

Die Hompie Kedompie-dilemma van kurrikulum: 'n verkennende studie van onderwysstudente se kurrikulumbegrip

Chris-Mari Le Hanie

Chris-Mari Le Hanie, Departement Opvoedkundestudies, Fakulteit Opvoedkunde, Akademia

Opsomming

Die begrip *kurrikulum* word binne die veld van kurrikulumstudies deur 'n veelheid van definisies en perspektiewe gekenmerk. Hierdie konsepsionele meerduidigheid kan vergelyk word met wat Smith (1984) die Hompie Kedompie-dilemma genoem het, naamlik 'n situasie waar 'n woord verskillende betekenisse kan aanneem na gelang van wie dit gebruik. Ten spyte van hierdie teoretiese kompleksiteit word die begrip *kurrikulum* in onderwyspraktik en onderwyseropleiding dikwels vernou tot 'n statiese beleidsdokument of 'n stel voorgeskrewe leerinhoude. Teen hierdie agtergrond ondersoek hierdie artikel hoe onderwysstudente die begrip *kurrikulum* konseptualiseer en hoe hul begrip deur 'n doelgerigte pedagogiese ingreep beïnvloed kan word.

Die artikel volg 'n kwalitatiewe, interpretivistiese navorsingsontwerp en fokus op tweede-jaaronderwysstudente wat ingeskryf is vir 'n kurrikulumstudiesmodule aan 'n hoërondewysinstelling. Data is ingesamel deur middel van reflektiewe forumbydraes voor en na 'n gestruktureerde kontakssessie wat ontwerp is om studente se begrip van *kurrikulum* te verken en te verdiep. Die data is tematies ontleed deur gebruik te maak van Eisner (2012) se basiese kurrikulumoriëntasies as ordeningsraamwerk, terwyl Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae as 'n normatief-analitiese lens gedien het.

Die bevindinge dui op 'n betekenisvolle verskuiwing in deelnemers se kurrikulumbegrip. Aanvanklik het die meerderheid deelnemers *kurrikulum* hoofsaaklik as 'n rigiede dokument of stel riglyne beskou. Ná die leeringreep het hul begrip verbreed om *kurrikulum* as 'n dinamiese en kontekstuele pedagogiese praktik te erken wat kennis, vaardighede, waardes en leerervarings integreer. Hierdie verskuiwing resoneer met die beginsel van kurrikulumonderhandeling (Boomer 1978), waarvolgens *kurrikulum* nie as 'n statiese, voorskriftelike entiteit beskou word

wat bloot geïmplementeer moet word nie, maar eerder as 'n dinamiese en konteksgebonde praktyk wat deur die interaksie tussen onderwysers en leerders voortdurend geïnterpreteer word. Deur 'n Eisneriaanse lens kan hierdie beweging verstaan word as 'n verskuiwing weg van 'n tegniese, produkgerigte benadering na 'n meer praktykgerigte en ervaringsgebaseerde siening van *kurrikulum*, waarin die gehalte van leerervarings en die gebruik van professionele oordeel sentraal staan (Eisner 2012). Hierdie verdieping in denke word verder belig deur Dillon (2009) se vyf kurrikulumvrae, aangesien deelnemers se denke ontwikkel het van 'n beperkte fokus op *wat* onderrig word na 'n meer samehangende en metakognitiewe besinning oor *hoe*, *waarom*, *vir wie* en *met watter waardes* kurrikulum binne spesifieke kontekste gestalte kry. Die artikel illustreer hoe doelgerigte pedagogiese betrokkenheid kan bydra tot die ontwikkeling van 'n meer genuanseerde begrip van *kurrikulum* en beklemtoon die belangrikheid daarvan om toekomstige onderwysers as aktiewe en deurlopende interpreteerders en medeontwikkelaars van kurrikulum op mikrovlak te posisioneer.

Trefwoorde: hoër onderwys; kurrikulum; kurrikulumgeletterdheid; onderwysopleidingsprogramme; onderwysstudente

Abstract

The Humpty Dumpty dilemma of curriculum: an exploratory study of pre-service teachers' understanding of curriculum

The concept of *curriculum* has long been recognised as one of the most contested and conceptually complex constructs within curriculum studies. Unlike natural phenomena, *curriculum* does not exist independently of human interpretation and cultural context. Rather, it is a socially constructed concept shaped by philosophical assumptions, educational ideologies, policy frameworks, and pedagogical practices. Scholars have noted that the term *curriculum* carries multiple meanings, depending on theoretical orientation and contextual interpretation. This conceptual plurality is captured metaphorically in what Smith (1984) called the Humpty Dumpty dilemma, drawing on Lewis Carroll's character who asserts that words mean whatever the speaker chooses them to mean. In *curriculum* discourse this dilemma reflects the persistent challenge that *curriculum* is interpreted differently by scholars, policymakers, and practitioners. Despite this theoretical richness, *curriculum* is often understood in educational practice in a narrow and technical sense, typically reduced to policy documents, syllabi, or prescribed content which teachers must deliver. Such reductionist understandings can limit teachers' professional agency and obscure the dynamic nature of *curriculum* as lived pedagogical practice.

Within the South African education system the complexity surrounding the concept of *curriculum* is further intensified by a history of significant curriculum reform and policy transformation. Since the democratic transition, multiple curriculum frameworks have been introduced, each reflecting shifting educational priorities and societal expectations. These developments have placed teachers in a central position as interpreters and implementers of *curriculum* within diverse and often unequal educational contexts. Consequently, teacher education programmes carry a critical responsibility to develop future teachers' capacity to engage thoughtfully and critically with *curriculum*. However, research suggests that many pre-service teachers initially approach *curriculum* primarily as a prescriptive policy framework rather than as a dynamic process of teaching and learning. Against this background, the present

study explores how pre-service teachers conceptualise the notion of curriculum and how their understanding may evolve through targeted engagement with curriculum theory within a teacher education programme.

The purpose of the article was to investigate the conceptualisations of *curriculum* among second-year pre-service teachers enrolled in a Bachelor of Education programme at a higher education institution. More specifically, the study sought to examine how these students initially understand the concept of curriculum and how their understanding changes following a structured learning intervention within a curriculum studies module. The study therefore aimed to contribute to the broader discourse on curriculum understanding within teacher education by examining the processes through which students' conceptual frameworks develop when they engage with theoretical perspectives and reflective learning activities.

The article was theoretically informed by two complementary frameworks drawn from the field of curriculum studies. The first framework was Eisner's (2012) typology of five basic orientations to *curriculum*. Eisner identifies five dominant ways in which *curriculum* can be conceptualised, namely academic rationalism, technical rationality, personal relevance, social adaptation and reconstruction, and the development of cognitive processes. These orientations reflect different philosophical assumptions about the nature of knowledge, the purpose of education, and the role of teachers within curriculum practice. By distinguishing between these orientations, Eisner's framework provides a useful conceptual map through which diverse curriculum perspectives can be understood and compared. In this study, Eisner's orientations served as an organising framework for categorising and interpreting students' responses.

To deepen the analysis, the study also drew on Dillon's (2009) formulation of five core curriculum questions, which function as a normative and analytical lens for examining curriculum thinking. Dillon argues that every curriculum decision implicitly addresses five fundamental questions: what should be taught, who should decide what is taught, how it should be taught, to whom it should be taught, and for what purpose it should be taught. These questions foreground the epistemological, pedagogical and ethical dimensions of curriculum deliberation and highlight the importance of reflective professional judgement in curriculum practice. In the context of this study, Dillon's questions were used to interpret how students' responses reflected underlying assumptions about knowledge, authority, pedagogy, and educational purpose.

The study employed a qualitative research design situated within an interpretivist paradigm. An interpretivist approach was considered appropriate because the study sought to explore participants' subjective interpretations and meaning-making processes regarding the concept of *curriculum*. Rather than measuring predefined variables, the research aimed to understand how students construct meaning around the concept of *curriculum* and how these meanings shift through engagement with theoretical ideas and pedagogical dialogue. The participants were second-year pre-service teachers enrolled in Foundation Phase and Intermediate Phase teacher education programmes at a private higher education institution. The accessible population included seventy students registered for a curriculum studies module, of whom thirty-one voluntarily participated in the study after providing informed consent.

Data were collected through a structured forum activity conducted on the Moodle learning management system. The activity formed part of a contact session designed both as a learning experience and as an opportunity for data generation. The pedagogical design of the session

followed a three-phase structure consisting of an entry phase, an engagement phase, and a reflective phase. During the entry phase, students were asked to articulate their personal understanding of the term *curriculum* in their own words and to respond to the posts of at least two peers. This activity allowed the researcher to capture students' initial conceptualisations and encouraged dialogue among participants. Before the contact session students were also required to engage with prescribed readings and multimedia resources addressing various perspectives on curriculum theory.

During the engagement phase an interactive contact session was facilitated in which students discussed the concept of curriculum and explored different theoretical perspectives. The session included guided discussion, questioning and reflection aimed at challenging and expanding students' initial assumptions. Through these activities, students were introduced to the idea that *curriculum* is not limited to policy documents but encompasses a range of experiences, interactions and pedagogical processes. The reflective phase required students to revisit their original forum post and provide a revised description of *curriculum* after the learning session. Students were also asked to reflect explicitly on how and why their understanding had changed. This reflective process encouraged metacognitive awareness and allowed the researcher to examine shifts in conceptual understanding.

The data were analysed using a thematic approach guided by the conceptual frameworks described earlier. Eisner's curriculum orientations were used as an organising structure to identify patterns in students' responses, while Dillon's core curriculum questions provided an interpretive lens for examining the assumptions underlying students' conceptualisations. This dual analytical approach enabled the researcher to explore both the content of students' definitions and the deeper normative assumptions embedded within them.

The findings reveal a clear shift in students' understanding of *curriculum* following the learning intervention. In their initial responses, the majority of participants described *curriculum* in narrow and technical terms. A curriculum was typically characterised as a formal document, a structured plan, or a set of guidelines issued by educational authorities. Students often emphasised the role of the Department of Education in determining what should be taught and when it should be taught. These responses reflect a predominantly technical orientation to *curriculum* in which teaching is viewed primarily as the transmission of predetermined knowledge within a structured framework.

Following the learning session, however, students' conceptualisations of *curriculum* became noticeably broader and more nuanced. Many participants began to describe a curriculum not only as a document but also as a process involving interactions, experiences and contextual interpretation. Students increasingly recognised that *curriculum* includes the development of skills, values, and critical thinking alongside academic knowledge. They also acknowledged that teachers play an important role in interpreting and adapting a curriculum within specific classroom contexts. These responses suggest a movement toward more process-oriented and socially responsive conceptions of curriculum aligned with theoretical perspectives associated with scholars such as Stenhouse, Freire, and Dewey.

The findings illustrate how engagement with curriculum theory can contribute to more sophisticated understandings of *curriculum* among pre-service teachers. The study shows that even a relatively short pedagogical intervention can stimulate meaningful conceptual shifts when students reflect critically on their assumptions and engage with diverse theoretical

perspectives. In this sense the study highlights the importance of integrating theoretical reflection and dialogue within teacher education programmes.

The study contributes to the field of curriculum studies in several ways. Theoretically, it reinforces the argument that teachers should be understood as active curriculum agents rather than passive implementers of policy. Empirically, it provides evidence of how pre-service teachers' conceptualisations of *curriculum* can evolve through structured engagement with curriculum theory. Conceptually, the study emphasises the need for ongoing dialogue about curriculum within teacher education and higher education institutions more broadly.

In conclusion, the article illustrates how the Humpty Dumpty dilemma of *curriculum* is reflected in the initial understandings of pre-service teachers, who often interpret *curriculum* in narrow and prescriptive terms. However, the findings also demonstrate that engagement with theoretical perspectives and reflective learning activities can foster more complex and dynamic conceptualisations of *curriculum*.

By developing a deeper understanding of *curriculum* as a contextual and interpretive practice, pre-service teachers may be better equipped to exercise professional judgement and to respond meaningfully to the diverse realities of contemporary classrooms. Importantly, this shift also underscores the need for the cultivation of a continuous curriculum culture (CCC) in which curriculum engagement is not viewed as a one-off acquisition of knowledge, but as an ongoing, reflective and collaborative practice. Such a culture supports the sustained development of curriculum literacy and positions teachers as active interpreters and co-constructors of curricula within their specific contexts.

Keywords: curriculum; curriculum literacy; higher education; pre-service teachers; teacher education programmes

1. Inleiding

Smith (1984:103) het die frase “Humpty Dumpty dilemma” gebruik om gesprekke oor die betekenis van *kurrikulum* te vergelyk met die verwarrende gesprek tussen Alice en Hompie Kedompie in Lewis Carroll se *Through the looking-glass and what Alice found there*. In daardie verhaal ervaar Alice die gesprek as deurmekaar, aangesien Hompie Kedompie se woorde vir haar geen vaste betekenis het nie. Hompie Kedompie sê immers: “When I use a word, it means just what I choose it to mean – nothing more, nothing less.” Hierdie metafoer illustreer die wyse waarop die begrip *kurrikulum* dikwels uiteenlopend vertolk word.

Daarteenoor voer Egan (1978:16) aan dat “Unlike the Grand Canyon, curriculum is not a thing of nature, but of culture.” Hierdie siening plaas *kurrikulum* binne die sfeer van menslike betekenisvorming: nie as 'n vaste, natuurlike gegewe nie, maar as 'n kultureel gesitueerde konstruk wat deurlopend gevorm, bevraagteken en vernuwe word. *Kurrikulum* verkry betekenis deur die wyse waarop opvoedkundige rolspelers dit vertolk en in die praktyk laat realiseer.

In hierdie konteks beklemtoon Schubert (1986) dat *kurrikulum* eerder gekarakteriseer as gedefinieer behoort te word, aangesien karakterisering 'n ruimer beskouing bied op wat 'n kurrikulum kan wees en hoe dit vorm aanneem. Kelly (1999) en Ornstein en Hunkins (2009),

Su (2012) en Walker (2014) wys daarop dat die talryke omskrywings die veld van kurrikulumstudies stuksgewys en soms verwarrend laat voorkom. Daarteenoor beskou Breault en Marshall (2010) hierdie verskynsel as 'n teken van groei, verdieping en voortgaande betekenisvorming binne die veld.

In Suid-Afrika word hierdie dinamika verder bemoeilik deur 'n ryk kurrikulumgeskiedenis wat oor verskeie beleidsiklusse en 'n reeks van episodes strek en sigbaar is op makro-, meso- en mikrovlak (Scott 2008). In hierdie gelaagde werklikheid vervul onderwysers 'n kernrol as kurrikulumagente en -ontwikkelaars. Dit is noodsaaklik dat hulle doelbewus met kurrikulumgeletterdheid toegerus word om effektief op mikrovlak te kurrikuleer (Carl 2024).

Pratt (1980) beklemtoon reeds dat *kurrikulum* die primêre domein van die onderwyser is en dat kurrikulumdenke so oud soos die onderwys self is. Kurrikula word dus nie slegs in beleid of dokumentasie aangetref nie (Kelly 1999), maar kry gestalte in die daaglikse pedagogiese handelinge van onderwysers (Le Grange 2014). Kurrikulumgeletterdheid bemagtig onderwysers om doelgerig op mikrovlak te kurrikuleer deur doelstellings en oogmerke te formuleer, 'n situasie-ontleding te doen, inhoud te selekteer en te orden, gepaste pedagogiese praktyke te kies, en deurlopend oor onderrig en leer te besin en dit te evalueer (Carl 2024).

Ten spyte hiervan ontstaan daar 'n beduidende paradoks. Alhoewel *kurrikulum* sentraal staan tot onderwyspraktyk, word daar binne onderwyseropleiding en skoolkontekste dikwels aangeneem dat die betekenis daarvan vanselfsprekend en eenduidig is. Die literatuur dui egter op die teendeel en beklemtoon die konseptuele onsekerheid rondom die begrip *kurrikulum* (Su 2012). Hierdie spanning tussen teoretiese kompleksiteit en praktiese aannames onderstreep die dringende behoefte aan 'n doelgerigte fokus op kurrikulumgeletterdheid binne die Suid-Afrikaanse onderwyseropleidingslandskap.

2. Probleemstelling

Die begrip *kurrikulum* ontbeër 'n enkele, algemeen aanvaarde omskrywing. Vroeë kurrikulumdenkers het reeds fundamentele vrae gestel oor of 'n kurrikulum bloot 'n bloudruk, 'n stel doelwitte en beginsels, 'n inhoudelike dokument of 'n geheel van leerervarings is (Ei-Astal 2023; Egan 1978; Kelly 1999; Maxwell 2002; Su 2012). Die literatuur dui daarop dat uiteenlopende en soms teenstrydige omskrywings van *kurrikulum* gelyktydig funksioneer, wat konseptuele onsekerheid binne die veld van kurrikulumstudies versterk (Ei-Astal 2023; Su 2012).

Internasionale en nasionale onderwystendense, soos massifikasie, standaardisering en arbeidsmarkbelyning, het hierdie konseptuele veelheid verder verdiep, veral binne ongelyke en gedifferensieerde kontekste soos Suid-Afrika (Barnett 2000; Le Hanie 2021). Ten spyte van hierdie teoretiese kompleksiteit word die betekenis van *kurrikulum* in onderwyseropleiding en skoolpraktyk egter dikwels vernou tot vakinhoud of beplande onderrigaktiwiteite, wat 'n tegniese en instrumentele benadering tot *kurrikulum* bevorder (Lunenburg 2011; Azar en Hosseini 2024).

Hierdie reduksie beperk professionele agentskap en konteksbewustheid, juis in uiteenlopende en veranderende onderwysomstandighede (Lunenburg 2011). Carl (2024) beklemtoon daarom dat onderwysers doelbewus bemagtig behoort te word as kurrikulumontwikkelaars op mikrovlak,

aangesien hulle kurrikula binne spesifieke skool- en gemeenskapsomgewings vertolk, aanpas en tot stand bring. Die kernprobleem lê dus in die spanning tussen teoretiese kurrikulumveelheid en die praktiese verenging van die kurrikulumbegrip – 'n spanning wat die noodsaaklikheid van sistematiese kurrikulumgeletterdheid in onderwyseropleiding onderstreep.

3. Navorsingsvrae

Die onderstaande navorsingsvrae het die fokus van hierdie artikel gerig.

3.1 Hoofnavorsingsvraag

Hoe kan kurrikulumgeletterdheid binne onderwyseropleiding by hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika gekonseptualiseer en bevorder word?

3.2 Subnavorsingsvrae

Tot watter mate en op watter wyse het tweedejaaronderwysstudente se konseptualisering van die begrip *kurrikulum* na afloop van 'n opleidingsingreep in kurrikulumstudies verander?

Hoe kan die begrip *kurrikulum* gekonseptualiseer word om 'n meer omvattende opvatting daarvan by onderwysstudente te ondersteun?

Hoe kan kurrikulumgeletterdheid sinvol in onderwyseropleiding geïntegreer word om studente se begrip en hantering van *kurrikulum* te versterk?

4. Navorsingsdoelwitte

Die doel van hierdie artikel is om die rol van kurrikulumgeletterdheid binne onderwyseropleiding by hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika te ondersoek. Die artikel bepaal verder hoe tweedejaaronderwysstudente se konseptualisering van *kurrikulum* verander as gevolg van 'n opleidingsingreep in kurrikulumstudies. Daarbenewens verken die artikel hoe die begrip *kurrikulum* gekonseptualiseer kan word om 'n meer omvattende verstaan daarvan te bevorder, asook hoe kurrikulumgeletterdheid sinvol binne onderwyseropleiding geïntegreer kan word om toekomstige onderwysers se kurrikulumbegrip en -praktyk te versterk om sodoende op te tree as interpreteerders en medeskeppers van kurrikula.

5. Teoretiese onderbou

5.1 Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot kurrikulum as ordeningsraamwerk

Hierdie artikel maak gebruik van Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot 'n kurrikulum as 'n konseptuele ordeningsraamwerk. Hy onderskei tussen vyf dominante kurrikulumoriëntasies, naamlik die tegniese rasionaliteit, akademiese rasionaliteit, persoonlike relevansie, sosiale aanpassing en rekonstruksie, en die ontwikkeling van kognitiewe prosesse. Hierdie oriëntasies verteenwoordig nie bloot metodologiese verskille nie, maar onderliggende aannames oor die aard van kennis, die doel van onderwys en die rol van die onderwyser binne 'n kurrikulum-perspektief.

Elk van hierdie oriëntasies word kortliks verduidelik.

Vanuit 'n akademiese-rasionaliteit-oogpunt is die doel van 'n opvoedkundige instelling die bevordering van intellektuele ontwikkeling deur die sistematiese bestudering van gevestigde kennisdissiplines en die ontwikkeling van dissiplinêre denke. Die persoonlike-relevansie-oriëntasie plaas die individu sentraal en beklemtoon die leerder se persoonlike groei, self-ontplooiing en betekenisvolle leerervarings. Vanuit 'n perspektief van sosiale aanpassing en rekonstruksie word 'n kurrikulum gesien as 'n middel waardeur leerders voorberei word om verantwoordelik in die samelewing te funksioneer en krities by sosiale vraagstukke betrokke te raak. Die tegniese oriëntasie fokus op doeltreffende beplanning, duidelike leerdoelwitte en meetbare uitkomst binne die kurrikulum. Die ontwikkeling van kognitiewe prosesse beklemtoon die bevordering van denkvaardighede soos ontleding, probleemoplossing en kritiese besinning.

Eisner (2012) se tipologie kan metodologies gemotiveer word as 'n heuristiese instrument eerder as 'n normatiewe klassifikasie. Dit beteken dat die oriëntasies aangewend word om teoretiese posisies sistematies te orden en vergelykbaar te maak sonder om die epistemologiese kompleksiteit van individuele teoretici tot vaste kategorieë te reduceer. Hierdie ordeningsraamwerk dra by tot:

- Konseptuele helderheid: Eisner bied 'n sistematiese wyse om uiteenlopende teoretiese perspektiewe te onderskei op grond van hul onderliggende aannames oor kennis en doel.
- Vergelykende ontleding: Die oriëntasies maak dit moontlik om teoretici in verhouding tot mekaar te plaas eerder as bloot histories te beskryf.
- Didaktiese funksionaliteit: Die raamwerk fasiliteer die ontwikkeling van 'n gestruktureerde tabel waarin oriëntasies sigbaar gemaak kan word vir verdere kritiese ontleding.

Alhoewel Eisner se oriëntasies in hierdie artikel as 'n ordeningsraamwerk aangewend word, dui sy beskouing van die nul-kurrikulum (Eisner 1979) daarop dat *kurrikulum* nie ten volle binne vaste kategorieë vasgelê kan word nie. Hierdie perspektief beklemtoon die gelaagde aard van kurrikula en dien as 'n belangrike herinnering aan die beperkinge wat enige tipologiese indeling inhou. In aansluiting hierby word erken dat Eisner se 2012-raamwerk nie alle epistemologiese of politieke dimensies van *kurrikulum* volledig kan verreken nie, aangesien sekere teoretici oor die grense van enkelvoudige oriëntasies beweeg en sommige paradigmas – veral postmoderne en kritiese tradisies – juis die idee van vaste tipologieë bevraagteken. Om hierdie beperking te ondervang, word 'n aanvullende teoretiese lens aangewend.

5.2 Dillon (2009) se kernvrae as normatief-analitiese lens

Terwyl Eisner (2012) die strukturele ordening van kurrikulumoriëntasies verskaf, word die kritiese ontleding van hierdie oriëntasies geanker in die kernvrae wat deur Dillon (2009) in die studie *The questions of curriculum* geformuleer is. Hierdie vrae verskuif die fokus vanaf blote metodologiese ontwerp na die epistemologiese, normatiewe en magsdimensies van *kurrikulum*. Waar Eisner (2012) help om oriëntasies uit te wys, maak Dillon (2009) dit moontlik om daardie oriëntasies krities te ondersoek op grond van hul implisiete aannames oor kennis en gesag. Dillon redeneer dat elke kurrikulêre handeling en beleid fundamenteel op vyf interdisiplinêre en onderling verweefde vrae behoort te berus:

- Wat behoort onderrig te word?
- Wie behoort te besluit wat onderrig word?
- Hoe behoort dit onderrig te word?
- Aan wie behoort dit onderrig te word?
- Met watter doel behoort dit onderrig te word?

Hierdie vrae dien as normatiewe en analitiese merkers wat opvoeders, kurrikulumontwikkelaars en onderwysleiers noop om die aard, doel en inhoud van onderrig voortdurend te bevraagteken. Die raamwerk impliseer dat opvoedkundige praktyke nie as tegniese uitvoering van vooraf gesentraliseerde voorskrifte verstaan moet word nie, maar as aksies van agentskap, betekenisgewing en pedagogiese oordeel (Dillon 2009). *Kurrikulum* word daarom nie gereduseer tot administratiewe dokumentasie nie, maar 'n kurrikulum word eerder gesien as die resultaat van gedurige refleksie, onderhandeling en professionele wysheid. In hierdie artikel dien Dillon se kernvrae dus as die analitiese lens waardeur elke oriëntasie bevraagteken en ontleed word. Dit beteken dat Eisner (2012) se oriëntasies nie as eindpunt dien nie, maar as vertrekpunt vir verdere normatiewe ondersoek.

Die onderstaande tabel dien as 'n metateoretiese kaart van kurrikulumdenke waarin kurrikulumteoretici nie bloot histories gerangskik word nie, maar epistemologies geposisioneer word binne Eisner(2012) se oriëntasies en bevraagteken word deur Dillon se kernkurrikulumvrae. Aangesien hierdie artikel spesifiek binne 'n Suid-Afrikaanse konteks gesitueer is, word Suid-Afrikaanse kurrikulumteoretici doelbewus ingesluit. Hierdie insluiting erken dat kurrikulumdenke nie konteksloos funksioneer nie, maar histories, polities en sosiaal ingebed is binne spesifieke nasionale en globale werklikhede.

Terselfdertyd word erken dat die veld van kurrikulumstudies wesenlik breër is as die seleksie wat hier aangebied word. Daar bestaan 'n omvangryke spektrum van kurrikulumteoretici wat betekenisvolle bydraes tot die dissipline gelewer het. Die voorgestelde metakaart maak dus nie aanspraak op volledigheid nie, maar bied eerder 'n konseptuele grondslag waarbinne kernoriëntasies, epistemologiese aannames en onderliggende normatiewe vertrekpunte sigbaar gemaak en uitgebrei kan word.

Tabel 1. Metateoretiese kaart van kurrikulumdenke

Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici	Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
Akademie se rasionaliteit	Arend Carl	Sistematiese en professionele kurrikulumontwikkeling binne die Suid-Afrikaanse konteks; balans tussen teorie en praktyk word beklemtoon deur die fokus te plaas op die bemaatiging van die onderwyser as mikrovlakkurrikulumontwikkelaar.	<i>Teacher empowerment through curriculum development</i> (1995; 2002; 2009; 2012; 2017; 2024)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Dissiplinêr gefundeerde en opvoedkundige kennis. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Beleidsraamwerke bied rigting, maar onderwysers neem professionele interpretatiewe besluite. Onderwysers tree op as kurrikulumontwikkelaars op mikrovlak. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur reflektiewe en teoreties ingeligte pedagogie. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Alle leerders, met erkenning van diversiteit en kontekstuele behoeftes. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van kennis, professionele oordeel en verantwoordelike burgerskap.
Persoonlike relevansie	Lawrence Stenhouse	Sterk fokus op die proses van leer en ondersoekgebaseerde leer. Hy was gekant daarteen dat <i>kurrikulum</i> gefokus moet wees op behavioristiese doelwitte. Stenhouse se siening van <i>kurrikulum</i> staan bekend as die prosesbenadering. Onderwysers word geag as agente van verandering en lewenslange navorsers om aan te pas by snel groeiende veranderende kontekste.	<i>An introduction to curriculum research and development</i> (1975)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Inhoud is belangrik, maar die ondersoek en proses van vorming van kennis en idees is sentraal. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Onderwysers speel 'n aktiewe rol as kurrikulumontwikkelaars en navorsers. Onderwysers se vermoë om onderrig- en leerpraktyke aan te pas volgens 'n gegewe konteks word beklemtoon. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur ondersoekende, dialogiese en besinnende pedagogie. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Alle leerders as aktiewe deelnemers aan kennisondersoek. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van kritiese denke, intellektuele outonomie en professionele konteksgebaseerde leer.

Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici	Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
Persoonlike relevansie	William Doll	Hy stel vier kenmerke van 'n postmoderne kurrikulum voor: rykheid, herhalende verdieping, verhoudings, intellektuele strengheid. <i>Kurrikulum</i> word gekenmerk as 'n komplekse, oop en selforganiserende proses wat lineêre doelwit-gebaseerde rasionaliteit verwerp.	<i>A post-modern perspective on curriculum</i> (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Ryk en oop kennis wat persoonlike inter-pretasie moontlik maak. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Dialoog tussen onderwyser en leerders vorm die kurrikulum dinamies. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur reflektiewe, dialogiese en hermeneutiese pedagogie. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Leerders as unieke betekenisvormers binne leerprosesse. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van selfrefleksie, identiteit en transformerende betekenis.
	William Pinar	<i>Kurrikulum</i> as geleefde, outobiografiese en hermeneutiese ervaring; fokus op subjektiewe betekenisvorming	<i>Understanding curriculum</i> (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Kennis wat besinning oor self, geskiedenis en samelewing moontlik maak. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Nie slegs beleid nie; die individu se ervaring en interpretasie vorm die geleefde kurrikulum. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur outobiografiese selfrefleksie, dialoog en kritiese interpretasie. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Leerders as unieke, histories gesitueerde subjekte. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van self-verstaan, identiteit en kritiese bewussyn.
Sosiaal aanpassing en rekonstruksie	Paulo Freire	Kurrikulum as kritiese bevrydingspraktyk; transformasie van onregverdige sosiale strukture	<i>Pedagogy of the oppressed</i> (1970)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Alledaagse temas wat uit leerders se werklikheid en sosiale konteks spruit. Sterk klem word gelê op algemene kennis. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Besluitneming is dialogies; leerders en onderwysers identifiseer saam betekenisvolle inhoud.

Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici	Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
Sosiaal aanpassing en rekonstruksie	Paulo Freire	Kurrikulum as kritiese bevydingspraktijk; transformasie van onregverdigde sosiale strukture	<i>Pedagogy of the oppressed</i> (1970)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur dialoog, probleemstelling en kritiese refleksie. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Gemarginaliseerde en onderdrukke groepe sowel as alle leerders as historiese agente. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van kritiese bewussyn en sosiale transformasie.
	Michael W. Apple	Kritiese ontleding van <i>kurrikulum</i> as 'n ideologiese konstruksie; fokus op mag en kennis binne onderrig- en leerpraktieke	<i>Ideology and curriculum</i> (1979); <i>Official knowledge</i> (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Seleksie van kennis is ideologies; sekere kennis word bevooroordeel. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Beleids- en magstrukture speel 'n dominante rol, maar kan bevraagteken word. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Kritiese pedagogie wat ideologie en mag ontbloom. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Alle leerders, met besondere aandag aan gemarginaliseerde groepe. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Bevordering van demokratiese deelname, kritiese bewussyn en sosiale geregtigheid.
	John Dewey	Ervaringsgebaseerde, demokratiese kurrikulum; onderwys as sosiale vernieuwing. Kurrikulum word beskryf as 'n deurlopende rekonstruksie vanuit die leerder of student se ervarings.	<i>Democracy and education</i> (1916); <i>Experience and education</i> (1938)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Kennis en ervarings wat deelname aan 'n demokratiese samelewing bevorder. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Onderwysers fasiliteer seleksie in dialoog met leerders en gemeenskaplike behoeftes. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur ervaringsleer, samewerking en probleemoplossing. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Alle leerders as burgers-in-wording binne 'n demokratiese gemeenskap. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Bevordering van demokratiese deelname, sosiale groei en gedeelde probleemoplossing.

Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici	Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
Sosiaal aanpassing en rekonstruksie	George S. Counts	Onderwys as instrument vir doelbewuste sosiale hervorming	<i>Dare the school build a new social order?</i> (1932)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Inhoud wat sosiale probleme en ongelykhede aanspreek. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Onderwysers en samelewing behoort doelbewus kurrikula te vorm om sosiale verandering te bevorder. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Kritiese bespreking van sosiale kwessies en demokratiese dialoog. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Alle leerders as toekomstige burgers en agente van verandering. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Skep van 'n meer regverdigende en demokratiese samelewing.
	Lesley Le Grange	Gedekolonialiseerde en posthumanistiese kurrikulumdenke	<p><i>Currere's active force and the Africanisation of the university curriculum</i> (2014)</p> <p><i>Decolonising the university curriculum: Leading article</i> (2016)</p> <p><i>Decolonising, Africanising, indigenising, and internationalising curriculum studies: Opportunities to (re)imagine the field</i> (2018)</p> <p><i>Currere's Active Force and the concept of ubuntu</i> (2018)</p> <p><i>Decolonising the university curriculum: The what, why and how</i> (2020)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Veelvoudige kennisvorme, insluitend inheemse en gemarginaliseerde epistemologie. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Besluitneming behoort inklusief te wees en verseke epistemiese gemeenskappe te betrek. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur dialogiese en transdissiplinêre pedagogie. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Diverse leerders binne 'n postkoloniale en multikulturele konteks. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Epistemiese geregtigheid, transformasie en volhoubare samelewings.

Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici	Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
Sosiaal aanpassing en rekonstruksie	Jonathan Jansen	Kritiese ontleding van postapartheid kurrikulum; kennis, ras en transformasie in onderwys word beklemtoon.	<p><i>Curriculum. Organising knowledge for the classroom</i> (2002; 2009; 2012; 2013 – contributor)</p> <p><i>Why outcomes-based education will fail: an elaboration</i> (1999)</p> <p><i>Curriculum reform in South Africa: a critical analysis of outcomes-based education</i> (1998)</p> <p><i>As by fire: The end of the South African university</i> (2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Kennis wat historiese bewussyn, identiteit en kritiese refleksie bevorder. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Beleids- en institusionele besluite moet krities bevraagteken word in die lig van geskiedenis en mag. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur dialogiese en reflektiewe pedagogie wat historiese ervarings erken. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Diverse leerders met verskillende historiese en kulturele ervarings. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Bevordering van versoening, sosiale kohesie en transformasie.
	Aslam Fataar	Erkenning van ongelykheid, kennis en sosiale konteks wat die <i>kurrikulum</i> voorop stel. Die fokus is op die sosiologie van <i>kurrikulum</i> .	<p><i>Access to schooling in a post-apartheid South Africa: Linking concepts to context</i> (1997)</p> <p><i>Higher education policy discourse in South Africa: a struggle for alignment with macro development policy: perspectives on higher education</i> (2003)</p> <p><i>Decolonising education in South Africa: perspectives and debates</i> (2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Kennis wat leerders se geleefde ervarings en sosiale realiteite erken. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Besluitneming behoort kontekssensitief te wees en leerders se stemme te betrek. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur pedagogie wat ruimte, identiteit en leerervaringe integreer. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Diverse leerders met verskillende ruimtelike en sosiale trajekte. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Bevordering van epistemiese toegang, transformasie en sosiale geregtigheid.

Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici	Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
Sosiaal aanpassing en rekonstruksie	Jane Addams	Addams beskou opvoeding as 'n sosiaal ingebedde en demokratiese proses wat leerders toerus vir aktiewe burgerskap en gemeenskapsdeelname. Vanuit haar werk by Hull House beklemtoon sy ervarings-gebaseerde leer, sosiale geregtigheid en die integrasie van skool en gemeenskap. Die doel van die kurrikulum is dus sosiale transformasie, empatie en demokratiese deelname.	<i>Democracy and social ethics</i> (1902); <i>The spirit of youth and the city streets</i> (1909); <i>Twenty years at Hull House</i> (1910)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Inhoud wat sosiale bewustheid en gemeenskapsdeelname bevorder. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Besluitneming as demokratiese proses tussen gemeenskap, onderwysers en leerders. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur ervaringsleer, gemeenskapsbetrokkenheid en dialoog. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Alle leerders as lede van diverse gemeenskappe. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van empatie, demokratiese burgerskap en sosiale geregtigheid.
	Basil Bernstein	Bernstein beskou kurrikula as sosiale konstruksies wat deur mag, klas en institusionele praktyke gevorm word.	<i>Class, codes and control</i> (1971–1975); <i>Pedagogy, symbolic control and identity</i> (1996); <i>The structuring of pedagogic discourse</i> (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Die seleksie van kennis weerspieël dominante sosiale en institusionele magstrukture. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Besluitneming berus by beleids- en institusionele agente wat pedagogiese diskoers legitimeer. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur pedagogiese raamwerke en kodes wat die graad van onderwyser- en leerderbeheer bepaal. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Toegang tot kennis word ongelyk versprei; pedagogiese kodes kan in- of uitsluiting bevorder. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Onderrig kan sosiale reproduksie legitimeer of kritiese transformasie moontlik maak.
Tegniese oriëntasie	Franklin Bobbitt	Die fokus word geplaas op struktuur, voorspelbaarheid en objektiwiteit van die kurrikulum. Perspektiewe word sterk beïnvloed deur behavioristiese en positivistiese denke.	<i>Some general principles of management applied to the problems of city-school systems</i> (1913) <i>The curriculum</i> (1918)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Vaardighede en kennis afgelei uit sosiale en beroepsrolle. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Kundiges en kurrikulumontwerpers wat samelewingsbehoefte ontleed. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Sistematiese en doelgerigte onderrig gebaseer op taakontleding.

Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici		Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
	Franklin Bobbitt	Werrett Charters			
Tegniese oriëntasie	Franklin Bobbitt		Beide Bobbitt en Charters word deel gesien van die wetenskaplike-kurrikulum-beweging.	<i>How to make a curriculum</i> (1924)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Leerders as toekomstige rolspelers in die samelewing. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Doeltreffendheid, produktiwiteit en sosiale aanpassing.
		Werrett Charters		<i>Methods of teaching: developed from a functional standpoint</i> (1909) <i>Curriculum construction</i> (1923)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Spesifieke gedrags- en vaardigheids-uitkomst afgelei uit sosiale funksies. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Kurrikulumkundiges wat doelwitte wetenskaplik formuleer. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur gestruktureerde en doelgeoriënteerde onderrig. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Leerders as ontvangers van voorafbepaalde leëruikomme. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Bereiking van voorafbepaalde gedrags- en prestasiedoelwitte.
	Ralph Tyler		<i>Kurrikulum</i> as doelwit-gebaseerde, rasioneel beplande proses; fokus op meetbare uitkomst en evaluering.	<i>Basic principles of curriculum and instruction</i> (1949)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Voorafbepaalde leerdoelwitte wat uit opvoedkundige en samelewingsbehoefte afgelei word. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Kurrikulumontwerpers en onderwysers binne die raamwerk van beleid en doelwitte. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur sistematiese leerervarings wat doeltreffend gekies en georganiseer word. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Alle leerders as ontvangers van gestruktureerde leerprogramme. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Bereiking van spesifieke, meetbare leëruikomme.

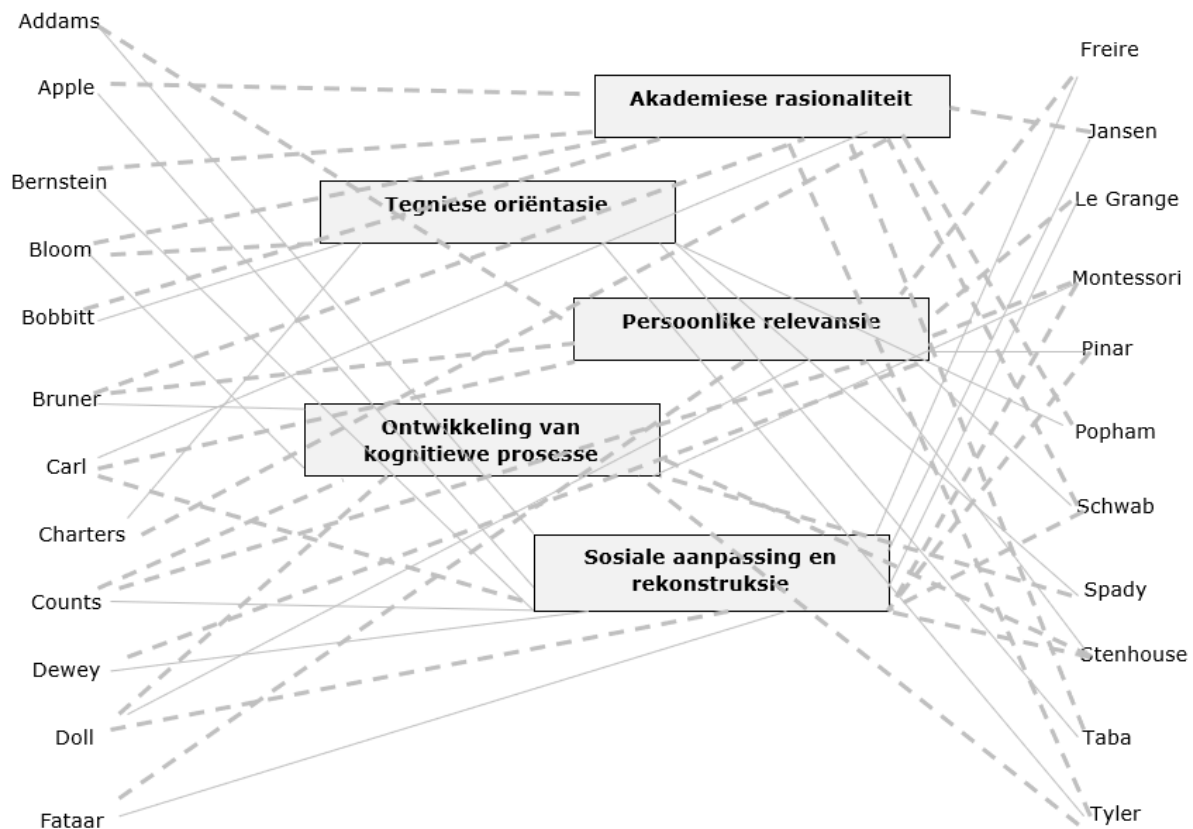
Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici	Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
Tegniese oriëntasie	William Spady	<i>Kurrikulum</i> as uitkoms-gebaseerde ontwerp; fokus op demonstreerbare leerprestasie en sistematiese beplanning	<i>Outcomes-based education</i> (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Spesifieke uitkomst en bevoegdhede wat leerders moet demonstreer. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Beleidsmakers en kurrikulum-ontwerpers in reaksie op samelewings- en beroepsvereistes. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur bemeesteringsleer en assessering wat fokus op prestasie van uitkomst. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Alle leerders met differensiasie om sukses te verseker. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van demonstreerbare bevoegdhede en voorbereiding vir deelname aan die samelewing.
	Hilda Taba	Sistematiese, induktiewe kurrikulumontwikkeling; onderwyser se hooffokus is as 'n beplanner van leer.	<i>Curriculum development: theory and practice</i> (1962)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Konseptueel gestruktureerde inhoud gebaseer op leerders se behoeftes en konteks. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Onderwysers as primêre kurrikulumontwikkelaars. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur induktiewe en reflektiewe kurrikulumontwerp. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Leerders binne spesifieke opvoedkundige kontekste. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van begrip en betekenisvolle leer.
	W. James Popham	Fokus op geldige en betroubare assessering; operasionalisering van leeruikomste. <i>Kurrikulum</i> word bestempel as alle leeruikomste waarvoor 'n skool verantwoordelik is.	<i>Establishing instructional goals</i> (1970)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Meetbare gedragsdoelwitte wat assessering moontlik maak. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Kurrikulum- en assesseringskundiges. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur gestruktureerde onderrig wat fokus op toetsbare leer. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Leerders as prestasiedemonstrateurs. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Betroubare meting van leer en verbetering van onderrigkwaliteit.

Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici	Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
Ontwikkeling van kognitiewe prosesse	Benjamin Bloom	Sistematiese ordening van denkvaardighede; fokus op kognitiewe ontwikkeling en bemeestering van meetbare leeruitkomst.	<i>Taxonomy of educational objectives</i> (1956)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Hiërargiese kennis en denkvaardighede volgens die taksonomie. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Onderwysers en ontwerpers wat leerdoelwitte formuleer. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur progressiewe leeraktiwiteite wat kognitiewe groei bevorder. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Alle leerders as ontwikkelende denkers. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van hoërorde-denke en begrip.
	Maria Montessori	Kindgesentreerde, ontwikkelingsgebaseerde kurrikulum; fokus op selfgerigte leer en sensoriese ontwikkeling.	<i>The Montessori method</i> (1912); <i>The absorbent mind</i> (1949)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Ontwikkelingsgepaste inhoud wat leerders se natuurlike nuuskierigheid ondersteun. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Onderwysers as gidse wat leeromgewings ontwerp. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur selfgerigte en ontdekkingsgebaseerde leer. • <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Unieke leerders met individuele ontwikkelingsbehoeftes. • <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Holistiese ontwikkeling en onafhanklikheid.
	Jerome Bruner	Bruner beskou <i>kurrikulum</i> as 'n gestruktureerde proses waardeur leerders die fundamentele strukture van dissiplinêre kennis ontdek. Sy spiraalkurrikulum en ontdekking-leer beklemtoon aktiewe betekenisvorming,	<i>The process of education</i> (1960)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat behoort onderrig te word?</i> Fundamentele strukture van dissiplinêre kennis. • <i>Wie behoort te besluit wat onderrig word?</i> Onderwysers as fasiliteerders wat kennis struktureer. • <i>Hoe behoort dit onderrig te word?</i> Deur ontdekking-leer en spiraalorganisasie van inhoud.

Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot <i>kurrikulum</i> as ordeningsraamwerk	Kurrikulum-teoretici	Kurrikulumperspektief en -doel	Belangrike werke van die kurrikulumteoretici	Verbinding met Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae
Ontwikkeling van kognitiewe prosesse	Jerome Bruner	progressiewe kompleksiteit en die ontwikkeling van hoërde-denke. Die doel is nie bloot inhouds-verwerwing nie, maar die vorming van denkprosesse wat oordraagbaar is.		<ul style="list-style-type: none"> <i>Aan wie behoort dit onderrig te word?</i> Aktiewe leerders wat betekenis konstrueer. <i>Met watter doel behoort dit onderrig te word?</i> Ontwikkeling van begrip en oordraagbare denke.

(Saamgestel vanuit Bernstein 1990; Bernstein 2012; Bloom 1956; Bobbitt 1924; Carl 2024; Dewey 2017; Dillon 2009; Eisner 2012; Eryaman 2010; Freire 1970; Glatthorn, Bosschee en Whitehead 2009; Le Grange 2014; Scott 2008; Stenhouse 1975; Tyler 1949; Walker 2014)

Tabel 1 toon die dominante oriëntasie van die verskillende teoretici aan. Daar kan wel 'n meta-teoretiese oorvleueling voorkom. Die erkenning van hierdie metateoretiese oorvleueling versterk die argument dat kurrikulum as studieveld nie deur enkelvoudige paradigmas begrens kan word nie, maar eerder deur 'n voortdurende spanning en dialoog tussen uiteenlopende teoretiese perspektiewe gevorm word. Die onderstaande metateoretiese kurrikulumverbindingsnetwerk (Figuur 1) dien as 'n voorbeeld hiervan. Die konstante lyn dui die dominante oriëntasie per teoretikus aan (soos in Tabel 1 aangedui), terwyl die stippellyne die verweefde en minder prominente oriëntasies wat hul denke beïnvloed, aandui.



Figuur 1. Metateoretiese kurrikulumverbindingsnetwerk

6. Navorsingsmetodologie

6.1 Geskiktheid van deelnemers en inhoud

Onderwysstudente in hul tweede jaar van opleiding was as deelnemers geskik, aangesien hulle aan die begin staan van 'n formele akademiese betrokkenheid met kurrikulumteorie en -praktyk. As toekomstige opvoeders is hulle sleutelrolspelers in die interpretasie, toepassing en herkonseptualisering van kurrikula in uiteenlopende kontekste.

Die inhoud van die betrokke module fokus op kurrikulumteorie, historiese ontwikkelinge en konseptuele raamwerke, en sluit insiggewende bronne en leerervarings in, wat ontwerp is om studente se kurrikulumgeletterdheid te ontwikkel. Deur studente se reflektiewe bydraes, inter-

aksie met akademiese tekste en deelname aan gestruktureerde leeraktiwiteite te ontleed, bied die artikel toegang tot betekenisvolle data rakende die konseptualisering en ontwikkeling van kurrikulumbegrip.

6.2 Filosofiese oriëntasie

'n Interpretivistiese lens is gebruik om die betekenis en begripsvorming van onderwysstudente rakende die begrip *kurrikulum* te ondersoek. Hierdie paradigma het dit moontlik gemaak om deelnemers se subjektiewe ervarings, perspektiewe en betekenisgewing sistematies te ontleed en sodoende die nuanses in hul konseptualisering van *kurrikulum* te verken.

6.3 Navorsingsontwerp

Hierdie artikel het 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gevolg, aangesien dit die versameling van ryk en betekenisvolle data moontlik gemaak het om die navorsingsvraag en navorsingsprobleem doelmatig te ondersoek.

6.3.1 Deelnemers

Die deelnemers het bestaan uit ingeskrewe studente in die BEd Grondslagfase- en BEd Intermediêre Fase-programme in die Fakulteit Opvoedkunde van 'n privaat hoër-onderwysinstelling. 'n Groep van 70 tweedejaaronderwysstudente wat gedurende die betrokke tydperk vir 'n module in kurrikulumstudies ingeskryf was, het as die aanvanklike deelnemers gedien. Die inhoudsfokus van hierdie module het dit geskik gemaak vir insluiting in die ondersoek na kurrikulumgeletterdheid. Deelnemers is doelgerig, op grond van praktiese toeganklikheid, betrek, aangesien die navorser ook die dosent van die betrokke module was en dus direkte toegang tot die studente gehad het.

Die potensiële magsverhouding inherent aan my dubbele rol as dosent en navorser is doelbewus en sistematies eties hanteer. Deelname is as volledig vrywillig geposisioneer, met eksplisiete versekering aan studente dat hul keuse om deel te neem, al dan nie, geen implikasies vir hul akademiese prestasie sou inhou nie. Ingeligte toestemming is derhalwe op 'n wyse verkry wat duidelik van enige assesseringsprosesse geskei is. Alle forumbydraes wat vir navorsingsdoeleindes benut is, is anoniem verwerk om vertroulikheid en anonimiteit te verseker. Deelname is voorts nie aan formele assessering gekoppel nie, en studente is doelgerig aangemoedig om outentieke, krities-reflektiewe bydraes te lewer, eerder as om hul antwoorde/respons met dosentverwagtinge te belyn. 'n Totaal van 31 studente het vrywillig deelgeneem en ingeligte toestemming verleen.

6.3.2 Dataversameling

Die data is ingesamel deur middel van 'n forumaktiwiteit op die leerbestuurstelsel Moodle. Hierdie forumaktiwiteit het deel gevorm van die eerste kontakssessie, wat ten doel gehad het om die studente se aanvanklike opvatting van die begrip *kurrikulum* te bepaal en die waarde van die kurrikulumstudiesmodule reeds na die eerste kontakssessie te beklemtoon. Die instelling volg 'n omgekeerde-klaskamer-benadering (Bergmann en Sams 2012; Agirman en Ercoskun 2022), wat die gebruik van 'n gestruktureerde formaat van intrap-, deurtrap- en vastrap-aktiwiteite insluit. Hierdie benadering het studente in staat gestel om vooraf met inhoud te

werk, aktief aan die kontakonderrigssessie deel te neem, en daarna hul begrip van die inhoud te verdiep deur middel van refleksie.

Die studente se opvatting van die begrip *kurrikulum* is geëvalueer deur middel van refleksie en die bespreking van hul konsepte en idees oor die term. Die forumaktiwiteit het die studente die geleentheid gebied om hul eie begrip van *kurrikulum* in hul eie woorde uit te druk, wat as 'n basis gedien het om hul aanvanklike kennisvlak te bepaal. Dit het waardevolle insigte gelever in die studente se begrip van *kurrikulum* aan die begin van die module. Die kurrikulumgeletterdheid van die studente is slegs gedurende die begin en einde van die kontakssessie geëvalueer, en nie aan die begin en einde van die semester nie. Alhoewel die evaluering beperk was tot een kontakssessie, het dit steeds waardevolle insigte verskaf. Dit het die beginvlak van die studente se kurrikulumgeletterdheid vasgestel en die waarde van die kontakssessie in die bevordering van kurrikulumgeletterdheid aan die begin van die module beklemtoon.

6.3.2.1 Oorsig van die kontakssessie

Die kontakssessie het deel gevorm van 'n gestruktureerde leerervaring wat doelbewus ontwerp is om onderwysstudente se konseptualisering van die begrip *kurrikulum* sistematies te verken, te verdiep en te verfyn. Die sessie is nie slegs as onderrigmoment benut nie, maar terselfdertyd as 'n geïntegreerde dataversamelingsgeleentheid waarin studente se bestaande opvattings geëvalueer, hul kennisstrukture verbreed en kurrikulumgeletterdheid bevorder is deur middel van kritiese refleksie en metakognitiewe betrokkenheid.

Die pedagogiese ontwerp het uit drie komplementêre fases bestaan, naamlik die intrap-aktiwiteit, die deurtrap-aktiwiteit en die vastrap-aktiwiteit. Hierdie progressiewe benadering het studente begelei vanaf aanvanklike intuïtiewe begripsvorming na 'n meer genuanseerde, teoreties gefundeerde en reflektiewe begrip van *kurrikulum* as dinamiese en konteksgebonde konsep. Deur hierdie gestruktureerde leerproses is professionele insig in kurrikulumstudies doelbewus ondersteun.

6.3.2.2 Intrap-aktiwiteit: Voorbereidende leer en forumbydraes

Die intrapfase het gefokus op die eksplisiete artikulasie van studente se voorafkennis en bestaande konseptualiserings van *kurrikulum*. Studente moes kortliks uiteensit wat hulle self onder die begrip *kurrikulum* verstaan en daarna betekenisvol reageer op ten minste twee medestudente se beskrywings. Hierdie proses het nie slegs individuele begripsvorming sigbaar gemaak nie, maar ook dialogiese kennisontwikkeling gestimuleer.

Na afloop van die aanvanklike forumbydraes is van studente verwag om deur bepaalde voorgeskrewe leermateriaal en video's te werk ter voorbereiding vir die kontakssessie. Die voorgestelde leermateriaal het ingesluit hoofstuk 1 van die voorgeskrewe handboek, *'n Inleidende perspektief op Kurrikulumstudies*, wat kurrikulumteorie bespreek; die artikel van Graham-Jolly getiteld "The nature of curriculum" in Reed, Gultig en Adendorff (2012); asook Le Grange (2014) se artikel "Currere's active force and the Africanisation of the university curriculum".

Daarbenewens moes studente twee video's bestudeer, naamlik 'n paneelbespreking met William Pinar (Teaching & Learning TV, 2014) en die video "What is curriculum" (2014). Hierdie multimodale blootstelling het teoretiese, filosofiese en kontemporêre perspektiewe geïntegreer om 'n breër epistemologiese raamwerk vir begrip te fasiliteer.

6.3.2.3 Deurtrap-aktiwiteit: Interaktiewe kontakssessie en fasilitering

Die deurtrapfase het plaasgevind tydens die interaktiewe kontakssessie wat deur die dosent gefasiliteer is. 'n Klasbespreking is as primêre onderrigstrategie benut, ondersteun deur die vraag-en-antwoord-metode en doelgerigte vraagstelling as pedagogiese tegniek.

Die fasilitering was daarop gemik om studente se voorafbegrippe krities te ontgin, te bevraagteken en te rekonstrueer in die lig van teoretiese perspektiewe. Die gesprek het ruimte geskep vir konseptuele spanning, nuansering en die integrasie van uiteenlopende kurrikulum-oriëntasies. Hierdie fase het dus gefunksioneer as 'n epistemologiese "deurtrap"-moment waarin bestaande denkraamwerke aktief hersien en verbreed is.

6.3.2.4 Vastrap-aktiwiteit: Hersiening en metakognitiewe refleksie

Die vastrapfase het studente teruggelei na hul oorspronklike foruminskrywing van die intrap-aktiwiteit. Studente moes 'n hersiene omskrywing van *kurrikulum* formuleer na afloop van die leerervaring en eksplisiet besin oor die verskille tussen hul aanvanklike en gewysigde omskrywings.

Hierdie refleksie het van studente vereis om aan te dui waarom hul eerste omskrywing verskil van hul tweede omskrywing, en watter teoretiese, konseptuele of perspektiewiese verskuiwings plaasgevind het. Die fokus was dus nie slegs op inhoudelike verandering nie, maar op die bewustelike erkenning van leerprosesse en begripsverdieping.

Deur hierdie metakognitiewe terugskouing is studente aangemoedig om hul eie professionele ontwikkeling as toekomstige kurrikulumontwikkelaars en beleidinterpreteerders te internaliseer.

6.3.3 Data-ontleding

Die data is tematies georden deur gebruik te maak van 'n konseptueel gefundeerde analitiese raamwerk. In die eerste instansie het Eisner (2012) se basiese oriëntasies tot *kurrikulum* as ordeningsraamwerk gedien. Eisner se onderskeiding tussen akademiese rasionaliteit, persoonlike relevansie, sosiale aanpassing en rekonstruksie, tegniese oriëntasie en die ontwikkeling van kognitiewe prosesse het 'n konseptuele struktuur gebied waarbinne studente se antwoorde tematies gegroepeer kon word. Hierdie ordening het dit moontlik gemaak om verskillende kurrikulumopvattinge sistematies te kategoriseer en te beskryf.

Ten einde die ontleding verder te verdiep is die geïdentifiseerde temas ook deur Dillon (2009) se kernvrae as normatief-analitiese lens gelees. Dillon se vyf kernvrae oor *kurrikulum* (wat fokus op die waarom, wat, hoe, vir wie en met watter gevolge vir *kurrikulum*) het 'n heuristiese raamwerk gebied waardeur studente se uitsprake krities geïnterpreteer kon word. Hierdie lens het dit moontlik gemaak om nie slegs te identifiseer wat deelnemers oor *kurrikulum* sê nie, maar ook om te vra watter normatiewe aannames en implisiete posisionerings in hul konseptualiserings na vore kom.

Die ontleding was nie bloot beskrywend nie, maar interpretatief en vergelykend. Dit het patrone, konseptuele verskuiwings en onderliggende oriëntasies uitgewys wat op die ontwikkeling van kurrikulumgeletterdheid dui. Deur Eisner (2012) se oriëntasies as ordeningsraamwerk, en Dillon (2009) se kernvrae as normatief-analitiese lens is 'n meervlakkige analitiese benadering gevolg om studente se kurrikulumbegrip te belig.

6.3.4 Etiese oorwegings

Etiese goedkeuring vir hierdie studie is deur die betrokke hoërondewysinstelling se etiek-komitee verleen. Daarbenewens is ingeligte toestemming vooraf van alle deelnemers verkry.

7. Bevindinge

Die ontleding van die data dui op 'n betekenisvolle ontwikkeling in onderwysstudente se konseptualisering én toepassing van kurrikulumgeletterdheid voor en na afloop van die kontak-sessie. Hierdie ontwikkeling manifesteer nie bloot as 'n uitbreiding van beskrywende kennis nie, maar as 'n kwalitatiewe epistemologiese herposisionering van 'n kurrikulum van 'n statiese, voorskriftelike produk na 'n dinamiese, kontekstsensitiewe en pedagogies bemiddelde praktyk. Die merker A in die deelnemers se antwoorde hier onder dui op hul opvatting vóór die kontak-sessie, terwyl B verwys na hul antwoorde ná die kontak-sessie.

Aanvanklik het die meerderheid deelnemers 'n kurrikulum hoofsaaklik as 'n rigiede, statiese en voorgeskrewe dokument gekonseptualiseer, met beperkte ruimte vir pedagogiese interpretasie of aanpassing. In hierdie beskouing is kurrikulum-as-plan of -produk oorbeklemtoon, terwyl die waarde van die ervarende en geïmplementeerde kurrikulum op die agtergrond figureer. Hierdie beskrywings dui op 'n oorwegend tegniese-rasionalistiese kurrikulumverstaan waarin standaardisering, voorskrif en nakoming sentraal staan.

Onderliggend aan hierdie verstaan is 'n epistemologiese aanname dat kennis stabiel, vooraf bepaalbaar en lineêr oordraagbaar is, 'n siening wat die rol van die onderwyser reduceer tot dié van implementeringsagent eerder as interpreteerder en reflektiewe praktisyn. Hierdie posisionering resoneer met Eisner (2012) se beskrywing van 'n tegniese oriëntasie tot 'n kurrikulum, asook met 'n Tyleriaanse doel-middel-rasionaliteit (Tyler 1949), en sluit aan by Freire (1970) se kritiek op die sogenaamde bankkonsep van onderwys.

Verder weerspieël hierdie verstaan 'n vernoude konseptuele netwerk rondom die begrip *kurrikulum*, waarin dokumentasie, tydsindeling en assessering dominant is, terwyl konteks, waardes, leerervaringe en pedagogiese verhoudings gemarginaliseer word. 'n Kurrikulum word derhalwe hoofsaaklik as 'n makrobeleidsartefak beskou, met beperkte erkenning van die dinamiese wisselwerking tussen die beplande, geïmplementeerde en ervarende kurrikulum op mikrovlak. Hierdie tendens word weerspieël in deelnemers se uitsprake, waarin 'n kurrikulum konsekwent as riglyn, tydsraamwerk en voorskrif vir inhoudsdekking beskryf word:

Die basiese reëls en regulasies wat opvoeders moet volg om sodoende leerders suksesvol te kan oplei. (Deelnemer 3A)

Kurrikulum is die beplanning van die jaar, wat deur die departement opgestel is as riglyn wat onderwysers help om te weet wanneer 'n spesifieke onderwerp afgehandel moet word. Hierdie dokument verduidelik hoeveel ure aan onderwerpe gegee moet word. (Deelnemer 7A)

Dit sê vir jou hoeveel goed jy het om te doen en teen wanneer jy dit moet voltooi. (Deelnemer 10A)

Kurrikulum is die riglyn vir onderwysers om die korrekte materiaal in sekere aantal ure in 'n sekere volgorde aan te bied. (Deelnemer 12A)

Kurrikulum is 'n baie moeilike konsep om te verduidelik. Dit kan gesien word as alles wat van 'n sekere ouderdomsgroep verwag word om te doen teen 'n bepaalde tydperk. Dit kan so ook gesien word as wat van die onderwyser verwag word om vir die leerders te leer teen 'n sekere tydperk. Dit is die hoeveelheid kennis wat oor 'n sekere tydperk oorgedra moet word. (Deelnemer 14A)

Ek verstaan kurrikulum as 'n riglyn wat onderwysers gebruik om inhoud aan leerders oor te dra. Met ander woorde, die kurrikulum sit vir onderwysers uiteen watter inligting aan leerders oorgedra moet word, hoe, wanneer, ensovoorts. (Deelnemer 16A)

Dis die akademiese riglyne wat aan 'n skool deurgegee word, en wat die onderwysers moet volg in die akademiese jaar om te verseker leerders presteer tot op hulle beste vermoë. Dit behels al die eenhede van elke vak wat afgehandel moet word deur die loop van die jaar en wat elke leerder in staat moet kan wees om te doen na 'n leereenheid. (Deelnemer 20A)

Kurrikulum is oor alle onderwerpe wat behandel moet word en wat moet wanneer behandel word. (Deelnemer 22A)

Kurrikulum is 'n dokument wat reëls, doelwitte, assesserings en inligting deurgee wat deur die Departement opgestel word wat onderwysers gebruik om lesaanbiedings aan leerders op verskillende vlakke aan te bied. (Deelnemer 25A)

Ná die kontakssessie is 'n duidelike epistemologiese verskuiwing in die data waarneembaar, wat dui op 'n verdiepte reflektiewe herposisionering van *kurrikulum* as dinamiese, konteks-sensitiewe en onderhandelbare praktyk. Deelnemers begin 'n kurrikulum nie langer uitsluitlik as 'n voorskriftelike raamwerk interpreteer nie, maar as 'n proses van betekenisgewing waarin kennis, ervaring en konteks in voortdurende wisselwerking tree. Hierdie herposisionering impliseer 'n verbreding van kurrikulumverstaan, van 'n eng fokus op dokumentasie na 'n meer holistiese of breër beskouing.

Voorbeelde hiervan sluit in:

My definisie het nie dieselfde gebly nie, want ja dit bestaan uit reëls en regulasies maar dis net maatstaf en dit bevat somtotaal van alle leergeleenthede. (Deelnemer 3B)

Kurrikulum gaan oor meer as net riglyne wat aan onderwysers gegee word, dit sluit alle komponente van onderrig en leer in. My siening hieroor het verander en ek besef daar is meer as net die noue kurrikulum wat in ag geneem moet word, kurrikulum sluit alles in. (Deelnemer 7B)

Kurrikulum is die hart van onderwys, en daar is so baie definisies rondom wat kurrikulum is. Dit wys ons net dat dit konstant besig is om te groei. (Deelnemer 20B)

Kurrikulum is al die aspekte van leer en ook alles in die onderwys wat op papier geplaas kan word soos handboeke, lesbeplannings ens. Die kurrikulum sluit ook in die skool-beleide, leerprogramme, die klasomgewing en soveel meer. (Deelnemer 18B)

Kurrikulum word nie langer uitsluitlik met kennisinhoud geassosieer nie, maar ook met die ontwikkeling van hoërdevaardighede soos probleemoplossing, kritiese denke en situasionele bewustheid, sowel as met die rol van verhoudinge en kontekstuele toepassing in die leerproses. Vanuit 'n teoretiese perspektief resoneer hierdie ontwikkeling met Graham-Jolly (2012) se breër beskouing van *kurrikulum*, asook met Le Grange (2014) se opvatting van *kurrikulum* as 'n dinamiese en aktief vormende konsep wat voortdurend deur praktyk en konteks gevorm word. Deelnemer 12B stel dit soos volg:

My siening het net die nouer perspektief van kurrikulum bevat en nie die breër een nie. Dit gaan nie net oor leerwerk en skryfwerk nie, maar oor ander leer geleenthede, al is dit op die sportveld of in die klas tussen leerders / interpersoonlike verhoudings. Dit gaan ook nie net oor wat die onderwysers vir die leerders leer nie maar ook die gesprekke wat tussen die leerders en onderwysers gevoer word. My nuwe siening het verskil van my eerste definisie.

Wat Dillon (2009) se eerste kurrikulumvraag betref, naamlik wat onderrig behoort te word, het die studente se fokus van blote inhoud na 'n integrasie van kennis, vaardighede en waardes verskuif. Aanvanklik is slegs inhoud gelys, maar ná die sessie het hulle beklemtoon dat die kurrikulum ook die ontwikkeling van leerders se volle potensiaal insluit: akademies, sosiaal en moreel. Hierdie herposisionering van *kurrikulum* as kontekstueel ontwikkelende praktyk sluit aan by Stenhouse (1975) se prosesbenadering.

Wat betref die vraag oor wie behoort te besluit wat onderrig word, het studente aanvanklik die Departement van Onderwys as primêre en bykans uitsluitlike gesagsdraer geposisioneer. Hierdie beskouing dui op 'n gesentraliseerde en hiërargiese begrip van *kurrikulum*. Dit impliseer dat besluitneming hoofsaaklik op makrovlak gesitueer word, met beperkte erkenning van die onderwyser se rol as interpreteerder en professionele praktisyn op mikrovlak.

Ná die kontakssessie het hierdie perspektief egter merkbaar verbreed. Deelnemers begin die onderwyser nie meer bloot as implementeringsagent sien nie, maar as 'n professionele agent en medeontwikkelaar van die kurrikulum, wat binne en rondom beleidsraamwerke betekenis gee aan inhoud en leerprosesse. Dit sluit direk aan by Stenhouse (1975) se idee dat onderwysers die beplande kurrikulum binne departementele riglyne aanpas volgens die behoeftes van leerders en gemeenskappe, en word verder verdiep deur die beginsel van kurrikulum-onderhandeling (Boomer 1978), waarvolgens 'n kurrikulum nie as 'n vaste gegewe funksioneer nie, maar deur die dinamiese interaksie tussen rolspelers voortdurend gevorm word.

Die kurrikulum word gewoonlik saamgestel deur die departement van onderwys om die basiese onderwerpe te dek wat deur die jaar vir leerders deur gegee moet word. (Deelnemer 13A)

Dit is 'n belangrike dokument vanaf die departement om te verseker dat die leerders die nodige werk kan doen en verstaan, voordat hulle kan oorgaan na die volgende graad. Dit wys ook vir die onderwysers watse assesserings in die jaar gedoen moet word. (Deelnemer 18A)

Kurrikulum is die beplanning van die jaar, wat deur die departement opgestel is as riglyn wat onderwysers help om te weet wanneer 'n spesifieke onderwerp afgehandel moet word. Hierdie dokument verduidelik hoeveel ure aan onderwerpe gegee moet word. (Deelnemer 25A)

Ek dink steeds dis 'n riglyn, maar jy kry verskillende vorme, 'n noue – wat dokumentasie soos die KABV Kurrikulum assesserings beleid verklaring insluit en die breër kurrikulum wat 'n somtotaal van verskeie aspekte is, soos interpretasie, ervaring en opinie. (Deelnemer 1B)

Daar is verskillende vlakke van kurrikulum en elke een verskil volgens die omstandighede. (Deelnemer 14B)

Na afloop van die inhoud wat ons ontvang het, sien ek die kurrikulum nog steeds as 'n riglyn wat onderwysers gebruik om inhoud aan leerders oor te dra. Ek besef nou egter dat die woord “kurrikulum” baie meer inhou as net 'n eenvoudige riglyn. Hierdie konsep bevat 'n baie breër spektrum van aspekte as wat ek oorspronklik gedink het, byvoorbeeld die konsep van 'n noue kurrikulum (kurrikulum beleide soos die KABV) en 'n breë kurrikulum (interaksie, meer in diepte). (Deelnemer 16B)

Die noue kurrikulum is duidelik riglyne wat stap vir stap gevolg moet word. Die breër kurrikulum kan aangepas word. (Deelnemer 17B)

Ek verstaan dit as die riglyn wat gegee word wat gevolg kan word en gebruik kan word om te sien of daar vordering is en die onderwyser kan aanpas en meer gepas maak vir die leerders sodat hulle dit makliker kan verstaan. (Deelnemer 31B)

Die skuif van liniêre kennisoordrag na aktiewe, leerdergesentreerde betrokkenheid weerspieël 'n beweging weg van 'n tegniese oriëntasie na 'n meer sosiaal-rekonstruksionistiese en kontekstueel-responsiewe benadering. Van die deelnemers se menings:

My siening het net die nouer perspektief van kurrikulum bevat en nie die breër een nie. Dit gaan nie net oor leerwerk en skryf werk nie, maar oor ander leer geleenthede, al is dit op die sportveld of in die klas tussen leerders / interpersoonlike verhoudings. Dit gaan ook nie net oor wat die onderwysers vir die leerders leer nie maar ook die gesprekke wat tussen die leerders en onderwysers gevoer word. My nuwe siening het verskil van my eerste definisie. (Deelnemer 12B)

Met breër kurrikulum in gedagte kyk ons na alle aspekte wat fokus op 'n groter prentjie soos kommunikasie en kritiese denke. En noue kurrikulum fokus meer op klein aspekte soos modules of vakke op hulle eie. (Deelnemer 21B)

Hierdie herposisionering impliseer 'n herwaardering van pedagogiese interaksie, dialoog en ervaring as integrale komponente van kurrikulum.

Wat betref die vraag oor wat aan wie onderrig behoort te word, het deelnemers se oogpunt van 'n beperkte teikengroep (bv. sekere grade of vakke) verskuif na 'n holistiese erkenning van inklusiewe onderwys en die bevordering van ontwikkelingsvlakke. Hulle het begin besef dat die kurrikulum nie neutraal is nie, maar dat dit altyd sekere waardes, kultuur en konteks dra.

Die data toon 'n groeiende bewustheid dat kurrikula nie neutraal of waardevry is nie, maar ingebed is in spesifieke kulturele, sosiale en historiese kontekste. Hierdie erkenning dui op die ontwikkeling van kritiese kurrikulumgeletterdheid. Deelnemer 24B skryf byvoorbeeld:

Onthou dat kurrikulum verskillende definisies het, nie beperk is tot een nie. Daarom moet ons ook onthou dat verskuilde kurrikulum ook belangrik is om te onthou en is net so belangrik as die leermetodes, beplanning ens. Onthou ook dat dit of nou of 'n breër kurrikulum kan wees. (Deelnemer 24B)

Laastens, ten opsigte van die vraag oor met watter doel onderrig behoort te geskied, het die mees uitgesproke verskuiwing in die data na vore gekom. Aanvanklik het studente die doel van onderrig oorwegend gereduseer tot voorbereiding vir assesserings en eksamens, 'n siening wat dui op 'n eng, instrumentele begrip van onderwys waarin prestasie, meetbaarheid en doelwitbereiking sentraal staan. In hierdie beskouing word 'n kurrikulum hoofsaaklik aangewend as 'n meganisme om voorafbepaalde uitkomst te bereik en vordering te monitor. Deelnemers het aanvanklik aangedui:

Kurrikulum is die leermateriaal wat onderwysers vir die kinders en studente moet leer per kwartaal deur die jaar en wat se onderwerpe afgehandel word vir wat se toetse. (Deelnemer 2A)

Dit bied 'n raamwerk waarvolgens onderwysers kan werk en om te sien of die leerders die doelwitte of doelstellings bereik het. (Deelnemer 12A)

Kurrikulum is wat vir die onderwysers wys watse werk gedoen moet word en ook wat die vlakke van die werk is bv. CAPS. Dit is 'n belangrike dokument vanaf die departement om te verseker dat die leerders die nodige werk kan doen en verstaan, voordat hulle kan oorgaan na die volgende graad. Dit wys ook vir die onderwysers watse assesserings in die jaar gedoen moet word. (Deelnemer 18A)

Ná die sessie het deelnemers beklemtoon dat die kurrikulum leerders behoort te bemagtig vir betekenisvolle deelname in die samelewing, die ontwikkeling van kritiese denke, en die vestiging van 21ste-eeuse vaardighede soos probleemoplossing en samewerking. Hierdie herposisionering resoneer met Freire (1970) se kritiek op die sogenaamde bankkonsep van onderwys en dui op 'n herdefiniëring van die *telos* van onderwys – weg van 'n eng tegniese en voorskriftelike oriëntasie na 'n meer sosiaal-rekonstruksionistiese, aanpasbare en persoonlik relevante benadering. Vanuit Eisner (2012) se raamwerk kan hierdie verskuiwing geïnterpreteer word as 'n beweging na oriëntasies waarin betekenis, ervaring en sosiale verantwoordelikheid sentraal staan, terwyl Dillon (2009) se kurrikulumvrae hier verdiep word deur 'n herwaardering van die “waarom” en “vir wie” van onderwys.

Voorbeelde van deelnemers se antwoorde sluit die volgende in:

My definisie het nie dieselfde gebly nie, want ja dit bestaan uit reëls en regulasies maar dis net maatstaf en dit bevat somtotaal van alle leer geleenthede. (Deelnemer 3B)

'n Meer dieper kyk na kurrikulum sal wees om breër asook noue uitkyk te hê. Met breër kurrikulum in gedagte kyk ons na alle aspekte wat fokus op 'n groter prentjie soos kommunikasie en kritiese denke. (Deelnemer 10B)

Gesamentlik dui hierdie bevindinge, soos belig deur Dillon (2009) se kurrikulumvrae en Eisner (2012) se kurrikulumoriëntasies, op 'n betekenisvolle toename in konseptuele kompleksiteit, professionele agentskap en metakognitiewe bewustheid – kernkomponente van ontwikkelende kurrikulumgeletterdheid.

8. Teoretiese, empiriese en konseptuele bydrae

8.1 Teoretiese bydrae: herposisionering van die onderwyser

Empiriese bevindinge dui daarop dat onderwysstudente se kurrikulumbegrip nie staties is nie, maar ontwikkel deur blootstelling aan verskillende teoretiese perspektiewe. Aanvanklik word *kurrikulum* dikwels geïnterpreteer binne 'n produkgeoriënteerde raamwerk, soos verwoord deur Ralph Tyler (1949), waar voorafbepaalde uitkomst en gestruktureerde beplanning sentraal staan. Deur doelgerigte akademiese betrokkenheid word hierdie perspektief egter uitgebrei om ook proses- en praktykgebaseerde benaderings in te sluit, soos gesien in die werk van Lawrence Stenhouse (1975), Paulo Freire (1970) en Lesley Le Grange (2014).

Binne hierdie raamwerk word geen enkele kurrikulumoriëntasie as normatief “beter” beskou nie; eerder word die kurrikulum, in ooreenstemming met Eisner (2012) se konseptualisering, verstaan as 'n multidimensionele verskynsel wat verskillende interpretasies en praktyke moontlik maak. Die ontwikkeling wat by studente waargeneem word, is dus nie 'n lineêre beweging van een model na 'n ander nie, maar 'n verbreding van hul konseptuele repertorium, wat hulle in staat stel om *kurrikulum* meer genuanseerd en kontekstueel te benader.

Hierdie verruimde perspektief dra by tot die herposisionering van die onderwyser nie bloot as uitvoerder van beleid nie, maar as reflektiewe praktisyn wat sinvol kan navigeer tussen verskillende kurrikulumoriëntasies. Só word pedagogiese inhoudskennis, inklusiwiteit en 21ste-eeuse vaardighede nie as geïsoleerde konstrakte benader nie, maar as geïntegreerde dimensies van 'n komplekse kurrikulumpraktyk, met belangrike implikasies vir onderwyseropleiding, kurrikulumontwerp en opvoedkundige beleid.

8.2 Empiriese bydrae: ontwikkeling van kurrikulumgeletterdheid

Die artikel dra by tot die veld van kurrikulumstudies deur empiries te illustreer hoe kurrikulumgeletterdheid onder tweedejaaronderwysstudente kan ontwikkel deur 'n enkele, goed gestruktureerde pedagogiese ingreep. Deur Dillon (2009) se vyf kurrikulumvrae as analitiese lens te gebruik, word aangetoon hoe studente se begrip van *kurrikulum* verskuif het van die siening daarvan as 'n rigiede, voorskriftelike dokument – 'n tegniese, produkgeoriënteerde benadering – na die erkenning daarvan as 'n dinamiese en konteks sensitiewe praktyk wat kennis, vaardighede, waardes en leerervarings insluit. Hierdie verskuiwing kan ook binne Eisner (2012) se kurrikulumoriëntasies geïnterpreteer word, waar studente geleidelik beweeg het van 'n oorwegend tegnologiese oriëntasie na 'n meer ervarings- en kognitief georiënteerde beskouing van *kurrikulum*. Die metodologiese bydrae toon derhalwe hoe Dillon (2009) se raamwerk – in samehang met Eisner (2012) se oriënterings – in onderwysersopleiding geoperasionaliseer kan word om konseptuele verdieping in deelnemers se kurrikulumbegrip te bevorder.

8.3 Konseptuele bydrae: Strewe na 'n eenheid vir kurrikulum-in-gesprek met 'n kontinue kurrikulumkultuur (KKK) as fokuspunt

Dit word aanbeveel dat alle hoëronderrysinstellings 'n eenheid vir kurrikulum-in-gesprek daarstel, met die KKK as fokuspunt. 'n KKK funksioneer binne 'n dialektiese ruimte, waar kennis nie as 'n absolute gegewe beskou word nie, maar as 'n dinamiese entiteit wat deur kritiese interaksie, ontologiese bevraagtekening en reflektiewe denke ontwikkel. Dit impliseer dat leer nie slegs die internalisering van bestaande idees is nie, maar 'n proses van intellektuele transformasie, waar alle opvoedkundige rolspelers aangemoedig word om gevestigde konsepte te dekonstrueer, nuwe denkstrukture te vorm en akademiese paradigmas voortdurend te herbedink.

Die KKK rus op vyf hoekstene wat 'n dinamiese en geïntegreerde benadering tot die ontwikkeling van 'n akademiese agentskap ondersteun. Hierdie akademiese agentskap veronderstel dat alle opvoedkundige rolspelers aktief en doelgerig deelneem aan 'n holistiese akademiese vorming. Hierdie vorming sluit dimensies van onderrig, leer, navorsing, programontwikkeling en gemeenskapsverbondenheid in. Die vyf hoekstene van 'n KKK veronderstel 'n voortdurende soeke na dieper begrip en uitnodiging om kritiese vrae te vra, en meta-kognitiewe bewussyn binne kontekstuele relevansie te bevorder.

Die vyf hoekstene van 'n KKK is soos volg:

- Die eerste hoeksteen is *kurrikulum* as 'n oop en betekenisvolle gesprek wat nie net as 'n oordrag van kennis gesien moet word nie, maar as 'n ruimte vir kritiese ondersoek en akademiese dialoog. Dit daag opvoedkundige rolspelers uit om vrae te vra, komplekse vraagstukke te bevraagteken en nuwe benaderings tot leer te verken, sodat nuwe insigte en benaderings geskep kan word.
- Die tweede hoeksteen is die *interdissiplinêre leer- en leergemeenskapsbenadering*, wat die samevoeging van kennis, metodes en perspektiewe uit verskeie dissiplines insluit. Hierdie benadering bevorder die ontwikkeling van nuwe denkstrukture en help opvoedkundige rolspelers om komplekse vraagstukke op 'n holistiese wyse te verstaan deur verskillende dissiplines met mekaar in gesprek te bring.
- Die derde hoeksteen is *holistiese, praktiese en normatiewe vorming*. Hierdie benadering fokus nie net op die intellektuele ontwikkeling van opvoedkundige rolspelers nie, maar beklemtoon ook die toepassing van kennis in werklike situasies en die ontwikkeling van etiese en kreatiewe denke. Dit skep nie net tegniese kundigheid nie, maar bevorder die vermoë om verantwoordelik en betrokke te wees in die samelewing.
- Die vierde hoeksteen is die *bevordering van geïntegreerde en dinamiese leerpraktyke*. Hierdie benadering bevorder die afbreek van silodenke en moedig 'n kurrikulum aan wat nie net met akademiese kennis nie, maar ook met die veranderende behoeftes van die samelewing en tegnologiese vooruitgang belyn is. Dit ondersteun die voortdurende ontwikkeling van kurrikulumpraktyke wat toepaslik bly.
- Die vyfde hoeksteen is *kritiese bewussyn van kurrikulumgrense*, wat erken dat grense nie net beperkings is nie, maar fasiliteerders van intellektuele en sosiale interaksie. Grense skep 'n ruimte vir verskeie perspektiewe en idees, en bevorder kritiese bewussyn en die konstruksie van kennis. Dit maak dit moontlik vir die kurrikulum om voortdurend toepaslik en responsief te wees vir die veranderende behoeftes van die samelewing en die wêreld.

9. Geleentheid vir verdere navorsing

Hoewel hierdie artikel waardevolle insigte bied oor die ontwikkeling van kurrikulum-geletterdheid onder tweedejaaronderwysstudente binne 'n spesifieke leeringreep, dui die beperkinge van die ondersoek ook op belowende weë vir verdere navorsing.

9.1 Steekproefomvang en konteks

Die navorsing is uitgevoer binne 'n enkele hoërondewysinstelling met 'n spesifieke pedagogiese konteks. Dit bied 'n geleentheid om toekomstige navorsing te verbreed deur groter en meer gedifferensieerde steekproewe in te sluit, asook deur vergelykende studies tussen verskillende hoërondewysinstellings of onderrigkontekste te onderneem. Só kan die vraagstuk van oordraagbaarheid en veralgemeningspotensiaal verder ondersoek word.

9.2 Tydsduur van die ingreep

Die ingreep is kortstondige ontwerp en het net een kontakgeleentheid ingesluit. Dit skep 'n basis om in opvolgnavorsing die langtermynvolhoubaarheid van kurrikulumgeletterdheid te ondersoek. Toekomstige navorsingsinisiatiewe kan langer ingrepe, opvolgssessies of longitudinale navorsing gebruik om die internalisering van kurrikulumbegrippe en die volgehoue impak op studente se praktyk te toets.

9.3 Tematiese raamwerk en analitiese benaderings

Die gebruik van Eisner (2012) se basiese kurrikulumoriëntasies as ordeningsraamwerk, in kombinasie met Dillon (2009) se vyf kernvrae as normatief-analitiese lens, het betekenisvolle struktuur en fokus aan die ontleding gebied. Hierdie benadering het dit moontlik gemaak om studente se uitsprake oor *kurrikulum* sistematies te orden en terselfdertyd krities te interpreteer. Nietemin kan die gebruik van spesifieke teoretiese raamwerke die interpretasie ook tot bepaalde epistemologiese en konseptuele kategorieë begrens. Verdere navorsing kan daarom baat vind by die toepassing van alternatiewe kurrikulumraamwerke.

10. Samevatting

Hierdie artikel het ondersoek ingestel na hoe onderwysstudente die begrip *kurrikulum* binne 'n hoërondewyskonteks gekonseptualiseer het. Dit was teoreties gerig deur die sogenaamde Hompie Kedompie-dilemma, wat verwys na die veelheid van betekenis wat aan die term *kurrikulum* geheg word. 'n Kwalitatiewe, interpretivistiese navorsingsontwerp is gebruik om tweedejaaronderwysstudente se begrip van *kurrikulum* voor en na 'n gestruktureerde leeringreep te verken. Data is versamel deur middel van reflektiewe forumbydraes en tematies ontleed met behulp van Eisner (2012) se kurrikulumoriëntasies en Dillon (2009) se kernkurrikulumvrae as analitiese raamwerke. Die bevindinge het getoon dat studente se aanvanklike tegniese en dokumentgebaseerde begrip van *kurrikulum* uitgebrei het na 'n meer dinamiese en kontekstuele verstaan van *kurrikulum* as pedagogiese praktyk.

Bibliografie

Addams, J. 1902. *Democracy and social ethics*. New York, NY: Macmillan.

—. 1909. *The spirit of youth and the city streets*. New York, NY: Macmillan.

—. 1910. *Twenty years at Hull-House*. New York, NY: Macmillan.

Agirman, N. en M.H. Ercoskun. 2022. History of the flipped classroom model and uses of the flipped classroom concept. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1):78–88. DOI: 10.31704/ijocis.2022.004.

Apple, M.W. 1979. *Ideology and curriculum*. Londen: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M.W. 1993. *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.

Azar, N.G. en F. Hosseini. 2024. Curriculum definition revisited. *Acta Medica Iranica*, 62(2):55–7. <https://doi.org/10.18502/acta.v62i2.17034>.

Barnett, R. 2000. Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3):255–6. <https://doi.org/10.1080/713696156>.

Bergmann, J. en A. Sams. 2012. *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. Londen: Routledge & Kegan Paul.

—. 1973. *Class, codes and control. Volume 2: Applied studies towards a sociology of language*. Londen: Routledge & Kegan Paul.

—. 1975. *Class, codes and control. Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Londen: Routledge & Kegan Paul.

—. 1990. *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control. Volume 4*. Londen, New York: Routledge.

—. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Londen: Taylor & Francis.

—. 2012. On the curriculum. In Reed en Gultig (reds.) 2012.

Bloom, B.S. (red.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain*. New York: David McKay Company, Inc.

Bobbitt, F. 1913. *Some general principles of management applied to the problems of city-school systems*. Chicago: University of Chicago Press.

- . 1918. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- . 1924. *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boomer, G. 1978. *Negotiating the curriculum*. *English in Australia*, 44:16–29.
- Breault, J.A. en J.D. Marshall. 2010. Definitions of curriculum. In Kridel (red.) 2010.
- Bruner, J.S. 1960. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carl, A.E. 1995. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Kaapstad: Juta.
- . 2002. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. 2de uitgawe. Kaapstad: Juta.
- . 2009. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. 3de uitgawe. Kaapstad: Juta.
- . 2012. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. 4de uitgawe. Kaapstad: Juta.
- . 2017. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. 5de uitgawe. Kaapstad: Juta.
- . 2024. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. 6de uitgawe. Kaapstad: Juta.
- Charters, W.W. 1909. *Methods of teaching: Developed from a functional standpoint*. Chicago: Row, Peterson.
- . 1923. *Curriculum construction*. New York, NY: Macmillan.
- Counts, G.S. 1932. *Dare the school build a new social order?* New York, NY: John Day.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- . 1938. *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- . 2017. My pedagogic creed. In Flinders en Thornton (reds.) 2017.
- Dillon, J.T. 2009. The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3):343–59. <https://doi.org/10.1080/00220270802433261>.
- Doll, W.E. Jr. 1993. *A post-modern perspective on curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Egan, K. 1978. What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1):65–72.

- Ei-Astal, M. 2023. What is curriculum? Building a broader understanding of the term. *Journal of Curriculum and Teaching*, 12(6):188–96. <https://doi.org/10.5430/jct.v12n6p188>.
- Eisner, E. 1979. *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan.
- . 2012. Five basic orientations to curriculum. In Reed, Gultig en Adendorff (reds.) 2012.
- Elliott, M., W.F. Pinar, W.M. Reynolds, P. Slattery en P.M. Taubman. 1995. *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang. <https://doi.org/10.2307/1585817>.
- Eryaman, M.Y. 2010. Frameworks in curriculum development. In Kridel (red.) 2010.
- Fataar, A. 1997. Access to schooling in a post-apartheid South Africa: Linking concepts to context. *International Journal of Educational Development*, 43(4):331–48. <https://doi.org/10.1023/A:1003075806523>.
- . 2003. Higher education policy discourse in South Africa: A struggle for alignment with macro development policy. *Perspectives in Education*, 17(2):31–9. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v17i2.25295>.
- . 2018. Decolonising education in South Africa: Perspectives and debates. *Educational Research for Social Change*, 7(SPE):vi–ix.
- Flinders, D.J. en S.J. Thornton (reds.). 2002. *The curriculum studies reader*. 2de uitgawe. Londen: Routledge Falmer.
- . 2017. *The curriculum studies reader*. 5de uitgawe. New York, NY: Routledge.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder & Herder.
- Glatthorn, A.A., F. Boschee en B.M. Whitehead. 2009. *Curriculum leadership. Strategies for development and implementation*. 2de uitgawe. Londen: Sage Publications Ltd.
- Graham-Jolly, M. 2012. The nature of curriculum. In Reed, Gultig en Adendorff (reds.) 2012.
- Jansen, J.D. 1998. Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):321–31. <https://doi.org/10.1080/0305764980280305>.
- . 1999. Why outcomes-based education will fail: An elaboration. In Jansen en Christie (reds.) 1999.
- . 2017. *As by fire: The end of the South African university*. Kaapstad: Tafelberg.
- Jansen, J.D. en P. Christie (reds.). 1999. *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta.

Kelly, A.V. 1999. *The curriculum. Theory and practice*. 4de uitgawe. Londen: Paul Chapman Publishing Ltd.

Kridel, C. (red.). 2010. *Encyclopedia of curriculum studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781412958806>.

Lee, J.C. C. Chi-Kin en N. Gough (reds.). 2020. *Transnational education and curriculum studies*. Londen: Routledge.

Le Grange, L. 2014. Currere's active force and the Africanisation of the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 28(4):1283–94.

—. 2016. Decolonising the university curriculum: Leading article. *South African Journal of Higher Education*, 30(2):1–12. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.20853/30-2-709>.

—. 2018. Decolonising, Africanising, indigenising, and internationalising curriculum studies: Opportunities to (re)imagine the field. *Journal of Education*, 74:4–18.
https://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2520-98682018000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=en (10 Junie 2026 geraadpleeg).

—. 2020. Decolonising the university curriculum: The what, why and how. In Lee, Chi-Kin en Gough (reds.) 2020.

Le Hanie, C. 2021. The Business Education curriculum in 21st century South Africa: a meta-study of master's and doctoral studies. PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit.

Le Hanie, C. en S. Bester (reds.) 2024. *'n Inleidende perspektief op kurrikulumstudies*. Pretoria: Van Schaik.

Lunenburg, F.C. 2011. Theorizing about curriculum: conceptions and definitions. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 13(1):1–6.

Maxwell, M. 2002. What is curriculum anyway? In Flinders en Thornton (reds.) 2002.

Montessori, M. 1912. *The Montessori method*. New York, NY: Frederick A. Stokes.

—. 1949. *The absorbent mind*. Madras: The Theosophical Publishing House.

Ornstein, A.C. en F.P. Hunkins. 2009. *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. 5de uitgawe. Boston: Pearson.

Popham, W.J. & E.L. Baker. 1970. *Establishing instructional goals*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Pratt, D. 1980. *Curriculum: Design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

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

Schubert, W.H. 1986. *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.

Scott, D. 2008. *Critical essays on major curriculum theorists*. New York: Routledge.

Smith, J.M. 1984. Taking Humpty Dumpty out of the curriculum. *National Association for School Principals Bulletin*, 68(476):103–7.

Spady, W.G. 1994. *Outcome-based education: Critical issues and answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

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

Su, S. 2012. The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1):153–8. doi: 10.4304/jltr.3.1.153-158.

Taba, H. 1962. *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.

Teaching & Learning TV. 2014. Panel discussion with Prof William Pinar. YouTube-video, 14 Mei. <https://www.youtube.com/watch?v=E5iHt72PJ9E> (10 Maart 2026 geraadpleeg).

Tyler, R.W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Walker, S. 2014. If curriculum is the answer, what is the question? *Studies in Art Education*, 55(2):91–3.

What is curriculum. 2014. YouTube-video. <https://www.youtube.com/watch?v=zHM9AGmF7T8> (10 Maart 2026 geraadpleeg).