

# Kurrikulumontwerpbenaderings van Suid-Afrikaanse skoolkurrikula: 'n kritiese perspektief op die kurrikula vir Afrikaans (Huistaal)

Ronel van Oort

---

Ronel van Oort, Vakgroep Afrikaans vir Onderwys,  
Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

---

## *Opsomming*

Die afgelope kwarteeu het die Suid-Afrikaanse nasionale skoolkurrikulum veranderings en hersienings ten opsigte van kurrikulumontwerpbenaderings en metodologie ondergaan. Skoolkurrikulaverandering vind wêreldwyd plaas om met internasionale en nasionale eise, maatskaplike behoeftes en sosiopolitieke, sosio-ekonomiese en tegnologiese veranderinge tred te hou. Skoolkurrikula kan nie polities neutraal wees nie en weerspieël bepaalde ideologieë. Die verandering van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum van 'n oorwegend tradisionele kurrikulumontwerp na 'n sosiaal-konstruktivistiese uitkomsgebaseerde kurrikulumontwerp in 1997 was 'n sodanige sosiopolitieke stap. Skoolkurrikulumontwerpveranderinge in Suid-Afrika het 'n U-draai op 'n kontinuum ten opsigte van kurrikulumontwerp- en onderrigbenaderings gemaak. In hierdie artikel word besin of die veranderings in kurrikulumontwerpbenaderings en -hersienings met die doel om 'n verbeterde Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum (op Afrikaans Huistaal toegepas) daar te stel opvoedkundige en maatskaplike verantwoordbaarheid teenoor onderwys in Suid-Afrika bewys, en of leerders met die nodige kennis, vaardighede en houdings toegerus en voorberei word om as burgers in diverse nasionale en internasionale gemeenskappe produktief diens te lewer.

**Trefwoorde:** Afrikaans (Huistaal); kurrikulum; kurrikulumontwerp; kurrikulumverandering; onderrig; opvoedkundige verantwoordbaarheid; produkbenadering; prosesbenadering

**Abstract****Approaches to curriculum design of the South African school curricula: a critical perspective on the curricula for Afrikaans (Home Language)**

During the past 25 years, the South African national school curricula went through changes and revisions with regard to approaches to curriculum design and methodologies. Changes in school curricula are taking place across the world to meet international and national demands, to meet social needs, and to comply with socio-political, socio-economic and technological changes. School curricula are not neutral, seeing that they develop in certain socio-political and socio-economic periods. Approaches to curriculum design contributed to the South African school curricula going through various changes, revisions and repackaging after 1994. These changes were political, symbolic, educational and socio-communal, and are reflected in the various school curricula. The question thus arises whether these changes and revisions are educationally and socially accountable, represent an improvement within the South African school system, and in particular whether they have also improved as far as Afrikaans (Home Language) is concerned.

The basic approaches to curriculum design flow from mainly two ideological forms, namely reconstructivism and progressivism. The two main approaches to curriculum design are product approaches and process approaches. Product approaches entail, among other things, clear goals and authoritative prescriptive learning content. This approach to curriculum design views knowledge as given and absolute, and the teachers and learners have little to no influence when the curriculum is being determined, while process approaches to curriculum design entail, among other things, a more descriptive curriculum which comes into being in the classroom and provides teachers with more space to act as curricularators. Learning content and learning activities are developed in tandem in process approaches to curriculum design, in order for learning content to determine activities and activities to determine learning content. The South African school curricula, which therefore also implies the curricula for Afrikaans (Home Language), reflect the exchange which took place between these two overall approaches to curriculum design in the more than 25 years that have passed. The syllabi for Afrikaans, First Language (1985–1995) were characterised by a strong authoritative selection of learning content and were clearly influenced by a product approach to curriculum design.

In the political dispensation during the post-apartheid period South Africa needed a school curriculum which gave learners equal and fair education opportunities, and consequently Curriculum 2005 was developed. Curriculum 2005 was influenced in curriculum design by process approaches. This outcomes-based curriculum was in strong contrast with the previous content-based syllabi with regard to ideology, content, methodology and assessment. The assumption with Curriculum 2005 was that learners should be participants in the discovery of knowledge and that the teachers should be facilitators of learning and curricularators of learning content. The approach to curriculum design on which Curriculum 2005 is built was accepted timeously and precipitately in South Africa, a developing country, as a result of the models implemented in developed countries. The outcomes-based approach to teaching of Curriculum 2005 failed the diverse South African community and the recognition of the unsuccessful implementation thereof led to the establishment of the National Curriculum Statement (NCS) in 2002. The NCS followed a hybrid approach to curriculum design which integrated product approaches and process approaches. This was an attempt to make the South African school curriculum more user-friendly for teachers. However, teachers were

still hesitant to act as curricularators. A task team appointed by die Minister of Education found that the NCS was still too general and provided unsatisfactory support to teachers.

The school curriculum which followed the NCS in 2011, the National Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS), was a return to product approaches to curriculum design, despite the ministerial task team's recommendation to follow a hybrid approach. School curricula ensuing from this are prescriptive in nature and unequivocally indicate to teachers *what* to do, *where* to begin, and *when* to do it. If we follow the course of the South African school curriculum's changes and revisions it is clear that after 1990 there was a shift from mainly product approaches to curriculum design (syllabi for Afrikaans, First Language, 1985–1995) at the one end of the continuum, to mainly a process approach to curriculum design (Curriculum 2005 for Language Literacy and Communication) at the other, and then with the implementation of CAPS (2011) a U-turn was made back to mainly a product approach to curriculum design.

According to curriculum experts it would have been more educationally and socially accountable if there had been a gradual shift from a traditional to a transitional to a transformational curriculum design. The South African education authorities supported "revolutionary" education changes rather than gradual "evolutionary" changes during the democratisation of South Africa, and it should be judged in that light. Consequently, the South African school curricula were changed and revised more than those of other countries. The current school curriculum, CAPS, for Afrikaans (Home Language) shows clear characteristics of product approaches to curriculum design, such as prescription, uniformity, set calendar times, examination coaching, strict regulation, and curriculum monitoring. This product approach indicates a return to the approaches to curriculum design which influenced the 1985–1995 syllabi (Afrikaans, First Language). In product approaches to curriculum design teachers are, according to theory, only technicians following curriculum prescriptions. Firstly, it can cause a decline and decrease in teachers' as well as students' creativity, imagination and innovation. Secondly, in the current South African school system the possibility exists that "deprofessionalisation" of teachers might take place. The ideal is rather for teachers to interpret, reinterpret, transform, adapt, add to and remove from the school curriculum, and to provide learners with learning experiences which are significant within a certain timeframe.

According to researchers, product approaches to curriculum design do not meet the demands of the 21st century, seeing that the modern information-orientated world needs a curriculum which will guide learners to unlock and evaluate fast-changing knowledge. Educational and social accountability requires critical, creative and problem-solving thought, imagination and innovation. The first question to arise is whether the current approach to curriculum design provides adequate opportunities to do so, and the second question is whether CAPS (Home Language) will meet the requirements stated above. The conclusion can be made that CAPS (Home Language) can be seen as a double-edged sword: on the one hand it is appropriate and useful for the inexperienced and incapable teacher who chooses to use a prescriptive approach to know exactly what to teach when. But on the other hand, CAPS (Home Language) restrains the experienced and capable teacher who chooses curriculum negotiation and who wants to challenge their teaching adequacy in the interest of socio-communal and educational accountability.

**Keywords:** Afrikaans (Home Language); curriculum; curriculum change; curriculum design; educational accountability; process approach; product approach; teaching

## 1. Inleiding

Veranderinge en hersienings ten opsigte van skoolkurrikulumontwerp- en onderrigbenaderings is nie uniek aan Suid-Afrika nie, aangesien sosio-ekonomiese en -politieke veranderinge voortdurend veranderde eise aan die onderwysstelsel stel. Skoolkurrikula word in 'n bepaalde tydruimte geproduseer en weerspieël die sosio-ekonomiese en -politieke oorwegings daarvan (Hoadley en Jansen 2009:149). So het kurrikulumontwerpbenaderings daartoe bygedra dat die Suid-Afrikaanse skoolkurrikula na 1994 verskeie veranderinge en herverpakkings ondergaan het. Hierdie veranderinge was polities (opponeer apartheidsonderrig), ekonomies (bemagtig burgers), simbolies (“people’s education for people’s power”), opvoedkundig en maatskaplik (ontwikkel leerders vir 'n demokratiese bestel) van aard. Hierdie veranderinge word in die kurrikula vir Afrikaans (Huistaal) weerspieël.

Maatskaplike verantwoordbaarheid ten opsigte van onderrig is volgens Whitty (2008:8, 11) 'n verbintenis om in besluitnemingsprosesse 'n gesonde balans tussen gemeenskapsbehoefte en -prestasie te vind.

Die vraag ontstaan of die huidige kurrikulumontwerpbenadering van die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) van 2011 opvoedkundig en maatskaplik verantwoordbaar is. Bied dit genoegsame geleentheid om die vaardighede wat die 21ste eeu vereis te ontwikkel; is dit relevant in die huidige Suid-Afrikaanse konteks en 'n verbetering op voorafgaande sillabusse en kurrikula vir Afrikaans (Huistaal).

Die doel van hierdie beskouende artikel is om die kurrikulumontwerpbenadering van die KABV (2011) in terme van opvoedkundige en maatskaplike verantwoordbaarheid krities te evalueer.

## 2. Konseptueel-teoretiese raamwerk

Benaderings tot kurrikulumontwerp word beïnvloed deur sienings van die aard en die doel van onderrig. Breen (1984:56) se opsomming oor wat benaderings tot kurrikulumontwerp behels, is kort en kragtig: “Who does what with whom, on what subject-matter, with what resources, when, how, and for what learning purpose.”

Die basiese benaderings tot kurrikulumontwerp spruit hoofsaaklik uit twee ideologiese vorme: rekonstruktivisme en progressivisme. Rekonstruktivisme word met die werk van die Amerikaanse opvoedkundige, John Dewey se werk *How we think* (1910), verbind. Progressivisme word onder andere met die werk van onderwysvormers soos die Fransman, Jean-Jacques Rousseau se bekroonde *The First Discourse* (1750); die Switserse pedagoog, Johann Heinrich Pestalozzi se *How Gertrude teaches her children* (1801); en Friedrich Froebel, die Duitse opvoedkundige se *Educational laws for all teachers* (1897) geassosieer (White 1988:24). Volgens Candlin (1984:30) manifesteer die bogenoemde ideologieë as produk- en prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp, wat soos volg saamgevat kan word:

... one which requires learners, in Freire's (1975) critique, to bank received knowledge as a collection of "communiques" or states of knowing, and the other which, in Dewey's (1910) sense, encourages learner to explore ways of knowing, to interpret knowledge and to engage in dialogue with it and themselves ... [A curriculum] of the former type is personal, extrinsic, idealistic and presents a picture of static 'reality'; the latter type is personal, intrinsic and is one of 'reality' in process.

Prosesbenaderings staan in verband met prosesse eerder as meetbare produkte; die ontwikkeling van begrip eerder as kennisversameling; die bevordering van individuele outonomieë; en 'n vermoë vir deurlopende leer. Die psigologiese basis vir proseskurrikulumontwerpe word in die werk van Piaget (1973; 1977) en Bruner (1960) gevind (White 1988:24).

Vervolgens word die twee hoofstroombenaderings tot kurrikulumontwerp bespreek.

### ***2.1 Produkbenaderings tot kurrikulumontwerp***

Produkbenaderings tot kurrikulumontwerp is lineêr van aard en bevat duidelike en ondubbelsinnige doelwitte vir die sistematiese beplanning van onderriggebeure en word met die benaderings van Taba (1962), Taylor en Richards (1979) geassosieer. Die klem val op voorafbepaalde en voorskriftelike leerinhoude. Candlin (1984:29) omskryf produkbenaderings tot kurrikulumontwerp soos volg:

[They] are concerned with the specification and planning of what is to be learned, frequently set down in some written form as prescriptions for action by teachers and learners. They have, traditionally, the mark of authority.

In produkbenaderings word leerinhoude deur kundiges bepaal en het onderwysers en leerders min of geen invloed op die vasstelling daarvan nie. 'n Behavioristiese invloed kom hierin na vore. Kennis word as gegewe en absoluut beskou en korrekte terugvoer van leerders dui dat leer plaasgevind het. Dit impliseer volgens Nieuwoudt (1998:30) dat geen kritiese denke van leerders verwag word nie.

Soos Stenhouse (1975:85) staan Jansen (2001:243) die voorskriftelikheid van doelwitmodelle teë, aangesien die onderwyser dan as tegniese kurrikulumimplementeerder optree. Hy verkies eerder reflektiewe onderwysers as onderwysers wat bloot spesifieke doelwitte met presisie nastreef. Hoadley en Jansen (2009:153) meen dat konsepte en vaardighede in produkbenaderings tot kurrikulumontwerp agterweë gelaat word.

### ***2.2 Prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp***

Proseskurrikulumontwerpe fokus op sosiale interaksie (Piaget 1973; 1977) en sien leer in terme van kognitiewe ontwikkeling (Bruner 1960). Die proses sien volgens White (1988:24) soos volg daaruit: die onderwyser voorsien stimulasie; begelei leerders tot waarneming en navorsing; en moedig leerders aan om bronmateriaal krities te evalueer.

Hierdie kurrikulumontwerp sluit kurrikula in wat in die klaskamer tot stand kom deur aktiewe en konstante interaksie tussen onderwyser, leerder en inhoud (kennis), en daag onderwysersbevoegdheid uit. Dit behels volgens Stenhouse (1975:85) nie slegs 'n verpakking

van leerinhoudes wat gedek moet word nie (soos produkbenaderings veronderstel), maar ook die erkenning van unieke klaskameromgewings waarin betekenisvolle leer plaasvind.

In prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp word die onderskeid tussen inhoudes (kennis) en metodiek moeilik gehandhaaf en val die klem op die onderrig-leer-proses (Richards en Rodgers 2014:177; Nunan 1988:15). Inhoudes en leeraktiwiteite word in tandem ontwikkel, sodat inhoudes aktiwiteite kan bepaal en aktiwiteite ook leerinhoudes kan bepaal (Richards en Rodgers 2014:184).

Hoadley en Jansen (2009:44, 153) staan 'n beskrywende kurrikulumontwerp volgens prosesbenaderings voor eerder as voorskriftelike kurrikula, aangesien dit onderwysers die ruimte bied om as kurrikuleerders op te tree; die kurrikulum te interpreteer; te herinterpreteer; en aan te pas volgens leerderbehoefte. Prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp is nie so meganisties, resepmatig en voorspelbaar soos produkbenaderings nie.

Om die nasionale skoolkurrikula van Suid-Afrika in perspektief te plaas, word vervolgens 'n historiese oorsig van die kurrikulumontwerpbenaderings wat die afgelope 25 jaar in skoolkurrikula voorgekom het, en tans voorkom, gegee – toegepas op Afrikaans (Huistaal).

### 3. Suid-Afrikaanse skoolkurrikulumontwerpe sedert 1985

Die veranderings en herverpakkings wat die afgelope kwarteeu in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikula voorgekom het, weerspieël die wisseling van die twee oorhoofse kurrikulumontwerpe: produk- en prosesbenaderings. Die veranderings weerspieël bepaalde tydruimtelike sosiopolitieke waardesisteme, ideologieë en besluite van die betrokke kurrikulumontwikkelaars deur die jare (Graham-Jolly 2012; Chisholm 2003:312, 316, 318).

Die keuse van 'n kurrikulumontwerp is deurslaggewend vir taalonderrig, alhoewel Long en Crookes (1992) toegee dat daar nie 'n beste ontwerp bestaan nie. Richards en Rodgers (2014:346) onderskei verskillende dimensies in 'n taalkurrikulum, naamlik die daarstelling van 'n kurrikulum (inset); die volg van 'n metodologie (proses); en die doelwitte wat bereik word deur leer wat plaasgevind het (uitset).

Die afgelope 25 jaar se kurrikula vir Afrikaans (Huistaal) se kurrikulumontwerpbenaderings en taalkurrikuladimensies word in die volgende paragraaf in historiese perspektief geplaas.

#### 3.1 Sillabus1 vir Afrikaans Eerste Taal (1985)

Hierdie onderwysdepartementele sillabus kan as 'n voorafbepaalde leerplan en leerinhoudes aan die hand van 'n werkskema wat die onderwysdepartement voorskryf, beskryf word (inset) soos onderstaande Voorbeeld 1a na vore kom.

Voorbeeld 1a

Woordvorming – onderrig slegs aan die hand van voorbeelde.

Morfeem – vorming van woorde met behulp van voor- en agtervoegsels: begaan, vergaan,



ontgaan en huise, huisie.

Afleiding – basisvorm + morfeem: huis+lik=huislik, skaap+agtig=skaapagtig / morfeem + stam: ver+huis=verhuis.

Samestelling – basisvorm + basisvorm: tafel+poot=tafelpoot, voet+bal=voetbal

Taalleerinhoude (inset) van hierdie sillabus het 'n sterk formalistiese inslag getoon en grammatiese komponente beslaan 'n groot deel van die kurrikuluminhoud wat met 'n produkbenadering tot kurrikulumontwerp korreleer (Tyler 1949).<sup>1</sup> Van de Rhee (1992:281) wys hier op die invloed van De Saussure se “gedekontekstualiseerde” en “gedehumaniseerde” strukturele model waarin taal hoofsaaklik as 'n grammatikasisteem beskou word.

Onderwysgeresentreerde onderrig (metodologiese proses) aan die hand van 'n handboek wat die voorgeskrewe leerplan gevolg het, is in hierdie sillabus nagevolg. Die taalhandboek is volgens Van Aardt, Combrink en Eksteen (1980:51–3) as 'n belangrike hulpmiddel in produkbenaderings tot kurrikulumontwerp beskou. Leeraktiwiteite in taalhandboeke het hoofsaaklik uit gedekontekstualiseerde oefeninge sonder verband met die werklikheid of behoeftes van die gemeenskap bestaan. Min voorsiening is vir spesifieke leerderbehoefte, verskillende leerstyle en verskillende kognitiewe denkvlakke gemaak (Van Oort, 2013:4), soos dit uit die onderstaande voorbeelde na vore kom:

#### Voorbeeld 1b

##### Afleidingsmorfeme

Kyk na die volgende voorbeelde:

Leer: verleer x leerling

Huis: verhuis x huislik

Roep: beroep x roeping

Die premorfeme ver- en be-, asook die postmorfeme -ling, -lik, -ing in die bostaande vorm nuwe woorde van die oorspronklikes. Hierdie pre- en postmorfeme ressorteer dus onder die groep afleidingsmorfeme.

In Meyer, Swanepoel, Kempen en Van der Merwe (1980).

Volgens Hoadley en Jansen (2009:152) is assessering afsonderlik en nie as deel van die onderrigleerproses nie hanteer. Dit het aanleiding gegee tot 'n kurrikulum wat hoofsaaklik die weergawe van kurrikuluminhoud deur middel van memorisering ten doel het (uitset).

Die sillabus vir Afrikaans Eerste Taal (1985) word gekenmerk deur voorskriftelikheid rakende doelwitte, omvang en (sosiopolities-gedrewe) outoritêre selektering van leerinhoude (Hoadley en Jansen 2009:152) en is duidelik deur 'n produkbenadering tot kurrikulumontwerp beïnvloed.

### 3.2 Tussentydse Kernsillabus vir Afrikaans Eerste Taal (1995)

In 1995 is 'n Tussentydse Kernsillabus vir Afrikaans Eerste Taal (1995a) in gebruik geneem. Die bedoeling was om as 'n oorgangssillabus te dien, maar dit het nie veel verskil wat kurrikulumontwerpbenadering betref nie. Dit het gepoog om meer “polities korrek” as sy voorganger te wees, soos om byvoorbeeld Niestandaardafrikaanse variëteite in te sluit om sodoende 'n inklusiewer beeld van Afrikaans voor te stel.

Hierdie tussentydse kurrikulum is, net soos sy voorganger, 'n voorbeeld van 'n kurrikulum wat deur 'n produkbenadering tot kurrikulumontwerp beïnvloed is.

### 3.3 Kurrikulum 2005

Volgens die “vader van uitkomsgebaseerde onderrig” (UGO), Spady (1995:71), voorsien produkbenaderings tot kurrikulumontwerp nie meer in die opvoedkundige en maatskaplike behoeftes van die 21ste eeu nie. 'n Inligtingsgeoriënteerde wêreld het kurrikulumontwerpbenaderings benodig wat op ontsluiting, toepassing en evaluering van relevante en vinnigveranderende kennis fokus. Hoadley en Jansen (2009:153, 154) is dit eens dat produkbenaderings tot kurrikulumontwerp nie meer aan die vereistes van die postapartheid politieke bedeling voldoen het nie. Die demokratiese Suid-Afrika het 'n nasionale skoolkurrikulum benodig wat leerders gelyke en regverdigte onderriggeleentede gebied het (Beckmann 2011:518), en wou onderwysers die vryheid gee om die kurrikulum konstruktief aan te vul en te verryk.

Uitkomsgebaseerde onderrig<sup>2</sup> het onder die Suid-Afrikaanse onderwysowerhede se aandag gekom. Die VSA, Kanada, Australië en Nieu-Seeland se voorbeelde van uitkomsgebaseerde onderrig het radikale transformasie op onderwysgebied (Wet 108 van 1996) in Suid-Afrika tot gevolg gehad. Dit het gelei tot 'n nuwe benadering tot kurrikulumontwerp en die grondslag vir die nasionale skoolkurrikulum gelê. In 1997 is Kurrikulum 2005 as die nuwe Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum vir die 21ste eeu aangekondig (Beckmann 2011:521).

Kurrikulum 2005 het 'n sosiaal-konstruktivistiese onderrigbenadering voorgestaan. Hierdie uitkomsgebaseerde kurrikulumontwerp het ten opsigte van ideologie, inhoud, metodiek en assessering in sterk kontras met die inhoudsgebaseerde Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal (1985) en die Tussentydse Kernsillabus vir Afrikaans Eerste Taal (1995a) gestaan. Kurrikulum 2005 het van onderwysers verwag om, soos 'n proseskurrikulumontwerp impliseer, as kurrikuleerder leerinhoud volgens die opvoedkundige en maatskaplike behoeftes van klasomgewings te bepaal.

'n Ad hoc-komitee (1992:29, 35) is deur die Onderwysdepartement aangestel om vernuwing in die onderrig van Afrikaans te ondersoek. Die komitee het aanbeveel dat daar van akademiese, gefragmenteerde taalonderrig na 'n kommunikatiewe benadering beweeg moes word soos 'n prosesbenadering tot kurrikulumontwerp inhou. Hierdie benadering staan 'n metodologiese proses voor wat op die ontwikkeling van kognitiewe, emosionele, spirituele en kreatiewe vermoëns van leerders moes fokus (Eisner 1994; Piaget 1977; Bruner 1960).

Afrikaansonderwysers is in Kurrikulum 2005 van riglyne vir die leerarea, Taal, Geletterdheid en Kommunikasie (TGK) voorsien waarop selfstandig uitgebrei moes word (inset).



Die gefragmenteerde leerinhoud van die sillabusse vir Afrikaans Eerste Taal(1985 en 1995a) is in Kurrikulum 2005 met geïntegreerde Spesifieke Uitkomst (SU's) en Assesseringskriteria (AK's) vervang (inset). Die AK's was stellings om te bepaal of die SU's bereik is. Die SU's het vaardighede, kennis en waardes behels wat deur die integrering van luister-, lees-, praat- en skryfvaardighede bereik moes word (uitset). Leerders se taalvermoë moes geïntegreerd en binne konteks ontwikkel word, wat op die wegbeweging van 'n "gedekontekstualiseerde" model dui, soos byvoorbeeld in SU 5 en meegaande AK's:

#### Voorbeeld 2a

SU 5 – Leerders verstaan, ken taalstrukture en -konvensies en kan dit binne konteks toepas.

AK – Begrip en kennis van grammatika d.m.v. kontekstuele taal oefening en kommunikatiewe situasies.

Kurrikulum 2005 het leerdergesentreerde en selfgemotiveerde onderrig verwag (metodologiese proses). Leerders moes volgens Spady (1995:21) se bepalings vir UGO aktief kennis ontdek en versamel, probleme oplos, ingeligte besluite neem, vaardighede bemeester, in groepe saamwerk en van mekaar geleer het. Dit impliseer dat leerders nie net kennis ingeneem het nie, maar betekenis aan leer moes gee deur die skep, interpretasie en herorganisering van kennis aan die hand van relevante take in 'n betekenisvolle konteks (uitset). So is daar byvoorbeeld van leerders verwag om taalreëls geïntegreerd en op informele wyse uit die kommunikatiewe aanbod af te lei soos dit uit die onderstaande kontekstuele en tekstuele voorbeeld uit 'n Kurrikulum 2005-handboek na vore kom (geen grammatikakomponent [inset] word eksplisiet genoem nie, aangesien die onderwyser inhoud fasiliteer):

#### Voorbeeld 2b

Kyk na hierdie slagspreuk wat op 'n T-hemp verskyn en neem deel aan die leeraktiwiteit:

“Herwin & wen”

1. Noem produkte wat herwin kan word.
2. Wat beteken die “her-” in “herwin”?
3. Waarom kan 'n mens sê dat die woorde “herwin” en “wen” familie van mekaar is?
4. Gee een woord vir die woorde tussen hakies:
  - 4.1 Produkte soos plastiek en glas is (kan herwin word).
  - 4.2 Produkte wat (vriendelik teenoor die omgewing is), besoedel nie die omgewing nie.
5. Gee die korrekte vorm van die woorde tussen hakies.

Die (herwin) materiaal word teen 'n (wen) verkoop.

In Esterhuyse, Pienaar, Gouws, Botha en Links (2003).

Die aanname dat onderwysers self moes kurrikuleer en fasiliteer – eerder as om as instruktors op te tree – het hoë eise aan onderwysers gestel. Vir onderwysers was dit 'n

radikale paradigmaskuif om vanaf 'n produkbenadering met duidelike voorskrifte na 'n prosesbenadering tot kurrikulumontwerp te beweeg. Volgens Vermeulen (2003:60) het baie onderwysers die uitkomst wat gestel is, verwaarloos, aangesien hulle dit moeilik gevind het om aan die hand van SU's en AK's te kurrikuleer. Die meerderheid onderwysers was nie gereed, gewillig of in staat om aan die vereistes van Kurrikulum 2005 te voldoen nie (Van Oort 2013).

Die vorige kurrikula-ontwerpbenaderings het handboeke as hulpbron van (absolute) inligting beskou, maar Kurrikulum 2005 het verwag dat onderwysers en leerders self inligting moes inwin en verwerk. Handboeke het 'n mindere rol in onderrig gespeel.

Die veronderstelling was dat UGO-assessering 'n deurlopende, deursigtige en geldige proses moes wees wat op begrip en toepassing van kennis fokus. Leerderprestasie is deur assesseringsrubrieke bepaal en rapportering is volgens vlakke en nie volgens punte beskryf nie. In die praktyk is daar volgens Vermeulen (2003:61) minder toetse en eksamens geskryf en dit het (die konteks van vroeëre voorskriftelike leerinhoude wat geëksamineer is, in ag genome) tot die persepsie gelei dat daar nie in skole geleer is nie.

Onderwysers het UGO-assessering problematies ondervind, aangesien leerders 'n verskeidenheid leergeleenthede (volgens eie tempo) gegun is om kennis, vaardighede en waardes deur verskillende assesseringstrategieë te demonstreer. Onderwysers moes volgens Vermeulen (2003:7) toepaslike assesseringsvorme bepaal om SU's te assesseer, maar min riglyne het daarvoor bestaan.

Volgens Hoadley en Jansen (2003:7) asook die raad vir gehalteversekering, Umalusi (2014:11), het die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995b) voortydig en oorhaastig (na aanleiding van modelle wat in ontwikkelde lande gebruik is) 'n kurrikulumontwerp aanvaar waarin die invloed van 'n prosesbenadering duidelik sigbaar was, alhoewel Suid-Afrika, 'n ontwikkelende land, nog nie daarvoor gereed was nie.

### **3.4 Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) (2002)**

Die erkenning van Kurrikulum 2005 se tekortkominge en mislukking het tot die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring gelei, wat uiteindelik die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) sou word. Dit was 'n poging om die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum meer vaartbelyn en gebruikersvriendelik te maak. Tydens hierdie kurrikulumhersiëning is taalgebruik vereenvoudig en leerinhoude volgens kennis, vaardighede en waardes gespesifiseer. Gevolglik kon onderwysers beter begryp *wat* om te doen en *waar* om te begin (Hoadley en Jansen 2009:161).

Die NKV (2002) het 'n hibriede benadering tot kurrikulumontwerp gevolg wat 'n kombinasie van produk- en prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp ingesluit het. Dit was steeds 'n uitkomstgedrewe kurrikulumontwerp, maar onderwysers het volgens Umalusi (2014:11) die NKV positief ervaar danksy duideliker riglyne, alhoewel dit nie streng voorskriftelik was nie. Die onderwyser kon as kurrikuleerder by opvoedkundige en maatskaplike behoeftes van bepaalde klasgroepe aanpas (Hoadley en Jansen 2009:89; NVK 2002:6).

Kurrikulinhoude is vir die Tale-leerarea deur die Leeruitkomste (LU's) en Assesseringstandaarde (AS'e) (inset) aangedui, soos dit uit die onderstaande voorbeeld na vore kom:

## Voorbeeld 3a

## Leeruitkoms 6

## Taalstruktuur en -gebruik

Die leerder ken en is in staat om die klanke, woorde en grammatika van die taal te gebruik om tekste te skep en te interpreteer.

Werk met woorde: Gebruik afleiding, samestelling en alledaagse voor- en agtervoegsels doeltreffend om woordeskat uit te brei.

Die LU's moes tydens onderrig (inset) en assessering (uitset) (soos ook in Kurrikulum 2005) geïntegreer word. Geïntegreerde leer volgens 'n konstruktivistiese onderrigbenadering, leerdergesentreerde onderrig en aktiewe leerderbetrokkenheid (metodologiese proses) is aanbeveel.

Onderwysers is steeds aangemoedig om self te kurrikuleer, soos die onderstaande voorbeeld van selfkurrikulering in 'n werkboek aandui:

## Voorbeeld 3b

Ek trek 'n pen nader. Dis vir haar wat ek skryf, 'n paar sinne van haar lastige ma ...

1. *Ma se blondkop*
2. *Ma se bruinoogkind,*
3. *jou doringwoorde*
4. *steek*
5. *jou houding breek,*
6. *maar Ma verstaan.*
7. *Jou trane is jou ma se trane,*
8. *Jou opstand ook jou s'n,*
9. *Jou vreugde is ook my vreugde*
10. *Jou ma verstaan!*

My woorde raak op. Ek skeur die blaadjie uit en stap na haar kamer. Net om my die soveelste keer in die harde, bruin hut van haar kamerdeur vas te loop. Ek stoot die blaadjie onder die deur in en draai om ...

- a) Die woord "bruinoogkind" is saamgestel deur drie woorde. Dit word 'n samestelling genoem. Noem die woorde of basisse waaruit die samestelling bestaan.
- b) Skryf die samestelling wat in die eerste reël van die gedig voorkom neer. Wat merk jy op ten opsigte van hierdie samestelling?
- c) In die derde reël van die gedig kom ook 'n samestelling voor. Dit word 'n samestellende afleiding genoem. Wat merk jy op ten opsigte van die samestellende afleiding.
- d) Bepaal die funksie van die agtervoegsel of postmorfeem van "doringwoorde".
- e) Gebruik 'n agtervoegsel of postmorfeem om 'n verkleiningsvorm van "doringwoorde" te vorm.
- f) Maak gebruik van 'n voorvoegsel of premorfeem om die woord "steek" in die verlede tyd te skryf. Dit word 'n afleiding genoem.

In Van Oort (1999).

In die praktyk was onderwysers huiwerig om te kurrikuleer en het die duideliker gestelde LU's en AS'e nie alle onderwysers gemotiveer om leerprogramme op meso- en mikrovlakke te ontwikkel nie (Umalusi 2014:45–58). Volgens Umalusi (2014:11) het onderwysers die NKV meer positief as vorige kurrikula ervaar danksy duideliker riglyne (nie voorskrifte nie), maar bevind:

The revised policy and the ensuing debate cause even more confusion and uncertainty ... While the RNCS/NCS had positive support generally, there was nonetheless considerate criticism of various aspects of its implementation and demands on teachers' time, as well as widespread learner underperformance in international and local assessments ... The key areas identified for attention were the proliferation of curriculum policy and guidelines documents, the transitions between grades and phases, assessment [particularly continuous assessment], learning and teaching support materials [particularly textbooks] and teachers and training [for curriculum implementation]. (Umalusi 2014:15)

In 2009 stel die Minister van Onderwys 'n taakspan aan wat bevind het dat die NKV steeds te algemeen en oppervlakkig was en onbevredigende ondersteuning aan onderwysers gebied het. Die taakspan het vasgestel dat die NKV uit te veel dokumentasie bestaan, wat tot 'n groter werklas lei en aanleiding gee tot oneenvormige kurrikuluminterpretasie en -implementering. Daar is een kurrikulum- en assesseringsbeleid met vakspesifieke inhoud, orde en tempo, 'n vereenvoudigde assesseringsbeleid en die gebruik van handboeke word aanbeveel (Beckmann 2011:521).

Die ministeriële taakspan het bevind dat 'n hibriede benadering tot kurrikulumontwerp ('n integrasie van die produk- en prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp) gevolg behoort te word en dat dit belangrik is dat onderwysers die kurrikulum sinvol moet kan interpreteer en implementeer: “[T]he challenge in the South African educational system lies less in the quality of the curriculum than in its translation into the classroom context” (Umalusi 2014:17).

Die skoolkurrikulum wat die NKV vervang het, is ondanks die taakspan se bogenoemde aanbeveling hoofsaaklik 'n terugkeer na 'n produkbenadering tot kurrikulumontwerp, soos vervolgens aangedui word.

### **3.5 Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (2011)**

Die KABV verskyn in 2011 en die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum word vir die vyfde keer sedert 1997 hersien. Die onderwysowerhede het die KABV nie as 'n nuwe kurrikulum beskou nie, maar as 'n “herverpakking”. Tog het Umalusi (2014:17) bevind dat dit wel 'n volle kurrikulering behels het. Die KABV weerspieël elemente van 'n produkbenadering tot kurrikulumontwerp wat 'n terugkeer na tradisionele benaderings blyk te wees, ondanks 'n taakspan se aanbeveling dat 'n hibriede benadering gevolg behoort te word.

Die samestellers van die KABV wou oorweldigende dokumentasie en moontlike wanvertolking van die kurrikulum uit die weg ruim. 'n Eenvoudiger en voorskriftelike gestruktureerde leerplan volgens streng tydskedules; vasgestelde leerinhoud; duidelike

assesseringsvoorskrifte wat per graad uitgespel word; en gespesifiseerde leiding vir onderwysers is vir die herkurrikulering voorgestel (Umalusi 2014:17).

In die KABV verdwyn leerareas en is daar teruggekeer na vakke met voorafgestelde doelstellings en leerinhoud. In Afrikaans (Huistaal) word LU's met taalvaardighede (luister en praat, lees en kyk, skryf en aanbied, en geïntegreerde taal) en AS'e met bepaalde subvaardighede wat leerinhoud (inset) presies uitspel, vervang. Die onderrigbenaderings wat die KABV vir Afrikaans (Huistaal) voorskryf, is kommunikatiewe benaderings wat fokus op die onderskeie eienskappe van tekste, aangesien tekste as grondslag dien vir die ontwikkeling en toepassing van al die vaardighede sowel as om leerders se estetiese en verbeeldingsvaardighede te bevorder.

Grammatikareëls en die funksionele gebruik van taalstrukture (in teenstelling met Kurrikulum 2005) verkry nou verhoogde fokus en moet tekstueel en kontekstueel volgens 'n geïntegreerde onderrigbenadering met die taalvaardighede geïntegreer word (metodologiese proses), soos die onderstaande voorbeeld aandui:

Voorbeeld 4a

Kwartaal 1 Week 9 en 10

Woordvlakwerk: voorvoegsels, agtervoegsels, basisvorme, infinitiewe werkwoorde.

Sinsvlakwerk: Hoof- en bysinne.

Betekenisleer en woordeskatuitbreiding: sinonieme en antonieme.

Leestekens en spelling: woordeboekgebruik, spelpatrone, spelreëls.

Handboeke word in die KABV as 'n effektiewe onderriginstrument beskou. Die inhoud van geakkrediteerde handboeke stem met die spesifieke inhoud van die kurrikulum ooreen, soos die onderstaande voorbeeld van woordvorming aandui:

Voorbeeld 4b

Uilspieël: Ek het 'n boek geskryf. Dit het my jare geneem om die inligting bymekaar te maak.

Koning Gustav: Mag ek dit lees, Uilspieël?

Uilspieël: Alte seker, u Hoogheid. (*Hy gee die boek met 'n diep buiging aan die koning.*)

Koning Gustav: Maar al die bladsye is leeg ... nie 'n enkele woord daarop nie! (*Hy frons verontwaardig.*)

Uilspieël: Maar o, grote Koning, ek het dit in onsigbare ink geskryf sodat ongure karakters nie my besondere inligting kan steel nie!

1. Skryf die basisvorm van elk woord neer.  
a) geskryf b) buiging c) jare d) onsigbare

2. Vorm nuwe woorde deur voorvoegsels te gebruik. Gebruik dan die nuwe woorde in

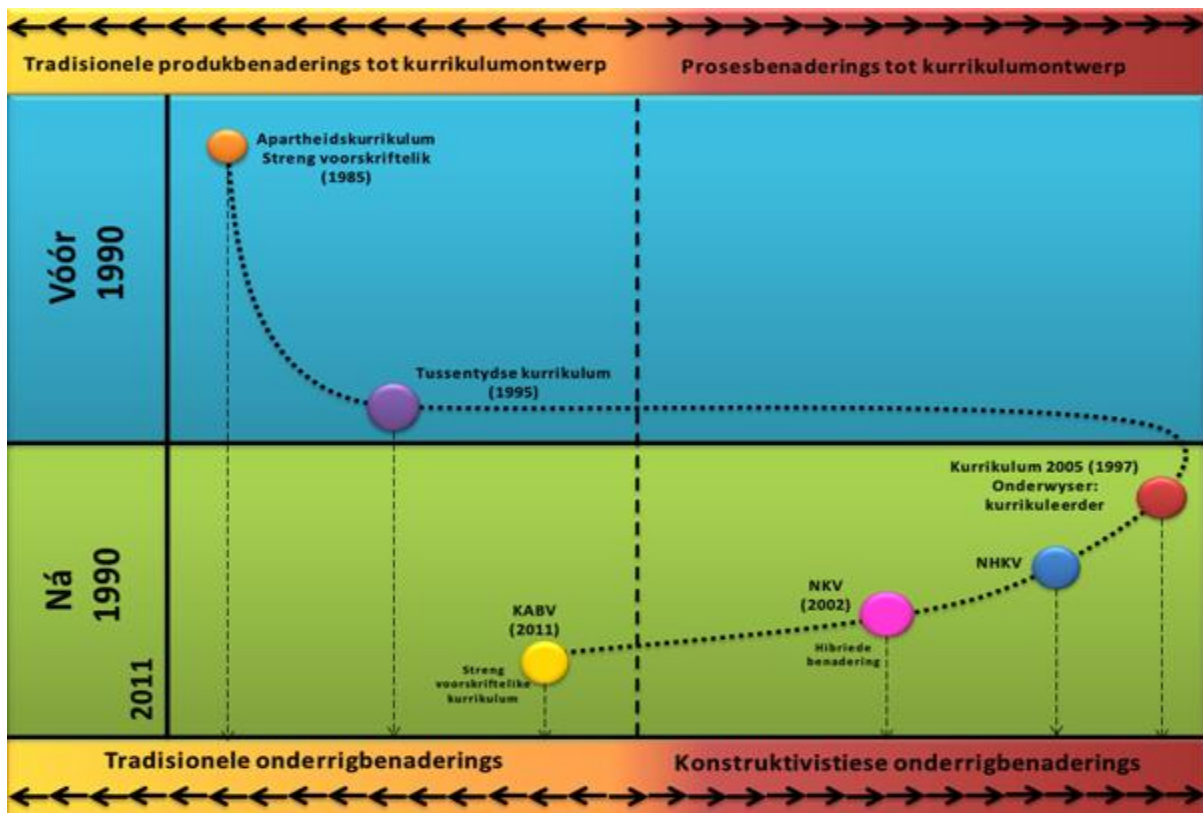
sinne sodat hulle betekenis duidelik is.  
a) neem b) woord c) ken d) seker

In Biesenbach, Engelbrecht, Henning, Hofmeyr, Hugo, Louw, Michai, Van Oort en Van Rooy (2012).

Die leerder wat in Kurrikulum 2005 'n deelnemer in die ontdekking van kennis was, is in die KABV 'n ontvanger van die voorgeskrewe leerinhoud en die onderwyser staan sentraal in die onderrigproses en neem verantwoordelikheid vir die bestuur van die leerproses. Dit dui op 'n terugkeer na 'n kurrikulumontwerp met eienskappe van produkbenadering. Volgens Spady (1995:71) voldoen produkbenaderings tot kurrikulumontwerp nie aan die opvoedkundige en maatskaplike eise wat die 21ste eeu aan die onderwys stel nie, soos reeds in par. 3.3 aangedui is.

#### 4. 'n U-draai ten opsigte van kurrikulumontwerpbenaderings

As die verloop van Suid-Afrikaanse skoolkurrikulumveranderinge en -hersienings van die afgelope 25 jaar in oënskou geneem word, kan gesien word dat daar na 1990 van oorwegende produkbenaderings tot kurrikulumontwerp (Syllabus vir Afrikaans Eerste Taal 1985) aan die een kant van 'n kontinuum na oorwegende prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp (Kurrikulum 2005) aan die ander kant van die kontinuum beweeg is. (Sien Figuur 1.)



Figuur 1. Die U-draai in skoolkurrikula-ontwerpbenaderings van die afgelope 25 jaar (Van Oort 2013)



Sillabi voor 1990 was in hoofsaak deur tradisionele produkbenaderings tot kurrikulumontwerp beïnvloed, terwyl Kurrikulum 2005, “een van die mees progressiewe onderwysbeleide ter wêreld” (Rademeyer 2013:1), duidelike eienskappe van prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp toon. Die NKV het hibriede benaderings tot kurrikulumontwerp gevolg, terwyl die KABV (2011) eienskappe van produkbenaderings tot kurrikulumontwerp bevat.

Soos reeds in par. 3.3 aangedui, is Kurrikulum 2005 vroegtydig in Suid-Afrika geïmplementeer. Vermeulen (2003:5) meen om vanaf ’n “tradisionele na transisionele na transformasionele” benadering te beweeg het, sou meer opvoedkundig verantwoordbaar gewees het, maar die Suid-Afrikaanse onderwysowerhede het met die implementering van Kurrikulum 2005 eerder revolusionêre onderwysverandering as geleidelike evolusionêre verandering bevorder.

’n Geleidelike verandering van produk- na prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp kon die U-draai (De Klerk-Luttig 2017a:17) van ’n reaktiewe pendulum effek (waar telkens ten opsigte van beleid en praktyk van die een uiterste na die teenoorgestelde uiterste beweeg word) versag het. Kurrikulumontwerpkenners soos Candlin (1984) en Stenhouse (1975) is van mening dat prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp onderrig minder meganisties, resepmatig en voorspelbaar maak, en dat voorskriftelike doelstellings onderwysers en leerders se kreatiwiteit, verbeelding, vernuwing en interpretasie van die kurrikulum inperk. Stenhouse (1975) meen ’n kurrikulumontwerp behoort eerder beskrywend (“descriptive”), soos byvoorbeeld Kurrikulum 2005, as voorskrywend (“prescriptive”) soos byvoorbeeld die KABV, te wees. Smith (2000) is van mening dat ’n nasionale skoolkurrikulum nie as ’n pakket beskou hoef te word wat, soos die KABV, oral in die land op eenvormige wyse aangebied word nie, aangesien opvoedkundige en maatskaplike behoeftes nie oral dieselfde is nie.

Umalusi (2014:17) beskou sinvolle interpretasie en implementering van kurrikula as noodsaaklik om aan opvoedkundige en maatskaplike verantwoordbaarheid te voldoen: “[T]he challenge in the South African educational system lies less in the quality of the curriculum than in its translation into the classroom context.”

Kritiek wat Hoadley en Jansen (2009:153) in die algemeen teenoor produkbenaderings tot kurrikulumontwerp lewer, behels dat onderwysers slegs tegniese kurrikulum-implementeerders word wat kennis volgens ’n transmissiestyl oordra en nie terugvoer of kritiese denke van leerders verwag nie. Dit lewer leerders op wat bloot passiewe ontvangers van kennis is. Taalonderrignavorsers soos Candlin (1987:10) en Breen (1984:56) is gevolglik nie ten gunste van produkbenaderings tot kurrikulumontwerp nie, hoofsaaklik as gevolg van die outoritêre aard daarvan, en bepleit, soos Widdowson (1990), die vervanging van ’n produkbenadering met ’n prosesbenadering.

Tog is die KABV (2011), wat op ’n kontinuum van kurrikulumontwerp- en onderrigbenaderings lê (sien weer figuur 1), ’n terugkeer na oorwegende produkbenaderings tot kurrikulumontwerp, ondanks ’n ministeriële taakspan se aanbeveling dat ’n hibriede benadering gevolg behoort te word.

Die KABV (2011) kan, in die lig daarvan dat hierdie kurrikulumontwerp eienskappe van produkbenaderings insluit, die vraag laat ontstaan of hierdie kurrikulumontwerp in die

algemeen, en in die besonder ten opsigte van die onderrig in Afrikaans (Huistaal), opvoedkundig en maatskaplik verantwoordbaar is.

Vervolgens word die opvoedkundige en maatskaplike verantwoordbaarheid van die kurrikulumontwerp van die KABV (2011) (op Afrikaans (Huistaal) toegepas) krities beskou.

#### ***4.1 Die KABV (2011) se voorgeskrewe onderrigbenaderings***

Die onderrigstrategieë wat die KABV (2011:11) voorskryf, behels tematiese, tekstuele, kontekstuele, geïntegreerde en prosesbenaderings; taal in konteks (die verbinding van taalstrukture met die funksionele gebruik daarvan); diskoers en teks (wat op samehangende en betekenisvolle wyses gebruik word); en die onderrig van lees en letterkunde (wat leesprosesse en -strategieë insluit om sensitiwiteit vir literêre taal by leerders te ontwikkel). Hierdie benaderings, soos deur Richards en Rodgers (1986) bespreek, behels meer besonderhede as die beskrywing daarvan in die KABV (2011:9, 11) en die gevolg daarvan is dat onderwysers nie altyd seker is hoe om die onderstaande onderrigbenaderings te integreer, versoen en toe te pas nie.

Die tekstuele onderrigbenadering het oorspronklik in Australië na aanleiding van die werk van onder andere Halliday (1989), Derewianka (1990) en Christie (2002) ontwikkel. Dit het 'n invloed op onderrig in Nieu-Seeland, Singapoer, Kanada en 'n aantal Europese lande uitgeoefen, asook op die Suid-Afrikaanse taalkurrikulum. Dit is volgens Richards en Rodgers (2014:200) gebaseer op die rol wat tekste in sosiale kontekste speel. Taal word deur die konteks waarin dit gebruik word, gevorm, asook deur die aard van die interaksies waarin dit plaasvind. 'n Teksgebaseerde benadering impliseer kennis van die aard van verskillende tekste en die vermoë om dit te ontleed en te konstrueer. 'n Beginsel wat hieruit spruit, is dat gesproke en geskrewe taal verskillende funksies het en verskillende grammatikale hulpbronne gebruik. Die strukture en grammatikale kenmerke van gesproke en geskrewe tekste moet eksplisiet onderrig word en outentieke modelle en voorbeelde moet gebruik word (Richards en Rodgers 2014:200). Die KABV beveel taal in konteks aan (KABV 2011:11), maar volgens my waarneming tydens studente se praktiese tydperke by skole onderrig onderwysers grammatika (steeds) in isolasie.

'n Teksonderrigbenadering is volgens Richards en Rodgers (2014:207) nie slegs 'n voorafverpakking van leerinhoud soos dit in die KABV voorkom nie (sien voorbeeld 4a), maar inhoud wat deur die onderwyser vir 'n bepaalde groep leerders ontwikkel word. Dit impliseer volgens Candlin (1984) en Stenhouse (1975) 'n proseskurrikulumontwerp wat op leerderbehoefte gebaseer is, terwyl die KABV duidelike eienskappe van 'n produkontwerp toon (sien voorbeelde 1a en 4a).

Die bestudering van modeltekste gee volgens Richards en Rodgers (2014:210) aanleiding tot verminderde kognitiewe vaardighede, kreatiwiteit, probleemoplossende denke en persoonlike uitdrukking by leerders. Die KABV se ondersteunende handboekbenadering en die resepmatige metode wat daarin gevolg word, laat leerders volgens Noddings (2013:210–5) en De Klerk-Luttig (2017a:17) sonder 'n uitdaging; sonder inspirasie; en met geen rede tot eie kreatiwiteit nie.

Die KABV (2011:11) skryf 'n geïntegreerde onderrigbenadering voor. Volgens hierdie benadering impliseer taal in konteks taalbevoegdheid en woordeskat om skryftake uit te voer.

Gosher (2011:2) wys daarop dat die verband tussen die beheersing van grammatika en skryf in die KABV (2011) verdwyn het: “Thus the link between grammar and writing is removed and learners will have no framework within which to improve their ability to write” (sien voorbeeld 4a).

Daar word tydens die skryfproses van leerders verwag om hulle eie werk te redigeer (KABV 2011:38), maar dit is nie moontlik as leerders nog nie oor die nodige grammatikale en taalbevoegdheid en woordeskat beskik nie.

Ten opsigte van die prosesonderrigbenadering kan die KABV (2011:14) se voorskrifte moontlik as verwarrend deur onderwysers ervaar word. In die eerste plek word die woord “prosesbenadering” gebruik wanneer leerders betrokke is by die verskillende progressiewe taalvaardigheidstappe van die luister-, praat-, lees- en skryfproses. In die tweede plek word die woord “skryfproses” gebruik wanneer leerders onderrig word om idees te ontwikkel vir die skryf van ’n voorgeskrewe teks, om oor die teikengroep en doel van die tekstipe te dink, om oor konsepte te skryf, hulle werk te redigeer en ’n geskrewe produk aan te bied.

Die verskeidenheid onderrigbenaderings wat die KABV (2011:11) voorstel, is volgens Krashen (1995) en Graves (2000) gepas in ’n postmoderne era, maar die onervare en onbekwame onderwyser kan dit moeilik vind om die onderrigbenaderings suksesvol te integreer en te weet wanneer ’n bepaalde benadering gepas is en watter benadering bepaalde leerinhoud op die beste wyse ontsluit.

#### ***4.2 Eenvormigheid, voorskriftelikheid, streng kalendertye en regulering***

Die KABV se voorskriftelikheid ten opsigte van leerinhoude en kalendertye (voorbeeld 4a) toon kenmerke van produkbenaderings tot kurrikulumontwerp. Dit behels volgens Barkhuizen en Steyn (2011:49) dat onderwysers slegs lineêr onderrig.

Die KABV (2011) het ten doel om tot meer eenvormigheid in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel by te dra en is daarom meer voorskriftelik en tydsgebonde as vorige kurrikula. Noddings (2013:211) beskou hierdie benadering tot kurrikulumontwerp nie in ’n goeie lig nie:

This is the first great mistake, prompted by both generosity and stinginess, a mistaken generosity that would make all students equal by giving everyone the same curriculum ... A standardized curriculum ignores students’ diverse interests, needs, goals, skills and aspirations. Instead of recognizing and supporting different talents, schools measure everyone by the same yardstick and claim that they are providing equal opportunity by doing so.

Witskrif 6 oor onderwys en opleiding (2001:18) het “onbuigsame kurrikula” (soos wat ’n produkbenadering tot kurrikulumontwerp impliseer) as ’n leerhindernis geïdentifiseer, maar in 2004 word ’n “buigsame kurrikulum” (wat ’n prosesbenadering tot kurrikulumontwerp impliseer) daarteenoor weer as hindernis beskou. Die vraag ontstaan of die teenstrydige beskouings aan opvoedkundige en maatskaplike verantwoordbaarheid voldoen. Die gevolge van hierdie veranderde benaderings rondom kurrikulumontwerp is volgens De Klerk-Luttig (2017a) nie deurdag nie. Sy meen dat ander lande, in vergelyking met Suid-Afrika, kurrikulumontwerpbenaderings en skoolkurrikula op versigtiger wyses verander en hersien.

Volgens De Klerk-Luttig (2017a:17) is die KABV se fokus op kwantiteit eerder as kwaliteit. Die rigiede kurrikulumfokus op leerinhoud en voorskriftelikheid aangaande kalendertye om eenvormigheid te bewerkstellig demp volgens Noddings (2013:213) onderwysers sowel as leerders se kreatiwiteit, verbeelding en vernuwing. Daarby trek die streng voorskrifte aangaande leerinhoud en kalendertye volgens Stenhouse (1975) onderwysers se professionaliteit in twyfel.

Biggs en Tang (2007:1) haal Spady se siening aangaande vasgestelde kalendertye wat jaarliks herhaal word, soos volg aan:

Between those dates lay what I called: ‘... the window of opportunity’ for learners, and this window was both limited and limiting for all learners – the same constrained block of time repeating itself year after year. These windows were also severely constraining to educators who had to cram their ever-expanding curricula into these static and fixed time boxes, no matter how long it might actually take learners to grasp master it.

De Klerk-Luttig (2017a:17) beskou die strewende dat alle leerders in Suid-Afrika op “dieselfde tyd” en op “dieselfde plek” van kurrikuluminhoud moet wees, as ’n onhaalbare ideaal, want ondanks die vasgestelde kalendertye kry baie onderwysers volgens haar “minder as ’n derde van die voorgeskrewe kurrikulum” gedek en ’n groot aantal skoolverlaters besit nie basiese skryf-, lees- en rekenvaardighede nie.

Volgens Van Wyk en Le Grange (2017) word daar tans “oordrewe klem” op die regulering en bestuur van onderwysers en leerders se werk gelê. Hulle beskou die voorskriftelike evaluerings-, gehalte- en kontrolemaatreëls (soos selfmonitering; portuurevaluering; eksterne en kurrikulummonitering; ondersoek na en waarneming van onderwysers se lesse; beplanning; assessering; leerderprestasies en klaskamerpraktyke) waaraan onderwysers onderworpe is, as politieke beheermeganismes.

#### **4.3 Handboekgedrewe onderrigbenadering**

’n Ontploffing van kommersiële publikasies (KABV-geakkrediteerde publikasies soos handboekreeks, onderwysersgidse en hulpmiddels, werkboeke, addisionele literatuurstudie en taalhulpbronne) is tans volgens my waarneming (tydens studente se praktiese tydperke by skole) aan die orde van die dag. Die navolging van die handboek in ’n taalklas kan veroorsaak dat leerders in ’n bepaalde tydruimte hulle nie altyd met lesreekstemas en voorgeskrewe tekste identifiseer nie; dit kan die moontlikheid inhou dat temas en tekste se relevansie en aktualiteit in ’n vinnig-veranderende wêreld gou afneem; en die voorafbepaalde tekste van handboeke kan voorspelbaar wees.

Die terugkeer na ’n handboekgedrewe benadering ondermyn volgens Noddings (2013:210) eerstens die kreatiwiteit van onderwysers en leerders. Tweedens word die doelstellings vir onderrig en leer van die 21ste eeu, naamlik koöperatiewe leer en kritiese en kreatiewe denke, beperk. Derdens word leerders nie voorberei om effektief aan internasionale en nasionale tendense, maatskaplike, sosio-ekonomiese en sosiopolitieke eise en tegnologiese vereistes te voldoen nie. Vierdens gee dit daartoe aanleiding dat onderwysers nie die nodige denkprosesse om leerervarings vir bepaalde klasgroepe saam te stel, volvoer nie, en nie meer toegewyd voorberei nie.

Kurrikulumontwerpkenners soos Breen (1984), Widdowson (1983) en Candlin (1987) verkies, soos Noddings (2013:210, 212, 215), 'n probeemoplossende kurrikulumontwerporiëntasie. So 'n oriëntasie erken individuele leerstyle en daardeur word kommunikatiewe bevoegdheids volgens leerderbehoefes tydens die leerproses in unieke klaskamersituasies ontwikkel. Daarteenoor neem 'n gestandaardiseerde kurrikulum nie leerders se diverse belangstellings, doelwitte, vaardighede en aspirasies in ag nie.

Die handboekbenadering is volgens Engelbrecht (2014:86) in die Suid-Afrikaanse konteks goed bedoel. Sy bevind dat onderwysers wat konsekwent en resepmatig volgens die handboek onderrig, in terme van kurrikulumimplementering nie kan fouteer nie. Ten opsigte van die meegaande onderwysersgidse vir Afrikaans (Huistaal) kom dit vir Engelbrecht (2014:98) voor dat daar wel sprake van kurrikulumonderhandeling is, aangesien die riglyne wat aan onderwysers verskaf word, nie die onderwyser wil beperk nie, maar wil aanmoedig om buite die gestelde parameters te beweeg. Engelbrecht (2014:98) beskou die keuse van tekste wat reeds vir die Afrikaansonderwyser in die handboekreeks gemaak is, as positief, aangesien dit die onderwyser in staat stel om op die metodiek en op kurrikulumonderhandeling te fokus.

Engelbrecht (2014:86) is tereg van mening dat 'n enkele onderrigbenadering nie die norm van die 21ste eeu kan wees nie. Daarom behoort 'n handboekbenadering nie onderwysers se eie onderrigstyl, kreatiwiteit en vernuwing te ondermyn nie en moet daar ten spyte van die voorskriftelike KABV (2011) steeds kurrikulumonderhandeling plaasvind, aangesien die slaafse gebruik van handboeke tot stagnering en 'n verskraalde fokus aanleiding gee.

#### **4.4 Die rol van onderwysers**

Die KABV (2011) staan volgens De Klerk-Luttig (2017a:17) 'n onderwysergesentreerde onderrigbenadering voor, in teenstelling met voorafgaande kurrikula (Kurrikulum 2005 en die NKV) se leerdergesentreerde benadering. Onderwysers toon verskillende gesindhede ten opsigte van kurrikulumveranderinge. Sommige onderwysers verwerk en absorbeer kurrikulumontwerpveranderinge positief, ander negatief, en daar is onderwysers wat behoudende kurrikulumontwerpe en metodologieë bo prosesbenaderings tot kurrikulumontwerp verkies (Van Oort 2013). 'n Onderwysergesentreerde onderrigbenadering kan volgens Noddings (2013:210) en Van Wyk (2017) daartoe aanleiding gee dat leerders minder by leergebeure betrokke is en dat kognitiewe vermoëns soos selfontdekking, probleemoplossing, kritiese en kreatiewe denke, analitiese en sintetiese vaardighede verminderde aandag kry. Hoadley en Jansen (2009:153) is, soos Van Wyk en Le Grange (2017), van mening dat onderwysers in 'n onderwysergesentreerde benadering (wat 'n produkbenadering tot kurrikulumontwerp impliseer) wat kennis as gegewe en absoluut beskou, slegs tegniese en onkritiese oordraers van inhoud word en leerders slegs passiewe ontvangers daarvan.

In 'n onderhoud met Estelle Kruger (*LitNet Akademies* (Opvoedkunde)) verwys Van Wyk (2017) na 'n subtiele verskuiwing vanaf die opvoedende aard van die onderwys na die performatiewe<sup>3</sup> aard daarvan. Volgens Van Wyk en Le Grange (2017) vereis die huidige skoolstelsel “prestasiegedrewe optrede” en verplig dit onderwysers om hulle “toerekenbaarheid” te demonstreer. Binne die performatiewe beleidsraamwerke is daar voortdurend druk op onderwysers: eerstens voel hulle kwesbaar en uitgelewer aan die staat se



beheer oor die onderwysprosesse, en tweedens het dit 'n impak op die professionaliteit van die onderwyser.

Volgens Van Wyk (2017) behoort daar 'n kompromie aangegaan te word tussen die onderwyser se onderrigstyl en die tipe onderwys wat van onderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit verwag word. Sodoende kan die volle potensiaal (die kerndoel van onderrig) van leerders ontsluit word. Van Wyk (2017) meen dat kreatiwiteit 'n teenreaksie op performatiwiteit kan wees indien daar meer ruimte aan die onderwyser ten opsigte van kurrikulumonderhandeling gegee word. Van Wyk en Le Grange (2017) is van mening dat onderwysers tans slegs passiewe ontvangers van voorskriftelike kurrikulumbeleide is, en dat dit tot “kurrikulumverenging” aanleiding gee. Dit beperk volgens Van Wyk (2017) en De Klerk-Luttig (2017a:17) die onderwyser om leerders toe te rus met kennis en die geleentheid om kreatiewe, kritiese en probleemoplossende denkvaardighede te ontwikkel om hulle vir naskoolse uitdagings (soos byvoorbeeld om self werk te skep) voor te berei.

Kritiek wat De Klerk-Luttig (2017a:17; 2017b) teen die KABV uitspreek, is dat die kurrikulum in die eerste plek nie genoegsame tyd aan onderwysers bied vir die behoorlike vaslegging van begrippe nie. Dit lewer leerders met slegs oppervlakkige begrip van leerinhoud op. Agterstande kan volgens De Klerk-Luttig nie ingehaal word nie, want in die volgende periode moet nuwe leerinhoud volgens vasgestelde kalendertye onderrig word. In die tweede plek laat die KABV nie tyd vir remediëring toe nie en ondervinding het De Klerk-Luttig geleer dat leerprobleme tot gedragsprobleme aanleiding gee. Sonder goeie remediërende onderwys raak leerders agter en kan hulle uit die onderwysstelsel verdwyn sonder om die kans te kry om volgens hulle vermoëns en talente te ontwikkel. Sien in hierdie verband Candlin (1984:29).

Daar word dikwels geargumenteer dat die huidige kurrikulumontwerp bedoel is vir onderwysers wat nie goed genoeg toegerus is vir hulle taak nie, maar onbekwame onderwysers behoort nie die maatstaf vir die ontwerp van 'n skoolkurrikulum te wees nie. Gehalte-onderwys behoort ononderhandelbaar te wees.

#### **4.5 Die rol van leerders**

In Kurrikulum 2005 was leerders deelnemers in die ontdekking van kennis en onderwysers fasiliteerders van leer (Noddings 2013:210) volgens 'n prosesbenadering tot kurrikulumontwerp. In die KABV word leerders (na my waarneming tydens praktiese tydperke van studente by skole) weer passiewe, onkritiese ontvangers van voorskriftelike leerinhoud in 'n klassituasie waarin die onderwyser en die handboek sentraal in die leerproses staan. Dit staan in teenstelling met De Klerk-Luttig (2017a:17) se mening dat die Suid-Afrikaanse postmoderne samelewing leerders benodig wat onafhanklik, krities, kreatief en selfstandig hulle plek as volwassenes kan volstaan – 'n voorvereiste volgens De Klerk-Luttig vir verantwoordelike burgerskap in 'n demokrasie en vir die ontwikkeling van entrepreneurskap waarsonder ekonomiese groei moeilik kan plaasvind.

In samehang met die bostaande is Noddings (2013:210) van mening dat leerders in 'n inligtingsgeoriënteerde wêreld 'n kurrikulum benodig wat op ontsluiting en evaluering van relevante en vinnig-veranderende kennis fokus. Dit laat die vraag ontstaan of die huidige kurrikulumontwerp van die nasionale skoolkurrikulum ten opsigte van opvoedkundige en maatskaplike verantwoordbaarheid leerders tot die bogenoemde vaardighede lei.



#### 4.6 Assessering

Formele assesseringsgesentreerde onderrig is volgens Van Wyk en Le Grange (2017) “burokrasies en voorskrytelik” deurdat leerders en onderwysers se assessering voortdurend ondersoek word. Olivier (2015:10) is van mening dat dit uiteindelik eksamenafrigting word, aangesien onderwysers net sorg dat leerders die “regte antwoord” gee. Dit veroorsaak volgens Van Wyk en Le Grange (2017) ’n leemte in die ontwikkeling van hoë-orde- en kritiese denke, aangesien die klem in “eksamenafrigting” op herhaling, korttermyngeheue en “verengde klaskamergebaseerde kennis” val.

Van Wyk en Le Grange (2017) meen verder dat onderwysers in ’n “toenemende produkgedrewe onderwysbestel” vir hulle leerders se prestasies aanspreeklik gehou word. Leerders se prestasies word skoolgebaseerd en volgens provinsiale en nasionale gestandaardiseerde maatstawwe geassesseer. Olivier (2015:10) meen dat dit ’n ongunstige leeromgewing skep indien onderwysers voortdurend gekontroleer word en hulle werk administratief gemeet word (performatiewe onderwys – sien par. 4.4): “Dit wat die stelsel graag wil bereik, naamlik dat leerders leer en presteer, word deur die einste stelsel gekelder.”

Wat die rigiditeit van die KABV betref, is De Klerk-Luttig (2017a:17), soos Van Wyk (2017), van mening dat die oormatige assessering nie tyd toelaat vir die ontwikkeling van kreatiewe en kritiese denke (en dit is volgens haar wat Suid-Afrika benodig) nie. Vervolgens gee die oorvol KABV volgens haar daartoe aanleiding dat onderwysers leerinhoud wat nie in die klas behandel kan word nie, as huiswerktake laat doen. Oppervlakkige vaslegging van begrippe veroorsaak dat van die leerders nie die huiswerktake na behore kan uitvoer nie en sodoende word leerinhoud nie werklik bemeester nie.

#### 5. Slotsom

Vermeulen (2003:5) is tereg van mening dat dit wensliker sou gewees het as daar in die Suid-Afrikaanse onderwysbestel stelselmatig van ’n “tradisionele na ’n transisionele na ’n transformatiewe” benadering tot kurrikulumontwerp beweeg is. Die Suid-Afrikaanse onderwysowerhede het tydens die demokratisering van Suid-Afrika (en dit behoort in dié lig en konteks beskou te word) in Vermeulen (2003) se woorde “radikale en revolusionêre” onderwysveranderinge eerder as “geleidelike evolusionêre” veranderinge voorgestaan.

Alhoewel die uitkomsgebaseerde onderrigbenadering die diverse Suid-Afrikaanse gemeenskap gefaal het (Rademeyer 2013:1), het ’n prosesbenadering tot die kurrikulumontwerp van Kurrikulum 2005 en die NKV ruimte aan onderwysers gebied om as kurrikuleerders op te tree. Sodoende kon onderwysers op professionele wyse self toepaslike en tersaaklike leerinhoud genereer wat relevant, betekenisvol, maatskaplik en opvoedkundig verantwoordbaar vir die bepaalde klasgroep voor hulle is.

Die KABV se terugkeer na ’n oorwegende produkbenadering tot kurrikulumontwerp kom neer op outoritêre voorskrytelikheid (Barkhuizen en Steyn 2011:49), eenvormigheid (Smith 2002), streng kalendertye (De Klerk-Luttig 2017a), eksamenafrigting (Olivier 2015:10), streng regulering en kurrikulummonitering (Van Wyk en Le Grange 2017), onderwysgesentreerde onderrig, en nie genoegsame tyd vir kennisvaslegging nie (De

Klerk-Luttig 2017b). Produkbenaderings tot kurrikulumontwerp voldoen volgens Noddings (2013:210, 213) nie aan die eise wat die 21ste eeu aan leerders stel nie, aangesien die hedendaagse inligtingsgeoriënteerde wêreld eerstens 'n kurrikulumontwerpbenadering benodig wat leerders tot ontsluiting van kennis en evaluering van relevante en vinnig-veranderde kennis lei. Tweedens vra verantwoordelike burgerskap in 'n demokrasie kritiese, kreatiewe en probleemoplossende denke, verbeelding en vernuwing (Hoadley en Jansen 2009).

In 'n radio-onderhoud op RSG sê De Klerk-Luttig (2017b) aan Johan van Lill dat die KABV 'n teenreaksie op Kurrikulum 2005 is. Sy meen dat die tyd nou ryp is om oor die KABV te herbesin. In die eerste plek meen sy die KABV bied nie genoeg tyd vir kennisvaslegging nie ('n stewige kennisbasis met genoeg tyd om dit die leerders se eiendom te maak is nodig), skep dit nie geleentheid vir kritiese en kreatiewe denke nie ('n voorvereiste vir entrepreneurskap), en is daar ook nie tyd om aan die KABV se doelstellings te voldoen nie. In die tweede plek gee die KABV struktuur vir minder ervare onderwysers, maar ervare onderwysers kan die kurrikulum beperkend ervaar. De Klerk-Luttig is, soos Van Wyk en Le Grange (2017), in die derde plek van mening dat daar met die ontwikkeling van skoolkurrikula en besluite rondom 'n skoolkurrikulum ervare onderwysers met praktiese kennis betrek moet word. Vierdens meen sy dat dit gewens is om klein aanpassings en vereenvoudigings aan die kurrikulum aan te bring sonder om “die pendulum anderkant toe te laat swaai”.

Die ideaal, volgens Hoadley en Jansen (2009:29, 44), is tereg reflektiewe, ingeligte, goedopgeleide en bekwame onderwysers wat die skoolkurrikulum professioneel en suksesvol kan interpreteer, herinterpreteer en transformeer om leerervarings aan leerders te bied wat in 'n bepaalde tydruimte betekenisvol is. Streng voorskriftelike kurrikula lei volgens Barkhuizen en Steyn (2011:49) en Van Wyk en Le Grange (2017) daartoe dat onderwysers (in teenstelling met bogenoemde) kurrikulumvoorskrifte slaafs navolg, eerder as om die kurrikula te interpreteer, te herinterpreteer (Umalusi, 2014:17), aan te pas, daartoe toe te voeg, daaruit weg te laat, en betekenisvolle kurrikulumonderhandeling uit te voer – soos die ideaal wat Hoadley en Jansen (2009:44) daarstel.

Van Wyk (2017) beskou onderwysstelsels soos dié van Finland as die ideaal. Die Finse stelsel bied onderwysers die vryheid om self te kurrikuleer volgens 'n prosesbenadering tot kurrikulumontwerp. Finse onderwysers word nie slegs as tegnisi van die staat gesien wat kurrikulumvoorskrifte uitvoer nie – soos die kritiek wat Hoadley en Jansen (2009:153) teen produkbenaderings tot kurrikulumontwerp uitspreek – maar is onafhanklike professionele persone. Daarteenoor argumenteer Van Wyk en Le Grange (2017) dat “deprofessionalisering” van onderwysers in die huidige Suid-Afrikaanse onderwysbestel plaasvind, aangesien onderwysowerhede nie op die professionele bevoegdheid van onderwysers staatmaak nie. Onderwysers behoort in hierdie verband volgens Van Wyk en Le Grange (2017) verantwoordelikheid vir die behoud van hulle professionaliteit te neem. Beckmann (2011:530) meen verder dat 'n verbetering van die gehalte van die professionaliteit van onderwysers, asook groter opvoedkundige verantwoordbaarheid, sleutels tot die verbetering van onderwys in Suid-Afrika is, eerder as kurrikulumveranderings.

Candlin (1984:33), asook Hoadley en Jansen (2009:153), is dit eens dat die unieke aard van elke klaskamer en die individuele leerder in kurrikulumonderhandeling betrek behoort te word. Die agtergrond en ervaring van leerders behoort gebruik te word om kennis en

leerderbegrip te konstrueer, aangesien integrasie van leerinhoud en ervaring tot betekenis-skepping bydra en dit opvoedkundig verantwoordbaar is.

Die diversiteit in Suid-Afrika benodig volgens Smith (2000) 'n wyer kurrikuluminterpretasie en -implementering as slegs 'n pakket wat oral in die land op eenvormige wyse aangebied word, ten einde aan alle leerders betekenisvolle leerervarings te bied en om opvoedkundig en maatskaplik verantwoordbaar te wees. Smith (2000) stem saam met Noddings (2013:210, 211) dat 'n diverse leerderpopulasie meer ruimte vir die onderhandeling van kurrikulum-inhoud benodig, aangesien onderwysers nie kurrikula slaafs behoort na te volg nie. Daar moet eerder bepaal word hoe kurrikuluminhoud in die verskillende behoeftes van leerders in verskillende kontekste kan voorsien. Dit kan bereik word slegs indien leerders se individuele talente en vaardighede, diverse belangstellings, toekomsverwagtings en behoeftes betrek word.

In die lig van die bogenoemde kan die KABV as 'n tweesnydende swaard beskou word. Aan die een kant is dit gepas en bruikbaar vir die onervare en onbekwame onderwyser wat verkies om na aanleiding van 'n voorskriftelike benadering presies te weet wat om wanneer te onderrig. Maar aan die ander kant hou die KABV beperkings in vir ervare en bekwame onderwysers wat kurrikulumonderhandeling verkies en die belang daarvan vir maatskaplike en opvoedkundige verantwoordbaarheid besef, want soos Carl (1995:1) dit tereg opsom:

Someone once said that curriculum development is not something done to teachers but through and with them. This implies that teachers must be involved in curriculum development and that they should have the appropriate skills and knowledge to be able to make a contribution to curriculum development. When one reflects on the role of the teacher as curriculum developer the whole issue of teacher participation and freedom, as well as democracy in the classroom, come to the fore. In order to optimise the teaching-learning situation in the classroom, teachers should be empowered in regard to the whole process of curriculum development. Empowerment does not mean unrestrained and unstructured actions, but rather increasing and developing teachers' autonomy [...] thereby contributing towards the development of the learner's full potential.

Indien daar oor die KABV herbesin word, soos De Klerk-Luttig (2017a) voorstel, behoort 'n prosesbenadering, of ten minste 'n hibriede benadering, tot kurrikulumontwerp veral ten opsigte van Afrikaans (Huistaal) oorweeg te word. So 'n kurrikulumontwerpbenadering behoort eerstens 'n probleemoplossende oriëntasie te volg wat individuele leerstyle en kommunikatiewe bevoegdheede volgens leerderbehoefte erken en waardeur leerder die geleentheid kry om hulle besondere vermoëns, unieke talente, kritiese en kreatiewe denke, selfontdekking, en analitiese en sintetiese vaardighede te ontwikkel (Noddings 2013:210, 211; Whitty 2008:8, 11). Tweedens behoort onderwysers – en in die besonder onderwysers van Afrikaans (Huistaal) – genoegsame ruimte tot professionele kurrikulumonderhandeling gebied te word (Van Wyk en Le Grange 2017).

## Bibliografie

Ad hoc-komitee: Vernuwing van die onderrig van Afrikaans. 1992. Samevattende verslag (Konsep). Kaapstad: Kaaplandse Onderwysdepartement.

Barkhuizen, M. en H.J. Steyn. 2011. Die moontlike verandering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die grondslagfase-klaskamer. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(1):36–52.

Beckmann, J. 2011. Onderwys in Suid-Afrika van 1961–2011: Tussen twee paradigmas en ontwykende ideale. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(4):506–32.

Biesenbach, J., A. Engelbrecht, C. Henning, L. Hofmeyr, J. Hugo, W. Louw, M. Mihai, R. Van Oort en R. van Rooy. 2012. *Platinum Afrikaans Huistaal. Graad 6*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Biggs, J. en C. Tang, 2007. *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University.

Blenkin, G.M. 1992. *Change and curriculum*. Londen: Paul Chapman.

Breen. M.P. 1984. Process syllabuses for the language classroom. In Brumfit (red.) 1984.

–. 1987. Learner contributions to task design. In Candlin en Murphy (reds.) 1987.

Brumfit, C. (red.) 1984. *General English syllabus design. (ELT Documents)*. Oxford: Pergamon Press.

Bruner, J.S. 1960. *The process of education*. Londen: Harvard University Press.

Candlin, C.N. 1984. *Syllabus design as a critical process. (ELT Documents)*. Londen: Pergamon Press & The British Council.

–. 1987. Towards task-based language learning. In Candlin en Murphy (reds.) 1987.

Candlin, C.N. en D. Murphy (reds.). 1987. *Language learning tasks. Lancaster Practical Papers in English Language Education: Vol. 7*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

Carl, A.E. 1995. *Teacher empowerment through curriculum development – theory into practice*. Londen: Continuum Kenwyn.

Chisholm, L. 2003. *The state of curriculum reform in South Africa: The Issue of*

*Curriculum C2005*. In Daniel, Habib en Southall (reds.) 2003.

Christie, F. 2002. *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Londen: Continuum.

Crookes, G. en S.M. Gass (reds.). 1992. *Tasks in language learning*. Clevedon, Engeland: New Star.

- Daniel, J., A. Habib en R. Southall (reds.). 2003. *State of the Nation*. Pretoria: HSRC.
- Davis, M. 1976. *Culture and the classroom*. Londen: Open Books.
- De Klerk-Luttig, J. 2017a. Keer terug na die basiese. *Beeld*: 2 September, bl. 17.
- . 2017b. Ons en die onderwys (Radio-onderhoud). 25 Junie, Aucklandpark.
- Derewianka, B. 1990. *Exploring how texts work*. Sydney: Primary English Teachers Association.
- Dewey, J. 1910. *How we think*. Boston: Heath. Hersiene uitgawe 1991. New York: Amherst.
- Eisner, Elliot W. 1994. *Cognition and curriculum reconsidered*. 2de uitgawe. New York: Teachers College Press.
- Engelbrecht, A. 2014. Die onderwysersgids as ondersteuningsinstrument binne die handboekgedrewe KABV-kurrikulum. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 48(2):81–103.
- Engelbrecht, P., L. Green, S. Naicker en L. Engelbrecht (reds.). 2007. *Inclusive education in action in South Africa*. 7de uitgawe. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Esterhuysen, J., J. Pienaar, R. Gouws, K. Botha en T. Links. 2003. *Ruimland 7. Afrikaans Eerste Taal*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, Engeland: Penguin.
- . 1975. *Cultural action for freedom*. Hersiene uitgawe. Harvard Education Review Monograph Series No 1.
- Gosher, S. 2011. Deep concerns about English CAPS. *Teaching English Today*, 23:1–3.
- Graham-Jolly, M. 2012. The nature of curriculum. In Reed, Gultig en Adendorff (reds.) 2012.
- Graves, K. 2000. *Designing language courses. A guide for teachers*. Londen: Heinle & Heinle.
- Halliday, M.A.K. 1989. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoadley, E. en J. Jansen. 2009. *Curriculum: Organizing knowledge in the classroom*. 2de uitgawe. Kaapstad: Oxford University Press.
- Jansen, J.D. 2001. Image-ing teachers: Policy images and teacher identity in South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4):242–6.
- KABV. 2011. (Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring). (Kyk Suid-Afrika). Departement van basiese onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.

- Kelly, A.V. 1989. *The curriculum: Theory and practice*. 3de uitgawe. Londen: Paul Chapman-uitgewers.
- Klopper, C. 2015. Stand van onderrig word nie só getoets. *Rapport Weekliks*: 27 September, bl. 7.
- . 2016. The annual national assessments are dead. SAOU verklaring. SAOU nasionale kantoor. 2 Nov.
- Kouraogo, P. 1987. EFL curriculum renewal and INSET in difficult circumstances. *ELT Journal*, 41(3):171–8.
- Krashen, S.D. 1995. *Principles and practice in 2nd language acquisition*. Upper Saddle River New Jersey: Prentice Hall International.
- Kurrikulum 2005. (Kyk Suid-Afrika.) Departement van basiese onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.
- Loh, J. 2016. From fantasy to depression: A beginning teacher's encounter with performativity. *Journal of Teacher Education*, 1(1):1–12.
- Long, M.H. en G. Crookes. 1992. Units of analysis in syllabus design. In Crookes en Gass (reds.) 1992.
- MacDonald, C.A. 2002. Are the children still swimming up the waterfall? A look at literacy development in the new curriculum. *Language Matters*, 33(1):111–41.
- Meyer, P.S., W.J. Swanepoel, W. Kempen en C.P. van der Merwe. 1980. *Ons moedertaal, Afrikaans Eerste taal, graad 7*. Goodwood: Nasou Beperk.
- Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). (Kyk Suid-Afrika.) Departement van basiese onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.
- Nieuwoudt, H.D. 1998. Beskouings oor onderrig. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit.
- Noddings, N. 2013. Standardized curriculum and loss of creativity. *Theory Into Practice*, 52(3):210–5.
- Nunan, D. 1988. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Olivier, C. 2015. Onderwysstelsel kelder homself. *Beeld*, 15 September, bl. 7.
- Piaget, J. 1973. *The child's conception of the word*. Londen: Paladin.
- . 1977. *The origin of intelligence in the child*. Londen: Penguin.
- Rademeyer, A. 2013. Veranderinge “knak leerkragte”. *Beeld*, 23 Augustus, bl. 1.



Reed, Y., J. Gultig en M. Adendorff (reds.). 2012. *Curriculum: Organizing knowledge for the classroom*. 3de uitgawe. Kaapstad: Oxford University Press.

Richards, J.C., J. Platt, en H. Platt. 1992. *Longman dictionary of language and applied linguistics*. Harlow: Longman.

Richards, J.C. en T.S. Rodgers. 1992. *Approaches and methods in language teaching*. 3de uitgawe. Cambridge: University Press.

—. 2014. Language and communication. *Language Policy*, 6:163–83.

Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal. (Kyk Suid-Afrika.) Departement van onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.

Skinner, B.F. 1968. *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Smith, M.K. 2000. Curriculum theory and practice. Infed. [www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm) (12 September 2014 geraadpleeg).

Spady, W. 1982. Outcomes-based instructional management. *The Australian Journal of Education*, 26(2):123–43.

—. 1995. Dis genoeg: Maak 'n einde aan die verwarring oor Uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 29(3):64–76.

Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. Londen: Heinemann.

Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 1985. *Afrikaans eerste taal hoër graad sillabus. Standaard 5*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 1995a. *Tussentydse sillabus vir Afrikaans Eerste Taal standaard 6 tot 10*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 1995b. *Witskrif oor opvoeding en opleiding*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 1997. *Kurrikulum 2005. Taal, Geletterdheid en Kommunikasie. Senior Fase*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2001. *Witskrif oor vir opvoeding en opleiding*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Huistaal. Graad R–9*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2011. *Nasionale kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV). Huistaal. Graad 4–6*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. Department of Education. 2009. Report of the task team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement. Pretoria: Departement van Onderwys.

- Suid-Afrika. 1996. Wet 108 (Grondwet). Pretoria: Staatsdrukker.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development; theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Taylor, P.H. en C. Richards. 1979. *An introduction to curriculum studies*. Dunfermline: NFER-Nelson.
- Thijs, A. en J. van den Akker. 2009. *Curriculum in development*. Enschede, Nederland: SLO.
- Tussentydse Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal. (Kyk Suid-Afrika.) Departement van onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.
- Tyler, R. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Umalusi. 2014. *What's in the Caps package? Languages. Overview*. Pretoria: Persequor Technopark.
- Van Aardt, C.P., J.C. Combrink en L.C. Eksteen. 1980. *Taalstudie vir die middelbare skool 7*. Johannesburg: Perskor.
- Van de Rhee, I. 1992. Die skool, Afrikaans en die kurrikulum. In Webb (red.) 1992.
- Van Oort, R. 1999. *Afrimater, 'n pretwerkboek vir die Afrikaansklas*. Potchefstroom: Hoër Volksskool.
- . 2013. Kurrikulums kom en gaan, maar die Afrikaansonderwyser bly staan. Referaat gelewer by die jaarlikse Lenteseminaar, Universiteit van Pretoria, 25 September.
- Van Wyk, M. 2017. Leerders se behoeftes versus die druk op onderwysers om self te presteer. <http://litnet.co.za/leerders-se-behoeftes-versus-die-druk-op-onderwysers-om-self-te-presteer> (9 Julie 2017 geraadpleeg).
- Van Wyk, M. en L. le Grange. 2017. Performatiwiteit as verskynsel in die onderwys. *LitNet Akademies*, 4(2):540–64.
- Vermeulen, L.M. 2003. Kurrikulumontwikkeling: 'n Gids vir studente en onderwysers. NWU: Vanderbijlpark-kampus.
- Webb, V.N. (red.) 1992. *Afrikaans na apartheid*. Pretoria: Van Schaik.
- Wet 108 van 1996. *Kyk Suid-Afrika*. Pretoria: Staatsdrukker.
- White, R.H. 1988. *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Whitty, B. 2008. *Accountability principles for research organisations*. Londen: One World Trust.

Widdowson, H.G. 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

—. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D.A. 1976. *National syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Witskrif oor opvoeding en opleiding. (Kyk Suid-Afrika.) Pretoria: Staatsdrukker.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Die skrywer is bewus van kurrikulumkundiges soos John Kerr, wat die volgende kurrikulumbenaderingswyses onderskei: kurrikulum as oordrag van kennis; kurrikulum as produk; kurrikulum as proses; kurrikulum as praxis (Kelly 1989); en Long en Crookes (1992:365) wat kurrikulumontwerp as voorwaartse (“forward”), sentrale (“central”) en terugwaartse (“backward”) prosesse beskou. Vir die doel van die artikel word op die twee oorhoofse benaderings tot kurrikulumontwerp naamlik ’n produk- en ’n prosesbenadering gefokus. Die onderskeid tussen produk- en prosesbenaderings kom ook in taalkurrikula voor in byvoorbeeld Wilkins (1976:13) se onderskeid tussen analitiese en sintetiese taalkurrikula en White (1988) se onderskeid tussen Tipe A- en Tipe B-kurrikula kom basies neer op die verskil tussen ’n tradisionele (grammatikale) en kommunikatiewe benadering tot taalonderrig.

<sup>2</sup> Ongelukkig is daar nie in ag geneem dat die lande wat die uitkomsgebaseerde model gebruik, lande is met gunstige onderwyser-leerder-verhoudings, hulpbronyke klaskamers en hoë vlakke van professionaliteit nie (MacDonald 2002).

<sup>3</sup> Die definisie van *performatiwiteit* volgens Loh (2016:1) is deur Van Wyk en Le Grange (2017:546) soos volg vertaal: “’n vorm van regulerende kultuur wat onderwysers se lewens aan toerekenbaarheidsmaatreëls onderwerp. Hierdie maatreëls plaas klem op onderwysers se prestasie, of op die gebrek daaraan en word as ’n maatstaf vir vergelyking aangewend.”