

Kurrikulum 2005: 'n Ontleding van opvoeders se motivering.

Deur

Annas Jacob Coetzee

Verhandeling ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die Meestersgraad in Bedryfsadministrasie by die Skool van Bestuurswese aan die Kaapse Technikon.

Studieleier: Prof. A. Slabbert

Datum: Augustus 2002

**Opgedra aan: Elke opvoeder in Suid-Afrika wat opvoeding
as 'n uitdaging ervaar.**

Bedankings

Die opvoeder wil graag sy dank en waardering teenoor die volgende persone uitspreek:

- Aan my Hemelse Vader wat my die krag en verstand gegee het om hierdie lang, gekoesterde droom te kon bewaarheid;
- My familie en vriende se belangstelling en motivering deur al die jare;
- Aan Meneer Viljoen en elke personeellid van die Hoërskool Jan van Riebeeck,
- Mev. Molenaar baie dankie vir al die agtergrond inligting omtrent die skool;
- Aan al die persone, in besonder Laurette Venter en Janine Lockhart wat vir my saamrygeleenthede aangebied het;
- My dank aan die proeflesers en vertalers, nl. Dr. Van Aswegen, Amanda Botha, Paul Kruger en Petrie Le Roux en Albertus Gouws;
- Aan die rekenaarbystandskomitee, nl. Enver Hassim en Andre Le Roux;
- Oswald Cupido vir die inbind van die tesis;
- Aan al my dosente wat my leiding gegee het, tydens my studie;
- En laaste aan Professor Slabbert vir sy oneindige baie geduld, u is 'n "coach" duisend – baie dankie vir u raad, tyd en bystand.

Abstrak

Uitkomsgebaseerde Onderwys is aan die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel bekend sedert 1996 met die bekendstelling van Kurrikulum 2005. Die eerste na-apartheidse Minister van Onderwys, Professor Sibusiso Bhengu, het hom dit ten doel gestel om die apartheidsonderwysstelsel grondig te hervorm, en in die proses van alles ontslae te raak wat uit die apartheidsbedeling kom. Die werk is voortgesit deur die huidige Minister van Onderwys, Mnr. Kadar Asmal.

Die instelling van Kurrikulum 2005 is die resultaat van die Regering, om met advies van buitelandse deskundiges die onderwysstelsel te hervorm. Hierdie advies is teen hoë koste bekom, maar dit is nie altyd seker of die Suid-Afrikaanse omstandighede in ag geneem is nie. In baie gevalle voel dit of Kurrikulum 2005 op die opvoeders afgedwing is.

Hierdie studie wil op die onderwys in Suid-Afrika fokus – verlede en toekoms, asook hoe opvoeders Kurrikulum 2005 ervaar en of hulle gemotiveerd is. Die studie fokus ook op sekere probleemareas in Kurrikulum 2005 en moontlike oplossings word aan die hand gedoen.

Abstract

Outcomes-based Education was introduced to the South African education system in 1996 with the implementation of Curriculum 2005. The first post-apartheid Minister of Education, Professor Sibusiso Bhengu, set himself the task of radically reforming the education system and of eliminating everything which had emanated from the apartheid regime. This work has been continued by the present Minister of Education, Mr Kadar Asmal.

The reformation of the education system and the implementation of Curriculum 2005 by the government was based on the advice of international experts. This advice was garnered at a premium in costs, but there is a general view that South African circumstances were not always taken into consideration. In many instances there is a feeling that Curriculum 2005 was forced upon the educators.

This study focuses on education in South Africa, past and present, as well as the perceptions of Curriculum 2005 by educators, and whether educators are really motivated by it. This study also focuses on certain problematic areas in Curriculum 2005 and suggests possible solutions.

INHOUDSOPGAWE

	Bladisy
Opgedra aan	i
Bedankings	ii
Abstrak/Abstract	iii

Hoofstuk 1 - Inleiding

1.	Inleiding	1
1.1	Probleemstelling	1-2
1.2	Die Belangrikheid van die studie	2
1.3	Doelwitte van die studie	2-3
1.4	Navorsing-stellings	3-4
1.5	Navorsingsmetode	4
1.6	Verduideliking van konsepte en terme	4-5

Hoofstuk 2 - Ontstaan van die Onderwys

2.	Opvoeding - Begripsverklaring	6-8
2.1	Opvoeding binne die Suid-Afrikaanse konteks	8-10
2.2	Die Geskiedenis van die onderwys in Suid-Afrika	10-19
2.2.1	Inleiding	10
2.2.2	Die Onderwys van Blankes in Kaapland sedert 1900-1915	10-12
2.2.3	Die Onderwys van Blankes in Kaapland tot 1929	13-14
2.2.4	Ontwikkeling van Blanke Onderwys in Kaapland vanaf 1929 tot 1953	14
2.2.5	Die Ontwikkeling van Blanke onderwys in Kaapland vanaf 1953 tot 1975	15-16
2.2.6	Kleurlingonderwys in Kaapland – die ontwikkeling	16-17
2.2.7	Die Ontwikkeling van Bantoe-onderwys in Kaapland	17
2.2.8	Die Ontwikkeling van onderwys in Natal	17-18
2.2.9	Die Ontwikkeling van onderwys in die Oranje-Vrystaat	18-19
2.2.10	Die Ontwikkeling van onderwys in die Transvaal	19
2.3	Die Onderwys op pad na eenwording	20-23
2.3.1	Die Soweto-oproer	20-21
2.3.2	Ander gebeurtenisse op pad na eenwording	21-23
2.4	1994 - Op weg na Kurrikulum 2005	23-25
2.5	Wat is Uitkomsgebaseerde Onderwys?	25-27
2.6	Motivering en Kurrikulum 2005	27

Hoofstuk 3 - Navorsingsmetodologie

3.1	Onderwerp van navorsing	28-29
3.2	Die Vraelys	29-33
3.2.1	Opset	29
3.2.2	Die doel van die vraelys	29-30
3.2.3	Samestelling van die vraelys	30
3.2.4	Tipe vrae	30
3.2.5	Strekking van individuele vrae	31-33
3.2.6	Opsomming	33

Hoofstuk 4 - Navorsing-stellings

4.1	Navorsing-stellings	34-40
-----	---------------------	-------

Hoofstuk 5 - Resultate

5.1	Numeriese ontleding van die vraelyste	41-52
5.2	Kommentaar gelewer op die vrae	52-56

Hoofstuk 6 - Bespreking van die resultate en aanbevelings

6.1	Bespreking van die resultate	57-61
6.2	Bespreking van die kommentaar	62-63
6.3	Sekere aanbevelings omtrent die resultate	63-64

Hoofstuk 7 - Gevolgtrekkings

7.1	Algemene Gevolgtrekkings	65
7.2	Opvoeders van Hoërskool Jan van Riebeeck	65-66
7.3	Die pad vorentoe	66-67
7.4	Slotopmerkings	67

Bibliografie

Bylae A

Hoofstuk 1

Inleiding

1. Inleiding

Die ontwikkeling van 'n kurrikulum is 'n uitdaging vir enige land, want dit kan bepaal in watter mate leerders vir die toekoms (beroep, persoonlike ontwikkeling en maatskaplike rolle) bekwaam en bemagtig word. Die onderwysstelsel en die kurrikulum is die toonbeeld van hoe 'n land se inwoners hulle uitdruk en gestalte aan hul verwagtinge vir die toekoms gee. Die kurrikulum verantwoord die visie en stel riglyne vir die missie waarvolgens 'n opvoedkundige stelsel funksioneer.

Kurrikulum 2005 is geskryf deur Suid-Afrikaners vir Suid-Afrikaners. Hierdie poging neem almal in aanmerking en die ontwerp hou baie uitdagings vir leerders, opvoeders en ouers in en het, soos enige kurrikulum, ook sy tekortkominge. Almal reageer nie eenders op Kurrikulum 2005 nie. Die kuns lê egter daarin om 'n kurrikulum te ontwerp wat die meeste partye tevrede stel, deurdat dit gemeenskaplike strewes vergestalt.

Hierdie studie fokus op een aspek van die kurrikulum, naamlik of die opvoeders se motiveringsvlakke laag is, en indien dit die geval blyk te wees, hoe dit verbeter kan word. Die skoolhoofde en opvoeders is diegene wat moet toesien dat Kurrikulum 2005 toegepas word, maar dit wil egter voorkom asof daar 'n traagheid is om Kurrikulum 2005 toe te pas.

Die vraag ontstaan of daar 'n korrelasie tussen die implementering van Kurrikulum 2005 en die motivering van die onderwyspersoneel bestaan. Voordat 'n studie van hierdie aard uitgevoer word, moet vasgestel word watter behoefte daar aan so 'n Kurrikulumverandering bestaan het, en of die oogmerke vir Kurrikulum 2005 suiwer is, haalbaar is, ens.

1.1 Probleemstelling

Kurrikulum 2005 bring die Suid-Afrikaanse opvoeder voor heelwat verandering te staan, maar veral die nuwe klimaat en omgewing van demokratiese kernwaardes, diversiteit, ens. verg dat transformasie in die breë ter sprake kom. Hierdie verandering en vernuwing skep baie onsekerheid, en verg dat opvoeders nie almal maklik by die nuwe stelsel aanpas nie.

Bill Spady, die man agter die Uitkomsgebaseerde Onderwysstelsel, stel dit soos volg:

"Outcome-Based Education (OBE) is a transformational way of doing business in education...It is inherently, future-orientated and focuses on students' lifelong adaptive capacities" (Hatton 1993:1).

Die Hoërskool Jan van Riebeeck het in 2001 alle graad 8-leerders betrek by die poging om Kurrikulum 2005 te begin implementeer. Die implementering van Kurrikulum 2005 het verskeie uitdagings gebied, en die een onmiddellike faktor was die groot verandering in onderrigstyl, wat veranderde denke van die opvoeders en bestuur geveg het. Daar het 'n behoefte by alle rolspelers bestaan om die breë konsep van Kurrikulum 2005 te verstaan en te implementeer. Misverstande omtrent die proses het aanleiding gegee tot vrees en traagheid om van die ou na die nuwe bestel oor te skakel. Afgesien van hierdie vrees vir verandering het Kurrikulum 2005 ook die opvoeders se motivering beïnvloed.

Redes vir negatiwiteit onder opvoeders was moontlik onder andere:

- onvoldoende opleiding deur die Departement
- 'n gebrek aan leerplanne
- oorgroot klasse – te veel leerders vir individuele aandag
- hoewel baie nuwe handboeke beskikbaar is, is daar gebrekkige ervaring en toepassing van Kurrikulum 2005-beginsels en kwaliteit van die inhoud
- tydrovende evalueringsmetodes en beplanning
- onsekerheid oor die evalueringsmetodes en onderwerpe wat self deur die opvoeders bepaal en voorberei moet word
- die voorbereiding van klasse neem baie tyd in beslag
- die vorderingverslae oor die leerders is 'n omvangryke administratiewe werk en vereis baie papierwerk.

Uit die bogenoemde is dit duidelik dat daar verskeie spesifieke redes kan bestaan waarom opvoeders se motivering ten opsigte van Kurrikulum 2005 tekort geskied het. Die doel van hierdie studie is om die redes wat tot swak motivering aanleiding gegee het, te identifiseer en aanbevelings te doen.

1.2 Die Belangrikheid van die studie

Hierdie navorsing kan skole met die instelling van Kurrikulum 2005 help. 'n Baie belangrike beginpunt is om die probleme wat met die instelling en implementering van Kurrikulum 2005 ontstaan het, te identifiseer, want opvoeders sou beter gevaar het as daar 'n verkennende geleentheid was om die probleme te identifiseer en daarvoor oplossings te vind. Dit kon 'n meer positiewe ingesteldheid teenoor die kurrikulum tot gevolg gehad het. Dit is belangrik dat die opvoeders gemotiveerd moet bly, want dit het die gehalte van die onderwys beïnvloed. Die studie kan die opvoeders ook toerus om die leerplan meer doelgerig aan die leerders oor te dra.

1.3 Doelwitte van die studie

Die studie se hoofdoelwit was om opvoeders se motiveringsvlakke te toets en die sekondêre doelwit was om die opvoeders te kon help om Kurrikulum 2005 toe te pas.

Verdere doelwitte wat die navorser wil bereik, is:

- om die kwaliteit van die onderrig te kon verbeter
- om die opvoeders met die huidige vakgebiede in die spesifieke leerareas in voeling te bring
- die opvoeders moes lewenslange leerders word
- om te kon fokus op die taak wat voorgelê het
- om te kon geniet wat hulle doen.

Al die bogenoemde doelwitte stel hoë eise aan elke opvoeder, want elkeen ervaar Kurrikulum 2005 op sy/haar eie manier en elkeen se motiveringsvlak is verskillend. Die navorser het eers vasgestel wat deur die opvoeders as negatief ervaar is en wat die aard van die probleme is wat aandag verg. Vervolgens word daar op hierdie probleme gefokus.

1.4 Navorsing-stellings

Om die studie met welslae af te handel het die navorser duidelike navorsing-stellings geformuleer. Hierdie navorsing-stellings wou sekere probleme uitlig, wat opvoeders se motiveringsvlakke regstreeks beïnvloed en 'n uitwerking op die geslaagde toepassing van Kurrikulum 2005 het.

Die stelling veronderstel in die gevalle van ouderdom en aantal jare in die onderwys die volgende:

Stelling: Daar is geen verhouding tussen motivering en 'n opvoeder se ouderdom nie.

Stelling: Daar is geen verhouding tussen motivering en die aantal jare wat 'n opvoeder in die beroep is nie.

Volgens die navorser het ouderdom en die aantal jare wat 'n opvoeder al in die beroep is, 'n groot rol in die motivering gespeel.

Dit wil vir die navorser voorkom asof 'n tekort aan opleidingsgeleenthede een van die grootste redes vir die opvoeders se lae motiveringsvlakke is. Geen mens kan sy dagtaak met welslae afhandel sonder basiese kennis of opleiding nie. Daar skyn 'n gebrek aan opleidingsgeleenthede te wees. Sekere skole het by die opleiding gebaat, omdat hulle opvoeders gebruik is om die opleiding te verskaf. Die skool betrokke by die ondersoek, se opvoeders moes in 'n vakuum werk, omdat daar nie voldoende kommunikasie was nie. Asof dit nie genoeg rede tot kommer is nie, verander die kurrikulum ook kort-kort. Dit lei tot groot onsekerhede en twyfel oor wat die toekoms inhou.

Die navorsing veronderstel in die geval van 'n tekort aan opleidingsgeleenthede die volgende:

Stelling: Daar is geen verhouding tussen motivering en 'n tekort aan

opleidingsgeleentede nie.

Verskeie struikelblokke het 'n belemmering geplaas op die korrekte toepassing van Kurrikulum 2005. Hierdie struikelblokke kon nie in 'n paar weke uit die weg geruim word nie. Tyd was nodig om hierdie probleme te identifiseer, te kon ontleed en aan te spreek. Dit was 'n groeiproses, nie net vir die opvoeders en leerders nie, maar ook vir die stelsel.

Daar was na die studie nog baie vrese en vrae onder die onderwyspersoneel, maar die skool het nou 'n vertrekpunt gehad waarvolgens Kurrikulum 2005 beoordeel kon word. Hierdie dokument kan gebruik word om die gehalte van onderwys by die Hoërskool Jan van Riebeeck te verbeter. Daar kan ook na positiewe motiveringsvlakke vir baie onderwysers en leerders gewerk word.

1.5 Navorsingsmetode

Die navorser het die Hoërskool Jan van Riebeeck, die enigste Afrikaans-medium skool in die kom van Kaapstad, as 'n voorbeeld vir die studie gebruik. Die skool het 'n ryke tradisie en het in 2001 sy 75ste bestaansjaar gevier. Dit is die oudste Afrikaans-medium skool in Suid-Afrika.

'n Vraelys omtrent motivering van opvoeders en Kurrikulum 2005 was aan elke graad 8-opvoeder gegee. Die opvoeders het die geleentheid gekry om die vraelyste in te vul en kon kommentaar lewer. 'n Totaal van 16 opvoeders was as respondente by die vraelyste betrokke. Die Hoërskool Jan van Riebeeck het 84 graad 8-leerders wat met 8 verpligte leerareas skakel.

Geen veldwerkers is gebruik om die vraelyste in te vul of te vorder nie. Nadat die vraelyste ingevul is, het die navorser die data en bevindinge verwerk. Die navorser het die rou data, met behulp van Microsoft Excel verwerk deur data in 'n sigblad in te voer en vir verwerkingsdoeleindes 'n stand van sake te gee.

Na die inwin en verwerking van die gegewens en die aanbevelings gedoen is, is 'n dokument opgestel met die doel om die opvoeders van Hoërskool Jan van Riebeeck te ondersteun om Kurrikulum 2005 met vrug te kon toepas. Hierdie dokument is vir gebruik aan die Hoërskool Jan van Riebeeck aangebied.

1.6 Verduideliking van konsepte en terme

Kurrikulum

'n Leerplan wat deur die Departement van Onderwys vir alle skole opgestel word. Dit verwys in die breë na die onderrig- leer- aktiwiteite en -ervarings wat deur skole voorsien word. Die definisie sluit in:

- die doel en oogmerke van die onderwysstelsel sowel as die spesifieke doelwitte van skole

- die keuse van kennis waarin onderrig moet word, hoe dit in vakke georden word, en watter kennis, vaardighede en houdings ingesluit word;
- onderrig- en leermetodes, en
- die vorms van assessering en evaluering wat gebruik word (Die Unie: 2000:4).

Kurrikulum 2005

"In teenstelling met die gefragmenteerde en ongeelyke onderwysbedeling van die 'ou' Suid-Afrika wil Kurrikulum 2005 'n geïntegreerde benadering tot skoolonderwys in Suid-Afrika daarstel. Die tradisionele skool-leerplan is primêr op die aanleer van bepaalde inhoud (kennis) gerig. Kurrikulum 2005 is nie alleen op dit wat leerders weet gerig nie, maar ook en veral op wat hulle daarmee kan doen – dit wil sê op die bemeesting van vaardighede, gesindhede en waardes om kennis verantwoordelik en kreatief te gebruik om probleemsituasies op te los. Die klem val nie bloot net op wat geleer word nie, maar ook op hoe dit geleer word" (Nieuwoudt 1997:15).

Hoofstuk 2

Ontstaan van die Onderwys

2. Opvoeding-Begripsverklaring

Opvoeding is 'n daad van mense met mense, waarby twee groepe mense betrokke is. Die eerste groep is diegene wat werkend optree bv. *ouers* en *opvoeders*; die tweede groep is diegene wat werkend leer en onderrig ontvang bv. *leerders*.

Die begrip "opvoeding" omvat die hele proses van groei en ontwikkeling, die wording, die hele deurgang van die mens van 'n staat van afhanklikheid tot 'n staat van onafhanklikheid. Opvoeding in hierdie sin is dus algemeen en vaag, maar nooit 'n eindigende of beëindigde proses nie.

In die boek "Theory of education" verklaar Van Zyl en Duminy (1976:2-3) opvoeding as volg:

"The word education refers to the bringing up of young people. To educate literally means to educe or bring out what is latent.

The latent possibilities of the educand should be awakened and directed by the educator according to norms. The adult-to-be needs guidance to learn the skills, the knowledge and the norms which he will need in adult life. This guidance towards adulthood is called education.

Education aims at a way of living that is worthy of man's dignity. Therefore education should awaken an attitude of preference to values. Education aims at influencing the adult-to-be so that he/she may grow up to be a man/woman of noble character."

Die grootmaak en opvoed van kinders was deel van die samelewing en het sodoende ook bygedra tot die vorming van die samelewing. Opvoeding het daaruit bestaan om vir die volwasse lewe voor te berei en sodoende die voortbestaan van die individu/samelewing te verseker. 'n Bepaalde lewensopvatting is gevorm en die dinge wat die volwassenes as belangrik beskou het, is aan die jonger geslag oorgedra.

"Dit is die bekende opvoedkundige Langeveld (1974:174) wat gesê het dat die mens 'n wese is wat oral en altyd opvoed, opgevoed word en op opvoeding aangewys is om waarlik mens te word" (Venter & Van Heerden, 1989:3).

Die eerste pogings om die opkomende geslag deur middel van 'n opvoedingstelsel vir die lewe voor te berei, kom by drie ou vroeëre kultuurvolke voor: die Jode, die Grieke en die Romeine. Hierdie beskawings van die Westerse kultuur het hulle aktief besig gehou met die vraag: wat moet die doel van opvoeding wees en hoe kan dit bereik word?

Die Jode (2150-70vC)

Die Joodse opvoeding was godsdienstig van aard en hierdie opvoeding het probeer om by die kind tuis te bring dat die vrese van die Here die beginsel van alle kennis en wysheid is. Alle Jode moes heilig probeer lewe, soos God heilig is. Die kinders moes die Wet van God lees, terwyl die lees en studie van die Wet die inhoud van die gevorderde onderrig uitgemaak het.

Die "opvoeder" wat die Wet aan die kinders moes leer, was een van die belangrikste mense in die samelewing en die opvoeder moes die hoogste ideale nastreef. Die kind moes agting en eerbied vir sy leermeester hê en hy moes die "goeie" in sy leermeester raaksien.

Daar was egter nog die gevoel dat die huis die werklike opvoedingsmiddel en opvoedingsentrum bly. *Isidore Epstein (1946:196) skryf in The Jewish way of life: "The home must be the nursery of all Jewish virtues... In no other religion has the duty of the parents to instruct their children been more stressed than in Judaism."*

Opvoeding het grootliks die ouers se verantwoordelikheid gebly, vervolgens is die ouers se pligte in die Skrif geïmpliseer of daarvolgens uitgelê. Die omgewingsfaktore moes ook van so 'n aard wees dat dit sou meewerk tot die bereiking van die doel van opvoeding. Die ideale wat die opvoeding beoog het, kan soos volg opgesom word: die godsdienstige, die sedelike, die maatskaplik- en nasionale ideaal en die praktiese ideaal.

Vir die Jode was God die uitgangspunt en die gehoorsaamheid aan die Wet en om die vrese van die Here eerste te stel; daarna die inneem van ander kennis (Kruger:1992).

Die Grieke (1000-146vC)

Die gedokumenteerde besinning oor die opvoeding in die Weste het sy oorsprong by die Grieke gehad. 'n Stelsel van opvoeding is ontwikkel; Plato en Aristoteles het die leer deurgedink en teruggevoer tot by die eerste beginsels.

Die Griekse opvoeding kan in drie tydperke verdeel word, nl die *Homeriese*, *Spartaanse* en *Atheense* tydperk.

- a) Die gedagtes van die Homeriese opvoeding (100-850vC) is opgeteken in die gedigte van Homerus, waarin die inhoud van die opleiding en dissipline vervat is. Hierdie opleiding het bestaan uit informele onderrig en 'n nabootsing van praktiese handeling. Daar was geen skole gedurende die tydperk nie; die huis, raadsaal en die kamp het in al die opvoeding voorsien.
- b) Die Spartaanse opvoeding (800-338vC) wou die kind net voorberei om 'n verdediger van die land te word. Vir die seuns was militêre diens aan die staat en vir die dogters moederskap en patriotisme baie belangrik.
- c) Die goeie opvoedingskultuur was in die Atheense tydperk (800- 146vC) aan die orde van die dag en het die volgende ingesluit: 'n burgerskap-, kultuur- en

beskawingsideaal. Hierdie opvoedingsideale is nagestreef in die gesin, volksvergaderings en feeste.

Gedurende die Nuwe Atheense tydperk (450-146vC) het die filosowe Sokrates, Plato en Aristoteles elk 'n eie oplossing aangebied. Sokrates (469-339vC) se beginsel is dat deug kennis is. Alles kom daarop neer dat kennis deug is en daarom sal die mens wat kennis dra van sy plig as burger die staat die beste dien. Daar moes 'n ewewig in die opvoeding wees.

Plato (427-347vC) was van mening dat die talente van elke persoon eers ontdek en dat dit dan verder ontwikkel moes word. Opvoeding as geheel moes berus op 'n religieuse grondslag en die kind moes so lank moontlik onder sy onderwyser of ouers se toesig bly.

Aristoteles (384-322vC) het geglo die deugde is op 'n sielkundige grondslag geklassifiseer. Volgens Aristoteles is die huislike opvoeding belangrik vir die eerste sewe jaar. Van 7 tot 15 jaar volg die ontwikkeling van die irrasionele deel van die siel deur middel van gimnastiek, musiek en skrif. Van 15 tot 21 jaar word die rasonale deel van die siel gevorm deur middel van wiskunde, wetenskappe en deugde. Hierna volg die studie van die filosofie en dialektiek (Kruger:1992).

Die Romeine (753vC-65nC)

Die Romeinse opvoeding kan verdeel word in twee tydperke nl. Die Romeinse opvoeding (753vC-250vC) en die gehelleniseerde Romeinse opvoeding (250vC-65nC).

Die Romeinse opvoeding het vier aspekte ingesluit nl., die *morele ideaal*, die *gesins- of familie-ideaal*, die *religieuse ideaal* en die *ideaal om die landelike deugde*.

Gedurende die gehelleniseerde Romeinse periode het die term *humanitas* die opvoedingsideaal gekenmerk. Hierdie term het die menslike waardigheid en menslike meegevoel gekenmerk en omvat. *Humanitas* was dus 'n poging om 'n sintese te bewerkstellig tussen die beste in die Griekse en die Romeinse opvoedingstradisie (Kruger:1992).

2.1 Opvoeding binne die Suid-Afrikaanse konteks

In opvoeding gaan dit om die begeleiding van die kind tot volwassenheid waaraan uitdrukking gegee word op alle terreine van die samelewing. Die onderwys- en beroepsbestel in Suid-Afrika moet nie as twee teenoor-mekaar-staande terreine gesien word nie, maar as twee aanvullende terreine. Die taak van die opvoeder moet dus gesien word as 'n opvoedingstaak met die kenmerk van selfverwesening en arbeid in die beroepslewe.

Onderwys moet volgens die leerlinge se vermoëns of individuele andersheid aangebied word, dit wil sê dat die hedendaagse opvoeding meer gedifferensieërd is.

Met gedifferensieerde opvoeding word die volgende bedoel:

- om aan leerders onderwys te verskaf, volgens elkeen se vermoëns sodat die leerlinge ten volle kan ontwikkel.
- om by die eise van naskoolse beroepsopleiding aan te sluit;
- om aan leerders voorligting te verskaf sodat daar in die land se behoeftes voorsien kan word.

Die differensiasie in Suid-Afrika het swaar geleun op buitelandse praktyke, maar die huidige stelsel is glad nie 'n navolging van een stelsel nie. Die Suid-Afrikaanse stelsel is aangepas en ontwikkel om aan Suid-Afrikaanse behoeftes te voorsien.

Daar is 'n aantal bewegings waarna gekyk moet word, as daar verwys word na die Suid-Afrikaanse stelsel. Die bewerings sluit die volgende in:

- *"There is one economy, but with 1st World' (north) and 'Third World' (south) situations and communities. Because of the nature of this economy, in developmental terms there has been a greater emphasis on urban needs than on rural needs. It has been governed by "the necessity of striving to achieve overall economic growth generally by utilising the energy, ability and wealth of a privileged minority... The theory is that their efforts also advantage the nation as a whole and will effect even those at the very bottom of the ladder of wealth and privilege and lead to a general improvement of the standard of living of the nation.*
- *There is a seriously divided will in South Africa, limited acceptance by the 'Third World people' for whom development is imperative, of the political, social and education systems which will be the instruments of that development.*
- *Because of the separate development model there is not one but four education systems, broken down into fourteen education departments, or more correctly eighteen if the TBVC countries are taken into account as they must be if development is to be taken seriously.*
- *Because of the fundamental ideological/philosophical differences both in practice and theory, in education and amongst educationists, which centre round two issues – acceptance or non-acceptance of 'separate development', and commitment or opposition to fundamental pedagogies" (Turner, 1983:34).*

'n Belangrike ontwikkeling wat tot die huidige stelsel bygedra het, was die konsep van gelykheid. Die konsep het sy verskyning gemaak in die De Lange-Verslag (HSRC 1981:14) wat die Regering in die Witskrif aanvaar het, en dit lui:

"Equal opportunities for education, including equal standards in education for every inhabitant, irrespective of race, colour, creed or sex shall be the purposeful endeavour of the State.

Elke kind is uniek en die huidige stelsel wil daarvoor voorsiening maak. Kurrikulum 2005 is tans by uitstek een van die belangrikste instrumente in die onderwysstelsel. Die kurrikulum of die implementering daarvan is die belangrikste metode waarop gestalte gegee word aan die onderwysbeleid. Deeglike besinning en beplanning is noodsaaklik, aangesien dit nie alleen die *wat* van die onderwys weergee nie, maar ook 'n antwoord op die *waarom* van die onderwys is en terselfdertyd die antwoord op die *hoe* in die onderwys bepaal.

2.2 Die Geskiedenis van die onderwys in Suid-Afrika

2.2.1 Inleiding

Onderwys in Suid-Afrika het nie begin met die aankoms van die Nederlanders in 1652 nie. Die Nederlanders het formele onderwys kom bekend stel, maar informele onderwys wat die basis vorm van alle onderrig was alreeds bekend aan die inheemse mense van die land.

Hierdie inheemse onderwys was gerig op die behoud van waardes en om die uniekheid van die inheemse stamme te bewaar. Reeds van 'n vroeë ouderdom het die kinders geleer van die verskillende sedes, gebruike en legendes van die stamme. Die vader was die hooffiguur en was verteenwoordigend van wet en orde binne die stam, die ma het die verantwoordelikheid gehad om tot en met die ouderdom van ses jaar die kinders te onderrig. Namate die seuns ouer geword het, het die onderrig meer formeel geword en het hulle 'n ontgroeningskool bygewoon vir periodes van drie tot vier maande. Hierdie skole het respek en gehoorsaamheid afgedwing (Lemmer:1997).

Kort na die aankoms van die Nederlanders aan die Kaap in 1652 het hulle begin om 'n laning bitter amandelbome te plant om die wind af te keer en gou het dit 'n skeiding tussen hulle en die inheemse stamme van kleur geword. Hierdie aksie was 'n aanduiding van die aard van verhoudinge in die toekoms tussen die verskillende sektore van die Suid-Afrikaanse bevolking.

In hierdie hoofstuk gaan dit om die geskiedenis van die onderwys in Suid-Afrika vanaf die 1900's tot en met die huidige onderwysstelsel. Ter illustrasie word slegs die onderwys in Kaapland breedvoerig bespreek, terwyl daar in die algemeen na onderwys in die ander provinsies verwys sal word.

2.2.2 Die Onderwys van Blankes in Kaapland sedert 1900-1915

Thomas Muir het in 1892 uit Skotland gekom om Dale as onderwysbeampte aan die Kaap op te volg. Hy het 'n deeglike studie van die hele onderwysstelsel gemaak, want hy het gesien dat die stelsel se werking veel te wense oorgelaat het. Muir se verslag het gedui op: "*The lesson for the future, which is to be learned from a perusal of a review of the educational system of the colony, is that organisation ought to keep pace with growth. To decree general compulsory education before one has in operation better machinery for producing school buildings, school teachers etc.,*

would be worse than confusing; to institute school boards throughout the country before the departmental machinery has been arranged for carefully supervising their labours would be less fatal but still objectionable. This amounts to saying that there are three predominant requirements, viz: -

- A. Departmental organisaion.
- B. Compulsory institution of school boards.
- C. Compulsory attendance of pupils.

That all three might be attempted at one time; or that A might be attempted first, and B and C together at a later date; or that A, B and C might be taken in hand separately and in order. The last of these proposals, more especially if accompanied by certain possible improvements on the existing regulations, is in my opinion the wisest course to follow" (Malherbe, 1925:140).

Hy het bevind dat die hoofkantoor uit slegs twee afdelings bestaan: die rekenmeestersafdeling en die korrespondensie-afdeling. Die werksaamhede van die twee verminder deur die siviele kommissarisse in 1896 te belas met die uitbetalings in hulle distrikte en daarna is in 1905 die werk aan die skoolraadsekretarisse toegeken. Om doeltreffendheid te bevorder is 'n nuwe afdeling geskep, die magtiging van toelaes. Alle sake betreffende die outoriserings van toelaes en alle verwante sake sou onder die afdeling ressorteer. Sodra 'n uitbreiding plaasgevind het, is 'n nuwe afdeling geskep en 'n amptenaar daarvoor verantwoordelik gestel. Hierdie prosedure is deurgaans gevolg.

Hierdie uitbreiding van afdelings het gepaard gegaan met vermeerdering van personeel. Terwyl dit in 1892 uit ses personeellede, afgesien van die SGO en die assistent SGO bestaan het, het dit in 1910 reeds uit 39 amptenare bestaan.

Een van die mees omvattendste stappe was waarskynlik die verandering met betrekking tot die inspeksiestelsel. Muir het die pligte en werksaamhede in 'n omsendbrief verduidelik aan elke inspekteur. Volgens hom was die ideale inspekteur *"he who inspects because he wishes to know how to help... towards the attainment of the best educational ends. The inspector who is content to play the parts of detective and critic will be but a poor producer in the educational field"* (Du Toit: 1976, 84).

Die werk kon meer doeltreffend verrig word, namate meer poste ingestel is. Vyf inspekteurs is in die eerste jaar van sy dienstyd ingestel. Hy het geglo aan kontrole en het daarom elke skool minstens een keer 'n jaar besoek. Muir het van predikante en hoofonderwysers gebruik gemaak om buiteskole en plaasskole te gaan besoek. In 1906 is klasinspeksie by die twee hoogste klasse ingevoer. 'n Spesiale inspekteur vir hoërskole is aangestel. Hierdie pos is waargeneem deur W.A. Russel tot in 1925. Hierna is gewone inspekteurs aangestel. Sedert 1908 was daar 'n spesiale inspekteur belas met opleidingsinrigtings. Die gelykstelling van Hollands en Engels in 1910 as amptelike tale het tot gevolg gehad dat 'n spesiale inspekteur vir Hollands aangestel is, S.F.N. Gie (Du Toit:1976).

Tyd is bestee aan die opleiding van opvoeders vir besondere vakke. Later is skole besoek en rapporte uitgebring. Die inspeksie het stremmend op die onderwys gewerk. Vaste leerplanne is voorgestel. Alle onderwys was toegespits op die eksamen. Dit het tot gevolg gehad dat inspeksie verwaarloos is. Muir het egter volgehou dat individuele inspeksie die enigste stelsel vir Kaapland was.

Sedert 1901 het die Departement die twee-weeklikse publikasie van 'n onderwysgids, die *Onderwysgazette*, gepubliseer. Hierdie publikasie het inligting verskaf aan onderwysers en skoolbestuurders. Muir het ook voortdurend skoolgeboue laat verbeter.

Die posisie van Superintendent as onderwyshoof het onveranderd gebly tot die vorming van die Unie in 1910. Daar is baie pogings deur Merriman aangewend om 'n minister van onderwys aan te stel, maar dit het telkens misluk. 'n Minister is in 1910 aangestel, maar onderwys het nog steeds 'n provinsiale saak gebly.

Muir het ook 'n ander droom verwesenlik, naamlik die instelling van skoolrade as skakels tussen die skole en die Departement (Wet 35 van 1905). 'n Komitee het egter die voorstel aanvaar en Wet nr 35 van 1905 het op die wetboek gekom. Volgens die wet sou die Kolonie in honderd skoolraadsdistrikte verdeel word, waarvan elkeen beheer sou word deur 'n skoolraad bestaande uit ses tot agtien lede. Hulle taak was om nuwe skole te stig en eweredig te versprei; Die Wet van 1905 het verder 'n klousule bevat wat skoolrade die reg gegee het om skoolbywoning verpligtend te maak vir kinders tussen sewe en veertien jaar. Ondanks vrese van teenkanting het verpligte onderwys met welslae verloop. Die gevolg was dat daar 12 000 meer Blankes in die skole ingeskryf is vir die tydperk tussen 1909 en 1911. In 1910 met die sluiting van die Unie, is die finansiële kant van skoolrade deur die Provinsiale Rade oorgeneem.

Thomas Muir se naam is verweef in die geskiedenis van die onderwys-departement van Kaapland.

Volgens Mphahlele (1997) in sy boek, *Education through the ages* het Muir die volgende belangrike veranderinge bewerkstellig.

- *“Centralisation of power and control”*
- *“Distribution of finances”*
- *“Growth of the department”*

When Muir retired in 1915, the administrative machinery had a number of sections that made provision for the following:

Examinations, statistics, building and equipment branch, publications, school boards, railway schools and registration” (Mphahlele: 1997, 55-56).

2.2.3 Die Onderwys van Blankes in / ...

2.2.3 Die Onderwys van Blankes in Kaapland tot 1929

Muir is deur Charles Murray as waarnemende Superintendent opgevolg, waarna W.J. Viljoen permanent aangestel is.

Viljoen het geen radikale veranderinge aangebring nie. Die werksaamhede is omskryf deur die "Financial Relations Act" in 1913. Hierdie wet is in 1925 gewysig sodat die Unie aan die Provinsie geldelike steun sou verskaf volgens die verhouding van leerlinge en studente in opvoedingsinstansies. Hierdie wet het groot ongelukkigheid veroorsaak deurdat Kaapland gevoel het dat daar baie minder geld aan die provinsie toegeken word, as aan die noordelike provinsies.

Gedurende hierdie tydperiode is daar ook gepoog om die onderwys te demokratiseer. Die Departement het gereeld vergader met verteenwoordigers van die twee bestaande onderwysverenigings. In 1924 was daar reeds drie komitees wat die Departement met raad bygestaan het, nl. die departementele eksamenkommissie, die departementele boekekommissie en die adviserende raad van opvoeders (Du Toit:1976).

Die Departement het dit as beleid bepaal dat primêre (tot st. VI) en sekondêre onderwys van mekaar geskei moes word.

Dit het tot gevolg gehad dat 'n nuwe sekondêre leerplan in 1920 gepubliseer is, wat dit vir leerlinge moontlik gemaak het om 'n akademiese kursus, handelskursus of 'n landboukursus te volg.

Gedurende hierdie tydverloop het die Gekonsolideerde Onderwysordonnansie, nr.11 van 1912, die onderwysmedium gereël. Tot en met st. IV moes die huistaal gebruik word, tensy die ander taal ingevoer kon word.

Die Departement het ook eie eksamens ingestel en in 1921 is daar met 'n junior sertifikaateksamen begin. In 1923 is die eerste senior sertifikaateksamen afgeneem.

In 1917 het die koshuisstelsel vir behoeftige kinders ontstaan. Volgens hierdie stelsel kon arm leerders gratis losies bekom en sodoende skoolopleiding ontvang. Daar is ook voorsiening gemaak om opvoeders op te lei en sedert 1929 is die minimum toelatingsvereiste vir aspirant-opvoeders die senior sertifikaat. In 1920 het die Provinsiale Raad ook groot bedrae bewillig om opvoeders se salarisse te verbeter.

Volgens, *Mphahlele (1997)* het Viljoen die volgende veranderinge aan die onderwys aangebring:

- *"In the larger urban areas secondary and primary education were separated.*
- *In the smaller urban areas and in the country districts the higher standards were centralised as far as possible.*
- *The courses of secondary instruction were differentiated so as to make provision for the varying needs of the pupils.*

After 1920 the desire for a national and more practical system of education was

voiced in various quarters. People came to realize that education, if it were to be of any real value had to be adapted to the needs of the country. Viljoen submitted the following recommendations to give education more of an agricultural slant, particularly in rural areas:

**Although agricultural education in the primary schools in rural areas, with a view to training boys to become farmers, could not be introduced at the time, nature study, school gardens and the study of animals and plants were to be regarded as important to the curriculum" (Mphahlele:1997).*

2.2.4 Ontwikkeling van Blanke Onderwys in Kaapland vanaf 1929 tot 1953

Na Viljoen het prof. Botha oorgeneem. In Julie 1934 is die onderwys deur dr de Vos Malan oorgeneem en groot veranderinge het onder hom plaasgevind. Die bestaande onderwysprobleme is met mening aangepak en opgelos. Navorsing in die onderwys het tot gevolg gehad dat nuwe rigtings in die onderwys ingeslaan is, bv. Gesondheidsdienste en geslagsvoorligting.

Liggaamlike opvoeding het ook al groter aandag begin geniet en sedert 1934 was dit verpligtend in skole. In April 1944 is ge-organiseerde beroepsvoorligting in skole ingevoer. Die voorligting het net eers die vorm van hulp aan die skoolhoof ingesluit. 'n Stelsel van opvoeder-voorligters waarvolgens onderwysers die talente van kinders ontwikkel en sekere beroepsvaardighede ontwikkel is aangemoedig.

Die re-organisasie van die onderwys het in 1947 tot die volgende skoolstelsel gelei:

- Primêre skool:** 5 jaar+ tot 12 twaalf+, bestaande uit twee jaar in die kindertuinklasse en vyf jaar in die primêre klasse.
- Junior sekondêre skool:** 12 jaar+ tot 15 jaar+, bestaande uit drie jaar.
- Senior sekondêre skool:** 15 jaar+ tot 17 jaar+, bestaande uit minstens twee jaar.

In 1948 is die Verslag van die Kommissie insake Tegniese- en Beroepsonderwys (De Villiers-verslag) gepubliseer wat aanbevelings bevat het oor die algehele re-organisasie van die onderwysstelsel.

Gedurende 1951 is die poste van Kontroleur van Onderwysfinansies en die Finansiedepartement afgeskaf en alle pligte is aan die Superintendent-generaal van Onderwys oorgedra.

2.2.5 Die ontwikkeling van Blanke onderwys / ...

2.2.5 Die ontwikkeling van Blanke onderwys in Kaapland vanaf 1953 tot 1975

In 1963 is 'n Nasionale Adviserende Onderwysraad in die lewe geroep om die moontlikheid van een onderwysstelsel vir die land te ondersoek. Dit het uitloop op die *Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (Nr 39 van 1967)* wat die basiese beginsels van 'n nasionale onderwysbeleid aangedui het, naamlik dat:

1. *die onderwys in skole wat deur 'n Staatsdepartement (met inbegrip van 'n provinsiale administrasie) in stand gehou, bestuur en beheer word, 'n Christelike karakter moet hê, maar dat die geloofsoortuiging van die ouers en leerlinge eerbiedig moet word, wat betref godsdiensonderrig en godsdienstige plegtighede;*
2. *onderwys 'n breë nasionale karakter moet hê;*
3. *die moedertaal, indien dit Engels of Afrikaans is, die medium van onderrig moet wees, met geleidelike billike aanpassings by hierdie beginsel van enige daarvan afwykende bestaande praktyk;*
4. *vereistes betreffende skoolplig, en die grense met betrekking tot skoolpligtige leeftyd eenvormig moet wees;*
5. *aan leerlinge wie se ouers in die Republiek woon of Suid-Afrikaanse burgers is (uitgesonderd leerlinge wat deelydse onderrig ontvang, en vakleerlinge), vry onderwys (met inbegrip van boeke en skryfbehoeftes) verskaf moet word in skole wat deur 'n Staatsdepartement (met inbegrip van 'n provinsiale administrasie) in stand gehou, bestuur en beheer word;*
6. *onderwys verskaf moet word ooreenkomstig die bekwaamheid, aanleg en belangstelling van die leerling en die behoeftes van die land en dat, met inagneming hiervan, gepaste voorligting aan leerlinge verstrekkend moet word;*
7. *koördinasie op nasionale grondslag van leerplanne, kursusse en eksamenstandaarde en navorsing, ondersoek en beplanning op die gebied van die onderwys bewerkstellig moet word, met inagneming van die raadsaamheid van die handhawing van die verskeidenheid wat die omstandighede vereis;*
8. *aan die ouergemeenskap 'n plek in die onderwysstelsel toegeken moet word deur middel van ouer-onderwysers-verenigings, skoolkomitees, beheerrade of skoolrade of op 'n ander wyse;*
9. *by die onderwysbeplanning aan wenke en aanbevelings van die amptelike erkende onderwysersverenigings oorweging geskenk moet word; en*
10. *diensvoorwaardes en salarisskale van onderwysers eenvormig moet wees” (Du Toit: 1976, 156-157).*

'n Baie belangrike ontwikkeling in die onderwys in 1965 was toe daar voltydse lede van die Uitvoerende Komitee van die die Provinsiale Raad benoem is. Dit het tot nouer samewerking gelei tussen partye.

Om die geskiedenis van die onderwys in perspektief te plaas, word eers net tot die tydperk 1975 bespreek. Die volgende tipe onderwys bestaan nie meer nie, daar is nou net een onderwysstelsel. Om die geskiedenis in die korrekte perspektief te plaas gebruik die navorser nog die verouderde terme.

Bantoe- en Kleurlingonderwys het ook 'n besondere pad geloop in die Kaapland. Vervolgens word 'n kort opsomming van die onderwys in Kaapland verskaf; volledigheidshalwe word 'n opsomming van die onderwysstelsels tot en met 1975 in die ander provinsies ook verskaf.

2.2.6 Kleurlingonderwys in Kaapland- die ontwikkeling

Kleurlingonderwys het veel aan die werk van sendelinge van die verskillende sendinggenootskappe te danke (party reeds sedert die vroeë 1800 bedrywig). Onder die vernaamstes was die Morawiese genootskap, die Londense Sendinggenootskap, die Suid-Afrikaanse sendinggenootskap, die Rynse genootskap en die sendelinge van die Wesleyaanse Kerk. Die Kleurling-skole is waargeneem deur die sendelinge, bygestaan deur hulle vrouens.

Hierdie onderwys is amper uitsluitlik deur die sendinggenootskappe behartig, totdat staatsteun ook vir sendingskole in 1841 beskikbaar gestel is. Bantoe-onderwys het ook posgevat en weer was die sendinggemeenskappe betrokke. Tussen 1819 en 1823 het Brownlee van die Londense sendinggenootskap en Thomas, Bennie en Ross van die Glasgowske genootskap ook 'n aktiewe rol begin speel. Al is 'n skool vir slawe in 1807 afgekeur, het drie slaweskole tog tot stand gekom. Op die Engelssprekende slawe-eienaars se versoek is daar ook 'n Engelsmediumskool in 1812 opgerig (Du Toit:1976).

Gedurende Viljoen se termyn (1918-1929) is daar baie aandag aan Kleurling-onderwys geskenk. Die eerste hoërskool vir Kleurlinge nl., die Kaapstadse Trafalgarskool is in 1925 gestig. In 1925 is daar ook 'n kommissie deur die Provinsiale Administrasie aangestel om ondersoek na Kleurlingonderwys in die provinsie in te stel. Groot bedrae geld is beskikbaar gestel om die Kleurlingonderwys in stand te hou.

Daar was ernstige gebreke in Bantoe-onderwys, al is leiding sedert 1919 deur 'n provinsiale Bantoe-onderwyskommissie verskaf. Spesiale leerplanne is opgestel wat in hulle behoeftes moes voorsien.

Sedert 1931 bestaan daar 'n permanente kommissie in verband met laerskool leerplanne. In 1929 is koördinerende rade vir Kleurlingonderwys aangestel. Tog het dit geblyk uit 'n verslag van die Kommissie van ondersoek insake die Kaapse Kleurlingbevolking van die Unie wat in 1937 verskyn het, dat daar nie genoeg vordering met die onderwys gemaak is nie en dat 'n algehele verbetering nie verder kon uitbly nie.

Die beginsel van verpligte Kleurlingonderwys is geleidelik ingevoer. 'n Kleurlingonderwyskomitee is vir elke distrik ingestel waar die skoolrade nie bereid was om Kleurlingonderwys te bestuur nie. In 1956 is die salarisskale van Kleurlingonderwysers hersien, maar Kleurlingonderwys het 'n swaar finansiële las vir die provinsie gebly. In 1963 het die Wet op Kleurlingonderwys gereël dat Kleurlingonderwys in die toekoms onder die Departement van Kleurlingsake sal val. Die Departement van Onderwys het op 31 Desember 1963 opgehou om Kleurlingonderwys te beheer en administreer.

Daar was in die na-oorlogse jare 'n uitbreiding op die gebied van Kleurlingonderwys. In die Kaapprovinsie word die meeste Kleurlingskole deur kerkgenootskappe bestuur; die res is sedert 1945 staatskole onder die beheer van Kleurlingonderwyskomitees. In 1945 is daar ook voorsiening gemaak vir verpligte skolebesoek in Kleurlingskole. Volgens die ordonnansie mag 'n skoolraad kinders tussen sewe en veertien jaar verplig om die naaste Kleurlingskool by te woon, mits die kinders binne drie myl van die skool woon (Du Toit:1976).

2.2.7 Die Ontwikkeling van Bantoe-onderwys in Kaapland

Die sendelinge het die grondslag vir die onderwys aan Bantoes gelê. Die grondwet het bepaal dat Bantoe-onderwys aan die beheer van die Minister van Bantoesake toevertrou word, wat Bantoe-onderwys apart van die algemene beleide gehou het.

Daar was ernstige gebreke in Bantoe-onderwys. In Mei 1919 is daar 'n provinsiale Bantoe-onderwyskommissie in die lewe geroep wat spesiale leerplanne opgestel het om in hulle behofes te voorsien. Tot 1922 is geen onderskeid tussen die kursusse wat vir Blankes en Bantoes voorgeskryf is gemaak nie. Gratis primêre onderwys is in 1920 ingestel.

Om Bantoe-onderwys te bevorder, moes daar 'n nuwe plan uitgewerk word. 'n Kommissie is onder leiding van Eiselen aangestel wat in 1951 'n verslag uitgebring het. Die Eiselen-kommissie het bevind dat Bantoe-onderwys uit vier soorte skole bestaan het:

- Privaatskole,
- gesubsidieërde sendingskole,
- staatskole en
- gemeenskap- of stamskole.

Die kommissie het belangrike leemtes uitgewys en ook aanbevelings gedoen wat in die Bantoe-onderwyswet van 1954 opgeneem is (Mphahlele:1997).

2.2.8 Die ontwikkeling van onderwys in Natal

In 1894 is die Natalse Onderwysdepartement gestig. 'n Superintendent was aan die hoof en daar moes aan die Minister van Onderwys verslag gedoen word oor enige werksaamhede.

'n Belangrike verandering was (1910) die nuwe vorm van plaaslike beheer, nl. Die Adviserende Raad; 'n tekortkoming was dat hulle funksies nie omskryf was nie; die publiek het dus nie geweet wat hulle doen nie en daar het soms oorfleueling ontstaan. In 1910 is onderwys ook verpligtend gemaak vir kinders tussen 7 en 14 jaar oud. Onderwys was verpligtend, maar nie gratis nie; ouers moes skoolgelde betaal. In 1918 word primêre onderwys gratis, met die gevolg dat skole hulle onafhanklikhede prysgegee het en staatskole geword het. Plaasskole is nie deur die staat oorgeneem nie. Teen 1940 is daar gevoel dat daar meer vir hierdie plaasskole gedoen moes word. Salarisse en toelaes is verbeter.

By Uniewording is albei amptelike tale op gelyke voet geplaas, maar dit was eers in 1916 dat 'n ordonansie uitgevaardig is waar ouers kon kies in watter taal hulle kinders onderrig moes word. In 1923 is Afrikaans as 'n vak in Natalse skole ingevoer. Die Provinsiale Onderwyskomitee van 1946 het voorgestel dat alle sillabusse hersien moes word en in 1950 is die sillabusse in werking gestel.

Daar was oor die jare baie vraagstukke rondom die Onderwys in Natal, onder andere:

- die hersiening van die sekondêre skool se kursus.
- die eksamenstelsel het ook 'n hervorming verdien.
- die salarisse van die onderwysers moes hersien word (Du Toit:1976).

2.2.9 Die ontwikkeling van onderwys in die Oranje-Vrystaat

Gedurende die periode van 1836 tot 1854 het die Voortrekkers die gebied begin beset wat vandag bekend is as die Vrystaat. Aanvanklik was daar baie min geleentheid vir ge-organiseerde onderwys; in 1849 is die eerste skool in Bloemfontein geopen.

Na die Anglo Boere-oorlog het die Britse owerhede 'n onderwysstelsel ingevoer wat identies aan die van Transvaal was. In 1904 is Hugh Gunn as Direkteur van Onderwys aangestel met die taak om na die oorlogsjare die onderwysstelsel weer op te bou. Hy was gemoeid met die omvorming van die Nederduits Gereformeerde Kerk skole in staatskole.

Generaal J.B.M. Hertzog het in 1907 Minister van Onderwys geword en daar is 'n nuwe onderwyswet opgestel wat in 1908 in werking getree het en wat onder andere meegebring het:

- die instelling van verpligte onderwys in 1912 waarby standerd V ook ingesluit is;
- die vervanging van Nederlands met Afrikaans in 1920.

In 1946 is 'n kommissie aangestel om die onderwys in die provinsie te ondersoek; die verslag van 1951 het gedui op wat die belangrikheid van 'n Christelike, Nasionale uitkyk by kinders was en het ook voorgestel dat sillabusse hersien moes word. Soos in die ander provinsies is die sentralisering van skole sterk voorgestaan en dit het tot gevolg gehad dat minder skole opgerig is, maar daar beter kwaliteit onderrig verskaf is. Daar was 'n afname in skoolbywoning van 1937 tot 1945, maar met die opening van die belangrikste goudmyne het die bywoning aansienlik toegeneem.

Net soos met die Natalse onderwysstelsel het die Vrystaat ook met verskeie vraagstukke geworstel: die snelle nywerheidsontwikkeling met die ontvolking van die platteland, die ontwikkeling van die goudvelde, die aanvraag na geskoolde arbeid en tegnici, die gebrek aan leerkrigte en die beperkte finansiële bronne (Malherbe:1925).

2.2.10 Die ontwikkeling van onderwys in die Transvaal

Afgesien van die fisiese ontberinge wat die Voortrekkers moes verduur, het hulle tog baie aandag aan hulle onderwys bestee. Daar was nie 'n formele onderwysstelsel nie, maar die Voortrekkers het daarin geslaag om respek vir godsdienste en owerhede te kweek.

Weens die uitbreek van die Anglo-Boere oorlog (11 Oktober 1899 tot 31 Mei 1902) is die skole gesluit en die Departement van Onderwys het ophou bestaan.

Gedurende die tydperk het kampskole ontstaan en tot en met na die oorlog is die skole bygewoon, waarna dit opgehou bestaan het. Na die Vredesooreenkoms van Vereniging in 1902 het die Transvaal sy identiteit verloor en die Transvaalse Kolonie geword.

Generaal Jan C. Smuts het in 1907 Minister van Onderwys geword. Smuts het 'n nuwe onderwysbeleid ingestel wat 'n universele onderwysstelsel voorgestel het. Hy het 'n nuwe onderwyswet (wet 25 van 1907) laat opstel. Hierdie wet was tot 1953 in die Transvaal van krag. Hierdie wet het bepaal dat kinders tussen 7 en 14 skoolpligtig was. Die wet het ook bepaal dat geen godsdienstige of sektariese leerstellings in skole verkondig mag word nie.

Na die Uniewording het onderwys in die Transvaal geleidelik gegroei. In die periode 1913 tot 1963 het die primêre skole se leerlinggetalle gegroei van 58 000 tot oor die 220 000. Die groot rykdom en die gedurige uitbreiding van die goudmyne en ander industrieë het tot gevolg gehad dat die provinsie altyd finansiël gesond was en baie goeie programme vir onderwys kon aanbied. In 1911 is die primêre leerplanne en sillabusse hersien. Die sillabusse is in 1942 verder hersien. Tot 1923 het die primêre skool geeëndig met standerd VI, maar 1924 het standerd V die hoogste klas vir primêre onderwys geword. In 1951 is kinders op die ouderdom van vyf jaar tot die skole toegelaat, maar die verpligte ouderdom vir skoolbywoning was sewe jaar (Bot:1951).

Jare lank moes kinders aand die einde van standerd vyf 'n verpligte eksamen aflê om toelating tot die hoërskool te bekom. Die Transvaal het ook die voorbeeld gevolg van die Kaap en die Oranje-Vrystaat om die kleiner skole te sluit en groter skole in dorpe te bou.

Nicol is aangestel om die Transvaalse onderwys te ondersoek; sy verslag (1939) het gewys op 'n behoefte aan 'n gekonsolideerde onderwyswet. Dit het die weselike kern van die ou wet behou, nl. Sentrale beheer en finansiëring, plaaslike bestuur, godsdienstige grondslag en taalgelykheid.

2.3 Die onderwys op pad na eenwording

Soos uit bogenoemde blyk, het die provinsies 'n groot mate van outonomie in die onderwys gehad. Die Nasionale Onderwyswet van 1967 was gemik op eenvormigheid, veral vir Blankes. Die wet het voorsiening gemaak vir moedertaalonderrig, tot standerd 8.

Die Afrikaner was nie baie geïnteresseerd in swart onderwys nie, alhoewel hierdie houding gedurende 1940 aansienlik verander het. Die klem na moedertaalonderrig het verskuif nadat die Nasionale Party in 1948 aan bewind gekom het. Die besluit is ondersteun deur die Eiselen Kommissie (1949-1951) wat bepaal het dat onderwys verskaf word in eie moedertaal, veral vir die eerste vier jaar. Die voorstel is aanvaar deur die Departement van Bantoe-onderwys. Die kommissie het ook voorgestel dat die mees prominente offisiële taal nie later as die vierde skooljaar ingevoer moes word nie. Bantoe-onderwys het besluit om al twee die offisiële tale met die eerste skooljaar te implementeer. Die regering het ook voorgestel dat Afrikaans as onderrigmedium al strenger in die toekoms toegepas moet word.

2.3.1 Die Soweto-oproer

Die reaksie op die taalkwessie in skole was skerp en duidelik. Memorandums van die skoolrade van Atteridgeville-Saulsville, Orlando-Diepkloof, Machnagna en die Suid/Noord Bantoe-onderwysareas het gevolg wat vereis het dat Engels die onderrigmedium moet wees.

Die taalkwessie in die onderwys was die begin van die Soweto-oproer. Op 13 Junie 1976 het die Suid-Afrikaanse Studentebeweging besluit om 'n massa-optog te hou om teen die gebruik van Afrikaans as onderrigmedium te betoog. 'n Aksiekomitee is gevorm en optrede het gevolg. Op 16 Junie 1976 het 20 000 studente deur Soweto gemarsjeer in protes teen Afrikaans. Die studente het drankwinkels, banke, hotels en poskantore aangeval en aan die brand gesteek. Die studente het ook busse en taxis aan die brand gesteek en binne die bestek van een dag het die onrus deur die hele Soweto versprei. Die Regering het onmiddellik gereageer en Eerste Minister Vorster het verklaar dat die Polisie ten alle koste wet en orde moes handhaaf. Gedurende die volgende paar weke het die oproer vinnig versprei deur die hele land. Die polisie het probeer om orde te handhaaf. Dit was eers in 1978 dat die oproer finaal gestaak is (Hyslop:1999).

In 1980 het die Cillie-kommissie hulle verslag oor die Soweto-oproer ter tafel gelê. Die verslag het die volgende inligting bevat:

“Bantu education was not a cause of the riots. It was, to a certain degree, a cause of dissatisfaction; this dissatisfaction was to some extent stirred up and exploited by those bent on creating disturbances” (SAIRR Survey 1982:501).

Die Kommissie het erken dat daar groot ontevredenheid in Bantoe-onderwys was. Ander redes vir die ontevredenheid was die groepsgebiedewet, tuislandbeleid en die verpligte tuislandburgerskap.

Daar was verskeie redes hoekom die 1976-oproer so erg was. Daar was heelparty faktore wat bygedra het tot die oproer nl.:

- 'n Krisis in die skoolstelsel. Daar was 'n tekort aan klaskamers en opvoeders. Die opvoeders was nie almal gekwalifiseerd nie en die geboue en toerusting was in 'n baie swak toestand. Sedert 1970 het die toestand vererger en daar was 'n groot toename in leerlinge.
- Die ekonomie van die land was in 'n resessie. Verskeie Swartmense is afbetaal en werkloosheid het toegeneem.
- Apartheid was 'n probleem.
- Daar was ook die liberale ontevredenheid in Mosambiek, Angola, Zimbabwe en Namibië.

Die studente het voortgegaan om steun te werf. Hulle het 'n beroep op die werkers gedoen om ook weg te bly. Hulle wou gehad het dat ouers en werkers saam met die studente moes marsjeer na die John Vorster-plein in Johannesburg. Ongeveer 60% van die inwoners van Soweto het gereageer, terwyl die ander weggebly het. Daar was vier wegbly-aksies. In Augustus en September het ouers gereageer, maar in November het hulle nie weggebly nie. Die 1976-oproer het baie bloedvergieting tot gevolg gehad. Die oproer het tog sy positiewe kant gehad. Aan die kant van die onderwys is Afrikaans as medium van onderrig onttrek. Die Departement van Bantoe-onderwys se naam is verander na die Departement van Onderwys en Opleiding. Al meer geld is in skole ingeplou en meer aandag is geskenk aan skoolomstandighede. Vier jaar later is die De Lange-komitee aangestel om die verskaffing van onderwys aan kinders op 'n gelyke grondslag te ondersoek.

2.3.2 Ander Gebeurtenisse op pad na eenwording

April 1980 was die begin van die skoolboikot wat in Kaapstad begin en gou verder versprei het. Ook gedurende hierdie tyd het studenteilers alternatiewe onderwys gereël. Aan die begin van 1981 was onderwys weer normaal en die boikot verby.

Gedurende 1984 het oproer oor die oneweredige onderwysstelsel in Suid-Afrika weer ontstaan. Van die tagtigerjare is gekenmerk deur oproerigheid omdat Swartes voortdurend onderdruk was. Skoolgeboue het al meer die bymekaarkomplekke van groepe geword. In 1990 het die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysers-Unie ontstaan, wat hulself beywer het om onderwysers as een saam te groepeer (Coutts:1992).

Op 2 Februarie 1990 het die Staatspresident in die Parlement aangekondig dat al die politieke organisasies wat vroeër verban was, nou sonder enige vervolging weer in die land toegelaat is. Die politieke en sosiale lewe kon stadig maar seker na normaal toe begin terugkeer. Die vroeë program van hervorming in die 1980's het nou plek gemaak vir konsiliasie en samesprekings. Hierdie samesprekings het bekend gestaan as "Convention for a Democratic South Africa (CODESA)"; dit was besorgde groepe

mense van verteenwoordigende politieke partye wat die samesprekings en onderhandelinge begin het. Die Afrikaner Weerstandsbeweging en die Pan African Congress het nie aan die onderhandelinge deelgeneem nie. Alle tye sake wat die land geraak het, is op hierdie byeenkoms bespreek. Op 17 Maart 1992 het die Blanke kiesers hulle steun aan die proses van onderhandelinge toegesê toe hulle oorweldigend ten gunste van die politieke verandering in Suid-Afrika was. In die onderwys het die Regering begin gereed maak vir verdere verandering. Voorheen was daar sestien verskillende onderwysdepartemente. Daar was nou 'n dringende behoefte aan een onderwysdepartement en sodoende 'n meer oop staatsbeheerde onderwysstelsel. Die Regering het die planne vir 'n toekomsgebaseerde onderwysstelsel bekend gemaak in 'n dokument, 'Onderwys Vernuwings Strategie Bespreking' wat gevolg is deur die Kurrikulum-model vir Suid-Afrika. 'n Stap nader aan onderwyseenwording was die oopstelling van staatsbeheerde skole tot alle bevolkingsgroepe. Hierdie modelle was as volg:

Model A

This is a private school under the control of an owner which is usually a Board of Governors or other management body which employs the teaching staff and determines their salaries and conditions of service. The Education Board can also dictate terms of pupil admission. The State is expected to phase in a 45% subsidy for these schools, providing certain criteria are met, such as an appropriate curriculum and adequate facilities.

Model B

The Model B school remains a state school under the day to day running of a management body working within the constraints of departmental regulations. The salaries of a select number of staff, as well as most operating costs, are paid by the state.

Model C

This type of school is state-aided and run by a management body that includes the principal and parents. A prescribed number of teachers' salaries are paid by the state, with the management body paying for additional teachers, building maintenance, text books and extra-curricular activities. School fees can be made compulsory to cover costs.

White parents have been afforded the opportunity to vote for models A, B or C or to maintain the status quo. Wealthy communities, especially, have therefore been enabled to keep their schools largely white, middle-class establishments.

Model D

Where the number of white pupils in a school is drastically dwindling, it has sometimes been converted to a Model D school in order to avoid permanent closure. The state must be requested, through means of the provincial

education authorities, to convert a school to this model. After being temporarily closed, the school is re-opened to children of any race, but operates under the relevant white department, with no quota system. Very modest changes have been made to most schools, and entrance tests have usually ensured that only the most capable, middle class pupils are accepted. In doing so, these schools have embarked on only the first step in a lengthy process. Parents, teachers and pupils have expressed their satisfaction at the ease with which the races have mixed” (Coutts: 1992, 16-18).

2.4 1994 – Op weg na Kurrikulum 2005

Kort na die verkiesing in April 1994 het die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ‘n periode van radikale veranderings binne gegaan. Teenoor die voormalige sestien onderwysdepartemente was daar nou ‘n behoefte aan net een. Die transformasie van die bestaande onderwysstelsel was officieel bekend gemaak in die ANC se dokument, ‘n Beleidsraamwerk vir onderwys en opleiding’. Hierdie dokument het die volgende doelwitte gestel:

- elke individu moet die geleentheid hê om lewenslank onderrig te kan ontvang, ongeag van geslag, ras, klas en ouderdom.
- om nasionaal te herbou en te ontwikkel, transformeer die instellings vir almal en verseker sodoende die sosiale, kulturele, ekonomiese en politieke bemagtiging van almal in Suid-Afrika.

Die nuwe Regering se plan is in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding uiteengesit. Hierdie poging is verbind met die ontwikkeling van ‘n nuwe Nasionale Kwalifikasie Raamwerk wat gebaseer is op die krediete vir uitkomst wat bemeester is. Die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk het ook in die Witskrif van Onderwys en Opleiding voorsiening gemaak vir die registrasie van nasionale standaarde en kwalifikasies, gebaseer op leerprogramme met duidelike uitkomst – die kern van ‘n nuwe kurrikulum. Kurrikulum 2005 (die naam van die nuwe kurrikulum) is bekend gestel as die nuwe nasionale kurrikulum vir die twintigste eeu.. Die volgende redes is aangevoer vir hierdie benadering:

- om van 1998 ‘n nuwe kurrikulum in te faseer wat op lewenslange opvoeding gebaseer is
- om ‘n klemverskuiwing te bewerkstellig – ‘n kurrikulum wat inhoudsgebonde was na een wat gebaseer is op uitkomst.

Die konsep van uitkomstegebaseerde onderwys behels na: *“the specification of what learners are able to do at the end of a learning experience” (Department of Education, 1997:12). The concept of ‘based’ (as in outcome-based) means to define, direct, derive, determine, focus and organise what we do according to the substance and nature of the learning result that we want to happen at the end of the learning process” (Department of Education, 1996:24).*

Die bekendstelling van Kurrikulum 2005 het wye reaksie uitgelok. Daar was diegene wat dit bestempel het as ‘n komplekse en verreikende inisiatief om die onderwys

binne die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk te omvorm. Daar is ook stilweg gehoop dat hierdie nuwe kurrikulum ekonomiese ontwikkeling en nasie-bou sou aanwakker en dat dit gelykheid vir alle leerders sal verseker.

Die algemene gevoel rondom Kurrikulum 2005 was dat dit nie 'n paradigmaskuif in Suid-Afrika bewerkstellig het nie. Daar was min veranderinge en die kurrikulum fokus alleenlik op die onderwys in Suid-Afrika.

Die basiese beginsels van uitkomstegebaseerde onderwys word hier kortliks verduidelik (Luczyn en Pretorius, 1998:3-8; Olivier, 1997: 15-16; Van der Horst en McDonald, 1997:27-31).

Conventional	Outcomes-based
- Subject focus planning	- Future focus planning
- Defines the content to be covered	- Defines the learning outcomes or the results to be achieved
- Passive learners often engage in rote learning without necessarily understanding	- Active learners involved in critical thinking, reasoning, reflection and action
- States the information that the learner should know/remember (assumes understanding)	- Stipulates what the learner should be able to do/demonstrate (understanding should be shown)
- Students/pupils do not have learning expectations explained to them	- Learners know what outcomes they are expected to achieve
- The definition and realisation of student learning success are vague and highly variable	- Standards are clearly defined and known (criteria-based) to all learners
- Does not give credit for knowledge or skills acquired outside of the formal education situation	- Learning is relevant to real life situations and the experience of the learner
- Learning as mental processing	- Learning is application of mental processing
- Emphasis on knowledge	- Emphasis on applied knowledge
- Rigid, compartmentalised subjects with an expected corpus of knowledge in each	- Focuses on what the learner will do; learners engage in groups/-teams/pairs, debate, role-play, experiment, etc.
- Teacher emphasis is on setting objectives for the learner	- Emphasis is on facilitating the attainment of outcomes by the learner
- Involves estimating the amount that can be learned in a given a period of time	- Requires flexible allocation of time
- Time is an inflexible constraint for learners and teacher	- Within reasonable constraints, time is manipulated to the best advantage of all learners

- The clock, schedule, calendar and programme characteristics are fixed, predefined and unwavering	- Time is used as an alterable resource, depending upon the needs of the teacher and the learner
- Students/pupils all work at the same pace dictated by the teacher without taking into account the different levels of ability	- Flexible time frames allow learners to work at their own pace
- Fixed time results in a single opportunity	- Flexible time allows multiple opportunities
- Syllabus and content are rigid, non-negotiable and independent of pupil's experience, thus focusing on content acquisition	- A wide variety of expected outcomes ensure acquisition of knowledge, understanding, skills, attitudes values and dispositions, thus enabling the teacher to be innovative and creative in designing programmes to facilitate competence development
- A single style of teaching is used which does not take into account different styles of learning	- A variety of approaches are used in the learning process giving opportunity for all learning styles
- Operates around a comparative/-competitive approach to standards linked to a predetermined quota of possible successes – only some learners are destined to do well	- All learners potentially are eligible to reach and receive full credit for achieving any performance standard in the system

2.5 Wat is Uitkomsgebaseerde Onderwys?

“OBE is committed to the following beliefs (Boschee and Baron 1993:3; Van der Horst and McDonald, 1997:7):

- *All learners can learn successfully. Without a commitment to the high expectations for successful learning for all learners, regardless of their background, age, learning style, previous achievement, or other factors, education is not outcomes-based.*
- *Success results in further success. Without a common vision that every success experienced by a learner builds self-esteem and the willingness to strive for further success, education is not outcomes-based.*
- *Schools create and control the conditions under which learners succeed. Without a belief that schools are responsible for learner success by the way they set priorities and provide for their learners, education is not outcome-based.*
- *The community, educators, learners and parents share in the responsibility for learning. Without partnerships, which treat all stakeholders as significant resources for every learner's success, education is not outcome-based.”*

Dit is baie belangrik dat Uitkomstgebaseerde Onderwys reg geïmplimenteer word. Uitkomsgebaseerde Onderwys kan geïmplimenteer word as die volgende elemente teenwoordig is:

- erkenning van die volledigheid van die onderwysmodel.
- skuif die klemverskuiwings weg van onderrig na leer;
- 'n totale verandering van evaluering is nodig;
- 'n besef van die plek vir die rol en waardes in die onderwys.

Van die opvoeders se kant is dit noodsaaklik dat hulle opgelei word in die:

- gebruik van betekenisvolle klaskameraktiwiteite.
- organiseer van opregte ouer, opvoeder en leerderbetrokkenheid.
- maak betyds verandering om die evaluering van intrinsieke waardes af te skaal.
- handhawing van 'n balans tussen individuele en groepsaktiwiteite.

Met die instel van Kurrikulum 2005 was daar verskeie probleemareas. *Van der Horst en McDonald (1997:16-19)* beweer:

- *“Outcomes which define what all learners should master often indicate behaviours and values that are vaguely worded, and are often largely associated with emotions (attitudes and values). Many of these do not focus on core academic content. A sound base is always a prerequisite for critical thinking and problem solving.*
- *The question of whose values are taught in school seems to be a thorny issue.*
- *Some critics of OBE believe that schools using an OBE approach will have to lower their standards to the lowest common denominator since not all learners have the same potential to learn to the same high standards. A variation of this argument is that OBE will hold back the gifted, and that slower learners will retard class progress. There is thus a general concern about standards. For OBE to be successful, a balanced grading system for educational outcomes will have to be integrated into the instructional process. Learners should be assessed in terms of competent or not yet competent, but recognition of those learners that surpass the standards is also important. The chief appeal of the OBE approach is that it provides all learners with opportunities to achieve to their individual potential levels.*
- *Implementing OBE cost a great deal of money and resources. Teachers need to be retrained, curricula revised and new assessment criteria and procedures developed.*
- *Berkhout, Hodgkinson and van Loggerenberg (1998:295) identify another problem area, namely the 'new jargon'. References to old and new paradigms and the complex new terminology have alienated teachers. Teachers are being told that they come from the old paradigm and that they have to be retrained. Their feeling of incompetence has led to resistance amongst some teachers to OBE.*

- *It has also been suggested that OBE favours those privileged schools with extensive resources, and that it will create a wider gap between privileged communities and historically deprived communities.”*

Kurrikulum 2005 het ook sekere voordele:

“One of the attractions of the OBE model is that it provides curriculum developers and administrators with some level of control over the outcomes of education. It also provides teachers with a large degree of freedom to select content and methods through which they will have their students achieve those outcomes (Steyn and Wilkinson, 1998:207).

There are many advantages to developing and implementing an OBE curriculum. Van der Horst and McDonald (1997:14-16) list the following advantages:

- *Learners will know what is expected of them, and they will be able to assess their own progress. This is made possible by the stated outcomes and the assessment criteria. In doing so, learners can take responsibility for their own learning. Self-assessment is an integral part of OBE.*
- *OBE provides the learning techniques, self- and peer-assessment are only a few examples of the learner support that should be an integral part of learning.*
- *Permanent failure is eliminated. Learners who do not achieve the required standard will be granted further opportunities to do so.*
- *Rote learning is reduced. Understanding of content is more important than merely being able to reproduce knowledge.*
- *The absorption of miscellaneous, discrete facts is eliminated. Understanding of the context is emphasised.*
- *The learner’s ability to deal with real life situations like those they will encounter after school is increased. The emphasis is on the knowledge, values and skills of real life situations, and not on contrived classroom activities.*

2.6 Motivering en Kurrikulum 2005

Een van die probleemareas van Kurrikulum 2005 wat nie aandag geniet het met die bespreking nie, was motivering. Nie alle opvoeders was so positief oor Kurrikulum 2005 nie. Hierdie studie wil nou fokus op die opvoeders se siening van die stelsel en hoe gemotiveerd die opvoeders is om Kurrikulum 2005 toe te pas.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsmetodologie uiteengesit en die navorser dui aan waarom hierdie spesifieke studie uitgevoer is.

Hoofstuk 3

Navorsingsmetodologie

3.1 Onderwerp van navorsing

Omdat opvoeding en leerders so 'n integrale rol in Suid-Afrika speel, en omdat Kurrikulum 2005 bestem is om vernuwing in die onderwys in Suid-Afrika te bewerkstellig, is daar besluit om navorsing te doen wat op die motivering van opvoeders toegespits is. 'n Nuwe onderwysstelsel as belegging in die leerders van die land kan baie bereik, en bydra tot die uitbouing van die toekoms van Suid-Afrika, mits gemotiveerde opvoeders met toewyding en kundigheid meehelp om dit te laat slaag. Vir die navorser gaan dit, ten eerste, daarom of die opvoeders terdeë begryp waarom die nuwe onderwysstelsel gaan, naamlik: *“The underlying philosophy of Curriculum 2005 is an outcome-based approach to education and learning which in simple terms means clearly focusing and organising everything in an educational system around what is essential for all learners to be able to do successfully at the end of their learning experiences. This means starting with a clear picture of what is important for learners to be able to do, then organising curriculum instruction, and assessment to make sure this learning ultimately happens” (Spady 1994:6).*

Indien opvoeders oor 'n deeglike begrip van die nuwe onderwysstelsel beskik, wil hierdie navorsing ten tweede bepaal watter mate van motivering hulle by die implementering van die stelsel aan die dag lê.

Om inligting oor bogenoemde twee aspekte in te win, is daar op vraelyste besluit wat as grondslag van 'n eksemplariese studie kan dien. Die Hoërskool Jan van Riebeeck is as fokus van hierdie empiriese ondersoek gekies, omdat die skool fokus op 'n akademiese front. Leerders word by die skool in hul totale menswees opgevoed. In die beheer en bestuur van die skool val die klem op 'n omvattende vakkeuse en onderrig van hoogstaande gehalte. Daarby word gebalanseerde ontwikkeling buitemuurs bevorder deur 'n wye verskeidenheid bedrywighede op die gebied van kultuur, lewensvaardighede en sport.

'n Trotse geskiedenis en ryke tradisies, Afrikaans as onderrigtaal, akademiese fokus en met wye en toepaslike vakkeuse en gunstige klasgroottes, maak die Hoërskool Jan van Riebeeck die ideale skool vir die ondersoek. Daar heers 'n gees van verdraagsaamheid en vernuwing waar leerders hul eie identiteit kan uitleef. Vanuit die bogenoemde is dit duidelik, dat sedert die ontstaan van die skool in Januarie 1926 daar baie tradisies en geleenthede vir elke leerder geskep is. Hoërskool Jan van Riebeeck is die oudste Afrikaansmedium skool in Suid-Afrika en dit is vir die navorser 'n voorreg om die navorsing hier te doen.

By die Hoërskool Jan van Riebeeck het die verpligte instelling van Kurrikulum 2005 in 2001 in 8 verpligte leerareas vir alle Graad 8-leerders (ongeveer 84 leerders) 'n aanvang geneem.

Die leerareas behels die volgende:

- Taal, geletterdheid en kommunikasie;
- Menslike en sosiale wetenskappe;
- Tegnologie;
- Wiskundige geletterdheid;
- Natuurwetenskappe;
- Ekonomiese en bestuurswetenskappe;
- Kuns en kultuur;
- Lewensoriëntering.

3.2 Die Vraelys

3.2.1 Opset

Die vraelys (kyk voorbeeld van vraelys, **Bylae A**) is opgestel om eenvoudig te wees, maar nogtans alle relevante aspekte van Kurrikulum 2005 en van die vorige onderwysstelsel te dek.

Toestemming om die vraelyste onder die betrokke personeel van die Hoërskool Jan van Riebeeck te mag versprei en deur hulle te laat invul, is van die skoolhoof verkry. Daarna, en voordat die vraelys vir voltooiing deur die personeellede versprei is, is die omvang, doel en aard van die navorsingsprojek by wyse van oriëntering aan die gekose opvoeders verduidelik.

Die vraelys is daarop aan die 16 opvoeders betrokke by die verskillende leerareas uitgedeel met die versoek om die vraelyste binne drie weke so eerlik en volledig as moontlik te voltooi. Geen veldwerkers is gebruik om die vraelyste te administreer nie. Na die tydperk verstryk het, het die navorser self die vraelys by die respondente gaan afhaal. Al 16 respondente het die vraelys ingevul. Die vraelyste kon anoniem beantwoord word, maar daar moes aangedui word of die respondent manlik of vroulik is.

Byna alle vrae op elke vraelys is voltooi. Dit is by uitsonderlike gevalle (slegs drie vraelyste) waar nie al die vrae beantwoord is nie. Die opvoeders het nie nodig gehad om hulle name te verskaf nie, sodoende is die opvoeders se anonimiteit gewaarborg. Al die vrae in die vraelys is goed verstaan en op elke vraag het die opvoeders eerlik geantwoord. Geen vrae het aan die respondente spesiale probleme verskaf nie.

3.2.2 Die doel van die vraelys

Die navorser wou die volgende met die vraelys bepaal:

- die geslags- en ouderdomsprofiel van die opvoeders by die Hoërskool Jan van Riebeeck;

- respondente se idees oor en motivering by die implementering van Kurrikulum 2005;
- opvoederpersepsies oor die positiewe en negatiewe aspekte aangaande Kurrikulum 2005;
- watter bekommernisse oor Kurrikulum 2005 algemeen onder opvoeders by die skool voorkom;
- die motiveringsvlak van opvoeders by die implementering van Kurrikulum 2005.

Daar is ook sekere langtermyn doelwitte wat die navorser met die vraelys wou bereik:

- dit moes dien as 'n vertrekpunt vir enige bespreking aangaande Kurrikulum 2005;
- dit kan help om vas te stel watter vordering die skool met betrekking tot Kurrikulum 2005 gemaak het;
- dit kan help om die pad vorentoe doeltreffend te beplan;
- dit kan as loodsstudie vir enige verdere ondersoek aangaande motivering en Kurrikulum 2005 gebruik word.

3.2.3 Samestelling van die vraelys

Die vraelys bestaan uit twaalf vrae oor verskillende aspekte van Kurrikulum 2005. Die vrae is so opgestel dat elke vraag bydra om 'n sekere aspek van die motivering wat daar by die opvoeders bestaan, te toets. Na elke vraag word daar ook aan die opvoeder geleentheid gebied om kommentaar op die betrokke vraag te lewer of om aanbevelings te doen.

3.2.4 Tipe vrae

Die vrae is volgens die Likert-metode opgestel, volgens 'n 5-punt skaal. Die opvoeders moes net die antwoorde merk waarmee hulle die meeste kon identifiseer.

Die eerste drie vrae aan die opvoeder verg spesifieke antwoorde en verskaf aan die navorser besonderhede oor die skool se opvoedersprofiel. Hierdie vrae maak dit ook moontlik om presies vas te stel hoe ver die skool al gevorder het met die implementering van Kurrikulum 2005.

Elkeen van die daaropvolgende vrae dek 'n bepaalde faset van Kurrikulum 2005. Van die opvoeders word verlang om te besin oor hulle houding teenoor en kennis van Kurrikulum 2005. Aan die opvoeders is ook die geleentheid gebied om op hierdie vrae kommentaar te lewer.

Die doel van die laaste twee vrae was om te toets of daar nog enige aspek is wat die vraelys nie gedek het nie.

3.2.5 Strekking van individuele vrae / ...

3.2.5 Strekking van individuele vrae

- **Vraag 1 – Tot watter geslag behoort u?**

Die rede vir hierdie vraag is om vas te stel wat die samestelling van die opvoeders by die Hoërskool Jan van Riebeeck is, en uiteindelik of daar 'n verskil is tussen die geslagte se siening van Kurrikulum 2005.

- **Vraag 2 – In watter ouderdomsgroep val u ?**

Dit is ook belangrik om vas te stel in watter ouderdomsgroep die betrokke opvoeder val. Dit kan 'n aanduiding gee van hoe gemotiveerd die opvoeder is om Kurrikulum 2005 toe te pas, omdat daar moontlik 'n verband kan bestaan tussen die ouderdom van die opvoeder en hoe naby aan aftrede die persoon is.

- **Vraag 3 – Hoe lank is u al in die onderwysberoep?**

Deur vas te stel hoe lank die opvoeder die beroep al beoefen, kan die navorser vasstel oor watter tipe ervaring die opvoeder beskik. Hierdie vraag is belangrik wat betref die toepassing van Kurrikulum 2005 en die gemotiveerdheid van die opvoeders.

- **Vraag 4 – Het u 'n basiese idee waarom Kurrikulum 2005 handel?**

Die vraag is ingesluit om te bepaal of die opvoeder al opleiding gekry het oor die nuwe onderwysstelsel. As elke opvoeder nie 'n goeie idee het waarom dit handel nie, kan dit dui op 'n groot leemte wat ernstige gevolge vir die leerders inhou. Die leemte (as daar een bestaan) moet dadelik aangespreek word, want die voorbereiding van die klasse verg baie tyd. Die opvoeders wat besig is met Kurrikulum 2005 moet so gou as moontlik "toegerus" word in die gebruik van die stelsel.

- **Vraag 5 – Voel u dat uitkoms-gebaseerde onderwystegnieke meer doeltreffend (of meer akkuraat) evalueer as die tradisionele stelsel?**

Die vraag gaan oor die doeltreffendheid en akkuraatheid van die uitkoms-gebaseerde onderwystegnieke teenoor dié van die tradisionele stelsel. Dit verg van die opvoeder 'n respons op grond van kennis aangaande Kurrikulum 2005 en die tradisionele stelsel.

- **Vraag 6 – Voel u dat uitkoms-gebaseerde onderrigtegnieke in die huidige klasgee-situasie gebruik kan word?**

Hierdie vraag wou presies vasstel of onderrigtegnieke doeltreffend benut word en of die opvoeders gemotiveerd is om hierdie tegnieke te gebruik in die klasgee-situasie.

Die gebruik van uitkoms-gebaseerde onderrigtegnieke in die huidige klasgee-situasie gaan gepaard met Kurrikulum 2005. Hierdie onderrigtegnieke moet saam met die klasonderrig gebruik word om die stelsel ten volle tot sy reg te laat kom. Vir sommige opvoeders kan dit baie moeilik wees, want hulle het nie 'n idee waarom Kurrikulum 2005 handel nie. Die onderrigtegnieke moet ook aan die opvoeders

verduidelik word en watter bydrae dit lewer tot die onderrig. As elke opvoeder bewus is waar die uitkoms gebaseerde tegnieke by Kurrikulum 2005 inskakel en watter rol dit vervul, kan dit beter gebruik word.

- **Vraag 7 – Dra 'n gebrek aan opleidingsgeleentheid daartoe by dat Kurrikulum 2005 nie doeltreffend toegepas word nie?**

Hierdie vraag wil die argument toets dat 'n gebrek aan opleidingsgeleentheid die opvoeders sonder die nodige selfvertroue laat om Kurrikulum 2005 toe te pas. Elke opvoeder in die groep aan wie die vraelys besorg is, het die geleentheid gekry om oor die opleidingsgeleentheid van Kurrikulum 2005 kommentaar te lewer.

- **Vraag 8 – By hoeveel leerareas is u betrokke?**

Die hoeveelheid leerareas waarby die opvoeders betrokke is, is bepalend vir die wyse waarop elke opvoeder oor die stelsel dink en die mate van motivering om dit toe te pas. Weens die groot omvang van administrasie aan Kurrikulum 2005 verbonde, kan die motivering van 'n opvoeder wat by baie leerareas betrokke is daaronder ly.

- **Vraag 9 – Hoe gemotiveerd beskou u, uself om Kurrikulum 2005 toe te pas?**

Hierdie individuele siening van elke opvoeder kan help bepaal wat die algehele stand van gemotiveerdheid onder die respondente is.

Hierdie vraag se antwoorde kan dui op motiveringsprobleme onder opvoeders met die implementering van Kurrikulum 2005.

- **Vraag 10 – Watter struikelblokke is daar vir die opvoeders wat Kurrikulum 2005 toepas?**

Verskeie struikelblokke kan verhoed dat opvoeders hulle pligte na die beste van hulle vermoëns kan uitvoer. Struikelblokke van hierdie aard word in die vraelys geïdentifiseer (onvoldoende opleiding, gebrek aan menslike hulpbronne, gebrek aan finansiële en tegniese dienste ens.) en die respondent kan soveel as moontlik van hierdie oorsake/struikelblokke merk. Die respondent kon ook enige verdere area van bekommernis en/of frustrasies meld. Die reaksies van die verskillende opvoeders kan 'n goeie geheelbeeld gee van areas waaroor die opvoeders nog begaan is.

- **Vraag 11 – U grootste vrese omtrent Kurrikulum 2005 is:**

Die opvoeders se vrese oor Kurrikulum 2005 word gepeil. Dit kan dui op sake waaroor die opvoeders nog onseker/onkundig is. Dit dien as 'n nuttige uitbreiding op Vraag 10 en kan 'n beter geheelbeeld verskaf van wat alles 'n impak op die implementering van Kurrikulum 2005 het.

- **Vraag 12 – Die sterkste eienskappe van Kurrikulum 2005 is:**

Die respondent het ook die geleentheid gekry om die sterkste eienskappe van Kurrikulum 2005 uit te lig. Dit kan as korrektief op die antwoorde by Vraag 10 en 11 dien asook help om rigting te gee vir die toekoms.

Ter opsomming kan die kern-hipotese as volg geformuleer word:

- Stelling 1:** Daar is geen verhouding tussen motivering en 'n opvoeder se geslag nie;
- Stelling 2:** Daar is geen verhouding tussen motivering en 'n opvoeder se ouderdom nie;
- Stelling 3:** Daar is geen verhouding tussen motivering en die jare wat 'n opvoeder die beroep beoefen nie;
- Stelling 4:** Daar is geen verhouding tussen motivering en of 'n opvoeder 'n idee het waarom Kurrikulum 2005 handel nie;
- Stelling 5:** Daar is geen verhouding tussen motivering en of leerders beter eëvalueer kan word deur uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke as die tradisionele stelsel nie;
- Stelling 6:** Daar is geen verhouding tussen motivering en die suksesvolle gebruik van uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke in die huidige klasgeë-ituasie nie;
- Stelling 7:** Daar is geen verhouding tussen motivering en 'n tekort aan opleidingsgeleenthede vir Kurrikulum 2005 nie;
- Stelling 8:** Daar is geen verhouding tussen motivering en by hoeveel leerareas opvoeders betrokke is nie;
- Stelling 9:** Daar is geen verhouding tussen motivering en die struikelblokke (bv. onvoldoende opleiding, tekort aan menslike hulpbronne, onvoldoende beplanningstyd ens.) wat Kurrikulum 2005 oplewer nie.

3.3.3 Opsomming

Die vraelys soos hierbo beskryf, dien as die instrument om die opvoeders aan die Hoërskool Jan van Riebeeck se motivering te toets om Kurrikulum 2005 toe te pas.

Die navorser het die gegewens verwerk en in kolomme in Microsoft Excel ingedeel. Die navorser het elke vraag afsonderlik verwerk om sodoende 'n geheelbeeld te ontwikkel van die gevoel wat daar heers onder die opvoeders. Dit was die navorser se gevoel, dat as elke vraag afsonderlik behandel word, daar presies vasgestel kon word waar die grootste probleme voorkom.

Die gegewens wat verkry is, word in die volgende hoofstuk uiteengesit en bespreek, met 'n aanduiding van die betroubaarheid en akkuraatheid van die inligting.

Hoofstuk 4

Navorsing-stellings

4.1 Navorsing-stellings

Die navorser het 'n aantal navorsing-stellings geformuleer ter staving van die studie wat uitgevoer is. Die navorser sal kortliks die stelling stel en verduidelik waarom dit vir die studie van belang is.

Stelling 1:

Daar is geen verhouding tussen motivering en 'n opvoeder se geslag nie.

Met die implementering van Kurrikulum 2005 is elke opvoeder, ongeag geslag aan die veranderinge blootgestel. In 'n ondersoek wat in die Departemente van Onderwys in Gauteng en Mpumalanga uitgevoer is, is die volgende vasgestel:

"The majority of participating teachers are male e.g. only one female teacher participates. The gender distribution has been explained in various ways. Male interviewees indicated that female colleagues are simply not interested in non-teaching activities after school; or that women's traditionally higher load of house work prevented them from participating in such activities. Mrs Ledwaba, curriculum implementor for Siyabuswa, explained that men from the area tend to restrict their wives' movements outside of official working hours. Female teachers from KwaTema were too fearful of attacks e.g. from students, to leave school late in the day. Mrs Ndlhuli, curriculum implementor from Insikazi, disagreed that women are not interested in professional development, alleging that most of the teachers who enrol for further study are women" (Janse van Rensburg, 1998:64).

Die navorser is van mening dat motivering en die geslag van 'n opvoeder waarskynlik nie bepalend is vir die nuwe onderwysstelsel se werking nie. Dit hang van persoon tot persoon af oor hoe Kurrikulum 2005 toegepas gaan word en hoeveel motivering daar gaan wees om die werk uit te voer.

Stelling 2:

Daar is geen verhouding tussen motivering en 'n opvoeder se ouderdom nie.

Die ouderdom van 'n opvoeder behoort nie 'n rol te speel om gemotiveerd te wees nie. Dit kan wees dat 'n jong opvoeder wat pas klaar afgestudeer het makliker by die

veranderinge kan aanpas, maar die teendeel is ook waar. Die opvoeder wat ondervinding het van die ou onderwysstelsel kan maklik daardie kennis tot die leerder se voordeel aanwend. Dit is egter die navorser se mening, dat opvoeders, ongeag van ouderdom die nodige ondersteuning van alle rolspelers moet geniet om gemotiveerd oor Kurrikulum 2005 te wees.

Stelling 3:

Daar is geen verhouding tussen motivering en die jare wat 'n opvoeder die beroep beoefen nie.

Dit is baie belangrik dat elke opvoeder altyd die leerders se belange eerste stel. Opvoeders moet voortdurend met nuwe idees en projekte vorendag kom. Kurrikulum 2005 bied vir elke opvoeder daardie geleentheid tot kreatiewe beplanning. Elke opvoeder kan nou as ware sy eie leerplan opstel vir elke leerder. Dit is die opvoeder se plig om voortdurend entoesiasies te wees oor die leerplan en elke jaar die doelwitte na te kom wat die opvoeder vir hom/haar gestel het.

Stelling 4:

Daar is geen verhouding tussen motivering en of 'n opvoeder 'n idee het waarom Kurrikulum 2005 handel nie.

Sedert die ontstaan van Kurrikulum 2005 is daar werkswinkels aangebied om opvoeders toe te rus vir die nuwe stelsel. 'n Leemte wat ontstaan het, is dat daar nie genoeg tyd aan hierdie opleiding afgestaan is nie. Daar is so baie onsekerhede oor Kurrikulum 2005 dat daar nie aan alle probleme gelyk aandag gegee kan word nie.

Volgens *Mahomed (1998)* het opvoeders nie 'n baie goeie idee van wat die toekoms vir hulle inhou nie:

"If teachers are not ready to implement OBET then isn't this all the more reason for preparing them for it, and shouldn't a start be made somewhere? If we do not introduce teachers to OBET, as the critics recommend, then what should teachers be introduced to? None of the detractors has suggested an alternative to address the problems. In the absence of alternatives, we are left with nothing to introduced teachers to except old discredited approaches. This leaves the situation in a dead-end" (1998:10).

In *Woord en Daad (Lente, 2000:3)* voeg *Van der Walt* sy mening by dat verskeie opvoeders nie presies weet wat Kurrikulum 2005 behels nie:

"In die grootste gros van skole was die onderwyserkorps nie opgewasse vir die uitdagings van die nuwe kurrikulum nie. As 'n mens in ag neem dat 110 000 van die huidige 360 000 opvoeders wat tans in skole staan nie oor die minimum kwalifikasie van vier jaar opleiding na graad 12 beskik nie, besef mens die omvang van die probleem. As sulke opvoeders ook nie toegang het tot handboeke, rekenaars, laboratoria, verrykte omgewings, elektrisiteit ens. nie, dan is die probleem onoorkombaar.

Dit is belangrik dat elke opvoeder die stelsel moet verstaan. Dit is ook die verskeie opvoeders se verantwoordelikheid om so goed as moontlik op hoogte van die verskillende ontwikkelings ten op sigte van Kurrikulum 2005 te bly.

Stelling 5:

Daar is geen verhouding tussen motivering en of leerders beter geëvalueer kan word deur uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke as die tradisionele stelsel nie.

Die tradisionele stelsel het sy doel gedien. Daar is nou beslis plek vir vernuwing in die Suid-Afrikaanse Opvoedingsstelsel. Kurrikulum 2005 is ontwerp met die doel om aan die leerders, maar ook die opvoeders die geleentheid te bied om te groei. Volgens 'n webbladsy op die Internet is daar wesenlike verskille tussen die tradisionele- en die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel. Die verskille kan as volg saamgevat word:

Traditional	Outcomes-based
Passive learners	Active learners
Rote learning (reciting or regurgitating information with minimal comprehension)	Critical thinking, reasoning, reflection
Syllabus is content-based, broken down into subjects	An integration of knowledge; learning relevant and connected to real life situation
Text-book/Worksheet-bound	Learner-centred. The teacher is facilitator, using group-work and a variety of resources as teaching aids
Motivation depends on the personality of the teacher	Learners take responsibility for their learning, and are motivated by constant feedback and affirmation.

(<http://www.school.co.za/general/articles/today/article5.htm>)

Volgens Mahomed (January, 2001:15-16) is daar beslis verskille tussen die ou en die nuwe stelsel:

“There has been a fundamental rethinking of education in South Africa. An Outcome-Based Education (OBE) model has been chosen which radically breaks away from past traditional practice. In the past students were exposed to a specific piece of content through subjects which were studied over a fixed period of time. At the end of each year an examination was administered, even though many learners did not master the material. The result was either a pass or fail, which meant promotion to the next class or a repeat of another year in the same class or grade.

Other features from the old system were that subjects were taught as academic disciplines, in self-contained classrooms during a calendar year of ten months. It was a textbook bound system which ultimately created two kinds of individuals, those who were “academically gifted” who could go on to further study at a tertiary institution, and others who fell by the wayside and had to acquire skills on their own in order to make a living.

In contrast to this content and time-based approach, OBE has been decided upon as the alternative in South Africa. The “outcomes” direct learning, and assessments will verify whether students have been able to demonstrate the outcomes completely. In South Africa, the critical outcomes have been derived after thorough consultation with various stakeholders at different levels of society.

OBE focuses educational practice on ensuring that students master the outcomes, basing it on fundamental premise that all students can succeed. In South Africa, the OBE route has been chosen, judged on its successful implementation in other countries like Canada, the United States, Netherlands, Australia, New Zealand and Scotland.”

Dit is volgens Kotze (1999:36) belangrik dat die evaluering-metodes aangepas moet kan word, volgens elkeen se onderskeie behoeftes:

“Assessment in its traditional form will have to be expanded to provide for the aspirations of an outcome-based approach. Emphasis will shift from a summative approach to a formative approach. Different assessment instruments will be implemented, new assessment methods will be developed in order to evaluate processes and performances, cognitive skills and problem solving strategies.

Assessment is about learning how learners think as well as what learners are able to accomplish. The way in which information is sought and value judgements are made will determine whether this new vision of assessment activity will be sustained in the future.”

Opvoeders sal verskillende sieninge hê of die nuwe stelsel beter evalueer as die ou stelsel. Namate die opvoeders nog nie baie goed vertrou is met Kurrikulum 2005

nie, sal die motiveringsvlakke wissel. As hulle eers 'n paar jaar met Kurrikulum 2005 gewerk het, sal dit makliker gaan.

Stelling 6:

Daar is geen verhouding tussen motivering en die suksesvolle gebruik van uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke in die huidige klasgee-situasie nie.

Dit is die mening van die navorser dat die opvoeders minder stres sal hê as hulle ten volle vertrouwd is met Kurrikulum 2005 en sy volle werking. Die reaksies was verskillend van opvoeder tot opvoeder. Die vraag bly egter oor wat bedoel word met uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke?

Volgens inligting wat in 'n webbladsy veskyn het, is dit:

“Through the new system, students naturally equipped with a technical aptitude will be encouraged to channel their energy towards improving these skills, thereby shifting and somewhat relieving the pressure of data-retention on the ‘non-academic’ child. So, rather than expecting a child to conceptualise a theory in a vacuum, the child is shown to organise his knowledge according to the direct relevance it contains, in relation to the subject he is studying” (<http://www.school.co.za/general/articles/today/article5.htm>).

Volgens Mahomed (2001:19-20) hou Uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke ook voordele in vir die opvoeder in die klasgee-situasie:

“The real attraction of OBE is that it effectively coupled control over the curriculum by experienced personnel both inside and outside education and at the same time gave autonomy to the teacher. The ends are set or defined, and the means to those ends have to be in the hands of teachers and schools. Schools have to effect exit outcomes and are responsible for producing results...”

The implications of OBE for teacher development are that they should be enabled to formulate holistic, process orientated learning outcomes rather than narrow behavioral objectives. They should also move from narrow subject-centred teaching approaches to more integrated ways of accessing knowledge with the learners in their programmes of instruction. Teachers should also move from a transmission, teacher orientated mode to more interactive learner centred modes.”

Stelling 7:

Daar is geen verhouding tussen motivering en 'n tekort aan opleidingsgeleentheid vir Kurrikulum 2005 nie.

Dit is die mening van die navorser dat daar hopeloos te min opleidingsgeleentheid vir die opvoeders gereël was. Die gevolg van hierdie tekort aan opleiding het die opvoeders erg gefrustreerd gelaat en die opvoeders het nog meer mismoedig geword oor Kurrikulum 2005.

Volgens *Pithouse (2001)* hou die opleidingsgeleentheid wat wel gereël word sekere probleme in:

“Perhaps the first problem with the planning of the workshop was that it was scheduled for a time of the year when most teachers are involved in examination preparations. Furthermore, the lateness of the workshop left little time in the education year for us to prepare for the implementation of C2005...The facilitation of the workshop contrasted sharply with the stated C2005 principle of ‘a learner orientated approach.’ Facilitators did little to demonstrate to us the creative use of teaching and learning resources and learning resources and methods that would be required for the effective implementation of C2005 in our own classrooms...During workshop sessions and informal discussions teachers expressed many doubts about the practical implementation of C2005 in January 2000. Most teachers seemed quite unclear on how to implement reporting strategies and on the integration of subject areas”
(*Pithouse, 2001:155-156*).

Stelling 8:

Daar is geen verhouding tussen motivering en by hoeveel leerareas opvoeders betrokke is nie.

Die verskeie leerareas se beplanning is tydrowend en elke leerder het sy eie spesifieke leerareas. Die administrasie van so 'n stelsel is enorm en volgens *Du Toit (1997:130)* hou hierdie stelsel van leerareas die volgende gevolge vir elke opvoeder in:

“The Curriculum 2005 discussion document which appeared in March 1997, describes specific learning outcomes in eight learning areas in compulsory basic education. According to this document the focus will be more on the

achievement of specific outcomes and less on exams. These outcomes will be assessed through specific criteria, which however do not indicate how these outcomes are to be assessed, nor what the acceptable levels of achievement of the outcomes will be. Teachers will therefore have to describe the expected outcomes and develop alternative assessment approaches in order to monitor pupils' progress and to prevent learning problems."

Na aanleiding van die bogenoemde aanhaling is dit die navorser se mening dat dit baie moeilik vir die opvoeder is om elke leerarea deeglik te ondersoek en om 'n goeie kennis van elkeen op te bou. Die opvoeder sal 'n basiese kennis van elke leerarea moet hê om elke leerder na die beste van hulle vermoë te onderrig.

Stelling 9:

Daar is geen verhouding tussen motivering en die struikelblokke (bv. onvoldoende opleiding, tekort aan menslike hulpbronne, onvoldoende beplanningstyd ens.) wat Kurrikulum 2005 oplewer nie.

Daar is nog 'n hele paar struikelblokke wat uitgesorteer moet word om die stelsel glad te laat verloop. Volgens Rogan (2000:121) is daar die volgende struikelblokke waaraan aandag gegee moet word:

"The second part of the question refers to teachers who are willing but for some reason or other, may find it difficult to implement Curriculum 2005. Physical resources are certainly one major factor. Poor resources and conditions can confine the best of teachers to the mindless routines of rote memorisation associated with Mechanical Stage. As Beeby (1966:76) notes: A teacher with fifty to eighty children in a small room bare room, with no equipment but a blackboard, a piece of chalk, and a few miserable dog-eared texts, with not enough pencils and pieces of paper around ...can scarcely be expected to encourage the unfolding of personalities and the emergence of creative minds. A second factor pertains to the teacher's own background, training and level of confidence.... The problem of the current Curriculum 2005 is that the training is directed at teachers, many of whom are operating at Stage 1 or 2 and are expected to move immediately into a Stage 4 mode of operation. They are willing to change, but are immediately overwhelmed by the enormity of the task. They were not consulted about their needs – indeed these were often not considered.... Innovation is most likely to succeed when the teacher takes a series of small steps towards the ultimate goal rather than one giant leap. In fact, when taking these small steps becomes a habit, one finds that there are always new ways of achieving the goal – the goal becomes in fact a moving target – and the teacher becomes a life long learner and innovator."

In die volgende hoofstuk gaan die navorser die statistiese ontleding van die vraelyste weergee en bespreek.

Hoofstuk 5

Resultate

5.1 Numeriese ontleding van die vraelyste

In hierdie hoofstuk word die gegewens wat uit die antwoorde op die vraelys verkry is, uiteengesit en bespreek. Die bevindinge sal bespreek word na aanleiding van die vrae in die vraelyste. Al die vraelyste is van die skool terug ontvang.

Die vraelys is so ontwerp dat sekere vrae alleenstaande of gekombineerd, op 'n spesifieke stelling lig sal werp.

Die ontleding van die antwoorde op die vrae in die vraelys word vervolgens bespreek.

Vraag 1: Tot watter geslag behoort u?

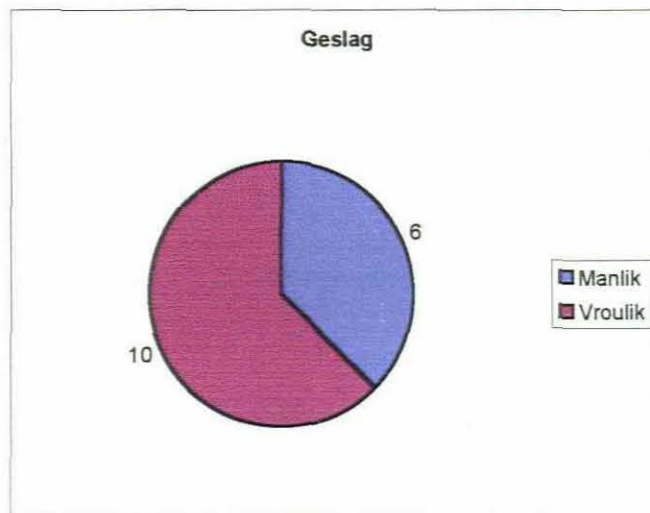


Diagram 5.1: Getallespreiding van respondente volgens geslag

Volgens die sirkeldiagram is 10 van die 16 opvoeders vroulik en die res (6) manlik.

Diagram 5.2: Persentasieverspreiding van respondente/...

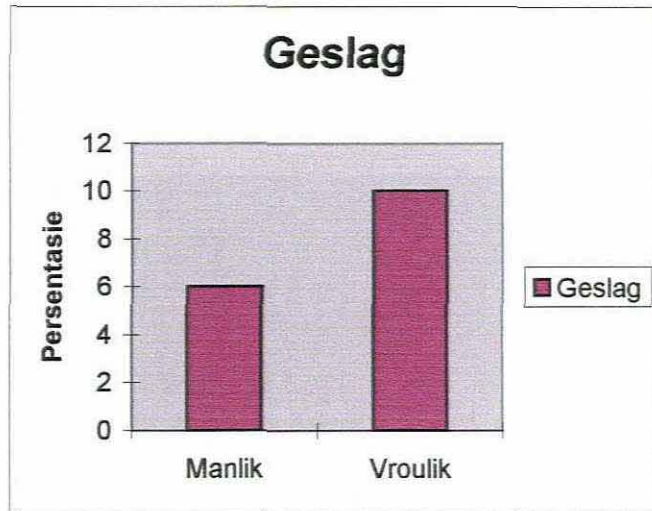


Diagram 5.2: Persentasiespreiding van respondente volgens geslag

Dit blyk uit die staafdiagram dat die oorgrote meerderheid, naamlik 62% van die opvoeders vroulik is.

Vraag 2: In watter ouderdomsgroep val u?

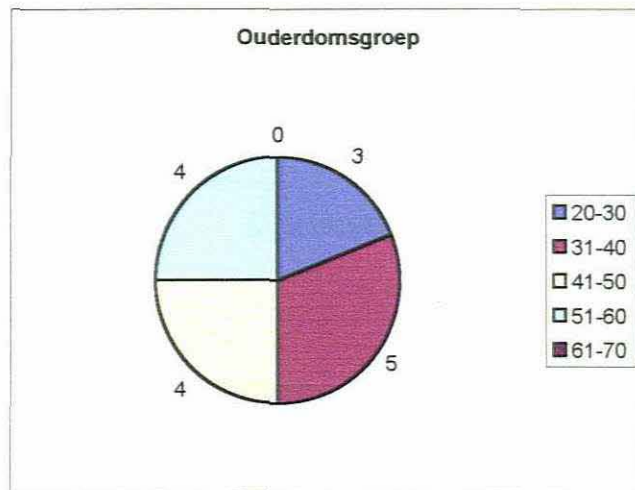


Diagram 5.3: Getallesspreiding volgens respondente se ouderdom

Volgens die sirkeldiagram is daar 3 opvoeders in die kategorie vir die ouderdomsgroep 20-30 jaar en 5 in die vir die ouderdomsgroep 31-40 jaar. In die kategorieë vir die ouderdomsgroepe vir 41-50 jaar en 51-60 jaar is daar onderskeidelik 4 opvoeders elk.

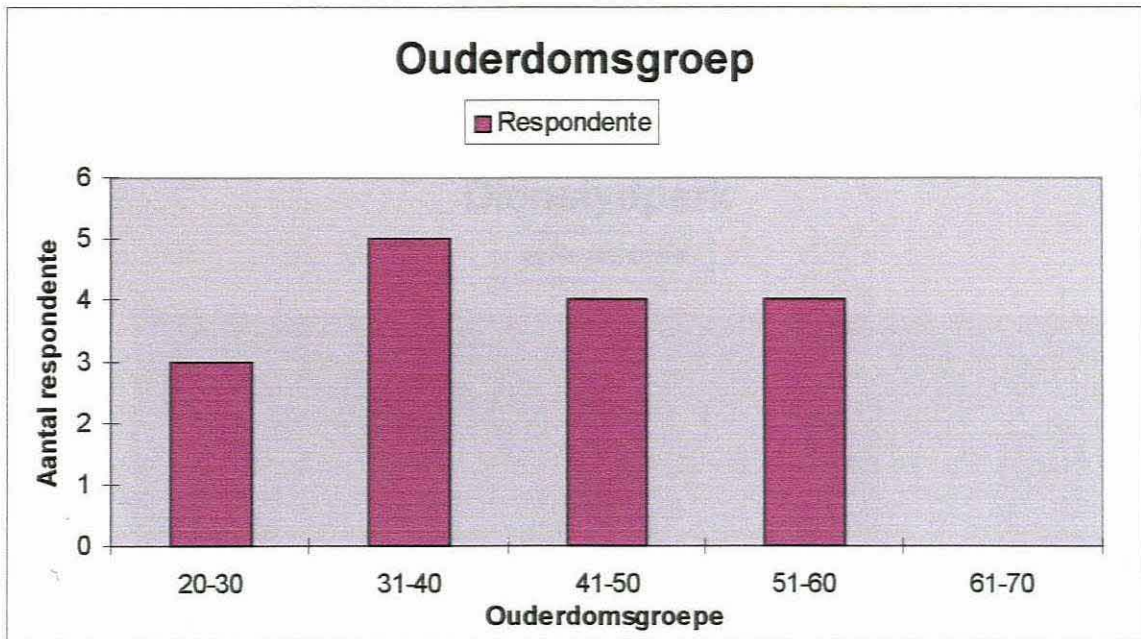


Diagram 5.4: Aantal respondente per ouderdomsgroep

Dit blyk uit die staafdiagram dat ongeveer 31% van die opvoeders in die kategorie 31-40 jaar val. In die afdelings, 41-50 en 51-60 is daar 4 (25%) opvoeders, onderskeidelik wat in elke kategorie val.

Vraag 3: Hoe lank is u al in die onderwysberoep?

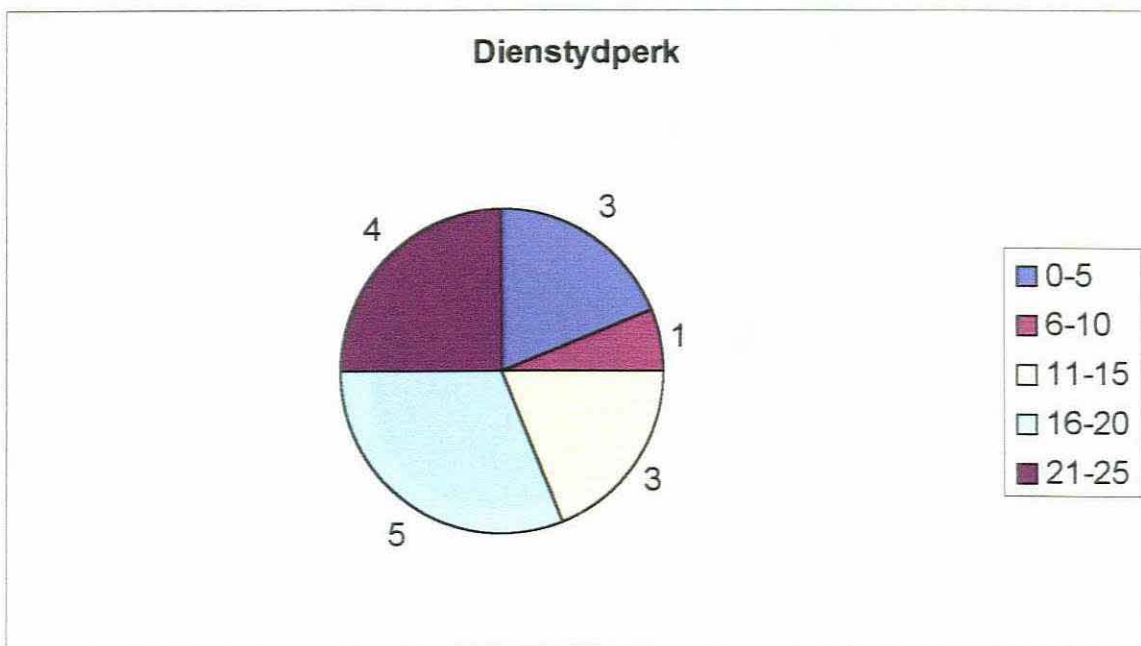


Diagram 5.5: Getaltespreiding van respondente se dienstydperk

Volgens die sirkeldiagram is daar 5 opvoeders wat in die kategorie vir die dienstyperk van 16-20 jaar val. Daar is 4 opvoeders wat in die kategorie vir die dienstyperk 21-25 jaar val.

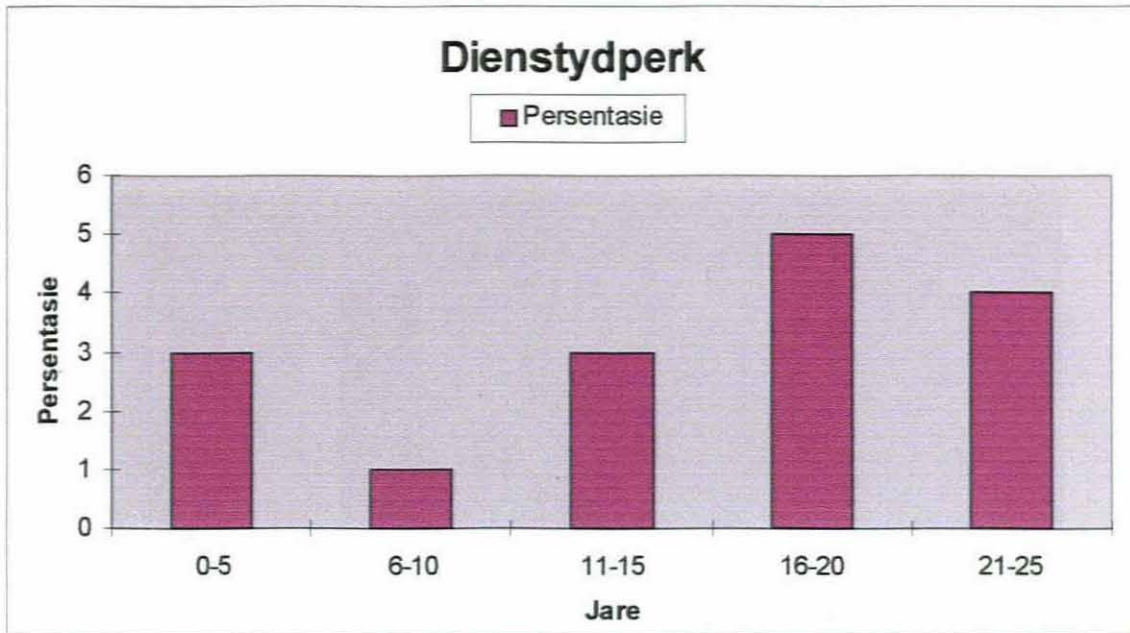


Diagram 5.6: Persentasiespreiding van respondente se dienstyperk

Dit blyk uit die staafdiagram dat 31% van die opvoeders in die 16-20 dienstyperk kategorie val, terwyl 25% in die kategorie, 21-25 dienstyperk val.

Vraag 4: Het u 'n basiese idee waarom Kurrikulum 2005 handel?

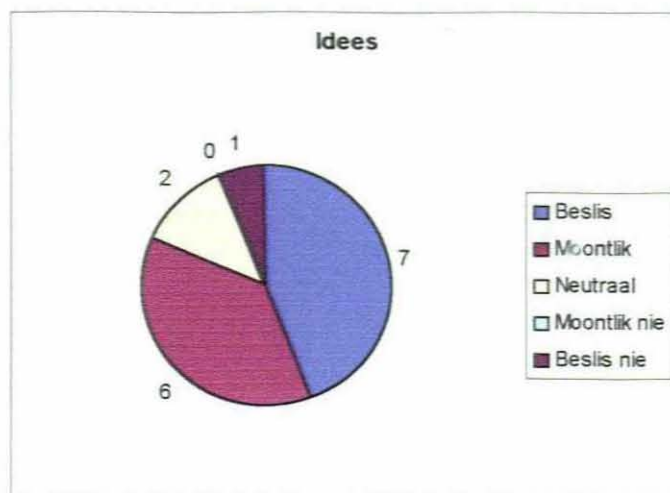


Diagram 5.7: Respondente se begrip van wat Kurrikulum 2005 behels

Afgesien van 2 respondente wat neutraal staan, is daar volgens die sirkeldiagram 7 opvoeders wat beslis 'n idee het waarom Kurrikulum 2005 handel. Daar is 'n verdere 6 opvoeders wat moontlik 'n idee het waarom Kurrikulum 2005 handel.

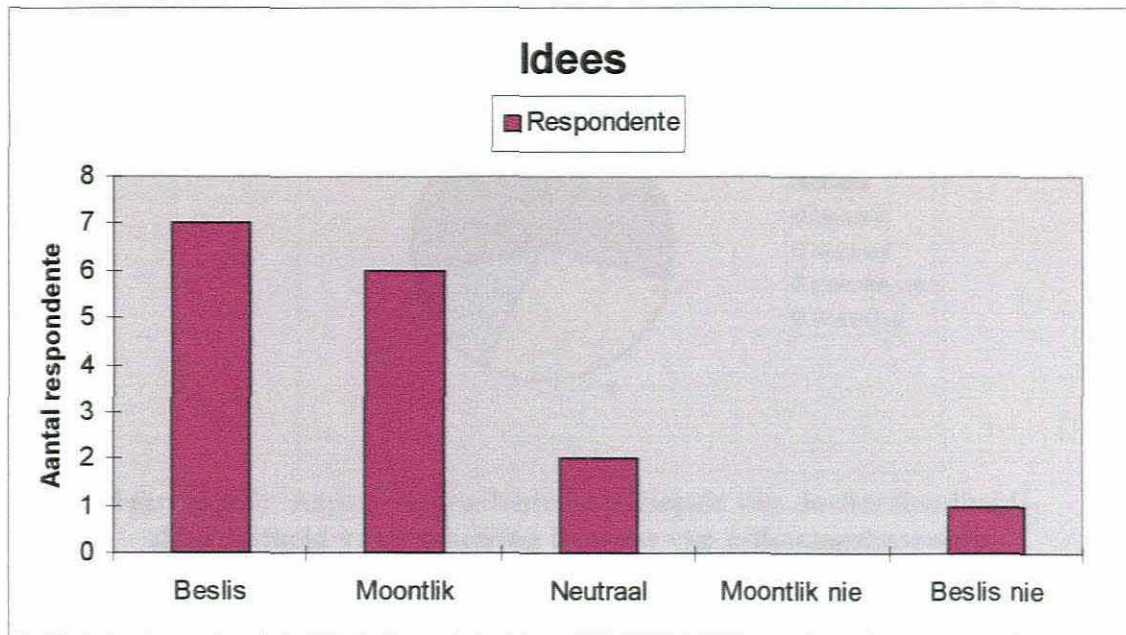


Diagram 5.8: Persentasiespreiding van respondente se begrip van wat Kurrikulum 2005 behels

Dit blyk uit die staafdiagram dat 44% van die opvoeders min of meer 'n idee het waarom Kurrikulum 2005 handel; daar bestaan 'n moontlikheid dat 38% van die opvoeders 'n idee het waarom Kurrikulum 2005 handel.

Vraag 5: Voel u dat uitkomsgebaseerde / ...

Vraag 5: Voel u dat uitkomsgebaseerde onderwystegnike meer doeltreffend (of meer akkuraat) evalueer as die tradisionele stelsel?

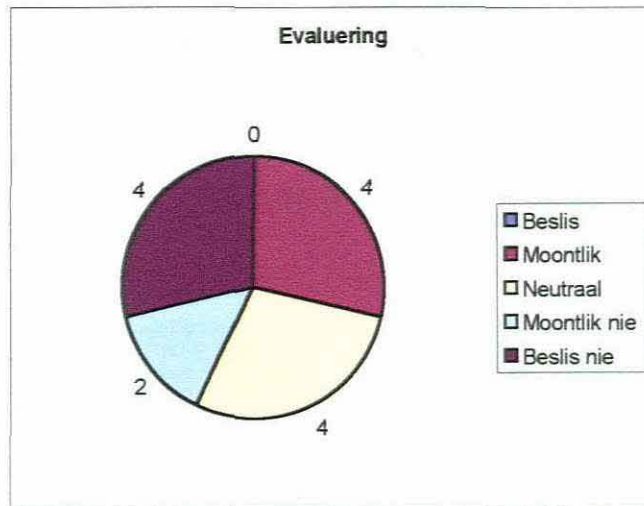


Diagram 5.9: Aantal respondente se persepsie van doeltreffendheid/akkuraatheid van evaluering by wyse van uitkomsgebaseerde onderwystegnike teenoor tradisionele metodes

Volgens die sirkeldiagram is daar in elkeen van drie kategorieë, naamlik *moontlik neutraal en beslis nie*, 4 opvoeders elk wat die stelling onderskryf dat die doeltreffendheid/akkuraatheid van uitkomsgebaseerde onderwystegnike in mindere of meerdere mate die van die tradisionele stelsel oortref.

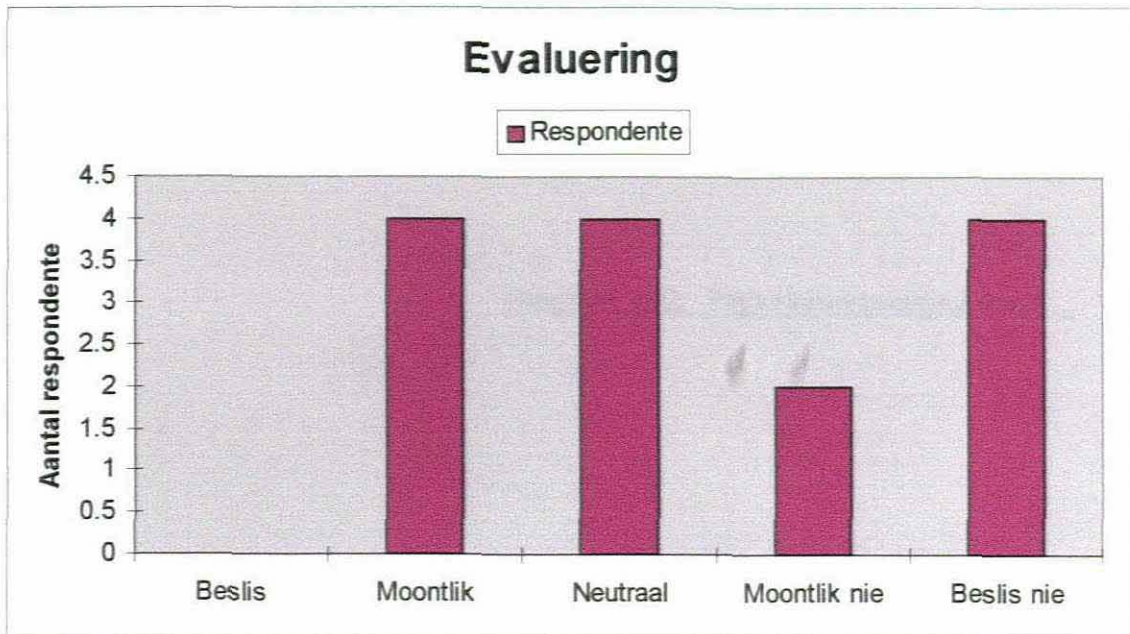


Diagram 5.10: Persentasiespreiding van respondente se persepsie van doeltreffendheid/akkuraatheid van evaluering by wyse van uitkomsgebaseerde onderwystegnike teenoor tradisionele metodes

Dit blyk uit die staafdiagram dat 25% van die opvoeders in elkeen van 3 van die kategorieë (*moontlik, beslis en beslis nie*), meen dat uitkomsgebaseerde onderwystegnieke meer doeltreffend as die tradisionele stelsel evalueer.

Vraag 6: Voel u dat uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke gebruik kan word in die huidige klasgee-situasie?

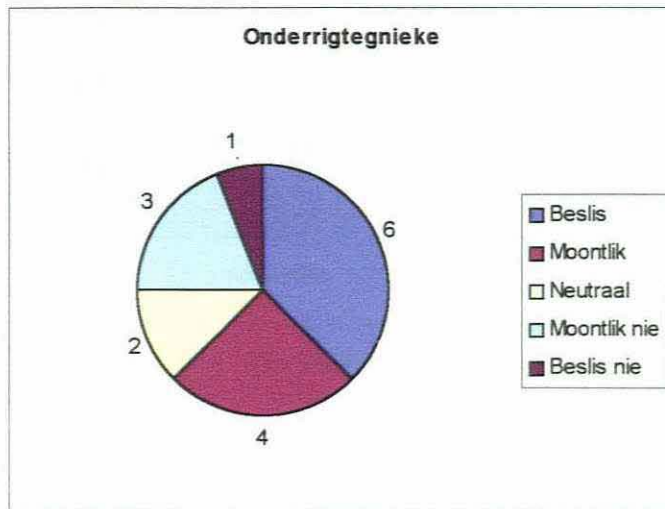


Diagram 5.11: Getal respondente wat 'n aanwendings-moontlikheid vir uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke in die klasgee-situasie sien

Volgens die sirkeldiagram is daar 6 opvoeders wat beslis voel dat uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke gebruik kan word; daar is 'n verdere 4 opvoeders wat voel dat onderrigtegnieke moontlik in die huidige klasgee-situasie gebruik kan word..

Diagram 5.12: Persentasiespreiding van / ...

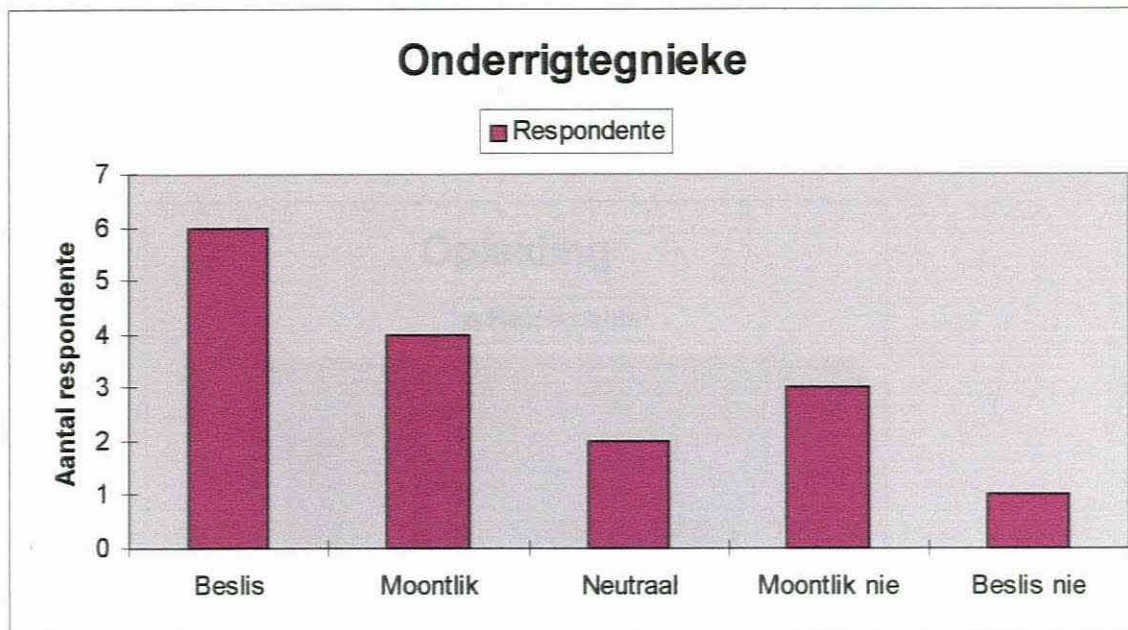


Diagram 5.12: Persentasiespreiding van respondente wat 'n aanwendingsmoontlikheid vir uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke in die klasgee-situasie sien

Dit blyk uit die staafdiagram dat 38% van die opvoeders voel dat uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke gebruik kan word en dat by 25% van die opvoeders daar 'n moontlikheid bestaan dat die uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke in die huidige klasgee-situasie gebruik kan word.

Vraag 7: Dra 'n tekort aan opleidingsgeleenthede by tot die rede dat Kurrikulum 2005 nie toegepas word nie?

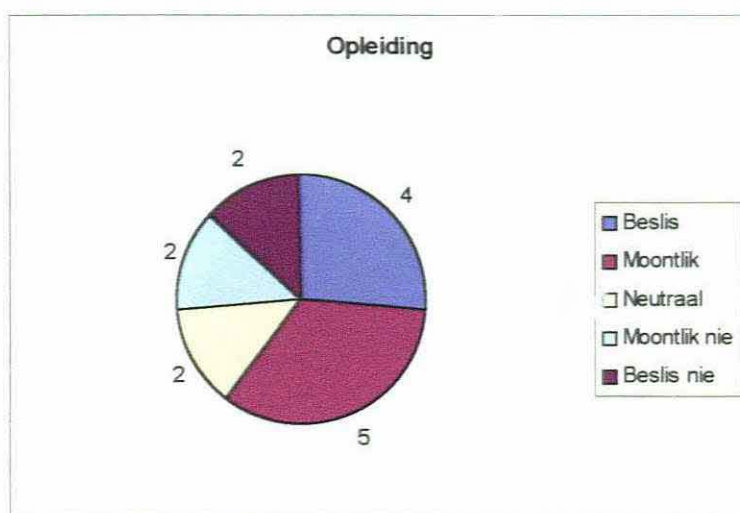


Diagram 5.13: Aantal respondente wat 'n tekort aan opleidingsgeleenthede as rede vir die nie-toepassing van Kurrikulum 2005 beskou

Volgens die sirkeldiagram is daar 5 opvoeders wat voel dat 'n tekort aan opleidingsgeleenthede moontlik bydra tot die rede dat Kurrikulum 2005 nie toegepas word nie. Daar is 'n verdere 4 opvoeders wat voel dat dit beslis die geval is.

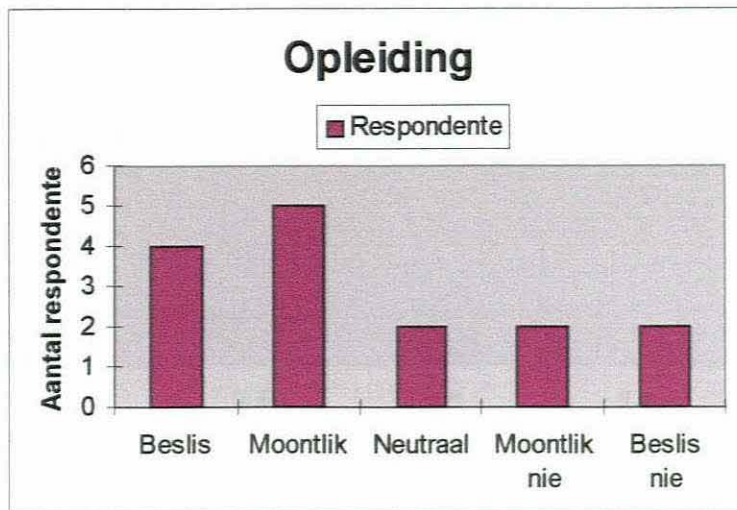


Diagram 5.14: Persentasiespreiding van repondente wat 'n tekort aan opleidingsgeleenthede as rede van die nie-toepassing van Kurrikulum 2005 beskou

Dit blyk uit die staafdiagram dat 31% van die opvoeders voel dat 'n tekort aan opleidingsgeleenthede moontlik bydra tot die rede dat Kurrikulum 2005 nie toegepas word nie. Daar is 'n verdere 25% van die opvoeders wat beslis voel dat daar 'n tekort aan opleidingsgeleenthede beslis tot die nie-toe-passing van Kurrikulum 2005 bydra.

Vraag 8: By hoeveel leerareas is u betrokke?

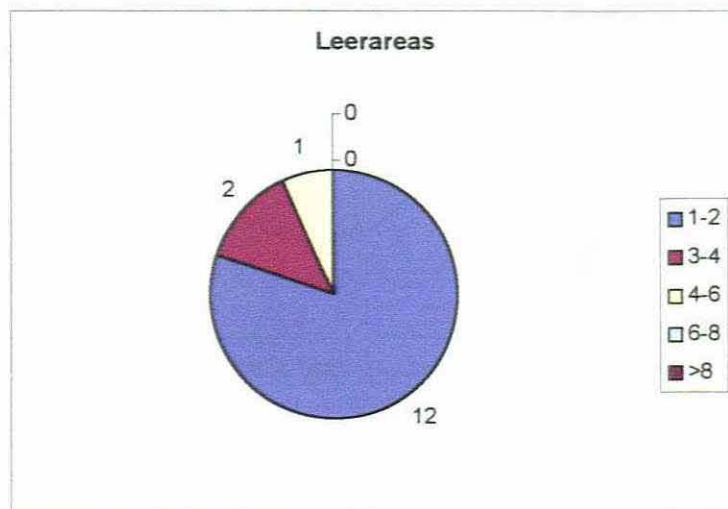


Diagram 5.15: Getal repondente betrokke by leerareas

Volgens die sirkeldiagram is daar 12 opvoeders wat net by 1 of 2 leerareas betrokke is.

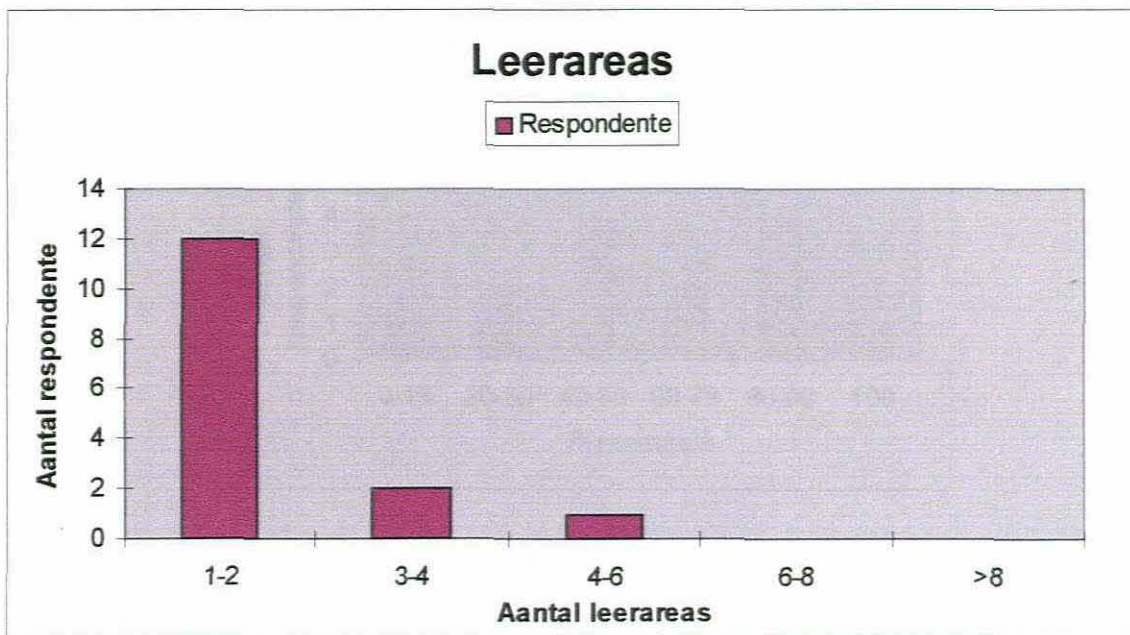


Diagram 5.16: Persentasiespreiding van respondente betrokke by leerareas

Dit blyk uit die staafdiagram dat 75% van die opvoeders slegs by 1 of by uitstek 2 leerareas betrokke is.

Vraag 9: Hoe gemotiveerd beskou u, uself om Kurrikulum 2005 toe te pas?

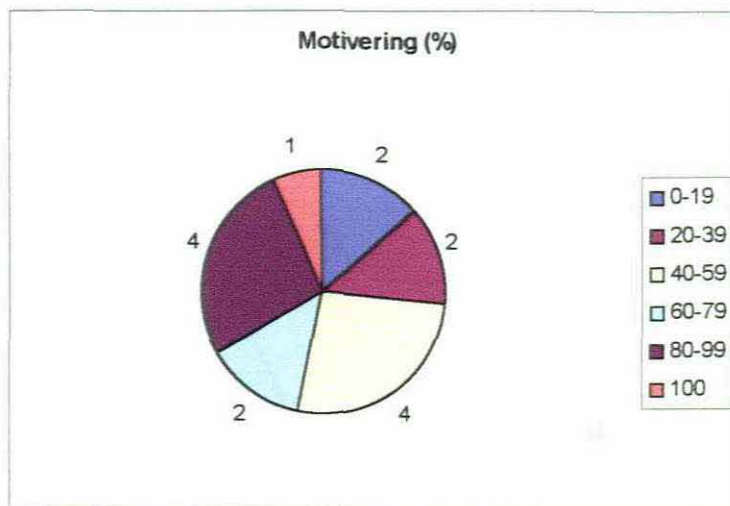


Diagram 5.17: Getal respondente wat gemotiveerd voel om Kurrikulum 2005 toe te pas

Afgesien van 1 op opvoeder wat 100% gemotiveerd voel, is daar volgens die sirkeldiagram 4 opvoeders elk wat 80%-99% en 40%-59% gemotiveerd voel om Kurrikulum 2005 toe te pas.

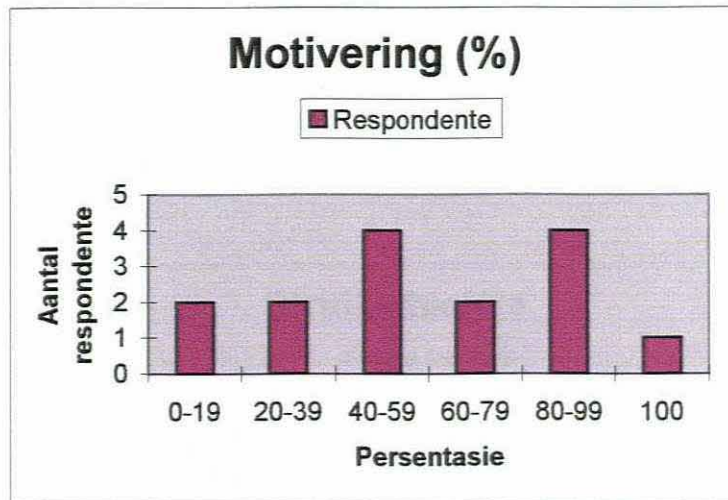


Diagram 5.18: Persentasiespreiding van respondente wat gemotiveerd voel om Kurrikulum 2005 toe te pas

Volgens die staafdiagram is daar 25% van die opvoeders wat onderskeidelik 80%-99% en 40%-59% gemotiveerd is. Slegs 6% van die opvoeders is volkome gemotiveerd om Kurrikulum 2005 toe te pas.

Vraag 10: Watter struikelblokke is daar vir onderwysers wat Kurrikulum 2005 toepas?

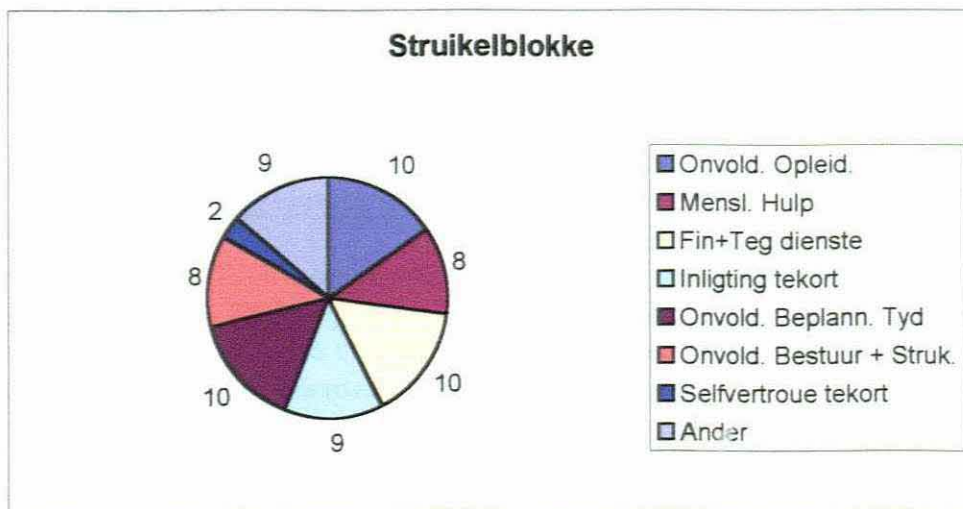


Diagram 5.19: Struikelblokke by toepassing van Kurrikulum 2005 (Sleutel: Onvoldoende Opleiding, Menslike Hulpbronne, Finansiële en Tegnieise Dienste, Inligtingstekort, Onvoldoende Beplanningstyd, Onvoldoende Bestuursondersteuning en strukturele Ondersteuning, Selfvertroue tekort, Ander)

Volgens die sirkeldiagram.../

Volgens die sirkeldiagram is daar 10 opvoeders elk wat onderskeidelik voel dat die volgende struikelblokke bestaan: onvoldoende opleiding, finansiële en tegniese dienste en onvoldoende beplanningstyd.

Verder is daar 9 opvoeders elk wat onderskeidelik inligtingstekorte en ander faktore as struikelblokke aanvoer; hierdie ander faktore sal later behandel word.

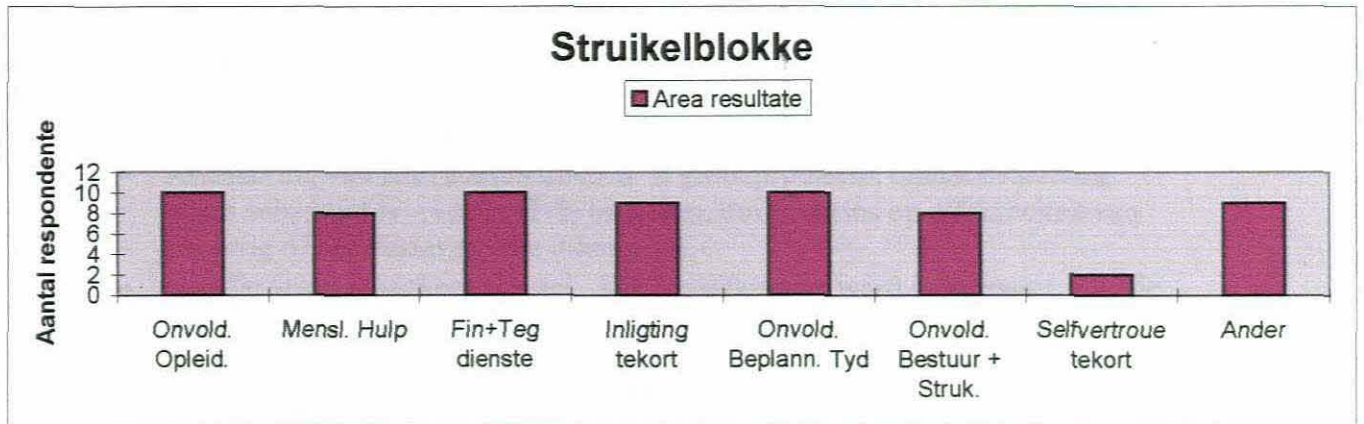


Diagram 5.20: Persentasiespreiding van respondente wat bepaalde struikelblokke met die toepassing van Kurrikulum 2005 ondervind (Sleutel: Onvoldoende Opleiding, Menslike Hulpbronne, Finansiële en Tegniese Dienste, Inligtingstekort, Onvoldoende Beplanningstyd, Onvoldoede Bestuursondersteuning en Strukturele Ondersteuning, Selfvertroue tekort, Ander)

Volgens die staafdiagram is daar 63% van die opvoeders wat voel dat onderskeidelik onvoldoende opleiding, finansiële en tegniese dienste en onvoldoende beplanningstyd, uitstaan as die vernaamste struikelblokke in die pad van opvoeders om Kurrikulum 2005 toe te pas.

5.2 Kommentaar gelewer op die vrae

Die navorser het ook aan die opvoeders die geleentheid gebied om kommentaar op van die vrae te lewer. Hier volg 'n uiteensetting van die kommentaar (gerangskik in die volgorde wat die vrae in die vraelys voorkom): **Let wel: Dit is die direkte woorde van die onderskeie respondente.**

Vraag 1-3 Geen kommentaar was nodig nie.

Vraag: 4: Het u 'n basiese idee waarom Kurrikulum 2005 handel?

- Geen toekoms na Graad 9 nie!
- Kurrikulum 2005 het geen inhoud nie.
- Nie bedoel vir klasgroepe van 20/25 en meer nie!
- 'n Baie goeie idee – veral wat my leerarea betref.
- Baie gelees daaroor; kommentaar gehoor; beproef dit tans self.

Vraag 5: Voel u dat uitkomsgebaseerde onderwystegnieke meer doeltreffend (of meer akkuraat) evalueer, as die tradisionele stelsel?

- Wat wil jy toets? Die tradisionele stelsel kan nie vaardighede behoorlik toets nie, onder andere werk doeltreffend saam met ander lede van 'n span. Versamel, ontleed, organiseer en evalueer inligting, visuele vaardighede.
- Uitkomsgebaseerde Onderrigtegnieke kan leerders evalueer, maar nie meer akkuraat nie.
- In my vakgebied is ek sedert my eerste jaar al besig met Uitkomsgebaseerde Onderwystegnieke en word dit as sodanig geëvalueer/bepunt – effektiwiteit van onderrig kan dus gemeet word. Bemeestering van inhoud.
- Assessering van Kurrikulum 2005 is 'n groot probleem, omdat evaluering uiters subjektief is – kodes (1-5) toegeken, dui geensins op effektiwiteit van onderrig of bemeestering van inhoud nie.
- Hierdie vraag is verkeerd gestel. Die leeuikomste word geassesseer, nie die onderrigtegnieke nie. Dit gaan hier hoegenaamd nie oor akkuraatheid nie.
- Evaluering is baie moeiliker, deurdat dit terloops en minder formeel geskied. Sterker leerders wil weet wat sy presiese punt is en nou kry hulle slegs op 'n glyskaal 'n moontlike aanduiding van bemeesterde vaardighede. Deurdat evaluering deurlopend geskied raak leerders te gerus en doen nie altyd hulle beste nie!

Vraag 6: Voel u dat uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke gebruik kan word in die huidige klasgee-situasie?

- Meer evalueringstegnieke gaan te veel tyd in beslag neem. Uitkomsgebaseerde Onderrigtegnieke plus normale (ou) evalueringstegnieke sal meer doeltreffend wees.
- Ek het dit nog altyd so gedoen. Dit is Kurrikulum 2005 wat die probleem skep.
- Wat word bedoel met die “huidige klasgee-situasie”? Dit verskil hemelsbreed van een klas/skool/vak na 'n ander. Die klem verskuif juis van onderrig na leer.
- Ja, sommige werk goed, veral in kleiner klasgroepe. Met groter groepe kan die situasie chaoties word en dan mis jy die lesdeel.

Vraag 7: Dra 'n tekort aan opleidingsgeleenthede by tot die rede dat Kurrikulum 2005 nie toegepas word nie?

- Nie opleiding nie, maar 'n tekort aan leerplanne en/of uiteensetting van die kurrikulum vir elke jaar/graad.
- Die Kurrikulum 2005 moet gevolg word. Wie sê dit word nie toegepas nie? Opvoeders word tans hiervoor opgelei, maar die tekort lê by indiensopleiding van die bestaande opvoederskorps. Kurrikulum 2005 is nie werklik 'n kurrikulum nie, aangesien die uitkomsteges word, maar geen leerinhoud nie.

- Daar is opleidingsgeleenthede wat deur personeel bygewoon word. Tog bly daar 'n groot mate van skeptisisme oor die sinvolheid daarvan – sillabusse vol opvoeders buite-kurrikulêr baie besig, klasse te groot – baie leerders raak vêr agter in die proses.

Vraag 8 Geen kommentaar gelewer.

Vraag 9: Hoe gemotiveerd beskou u, uself om Kurrikulum 2005 toe te pas?

- Die beginsel is edel, maar ons wag nog dat die sogenaamde “kurrikulum” moet verskyn. Die groot struikelblok is, dat die stelsel nog nie behoorlik deurdink is nie en niemand weet wat na graad 9 beoog word nie – finale uitkomstes lê dus nog in die mistige verskied.
- Deurdat ek dit beproef het met 'n klasgroep van bo-gemiddelde vermoëns, het ek gevind dat leerders gou verveeld raak met die metode en dus maklik afleibaar word. Met dieselfde groep het ek dadelik oorgeskakel na ou beproefde metodes en dadelik was hulle geïnteresseerd – het baie vrae gevra en het beter presteer in hulle toetse. Leerders kan deur spesifiek gerigte vrae en goed deurdagte voorbeelde 'n beter begrip vorm van nuwe leerareas. Swakker leerders trek slegs skouers op by Uitkomsgebaseerde Onderrig en wag vir leiding vanaf die opvoeder. Anders raak hulle net verder agter.

Vraag 10: Watter struikelblokke is daar vir opvoeders wat Kurrikulum 2005 toepas?

- Bronne: handboeke leermateriaal ens.
- Groot getalle in klas maak evaluering moeilik.
- Leerders hoef niks te onthou of te bemeester nie.
- Klasse is te groot (>25).
- Assessering is 'n nagmerrie!!!
- Tyd beskikbaar is min.
- Leerders blootgestel aan te veel leerareas – gee keuses bv. Alle graad 8's en 9's moet bv. Rekeningkunde as deel van EBW neem – nie almal wil nie – ek ly dus daaronder.
- Indiensopleiding
- Eerder tegniese en fisiese hulpbronne
- Tekort aan finansiële en tegniese dienste en bystand/ondersteuning.
- Opvoeders moet eerder selfvertroue hê om terug te staan. Die fokus moet nou op die leerder val, nie op dir opvoeder nie!!
- Klasgroep grootte!
- Onderrigtyd gaan verlore in chaos!
- Tegnieke kan baie effektief wees in klein groepies! Evaluering kan wel beter gedoen word in kleiner groepe. Swak leerders doen in elk geval nie projekte nie of die poging is so power dat dit die leerder benadeel.
- Ek het geen idee nie. Ek is klaarblyklik totaal oningelig. Jammer!

- Gebrek aan samewerking binne departemente in dieselfde skool, asook gebrek aan samewerking tussen gelyksoortige (gelykwaardige) skole by die onderskeie dissiplines.
- Kurrikulum 2005 vereis 'n lae leerdertal per onderwyser – tans die teenoorgestelde – grootste struikelblok
- Die onderwysvel wemel van kundiges, maar hulle word nie gebruik nie – te veel belangrike poste word deur onkundige politieke aanstellings gevul. Die UGO-stelsel is van Nieu-Seeland oorgeneem, waar geen tweede taalbeleid was nie. Die plaaslike Afrikaans T2-uitkomstes is hopeloos verkeerd.

Vraag 11: U grootste vrees omtrent Kurrikulum 2005 is:

- Inhoud van die leerareas is “onvolledig” (afgewater).
- Standaard sal daal.
- Die basiese kennis vergeet word.
- *Anxious about the system that might fail, plus what happened to this generation of student?*
- Wat en hoe gaan die leerplan/kurrikulum verskil van die huidige Graad 12? Wiskunde verskil met die van 2005!---m.a.w. verlaging van standaard.
- Weens onsekerhede en voortdurende veranderings t.o.v. Kurrikulum 2005; gebrek aan toekomsvisie; gaan deur drastiese tekortkominge in die geletterdheid van die volk ontstaan – meer as tans.
- Ons berei leë doppe voor wat 'n plek in die samelewing moet inneem.
- Wat gebeur na Graad 9?
- Leerders ly daaronder.
- Invloed van leerareas is afgewater.
- Die stelsel word oorlaai met vak-“jargon” en groot name vir dieselfde bekende beginsels. Verder is daar 'n sterk sosialistiese ondertoon wat maklik ter plaatse misbruik en uitgebuit mag word, sodat die “wet van die laagste gemene deler” geld.
- Leerders wat die vak neem tot Graad 12 kan baie leemtes hê wanneer hulle universiteite/technikons besoek. Hulle het meestal 'n idee van begrippe.
- Assessering is tydrowend.
- Voorbereiding is uitputtend.
- Standardisering/standaard tussen skole is nie dieselfde.
- En Ouers se hulp is onregverdig teenoor ander kinders.

Vraag 12: Die sterkste eienskappe van Kurrikulum 2005 is:

- “Hands-on” ervaring vir kinders, werkgerigtheid en 'n houding van ‘pak die werk dadelik’ word aangeleer.
- Vryheid om te eksperimenteer, leerstof te kies en te differensieer t.o.v. leerders se vermoëns en behoeftes.
- Het goeie punte, maar mannekrag te min om dit sinvol toe te pas.
- Geen deelname van beide partye.
- Toetsing ook van vaardighede – dus nie net kennis nie.
- Ontwikkeling van basiese vaardighede bv. Groepswerk; mondelinge vermoë; kennis van die omgewing.

- Sommige leerders 'n goeie portfolio (curruculum vitae) van sy/haar uitkomst kan versamel (vertoon).
- "It creates a more independent pupil who learns about group dynamics and selfworth."
- Holistiese benadering (Die ideel is om die mure tussen die leerareas af te breek).
- Denkvaardighede
- Leerders nou sentraal, nie sillabus nie!
- Leerders vorder teen eie tempo.
- Bemeestering van vaardighede, nie net kennis nie.

Uit die bogenoemde kommentaar van die respondente is dit baie duidelik dat elkeen 'n eie siening het van Kurrikulum 2005. Hierdie kommentaar van die respondente het direk betrekking op die navorsing-stellings wat geformuleer is. Hierdie kommentaar en navorsing-stellings sal in die volgende hoofstuk bespreek word.

In hierdie hoofstuk is die inligting afkomstig van die antwoorde op die vraelys aangebied en diagrammaties voorgestel.

In hoofstuk 6 sal die resultate van die vraelyste bespreek word en sekere aanbevelings sal gedoen word, oor hoe om die opvoeders nog meer te motiveer.

Hoofstuk 6

Bespreking van die resultate en aanbevelings

In hierdie hoofstuk word die resultate wat verkry is vanuit die vraelyste, bespreek. Die bespreking sal na aanleiding van die vrae wat in die vraelys vervat is, behandel word en daar sal bepaal word tot watter mate dit verband hou met die onderskeie navorsingstellings.

Daarna sal daar sekere aanbevelings gemaak word, omtrent die studie wat uitgevoer is. Die bespreking van die resultate sal nou volg.

6.1 Bespreking van die resultate

Vraag 1: Tot watter geslag behoort u?

Die faktor dat 10 van die 16 opvoeders (62%) vroulik is, speel nie 'n rol in die motivering ten opsigte van Kurrikulum 2005 nie. Daar is slegs 38% van die opvoeders wat manlik is. Dit is bloot die samestelling van die skool se opvoederkorps.

Daar is volgens die navorser se mening genoeg ander faktore wat 'n direkte rol kan speel. Daar mag miskien diegene wees wat voel dat vroulike opvoeders minder geïnteresseerd is in die skool se aktiwiteite, maar tog kan dit nie as 'n klinkklare feit gebruik word nie en is slegs 'n persepsie wat daar bestaan.

Vraag 2: In watter ouderdomsgroep val u?

Volgens die studie is daar 5 opvoeders (31%) wat in die kategorie van 31-40 jaar val. Daar is 4 opvoeders (25%) wat in die 41-50 en 51-60 jaar kategorieë val. Dit beteken dat 13 van die opvoeders of 81% ouer as 30 jaar is.

Oor die algemeen is daar 'n deeglike verspreiding van die ouderdomsgroepe. Dit is 'n baie goeie verskynsel, want met die verspreiding gaan ervaring in die opvoeding gepaard.

Diegene wat nog jonk is kan die ouer opvoeders aanspoor ten opsigte van Kurrikulum 2005. Net so kan die ouer opvoeders hulle ervaring gebruik om die nuwe leerplan suksesvol toe te pas.

Die stelling dat ouderdom 'n rol speel in hoe gemotiveerd 'n opvoeder is, is nie geldig nie. Die belangrikste element is hoe die opvoeder die ouderdomsfaktor gaan inspan om sukses in die klaskamer te verseker.

Vraag 3: Hoe lank is u al in die onderwysberoep?

Die navorsing het getoon dat daar 5 opvoeders (31%) in die kategorie 16-20 jaar val en 4 opvoeders (25%) in die kategorie 21-25 jaar val. Dit beteken dat 9 opvoeders (56%) meer as 15 jaar diens het. Daar is 'n eweredige verspreiding van diensjare onder die oorblywende opvoeders. Daar is genoeg ervaring en idees wat die opvoeders kan gebruik om Kurrikulum 2005 te laat slaag.

Die opvoeders kan die aantal jare in die onderwysberoep gebruik tot eie voordeel en groei. Elke opvoeder moet bereid wees om elke dag te leer en ook die meeste te maak van die beroep. Motivering in die beroep is baie belangrik en die tydperk wat die opvoeders in die beroep deurbring, kan moontlik 'n negatiewe uitwerking op die opvoeder hê. Die opvoeder kan so gewoon raak aan een spesifieke stelsel, dat dit onmoontlik is om die gemaksonne te verlaat. Dit kan maande, soms jare neem om te verander.

Die aantal jare in die onderwysberoep kan ook 'n positiewe uitwerking op die motivering van die opvoeders hê, deurdat die ervaring wat oor al die jare opgedoen is, goed gekombineer kan word om Kurrikulum 2005 so leersaam as moontlik aan te bied.

Vraag 4: Het u 'n basiese idee waarom Kurrikulum 2005 handel?

Die navorsing het getoon dat 7 opvoeders (44%) 'n basiese idee het van Kurrikulum 2005, terwyl 6 opvoeders (38%), moontlik 'n idee het waarom Kurrikulum 2005 handel.

Die orige 19% van die opvoeders het nie 'n idee waarom Kurrikulum 2005 handel nie. Daar is by die skool 57% van die opvoeders (38% - moontlik + 19% - geen idee) wat werklik nie weet waarom Kurrikulum 2005 handel nie. Dit is 'n onrusbarende faktor, want die opvoeder moet ten minste 'n basiese kennis van Kurrikulum 2005 ontwikkel. Eers daarna kan die opvoeders opgewonde voel oor die Kurrikulum. Sodra die opvoeders Kurrikulum 2005 deeglik onder die knie het, kan die opvoeders gemotiveerd voel om dit toe te pas. Die opvoeders kan mekaar nou motiveer en idees uitruil. As daar 'n groot persentasie opvoeders is wat min kennis het van Kurrikulum 2005, sal daar baie min, indien enige motivering onder die opvoeders voorkom.

Vraag 5: Voel u dat uitkomsgebaseerde onderwystegnieke meer doeltreffend (of meer akkuraat) evalueer as die tradisionele stelsel?

Daar is in 3 kategorieë, naamlik *moontlik*, *neutraal* en *beslis nie*, 4 opvoeders (29%) wat die stelling onderskryf dat die akkuraatheid van uitkomsgebaseerde onderwystegnieke in mindere of meerdere mate die van die tradisionele stelsel oortref.

Daar het dertien persent (13%) van die opvoeders gevoel, dat uitkomsgebaseerde onderwystegnieke *moontlik nie* meer doeltreffend evalueer as die tradisionele stelsel nie.

Daar is 38% (*moontlik + moontlik nie*) van die opvoeders wat voel dat uitkomsgebaseerde onderwystegnieke, *moonlik nie* meer doeltreffend evalueer as die tradisionele stelsel nie.

Uit die bogenoemde resultate is dit duidelik dat die opvoeders nog self nie seker is watter stelsel verkies word nie.

Volgens die navorser kan die stelling dat motivering 'n invloed uitoefen op uitkomsgebaseerde onderwystegnieke nie statisties bewys word nie. Dit is 'n te klein persentasie van die opvoeders se siening om 'n geheelbeeld te vorm. Dit is slegs die siening van 16 opvoeders en dui slegs Hoërskool Jan Van Riebeeck se opvoeders se siening aan.

Daar is ook opvoeders wat nie 'n deeglike kennis het van die tradisionele stelsel nie. 'n Opvoeder kan nie 'n objektiewe siening lewer, as die individu nie oor 'n deeglike kennis van albei stelsels beskik nie.

Vraag 6: Voel u dat uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke gebruik kan word in die huidige klasgee-situasie?

Volgens die navorsing is daar 6 opvoeders (38%) wat beslis voel dat uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke gebruik kan word. Daar is 4 opvoeders (25%) wat dit as 'n moontlikheid sien om uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke in die huidige klasgee-situasie te gebruik. 'n Groot persentasie van die opvoeders, nl. 25% voel nie seker oor die feit dat uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke gebruik kan word in die huidige klasgee-situasie nie.

Daar was 44% van die opvoeders wat 'n basiese idee gehad het waarom Kurrikulum 2005 handel, terwyl daar nou ook feitlik dieselfde persentasie opvoeders voel dat uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke gebruik kan word. Daar bestaan 'n verhouding tussen motivering en of uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke gebruik kan word.

As die opvoeders weet waarom Kurrikulum 2005 handel en daarin glo, kan dit met vrag aangewend word in die huidige klasgee-situasie.

Dit kan ook gebruik word om die leerders se denke so te stimuleer dat elke leerder deel voel van die klasgroep.

Vraag 7: Dra 'n tekort aan opleidingsgeleentheid by tot die rede dat Kurrikulum 2005 nie toegepas word nie?

Volgens die navorsing is daar 5 opvoeders (38%) wat voel dat 'n tekort aan opleidingsgeleentheid bydra dat Kurrikulum 2005 nie toegepas word nie. Daar is 4 opvoeders (31%) wat voel dat 'n tekort aan opleidingsgeleentheid *moonlik* 'n rede kan wees, dat Kurrikulum 2005 nie toegepas word nie.

'n Verdere 25% (*moontlik + moontlik nie*) van die opvoeders voel dat 'n tekort aan opleidingsgeleenthede nie genoeg rede bied aan die opvoeders om Kurrikulum 2005 nie toe te pas nie.

'n Tekort aan opleidingsgeleenthede speel beslis 'n rol in die motivering van die opvoeders. As daar genoeg opleidingsgeleenthede was waarin die opvoeders hulle kon voorberei het, sou die opvoeders 'n beter begrip gehad het omtrent Kurrikulum 2005. Die opvoeders het ook nie 'n gestruktureerde forum waar griewe bespreek kan word, sonder enige vrees vir teenkanting nie.

Die stelling is waar dat daar 'n verhouding bestaan tussen motivering en die opleidingsgeleenthede vir Kurrikulum 2005 wat nie voldoende is nie.

Vraag 8: By hoeveel leerareas is u betrokke?

Volgens die navorsing is daar 12 opvoeders (80%) wat by 1-2 leerareas betrokke is. Daar is slegs 3 opvoeders (19%) wat by meer as 2 leerareas betrokke is. 1 Respondent het nie die vraag voltooi nie.

Dit is baie voordelig dat opvoeders by nie te veel leerareas betrek word nie, want dit is moeilik om by soveel leerareas betrokke te wees. Dit is 'n veeleisende werk en neem baie voorbereidingstyd in beslag.

'n Opvoeder se motivering hou nie noodwendig verband met die aantal leerareas waarby opvoeders betrokke is nie. Die opvoeders wat by min leerareas betrokke is, kan nou beter voorberei en individuele tyd aan elke leerder bestee. Die leerders vind nou baat by die klasse, want elkeen voel belangrik.

Die opvoeder wat by min leerareas betrokke is, kan meer in beheer van die situasie voel en die opvoeder se selfvertroue kan nou baie verbeter.

Vraag 9: Hoe gemotiveerd beskou u, uself om Kurrikulum 2005 toe te pas?

Volgens die navorsing is daar 4 opvoeders (27%) wat in die kategorieë 80%-99% en 40-59% gemotiveerd is. Daar is slegs 1 opvoeder wat 100% gemotiveerd voel om Kurrikulum 2005 toe te pas. Daar is 2 opvoeders, onderskeidelik wat tussen 0%-19%, 20%-39% en 60%-79% gemotiveerd voel om Kurrikulum 2005 toe te pas.

Die bogenoemde vraag is volgens die navorser die belangrikste vraag van die studie, want as die opvoeders 'n goeie begrip het van Kurrikulum 2005, kan die uitkomsgebaseerde onderrigtegnieke in die huidige klasgeesituasie gebruik word. Die klasse kan meer leersaam aangebied word en beter evaluering kan deur die opvoeders toegepas word.

Sodra die opvoeders in een van die kategorieë onseker voel, sal dit die motivering van die opvoeders beïnvloed. As een opvoeder ongemotiveerd voel kan dit 'n negatiewe

uitwerking hê op die ander opvoeders. Die opvoeders sal oplet dat elkeen se motivering nie na wense is nie.

Die opvoeders moet in beheer voel van die klasgee-situasie. As die opvoeders ook nie baie gemotiveerd voel nie, kan dit ook die voorbereiding van die klasse beïnvloed.

Vraag 10: Watter struikelblokke is daar vir opvoeders wat Kurrikulum 2005 toepas?

Volgens die navorsing is daar 10 opvoeders {kon soveel struikelblokke merk as wat hulle wou} (63%) wat voel dat onvoldoende opleiding, finansiële en tegniese dienste en onvoldoende beplanningstyd as die vernaamste struikelblokke uitstaan.

Daar was 9 opvoeders (56%) wat inligtingstekorte as 'n struikelblok ervaar het. 'n Verdere 8 opvoeders (50%) het gevoel dat menslike hulpbronne en onvoldoende bestuur en struktuurstyle van die vernaamste struikelblokke is.

Daar was 9 opvoeders (56%) wat "ander" struikelblokke aangevoer het, nl.

- Bronne: handboeke, leermateriaal ens.;
- groot getalle in klasse maak evaluering moeilik;
- leerders hoef niks te onthou of te bemeester nie;
- klasse te groot;
- assessering is 'n nagmerrie;
- tyd beskikbaar is min;
- leerders blootgestel aan te veel leerareas – geen keuses;
- bemeestering van leerinhoud word nie bepaal nie;
- klasgroep grootte;
- onderrigtyd gaan verlore in chaos.

Die bogenoemde "ander" struikelblokke is selfverduidelikend, maar die spesifieke struikelblokke, gemeld deur die opvoeders dra tog gewig.

Hierdie struikelblokke is belangrik vir die suksesvolle gebruik van Kurrikulum 2005. Daar sal aan elkeen van hierdie struikelblokke deeglik aandag geskenk moet word, want as die struikelblokke nie opgelos word nie, kan dit die motivering van die opvoeders negatief beïnvloed.

Die stelling dat motivering verband hou met die struikelblokke wat daar bestaan, is beslis waar. Hoe minder struikelblokke daar bestaan, hoe groter sal die opvoeders se motivering wees.

6.2 Bespreking van die kommentaar

Die kommentaar van die verskillende vrae sal nou bespreek word:

Vraag 1-3:

Geen kommentaar was nodig nie, aangesien die response gerig was op die inwin van biografiese data..

Vraag 4: Het u 'n basiese idee waarom Kurrikulum 2005 handel?

Die opvoeders het positiewe sowel as negatiewe kommentaar gehad op hierdie vraag. Die opvoeders is bekommerd oor die toekoms van die leerders, veral ook oor die grootte van die klasgroepe en dat individuele leerders verlore kan gaan in die stelsel.

Vir ander is Kurrikulum 2005 'n goeie idee en die opvoeders huiwer nie om dit te beproef in die klasgee-situasie nie. Dit is tog die navorser se gevoel dat die opvoeders van Hoërskool Jan van Riebeeck nog nie oortuig is dat Kurrikulum 2005 die antwoord is nie. Daar is slegs 6 opvoeders (38%) wat 'n besliste idee van Kurrikulum 2005 het. Die navorser is van mening, dat as daar 'n groter persentasie opvoeders gewees het, wat 'n basiese idee van Kurrikulum 2005 gehad het, sou dit 'n effek gehad het op die motivering van die opvoeders.

Vraag 5: Voel u dat uitkomsgebaseerde onderwystegnieke meer doeltreffend (of meer akkuraat) evalueer, as die tradisionele stelsel?

Volgens die opvoeders se kommentaar is die vraag verkeerd gestel, want die leeruitkomst word geassesseer, nie die onderrigstegnieke nie.

Die evaluering is baie subjektief, want slegs kodes (1-5) word toegeken. Dit is minder formeel, want 'n presiese punt word nie toegeken nie.

Vraag 6: Voel u dat uitkomsgebaseerde onderrigstegnieke gebruik kan word in die huidige klasgee-situasie?

Dit werk goed vir kleiner klasgroepe, maar vir party opvoeders skep Kurrikulum 2005 'n probleem.

Meer evalueringstegnieke gaan te veel tyd in beslag neem, wat beteken dat evalueringstegnieke meer doeltreffend sal wees.

Vraag 7: Dra 'n tekort aan opleidingsgeleenthede by tot die rede dat Kurrikulum 2005 nie toegepas word nie?

Volgens sekere opvoeders is daar opleidingsgeleenthede, maar 'n tekort aan leerplanne, uiteensettings van die Kurrikulum, vol sillabuse, te groot klasse ens., is 'n groter probleem vir die opvoeders.

Vraag 8:

Geen kommentaar gelewer.

Vraag 9: Hoe gemotiveerd beskou u, uself om Kurrikulum 2005 toe te pas?

Volgens die opvoeders weet niemand presies nog wat met Kurrikulum 2005 beoog word nie – dit is nog nie behoorlik deurdink nie.

Vraag 10: Watter struikelblokke is daar vir opvoeders wat Kurrikulum 2005 toepas?

Die opvoeders is van mening dat die klasgroepe te groot is en dit hou nadele in vir die sterker, sowel as die swakker leerders. Nie genoeg individuele aandag kan aan die leerders geskenk word nie. Daar is nog vele tekorte waaraan aandag gegee behoort te word, nl. tegniese en fisiese hulpbronne, finansiële en tegniese dienste ens.

Vraag 11: U grootste vrees omtrent Kurrikulum 2005 is:

Daar is baie onsekerhede omtrent Kurrikulum 2005. Die leerareas is onvolledig en afgewater. Volgens die opvoeders is die voorbereiding ook uitputtend en die assessering is tydrawend.

Vraag 12: Die sterkste eienskappe van Kurrikulum 2005 is:

Kurrikulum 2005 is baie prakties en die leerders leer om selfstandig te werk. Die leerders is nou sentraal en nie soos vroeër die vakinhoud nie. Die leerders vorder nou teen hulle eie tempo.

6.3 Sekere aanbevelings omtrent die resultate

Uit die bogenoemde resultate en kommentaar is dit vir die navorser duidelik dat daar nog harde werk voorlê, voordat Kurrikulum 2005 vir elke opvoeder min of meer aanvaarbaar sal wees.

Hieronder volg die vernaamste aanbevelings wat uit die studie blyk (nie noodwendig in 'n spesifieke volgorde nie):

- Dit sal makliker wees om die jonger opvoeders te motiveer – stel die opvoederkorps so saam dat daar 'n eweredige balans voorkom;
- Probeer kleiner klasgroepe skep, al moet dit beteken dat meer opvoeders aangestel moet word;
- Implementeer 'n gespreksgroep waar opvoeders vrylik oor Kurrikulum 2005 kan gesels;
- Nooi 'n gasspreker van die Departement om oor Kurrikulum 2005 te kom gesels;
- Netwerk met ander skole in die omgewing om 'n sterker gespreksforum op die been te bring;
- Spreek eerste die struikelblokke aan en sorteer dit uit, voordat daar na die hele Kurrikulum gekyk word;
- Eksperimenteer met verskillende onderrigtegnieke en laat die leerders die betrokke tegniek evalueer;
- Stel 'n plakboek beskikbaar oor alle aspekte van Kurrikulum 2005 wat in die media verskyn het.

Die bostaande aanbevelings kan diagrammaties as volg voorgestel word:

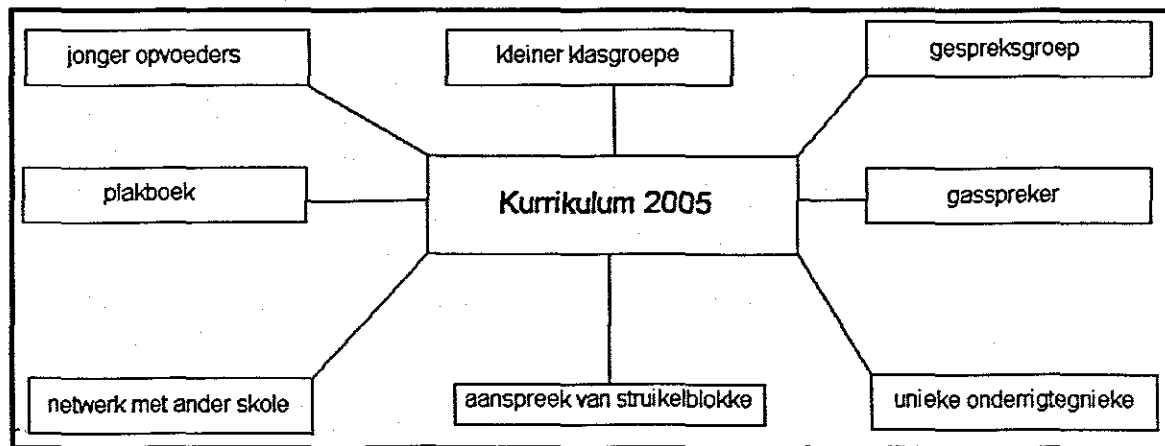


Diagram 6.1 Aanbevelings omtrent Kurrikulum 2005

In hierdie hoofstuk het die navorser al die resultate en kommentaar bespreek wat die opvoeders in die vraelyste weergegee het.

Vervolgens sal die navorser nou in die laaste hoofstuk (Hoofstuk 7) 'n gevolgtrekking maak, omtrent die studie.

Hoofstuk 7

Gevolgtrekkings

7.1 Algemene gevolgtrekking

Die studie wat die navorser uitgevoer het, het verskeie interessante feite na vore gebring ten opsigte van die denkwyses van opvoeders rondom Kurrikulum 2005. Daar is nog harde werk wat wag, maar alles is nie verlore nie. Dit is slegs die siening van een skool se opvoeders en dit sal in die toekoms wys wees om 'n opvolgstudie te maak, waarby verskeie skole se opvoeders betrek word. Eers daarna kan daar 'n geheelbeeld gevorm word, ten opsigte van waar Suid-Afrika se opvoeders staan in verhouding tot Kurrikulum 2005.

Daar was verskeie argumente geopper, ten opsigte van Kurrikulum 2005. Die opvoeders was in 'n groot mate negatief. Kurrikulum 2005 wil bydra tot alle rolspelers se ontwikkeling. Die navorser is van mening dat Kurrikulum 2005 'n besliste denkskuif van die opvoeders verg.

Volgens *Annetjie Hanekom (1999:6-7)*, is dit die geval:

“'n Ander groot denkskuif wat 'n groot invloed sal hê op die suksesvolle implimentering van uitkomsgebaseerde onderwys, is begrip vir die wyse waarop die konstruksie van kennis deur die onderwyser gefasiliteer word. In teenstelling met die “instructed knowledge”, is die fokus nou meer op “constructed knowledge.” Die onderwyser wat verstaan en aanvaar dat kennis nie oorgedra kan word nie, maar dat elke leerder sy eie kennis konstrueer deur nuwe inligting en ervaring in verband te bring met voorkennis (“prior knowledge”), sal gebruik maak van onderwys- en leerstrategieë wat ware leer fasiliteer.”

Daar kan ook spesifieke gevolgtrekkings gemaak word, omtrent die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het:

7.2 Opvoeders van Hoërskool Jan van Riebeeck

- Daar het nog te min opleiding plaasgevind, gevolglik is die opvoeders nie ten volle ingelig oor Kurrikulum 2005 nie;
- Die opvoeders is onseker oor wat hulle te doen staan;
- Die opvoeders kommunikeer nie met mekaar nie – elkeen dra sy/haar eie vrae en vrese oor Kurrikulum 2005 elke dag saam klas toe;
- Dit lei tot 'n groot mate van frustrasie en magteloosheid;
- Elke opvoeder pas nou Kurrikulum 2005 op sy/haar eie manier toe;

- Dit het 'n direkte uitwerking op die opvoeders se motivering;
- Dit wou tog voorkom of van die opvoeders steeds bang was, om meer te sê oor Kurrikulum 2005.

Daar is nie net negatiewe opmerkings vanaf die opvoeders nie, maar daar is ook positiewe elemente:

- Die skool het nou 'n dokument wat bepaal waar die opvoeders ten opsigte van Kurrikulum 2005 staan;
- Die kwaliteit van onderrig kan verbeter word, as die aanbevelings (sien Hoofstuk 6) in werking gestel word;
- Die opvoeders kan nou Kurrikulum 2005 as 'n deurlopende proses ervaar en groei saam met die stelsel;
- Die opvoeders kan nou fokus op die taak;
- Die opvoeders kan met Kurrikulum 2005 eksperimenteer en dit ten volle geniet;
- Daar kan saam besin word oor die toekoms van onderrig by die Hoërskool Jan van Riebeeck, want alle aspekte van Kurrikulum 2005 word deur die dokument aangespreek;
- Die opvoeders kan nou bou aan 'n meer positiewe houding omtrent Kurrikulum 2005.

7.3 Die pad vorentoe

Die navorser is van mening dat die dokument sinvol gebruik kan word om die behoeftes van die opvoeders aan te spreek. Dit sal raadsaam wees as elke opvoeder die dokument kan deurwerk en sodoende 'n geheelbeeld ontwikkel van hoe die skool se opvoeders Kurrikulum 2005 ervaar. Gevolglik stel die navorser die volgende riglyne voor:

- Bestudeer die struikelblokke en vrese (sien bl. 54 & 55) wat deur die opvoeders geïdentifiseer is;
- Verdeel in kleiner groepies (werkspanne) en bespreek die struikelblokke en vrese (een aspek per groepie);
- Kom met konkrete oplossings of idees vorendag;
- Implementeer die oplossings en stel 'n proeftydperk vas, waarin dit getoets gaan word;
- Elke opvoeder moet by bogenoemde proses betrek word, want sodoende voel elke opvoeder deel van die oplossing en nie deel van die probleem nie;
- Na die proeftydperk verstryk het, moet evaluering plaasvind om die geïmplementeerde oplossings te monitor en vas te stel of die situasies verbeter het;
- As dit verbeter het, implementeer die oplossings, as dit nie die geval blyk te wees nie, herhaal die proses.

Die bogenoemde proses.../

Die bogenoemde proses kan nou diagrammaties as volg voorgestel word:

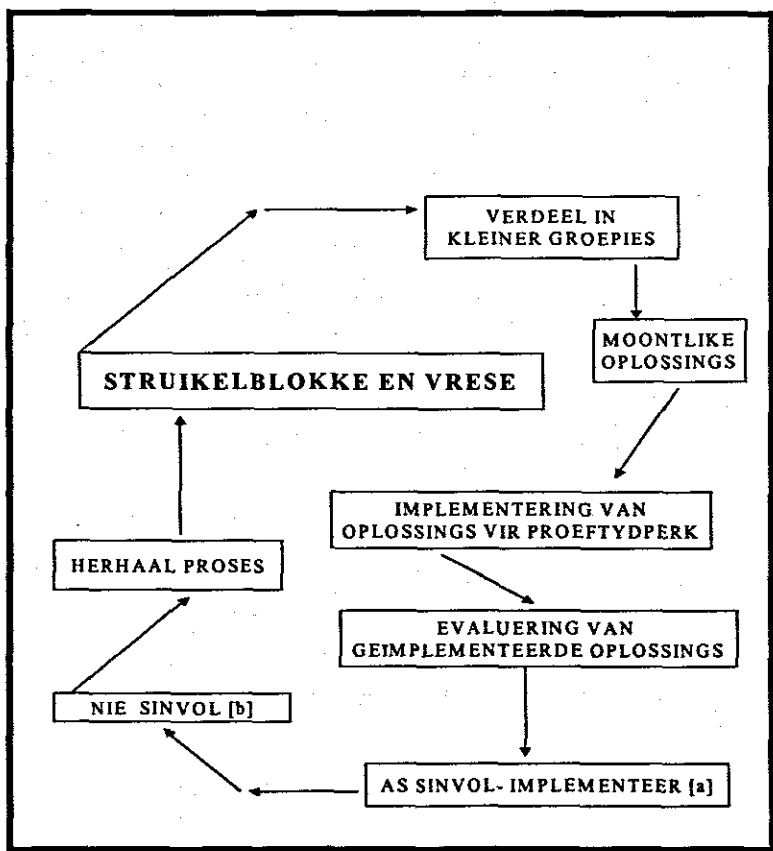


Diagram 7.1 Proses om struikelblokke en vrese te oorkom

7.4 Slotopmerkings

Kurrikulum 2005 is 'n ideale gedagte, maar dit is die navorsers se siening dat die volle implementeringperiode (net tot 2005) nie haalbaar gaan wees nie. Daar word te veel veranderinge gedurende hierdie periode aangebring.

Net tyd sal leer of Kurrikulum 2005 gaan slaag. Tot dan moet alle rolspelers meer positief wees, hande vat en saamwerk om onderwys vir almal in Suid-Afrika ewe toeganklik te maak.

Bibliografie

- Beeby, C.F. 1966. *The quality of education in developing countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Behr, A.L. & MacMillan, R.G. 1966. *Education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Berkhout, S., Hodgkinson, C. & Van Loggerenberg, A. 1998. Kurrikulum 2005: 'n eksplorاسie van enkele tendense, intensies en implikasies van uitkomsgebaseerde onderwys. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 38(4):287-302.
- Boschee, F. & Baron, M.A. 1993. *Outcome-based education: developing programmes through strategic planning*. Lancaster: Technomic Publishing.
- Bot, A.K. 1951. *Die ontwikkeling van onderwys in die Transvaal, 1836-1951*. s.l.: s.n.
- Carl, A.E. et al. 2001. Waardeopvoeding in 'n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld? *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 41(1), 21-33.
- Christie, P. 1985. *The right to learn: the struggle for education in South Africa*. Johannesburg: Ravan Press.
- Coetzer, I.A. & Van Zyl, A.E. 1989. *Die historiese opvoedkunde: enkele eietydse opvoedingsvraagstukke*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Coutts, A. 1992. *Multi-cultural education: the way ahead*. Pietermaritzburg: Shuter & Shooter.
- Cross, M., Mkwanazi-Twala, Z & Klein, G. (Eds.). 1998. *Dealing with diversity in South African education: a debate on the politics of a national curriculum*. Cape Town: Juta.
- De Lange, J.P. 1981. *Onderwysvoorsiening in die RSA: Verslag van die hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die onderwys*. Pretoria: RGN.
- Du Toit, P. 1997. Kurrikulum 2005: uitkomsgebaseerde evaluering – die taak van die onderwyser in die voorkoming van leerprobleme. *South African journal of education*, 17(3):130.
- Du Toit, P.S. 1976. *Onderwys in Kaapland 1652-1975: 'n historiese oorsig*. Pretoria: Van Schaik.
- Epstein, I. 1946. *The Jewish way of life*. London: Goldston.

Faasen, N. 1988. Kurrikulum 2005: die leerarea taal, geletterdheid en kommunikasie: 'n oorsig. *Per linguam*, 14(2):44-55.

Hanekom, A. 1999. 2005: baie meer as net kurrikulum. *Die Unie*, 96(1):6-7.

Hartshorne, K. 1992. *Crisis and challenge: black education 1910-1990*. Cape Town: Oxford University Press.

Hatton, J. 1993. The next wave in progressive education. *Alberta Report/News magazine*, 20(24):36.

Hyslop, J. 1999. *The classroom struggle: policy and resistance in South Africa 1940-1990*. Pietermaritzburg: University of Natal.

Janse van Rensburg, E. 1998. We've just teaching in a vacuum. Teaching in context in the learning for sustainability project. *Southern African journal of environmental education*, Issue 18:64.

Kotze, G.S. 1999. Assessment for an outcome-based approach. *South African journal of education*, 19(1):36.

Kruger, E.G. 1992. *Opvoeding – verlede, hede en toekoms*. Pretoria: Euro-Publikasies.

Kurrikulum 2005. 2000. *Die Unie*, 97(4):4, Augustus.

Langeveld, M.J. 1974. *Beknopte theoretiese pedagogiek*. Groningin: Wolters-Noordhoff.

Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. 1997. *Introduction to education for South African teachers*. Cape Town: Juta.

Luczyn, A. & Pretorius, E. 1998. *Facilitators in training*. Pretoria: The Paigon Generations.

Mahomed, A.M. 2001. Outcome-based education – an overview. *Education practice*, January (p.15-16).

Mahomed, H. 1998. The Implementation of OBET in South Africa: pathway to success or recipe for failure. *Education practice*, July (p. 10).

Malherbe, E.G. 1925. *Education in South Africa (Vol. 1, 1652-1922)*. Cape Town: Juta.

Mda, T & Mothata, S. 2000. *Critical issues in South African education – after 1994*. Cape Town: Juta.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Mphahlele, M.C.J. & Mminele, S.P.P. 1997. *Education through the age: book 3*. Pretoria: Kagiso.

Nieuwoudt, H. 1997. Kurrikulum 2005: Is dit 'n goeie ding? Kan dit werk? *Woord in aksie*:15, Lente.

Olivier, C. 1997. *Outcome-based education and training programmes*. Ifafi: Obet Pro.

Pithouse, K. 2001. Adapt or die? A teacher's evaluation of a Curriculum 2005 'retraining workshop'. *Perspectives in education*, 19(1):157.

Review Committee. 2001. The Report of the Curriculum 2005 review committee: executive summary. *Education practice*, 6(1):55.

Rogan, J.M. 2000. Strawberries, cream and the implementation of Curriculum 2005: towards a research agenda. *South African journal of education*, 20(2):121.

Rose, B. 1970. *Education in South Africa*. Johannesburg: Collier-MacMillan.

SAIRR

See

South African Institute of Race Relations.

South Africa. Department of Education. 1996a. *Lifelong learning through a National Qualifications Framework: report of the ministerial committee for development work on the NQF. Discussion document*. Pretoria: Department of Education.

South Africa. Department of Education. 1996b. *An outcome-based lifelong learning development framework for South Africa general and further education*. Pretoria: Department of Education.

South Africa. Department of Education. 1997a. *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century*. Pretoria: Absolutely Media Marketing.

South Africa. Department of Education. 1997b. *Curriculum 2005. Specific outcomes, assessment criteria, range statements. Grade 1-9. Discussion document*. Pretoria: Department of Education.

South African Institute of Race Relations. 1982. *Survey of race relations in South Africa*. Johannesburg: SAIRR.

Spady, W.G. 1994. *Outcome-based education: critical issues and answers*. Virginia: Association of School Administrators.

Steyn, P. & Wilkinson, A. 1998. Understanding the theoretical assumptions of outcome-based education as a condition of meaningful implementation. *South African journal of education*, 18(4):203-207.

Turner, J.D. 1983. International perspectives on education for development. In Hunter, A.P. (Ed.), *Education, curriculum and development*. Johannesburg: University of the Witwatersrand.

Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. *Outcome-based education. A teacher's manual*. Pretoria: Kagiso.

Van der Walt, J.L. 2000. Kurrikulum 2005: 'n duur mislukte eksperiment? *Word & action*, Spring: 2-6.

Van Zyl, P. & Duminy P.A. 1976. *Theory of education*. Cape Town: Longman.

Venter, I.S.J. & Van Heerden, S.M. 1989. *Die fundering van die historiese opvoedkunde: 'n inleiding*. Preoria: Euro-Publikasies.

Internet:

<http://www.school.co.za/general/articles/today/article5.htm>

BYLAE A

Vraelys

Beantwoord asseblief die volgende vrae:

1. Tot watter geslag behoort u?

Manlik		Vroulik	
--------	--	---------	--

2. In watter ouderdomsgroep val u?

20-30		31-40		41-50		51-60		61-70	
-------	--	-------	--	-------	--	-------	--	-------	--

3. Hoe lank is u al in die onderwysberoep?

1-5 jaar		6-10 jaar		11-15 jaar		16-20 jaar		21-25 jaar	
-------------	--	--------------	--	---------------	--	---------------	--	---------------	--

4. Het u 'n basiese idee waarom Kurrikulum 2005 handel?

Beslis		Moontlik		Neutraal		Moontlik nie		Beslis nie	
--------	--	----------	--	----------	--	--------------	--	------------	--

Kommentaar

5. Voel u dat uitkomsgebaseerde onderwystegnieke meer doeltreffend (of meer akkuraat) evalueer, as die tradisionele stelsel?

Beslis		Moontlik		Neutraal		Moontlik nie		Beslis nie	
--------	--	----------	--	----------	--	--------------	--	------------	--

Kommentaar

6. Voel u dat uitkomsgebaseerde onderrigteglike gebruik kan word in die huidige klasgee-situasie?

Beslis	Moontlik	Neutraal	Moontlik nie	Beslis nie
--------	----------	----------	--------------	------------

Kommentaar

7. Dra 'n tekort aan opleidingsgeleenthede by tot die rede dat Kurrikulum 2005 nie toegepas kan word nie?

Beslis	Moontlik	Neutraal	Moontlik nie	Beslis nie
--------	----------	----------	--------------	------------

Kommentaar

8. By hoeveel leerareas is u betrokke?

1-2	3-4	4-6	6-8	Meer as 8
-----	-----	-----	-----	-----------

Kommentaar

9. Hoe gemotiveerd beskou u, uself om Kurrikulum 2005 toe te pas?

0-19 %	20-39 %	40-59 %	60-79%	80-90%	100 %
-----------	------------	------------	--------	--------	----------

Kommentaar

**10. Watter struikelblokke is daar vir onderwysers wat Kurrikulum 2005 toepas:
(merk asseblief alle areas wat van toepassing is).**

Onvoldoende opleiding	
Tekort aan menslike hulpbronne	
Tekort aan finansiële en tegniese dienste	
Tekort aan inligting omtrent uitkomsgebaseerde onderrigegnieke	
Onvoldoende beplanningstyd	
Onvoldoende bestuurs- en strukturele ondersteuning	
Gebrek aan selfvertroue om klas te gee	
Ander (spesifiseer asseblief)	

Kommentaar

11. U grootste vrees omtrent Kurrikulum 2005 is:

Kommentaar

12. Die sterkste eienskappe van Kurrikulum 2005 is:

Kommentaar

Baie dankie vir u deelname en u tyd om die vraelys te voltooi.