria.

Departement van Onderwys, 2005 (1). *National Curriculum Statement Grades 10–12 (General) AGRICULTURAL TECHNOLOGY*. Departement van Onderwys, Pretoria.

Departement van Onderwys, 2005 (2). *National Curriculum Statement Grades 10–12 (General) HOSPITALITY STUDIES*. Departement van Onderwys, Pretoria.

Departement van Onderwys, 2008. *Abridged Report 2008 National Senior Certificate Examination Results*. Departement van Onderwys, Pretoria.

Departement van Basies Onderwys, 2009. *The Head of Department: Mpumalanga Department of Education and others v Hoërskool Ermelo* Elektronies afgetrek van <http://www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=310&id=9028> op 26 Oktober 2009.

Departement van Basiese Onderwys, 2010. *Statement from the Department of Basic Education. Strengthening curriculum implementation from 2010 and beyond.* Departement van Basiese Onderwys, Pretoria. Elektronies afgelaai van <http://www.education.gov.za/content/documents/Dept%20of%20Basic%20education.pdf> op 21 Julie 2010.

Departement van Onderwys, Finland, 2009. *The Education System of Finland.* Elektronies afgetrek van <http://www.edu.fi/english/SubPage.asp?path=500,4699> op 17 Augustus 2009.

De Vos H, 1957. *Inleiding tot de wijsbegeerte.* CF Callenbach N.V. Uitgever, Nijkerk.

Dewey J, 1934. *Democracy and education An introduction to philosophy of education.* Macmillan, New York.

Doll WE, 2008. *Complexity and the culture of curriculum.* In *Educational Philosophy and theory, Volume 40, Issue 1.* Elektronies afgetrek van <http://0-www3.interscience.wiley.com/innopac.up.ac.za/cgi-bin/fulltext/119389951/PDFSTART> op 19 Julie 2010.

Dreyer PS, 1974. *Inleiding tot die filosofie van die geskiedenis.* HAUM, Pretoria.

Du Preez R en Jones P, 2008. *The role of fruit trees in the development of an integrated village renewal program in rural*

villages of the Eastern Cape. In *Suid-Afrikaanse groente en vrugte No 124, Augustus/September 2008*. Mediacom, Potchefstroom.

Du Toit PS en Nell WL, 1982. *Onderwys in Kaapland 1652 – 1980 'n Historiese oorsig*. Van Schaiks, Pretoria.

Easterley J, 2007. *The ideology of development*. In *Foreign Policy July/August 2007*. Elektronies afgelaai van http://www.foreignpolicy.com/users/login.php?story_id=3861&URL=http://www.foreignpolicy.com/story/cms.php?story_id=3861 op 17 Augustus 2009.

Eisner EW, 2005. *Opening a shuttered window. An introduction to a special section on the arts and the intellect*. In *The Phi Delta Kappan, Vol 87, No 1 (September 2005)*. Phi Delta Kappa International. Elektronies afgetrek van <http://www.jstor.org/stable/20441920> op 15 Januarie 2010.

Ellis C en Berger L, 2003. *Their story/My story/Our story Including the researcher's experience in interview research*. In Gubrium JF en Holstein JA (reds), 2003. *Postmodern Interviewing*. Sage Publications, Thousand Oaks en Londen.

Eloff A, 1998. *Elke klofie tel*. In *Huisgenoot, 4 Junie 1998*. Media 24, Kaapstad.

Epstein RA, 2004. *Scepticism and freedom A modern case for classical liberalism*. University of Chicago Press, Chigago.

Erskine JM, 1996. *Rural community development: Facing reality*. Universiteit van Natal, Pietermaritzburg.

Evans L, 2002: *Reflective Practise in Educational Research*. Continuum, Londen en New York.

Federal Government of the USA, 2002. *The No Child Left Behind Act, Public Law 107-110, 107th Congress*. Federale regering van die VSA, Washington DC.

<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf> Afgetrek op 28 Julie 2008.

Freire Paolo, 1972. *Pedagogy of the Opressed*. Elektronies afgetrek van <http://www.marxists.org/subject/education/freire/pedagogy/> op 21 Julie 2009.

Fourie I en Bothma T, 2007. *Addressing the digital divide in teaching information retrieval. A theoretical view on taking students from ICT access to knowledge sharing*. In *openUP (March 2007)*. Elektronies afgelaai van citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.108.4087...

Foss SK en Waters W, 2003: *Coding qualitative data*. Universiteit van Denver. Elektronies afgetrek van <http://www.abdsurvivalguide.com/News/020603.htm> op 21 Junie 2010.

Fowler FC, 2006: *A Curriculum of difficulty Narrative research in education and the practise of teaching*. Peter Lang, New York en Berlyn.

Gardner W, 2008. *Lessons from Finland: The way to Education Excellence*. Aanvanklik gepubliseer in *The Providence Journal (Rhode Island) 27 February 2008*. <http://www.commondreams.org>.

Garrison J, 1995. *Distinctions, Dualisms and Deweyan Pragmatism: A Response to David Carr*. Elektronies afgetrek van http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/garrison.html op 13 Augustus 2009.

Gasparini L, 2000. *The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas in Education Reform and Management Publication Series Vol no 5 July 2000*. Wêreldbank, Washington DC.

Gibbs GR en Taylor C, 2010. *How and what to code*. Universiteit van Huddersfield, VK. Elektronies afgetrek van http://onlineqda.hud.ac.uk/Intro_QDA/how_what_to_code.php op 21 Junie 2010.

Gilbert KR (red) 2001: *The Emotional Nature of Qualitative Research*. CRC Press, Londen en New York.

Giliomee H, 2004. *Die Afrikaners Biografie van 'n volk*. Tafelberg, Kaapstad

Giliomee H, 2009. *A Note on Bantu Education, 1953 – 1970*. *South African Journal of Economics*, Vol 77.

Giroux H, 1983. *Teacher Education and the Ideology of Social Control*. In Giroux H en Purpel D (reds) 1983, *The Hidden Curriculum and Moral Education*. McCutchan Publishing Corporation, Berkeley.

Giroux H, 2009. *Neoliberalism, youth, and the leasing of higher education*. In Hill D en Kumar R, 2009: *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge, Londen en New York.

Goosen DP 2006. *Verbeelde Instellings*. Ongepubliseerde artikel.

Graham-Brown S, 1991. *Education in the developing world Conflict and crisis*. Langman, Londen en New York.

Grant AJ en Temperley H, 1963. *Europe in the nineteenth and twentieth centuries*. Longman's, Londen.

Grant N, 2009. *Foreword*. In Hill D en Kumar R, 2009: *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge, Londen en New York.

Grobler G, 2008. *Mediaverklaring 27 Oktober 2008 UGO Misluk*. www.bcvo.co.za. Afgetrek op

Gross R 1973. *After Deschooling, Free Learning*. In Gartner A, Greer C en Riessman F (reds) 1973. *After Deschooling, What?*. Harper & Row Publishers, New York.

Gubrium JF en Holstein JA, 2003. *Postmodern sensibilities*. In Gubrium JF en Holstein JA (reds), 2003. *Postmodern Interviewing*. Sage Publications, Thousand Oaks en Londen.

Gubrium JF en Holstein JA, 2003. *New Horizons From individual interview to interview society*. In Gubrium JF en Holstein JA (reds), 2003. *Postmodern Interviewing*. Sage Publications, Thousand Oaks en Londen.

Gutting G 2008. *Michel Foucault*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Elektronies afgetrek van <http://plato.stanford.edu/entries/foucault/>

Habermas J, 1968. *The idea of the theory of knowledge as social theory*. In Habermas J. *Knowledge & Human interest*. Elektronies afgetrek van <http://www.marxists.org/reference/archive/habermas/1968/theory-knowledge.htm> op 11 Augustus 2009.

Habermas J, 1998. *Communicative ethics*. In Habermas J. *The inclusion of the Other. Studies in political theory*. MIT Press, Boston. Elektronies afgetrek van <http://www.marxists.org/reference/archive/habermas/1998/communicative-ethics.htm> op 11 Augustus 2009.

Hameyer U, 2003. *Images of the inquiry curriculum: Innovative profiles of primary schools in Germany*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Hermann N, 1999. *Habermas and Philosophy of Education*. *Encyclopedia of Philosophy of Education*,
<http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/habermasenglish>

Hewitt TW, 2006. *Understanding and shaping curriculum What we teach and why*. Sage Publications, Thousand Oaks, Londen en New Delhi.

Hoërskool Hopetown, 2004. *Hoërskool Hopetown Skoolgeskiedenis*. Elektronies afgelaai van
<http://www.hshopetown.co.za/> op 20 November 2009.

Hoppers CAO, 2000. *Further education and training and the challenge of socioeconomic development and renewal in South Africa*. In National Institute for Community Education Trust, 2000. *The further education and training implementation handbook From policy to practise*. Juta, Kaapstad.

Husserl E, 1927. *Phenomenology The Encyclopedia Britannica article Draft A*. Elektronies afgelaai van
<http://www.stanford.edu/dept/relstud/faculty/sheehan.bak/EHtrans/5-eb.pdf> op 23 Junie 2010.

Husserl E, 1929. *Die Pariser Vorträge Zweite Doppelvorlesung am 25. Februar 1929*. Bibliothecana Augustana Elektronies afgelaai van http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/20Jh/Husserl/hus_par2.html op 22 Junie 2010.

Illich I 1973. *After Deschooling, What?*. In Gartner A, Greer C en Riessman F (reds) 1973. *After Deschooling, What?*. Harper & Row Publishers, New York.

Jones JE, 1999. *The process of structuring a community-based curriculum in a rural school setting: A grounded theory study*.

Ongepubliseerde doktorsproefskrif aan die Universiteit van Nebraska, VSA. Elektronies afgetrek van http://proquest.umi.com/dissertations/preview_all/9951298 op 5 Januarie 2010.

Kagan D, Ozment S en Turner F, 1987. *The Western Heritage 1300 1815*. Macmillan, New York.

Keevy J en Blom R, 2007. *The integration of education and training in a comprehensive linked National Qualification Framework: a critical reflection of recent developments in South Africa*. SAQA, Pretoria. Elektronies afgetrek van rw15.uwc.ac.za/usrfiles/users/99062813/.../Keevy_James_284.doc

Kenny DA, 2003. *Unit of analysis*. Elektronies afgetrek van http://davidakenny.net/u_o_a.htm op 30 Julie 2010.

Kenway J en Bullen E, 2005. *Globalizing the Young in the Age of Desire: Some Educational Policy Issues*. In Sing M, Kenway J en Apple MW (reds) 2005. *Globalizing Education Policies, Pedagogies and Politics*. Peter Lang Publishing, New York.

Kreider A, 2009. *Ralph W Tyler publishes Basic Principles of Curriculum and Instruction*. In D. Schugurensky (Ed.), *History of Education: Selected Moments of the 20th Century*. [Online].

Available at:

http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1949tyler.html [2009]

Kruijer GJ, 1987. *Development through liberation. Third World problems and solutions*. Macmillan, Londen.

Kuiper W, Nieveen N en Visscher-Voerman I, 2003. *Curriculum development from a technical-professional perspective*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Leher R, 2009: *Brazilian education, dependent capitalism, and the World Bank*. In Hill D en Kumar R, 2009: *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge, Londen en New York.

Lehohla P, 2004. *No conspiracy behind Stats SA's jobless figures*. Statistiek Suid-Afrika, Pretoria. Elektronies afgetrek van http://www.statssa.gov.za/news_archive/14oct2004_1.asp op 26 Augustus 2010.

Letschert J en Kessels J, 2003. *Social and political factors in the process of curriculum change*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Lloyd-Jones G, 2005: *Theoretical Inference and generalisation within the case study* in Troman G, Jeffrey B en Walford G (reds) 2005: *Methodological Issues and Practises in Ethnography*. Elsevier Science, Amsterdam en New York.

Logsdon A, s.a. *Learning disabilities: Understanding learning disabilities in basic math skills*. About.com. Elektronies afgetrek van <http://learningdisabilities.about.com/od/learningdisabilitybasics/p/ldbasicmath.htm> op 30 Julie 2009.

Loots AGJ, 2009. *Focus groups in research: information gathering or real in-depth value?* In *Acta Academia* 2009 41 (1). Universiteit van die Vrystaat. Elektronies afgelaai van <http://0-www.ufs.ac.za.innopac.up.ac.za/faculties/documents/journal/9/35/327/Loots.pdf> op 27 Julie 2010.

Louw AJN, 2005. *Staking van studies aan landbouopleidingsinstellings in die Wes-Kaap: Waarskynlike oorsake en moontlike strategieë vir studente-ondersteuning*. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Macfarlane M (red), 2008. *South Africa Survey 2007 / 2008*. SA Institute of Race Relations, Johannesburg.

Malott C, 2009: *Education in Cuba: Socialism and the encroachment of capitalism*. In Hill D en Kumar R, 2009: *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge, Londen en New York.

McGregor K, 2007. South Africa: Wanted: 100 000 more students in University World News The Global Window on Higher Education 2 Desember 2007.

McMahon WW, 1999: *Education and Development Measuring the Social Benefits*. Oxford University Press, Oxford.

Mc Neill PW, 2003. *Rethinking High School: The Next Frontier for State Policymakers*. The Aspen Institute, Queenstown, Maryland.

Manuel TA, 2008. *Budget Speech 2008 by the Minister of Finance*. <http://www.info.gov.za/speeches/2008/08022016151001.htm>

Magardie SJA, 2004. *Die implementering van Kurrikulum 2005 in die Laerskool Bakenkop*, Magister verhandeling, Tshwane Universiteit van Tegnologie, Pretoria.

Maland D, 1970. *Europe in the seventeenth century*. Macmillan, Londen en Basingstoke.

Marsh CJ, 2004. *Key concepts for understanding curriculum*. RoutledgeFalmer, Londen en New York.

Martinek ss, 1972. *Revolutionary education: Reasons and ways* Paper presented at the American Sociological Association Annual Meeting (67th, New Orleans, Louisiana)

Marx KF, 1903 (1857). *Introduction to a contribution to critique of political economy*. Elektronies afgetrek van <http://marx.eserver.org/1857-intro.cpe/1-production.txt> op 29 Julie 2009.

Marx KF en Engels F, 2004 (1848). *Manifesto of the Communist Party*. Marxists Internet Archive (marxists.org). Elektronies afgetrek van <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/communist-manifesto/index.htm> op 29 Julie 2009.

Masemann VL, 1999. *Culture and education*. In *Comparative Education The dialectic between the global and the local*. Rowman and Littlefield New York en Oxford.

Mayatula S, 2009. *Further Education & Training (FET) Colleges: Government interventions*. Parliamentary Monitoring Group, South Africa. Elektronies afgetrek van <http://www.pmg.org.za/report/20090204-department-education-government-interventions-further-education-and-t> op 22 Julie 2010.

Mbeki T, 1998. *Statement of deputy president Thabo Mbeki at the opening of the debate in the National Assembly on Reconciliation and nation building*. ANC, Johannesburg. Elektronies afgetrek van <http://www.anc.org.za/ancdocs/history/mbeki/1998/sp980529.html> op 17 Augustus 2009.

Meighan R en Harber C, 2007. *A Sociology of Education*. Continuum Books, New York.

Mellor JW, 1990: *Agriculture on the road to industrialization*. In Eicher CK en Staats JM, 1990: *Agricultural development in the Third World*, The John Hopkins University Press, Baltimore en Londen.

Merseta, sa. *Learnerships A guide for employers*. Elektronies afgelaai van <http://www.merseta.org.za/LETQA/LearningProgrammes/Learnership/tabid/151/Default.aspx> op 18 Januarie 2011.

Minister van Arbeid en Minister van Onderwys, 2007. *Enhancing the efficacy and efficiency of the National Qualifications Framework Joint Policy Statement by the Ministers of Education and Labour*. <http://www.saqa.org.za/docs/policy/polstatement.pdf>

Minister van Onderwys, 2006. *National Education Policy Act (27/1996) and Further Education and Training Act (98/1998): National Policy regarding Further Education and Training Programmes: Approval of the documents, policy for the National Certificates (Vocational): Qualifications at Levels 2 to 4 on the National Qualifications Framework (NQF)*. Staatskoerant Republiek van Suid-Afrika Vol 489, 29 Maart 2006, nr 28677. Staatsdrukker, Pretoria.

Mkosi N, 2005. *International Financial Institutions and Education in South Africa: A Critical Discussion*. In Abdi AA, Korbla PP en Dei GJS (reds), 2006: *African Education and Globalization Critical Perspectives*. Lexington Books, Oxford.

Mlambo-Ngcuka P, 2006. *Address delivered by the deputy president, Phumzile Mlambo-Ngcuka, at the launch of the Joint Initiative for Priority Skills Acquisition (JIPSA), Presidential Guest House*. Elektronis afgetrek van [http://www.search.gov.za/info/previewDocument.jsp?dk=%2Fdata%2Fstatic%2Finfo%2Fspeeches%2F2007%2F07032613451001.htm%40Gov&q=\(+\(mlambo-ngcuka\)%3CIN%3ETitle\)+\)%3CAND%3E\(+Category%3Cmatches%3Es+\)&t=P+Mlambo-Ngcuka+on+Joint+Initiative+for+Priority+Skills+Acquisition+report](http://www.search.gov.za/info/previewDocument.jsp?dk=%2Fdata%2Fstatic%2Finfo%2Fspeeches%2F2007%2F07032613451001.htm%40Gov&q=(+(mlambo-ngcuka)%3CIN%3ETitle)+)%3CAND%3E(+Category%3Cmatches%3Es+)&t=P+Mlambo-Ngcuka+on+Joint+Initiative+for+Priority+Skills+Acquisition+report) op 17 Augustus 2009.

Mollison B, 1991. *Introduction to permaculture*. Tagari Publications, Tyalgum, Australië.

Moon B, 2003. *Contrasting traditions: The English experience of curriculum change 1960-2000*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

MCC, 2006. *Mondragon Corporacion Cooperativa "The History of an Experience"*. Elektronies afgetrek van http://www.mcc.es/ing/quienessomos/historiaMCC_ing.pdf op 17 Augustus 2009.

Moore R en Moore D, 1994. *The Successful Homeschool Family Handbook A creative and stress-free approach to homeschooling*. Thomas Nelson, Inc., Publishers, Nashville, Tennessee.

Motshekga A, 2009. *Media statement by the Minister of Basic Education on the outcome of the Council of Education Ministers'*

meeting, Sandton, Johannesburg, Gauteng Province, 02nd October 2009. Departement van Basiese onderwys, elektronies afgetrek van <http://www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=310&id=8904> op 26 Oktober 2009.

Mouton j, 1995. *Die Positiwisme*. In Snyman J (red), 1995. *Wetenskapbeelde in die geesteswetenskappe*. RGN Uitgewery, Pretoria.

Murray C, 1996: *Land Reform in the Eastern Free State: Policy dilemmas and political conflicts* in *Journal of Peasant studies*, 23(2/3).

Nicolin F, 1978. *Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität Kritische Reflexionen zu einem aktuellen Begriff*. In *Bildungstheorien Problemen und Positionen*. Herder Freiburg, Basel en Wene.

Nijhof WJ en Brandsman J (reds) 1999: *Bridging the Skills Gap between Work and Education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston en Londen.

Nixon H, 2005. *Cultural Pedagogies of Technology in a Globalized Economy*. In Sing M, Kenway J en Apple MW (reds) 2005. *Globalizing Education Policies, Pedagogies and Politics*. Peter Lang Publishing, New York.

Nkosi AE, 2008. *The roll of further Education and Training Colleges in Skills development in Mpumalanga province as perceived by the local industries*. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Noord-Kaapse Onderwysdeartement, 2008. *Education Northern Cape A Statistical Report 2008*. Noord-Kaapse Onderwysdepartement, Kimberley.

Oberholzer A, 2008. *Comment from the CEO, 2008*. Independent Examination Board, Johannesburg.

Ornstein AC en Hunkins FP, 2009. *Curriculum Foundations, Principles, and Issues*. Pearson, Boston.

Palmer RE, 1969: *Hermeneutics Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press, Evanston.

Pandor GN, 2008. *Statement by Mrs Naledi Pandor MP, Minister of Education, on the release of the 2008 national senior certificate examination results, Sol Plaatje House, Pretoria*. Departement van Onderwys, Pretoria.

Payne SG, 1970. *The Spanish Revolution*. Weidenfeld & Nicolson, Londen.

Piaget J, 1974. *The child and reality problems of genetic psychology*. Frederick Muller Ltd, 1974.

Pinar WF, 2003. *Introduction*. In Pinar WF (red) 2003. *International handbook of curriculum research*. LEA Publishers, Mahwah, New Jersey en Londen.

Pinar WF, 2004. *What is curriculum theory?* LEA Publishers, Mahwah, New Jersey en Londen.

PISA, 2006(a). *Timeline of the Finnish educational highlights*.
Elektronies afgetrek van
http://www.pisa2006.helsinki.fi/finnish_school/timeline/timeline.htm
op 13 Maart 2008.

PISA, 2006(b). *Results*. Elektronies afgetrek van http://www.pisa2006.helsinki.fi/finland_pisa/results/results.htm op 17 Januarie 2011.

Poster C en Zimmer J (Reds), 1992. *Community education in the Third World*. Routledge, Londen en New York.

Rademeyer A, 2009. *Minister wil UGO behou, maar wys*. In *Beeld*, 15 Mei 2009. Media 24, Johannesburg.

Raento P, 2002. *Integration and division in the Basque borderland*. In Kaplan H en Häkli J, 2002. *Boundaries and place*. Rowman and Littlefield, Londen. Elektronies afgetrek van <http://books.google.co.za/books?id=edb-7VL6H0cC&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false> op 12 Augustus 2009.

Ramphela M, Ndungane N, Head B, Machel G, Maphai V en Mennel R (sameroepers), 2009. *The Dinokeng Scenarios Opsommingsboekie Drie toekomstmoontlikhede*. Geborg deur Old Mutual en Nedbank. Elektronies afgetrek van http://www.dinokengscenarios.co.za/pdfs/dinokeng_afrikaans.pdf op 9 Augustus 2010.

Rapport, 2008. *Hoofartikel*. Rapport, 27 Desember 2008, Media 24, Johannesburg.

Reynolds J, 2006. *Jacques Derrida (1930 – 2004)*. The Internet Encyclopedia of Philosophy.

RGN, sa. *HRD and the skills crisis*. RGN, Pretoria. Elektronies afgelaai van www.hsrc.ac.za/Research_Publication-8062.phtml op 17 Augustus 2009.

Rolnick A en Grunewald R, 2003. *Early childhood development: Economic Development with a high public return*. Elektronies afgetrek van

<http://www.workingfamilyresourcecenter.org/wfrc/docs/ECD-EconDevHighPubReturn.pdf> op 13 Augustus 2009

Rossouw H, 1995. *Fenomenologie en menskunde*. In Snyman J (red), 1995. *Wetenskapbeelde in die geesteswetenskappe*. RGN Uitgewery, Pretoria.

Rossouw J, 2006. *Hoe Afrikaners se simboliese produsente hulle faal*. In *Vrye Afrikaan 20 Januarie 2006*. Fak, Pretoria.

Samoff J, 1999. *Institutionalizing international influence*. In Arnove RF en Torres CA, 1999. *Comparative Education The dialectic of the global and the local*. Rowman and Littlefield, New York en Oxford.

Sample I, 2009. *Ray Kurzweil to head futurology school backed by Nasa and Google*. Guardian.co.uk, 3 Februarie 2009. Elektronies afgelaai van <http://www.guardian.co.uk/science/2009/feb/03/nasa-google-futurology-kurzweil-singularity> op 16 April 2010.

SAQA, sa. *What is the South African Qualification Authority?*. Elektronies afgetrek van <http://www.saqa.org.za/about/about.html> op 12 November 2007.

SAQA, sa. *NQF History*. Elektronies afgetrek van <http://www.saqa.org.za/about/nqfhistory.html> op 12 November 2007.

Schlemmer L, 2006. *Globale handel en simboliese ellende*. In *Vrye Afrikaan 20 Januarie 2006*. FAK, Pretoria.

Schultz TW, 1990. *Investing in people*. In Eicher CK en Staatz JM, 1990. *Agricultural development in the Third World*. John Hopkins University Press, Baltimore en Londen.

Schussler M, 2007. *The 5th South African employment report*. Regional Business Analytics, Johannesburg.

Schussler M, Thomson AD, Pretorius N, Heis S, 2008. *Education Report 2008: Skills shortage an urban legend or fact?* Elektronies afgetrek van http://www.economists.co.za/media/SA_education_report_2008.pdf op 18 Augustus 2009.

Scruton R, 2007. *Culture Counts Faith and Feeling in a World Besieged*. Encounter Books, New York.

Sen A, 1990. *Food, Economics and Entitlements*. In Eicher CK en Staatz JM, 1990. *Agricultural Development in the Third World*. John Hopkins University Press, Baltimore en Londen.

Sinagatullin IM, 2006: *The Impact of Globalization on Education*. Nova Science Publishers, New York.

Sing M, Kenway J en Apple MW 2005. *Globalizing Education: Perspectives from Above and Below*. In Sing M, Kenway J en Apple MW (reds) 2005. *Globalizing Education Policies, Pedagogies and Politics*. Peter Lang Publishing, New York.

Slabbert JA en Hattingh A, 2006. 'Where is the pos-modern truth we have lost in reductionist knowledge?' *A curriculum's epitaph*. In *Journal of curriculum studies, Volume 38, Issue 6 December 2006*. Elektronies afgetrek van <http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a763038315&fulltext=7132409> op 5 Januarie 2010.

Slattery P, 2006. *Curriculum development in the postmodern era*. Routledge, Londen en New York.

Smit B, 2006. *Qualitative Data Analysis Seminar for PhD students University of Pretoria 21 August 2006*. Pretoria.

Smith Adam, 2000 (1776). *The Wealth of Nations*. Renaissance Editions, Universiteit van Oregon. Elektronies afgetrek van <http://darkwing.uoregon.edu/%7Erbear/wealth/wealth.html> op 3 Augustus 2009.

Smith, A. 2002. *Accelerated learning in the class room*. Network Educational Press, VK. Elektronies afgetrek van http://www.networkcontinuum.co.uk/Preview_pages/ALITC_sample.pdf op 13 Augustus 2009.

Smith DL en Lovat TJ, 2003. *Curriculum Action on reflection*. Social Science Press, Tuggerah, New South Wales, Australië.

Smith DG, 2003. *Curriculum and teaching face globalization*. In Inar WF (red) 2003. *International handbook of curriculum research*. LEA Publishers, Mahwah, New Jersey en Londen.

Smith DW, 2008. *Phenomenology*. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford Universiteit. Elektronies afgetrek van <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/#1> op 21 Junie 2010.

Smuts JC, 1941. *Groter Suid-Afrika Planne vir 'n beter wêreld Toesprake deur die hoog edelagbare JC Smuts, PC, CH, KC, DTD*. Torch Commando, Johannesburg.

Smuts JP, 1924. *Poging om die kloof tussen skool en lewe te oorbrug*. Die Weste-Drukkery, Potchefstroom.

Snyman J, 1995. *Voorwoord*. In Snyman J (red), 1995. *Wetenskapbeelde in die geesteswetenskappe*. RGN Uitgewery, Pretoria.

Sommer B en Sommer R, 1997. *A practical guide to behavioral research Tools and techniques*. Oxford University Press, Oxford en New York. Elektronies afgetrek van <http://www.famuso.net/mpowers/trandp/docs/15%20Interviews%20by%20Sommer.pdf> op 26 Julie 2010.

Staatz JM en Eicher CK, 1990. *Agricultural development ideas in historical perspective*. In Eicher CK en Staatz JM, 1990. *Agricultural development in the Third World*. John Hopkins University Press, Baltimore en Londen.

Statistics SA, sa. *SA Census 2001*. Elektronies afgelaai van <http://www.statssa.gov.za/census01/html/C2001publications.asp> op 23 November 2009.

Stables A, 2005: *ESSAY REVIEW Rethinking the school curriculum*. In *Journal of Curriculum Studies*, 2005, Vol 37, no 1. Routledge, Londen.

Stavenhagen R, 1990. *The ethnic question*. United Nations University Press, Tokio.

Stokking K, 2003. *Efforts to implement an open environmental education curriculum*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Stone L, 2001. *Revolutionary Education PV Powered*. In *Home Power # 86 December 2001 / January 2002*. <http://www.solarenergy.org/resources/docs/Cuba%20schools.pdf> Afgetrek 24 Julie 2009.

Störig HJ, 1972. *Geschiedenis van de filosofie 2*. Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht en Antwerpen *Exploring Socio-Cultural Themes in Education Readings in Social Foundations..*

Strouse JH, 2001. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

Strydom CA, 2009. *'n Verantwoordelike en sorgsame gemeenskap is 'n lewende gemeenskap. Gemeenskap en omgewing: twee kante van dieselfde munt*. In *In Diepte Bylae tot Voorgrond*, Orania Beweging, Orania.

Sutherland A en Sandford S, 1998(a). *Incorporation of farmer participatory research in the southern region of Ethiopia Proceedings of a workshop held in Assawa 18th and 19th March 1998*. FARM Africa Institute for Sustainable Development, Addis Ababa.

Sutherland A en Sandford S, 1998(b). *Review of experiences with participatory on-farm trials in the Southern Regions of Ethiopia Proceedings of a workshop held in Assawa 17th and 22nd May 1998*. FARM Africa Institute for Sustainable Development, Addis Ababa.

Taylor OH, 1960. *A history of economic thought*. Mc Graw Hill, New York.

Terwel J, Volman M en Wardekker W, 2003. *Substantive trends in curriculum design and implementation: An analysis of innovations in the Netherlands*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Thomson P, 2002. *Schooling the Rustbelt kids Making a difference in changing times*. Trentham Books, Stoke-on-Trent, VK en Sterling, VSA.

Torche F en Ribeiro CC, 2010. *Pathways of change in social mobility: Industrialization, education and growing fluidity in Brazil*. In *Research in social stratification and mobility*. Artikel in pers, elektronies gepubliseer 31 Maart 2010. Elektronies afgelaai van <http://0-www.sciencedirect.com.innopac.up.ac.za/science/journal/02765624> op 19 Julie 2010.

Trochim WMK, 2006. *Unit of analysis*. In *Research methods knowledge base, Web centre for social research methods*. Elektronies afgetrek van <http://www.socialresearchmethods.net/kb/unitanal.php> op 30 Julie 2010.

Troman G, Jeffrey B en Walford G (reds) 2005: *Methodological Issues and Practises in Ethnography*. Elsevier Science, Amsterdam en New York.

Tyler RW, 2004. *Basic principles of curriculum and instruction*. In Flinders DJ en Thornton SJ (reds), 2004. *The curriculum reader*. Routledge, Londen en New York. Elektronies afgetrek van http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=uiHSb8ubitMC&oi=fnd&pg=PA51&dq=+curriculum+Tyler&ots=ngoORSGynB&sig=JIjNC7LC9MrSwgQQ1_5ZF3GgDvk#v=onepage&q=curriculum%20Tyler&f=false op 29 Desember 2009.

Umalusi, 2003. *The organisation of qualifications in the Further Education and Training band: Current thinking and possibilities Umalusi discussion document*. Umalusi, Pretoria.

Umalusi, 2005. *Draft criteria for the accreditation & monitoring of further education and training institutions Discussion Document*. Umalusi, Pretoria.

United Nations, 1997. *Human Development Report 1997*.
<http://www.undp.org/undp/hdro/overview.htm>. Elektronies afgelaai
13 November 2003.

United Nations, 2005. *United Nations millennium development goals*. Elektronies afgetrek van
<http://www.un.org/millenniumgoals/> op 15 September 2006.

United Nations, 2009. *Statistics | Human Development Reports (HDR) | United Nations Development Programme (UNDP)*.
Verenigde Nasies. Elektronies afgelaai van
<http://hdr.undp.org/en/statistics/> op 19 November 2009.

Vällijärvi J, 2003. *Implications of the modular curriculum in the senior secondary school in Finland*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Vallance E, 1983. *Hiding the curriculum: An interpretation of the language of justification in Nineteenth-Century Educational Reform*. In Giroux H en Purpel D (reds), 1983. *The hidden curriculum and moral education Deception or discovery*. McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, Kalifornië.

Van den Akker J, 2003. *Curriculum perspectives: An Introduction*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Van den Akker J, 2003. *Dutch secondary curriculum reform between ideals and implementation*. In Van den Akker J, Kuiper W en Hameyer U (reds), 2003. *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Van der Rheede C, 2006: “*Ons kan nie langer ons plig versaak nie*” ‘n *Onderhoud met Christo van der Rheede*. In *Vrye Afrikaan* 20 Januarie 2006. FAK, Pretoria.

Van der Rheede C, 2009. ‘n *Kritiese analise van die uitspraak in die saak Hoërskool Ermelo vs die Hoof van die Departement van Onderwys Mpumalanga*. Stigting vir Bemagtiging deur Afrikaans, Kaapstad. Elektronies afgelaai van <http://www.afrikaans.com/content/beheerliggaam-ho%C3%ABrskool-ermelo> op 22 Januarie 2011.

Van der Stoep F, 1969. *Didaktiese Grondvorme*. H&R-Academica, Pretoria en Kaapstad.

Van Jaarsveld FA, 1980. *Westerse historiografie en geskiedenisfilosofie*. HAUM, Pretoria.

Van Schotter RD, Haas JD, Kraft RK en Schott JC, 1985. *Social foundations of education*. Prentice-Halls, Englewood Cliffs, USA.

Van Slyke B, 2008. *The Education of Mondragon*. <http://blog.freeschooling.org/2008/11/03the-education-of-mondragon>.

Van Staden A, 2009. Persoonlike mededeling.

Vereniging van Regslui vir Afrikaans, 2007. *Reeks: Wat is transformasie? Ermelo: Staat vs. die Mense* in <http://www.vryeafrikaan.co.za/lees.php?id=834>. FAK, Pretoria.

Vinjevold P, 2007. *FET College Re-capitalisation Presentation to Southern African Regional FET Conference 15 November 2007*. Elektronies afgetrek van www.skillsportal.co.za/download_files/fet/vinjevold.ppt op 22 Julie 2010.

Volksblad, 2008: *Kinders betaal nou die prys vir mislukte RGO* in *Volksblad 10 Maart 2008*, Media 24, Bloemfontein.

Welch A, 1999. *The triumph of technocracy or the collapse of certainty? Modernity, Postmodernity and postcolonialism*. In Arnove RF en Torres CA (reds), 1999. *Comparative Education The dialectic of the global and the local*. Rowman and Littlefield, New York en Oxford.

White G, Chalip L en Marshall S, 1998: *Grounded theory and qualitative analysis*. In *HRMAS Newsletters 9, 10 and 11 – distributed in August 1998*. Elektronies afgelaai van http://www.fmhs.auckland.ac.nz/soph/centres/hrmas/_docs/Grounded_theory_and_qualitative_data_analysis.pdf op 21 Junie 2010

White J, 2005: *RESPONSE Rethinking the school curriculum: reply to Andrew Stables*. In *Journal of Curriculum Studies, 2005, Vol 37, no 6*. Routledge, Londen.

Wiid R, 2009. *Hopetown*. Exclusive Solutions, Hopetown.

Wilson LO, 2005. *Wilson's curriculum pages – What is curriculum? And what are the types of curriculum?* <http://www.uwsp.edu/Education/lwilson/curric/curtyp.htm>. Afgetrek op 16 Julie 2009.

Wilson LO, 2009. *Dr. Leslie Owen Wilson's Homepage*. <http://www.uwsp.edu/Education/lwilson/index.htm> Afgetrek op 20 Julie 2009.

Winstanley K, 2007. *Constructing Identities: Paramilitary Disarmament and Ceasefire in Northern Ireland and the Basque Country*. Aangebied by die Canadian Political Science Conference Saskatoon, Saskatchewan, Kanada. Elektronies afgetrek van

<http://www.cpsa-acsp.ca/papers-2007/Winstanley.pdf> 12 Augustus 2009.

Wirt FM en Shorish MM 1993. *Uses of comparative ethnicity research, Editorial Essay*. In *Comparative Education Review Volume 37, no 1, February 1993*. Comparative and International Education Society, Chicago.

Wolff, Jonathan, "Karl Marx", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2008 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/marx/> Afgetrek op 29 Julie 2009.

Wolhuter CC, 2007. *The development of comparative education in*
Wolhuter CC, Lemmer EM en De Wet NC (reds) 2007.
Comparative education Education systems and contemporary issues. Van Schaik Publishers, Pretoria



Aanhangsel 1: Vraelyste en antwoorde: Matrieks

Vraelys vir VOO-leerders

1	18	Hopetown
2	18	Hopetown
3	18	Hopetown
4	18	Hopetown
5	18	Hopetown
6	18	Hopetown
7	18	Hopetown
8	18	Hopetown
9	18	Hopetown
10	18	Hopetown
11	18	Hopetown
12	18	Hopetown
13	17	Hopeown
14	17	Hopetown
15	19	Steynville
16	20	Steynville
17	18	Steynville
18	18	Steynville
19	22	Steynville
20	19	Steynville
21	20	Steynville
22	18	Steynville
23	19	Steynville
24	17	Steynville

Vakke

1	Afrikaans Huistaal, Engels, Rekeningkunde, Biologie, Wiskunde, Besigheidstudie
2	Afrikaans Huistaal, Engels FAL, Toerisme, Wiskundige Geletterdheid, Besigheidstudies, Rekenaartoepassingstechnologie
3	Afrikaans Huistaal, English FAL, Wiskundige Geletterdheid, Besigheidstudies, Rekenaartoepassingstechnologie, Reis en Toerisme
4	Afrikaans Huistaal, Engels, Rekeningkunde, Wiskunde, Lewenswetenskappe, Fisiese Wetenskappe
5	Afrikaans Huistaal, Engels Eerste Add Taal, Wiskunde, Fisiese Wetenskappe, Lewenswetenskappe, Rekeningkunde, Toerisme
6	Engels Huistaal, Afrikaans Huistaal, Rekeningkunde, Wiskunde, Lewenswetenskap, Fisiese Wetenskap
7	Rekeningkunde, Wiskundige Geletterdheid, Engels Huistaal, Afrikaans Huistaal, Ekonomie, Besigheidstudies
8	Afrikaans, Engels, Biologie, Wiskunde G, Bedryfstudies, Reis en Toerisme
9	Afrikaans Huistaal, Engels FAL, Lewenswetenskappe, Fisiese Wetenskappe, Rekeningkunde, Wiskunde
10	CAT, Afrikaans, Engels, Reis en Toerisme, Besigheidstudies, Wiskunde Geletterdheid
11	Afrikaans Huistaal, Engels FAL, Lewenswetenskappe, Rekeningkunde, Besigheidstudies, Wiskunde



- 12 Eng FAL, Wisk Geletterdheid, Afrikaans, Besigheidstudies, Reis en Toerisme, Lewens Wetenskappe
 - 13 Wikunde, Lewenswetenskappe, Rekeningkunde, Afrikaans, Engels, Besigheidstudies
 - 14 Afrikaans Huistaal, Engels Eerste Addisionele Taal, Wiskunde, Rekeningkunde, Biologie, Besigheidstudies
 - 15 Afrikaans, Engels, Wiskundige Geletterdheid, Lewenswetenskappe, Geografie, Geskiedenis
 - 16 Afrikaans (eerste taal), Engels (tweede taal), Wiskunde Geletterdheid, Aardrykskunde, Rekeningkunde, Ekonomie
 - 17 Lewenswetenskappe, Geografie, Wiskunde G, Geskiedenis, Engels FAL, Afrikaans Huistaal
 - 18 Aardrykskunde, Bedryfstudie, Ekonomie, Wiskunde Geletterdheid
 - 19 Isixhosa, English FAL, Geography, Maths Literacy, History, Life Sciences
 - 20 Afrikaans Huistaal, Engels FAL, Wiskundige geletterdheid, Geografie, Lewenswetenskappe, Geskiedenis
 - 21 Isixhosa, Life Sciences, Geography, History, Mathematics L, English FAL
 - 22 Lewenswetenskappe, Geografie, Wiskundige Geletterdheid, Geskiedenis, Afrikaans, Engels FAL
 - 23 English FAL, Mathematics, Life Orientation, Biology, Geography, History, Tourism
 - 24 Afrikaans Huistaal, Engels FAL, Wiskunde, Toerisme, Ekonomie, Rekeningkunde
1. Watter voordele sien jy daarin om matriek te voltooi? Noem soveel as moontlik.
- 1 Om die grootmens wêreld te betree en om ook 'n lewe vir jouself te begin, saam 'n gesin. Om te presteur en om iets van jouself te maak en 'n sukses te wees
 - i. Jy kan jou eie geld begin verdien, jy is verewig kla met skool, jy kan gaan swot of werk, jy kan begin dink aan jou toekoms vir die res van jou lewe en daaraan werk
 - ii. Jy hoef nie meer skool te gaan nie Jy kry 'n matrieksertifikaat Jy kan gaan studeer
 - iii. Om die grootmens lewe aan te pak en op jou eie twee voete te staan. Doelwitte te bereik.
 - iv. Studeur daarna: Loopbaan begin met kwalifikasies agter my naam. Onafhanklik daarna – eie bestaan. Matrieksertifikaat vir die res van jou lewe.
 - v. Maak deure oop in die toekoms. Het dit nodig vir universiteit en werk. Leer baie wat ek gaan nodig hê.
 - vi. Jy het iets agter jou naam. Is dan meer geletterd as meeste ander mense. Iets voltooi wat jou vorentoe kan help.
 - vii. Om matriek te voltooi, maak nuwe deure oop. Jy maak klaar met skool. Om geld te verdien en my eie ding te doen. Om myself te ontwikkel.
 - viii. Verder gaan studeer, inkomste verdien, nuwe uitdagings.
 - ix. Het dan alle nodige opleiding gekry en kennis vir die toekoms. Sonder matriek kan jy nêrens kom. Kan makliker werk kry.
 - x. Kan verder gaan studeer, Kan makliker werk kry
 - xi. Jy kry 'n nuwe begin, 'n nuwe blaaitjie, Jy word "groot" en gaan nou 'n individue word. Jy kan ander raad gee en 'n nuwe werk (doel) stel.



- xii. As jy matriek voltooi kan jy verder gaan studeer by 'n tersiêre instelling – kan dan 'n loopbaan volg. Word toegerus vir die lewe. Kan 'n goeie werk kry en 'n beter salaris verdien.
- xiii. Beter opgelei. Kan 'n beter werk kry. Kan verder gaan studeer. Kan makliker werk kry. Het beter kennis opgedoen en meer lewenservaring.
- xiv. Jy kry 'n matrieksertifikaat wat jou kan help om maklik werk te kry. Daar sal baie mense wees wat my sal wil aanstel. Ek sal goeie uitdagings en geleenthede het.
- xv. Om 'n sukses te maak in jou lewe. Om nou te begin om jou visie te beplan. Om begin voorbereid wees vir enige beroepskeuse
- xvi. Indien ek matriek voltooi kan ek moontlik 'n werk kry. Ek kan van 'n tersiêre instansie gebruik maak indien ek goed slaag. Ander kinders kan na my opkyk en ook matriek wil bereik.
- xvii. 'n Beter voordeel trek om 'n loopbaan te begin. Meer bevoordeel. Kan verder studeer.
- xviii. You can get a job easy, its easy to read and write you have a oppurtunity to go and study
- xix. Om 'n beter lewe woortoe in die lewe te kan hê. Om 'n sertifikaat te kan kry en verder gaan studeer.
- xx. I will easily a job with a matric certificate. I will get more challenges to try new things. There will be more people to look up at me.
- xxi. Jy kan maklik werk kry as jy 'n matrieksertifikaat het. Ek kan 'n voorbeeld wees vir ander familie wat nie skool voltooi het nie.
- xxii. It is a beginning or getway of life. If I finish it, than I can even start my life from the scratch – It allows us to go to university.
- xxiii. Jy het voordeel tot werk wat matriek 'n minimumvereiste het.

2. Verdere studie:

- 1 Ja, Lugwaardin – Kempton Tambo International
- i. Ja, Grondslagfase onderwys = Die “pukke” institiet bied 'n kursus vir 3 jr in KBY aan
- ii. Ja, Personal Training – Kimberley Virgin Active (HFPDA)
- iii. Ja, Chemiese Ingenieur, Pretoria Universiteit
- iv. Ja, B.Arbeidsterapie / Fisiologie: Potch of Maties
- v. Ja, B Rek in Stellenbosch of Potchefstroom
- vi. Ja, Maatskaplike werk / Politieke studies aan Universiteit van Pretoria
- vii. Ja, By Kovies en Pukke. MBW Kursus
- viii. Ja, B Ing by Universiteit Stellenbosch / NWU
- ix. Ja, sekretareël by UNISA.
- x. Ja, B.rek by Universiteit van Oranje Vrystaat
- xi. Ja, Bloemfontein CTU: Graphic Design
- xii. Ja, B.Ed (Intermediêre fase) Noordwes Universiteit (Potchefstroom)
- xiii. Ja, B.Co. Toerismebestuur en Rekreasiekunde by Potchefstroom
- xiv. Nee, die geld is nie daar om verder te gaan studeer nie.
- xv. Nee, swak finansies, maar wil eintlik begin werk
- xvi. Ja, B.Ed en Teologie aan die Universiteit van Pretoria
- xvii. Ja, verder studeer as onderwyser of maatskaplike werker
- xviii. Yes, I would like to go to at the technicon of the free state
- xix. Ja, Verpleegkunde by Universiteit van Vrystaat
- xx. Yes, Nursing course



- xxi. Ja, B.Soc.Sc (Verpleegkunde) en B.Ed by Universiteit van Vrystaat
xxii. Yes, University of Pretoria (MbChB) or (BSc)
xxiii. Ja, B.Ed
3. Noem 6 beroepe wat jy graag sal wil beoefen.
- 1 Pilot, Brandweerman, Grafiese musiekkunstenaar Fotografie, 'n Juffrou, Veearts
- i. Onderwys, Skoonheid (naels, hare), verpleegster, hokkie-afrigter, Bestuur van besigheid, vee ards
 - ii. Persoonlike afrigter, Aërobiese afrigter, Gym instruksie, Bestuurder van eie besigheid, Toerleier, Fotografie
 - iii. Ingenieurswese, Prokureur, Risikobestuurder, Aktuaris, Wetenskaplike, Navorsers
 - iv. Barbeidsterapeut, Fisioterapeut, Maatskaplike werker, Pediater, Lugwaardin, Boer
 - v. Geoktrooierde Rekenmeester, Rekenmeester, Skrywer, Joernalis, Natuurbewaring, Bedryfsingenieur
 - vi. Regte, Kunstenaar, Eiendomsagent, Maatskaplike werk, Politikus, Natuurbewaarder, Ekoonom
 - vii. Provinsiale afrigter, Bionetikus, Sport Ontwikkelaar, Sport winkel oopmaak, Bestuurder by 'n groot Sport Maatskappy
 - viii. Meganiese Ingenieurswese, Landbou Ingenieurswese, Landbou, Sport, Bourekenaar, Veearts
 - ix. Advokaat, Seketaresse, Prokureur, Bestuur, Rekenaarprogrammeerder, Website ontwerper.
 - x. Geoktrooierde rekenmeester, Bourekenaar, Oogkunde, Veearts, Tandarts, Aktuaris
 - xi. Au pair, Perde Boer, Web designer, Event Management, Argeoloog, Diere verpleegster
 - xii. Onderwys, Sielkundige, Kindersielkundige, Boer, B.Com-Tale, Labratorium werk
 - xiii. Hotelbestuurder, Toerleier, Duikinstruksie, Advokaat, Diere verpleegster/vee-arts, Lugwaardin
 - xiv. Mediese dokter, Apteker, Verpleegster, Veearts, Onderwyser, Maatskaplike werker
 - xv. Onderwys, Maatskaplike dienste, Ingenieur, chef, Business management, Sporting management
 - xvi. Onderwys, Veearts, Velterapeut, Digter, Haarkapper
 - xvii. Bewaarder, Maatskaplike werker, Onderwys
 - xviii. Social sciences, medical investigator, a phamisist, tyraphy doctor or counseling, a actor, prison guard
 - xix. Verpleegster, Sangeres, Onderwyser, Mediese dokter, Maatskaplike werkster, Bewaarder
 - xx. Shop manager, Teaching, Security, Social worker
 - xxi. Verpleegkunde, Onderwys, Mediese dokter
 - xxii. Doctor, Teacher, Farmer, Lecturer, Red Meat Examiner, Working fothe countr, Shop owner
 - xxiii. Onderwys, Maatskaplike werk, Ekoonom, Rekenmeester, Politieke werk, Sokker speel



4. Noem 6 beroepe wat jy definitief nie wil beoefen nie.
- 1 Loodgieter, Skoolhoof, Straatveër, Veearts
 - i. Gym instrukteur, Arabiese instrukteur, Dokter, Polisievrou, sekretares, Tandaards
 - ii. Onderwys, Haarkapper, Tandarts, Dokter, Brandweer, Oogarts
 - iii. Veearts, Pediater, Polisieman, Brandweerman, Petroljoggie, Loodgieter
 - iv. Onderwyser, Rekenmeester, Huisdokter, Ingenieur, Sekretaresse
 - v. Loodgieter, Verpleegster, Straatveër, Onderwyser, Sekretaresse, Polisie
 - vi. Dokter, Rekenmeester, Verpleegster, Onderwyser, Skrywer, Joernalis
 - vii. Onderwys, Sport Organiseerder, Straat veeër, Petroljoggie, Polisie, Tandarts
 - viii. Onderwys, Rekenmeester, Tandarts, Aktuaris, Makelaar, polisie
 - ix. Boer, akteur, toeroperateur, Dokter, vee arts, tand arts
 - x. Onderwys, Ingenieurswese, Makelaar, Polisieman, Winkelassistent, Brandweer.
 - xi. Poliesie!!!, Onderwys, Afrigter, Doktor, Tandarts, Kelnerin
 - xii. Rekenmeester, Dokter, Ingenieur, Winkeleienaar, Prokureur, Landdros
 - xiii. Onderwys!!! Dokter, Tandarts
 - xiv. Velterapeut, huishulp, kroegwerker, sangeres, sekuriteitswag, polisievrou
 - xv. Plaaswerk, Nywerheidswerke, Weermag, Akteur, Rekenmeester, Korrektiewe dienste
 - xvi. Verpleegster, Huishulp, Plaaswerker, Kroegwerkster, Kelnerin
 - xvii. Huiswerker, Bestuurder
 - xviii. Security, police, geoligist, vectenarian
 - xix. Veearts, Gesig velterapeut, Rekenmeester, Sekuriteitswag, Huishulp, Brandweerman
 - xx. Bar tender, Domestic worker
 - xxi. Winkelassistent, Polisie, Plaaswerker
 - xxii. Sewerage worker, Cleaner, Hawker, Coroner, Saloon man, Security guard, Police man, Army
 - xxiii. Mediese Dokter, Munisipale werk, Bank werk, Tuinier, Trokdrywer, Ambulans bestuurder
5. Wil jy graag as volwassene in die Hopetown omgewing bly? Hoekom / Hoekom nie?
- 1 Nee, dit nie vir my nie. Kan ook nie my beroep hier beoefen nie.
 - i. Ja. Baie graag. My 4 jr in Hopetown was die beste tyd van my lewe. Sal graag wil terugkom Hopetown toe en skool gee by Hoërskool Hopetown
 - ii. Ja, om 'n verskil te maak. Om besigheidseleenthede aan te gryp en 'n sukses te maak van dit waarvoor ek lief is.
 - iii. Nee, ek gaan Pretoria toe, want my familie woon daar.
 - iv. Ja, sal graag eendag wil terugkeer platteland toe. Ek wil hier kom vestig – nie in stad eendag bly nie – ek's 'n boeremeisie.
 - v. Ja, ek is lief vir die dorp en sy mense. Ek bly al my lewe lank hier en sal hier wil oud word.
 - vi. Nee, mense hou te veel van skinder hier. Nie werksgeleenthede nie. Het nie toegang tot alle winkels nie.
 - vii. Nee, omdat hier nie 'n geleentheid is nie. Hier is te min foete om 'n besigheid te begin of iets. Hier is nie genoeg mense nie.
 - viii. Nee, daar is nie 'n werksgeleentheid vir my gekose beroep nie.
 - ix. Ja, dit is 'n baie hegte en beskermde omgewing en gemeenskap



- x. Nee, my beroep sal dit nie toelaat nie.
- xi. Nee, Ek wil nuwe plekke ervaar en nuwe mense ontmoet. Hier is ook minimum werksgeleenthede
- xii. Ja, want dit is lekker op die platteland. Dis veiliger, nie so gejaag, rustiger as stadslewe
- xiii. Nee, sit al 12 jaar hier en wil eerder die wêreld plat toer en nuwe plekke sien en nuwe dinge ervaar.
- xiv. Ja, Ek sien nie kans om so ver van my familie te gaan nie. Ek wil in die dorp verewig bly waar ek groot geword het.
- xv. Nee, want hier is niks wat kan maak laat jy jou doel eintlik wil bereik.
- xvi. Nee! Byna al my familie het hier gebore en grootgeword en uitgesteef en daar is baie min wat weet hoe ander plekke lyk. Ek wil net 'n verandering maak.
- xvii. Ja, ek wil terugkeer na my omgewing om 'n verander te kom maak aan die nodig dingewat mense in ons omgewing nodig het bv. Maatskaplike werker – met die mense in die omgewing werk, vir hulle omsien.
- xviii. Yes, because what I have learn here have aprove my social life and physical life. I would like to work out in other town and cities.
- xix. Nee, die werkloosheidsyfer is te hoog. En hier is so baie werksgeleenthede maar niemand staan op om iets te doen nie.
- xx. No! because there is not much job oppurtunities There is not much employment There is no relaxation activities
- xxi. Nee. Ek wil graag by my geboortedorp, Kimberley, as volwasse gaan woon en my kinders eendag daar groot maak.
- xxii. No. Lack of oppurtunities, infrastructure. Poor local government. Lack of recreational facilities.
- xxiii. Ja, ek wil die omgewing op 'n mate uitbrei en ek wil graag my bydrae in die gemeenskap lewer.

6. Watter van jou skoolvakke dink jy sal jou help in die beroepslewe?

- 1 Engels, Afrikaans, Wiskunde, Rekeningkunde
- i. Rekenaartoevoegingstechnologie, Besigheidstudies, Afrikaans, Engels
- ii. Rekenaartoevoegingstechnologie, Reis en Toerisme, Besigheidstudies, Engels
- iii. Wiskunde, Fisiese Wetenskappe, Afrikaans, Engels, Rekeningkunde
- iv. Lewenswetenskappe, Wiskunde, Fisiese Wetenskappe
- v. Wiskunde, Rekeningkunde, Engels, Afrikaans
- vi. Ekonomie, Engels, Afrikaans, Besigheidstudies, Lewensoriëntering
- vii. Biologie, Wiskunde G, Besigheidstudies, Engels, Afrikaanse
- viii. Wiskunde, Fisiese wetenskappe, Afrikaans, Engels
- ix. CAT, Besigheidstudies, Afrikaans, Engels
- x. Wiskunde, Rekeningkunde, Besigheidstudies, Engels, Afrikaans
- xi. Besigheidstudies, Wiskundige Geletterdheid, Engels, Afrikaans
- xii. Besigheidstudies, Lewenswetenskappe, Wiskunde, Engels
- xiii. Engels, Afrikaans, Rekeningkunde
- xiv. Lewenswetenskappe, Geografie, Afrikaans, Engels, Geskiedenis, Lewensoriëntering
- xv. Rekeningkunde, Ekonomie, Wiskunde Geletterdheid, Life Orientation, Aardrykskunde, Engels
- xvi. Lewenswetenskappe, Geografie, Afrikaans, Engels, LO
- xvii. Afrikaans, Wiskunde, Engels



- xviii. Life sciences, geography, Maths literacy, LO
- xix. Lewenswetenskappe, Geografie, Wiskundige Geletterdheid
- xx. Life sciences, Life Orientation, isixhosa, English
- xxi. Lewenswetenskappe, Afrikaans, Engels, Wiskundige Geletterdheid, Lewensoriëntering
- xxii. Mathematics, Biology, Geography, (Torism)
- xxiii. Afrikaans, Engels, Lewensoriëntering

7. Weet jy van ander vakke wat jou skool nie aanbied nie, maar wat jy graag sou wou neem? Indien wel, noem dit asseblief.

- 1 Grafiese ontwerp, Tekstiel, Tekstuur
 - i. Huishoudkunde
 - ii. Huishoudkunde
 - iii. n/a
 - iv. Aardryskunde, Verbruikerstudies, Gasvryheidsbestuur
 - v. Nee
 - vi. Kuns en Kultuur tot graad 12
 - vii. Nee
 - viii. Landbou, ingenieursgrafika en –ontwerp, aardryskunde, Meganika
 - ix. Huishoudkunde, Grafiese ontwerp, Geskiedenis
 - x. Landbou, Aardryskunde, houtwerk
 - xi. Huishoudkunde, Aardryskunde, Geskiedenis
 - xii. Verbruikerstudies (Huishoudkunde)
 - xiii. Aardryskunde, Huishoudkunde, Geskiedenis, Duits
 - xiv. Gasvryheid, CAT
 - xv. Geen
 - xvi. Vakke wat jou leer hoe om te kook en goeie huisgewoontes aan te leer
 - xvii. Nee
 - xviii. Handwork
 - xix. CAT, Gasvryheid
 - xx. Subjects that will teach me how to cook, design, computer classes
 - xxi. Rekenaarklasse, Skeikunde
 - xxii. Computer studies, French studies, Spanish studish, Arts
 - xxiii. Gasvryheid

8. Sal jy graag eendag in jou eie diens wil staan, of liever ‘n salaris verdien? Hoekom?

- 1 Nee, ‘n salaris verdien. Minder verantwoordelikheid
 - i. ‘n Salaris verdien. Ek sal graag hard werk en skool gee en dan ‘n salaris verdien
 - ii. My eie diens staan. Dit is ‘n uitdaging waarin ek belang stel.
 - iii. Ek sal ‘n salaris wil verdien. Maandeliks. As ek in my eie diens staan sal ek opofferings moet maak en soms sonder ‘n fooi in ‘n maand gaan. Wat nadelig is.
 - iv. Eie diens – ek wil vir myself werk. My eie praktyk open. My eie ding doen!
 - v. Ja, dan is ek in beheer. Ek help ander wat werkloos is en sal nie werkloos wees nie.
 - vi. Ja, aangesien ons in Suid-Afrika bly wat so min werksgeleenthede het, is dit nodig om jou eie besigheid te begin.



- vii. Sal eerder in my eie diens wil staan. Omdat hoe harder ek werk hoe meer geld gaan ek verdien.
- viii. Eie diens, ek is in beheer. Verdien meer geld.
- ix. As ek in 'n besigheid in gaan Ja. Maar anders sou ek liewers 'n salaris wil verdien
- x. In eie diens, jy is jou eie baas en salaris is beter.
- xi. 'n salaris verdien. As jy in jou eie diens is danhet jy meer goed waaroor jy jou m oet bekommer.
- xii. 'n Salaris verdien. Dan kan jy gaan werk en terugkom – het nie so baie risiko's, verantwoordelikhede. Kan makliker weggaan / afstand doen
- xiii. In my eie diens wil werk. Meer bevredigend en beter. Werk ook harder as jy vir jouself werk.
- xiv. 'n Salaris wil verdien, dit sal beterder wees, want baie besighede muslik so baie en dan moet 'n mens baie geld weer spandeer om te besigheid weer te begin.
- xv. Eie diens, omdat ek sien waarnatoe is dorp in staat is en ek wil die leiding kom gee
- xvi. So te sê alby. Indien ek my eie baas is kan ek my eie besluite neem en sal nie hoef om winste te deel nie maar ek kan bankrot word. Indien ek 'n salaris verdien is dit 'n inkomste maar kanse is groot om dit te verloor.
- xvii. 'n Salaris verdien – want om my eie besigheid te hê kan hy die besigheid miskien misluk.
- xviii. To get a salary because when you work for yourself you bussines can die easy. To earn one will help me to improve my understanding from what I learn from my work
- xix. Ek sal graag eendag 'n salaris wil verdien om na my familie om te sien.
- xx.
- xxi. Ja. Dit was nog altyd my droom om my eie baas te wees, want ek ontvang my eie geld.
- xxii. It depends. I am not consious about it. As long as I had paid good enough or achieving experience.
- xxiii. Ja, soos die ekonomie huidiglik sy wanbalans het dink ek nie ons kan nog werkloosheid duld nie



9. Die volgende bedrywe is belangrik of kan belangrik word in die omgewing se ekonomie. Hoeveel sal jy belangstel om 'n loopbaan daarin te volg?

Bedryf	Stel beslis belang	Stel belang	Laat my koud	Stel nie belang nie	Enigiets, net nie dit nie!
Landbou (Boer, plaasbestuurder, plaaswerker)	X	XXXXXXXXXX	XXXXXX	XXX	XXXXXX X
Dienste aan die landbou	XX	XXX	XXXXXX XX	XXXXXXXXXX XXX	X
Delwery	XX	XXXX	XX	XXXXXXXXXX	XXXXXX XX
Toerisme	XXXXXX	XXXXXXXXXX XX	XXX	X	X
Gasvryheid (Gastehuis, gasteplaas, restaurant ens)	XXXXXXXXXX XXX	XXXXXXXXXX X			XX



Aanhangsel 2: Antwoorde van matrieks in geïnterpreteer en getabuleer

Subvraag 1 Wat is die indiensnemingsbehoefte van plattelandse graad 12 leerders wat nie verder gaan studeer nie?

Planne vir na-skoolse studie

	Ja, duidelike planne	Ja, maar planne is vaag	Nee
Hopetown	14	0	0
Steynville	4	4	2

In die studie (hoofstuk 2) is landbou as die basis van die plaaslike ekonomie geïdentifiseer, met groeipotensiaal in toerisme/gasvryheid. Die doel met die vrae wat in die volgende twee tabelle weegegee word, was om te toets vir opvallende voor- of afkeur vir dié sektore. Dit was ook om 'n opvallende voor- of afkeur vir ander sektore te identifiseer.

Beroepe waarvoor leerders positief is

	Landbou/Landbouverwant	Gasvryheid	Ambag/handearbeid	Persoonlike dienste	Professionele dienste
Hopetown	9	2	0	6	13
Steynville	2	1	0	2	10



Beroepe waaroor leerders negatief is Hier word die eerste 3 kategorieë in ag geneem, en 2 professionele dienste wat algemeen genoem is

	Landbou/Landbouverwant	Gasvryheid	Ambag/handearbeid	Onderwys	Mediese dienste
Hopetown	2	1	4	10	12
Steynville	5 (Spesifiek plaaswerker)	2	9	0	2

Leerders dui aan hoeveel hulle in 'n bepaalde sektor belang stel. Neutrale antwoorde is geïgnoreer.

	Landbou		Delwery		Toerisme		Gasvryheid	
	Positief	Negatief	Positief	Negatief	Positief	Negatief	Positief	Negatief
Hopetown	8	5	1	7	9	1	12	2
Steynville	1	4	5	3	6	1	9	0

Subvraag 2 Wat is die arbeidsbehoefte van werkgewers in die gemeenskap en watter tipes werk kan binne die spesifieke plattelandse konteks aan skoolverlaters na die verwerwing van die Nasionale Senior Sertifikaat gebied word en wat is die kurrikulumvereistes wat aan hierdie behoeftes gekoppel word?

Subvraag 3: Is die nodige kundigheid en vaardigheid in die gemeenskap beskikbaar om geïdentifiseerde komponente tot die kurrikulum by te dra?



Subvraag 4: Hoe moet die gemeenskapskurrikulum geoperasionaliseer word. Dit behels die vrae wat die inhoud moet wees, hoe dit in die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling moet inpas, wie die inisiatief moet neem, en hoe die rol van plaaslike skole gesien word.

Aantal leerders met beroepsgerigte vakke per skool

	RTT	Toerisme	Besigheidstudies (hpt) / Ekonomie(st)	Rekeningkunde
Hopetown	2	6	9	7
Steynville	NVT	2	2	2



Vakke wat leerders neem en wat volgens hulle nut in die beroepslewe sal hê

	Tale	Wiskunde / Wiskundige Geletterdheid	Natuurwetenskaplike vakke	Geesteswetenskaplike vakke	Beroepsgerigte vakke (RTT, Besigh, Rekeningkunde, Toerisme)
Hopetown	13 (11 Afr+Eng; 2 Eng)	8	6 (Fis Wet 3; Lew Wet 3)	1 (Lewensoriëntering)	16 (RTT 3; Besigh 8; Rek 4; Toerisme 1)
Steynville	7 (5 Afr + Eng; 1 Eng; 1 Eng + Xhosa)	6	7 (Slegs lewenswetenskappe)	13 (LO 7; Ges 1; Geog 5)	Geen aangebied

Vakke wat leerders graag sou wou neem

	Akademiese vakke	Beroepsvakke	Derde Taal
Hopetown	8 (Geog 5; Gesk 3)	14 (Verbruikerstudies/Gasvryheid 7; Kuns/Ontwerp/Tekstiel 4; Landbou/Meganies 3)	1 (Duits)
Steynville	0	12 (Verbr.studies/Gasvryheid 6; RTT 5; Kuns 1 “Handwork” 1 – die leerder is 22))	2 (Spaanse en Frans)



Gegewens om oor te dra na hoofstuk 2

Aantal matriekleerders van verskillende ouderdomme

	17	18	19	20 en ouer
Hopetown	2	12	0	0
Steynville	1	2	3	3

Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid per skool

	Wiskunde	Wiskundige Geletterdheid
Hopetown	8	6
Steynville	2	7



Redes om matriek te voltooi, per skool

	Beroepsvoordele	Verdere studie	Nuttige kennis	Algemene sukses/Rolmodel vir ander/Betree volwasse lewe
Hopetown	8	8	7	13
Steynville	8	5	2	7

Redes waarom leerders as volwassenes graag in Hopetown wil vestig / nie wil vestig nie. (Meer as 100% reaksies moontlik)

	Ja, sosiale redes	Ja, loopbaanredes	Nee, sosiale redes	Nee, loopbaanredes
Hopetown	6	0	5	6
Steynville	4	0	6	4



Aantal leerders wat in eie diens wil staan, of liewers salaris wil verdien, met motivering

	Eie diens – wil eie baas wees	Eie diens – beter verdiesnste	Salaris – minder risiko
Hopetown	7	3 (2 weens beide motiverings)	6
Steynville	3	0	6

Aanhangsel 3: Opvolgvaelys rakende indiensneembaarheid van skoolverlaters

Vraag 1: Volgens die ekonoom Mike Schussler se **Vyfde Indiensnemingsverslag**, (2007) is daar 'n toename van 30% in die aantal Suid-Afrikaners met matriek as hoogste kwalifikasie. Ongelukkig is sowat 27% van hulle werkloos en 36% met graad 11. Volgens die 2001 sensus is 40% van die Tembelihle distrik se bevolking tussen 15 en 65 in diens, 13% is werkloos, en 47% ekonomies onaktief.

Wat dink u kan gedoen word om hierdie hoë werkloosheid, veral by suksesvolle skoolverlaters, uit te skakel?

Vraag 2: Sou u 'n graad 9 leerder aanbeveel om skool by te woon tot matriek, of sou u iets anders voorstel? Wat beskou u as die waarde van matriek? Behoort indiensneembaarheid 'n mikpunt te wees met matriek?

As 'n mens dink aan die vakke op skool, op watter manier dink u dra die vakinhoud by tot skoolverlaters se indiensneembaarheid? Beskou u bepaalde vakke as meer waardevol as ander? Watter vakke sou u graag bygevoeg sien tot die plaaslike skole se aanbieding?

Vraag 3: Die informele kurrikulum is dié dinge wat kinders op skool leer, maar wat nêrens voorgeskryf word nie. Dinge soos hoe belangrik dit is om selfstandig te werk, 'n taak af te handel, watter prestasies erkenning kry, die invloed van onderwysers se persoonlikhede, ensovoorts. Volgens u ervaring: Word indiensneembaarheid deur die informele kurrikulum van skole bevorder of verhinder?

Vraag 4: Probleme wat deelnemers reeds aangedui het, is maatskaplike pensioene wat te maklik beskikbaar is, arbeidswetgewing wat kinders verhoed om op 'n billike manier

ervaring op te doen, en 'n onbuigsame arbeidsmark wat maak dat 'n mens twee keer dink voor jy iemand aanstel. Die probleme het niks met die skool te doen nie. Wat kan die gemeenskap buite die skool (ouers, besighede, plaaslike regering, jong mense self) doen om indiensneembaarheid te verhoog?

Vraag 5: Daar is bepaalde moontlikhede wat reeds na vore gekom het, om die probleem te hanteer. Let wel, dat hierdie moontlikhede nie noodwendig die mening van die navorser is nie, maar wel uit vorige onderhoude, of die literatuur wat geraadpleeg is, na vore gekom het. Ons wil graag vasstel wat die gesindheid teenoor die moontlikhede, en die praktiese uitvoerbaarheid daarvan sal wees. Sal u asseblief kortliks kommentaar lewer:

- Arbeidswetgewing moet gewysig word om voorsiening te maak dat kinders werkservaring kan opdoen. Soos dit nou is, gaan die hele plaastradisie onder werkers verlore.
- Die onderwysdepartement moet werkgewers aanmoedig om senior skoolkinders in diens te neem, ter wille van ervaring. Dit is noodsaaklik vir sinvolle beroepskeuses.
- Maatskaplike pensioene moet minder geredelik beskikbaar wees.
- Skole moet meer aandag gee aan selfstandige werk. Dit help nie die kinders handig pragtige take in, maar dit was die ouers se werk nie.
- Skool moet minder akademies gerig wees. Sommige talentvolle kinders is nie akademies sterk nie, en loop lewenslank met 'n swak selfbeeld, weens skool se sterk akademiese klem.
- Skole moet meer beroepsgerigte vakke vir gr 10, 11 en 12 aanbied.
- Skole kan met VOO (tegniese) kolleges en werkgewers saamspan om (vak)leerlingskappe aan te bied.



- Plaaslike regering moet infrastruktuurprojekte voltooi en huise bou. Dit sal werk skep en mense oplei tegelyk, en dan meer mense na die omgewing lok.
- Iemand het 'n Besigheidsinstituut voorgestel, wat opleiding gee, maar ook navorsing doen na moontlike ondernemings in die omgewing, en kapitaal beskikbaar stel daarvoor.

Vraag 6: Is daar enigiets anders in terme van matrieks se indiensneembaarheid wat u dink belangrik is?

Baie dankie



Aanhangsel 4: Fisiese opname van besighede in Hopetown

Hopetown (dorp)

1. OVK (Landboumaatskappy)
2. Trekkerhandelaar
3. Haarsalon
4. Ingenieurswerke
5. Boeke + Skryfbhoeftes
6. Versekeringsmaatskappy
7. Kafee
8. Algemene handelaar
9. Drankwinkel
10. Materiaal + meubels
11. Groentewinkel
12. Klerewinkel (PEP)
13. AGS
14. Kitskos
15. Algemene handelaar
16. Bank (Standard)
17. Groentewinkel
18. Meubelwinkel
19. Meubelwinkel (Lewis)
20. Algemene handelaar
21. Selfoon + toebehore
22. Kruideniers (OK)
23. Drankwinkel
24. Slaghuis
25. Apteek
26. Groothandelaar
27. Groothandelaar
28. Bank (FNB)
29. Supermark
30. Algemene handelaar
31. Restaurant
32. Bakkery
33. Onafhanklike kerk
34. Stenehandelaar
35. Motorwas
36. Afvalmetaal
37. Gastehuis
38. Kerk (NG)
39. Ouethuis
40. Gastehuis
41. Haarsalon
42. Ontwikkelingsagentskap
43. Mediese dokters
44. Kerk (APK)
45. Begrafnisondernemer
46. Misdaadondersoekteenheid
47. Paneelklopper
48. Kerk (onafhanklik)
49. Prokureurfirma
50. Prokureurfirma
51. Prokureurfirma
52. Stoffering
53. Wegneemetes
54. Begrafnisondernemer
55. Klerewinkel
56. Drankwinkel
57. Algemene handelaar
58. Motorhersteldiens
59. Vulstasie
60. Bank (ABSA)
61. Gastehuis\
62. Opleidingsakademie
63. SA Polisediens
64. Haarsalon
65. Blindings



- | | |
|------------------------------|------------------------|
| 66. Landbouchemikalieë | 9. Kerk (VGK) |
| 67. Klub | 10. Kerk (AGS) |
| 68. Wegneemetes | 11. Kliniek |
| 69. Meubelwinkel | 12. Kerk (onafhanklik) |
| 70. Mikrolener | 13. Kerk (onafhankli) |
| 71. Gastehuis | 14. Drankwinkel |
| 72. Gastehuis | 15. Mini supermark |
| 73. Elektrisiën | 16. Wegneemetes |
| 74. Landbouchemikalieë | 17. Mini supermark |
| 75. Gevangenis | 18. Drankwinkel |
| 76. Telkom | 19. Tuck shop |
| 77. Bande (Hi-Q) | 20. Kerk (onafhanklik) |
| 78. Hospitaal | 21. Bande herstelwerk |
| 79. Rekenmeesterspraktyk | 22. Alg handelaar |
| 80. Kafee | |
| 81. Kwekery | |
| 82. Ingenieurswerke | |
| 83. Herwinning + afvalmetaal | |
| 84. Ingenieurswerke | |
| 85. Slaghuis | |
| 86. Landboumaatskappy (GWK) | |
| 87. Motorherstel | |
| 88. Meule | |
| 89. Mikrolener | |
| 90. Telkom | |

Steynville

1. Drankwinkel
2. Mobile tuck shop
3. Kerk (Nuwe Apostolies)
4. Snoepie / Alg handelaar
5. Begrafnisondernemer
6. Klerewinkel
7. Tavern
8. Alg handelaar