

HOOFSTUK 2

KURRIKULUMVERNUWING IN DIE SEKONDÊRE SKOOL

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk gaan daar bepaal word wat die begrip "vernuwing" impliseer. Daarna word onderwys=vernuwing meer spesifiek onder die loop geneem.

Kurrikulêre vernuwing asook begrippe rondom kurrikulêre vernuwing soos byvoorbeeld "kurrikulum" en "kurrikulumontwikkeling" word dan bespreek. Daar word hier gekyk na die strategieë vir, stappe in, asook die strukture en persone betrokke by kurrikulêre vernuwing.

Uit die aard van die saak is die hoof van die sekondêre skool een van die belangrikste persone wat by kurrikulêre vernuwing betrokke is. Ander persone by die skool wat ook betrokke is by kurrikulêre vernuwing is die adjunk-hoofde, departementshoofde en die onderwysers. Die hoof se betrokkenheid by kurrikulêre vernuwing sal deurgaans onder die vergrootglas geplaas word.

Die adjunk-hoof as tweede in bevel by die skool wat in die afwesigheid van die hoof as hoof van die skool moet waarneem en terstond die volle verantwoordelikeid en taak van die hoof moet oorneem, het in hierdie verband ook 'n taak ten opsigte van kurrikulumvernuwing. Verder is dit ook belangrik dat die adjunk-hoof as aspiranthoof reeds deeglik by wyse van indiensopleiding kennis sal neem van die hoof se taak en funksie in kurrikulumvernuwing.

Vir die doel van hierdie studie sal daar deurgaans slegs melding gemaak word van die hoof bedoelende ook die adjunk-hoof as aspiranthoof en as waarnemende hoof.

2.2 Vernuwing

2.2.1 Die begrip vernuwing

In HAT (1981: 1258) word "vernuwing" verklaar as *"hernuwing; restourasie; nuutmaking; herstelling; opknapping sodat dit lyk asof dit nuut is"*. "Hernuwing" of "hernuwe" kan ook "vernieu" of "vernuwe" beteken wat dan weer in HAT (1981: 1257) verklaar word as *"heeltemal of gedeeltelik nuut maak; hernieu; of iets wat oud, verslyt en onbruikbaar is vervang"*.

Die begrip "verandering" of "wysiging" (HAT, 1981: 1231) kan ook vernuwing impliseer, maar alle veranderinge en vernuwinge is nie noodwendig 'n verbetering nie. Die belangrikste vereiste waaraan vernuwing moet voldoen, is dat dit 'n verbetering op die bestaande moet wees. Vernuwing wat nie aan hierdie basiese vereiste voldoen nie, kan wel 'n verandering of selfs ontwikkeling wees, maar dit sal verander of ontwikkel in die teenoorgestelde rigting waarvoor die vernuwing beplan is. Waar ons hier te make het met die kurrikulum vir die sekondêre skool, dit wil sê waar die kind wat tot volwasse= senheid gelei moet word betrokke is, kan daar nie bekostig word om vernuwing wat nie 'n verbetering is toe te laat nie. Andersins sou dit tot gevolg kon hê dat die kind se vordering tot volwasse= nheid gestrem word (Hill; 1984(b):81).

Vernuwing kan dus beskou word as die *"positiewe verandering wat doeltrewus, bepland en berekend gerig is op 'n beter en doeltreffender bereiking van die doel"* (Van Schalkwyk, 1985(b): 754).

2.2.2 Die noodsaaklikheid van vernuwing

Die ordelike vooruitgang van enige professie (onderwys) berus op nugtere en gesonde vooruitbeplanning. Dit is ook waar dat daar gedurig aanpassings aan

hierdie beplannings gemaak moet word, sodat daar tred gehou kan word met veranderende omstandighede. Dit is daarom vir elke professie, ook vir die onderwys, van die allergrootste belang dat uitgediende of verouderde begrippe of handelinge vervang sal word met daardie begrippe of handelinge wat geldig en verantwoordbaar is, gemeet aan die eietydse omstandighede (Terblanche, 1978: 137).

"Long range planning is always subject to continual modification. This changing of priorities becomes the means for recommending program modification and its subsequent implementation" (Allman, 1980: 139).

Vernuwingsbewustheid en tradisiegebondenheid hoef nie noodwendig teenstrydig te wees nie (Van Zyl, 1973: 2). Tradisie kan in dié geval beskou word as die anker of vesting waarin die mens vastigheid of geborgenheid vind en vanwaar hy vernuwing benader. Vernuwing vir die mens, kan beskou word as *"die soeke na 'n stewiger greep op sy wêreld, die opening van nuwe moontlikhede, die skepping van 'n ruimer horison en voortdurende verdeling van sy landskap"* om sodoende *"meer sin te gee aan sy menswees"* (Van Zyl, 1973: 2). Tradisionalisme kan ook egter tot stagnasie lei, wat op sy beurt die dinamiese onderwyser se ondernemingsgees kan demp of onderdruk. *"Waar geen verandering en vernuwing geduld word nie, verdwyn alle lewenskrag"*, (Van Zyl, 1973: 2) omdat die ontsluiting en die vorming van die werklikheid en die mens, 'n deurlopende en voortdurende gebeure is.

"Soos wat die menslike kwaliteite ontplooi, insigte, denke en idees verdiep en verander, so handel die mens altyd anders met die werklikheid. Deur navorsing ontdek en begryp hy sake beter en anders en deur ervaring leer hy,

verander sy opvattinge en beskouinge, verdiep en verbreed sy insigte en begrip en verhoog sy kundigheid en vaardigheid. Hierdie ontsluiting van sy potensiaal en die vorming van sy persoon lê ten grondslag van die mens se kultuurvorming, sy strewes, begeertes en behoeftes en dit as sodanig bring sy wêreld in beweging, laat dit verander. Die opgaaf aan die onderwys is om daarmee tred te hou sodat ewewig en harmonie tussen leefwêreld en onderwys verkry en gehandhaaf kan word" (Van Schalkwyk, 1985(b): 746).

Dit sal daarom noodsaaklik wees vir die onderwysowerhede om ag te slaan op die veranderinge en vernuwings wat plaasvind in die leefwêreld van die kind en sodoende die onderwys dienooreenkomstig te vernuwe om te kan voldoen aan die eise van die tyd wat daaraan gestel word (Esterhuyse, 1978: 12).

2.2.3 Verskillende wyses waarop vernuwing tot stand gebring kan word

2.2.3.1 Spontane verandering of wysiging

Spontane verandering of "nie-vrywillige verandering" (De Lange, 1982: 31) is veranderinge wat plaasvind sonder dat 'n persoon of persone vooraf daarvan bewus was dat hulle 'n verandering of wysiging gaan laat plaasvind. Hierdie verandering vind dus onbepland en spontaan plaas. Wanneer 'n onderwyser byvoorbeeld besig is met die onderrig van 'n bepaalde vak, kan hy sonder dat hy vooraf daarvoor beplan het, werk wat buite die betrokke vakkurrikulum voorkom, behandel om sodoende 'n begrip duideliker by die leerlinge tuis te bring. Hierdie verandering of wysiging hoef nie noodwendig 'n vernuwing te wees nie (vgl. paragraaf 2.2.1). Die onderwyser kan egter nadat hy sukses behaal het deur die vakkurrikulum te verander en sekere vakinhoud wat nie daarin voorgeskryf was

nie by te bring, die saak met die departements=hoof bespreek. Nadat die hoof daaromtrent ingelig is, kan 'n versoek tot die vakkomitee van die betrokke vak gerig word, om die inhoud tot die vakkurrikulum toe te voeg. Daar kan wel na 'n deeglike ondersoek en eksperimentering besluit word om die bepaalde vakinhoud tot die vakkurrikulum toe te voeg. Vernuwing kan dus ontstaan uit 'n spontane verandering wat gemaak is.

2.2.3.2 Beplande veranderinge

Beplande verandering vind plaas wanneer daar 'n behoefte ontstaan het om byvoorbeeld die kurrikulum van 'n vak te verander of te wysig, omdat dit in sy geheel of slegs 'n gedeelte daarvan nie meer aan sy doel beantwoord nie. Hierdie wysiging word dan ingevoer na deeglike beplanning, navorsing, eksperimentele toepassing en evaluering daarvan, om te verseker dat dié wysiging, vernuwing tot gevolg sal hê, dit wil sê wat 'n verbetering van die huidige is (Hill, 1984(b): 80).

2.3 Onderwysvernuwing

Gedurende die afgelope paar dekades was daar snelle ontwikkeling in die wetenskap, tegnologie, ekonomie en staatkundige organisasie, in feitlik alle lande oor die wêreld. Die ruimtewedloop tussen die grootmoondhede en die tegnologiese ontwikkeling wat daarmee saamhang en die groot aantal state wat van die koloniale bestel weg beweeg het tot onafhanklike state, dien as bewys hiervoor. Gepaardgaande daarmee het die onderwys ook sekere veranderinge ondergaan, maar teen 'n veel stadiger tempo (Esterhuysen, 1978: 12; Georgiades, 1980: 70; Cawood, 1981: 133; Gibbon, 1981: 52; Van Schaikwyk, 1985(a): 79; Ausburn, 1978: 12).

Dit het tot gevolg gehad dat onderwysstelsels nie *"bevreedigend voorsien in die omvang en aard van al die onderwysbehoefte van die gemeenskap nie; of onderwysstelsels hou nie tred met kennisverandering nie; of dit bied 'n irrelevante en lewensvreemde tipe onderwys aan"* (Van Schalkwyk, 1985(b): 745).

In die RSA het die ontwikkelingstendense hulle invloed ook op die onderwys laat geld. Nieteenstaande die veranderinge wat van tyd tot tyd in die onderwys aangebring is, kan die grondwetlike veranderinge wat gedurende September 1984 in werking getree het, die onderwys in die RSA grondig beïnvloed. Nadat die RGN-verslag onder die leiding van professor J P de Lange gepubliseer is, gaan die onderwys in die RSA nie meer dieselfde wees nie (De Klerk, 1983, soos aangehaal deur Van Schalkwyk, 1985(b): 745).

Onderwysvernuwing word egter deur verskillende persone vanuit verskillende hoeke benader. Om hierdie stelling te staaf, sal 'n paar definisies van onderwysvernuwing, deur verskillende outeurs van nader belyk word:

Naudé (1979: 13): *"Met onderwysvernuwing word bedoel die toepassing van 'n bepaalde onderwysbenadering waardeur maksimale ontwikkeling van die vermoë, aanleg en belangstelling van elke leerling en persoonlikheid verlang word. Gunstige omstandighede moet vir die ontwikkeling, ontluike en ontplooiing van sodanige vermoëns en talente geskep word."*

Rich (1979: 183): *"Any new programs, organizational changes and modifications in the teaching learning process that work a departure from existing practices."*

Die verslag van die RGN oor vernuwingstrategieë in die onderwys (1981: 10): *"Die transformasie van 'n onderwysstelsel ten einde die behoeftes van die individu in die samelewing effektiewer te bevredig en die*

hulpbronne wat in die onderwysproses gebruik word, doeltrefferder te benut".

As die drie definisies vergelyk word, is dit duidelik merkbaar dat die persone die klem op verskillende aspekte van onderwysvernuwing laat val byvoorbeeld:

Naudé beklemtoon:

- maksimale ontwikkeling van die vermoë, aanleg en belangstelling van die kind en die onderwyser;
- die skepping van die regte klimaat of omstandighede om die ontwikkeling maksimaal te laat plaasvind.

Rich lê weer klem op:

- nuwe programme, organisatoriese veranderinge en veranderinge van die onderrigleerproses wat die wegbeweging van die bestaande af moontlik maak.

In die RGN-verslag (1981: 10) word daar klem gelê op:

- die individuele behoeftes wat bevredig moet word;
- hulpbronne wat benut moet word. Die uitgangspunt wat hier gestel word, kan as humanisties van aard beskou word indien dit nie in die konteks van die geheel geles word nie.

Die enigste duidelike ooreenkoms tussen die drie definisies is dat daar wel in elkeen gepraat word van 'n verandering wat teweeggebring moet word.

Van Schalkwyk (1985(b): 754) se definisies van onderwysvernuwing is egter baie meer volledig en aanvaarbaar wanneer hy melding maak van "*positiewe verandering wat doelbewus bepland en berekend gerig is*". Hy stel dit soos volg:

"Onderwysvernuwing moet egter gesien word as positiewe verandering wat doelbewus, bepland en berekend gerig is op 'n beter en doeltrefferder bereiking van die doel van die onderwys" (Van Schalkwyk 1985(b): 754).

Die doelgerigtheid waarvan in die voorafgaande bespreking en sitate melding gemaak is, is vir die geheel van hierdie studie van groot belang. Daarom word aangesluit by Zais wat van kurrikulumvernuwing sê: *"..... change is inevitable; change, itself, is neither good nor bad; it is the direction of change and the value judgment placed on it that determines its goodness or badness. It seems natural to infer from these two points that since change will occur in any case, it is preferable that it be directed by intelligent human intervention than that it be allowed to occur randomly as a result of accidental historical circumstance"* (Zais, 1976: 19).

In die RSA berus die onderwys op 'n Christelike Nasionale grondslag. Die doel van die onderwys is dus om die kind deur al sy aktiwiteite byvoorbeeld kennisverwerwing en kennisaanwending op akademiese, kulturele en sportgebied na God te lei. Alle ontsluiting is in die laaste plek op God gefokus. Deur God se genade in Jesus Christus kan die enigste ware en uiteindelijke doel met die onderwys bereik word. Die onderwysdoel is in sy diepste wese Christus-sentries. Hierby aansluitend moet die kind opgevoed word tot 'n nuttige, christelike burger van sy land, met die nodige trots en lojaliteit teenoor sy land, volk, kultuur en taal. Alle onderwysvernuwing moet aan hierdie beginsels voldoen.

Vernuwing in die onderwys staan gewoonlik in verband met:

- *doelstellings*
- *doelwitte*
- *leerinhoud*
- *funksies van gesagdraers*
- *strukture (organiese strukture)*
- *kennis, insig en waardering van die gebruikers*

(Taylor soos aangehaal deur Van Schalkwyk, 1985(b): 755).

Omdat hierdie studie handel oor kurrikulêre vernuwing sal daar slegs klem gelê word op die vernuwing van leerinhoude in die onderwys, en meer spesifiek kurrikulêre vernuwing in die sekondêre skool. Daar sal eweneens gefokus word op die hoof as kurrikulêre vernuwingsagent.

2.4 Kurrikulêre vernuwing

2.4.1 Kurrikulum

Wanneer daar oor 'n bepaalde onderwerp soos die kurrikulum besin word, is die eerste vraag wat beantwoord moet word: Wat is 'n kurrikulum? Westmeyer (1981:IX) sê dat "*curriculum is an awkward term*". Hy maak hierdie bewering omdat die term of begrip kurrikulum op soveel verskillende wyses gedefinieer word. Hy beweer verder dat Daniël en Laurel Tanner (1981: IX) 'n hoofstuk van vier-en-veertig bladsye gewy het aan - "*the changing conceptions of curriculum*". Uit die omvangryke literatuur kom dit voor dat die gebruiklike weg om die vraag te beantwoord, is om definisies of menings van kenners teen mekaar op te weeg, krities te ontleed en dan òf een te aanvaar, òf op grond van insigte wat so verwerf is 'n eie definisie saam te stel, òf die standpunt in te neem dat verskillende omstandighede verskillende definisies vereis (Zais, 1976: 13-14). Daar word ook in sommige gevalle na die etimologiese verklaring van die begrip kurrikulum gekyk.

'n Oorsig van die bestaande literatuur oor kurrikulum toon dat bykans alle outeurs wat oor die onderwys skryf met 'n definisie vir kurrikulum vorendag kom. Ten einde die uiteenloopenheid van hierdie definisies te illustreer, word vervolgens enkele definisies gegee.

"'n Kurrikulum is die geheel van kennis wat deur leenders bemeester moet word op die weg na bereiking van voorafgestelde doelstellings" (Steyn, 1983: 19).

Westmeyer (1981: IX) definieer kurrikulum as "a course, a piece of a course, or a sequence of courses tied together in some reasonable way", en kurrikuluminhoud as: "The content to be taught; everything that describes this content, such as goals objectives, tests etc.; teacher activities; student activities; devices for presentation, such as video tapes, films, printed materials etc".

Bernard Schut (1997: 736) definieer kurrikulum as 'n uitgewerkte plan waarin die onderwysdoelstellings, doelwitte en die middele om die doelstellings mee te bereik en te evalueer, omskryf word. Dit is volgens hom 'n plan wat die onderwysmiddele voorskryf wat gebruik moet word vir die verkryging van onderrigleersituasies wat op hulle beurt nodig is om gedragveranderinge by die leerlinge te realiseer. Onder onderrigleermiddele verstaan hy die leerinhoud vir die onderwyser en die leerlinge, die moontlike onderrig- en leeraktiwiteite en media wat gebruik gaan word, en die evalueringsmetode. In kort stel hy dit soos volg: "Het curriculum is een uitgewerkt plan om onderwijs en leerprocessen te realiseren".

Carlin (1976: 9) sê "Curriculum is a very general term referring to the sum of experiences which the school provides for the child. These include formal experiences, such as a lesson in phonics, a science experiment, or a school assembly; informal experiences, such as participation in a school drama or during recess, and also what has been called the 'hidden curriculum', the unplanned and unnoticed outcomes of the above experiences". Carlin verwys reeds na die verborge of versteekte kurrikulum.

Van den Berg soos aangehaal deur Schut (1979: 736) definieer kurrikulum as 'n plan wat die doelstellings, leerinhoud, werkswyses en media aantoon. Hy verwys ook hier na die verwantskap wat die komponente met mekaar het. Die leerinhoud, werkswyse en media kan deur die onderwyser en die leerlinge gebruik word om 'n onderrigleersituasie te skep waarin daar vir die leerlinge 'n leerproses moontlik gemaak word, en wat gerig is op die bereiking van die doelstellings soos in die plan aangedui. Vir hom is leerplan en kurrikulum sinonieme begrippe.

"Kurrikulum is die beplande weg waarlangs die onderwys behoort te verloop. Dit verwys na die onderwysinhoud en die doel daarmee en bied ook riglyne aan vir die aanbod of implementering daarvan" (Hill, 1984(b): 79). Hill gee dan ook voorbeelde van 'n partikuliere kurrikulum soos volg:

"Die skoolkurrikulum as versameling vakke wat in verskillende kombinasies en onder verskillende voorwaardes aangebied word" (Hill, 1984(b): 79).

Volgens hom is die kurrikulum ook dit wat 'n leerling volg as die seleksie vakke wat hy neem met 'n bepaalde doel voor oë, byvoorbeeld matrikulasie. Hy lig die siening verder toe deur te sê dat die kurrikulum van 'n vak, dit behels waarin die inhoud wat oor 'n bepaalde tydperk bemeester moet word, die algemene en besondere doelstellings, asook die nodige didaktiese riglyne aangedui word. Verder wys hy daarop dat die kurrikulum van 'n vak opgebou kan word rondom een of meer vakkurrikulums wat gewoonlik die verpligte inhoud in saaklike vorm aandui.

Blachford (1977: 124) verstaan onder kurrikulum, *"all those experiences of children which are planned, guided, encouraged, or supported by the school*

for further and desirable development of students, whether the activities providing these experiences are carried on by groups of students or by individuals, inside or outside the school".

Hy sluit dus gebeure wat buite die skool plaasvind ook by die kurrikulum in.

Basson (1984: 3) is van mening dat die begrip kurrikulum nie eksplisiet in die literatuur gedefinieer word nie. Verskillende interpretasies word volgens hom dikwels aan die begrip gegee. Dit geskied egter nogtans binne die raamwerk van die volgende:

- " Doelstellings vir die onderwys (onderrigleer=gebeure) word hierin geformuleer.*
- . Inhoude op grond waarvan die doelstellings verwesenlik moet word, is in die kurrikulum afgegrens.*
- . Die didaktiese modaliteite, grens bepaalde onder=rig en leerhandeling af op grond waarvan die doelstellings bereik kan word.*
- . 'n Didaktiese vorm vir die ordening en aanbieding van inhoude word voorgeskryf.*
- . Beleidsbeginsels van owerhede rakende die kurrikulum".*

Hy stel dit dan in kort soos volg:

"dat 'n kurrikulum 'n dokument is wat die inhoude asook leerhandelinge met komplementerende onderrig=handelinge struktureer om spesifieke onderwysdoelwitte te bereik. Meer besonderhede wat betref onderwysmedia, tydverdeling, voorskrifte oor apparaat, ensovoorts kan ook in die dokument gegee word" (Basson, 1984: 3).

Taylor (1979: IX) beweer dat daar duidelik verstaan kan word wat kurrikulum behels as daar op die volgende twee groepe vrae geantwoord word:

"What should be taught?

What should this result in?

What do we believe is needed to produce this result?

and

What is taught?

What are the results?

What is put in to produce them?".

Die eerste groep vrae fokus die aandag op die doel wat bereik wil word, en die beoogde wyses om dit te verwesenlik. Die tweede groep vrae wys op die opvoedkundige ondernemings; met ander woorde, wat word onderrig en wat is die resultaat wat bereik word?

Du Plessis (1982: 1-3) haal die menings van talle opvoedkundiges soos Zario, Hamilton, Taba, Wheeler, Van Dyk, Kerr, Kelly, Preller en Lawton aan oor wat hulle onder die term kurrikulum verstaan. Hieruit het hy gekristalliseer dat die kurrikulum wel die beplande aktiwiteite vir die leerling in sy kursus bevat, maar dat daar ook nog onderskei kan word tussen 'n formele en informele kurrikulum. Daar bestaan egter ook nog 'n versteekte of verborge kurrikulum.

Die formele kurrikulum sluit die formele aktiwiteite wat tydens lesure plaasvind in, terwyl die informele kurrikulum die informele aktiwiteite of buitemuurse aktiwiteite wat nie gedurende lesure plaasvind nie soos vakvergaderings, sport en klubs, insluit.

Onder die versteekte of verborge kurrikulum word bedoel die dinge wat leerlinge leer, veral as gevolg van die wyse van beplanning en organisasie en die beskikbaarheid van fasiliteite van die betrokke skool. Dit is egter nie doelbewus ingesluit in die lesbeplanning nie, en het selfs nie eers by die

kurrikulumbeplanners opgekom nie. Ingeslote in enige beplanning is die waardes en houdings van die beplanners en dit word in die geval van die kurrikulum tot 'n mindere of meerdere mate oorge=dra aan die leerlinge. In die verborge kurrikulum kan houdings of gesindhede soos byvoorbeeld gods=dienstige oortuigings, geslagsrolle en sosiale ver=houdings sterk na vore kom. Dit is ook so dat die verborge kurrikulum aan die ander kant as 'n newe=produk van dit wat beplan was, ook 'n negatiewe sy kan hê. Dit bly egter waar dat die onderwyser ver=antwoordelik gehou moet word vir dit wat op onbe=plande wyse aangeleer word. Hierdie feit onder=streep weer eens die belangrike rol wat die onder=wyser speel in die opvoeding van die kind. Onge=inspireerde en ongeorganiseerde aanbieding van leerinhoud kan by die leerlinge die teenoorgestelde uitwerking hê as wat deur die onderwyser beoog was.

Die verborge kurrikulum is vir die onderwyser wat in die leerling in sy totaliteit belangstel en ook 'n groot premie op die opvoeding plaas, van groot belang, al het die verborge kurrikulum by die kurrikulumbeplanning baie min of geen doelbewuste plek nie.

Jansen (1985: 1-3) illustreer die uiteenlopendheid van die definisies deur hulle in die volgende klas=se van definisies te plaas. Hy erken *"die klassi=fikasie van definisies is noodwendig arbitrêr aan=gesien die meeste definisies in meer as een van die gekose klasse tuisgebring kan word"*.

Vir dié doel gebruik hy die volgende kategorieë waaronder hy die definisies klassifiseer, naamlik:

- . Kurrikulum gedefinieer as beplande leerervarings; -aktiwiteite; -geleenthede; -uitkomstes; -resultate.
- . Kurrikulum gedefinieer as kennis.

- . Definisies waarin nie 'n onderskeid gemaak word tussen die kurrikulum en onderrig nie.
- . Kurrikulum gedefinieer in terme van die ideaal.
- . Kurrikulum gedefinieer as navorsing.

As oorheersende indruk aangaande die uiteenlopendheid van die definisies moet met Olivia (1982: 14) saamgestem word as hy beweer: *"The quest for a definition of curriculum has taxed many an educator. Dwayne Hullner ascribed ambiguity and a lack of precision to the term 'Curriculum'. Indeed, curriculum seems at times analogous to the blind men's elephant. It is the pachyderm's trunk to some, its thick legs to others, its pterodactyl-like flopping ears to some people, its massive, rough sides to other persons, and ropelike tail to still others"*. Om vanuit so 'n wye verskeidenheid definisies die gemeenskaplike elemente uit te sonder om sodoende by die wese van die kurrikulum uit te kom, blyk 'n bykans onmoontlike taak te wees.

Die vraag ontstaan nou egter waarom daar so 'n verskeidenheid definisies bestaan. Die antwoord op hierdie vraag is waarskynlik dat kurrikulumkundiges wat die kurrikulum definieer, dit doen vanuit 'n partikuliere verwysingsraamwerk en vanuit 'n bepaalde situasie. Talle geskilpunte oor die kurrikulum het hulle oorsprong in verskillende aannames, begrippe en teorieë wat met betrekking tot die wêreld- en mensbeskouing, opvoeding, onderrig en die skool gehuldig word. Die definisies moet gesien word binne 'n betrokke verwysingsraamwerk of paradigma van die betrokke kurrikulumkundige.

Volgens Kuhn (1970: 176) is 'n wetenskaplike paradigma 'n teoretiese raamwerk, dit is aannames, waardes, norme, gelowe en tegnieke wat deur 'n groep wetenskaplikes gedeel word. 'n Paradigma is dus 'n sintese van idees waaroor konsensus binne

'n spesifieke wetenskap bereik is, en dit verskaf dan modelle waarvolgens probleme opgelos kan word, om die wetenskapsgebied verder te ontwikkel. Die groep wetenskaplikes wat 'n spesifieke wetenskaplike paradigma deel, vorm 'n wetenskaplike gemeenskap. Die paradigma vorm dus 'n raamwerk waarbinne gereedeneer word asook 'n basis vir konsensus.

Tuthill en Ashton (1983: 6-14) wys daarop dat binne 'n spesifieke wetenskap meer as een paradigma kan bestaan. Dit is veral waar in die geval van die geesteswetenskappe. As voorbeeld van verskillende paradigmas binne die Opvoedkunde noem hulle die behavioristiese en die humanistiese paradigmas. Hierdie twee paradigmas werk met verskillende stelle beginsels, aannames, waardes, norme en tegnieke om verskillende stelle probleme op te los.

As die voorafgaande definisies van die kurrikulum, wat hier as voorbeelde gebruik is, krities van nader beskou word, kan die volgende hooflyne uitgelig word.

- i Die kurrikulum as 'n bepaalde weg, baan, of kursus, 'n gedeelte daarvan of 'n groep kussies, bane of weë wat aanmekaar geheg word op 'n bepaalde patroon of wyse, waarlangs die onderwys behoort te verloop.

Onder hierdie groep kan Hill (1984(b): 79) en Westmeyer (1981: 17) geplaas word. Hulle stem ook ooreen wat die kurrikuluminhoud betref en glo dat die kurrikuluminhoud ook voorskryf hoe onderrig moet plaasvind, dit wil sê wat die aktiwiteite van die onderwyser en die leerlinge moet wees. Kurrikulum en onderrig word nie duidelik deur hulle van mekaar geskei nie.

- ii Blachford (1977) en Carlin (1976) is voorstanders van die standpunt dat die kurrikulum

die ervaringe verteenwoordig wat die skool aan leerlinge voorsien. Hulle sluit onder die begrip "ondervindinge" formeel beplande, in=formeel beplande en onbeplande ervaringe in, met ander woorde vir hulle sluit die kurrikulum al die ervaringe in wat daar vir die leerling bestaan, bepland of onbepland in die aktiwiteite van die leerling in die skool. Du Plessis (1982: 1-3) en al die opvoedkundiges wat hy hier aanhaal, verskil van Blachford en Carlin slegs daarin dat hulle duidelik onderskei tussen die formele en informele kurrikulum.

- iii Die kurrikulumstandpunt wat sterk klem lê op die kurrikuluminhoud en onderrigmetodes om 'n bepaalde onderwysdoel te bereik. Schut (1979: 736), Van den Berg (soos aangehaal deur Schut 1979: 736), Basson (1984: 3) en Taylor (1979: IX) is ingestel op die doelbereiking en dit wat "gebruik" en "gedoen" moet word deur die onderwyser en die kind, om hierdie onderwysdoel te verwesenlik. Die kurrikulum en die onderrigleersituasie word nie duidelik van mekaar geskei nie.
- iv Die kurrikulum as 'n geheel van kennis. Die definisie van Steyn (1983: 14) maak voorsiening vir die "geheel van kennis" wat "bemeester" moet word vir die "bereiking van voorafbepaalde doelstellings". Baie opvoedkundiges tref geen duidelike onderskeid tussen die kurrikulum en die onderrigleersituasie nie. *"Eerstens moet dit duidelik gestel word dat die kurrikulum en die onderrigleersituasie beide gerig behoort te wees op die verwesenliking van die opvoedingsdoelstellings en daarom onderskeibaar is. Tweedens moet daar binne die raamwerk van die didakties-opvoedkundige ordening egter wel*

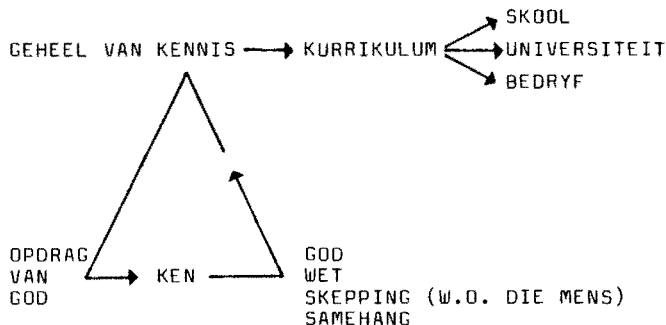
duidelik onderskei word tussen die twee begrippe"
(Steyn, 1983: 17).

In hierdie studie word aangesluit by die uitgangspunt wat pas gestel is om die volgende redes:

Omdat die onderwys in die RSA Christus-sentries is, word die grondopdrag vir die onderwys in die Bybel gevind (vgl. Gen.1:1-31; Gen. 2:19-20; Steyn, 1983: 17; Van der Westhuizen, 1978: 2-3 soos aangehaal deur Steyn, 1983: 17). God stel hier die hele skepping onder die heerskappy van die mens. Hy gee opdrag aan Adam om aan die lewende wesens name te gee. God het die mens toegerus met die nodige vermoëns om hierdie opdrag van Hom te kan uitvoer en sodoende die natuurwette te ontsluit (Steyn, 1983: 17). *"Die bewuste en onbewuste uitvoering van God se opdrag tot ontsluiting van kennis het tot vandag toe gelei na 'n ensiklopediese geheel van kennis aangaande God, wet, skepping en hulle onderlinge samehang"* (Taljaard, 1976: 251 soos aangehaal deur Steyn, 1983: 18).

Uit die Woord van God is daar ook 'n duidelike opdrag aan die mens naamlik, om Sy gebooie en beloftes aan die kind oor te dra (vgl. Deuteronomium 6:7 *"en jy moet jou kinders inskerp en daarvoor spreek as jy in jou huis sit en as jy op die pad is en as jy gaan lê en as jy opstaan"*) (Steyn, 1983: 18). *"Om die kinders daartoe in staat te stel om hul roeping tot kennisverwerwing en -ontsluiting optimaal uit te voer, is opvoeding noodsaaklik. So geskied alle doelbewuste opvoeding deur middel van onderrig-leer"* (Steyn, 1983: 18).

Die samehange kan nou soos volg verklaar word:

Model 2.1KENNIS EN DIE KURRIKULUM

(Steyn, 1983: 18)

Uit die model (Steyn, 1983: 18) word afgelei:

- i Die mens het 'n opdrag van God, om deur middel van sy kenvermoë te kom tot die geheel van kennis aangaande God, wet, skepping en hul onderlinge samehang.
- ii Die geheel van kennis word deur die mens onderskei en in eenhede geklassifiseer.
- iii Die vaste baan waarlangs die kennis uitgestippel is, is die kurrikulum.
- iv Die kennis word afgelei uit die doelstellings wat die instansie - dit wil sê die skool, universiteit of bedryf - wil bereik. (Steyn, 1983: 20).

Vir die doel van hierdie studie word die volgende definisies aanvaar:

"'n Kurrikulum is die geheel van kennis wat deur ('n) leender(s) bemeester moet word op die weg na bereiking van voorafgestelde opvoedende onderwysdoelstellings".

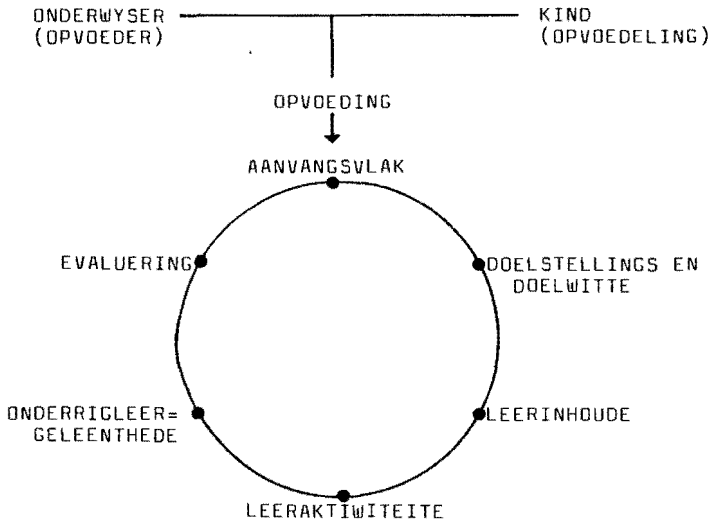
"'n Skoolkurrikulum is die geheel van kennis wat deur 'n leerling bemeester moet word op weg na

bereiking van voorafgestelde opvoedende onderwys=doelstellings" (Steyn, 1983: 20).

In die volgende model word die onderrigleersituasie skematies voorgestel met die doel om daaruit bepaalde gesigspunte na vore te bring rakende die onderskeid tussen kurrikulum en onderrig.

Model 2.2

DIE ONDERRIGLEERSITUASIE



Bostaande model toon aan dat:

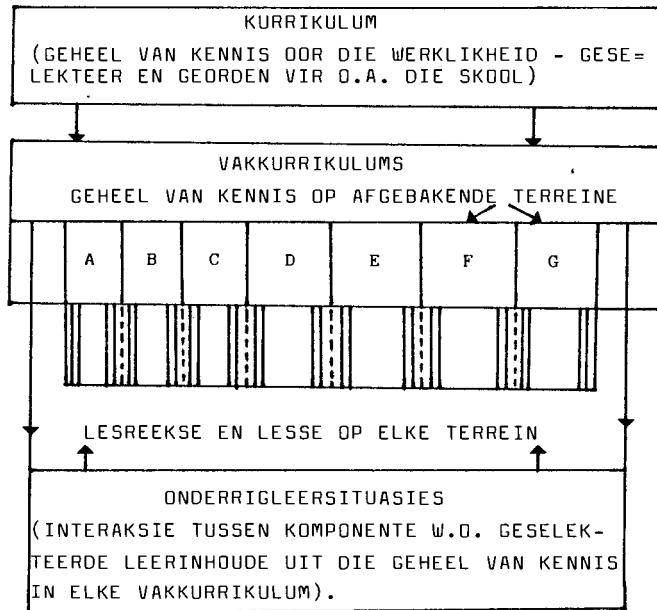
- i Opvoedende onderwys geskied tussen onderwyser en kind binne 'n onderrigleersituasie.
- ii Die onderrigleersituasie bestaan uit die volgende komponente nl. aanvangsvlak of beginsituasie, doelstellings en doelwitte, leerinhoud, leeraktiwiteite, onderrigleergeleenthede en evaluering.
- iii Die komponente funksioneer in 'n voortdurende dinamiese interaksie of samehang en is nie

komponente van 'n kurrikulum nie (Steyn, 1983: 20).

Die volgende model toon die samehang tussen kurrikulum, vakkurrikulum en onderrigleersituasie aan om sodoende die begrippe van mekaar te skei.

Model 2.3

SAMEHANG EN ONDERSCHEID TUSSEN KURRIKULUM, VAKKURRIKULUM EN ONDERRIGLEERSITUASIE



Uit hierdie model word afgelei dat kurrikulum of vakkurrikulum én die onderrigleersituasie gerig is op die verwesenliking van die opvoedingsdoelstellings en dat hulle aspekte is van een situasie wat langs mekaar staan sonder om met mekaar te versmelt of geskei kan word.

"In sy selfstandige betekenis dui die kurrikulum dus die makroterrein van alle kennis oor die

werklikheid aan wat binne onder andere die skool geleer moet word" (Steyn, 1983: 101).

2.4.2 Kurrikulumontwikkeling en kurrikulumvernuwing

Die kennisontploffing het tot gevolg dat daar groot druk op die skool en die onderwys geplaas word, maar veral in die sin dat kurrikulêre vernuwing moet plaasvind. Hierdie druk word op die onderwys geplaas omdat die skool verantwoordelik is vir die formele onderrig van die kind. Die skool speel 'n belangrike rol in die voorbereiding van die kind vir sy taak as volwassene. Alhoewel daar gedurig verandering en vernuwing van kennis plaasvind, beteken dit egter nie dat die kurrikulum na willekeur verander hoef te word nie. Dit is egter noodsaaklik dat die kurrikulum gedurigdeur geëvalueer en verbeter of vernuwe word, om sodoende te verseker dat dit aan sy doel vir die leerlinge sal voldoen, naamlik die beheersing van die werklikheid waartoe elke mens geroep is (Naudé, 1979: 13).

Die belangrike vraag nl.: *"What ought to be taught to the young in a time of change?"* (Taylor en Richard 1979: 47) sal nou ontstaan. Om hierdie vraag te beantwoord, sal kurrikulumontwikkeling geïnisieer moet word.

Soos vele ander begrippe in die onderwys, byvoorbeeld "kurrikulum" is die begrip kurrikulumontwikkeling ook moeilik definieerbaar. Taylor en Richard (1979: 47) sê dan ook met reg: *"Curriculum development is not easy to grasp and impossible to pin down definitely. It is 'elastic' with a range of meanings from one which involves almost every type of educational change to one which refers to the specific processes of planning a course of study".*

Om hierdie stelling te staaf, gebruik hy Owen en Johnson (Taylor en Richards, 1979: 48) as voorbeelde. Owen bespreek mikro-onderwys, "team-teaching" en

"non-streaming" as dele van kurrikulumontwikkeling. Johnson daarenteen sien kurrikulumontwikkeling as 'n proses waardeur leerinhoude vir 'n inrigting verkry word, maar volgens hom het kurrikulumontwikkeling niks te make met die wyse waarop die leerinhoude in die skool en klaskamer realiseer nie.

Taylor en Richards (1979: 48) definieer kurrikulumontwikkeling soos volg: *"The term curriculum development is considered as comprising those deliberately planned activities through which courses of study or patterns of educational activity are designed and presented as proposals for those in educational institutions"*.

Tanner (1980: 5) stel dit dat kurrikulumontwikkeling op elke gebied in die onderwys plaasvind deur 'n proses van samevoeging of byvoeging en/of weglating asook in sekere gevalle die verandering van die kurrikulum as 'n geheel.

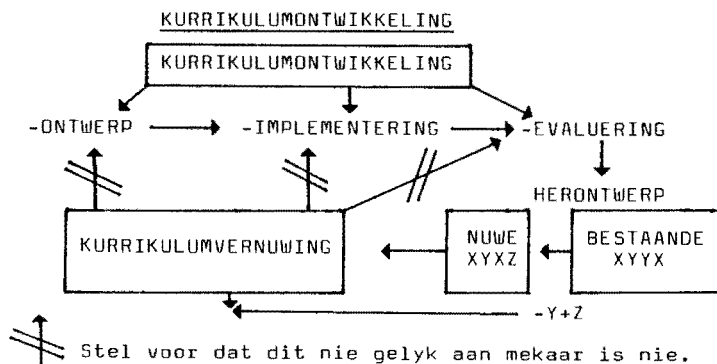
Volgens C A Taylor (1985: 10) bestaan kurrikulumontwikkeling *"uit drie komponente, naamlik kurrikulumontwerp of -beplanning, kurrikulumimplementering en kurrikulumevaluering. 'n Onderskeid word getref tussen die verskillende soorte kurrikulumprodukte wat ontwikkel word afhangende van die reikwydte daarvan en die situasie (vlak) waarvoor dit bestem is. Drie vlakke is veral van betekenis in die RSA, naamlik die nasionale, streek (provinsiaal of uitvoerende) en skool- en klaskamervlak"*.

Om 'n duideliker idee van die samehang tussen die komponente te kry, word dit soos volg deur hom voorgestel (Taylor 1985: 11).

Model 2.4KURRIKULUMONTWIKKELING

Vlak	Komponente van kurrikulumontwikkeling		
	Ontwerp	Implementering	Evaluering
Nasionaal			
Streek			
Skool- en klaskamer			

Kurrikulumontwikkeling dui nie noodwendig op kurrikulumvernuwing nie. Kurrikulumontwikkeling kan soos volg skematies voorgestel word om sodoende die samehang met ander begrippe soos kurrikulumontwerp, -implementering, -evaluering en kurrikulumvernuwing aan te toon.

Model 2.5

Kurrikulumontwikkeling bestaan uit drie basiese stappe naamlik: Kurrikulumontwerp, wanneer die verandering beplan word; kurrikulumimplementering, wanneer die veranderde kurrikulum implementeer word as 'n eksperiment en na implementering vind kurrikulumevaluering plaas. Die evaluering kan formatief,

dit wil sê gelyktydig soos wat dit geïmplementeer word of summatief, dit wil sê na afloop van implementering gedoen word. Daar is egter eers sprake van kurrikulumvernuwing nadat evaluering afgehandel is en 'n herontwerp gemaak is waartydens samevoeging of byvoeging en/of weglating van dele van die kurrikulum plaasgevind het. Die definisies van Tanner en Taylor is aanvaarbaar in die sin dat hulle nie kurrikulumontwikkeling en kurrikulumvernuwing aan mekaar gelykstel nie, maar dat kurrikulumvernuwing eers plaasvind wanneer daar na 'n herontwerp byvoeging of samevoeging en/of weglating van dele van die kurrikulum plaasgevind het.

Waar die begrip kurrikulumvernuwing hier berede neer is, en verder in hierdie studie gebruik gaan word, word daarmee geïmpliseer die byvoeging van gedeeltes, weglating van ander gedeeltes of die herskryf van die geheel van die kurrikulum. Onder die begrip kurrikulumvernuwing sal daar vir die doel van hierdie werk dus die nuutmaking, vernieu of vernuwe, dit wil sê die heeltemal of gedeelte-lyke nuutmaking van die kurrikulum verstaan word.

Kurrikulumvernuwing vind as proses op verskillende stadiums met wisselende betrokkenheid van die hoof plaas. Kurrikulumvernuwing word herken wanneer enige samevoeging van vroeëre afsonderlike inhoude, byvoeging tot herboorde doel en inhoud van die vak of dele daarvan en/of weglatings van dele van die kurrikulum voorkom. Indien metodologiese en evalueringsriglyne, wat in gidse vir die onderwyser gegee is, gewysig of in 'n proses van wysiging is, word dit ook as kurrikulumvernuwing beskou.

Die vraag kan nou ontstaan. Wie inisieer, en wat is die taak van die skool, die onderwyser en die hoof in kurrikulumvernuwing? Hierdie vrae sal egter in hoofstuk 3 beantwoord word.

2.5 Strategieë vir en persone betrokke by kurrikulêre vernuwing

2.5.1 Begripsbepaling

Strategie word in die woordeboek (HAT, 1981: 1095) in 'n krygkundige sin gebruik as die *"kuns om troepe, skepe e.d. op die voordeligste wyse te lewe en te gebruik"*. Strategieë vir kurrikulêre vernuwing kan beskou word as die metodes of manevers waarvan gebruik gemaak word om vernuwing binne 'n kurrikulum tot stand te bring (Thomas, 1968: 6).

2.5.2 Die noodsaaklikheid van strategieë vir kurrikulêre vernuwing

Kurrikulêre vernuwing word dikwels gestrem. *"We have noted that education systems are more resistant to innovation than industrial or business enterprises, and that teachers are more difficult to change than farmers or physicians schools are by nature stable or homeostatic and are therefore unable to innovate"* (Huberman, 1979: 25). Daarom moet daar wanneer kurrikulumvernuwing van buite die skool, byvoorbeeld die onderwysburo, geïnisiëer word, eers bepaal word wat die voorgestelde kurrikulumvernuwing behels, watter persone, op watter vlakke by die vernuwing betrokke gaan wees en watter onderwysmedia in die vernuwingsproses nodig sal wees.

Nadat al hierdie inligting ingewin is, kan daar besin word oor strategieë wat gebruik kan word om die beplande vernuwing tot stand te bring. Die mate van sukses wat behaal gaan word, hang grootliks af van die doeltreffendheid van die vernuwingstrategieë wat gebruik gaan word. *"Effective strategies are frequently ones which alter peoples preceptions so that they see their place in the curriculum change process in a new light"* (Thomas, 1968: 10).

Uit die aard van die saak sal daar nie een stel strategieë vir kurrikulêre vernuwing saamgestel kan word wat vir alle skole te alle tye 'n bevredigende oplossing kan bied nie. Opvoedkundiges byvoorbeeld Tanner (1980), Kelly (1982), Thomas (1968), Gibbon (1981), Soliman (1977) en Havelock (1975) doen die volgende strategieë aan die hand:

- . Duidelike kommunikasie, vertikaal en horisontaal tussen al die betrokkenes.
- . Die hoof en veral die onderwyser moet ten volle ingelig word oor die doel met die vernuwing, die onderrighoud en onderwysmedia, om maar 'n paar faktore te noem.
- . Alle apparaat en onderwysmedia moet betyds voorsien word en die onderwyser moet ingelig en opgelei word in die hantering daarvan.
- . 'n Organisasieklimaat moet geskep word wat die gladde verloop en samewerking tydens implementering verseker.
- . Die onderwysers, hoof en inisiëerders moet as een span saamgesnoer word, wat met entoesiasme saamwerk en die terugslae asook suksesse van die projek met mekaar kan deel.

2.5.3 Persone betrokke by die kurrikulumvernuwing

Die volgende persone is direk by kurrikulêre vernuwing betrokke:

2.5.3.1 Die onderwyser

Die samewerking van die onderwyser is van kardinale belang vir kurrikulumvernuwing omdat dit die persoon is wat die vernuwing in die klaskamer moet implementeer (Tanner, 1980: 623; Eible, 1979: 85). Dit is egter so dat die onderwyser soms nie bereid is om die vernuwing te aanvaar nie. *"It is clear that many teachers can and do*

sabotage attempts to introduce changes into the curriculum" (Kelly, 1982: 24). Die vraag ontstaan nou waarom die onderwyser soms nie sy samewerking wil gee vir die implementering van die vernuwing nie. Sommige van die antwoorde op hierdie vraag kan die volgende wees:

- . Die onderwyser weet nie wat die doel met die vernuwing is nie (Soliman, 1977: 278).
- . Die onderwyser word verplig om onderrighoud waaroor hy min kennis het, te implementeer terwyl daardie onderrighoud wat hy vir jare onderrig, goed bemeester het, en op sy gemak as "vakkenner" hanteer het, nie meer in die vakkurrikulum ingesluit is nie (Kelly, 1983: 24).
- . Omdat die onderrighoud vir die onderwyser vreemd is, moet hy baie meer tyd bestee aan voorbereiding. Die gevoel dat hy in sy reeds vol program met vernuwing belas en oorbelaai word, kan dan ontstaan (Virgilio, 1984: 348).
- . Die onderwyser moet dikwels tydens die implementering van vernuwing nuwe en vir hom onbekende apparaat of onderwysmedia gebruik, wat hom onseker laat voel en optree voor die leerlinge.
- . Die vernuwing wat bemeester moet word, kan tot gevolg hê dat 'n gevoel van: "Ek is onbekwaam vir die taak" by die onderwyser mag ontstaan.
- . 'n Gebrek aan die nodige handboeke, aantekeninge en onderwysmedia bemoeilik die onderwyser se onderrigtaak, wat hom dan laat besluit om nie saam te werk nie.
- . Die vrees wat by die onderwyser mag ontstaan dat die leerlinge wat aan hom toevertrou is, benadeel kan word deur die implementering van vernuwing.

- . Die gevoel kan by die onderwyser ontstaan dat hy deur buitestaanders dopgehou en be= veel word wat om te doen.

2.5.3.2 Die hoof

Die hoof kan ook kurrikulumvernuwing teenwerk (Vann, 1979: 404) om een of meer van die vol= gende redes:

- . Binne sy reeds vol program sien die hoof nie sy weg oop om aandag aan kurrikulumvernuwing te gee nie (Vann, 1979: 405).
- . Dit kan ook soms gebeur dat die hoof nie weet waarom die vernuwing gaan en waarom dit inge= voer moet word nie (Virgilio, 1984: 347).
- . As professionele leier aanvaar die hoof verant= woordelikheid vir die leerlinge in die skool en moet hy hom teenoor die ouers verantwoord oor wat in die skool gebeur. Die hoof huiwer dan soms om vernuwing in te stel aangesien hy bevrees is dat die vertrouwensverhouding tussen die skool en die ouer benadeel kan word as daar probleme met die implementering van kur= rikulumvernuwing ontstaan.
- . Die hoof is nie 'n kenner van al die verskil= lende vakke wat in die sekondêre skool aange= bied word nie. Die gebrek aan vakkennis kan hom onseker laat voel oor die vernuwing wat geïmplementeer moet word.
- . Die gesindheid van die hoof kan negatief teen= oor vernuwing ingestel word wanneer daar 'n gevoel by hom ontstaan dat daar te veel per= sone is wat eise aan hom stel.
- . Wanneer die hoof nie oor genoeg bekwame en kundige personeellede in sy skool beskik nie, kan hy die vernuwing as 'n verdere struikel= blok wat in sy weg geplaas word, beskou.

- . Dit kan ook wees omdat die hoof nie opgelei is om op te tree as kurrikulêre vernuwingsagent nie (Medwid, 1982: 105).

2.5.3.3 Buitestaanders wat die kurrikulêre vernuwingsproses inisieer het; byvoorbeeld kurrikulumkenners van die Onderwysburo

Tydens die inisiëring en implementering van kurrikulumvernuwing in die sekondêre skool, kan die optrede van die inisieerders die oorsaak van 'n weerstand teen die vernuwingsproses wees en wel om die volgende redes:

- . Hulle beplan teoreties sonder om die praktyk in die verskillende skole deeglik in ag te neem.
- . Vernuwingsproses word vanuit 'n gesagsgoedkeuring afgedwing.
- . 'n Gebrek aan kommunikasie bestaan.
- . Die organisasieklimaat tussen die inisieerder en die skool is geslote en gespanne.

Uit die voorafgaande kan ook afgelei word dat die hoof in die middel van die vernuwingsproses staan. Alle beplanning, voorbereiding, kommunikasie, organisasie, klimaatseëling, om maar 'n paar sake te noem, word deur die hoof gedoen (vgl. hoofstuk 3).

2.6 Stappe in kurrikulêre vernuwingsproses

Alle kurrikulumontwikkeling, kurrikulumverandering, kurrikulumvernuwing, kurrikulumontwerp en kurrikulum-evaluering het een einddoel, naamlik om die opvoedende onderwys te verbeter. Alle kurrikulumnavorsingsprojekte vind hulle aanloop in die geïdentifiseerde behoefte aan verbetering of vernuwingsproses van die bestaande kurrikulum (Hill, 1984(b):80). Kurrikulumvernuwing vind daarom nie na willekeur plaas nie, maar op 'n geordende en beplande wyse.

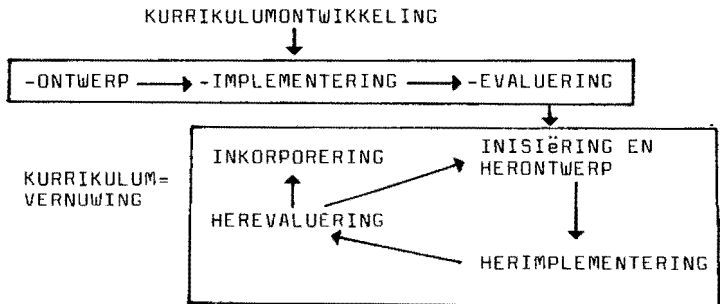
Kurrikulumontwikkeling (vgl. Model 2.5) bestaan uit die volgende stappe: kurrikulumontwerp of -samestelling, kurrikulumimplementering en kurrikulum-evaluering. Tydens evaluering kan leemtes geïdentifiseer word. Herontwerp van die kurrikulum, wat vernuwing tot gevolg het, vind nou plaas. Kurrikulumvernuwing bestaan nou uit die volgende stappe naamlik:

- . Inisiëring
- . Herontwerp
- . Herimplementering
- . Herevaluering
- . Inkorporering

Met ander woorde daar is 'n aanvang by die eerste ontwerp by kurrikulumontwikkeling en daarvandaan verloop dit siklies soos wat dit duidelik in die volgende model uiteengesit word.

Model 2.6

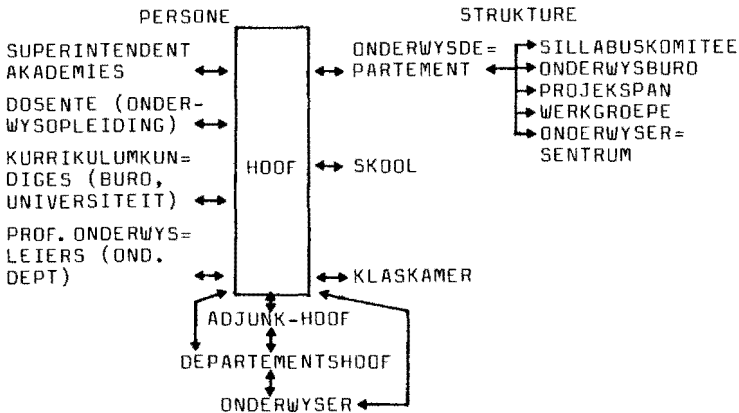
MODEL VIR KURRIKULÊRE VERNUWING



Hieruit blyk dit dat kurrikulumvernuwing 'n sikliese verloop het.

2.7 Strukture en persone betrokke by kurrikulêre vernuwing

Die strukture en persone wat betrokke is by kurrikulêre vernuwing kan soos volg uiteengesit word:

Model 2.7STRUKTURE EN PERSONE BETROKKE BY KURRIKULUM=
VERNUWING

Die vraag ontstaan nou: Wie inisieer kurrikulumvernuwing? *"Die inisiatief in hierdie verband kan deur enige onderwyser, groep of instansie geneem word"* (Hill, 1984(b): 80). Met ander woorde enige van die volgende persone naamlik die onderwyser, departementshoof, adjunk-hoof, hoof, superintendent akademies, dosente en kurrikulumkundiges kan kurrikulumvernuwing inisieer. Die inisiëring van kurrikulumvernuwing kan ook deur die sillabuskomitee (vakkurrikulumkomitee), onderwysburo, projekspanne, werk- en vakkomitees of die onderwysersentrum onderneem word. Die voorstel word daarna na die onderwysdepartement deurgestuur. *"Indien dit voorkom asof die voorstel meriete het, stel die onderwysdepartement verdere ondersoek in om die geldigheid van die beweerde behoefte te bevestig en om die omvang daarvan te bepaal. Die voorstel vir verbetering of vernuwing word dan teen hierdie omvattende agtergrond oorweeg en in 'n finale vorm geformuleer. Die aanvaarde voorstel word dan omskep in 'n opdrag of versoek wat gerig word aan 'n regionale of sentrale kurrikulumnavorsingsinstansie. Beplanning*

wat volg op die ontleeding van die versoek of opdrag, dui gewoonlik op die sistematiese uittoetsing van die voorstel in die praktyk" (Hill, 1984(b): 80).

Die taak van die hoof in kurrikulumvernuwing sal in hoofstuk 3 in besonderhede uiteengesit word.

2.8 Samevatting en vooruitskousing

In hierdie hoofstuk is daarna gestrewe om te bepaal wat kurrikulumvernuwing behels. Die begrippe, persone en strukture rondom kurrikulêre vernuwing is afsonderlik bespreek om die proses van kurrikulumvernuwing duideliker te kan uitlig en te verduidelik.

Eerstens is daar bepaal wat onder die begrip vernuwing verstaan word, wat die noodsaaklikheid van vernuwing is en hoe dit teweeggebring kan word.

Tweedens is die begrip onderwysvernuwing bespreek deur die definisies van verskillende opvoedkundiges met mekaar te vergelyk. Die Christelik-Nasionale grondslag van die onderwys is ook toegelig. Onderwysvernuwing is bespreek en daar is tot die slotsom gekom dat enige onderwysvernuwing onlosmaaklik aan die opdrag van God verbonde is, naamlik om Sy geboorte en beloftes aan die kind oor te dra en te heers oor Sy skepping.

Derdens is die begrip kurrikulum grondig ontleed en bespreek aan die hand van 'n groot verskeidenheid van definisies soos deur verskillende opvoedkundiges geformuleer. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat kurrikulum die geheel van kennis uit die werklikheid is, wat deur die kind bemeester moet word om sekere vooropgestelde doelwitte te bereik. Dit is egter belangrik om in gedagte te hou dat die ontsluiting van die geheel van kennis uit die werklikheid in die laaste plek op God gefokus moet wees.

Vervolgens is daar bepaal wat kurrikulumontwikkeling is. Hierdeur kan die proses van kurrikulumvernuwing

duidelik uitgelig word. Omdat enige vernuwing - en daarom ook kurrikulumvernuwing - 'n verandering beteken, ontstaan daar baiekeer 'n weerstand teen die vernuwing, deur die persone wat daardeur geraak word. Oorsake wat weerstand teen kurrikulumvernuwing by die onderwyser en hoof kan laat ontstaan, is genoem en daar is strategieë vir die suksesvolle kurrikulumvernuwing bepaal. Daarna is die stappe in, asook die persone en strukture betrokke by, kurrikulumvernuwing bespreek.

Dit het duidelik uit die studie tot dusver in hierdie hoofstuk aan die lig gekom dat die hoof van die sekondêre skool, 'n sentrale figuur in die proses van kurrikulêre vernuwing is. Daarom sal daar in die volgende hoofstuk daartoe oorgegaan word om te bepaal wat die take van die hoof in kurrikulêre vernuwing is en hoe hy hierdie take moet uitvoer.