

‘n Vergelykende internasionale perspektief op die historiese verloop en invloed van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) op Geskiedenis as skoolvak in Suid-Afrika (Deel Twee)

Pieter Warnich
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit

Elize S van Eeden
Vaaldrieboekkampus
Noordwes-Universiteit

Lukas Meyer
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit

Abstract

The purpose of this follow-up article is twofold. Firstly, the article attempts to indicate how the teaching and learning of History in South Africa were influenced by the OBE History curriculum frameworks of the USA, Australia, England and New Zealand. Secondly, the article attempts to describe the impact that OBE had on the teaching and learning of History in South Africa, with specific reference to its effect on teachers and learners. Regarding the first objective, it was concluded that the design of the History curriculum frameworks of the mentioned overseas countries fundamentally influenced the design of the OBE History framework in South Africa. There are similarities with regard to not only the processes for acquiring the outcomes skills, but also the prescribed assessment practices. For instance, the requirements and expected levels of performance of learners in all the countries are determined by targets or standards that progressively increase in degree of difficulty for each year of schooling. As regards the second objective, it was found that the new teaching model was acceptable in principle to many teachers – as the implementers of the curriculum. These teachers therefore adapted their teaching and learning methods innovatively and in accordance with OBE directives. In contrast, there were teachers who had a negative attitude towards OBE, owing to difficulties in implementing OBE effectively. The obstacles centred on aspects such as the large number of learners in a class, the lack of sufficient physical resources and teaching and learning support materials, problems with assessment, and insufficient support of subject and curriculum advisers. Some of the History teachers were also of the opinion that the in-service training programmes intended to equip them to implement OBE effectively lacked practical relevance.

Keywords: History teaching; OBE; Outcomes-based assessment; Curriculum frameworks; Foreign countries; Curriculum development; Educational change; Grade 10 history.

Inleiding

In die eerste artikel van hierdie artikelreeks wat in die November 2009-uitgawe van *New Contree* verskyn het,¹ is 'n beknopte internasionaal-historiese perspektief aangebied op die ontstaan, verloop en gevolge van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) in die Verenigde State van Amerika (VSA), Engeland, Australië en Nieu-Seeland. Daarna is meer spesifiek gefokus op die gevolge wat UGO op die onderrig en leer van Geskiedenis in hierdie lande gehad het.

Artikel twee in die reeks het ten doel om die besondere invloed wat die vermelde lande se UGO-Geskiedenis kurrikulumraamwerke op die onderrig en leer van Geskiedenis in Suid-Afrika gehad het, krities te bespreek. 'n Rede vir die keuse van hierdie lande lê in die verskeidenheid wat die ontwerp van hulle kurrikulumraamwerke, wat almal in die 1990's in die skole ingevoer is, bied. In die geval van die VSA byvoorbeeld, maak die Geskiedenis kurrikulum deel uit van die leerarea Sosiale Studies, terwyl Engeland op sy beurt weer, 'n vakbenadering volg waar die outonomieit van Geskiedenis in die kurrikulum gewaarborg word. In die geval van Nieu-Seeland het die leerders 'n keuse om Geskiedenis as vak in die senior sekondêre fase te neem terwyl Australië tans in die proses is om Geskiedenis vir die eerste keer as 'n selfstandige vak in sy kurrikulum vir die verpligte skooljare te vestig.²

Ten slotte sal hierdie artikel fokus op die impak wat UGO op die onderrig en leer van Geskiedenis in Suid-Afrika gehad het.

UGO-Geskiedenis kurrikulumraamwerke: 'n Internasionaal historiese oorsig

UGO as 'n verfrissende onderwysmodel, wat selfleer aanmoedig, is reeds op 'n selektiewe wyse sedert die middel 1980's tot die vroeë 1990's in sekere ontwikkelde lande ingevoer,³ terwyl dit eers betreklik laat op 'n "haastige" wyse in 1998 in Suid-Afrika as 'n ontwikkelende land gevestig is.⁴ Na die

1 Kyk P Warnich, ES Van Eeden & L Meyer, " 'n Vergelykende internasionale perspektief op die historiese verloop en invloed van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) op Geskiedenis as skoolvak in Suid-Afrika (Deel Een)", *New Contree*, 58, November 2009, pp. 183-207.

2 Kyk P Warnich, ES Van Eeden & L Meyer, " 'n Vergelykende internasionale perspektief...", *New Contree*, 58, November 2009, pp. 202-203; Vergelyk PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering van Geskiedenis in Graad 10", (Potchefstroom NWU, Ph.D., 2008), pp. 45, 61, 72, 90-91, 161-162, 170.

3 Vergelyk PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 33-36, 49-52, 65-67, 75-76.

4 JD Jansen, "Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of Outcomes-Based Education [1]",

aanvaarding van die UGO-model in al die lande, is as 'n volgende stap begin om die kurrikulumraamwerke vir Geskiedenis volgens UGO-beginsels te ontwerp.

Die National Center for History in the Schools se rigtinggewende rol by die stel van standaarde vir Geskiedenis in die VSA

Ontwerpkenmerke van 'n UGO-gerigte Geskiedenis-kurrikulumraamwerk, is sigbaar in die dokumente wat deur die *National Center for History in the Schools (NCHS)*⁵ ontwikkel is vir Grade 5-12 binne die multi-dissipline van die Sosiale Studies. Die NCHS wat reeds in 1988 gestig is,⁶ het sedert die uitreiking van die hersiene nasionale Geskiedenisstandaarde in 1996⁷ gemoeid geraak met die skryf van die standaarde op skoolvlak. Dit was nadat die ontwerp van die nasionale standaarde wat reeds in 1994 begin is, groot omstredeheid veroorsaak het.⁸

Met verloop van tyd het die NCHS ook Geskiedkundiges en ervare Geskiedenisonderwysers by die ontwikkeling van die standaarde betrek. Gevolglik is die NCHS se voorstelle toenemend as riglyn gebruik,⁹ veral toe dit in 2003 geblyk het dat die Geskiedenisstandaarde in drie vyfdes van die state se skole nie tot hulle reg gekom het waar dit oor die Amerikaanse geskiedenis gehandel het nie.¹⁰ Elke staat is wetlik verantwoordelik gehou om, in ooreenstemming met die nasionale standaarde, sy eie Geskiedenisstandaarde te formuleer.¹¹

Cambridge Journal of Education, 28(3), 1998, pp. 321-332.

- 5 National Center for History in the Schools (NCHS), "Contents of Historical Thinking Standards for Grades 5-12, 2005 (available at: http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12_toc.html, as accessed on 25 Jan. 2010).
- 6 NCHS, "What is the National Center for History in the schools?", 2004 (available at: <http://nchs.ucla.edu/about-catalog.html>, as accessed on 25 Mar. 2010).
- 7 Kyk P Warnich, ES Van Eeden & L Meyer, " 'n Vergelykende internasionale perspektief...", *New Contree*, 58, November 2009, pp. 183-207; NCHS, "National Standards for History Basic Edition, 1996", 2004 (available at: <http://nchs.ucla.edu/standards>, as accessed on 25 March 2010).
- 8 Kyk P Warnich, ES Van Eeden & L Meyer, " 'n Vergelykende internasionale perspektief...", *New Contree*, 58, November 2009, p. 193.
- 9 US-China Institute, "World History Standards (National Center for History in the schools)", 2007 (available at: <http://china.usc.edu/ShowArticle.aspx?articleID=181&AspxAutoDetectCookieSupport=1>, as accessed on 11 Feb. 2010).
- 10 SM Stern, "Effective state standards for U.S. History: A 2003 Report card (Conclusions and recommendations)", 2003 (available at: http://www.edexcellence.net/detail/news.cfm?news_id=320, as accessed on 10 March 2010).
- 11 MG Watt, "From national curriculum collaboration to national consistency in curriculum outcomes: Does this shift reflect a transition in curriculum reform in Australia?" (Paper presented at the Conference of the Australian Curriculum Studies Association, Mooloolaba, Queensland, September 2005), p. 5; H Lee "Outcomes-Based Education and the cult of educational efficiency: Using curriculum and assessment reforms to drive educational policy and practice", *Education Research and Perspectives*, 30(2), 2003, p. 73.

Bo en behalwe die standaard wat die verlangde historiese inhoud van die kurrikulum oor wêreld- en die Amerikaanse geskiedenis voorskryf,¹² maak die Geskiedenis kurrikulum raamwerk van die NCHS verder ook voorsiening vir twee verbandhoudende tipes van standaard, naamlik (i) historiese denke en (ii) historiese verstaan. Hierdie standaard is in werklikheid die doelwitte/uitkomst wat leerders uiteindelik moet kan bereik.¹³ Die standaard “historiese denke” is verder onderverdeel in vyf interverwante kategorieë van vaardighede, naamlik:

- Chronologiese denke;
- Historiese begrip;
- Historiese analise en interpretasie;
- Historiese navorsingsvaardighede;
- Historiese kwessies-analise en besluitneming.¹⁴

Aan elk van hierdie kategorieë is prestasiestandaard gekoppel wat die kennis en vaardighede spesifiseer waaraan die leerders moet voldoen.¹⁵

Die gerigtheid op die bevordering van bogenoemde kategorieë van vaardighede in die onderrig en leer van Geskiedenis is egter geen nuutjie in die VSA nie. Trouens, reeds sedert die 1960's het die *New Social Studies (NSS)* -beweging 'n onderrig- en leerbenadering voorgestaan wat nie net uitsluitlik gegrond was op feitlike gememoriseerde kennisinhoud nie. Hierdie beweging het hom ook beywer vir intellektuele ondersoek, die ontwikkeling van denkvaardighede en die toepassing van daardie vaardighede in ander situasies.¹⁶ Die NSS-beweging se invloed op UGO kan daarom nie gering geskat word nie. Soos deur die UGO-model in die vooruitsig gestel, het die NSS onder meer 'n metodologie

12 NCHS, “Developing Standards in History for students in Grades 5-12”, 2005 (available at: <http://nchs.ucla.edu/standards/dev-5-12.html>, as accessed on 25 January 2010).

13 NCHS, “National Standards for History”, 2005 (available at: <http://nchs.ucla.edu/standards/dev-5-12b.html>, as accessed on 25 January 2010).

14 NCHS, “Overview of Standards in Historical Thinking”, 2005 (available at: <http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html>, as accessed on 25 January 2010).

15 Vergelyk NCHS, “Contents of Historical Standards for Grades 5-12”, 2005 (available at: <http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12-toc.html>, as accessed on 25 January 2010); Illinois State Board of Education, “Social Science performance descriptors, Grades 1-5: Design for performance standards”, 2002 (available at: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_science/pdf/descriptor_1-5.pdf, as accessed on 26 January 2010), p. 1.

16 FD Drake & LR Nelson, *Engagement in teaching History: Theory and practices for middle and secondary teachers* (Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education, 2005), p. 43; BK Beyer, “Gone but not forgotten-reflections on the New Social Studies movement”, *Social Studies*, 85(6), November-December 1994, pp. 251-255.

van ondersoekende en selfstandige leer beklemtoon met 'n assesseringsfokus wat nie net gerig was op die suiwer toets van parate kennisinhoud nie.¹⁷

Engeland behou Geskiedenis as 'n selfstandige vak

Die nasionale kurrikulum van Engeland maak nie voorsiening vir 'n multi-dissiplinêre leerarea-benadering soos in die geval van die VSA, Australië, Nieu-Seeland en Suid-Afrika nie. Elke vak word as 'n afsonderlike dissipline in die nasionale kurrikulum gespesifiseer.¹⁸ Geskiedenis is geen uitsondering nie en word tot in sleutelfase 3 (ouderdomme 11-14) as 'n verpligte vak in die kurrikulum ingesluit.¹⁹ Vir hierdie sleutelfase is in die kurrikulum vir Geskiedenis voorsiening gemaak vir die volgende ontwerpkenmerke, naamlik (i) die algemene kurrikulumdoelwitte (ii) leerprogramme, en (iii) bereikingsdoelwitte.²⁰

Wat die algemene kurrikulumdoelwitte betref, is die veronderstelling dat die onderrig en leer van Geskiedenis die leerders daartoe moet help om suksesvolle, selfversekerde en verantwoordelike burgers te word. Die leerprogramme daarenteen is 'n beskrywing van die kennis, begrip en vaardighede waarin die leerders onderrig moet word. Die leerprogramme bestaan uit:

- 'n Belangrike stelling wat verklaar waarom die vak belangrik is en hoe dit kan bydra tot die bereiking van die algemene kurrikulumdoelwitte;
- Kernkonsepte wat tot die verdieping en verbreding van die leerders se kennis, vaardighede en begrip sal bydra. Die volgende ses kernkonsepte in leerprograminhoud is veronderstel om onderskei te kan word, naamlik (i) chronologiese verstaan (ii) kulturele, etniese en godsdienstige diversiteit (iii) verandering en kontinuïteit (iv) oorsaak en gevolg (v) betekenis, asook (vi) interpretasie;
- Kernprosesse wat dui op die belangrike vaardighede en prosesse wat noodsaaklik

17 Vergelyk WG Spady, "Choosing outcomes of significance". *Educational Leadership*, 5(6), March 1995, pp. 18-22.

18 H Bourdillon & A Storey, *Aspects of teaching and learning in secondary schools: Perspectives on Practice* (London, Routledge Falmer, 2002), p. 319.

19 International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive, England (INCA), "Summary profile-education in England", 2006 (available at: <http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html>, as accessed on 15 Feb. 2010).

20 Qualifications and Curriculum Authority (QCA), "National Curriculum, Subjects (History)", 2009 (available at: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>, as accessed on 19 January 2010); Directgov., "Understanding the National Curriculum", 2010 (available at: http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/ExamsTestsAndTheCurriculum/DG_4016665, as accessed on 22 Feb. 2010).

is vir Geskiedenisleerders om aan te leer ten einde in vakverband te kan vorder, is: (i) historiese navraag, (ii) die aanwending van historiese bewyse, en (iii) mededelings oor die verlede;

- Omvang en inhoud wat verwys na die vakmateriaal wat onderwysers moet aanwend om die kernkonsepte en -prosesse by leerders te ontwikkel;
- Kurrikulumgeleenthede vanuit 'n wyer kurrikulumkonteks wat geïdentifiseer moet word, wat daartoe sal bydra om leer te bevorder en te verryk.²¹

Die bereikingsdoelwitte as 'n derde ontwerpkenmerk van die Geskiedenis kurrikulum in Engeland, beskryf die verwagte standaard van kennis, vaardighede en begrip waaraan leerderprestasie moet voldoen namate daar deur die leerprogramme gewerk word. Die bereikingsdoelwit is onderverdeel in agt vlakbeskrywers wat op progressiewe wyse in moeilikhedsgraad vir elke skooljaar toeneem. Die vlakbeskrywers voorsien die basis vanwaar 'n oordeel gevel kan word oor leerderprestasie. Aan die einde van sleutelfase 3 (11-14 jaar) sal daar byvoorbeeld van die meeste van die leerders verwag word om aan die einde van vlak vyf of ses te wees. Vlakbeskrywers word dus gebruik om leerders op summatiewe wyse aan die einde van elke sleutelfase te assesser. Vlak agt dui die prestasie van baie knap leerders aan. In gevalle waar leerderprestasie uitsonderlik is, word daar vir 'n addisionele vlak bo die van vlak agt voorsiening gemaak.²²

Van die vaardighede en prosesse wat in die UGO-Geskiedenis kurrikulum vermeld word, is reeds in die vroeë 1970's deur die *Schools Council History Project* (SCHP) in Engeland bepleit. Hierdie projek se doel was om nuwe onderrigmetodes in Geskiedenis te bevorder wat aktiewe leer in die klaskamer sou aanmoedig. Dit het 'n onderrig-en leerbenadering tot Geskiedenis onderrig voorgestaan wat nie eksklusief op inhoud gekonsentreer het nie, maar eerder op die leerder se verstaan van die geskiedenis. Die *New History*, soos dit bekend gestaan het, was ingestel op 'n leerdergesentreerde benadering waarby aspekte soos historiese bewyse, empatie, en oorsaaklike verband 'n vername rol sou speel. Geskiedenis moes nie alleen kennis bevorder nie, maar ook bepaalde

21 QCA, "The new secondary curriculum. What has changed and why?", 2009 (available at: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/index.aspx>, as accessed on 21 January 2010); QCA, "National Curriculum, Subjects (History)", 2009 (available at: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>, as accessed on 19 January 2010).

22 QCA, "National Curriculum attainment target for History", 2010 (available at: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage3/history/attainmenttarget/index.aspx>, as accessed on 23 February 2010); Department for Education and Employment (DfEE) & QCA, "History. The National Curriculum for England, Key stages 1-3", 1999 (available at: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/History%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12056.pdf, as accessed on 23 February 2010), pp. 7, 38-40.

vaardighede, sodat leerders oor die vermoë kon beskik om die geskiedenis te ondersoek en daaroor te besin. Die intellektuele vaardighede om te verstaan, te oordeel, te analiseer, te sintetiseer en te evalueer is as noodsaaklik beskou om kritiese denke teenoor die wêreld by die leerder te bevorder.²³

‘n Nasionale Geskiedenis-kurrikulum vir Australië

In Australië is daar in 2009 ‘n “onderwysrewolusie” ontken toe konsepdokumente begin verskyn het wat onder meer vir ‘n nasionale kurrikulum vir Geskiedenis voorsiening gemaak het. Hierdie kurrikulum sal vanaf 2011 in regering en nie-regeringskole toegepas word,²⁴ waar dit sal geld vanaf die Kindertuinjaar (ouderdom 5/6) tot Jaar 10 (ouderdom 15/16) wat ook die laaste verpligte skooljaar is.²⁵ Die ontwerp van ‘n nasionale kurrikulum staan ‘n meer gesentraliseerde onderwysstelsel voor en is daarom ‘n poging om ‘n groter mate van kurrikulumkoherensie tussen die verskillende Australiese state en gebiede te bewerkstellig.²⁶ In praktyk sal die toepassing van die nasionale kurrikulum beteken dat die state en gebiede uiteindelik na meer as 150 jaar, hulle outonome reg oor onderwysaangeleenthede sou verloor.²⁷

In die ondersoek na die moontlike ontwerpkenmerke van ‘n nasionale Geskiedenis-kurrikulumraamwerk, is die konsepdokumente getiteld: *The Shape of the Australian Curriculum* (2009),²⁸ en *The Shape of the Australian Curriculum: History* (2009)²⁹ ingespan. Hierdie dokumente dien as die wegwysers vir die skrywe van die finale kurrikulum, wat tans in proses is.³⁰

23 A Taylor, “*It ain’t what you do; it’s the way that you do it*”: The National History Inquiry, Sose and the enacted Curriculum”. *Ethos*, 9(1), Term 1 2001, pp. 12-13; T Haydn, J Arthur & M Hunt, *Learning to teach history in the secondary school: A companion to school experience*, 2nd ed. (London, Routledge, 2001), p. 21.

24 J Caldwell, “An education revolution in Australia”, *Phi Delta Kappan*, 91(1), September 2009, p. 99; K Donnelly, “Chairman Rudd’s education revolution”, *Quadrant Magazine*, 52(12), December 2008, pp. 5, 8.

25 P Hill, “Towards an Australian Curriculum, Acara update”, November 2009 (available at: http://www.acara.edu.au/acara_update_27112009.html, as accessed on 24 February 2010); INCA, “Australia: Education structure (ages 3-19)”, 2008 (available at: <http://www.inca.org.uk/165.html#3.2.3>, as accessed on 25 February 2010).

26 Vergelyk K Donnelly, “Chairman Rudd’s...”, *Quadrant Magazine*, 52(12), December 2008, pp. 5-11.

27 G Maslen, “A national curriculum? The novelty!”, *Times Educational Supplement*, Issue 4882, 19 March 2010, p. 38; KK Manzo, “National curriculum inching forward”, *Education Week*, 28(29), 22 April 2009, pp. 22-24.

28 Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), “The Shape of the Australian Curriculum”, 2009 (available at: <http://www.acara.edu.au/publications.html>, as accessed on 20 February 2010), pp. 1-15.

29 ACARA, “The Shape of the Australian Curriculum: History”, 2009 (available at: <http://www.acara.edu.au/publications.html>, as accessed on 20 February 2010), pp. 1-16.

30 ACARA, “The Shape of the Australian Curriculum: History”, 2009 (available at: <http://www.acara.edu.au/publications.html>, as accessed on 20 February 2010), p. 4; P Hill, “Towards an Australian Curriculum...”, November 2009 (available at: http://www.acara.edu.au/acara_update_27112009.html, as accessed on 24 February 2010).

Met die ontwerp van die nasionale kurrikulum vir Geskiedenis moes ag geslaan word op die nasionale onderwysdoelwitte. In die lig hiervan moes die onderrig en leer van Geskiedenis nie net die Australiese leerder help om 'n suksesvolle leerder te word nie, maar elk ook verder help ontwikkel tot selfversekerde, kreatiewe, aktiewe en ingeligte burger.³¹

Die ontwerpstruktuur van die voorgestelde nasionale Geskiedenis-kurrikulum is gebaseer op die interverwantskap tussen historiese kennis, -begrip en -vaardighede. Opsigself lê historiese kennis opgesluit in bepaalde konsepte (bv. revolusie, imperialisme, ens.) wat die leerder benodig om die verlede te ondersoek. Op sy beurt ondervang historiese begrip die kernelemente van historiese betekenis, historiese bewyse, kontinuïteit en verandering, oorsaak en gevolg, historiese perspektiewe, empatie en morele oordeel, wedywing en betwisbaarheid asook probleemoplossing. In die verkryging van historiese kennis en begrip is die ontwikkeling van vaardighede deur die proses van historiese navraag van belang. Historiese navraag vereis die bestudering en ontleding van primêre en sekondêre bronne. Deur hierdie bronne te analiseer, interpreteer en evalueer kan ingeligte besluite gemaak word ten opsigte van die historiese navraag wat gestel is.³²

Die konsepkurrikulum vir Geskiedenis maak verder in sy ontwerpkenmerke ook voorsiening vir inhoud- en prestasiestandaarde. Eersgenoemde spesifiseer die kurrikuluminhoud vir 'n betrokke leerarea en vir elke jaargroep afsonderlik. Ingebed in die inhoudstandaarde is die kennis, konsepte, vaardighede en prosesse wat van leerders verwag word om in die onderrig en leer van Geskiedenis te bereik. Prestasiestandaarde wat vir elke skooljaar voorgeskryf word, dui op die verwagte kwaliteit van leer wat 'n leerder by 'n bepaalde stadium van sy skoollewe moet kan demonstreer. Dit sal onder meer bepaal word deur die leerder se omvang van kennis, diepte van begrip en die gesofistikeerdheid van sy vaardigheidsontwikkeling. Prestasiestandaarde is weer onderverdeel in prestasievlakke wat fyner besonderhede verskaf van die verwagte leerderprestasie wat daardie besonderse vlak kenmerk.³³

31 ACARA, "The Shape of the Australian Curriculum", 2009 (available at: <http://www.acara.edu.au/publications.html>, as accessed on 20 February 2010), p. 6.

32 ACARA, "The Shape of the Australian Curriculum: History", 2009 (available at: <http://www.acara.edu.au/publications.html>, as accessed on 20 February 2010), pp. 6-7.

33 ACARA, "The Shape of the Australian Curriculum", 2009 (available at: <http://www.acara.edu.au/publications.html>, as accessed on 20 Feb. 2010), pp. 13-14; ACARA, "The Shape of the Australian Curriculum: History", 2009 (available at: <http://www.acara.edu.au/publications.html>, as accessed on 20 February 2010), p. 15; P Hill, "Towards an Australian Curriculum...", November 2009 (available at: http://www.acara.edu.au/acara_update_27112009.html, as accessed on 24 February 2010).

aangaan, maak die ontwerp van die kurrikulumraamwerk onder meer voorsiening vir kernkonsepte en prestasiedoelwitte met indikatore.³⁹

Kernkonsepte verwys na daardie konsepte wat die leerders sal help om 'n dieper en breër begrip vir historiese gebeure te openbaar. Dit sluit in (i) die historiese betekenis van gebeure, temas en kwessies (ii) kontinuïteit en verandering oor die tyd heen (iii) oorsaak en gevolg, en (iv) meervoudige perspektiewe wat oor die verlede bestaan.⁴⁰

Op sy beurt dui die prestasiedoelwitte die verwagte vlak van prestasie aan wat behaal moet word. Prestasiedoelwitte word in vlakke verdeel (vlakbeskrywers) wat die verwagte leervordering op progressiewe wyse aantoon.⁴¹ Die prestasiedoelwitte word verder ondersteun deur rigtingaanwysers of indikatore wat groter helderheid verskaf in terme van die verwagte diepte en omvang van die kennis en vaardighede wat vir elke vlak verlang word. Aanvullend word ook moontlike inhoudelike temas in die kurrikulumraamwerk voorgestel wat aangewend kan word in die bereiking van die gestelde prestasiedoelwitte en indikatore.⁴²

Soos in die geval van die VSA, Engeland en Australië is die onderrig en leer van Geskiedenis in Nieu-Seeland sedert die 1960's al hoe meer gekenmerk deur voorstelle wat 'n meer aktiewe leerder deelname aan die onderrig en leergebeure voorgestaan het. Die fokus het geval op prosesvaardighede ten einde die geskiedenis beter te kan verstaan, terwyl die assessering ook meer gerig was op die bereiking van spesifieke doelwitte.⁴³

Met redelike sekerheid kan dus aanvaar word dat die geleidelike en dikwels ook gelyklopende hervormings wat in die gemelde oorsese lande plaasgevind het met betrekking tot 'n nuwe benadering in die onderrig en leer van Geskiedenis (wat onder meer gebore is uit die voorstelle van die SCHP en NSS-beweging)

39 New Zealand Ministry of Education, "SSG History: ...", 2009 (available at: <http://seniorsecondary.tki.nz/Social-sciences/History>, as accessed on 25 January 2010), pp. 3-4, 6-13.

40 New Zealand Ministry of Education, "SSG History: ...", 2009 (available at: <http://seniorsecondary.tki.nz/Social-sciences/History>, as accessed on 25 January 2010), pp. 3-4.

41 New Zealand Ministry of Education, "Achievement objectives", 2009 (available at: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum/Achievement-objectives>, as accessed on 25 January 2010).

42 New Zealand Ministry of Education, "Achievement Objectives", 2009 (available at: <http://seniorsecondary.tki.org.nz/Social-sciences/history/Achievement-objectives>, as accessed on 25 January 2010); New Zealand Ministry of Education, "SSG History: ...", 2009 (available at: <http://seniorsecondary.tki.nz/Social-sciences/History>, as accessed on 25 January 2010), pp. 3-4.

43 M Stenson, "History in New Zealand schools", *New Zealand Journal of History*, 24(2), October 1990, p. 178; R Openshaw, "What can a forty-year old report on Social Studies tell us about Social Studies teaching and learning today?", *New Zealand Journal of Social Studies*, 13, 2005, pp. 10, 12.

uiteindelik in die onderskeie UGO-Geskiedenis- en Kurrikulumraamwerke neerslag gevind het.⁴⁴

Suid-Afrika

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) in Suid-Afrika ten opsigte van Geskiedenis in die Voortgesette Onderwys- en Opleidingsband (Grade 10-12)⁴⁵ se ontwerpkenmerke is sedert 2000 toe die kurrikulum hersien is,⁴⁶ gekenmerk deur leeruitkomst, assesseringstandaarde, inhoud en konteks. Waar die leeruitkomst die kennis, vaardighede en waardes beskryf wat leerders moet weet, moet kan doen, of in staat wees om te kan demonstreeer, verwys die assesseringstandaarde na die vereiste vlak en omvang van daardie kennis, vaardighede en waardes wat leerders moet kan vertoon ten einde die leeruitkomst vir elke graad te bereik. Die inhoud wat ingebed is in bepaalde kontekste, bied die nodige ondersteuning aan die leerder om vordering te kan maak in die bereiking van die leeruitkomst en assesseringstandaarde. Die NKV vir Geskiedenis (Grade 10-12) maak ook voorsiening vir sewe Kritieke en vyf Ontwikkelingsuitkomst waarop alle onderrig en leer wat in die Geskiedenis plaasvind, afgestem moet wees. Om hierdie rede is die Kritieke en Ontwikkelingsuitkomst veranker in die leeruitkomst van die Geskiedenis- en Kurrikulum.⁴⁷

Die leeruitkomst en assesseringstandaarde in Geskiedenis toon konseptuele progressie van Graad 10 af deur na Graad 12. Met konseptuele progressie word bedoel dat die assesseringstandaarde vir elke Geskiedenis leeruitkomst kompleks, dieper en wyer kennis, vaardighede, waardes en begrip spesifiseer wat in elke graad in die leeruitkomst bereik moet word. Integrasie word bereik deur 'n hegte onderlinge verband tussen die leeruitkomst, assesseringstandaarde en inhoud.⁴⁸

44 Kyk PG Warnich, "Uitkomstgebaseerde assessering...", pp. 221-222.

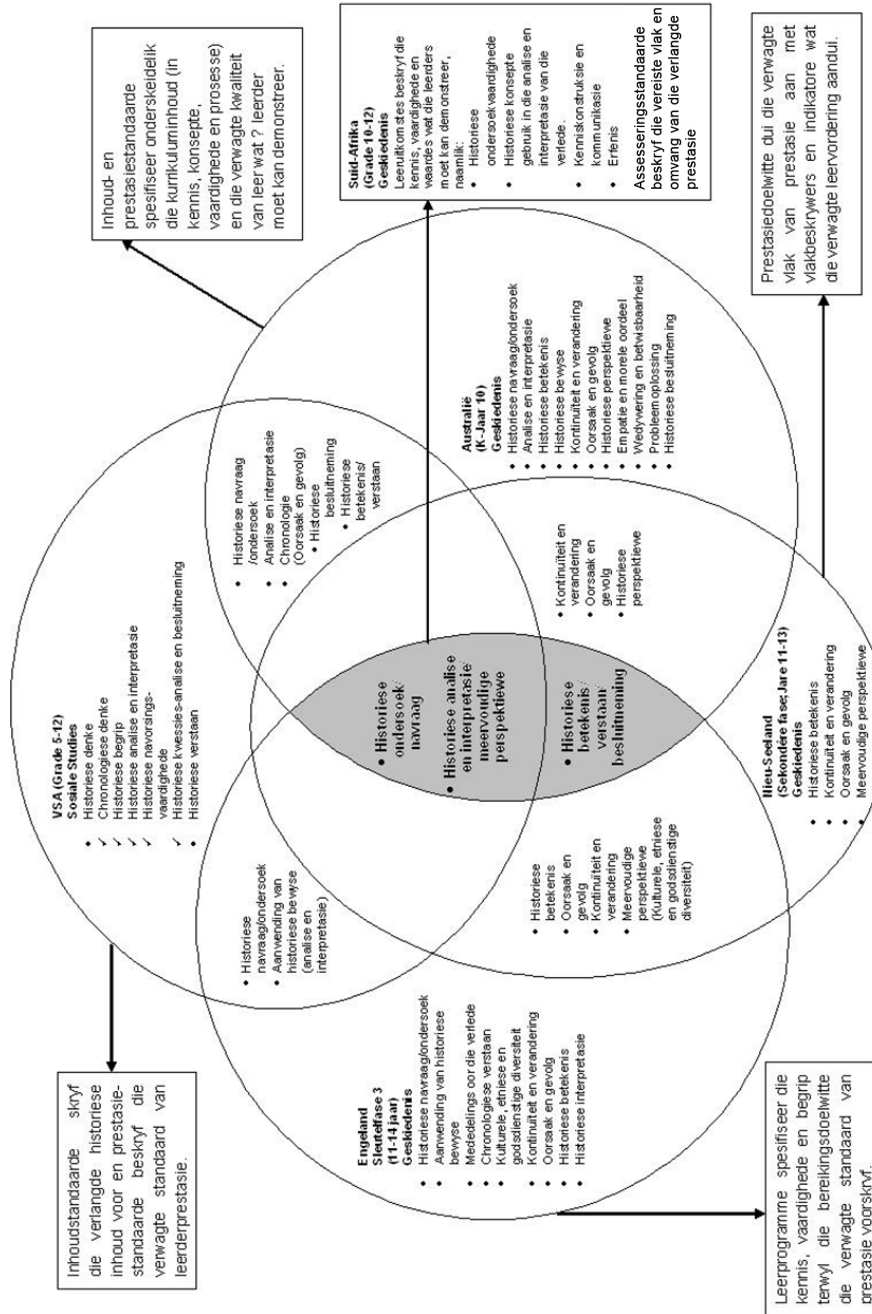
45 Vir die doeleinde van hierdie bespreking sal daar gekonsentreer word op Grade 10-12 omdat Geskiedenis in hierdie grade as 'n afsonderlike vakdisipline in die kurrikulum gespesifiseer word. In die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (Grade R-9) word Geskiedenis saam met Aardrykskunde gegroepeer om die leerarea Sosiale Wetenskappe te vorm. Vergelyk Departement van Onderwys, "Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, Graad R-9 (Skole)" (Pretoria, Departement van Onderwys, 2002), pp. 1-110.

46 Kyk PG Warnich, "Uitkomstgebaseerde assessering...", pp.102-107.

47 Department of Education, "National Curriculum Statement Grades 10-12, Learning Programme Guidelines, History" (Pretoria, Department of Education, 2007), pp. 8-13; Department of Education, "National Curriculum Statement Grades 10-12 (General), History" (Pretoria, Department of Education, 2003), pp. 2, 7, 11-34.

48 Department of Education, "National Curriculum Statement Grades 10-12 (General), History"

‘n Verdere ooreenkoms tussen die kurrikulumontwerpe, van die onderskeie oorsese lande en Suid-Afrika, het te make met die assesseringsvoorskrifte en -praktyke. In elke land word die verwagte vlak van prestasie wat leerders moet behaal duidelik deur middel van prestasiestandaarde (Australië en die VSA), bereikingsdoelwitte (Engeland), prestasiedoelwitte (Nieu-Seeland) en dan assesseringstandaarde (Suid-Afrika) uitgestippel. Hierdie standaarde/doelwitte toon konseptuele progressie wanneer daar van een jaar/graad na ‘n volgende beweeg word. Vervolgens Figuur 1.1:



Die impak van UGO op die onderrig en leer van Geskiedenis in Suid-Afrika, 1998-2006

Ten einde die impak van UGO op die onderrig en leer van Geskiedenis in Suid-Afrika te bepaal, sal spesifiek gelet word op die invloed wat hierdie fokusverskuiwing op die onderwyser en leerder gehad het vanaf 1998-2006.

'n Kopskuif met betrekking tot die UGO-metodologie

Die UGO-kurrikulum het geïmpliseer dat Geskiedenisonderwysers verskillende aanpassings moes maak ten opsigte van die tradisionele onderrig- en leerbenadering wat hulle gevolg het. Anders as die tradisionele benadering van inhoudgebaseerde voorskriftelike transmissie-onderwys was die onderrig nou meer leerdergesentreer en aktiwiteitgebaseer waarin verlangde leeruitkomste in kennis, vaardighede en waardes gedemonstreer moes word.⁵⁰ In die Geskiedenisklas moes die onderwyser vir elke leerder voorsiening maak om teen sy eie tempo en doelwitte te kon vorder na die bereiking van die leeruitkomste. As fasiliteerder van die leerhandeling is daar van die onderwyser verwag om in 'n groter mate individuele aandag te skenk aan die diagnosering van addisionele leerbehoefte, die ontwerp van verrykende en alternatiewe remediërende leergeleenthede en die skep van addisionele assesseringsgeleenthede en -metodes.⁵¹ Strukture moes ook gevestig word wat die assesseringsprosedures meer kon demokratiseer wat beteken het dat die onderwyser afstand moes doen van sy tradisionele rol as die primêre assessor van die leer-resultate.⁵² Ten laaste sou die sukses van UGO afhang van die onderwyser se vermoë om die kritieke uitkomste, die ontwikkelingsuitkomste, die leeruitkomstes en die assesseringstandaarde sinvol te integreer in die fasilitering van die historiese inhoud.⁵³

Alhierdie verwagtinge het 'n meer gesofistikeerde benadering tot die onderrig- en leergebeure vereis wat 'n hoë graad van kundigheid van onderwysers in

50 Departement van Onderwys, "Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, Graad R-9 (Skole)" (Pretoria, Departement van Onderwys, 2002), pp. 1, 5-6; National Department of Education, "National Curriculum Statements Grades 10-12 (General). History" (Pretoria, Department of Education, 2003), pp. 11-14.

51 S Berkhout, C Hodgkinson & A van Loggerenberg, "Kurrikulum 2005: 'n Eksplorasië van enkele tendense, intensies en implikasies van Uitkomsgebaseerde Onderwys", *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 38(4), Desember 1998, p. 299.

52 S Schoeman & RM Manyane, "Understanding the introduction of Outcomes Based History teaching in South Africa", *Educare*, 31(1&2), 2002, pp. 176-177.

53 ES Van Eeden, "Concerns and strategies in approaching assessment in History teaching: Phases FET and HET" (Paper presented at the SASHT Conference, RAU, 5 September 2003), p. 1.

die veld van kurrikulumontwerp en -assessering geverg het.⁵⁴ Een van die belangrikste determinante vir die suksesvolle implementering van hierdie vernuwend benadering sou wees om die Geskiedenisonderwyser, as die implementeerder van die kurrikulum, toereikend met kennis en vaardighede toe te rus. Hierdie kennis en vaardighede sou hom/haar in staat stel om aanpassings in die onderrig- en leerpraktyke te maak wat sou verseker dat die oorgang na die nuwe onderwysstelsel seepglad verloop.

UGO en die impak op geskiedenisonderwysers

In 'n poging om die impak van die UGO-kurrikulum op die Geskiedenisonderwysers te ondersoek, het Warnich⁵⁵ gedurende 2006 'n opname onder Graad 10-Geskiedenisonderwysers onderneem. In hierdie jaar is UGO vir die eerste keer in Graad 10 ingevoer.⁵⁶ Die opname het deur middel van 'n gestruktureerde posvraelys geskied nadat 'n ewekansige steekproef nasionaal getrek is. Die ondersoek was hoofsaaklik gerig op die insameling van kwantitatiewe data, alhoewel twee oop items in die vraelys ook voorsiening gemaak het vir die insameling van kwalitatiewe data.

Die vraelys is aan die Graad 10-Geskiedenisonderwysers [n=424] van die skole wat in die steekproef opgeneem is, gestuur met die versoek om dit te voltooi en terug te stuur. Van die 424 vraelyste is 32 terugversend as gevolg van adresse wat verander het, of skoolposbusse wat deur die poskantoor gesluit is, of waar die vak as gevolg van 'n gebrek aan leerderbelangstelling uitgefaseer is.⁵⁷ Volgens Bailey⁵⁸ behoort die terugvoerkoers bereken te word op die netto steekproefgrootte, wat die totale aantal deelnemers op 392 te staan bring. Van hierdie totaal is 122 vraelyste voltooi en betyds terugontvang, wat 'n terugsendingsyfer van 31.1% verteenwoordig. As gevolg van die relatiewe lae terugsendingsyfer is effekgroottes bereken om die praktiese betekenisvolheid van die resultate te bepaal. Effekgroottes staan onafhanklik van die grootte

54 S Schoeman & RM Manyane, "Understanding the introduction...", *Educare*, 31(1&2), 2002, pp. 176-177.

55 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 243-295.

56 L Ngqengelele, "Preparing Grades 10 and 12 for the National Senior Certificate in 2008", August 2006 (available at: <http://www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=310&cid=2140>, as accessed on 20 March 2010).

57 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 226-227, 240.

58 KD Bailey, *Methods of social research*, 3rd ed. (New York, Free Press, 1987), p. 169.

van die steekproef en dien as maatstaf vir die praktiese betekenisvolheid van statistiese resultate.⁵⁹

Net meer as die helfte (52.14%) van die deelnemers wat die posvraelyste ingevul het, was betrokke by skole met 'n stedelike karakter, terwyl die ander by skole in landelike gebiede was. Die oorgrote meerderheid van die deelnemers (70.25%) se onderrigtaal was Engels. Met betrekking tot onderrigervaring in Geskiedenis, het 19.83% van die deelnemers 1-5 jaar ervaring gehad, terwyl feitlik net so veel reeds meer as 21 jaar se ervaring in Geskiedenisonderrig gehad het. Die grootste persentasie deelnemers in hierdie kategorie (23.97%) het 6-10 jaar ervaring gehad.

Wat akademiese kwalifikasies betref, was meer as die helfte van die deelnemers (60.00%) in die algemeen akademies goed gekwalifiseer en het oor Geskiedenis III as 'n kwalifikasie beskik. Wat die professionele opleiding van die deelnemers betref, is 'n B-graad en 'n Onderwysdiploma/-sertifikaat die kwalifikasie waaroor die meeste beskik het (36,89%). Kort op hulle hakke was 34.43% van die deelnemers in besit van slegs 'n Onderwysdiploma/-sertifikaat. Diegene wat oor 'n Onderwysgraad as kwalifikasie beskik het, het 17.21% verteenwoordig, terwyl slegs 11.48% in besit was van 'n nagraadse onderwyskwalifikasie.⁶⁰

In die hieropvolgende gedeeltes sal daar, tensy anders vermeld, grotendeels gekonsentreer word op die resultate wat uit hierdie studie voortgespruit het.

Uit die resultate van die navorsing het dit geblyk dit dat die oorgrote meerderheid van die Geskiedenisonderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het oor 'n goeie teoretiese kennis van UGO beskik het. Die onderwysers het ook die UGO-dokumentasie verstaanbaar gevind en weinig probleme is ervaar om hierdie dokumentasie in die hande te kry. Die verstaanbaarheid en beskikbaarheid van die dokumentasie het verseker dat die onderwysers dit maklik kon raadpleeg om hulle te vergewis van UGO-voorskrifte en praktyke. Die redelike toegang tot hierdie dokumente kan moontlik aan die doeltreffende funksionering van die skole se assesseringspanne toegeskryf word, wat na ongeveer tien jaar van die implementering van UGO

59 SM Ellis & HS Steyn, "Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values)", *Management Dynamic*, 12(4), 2003, p. 51.

60 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 227-231.

goed genoeg gestruktureer en georganiseer was om die beskikbaarheid en verspreiding van die assesseringsdokumente te kon verseker.⁶¹

Die meeste onderwysers het ook 'n positiewe gesindheid teenoor UGO geopenbaar. Hulle het aangedui dat dit die leerder in sy geheel sou ontwikkel wat impliseer dat die leerder toegerus sal word met die nodige kennis, vaardighede en waardes om van hom/haar 'n kreatiewe, kritiese, en onafhanklike denker te maak wat as 'n toekomstige burger van die land oor die vermoëns sal beskik om probleemoplossend te werk te gaan. UGO het in hierdie opsig verskil van die tradisionele onderrig- en leerbenadering wat in hoofsaak op die oordra van kennis en die memoriseer van vakinhoude gekonsentreer het, en waar die verwerwing van vaardighede en 'n bepaalde waarde-ingesteldheid ontbreek het.⁶² Hierdie positiewe benadering kan as 'n rede dien waarom Geskiedenisonderwysers hul onderrig- en leermetodes op 'n vernuwendende wyse, soos deur UGO vereis, aangepas het. So byvoorbeeld het die meeste onderwysers aangedui dat hulle van 'n verskeidenheid UGO assesseringsmetodes en -tegnieke gebruik maak in die onderrig-leersituasie. Meer as die helfte van die onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, het ook laat blyk dat hulle reeds van alternatiewe wyses van assessering soos byvoorbeeld groep- en selfassessering gebruik maak en nie meer al die assesseringsaktiwiteite self behartig nie. Die meeste van die onderwysers het ook die voordele van deurlopende assessering onderskryf.⁶³

Uit mediaberigte het dit ook geblyk dat sommige van die onderwysers positief was oor die wyse waarop daar geassesseer is in 2003 toe Graad 12-Geskiedenisleerders vir die eerste keer 'n nasionale eksterne vraestel geskryf het.⁶⁴ In hierdie eksamen is daar hoofsaaklik van brongebaseerde en opsteltipe vrae gebruik gemaak.⁶⁵ Diegene by wie die vraestel byval gevind

61 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 246-247, 268, 281, 291.

62 LM Vermeulen, *Kurrikulum 2005: Uitkomsgebaseerde Onderwys en die kurrikulum. 'n Gids vir onderwysers, studente en ouers* (Vanderbijlpark, PU vir CHO (Vaaldriehoekskampus, 1997)), pp. 33-34.

63 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 285, 287, 290-292.

64 Vergelyk Western Cape Education Department, "Media release. National 2004 matric results", January 2005 (available at: http://wced.wcape.gov.za/comms/press/2005/9_results.html, as accessed on 12 March 2010).

65 Dit was in ooreenstemming met "A résumé of instructional programmes in schools", Report 550 (2001/08) wat as 'n tussentydse Nasionale Kernsillabus vir Grade 10-12 gedien het. Vir die vak Geskiedenis het hierdie oorgangsiglyn-dokument onder meer onderwysers aangemoedig om leerders aan 'n uitkomsgebaseerde metodologie bloot te stel deur sterker klem te lê op die skryf van opstelle en brongebaseerde werk. Vergelyk National Department of Education, "National Curriculum Statements Grades 10-12 (General). Overview" (Pretoria, Department of Education, 2003), p. viii; Western Cape Education Department, "Transition Guidelines History HG & SG Grades 10 & 11" (Cape Town, Directorate Curriculum Development, 2002), pp. 4, 21; Wes-Kaap Onderwysdepartement, "Oorgangsiglyne Geskiedenis HG & SG Graad 10" (Kaapstad, Direktoraat Kurrikulumontwikkeling, 2002), pp. 4, 15.

het, het hierdie assesseringsmetode geloof omdat dit insig getoets het, en daar gevolglik weggebreek is van die oorweldigende feitebenadering wat toetse en veral eksamens voorheen gekenmerk het.⁶⁶

Traagheid om UGO-aanpassings te maak

Die resultate van die 2006 ondersoek het egter aangedui dat aanpassings nie deur alle Geskiedenisonderwysers gemaak is nie. Bepaalde probleme is by die implementering van UGO ervaar wat tot 'n negatiewe ingesteldheid by sommige onderwysers aanleiding gegee het. Die drie grootste probleemareas wat uitgesonder is, was die groot aantal leerders in 'n klas; die gebrek aan die beskikbaarheid van genoegsame hulpbronne en leer- en onderrigsteunmiddele asook om 'n balans te kan handhaaf tussen onderrig- en assesseringstyd.⁶⁷ Ander probleemareas wat ook redelike prominensie geniet het, was probleme met die nakoming van die vereistes wat deur die assesseringstandaarde gestel word om 'n bepaalde leeruitkoms te bereik en die korrelasie tussen leerderprestasie en die bereiking van 'n bepaalde leeruitkoms. Die gebrek aan genoegsame ondersteuning van provinsiale vak- en kurrikulumadviseurs, en te veel summatiewe assessering wat ten koste van formatiewe assessering plaasgevind het, is as verdere probleemareas vermeld.⁶⁸

Afgesien van die oorvol klasse waar 60,33% van die Geskiedenisonderwysers aangedui het dat daar meer as 30 leerders in hulle klas was,⁶⁹ het baie skole in Suid-Afrika ook nie oor basiese fasiliteite beskik soos krag, biblioteke, rekenaars, fotostaatmasjiene en selfs papier nie.⁷⁰ Sommige opvoedkundige kommentators⁷¹ wys ook daarop dat baie van die onderwysers van beperkte bronne voorsien is waaruit hulle kon voorberei. Gevolglik is ou handboeke wat uit die apartheidsera dateer, steeds ingespan. Hierdie boeke het veral

66 Vergelyk N Erasmus, "Vraestel-leemtes pla onkundiges nie", *Beeld*, 8 November 2004, p. 12.

67 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", p. 291.

68 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 282-283; MN Matshidiso, "Educators' perceptions of Outcomes-Based Education (OBE) assessment", (Potchefstroom NWU, MEd., 2007), p. 109.

69 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", p. 284.

70 Vergelyk PG Warnich & CC Wolhuter, "Outcomes-Based Assessment in South Africa: Issues and Challenges", L Meyer, K Lombard, P Warnich & C Wolhuter, *Outcomes-Based Assessment for South African teachers* (Pretoria, Van Schaik, 2010), pp. 72, 74.

71 Vergelyk D Hindle, "Textbooks in the Classroom: Challenges and Possibilities", S Jeppe (ed.), *Toward new histories for South Africa: On the Place of the Past in our Present* (Landsdowne, Juta, 2004), p. 189-195; S Polakow-Suransky, "Reviving South African History", *Chronicle of Higher Education*, 48(40), 2002, pp. 36-38; NS Ndebele "Report of the History/Archaeology Panel to the Minister of Education", 2000 (available at: <http://www.info.gov.za/otherdocs/2000/hapanelr.pdf>, as accessed on 10 Mar. 2010).

ver tekortgeskiet ten opsigte van die UGO-gerigte onderrigstrategieë. Aan die ander kant was van die onderwysers ook nie tuis met die inhoud van die "nuwe" geskiedenis en die wyse waarop dit onderrig moet word nie. Van hierdie onderwysers het hul opleiding voor 1994 ontvang, en het derhalwe onseker gevoel oor hulle kennis, en hoe om die nuwe benadering sinvol te hanteer. Diesulkes het daarom verkies om te volstaan met die inhoud en metodologie wat aan hulle bekend is. Hulle het ook nie daarin belanggestel om 'n kritiese ingesteldheid te openbaar teenoor bronne en bepaalde dogmas wat in verouderde handboeke verkondig is nie, nog minder om die "ou" bronne se benadering tot historiese inligting met enige nuut-geformuleerde historiese inligting te vergelyk in die assesseringsproses.

Assessering in UGO – steeds 'n kopseer

Assessering binne UGO-verband is deur die meeste onderwysers as 'n groot administratiewe las beleef wat baie onderrigtyd in beslag geneem het. Die assesseringsdokumente van die Departement van Onderwys (DoE) se voorskrifte is ook nie as buigsaam genoeg beleef om die implementering daarvan te vergemaklik nie.⁷² Die reeds gemelde probleem van oorvol klasse het ook die risiko laat ontstaan dat onderwysers die assessering van leerdergesentreerde aktiwiteite soos deur UGO verlang, kon vermy het omdat dit die teelaarde vir die skep van dissiplinêre klaskamerprobleme kon wees.⁷³

Die resultate van die navorsing het verder aangedui dat waar assesseringsinligting deur die onderwysers versamel is, dit in die meeste gevalle nie aangewend is om leerders met leerprobleme te identifiseer nie. 'n Moontlike rede hiervoor is dat groot klasse dit baie moeilik vir onderwysers maak om aandag te skenk aan daardie individuele leerders wat remediërende ondersteuning vereis in gevalle waar leerhindernisse ervaar word. Die tekort aan kwaliteit hulpbronne en leer- en onderrigsteunmateriaal en die feit dat assessering nie altyd in die moedertaal kon geskied nie, was nog verdere faktore wat stremmend op die doeltreffende implementering van uitkomsgebaseerde assessering ingewerk het.⁷⁴

72 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", p. 268.

73 Vergelyk PG Warnich & CC Wolhuter, "Outcomes-Based Assessment in South Africa...", *L Meyer, K Lombard, P Warnich & C Wolhuter, Outcomes-Based Assessment...*, p. 73; PAD Beets, "Assessering vir leer in Geografie-klasse in die Verdere Onderwys en Opleidingsbaan", (Stellenbosch, PhD., 2007), p. 228.

74 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", p. 289.

Die assessering van waardes was ook vir 'n groot aantal onderwysers problematies. Hierdie probleem is deur die deelnemers toegeskryf aan 'n gebrek aan opleidingservaring asook ontoereikende departementele voorskrifte en riglyne oor die wyses waarop waardes geassesseer moet word. Vir baie van die onderwysers was dit nie duidelik in watter mate waardes binne die leeruitkomste en assesseringstandaarde van die NKV manifesteer nie.⁷⁵

Die maklike manier waarop Graad 9-leerders in 'n eksterne assesseringsgeleentheid soos die Gesamentlike Take vir Assessering (GTA)⁷⁶ punte kon behaal, het ook negatiewe kommentaar in die media ontlok.⁷⁷ Dit is deur 'n onderwyser as "eenvoudig belaglik!" beskryf en is toegeskryf aan "die gevolg van uitkomsgebaseerde onderrig" omdat "(N)iks is reg of verkeerd nie en vir enigiets wat moontlik reg kan wees, moet kandidate ook punte kry".⁷⁸

Praktykgerigte indiensopleiding 'n afgeskepte behoefte

Geskiedenisonderwysers het ook meer praktykgerigte indiensopleiding wat oor 'n langer periode as 'n week strek, verlang. Hulle sou graag spesifiek meer oor die volgende aspekte van assessering, opleiding wou ontvang:

- die aanwending van die verskillende assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente;
- die integrasie en belyning van inhoud, leeruitkomste en assesseringstandaarde by die ontwerp van 'n les of werkskedule; en
- die ontwikkeling van strategieë wat die verbetering, vereenvoudiging en standaardisering van assessering ten doel het.⁷⁹

In gevalle waar indiensopleidingsprogramme deur DoE plaasgevind het, was die meeste Geskiedenisonderwysers dit eens dat die kursusaanbieders oor die algemeen nie opgewasse vir hul taak was nie. Hierdie onderwysers

75 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 262, 272, 288.

76 Hierdie eksterne wyse van assessering in die vierde kwartaal geld sedert 2003 en maak 25% van die Graad 9-leerder se totale persentasiepunt in Sosiale Wetenskappe uit. Vergelyk Western Cape Education Department (RB Swartz), "Timetable for Common Task for Assessment in Grade 9 in 2003", December 2003 (available at: http://wced.wcape.gov.za/circulars/2003/e122_03.html, as accessed on 12 Mar. 2010).

77 A Rademeyer, "Insig, algemene kennis nou getoets in geskiedenis", *Beeld*, 11 November 2004, p. 19; A Rademeyer, "UGO maak dop vir leerlinge onmoontlik", *Beeld*, 27 Januarie 2004, p. 2.

78 A Rademeyer, "UGO maak dop...", *Beeld*, 27 Januarie 2004, p. 2.

79 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", p. 291; Vergelyk ook R Siebörger, "The position and future of History in Schools" (Paper presented (first draft) at the South African Society for History Teaching conference, St Stithians Girls' College, 19 October 2001), p. 4.

was daarvan oortuig dat die opleiding wat hulle ontvang het, hulle nie professioneel toereikend bemagtig het om uitkomsgebaseerde assessering prakties te implementeer nie.⁸⁰

UGO en die impak op leerders in geskiedenis

Die impak wat UGO op leerders gehad het, is 'n navorsingsveld wat nog braak lê. In die navorsing van Warnich⁸¹ het 'n klein persentasie (8.26%) van die Geskiedenisonderwysers wel melding gemaak van 'n negatiewe leerderhouding wat teenoor UGO bestaan. Leerders wil byvoorbeeld nie almal aktief deelneem aan groepaktiwiteite en klasgesprekke nie. Baie leerders doen ook nie hulle navorsingsopdragte nie. Vir leerders met swak taalvaardighede is Engels as onderrigtaal in baie gevalle 'n tweede taal wat moeilik verstaanbaar is. Wanneer assessering plaasvind, is dit ook problematies vir hierdie leerders om hulle in 'n vreemde taal uit te druk. Gevolglik word die verwagte vordering nie gemaak nie wat op sy beurt aanleiding gee tot 'n swak selfbeeld met 'n belangelose houding.⁸²

In 'n poging om die impak van UGO op leerders aan te dui, steun die skrywers verder hoofsaaklik op media beriggewing.

Die wyse waarop leeruikoms drie, naamlik geskiedkundige interpretasie⁸³ by geleentheid geassesseer is, het probleme vir 'n Graad 9-leerder in 'n skool aan die Oos-Rand opgelewer. Die betrokke leerder het geweier om 'n vraag in die eksamen te beantwoord wat oor 'n spotprent gestel is.⁸⁴

Die spotprent ter sprake het op 24 November 1959 in die *Cape Times* verskyn om die sosiale impak van die apartheidswette te illustreer. Dit het handel oor 'n klein blanke seuntjie wat bruin gebrand is en vooroor gebukkend staan met sy swembroek 'n entjie afgetrek by 'n "net vir blankes"-bordjie op die strand. Hy ontbloot sy wit vel as bewys dat hy eintlik blank is, en dat dit maar net die son was wat hom so bruin gebrand het. 'n Konstabel het hierop gereageer deur aan die seuntjie te sê: "As ek jou om 'n bewys vra, bedoel ek jou identiteitskaart." (Sien Figuur 1.2)

80 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 268, 280, 291.

81 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 279-280.

82 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 279, 443, 446, 452-454.

83 National Department of Education, "National Curriculum Statements Grades 10-12 (General). History" (Pretoria, Department of Education, 2003), p. 7.

84 C Pretorius, "Jy kan nie geskiedenis ontken omdat jy nie daarvan hou", *Beeld*, 30 Januarie 1998, p. 11.

As ek jou 'n bewys vra, bedoel ek jou identiteitskaart



Figuur 1.2: 'n Spotprent wat op 24 November 1959 in die *Cape Times* verskyn het en wat kommentaar gelewer het op die sosiale impak van die apartheidswette.

In die vraestel is gemeld dat die gebeure verwys na die Wet op Aparte Geriewe wat deel uitgemaak het van Suid-Afrika se apartheidsbeleid. Die vraag wat gestel is, was: *Dink jy wettelgebeure soos in die spotprent uitgebeeld, was 'n misdaad teen die mensdom? Verduidelik.* Die betrokke Graad 9-leerder het kapsie hierteen gemaak en gemeen dat indien hy dit sou beantwoord, hy daarmee sou erken dat sy voorouers en blankes verkeerd gehandel het. Dit sou hom glo van sy ras se geskiedenis vervreem.⁸⁵

In die geval van Graad 12-leerders het sommige weer oorwegend positief in die media gereageer op die wyse waarop daar geassesseer is toe hulle om kommentaar genader is nadat die eksterne eksamen aan die einde van 2004 afgelê is. Vir hulle het assessering wat deur middel van opsteltipe- en brongebaseerde vrae geskied het, "dinkwerk" beteken. Dit was nie meer "papegaaiwerk" wat net op "feitevrae" gekonsentreer het nie, maar vrae wat insig én kennis geassesseer het. Hierdie wyse van assessering wat toegelaat het dat leerders eie vertolkings kon gee en 'n eie argument kon konstrueer, het as

⁸⁵ Vergelyk C Pretorius, "Jy kan nie geskiedenis ontken ...", *Beeld*, 30 Januarie 1998, p. 11.

rede gedien waarom Geskiedenis deur 'n leerder beskryf is as "uitdagend en baie interessant" en "een van die mees verrykende vakke wat aangebied word".⁸⁶

In die lig van hierdie kommentaar moet in gedagte gehou word dat wanneer vertolking en 'n argumentasielyn gevolg word, dit nie noodwendig beteken het dat die leerder oor 'n goedvoorsiene kennis beskik het van bepaalde historiese gebeure nie. Dit is daarom dat leerders eintlik ewe verlig was oor die minder leerwerk en die groter klem wat geplaas is op die interpretasie en argumentasie-kreatiwiteit wat selfs sonder historiese kennis kon geskied.⁸⁷ Om hierdie rede is eksterne eksaminatore na 2003 al hoe meer gekritiseer dat die nasionale Graad 12-eksamenvraestel analyses en interpretasies in die brongebaseerde vrae vereis sonder dat dit vir die leerder nodig is om oor selfstandige kennisinhoud te beskik oor die bepaalde historiese gebeure. Dit was veral die taalvaardige leerder wat ook oor 'n goeie begripsvermoë beskik wat voordeel getrek het wanneer bronne geanaliseer en historiese verklarings gemaak moes word.⁸⁸

Samevatting

In hierdie artikel is daarop gewys dat die transformasie en die vestiging van die Geskiedeniscurriculumraamwerke in die VSA (1994)⁸⁹, Engeland (1991),⁹⁰ Australië (1993)⁹¹ en Nieu-Seeland (1997)⁹² die ontwerp van die UGO Geskiedeniscurriculum in Suid Afrika op fundamentele wyse beïnvloed het. Nie net is daar ooreenkomste wat betref die prosesse van uitkomsvaardighede nie, maar ook ten opsigte van die voorgeskrewe assesseringspraktyke.

86 Begrypende geskiedenisleerling, "Geskiedenis is nie meer vir papegaaileerlinge", *Beeld*, 4 November 2004, p. 16; Matrikulant, "Kennis én insig getoets in vraestel," *Beeld*, 12 November 2004, p. 12.

87 Vergelyk PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", p. 441.

88 P McMahon, "Matric examinations and assessment over the years in a changing society", *Yesterday and Today*, Special edition, March 2006, pp. 20-21.

89 Nasionale standaarde vir Geskiedenis is ontwikkel as deel van die multi-dissipline van die Sosiale Studies. Kyk PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 45, 161-162.

90 T Haydn, J Arthur & M Hunt, *Learning to teach history...*, p. 23.

91 Geskiedenis het, sover dit op die verpligte skooljare betrekking gehad het, met die instelling van UGO in die meeste van die state deel uitgemaak van die kernleerarea Samelewing- en Omgewingstudies. Vanaf 2011 sal Geskiedenis eger as 'n selfstandige vak in die verpligte skooljare bestaan. Kyk voetnoot 24 en PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", p. 61; MC Williamson & EM Lemmer, "Curriculum development in the education system of Australia", *Educare*, 32 (1 & 2), 2003, pp. 138-139, 144-145; C Malcolm, "Implementation of Outcomes-Based approaches to education in Australia and South Africa: A comparative study", Y Sahed & JD Jansen (eds), *Implementing education policies: The South African experience* (Cape Town, University of Cape Town Press, 2001), pp. 208, 228.

92 Kyk P Warnich, ES Van Eeden & L Meyer, " 'n Vergelykende internasionale perspektief...", *New Contree*, 58, November 2009, p. 203.

Soortgelyk aan die leeruitkomste in Suid-Afrika, word die vereiste en verwagte vlakke van prestasie deur die leerders in al die lande deur doelwitte of standarde bepaal wat op progressiewe wyse in moeilikheidsgraad vir elke skooljaar toeneem.

Verder is gefokus op die uitwerking wat UGO gehad het op die onderrig en leer van Geskiedenis in Suid-Afrika. Vir baie van die onderwysers – as die implementeerders van die kurrikulum – was die nuwe onderwysmodel in beginsel aanvaarbaar. Daarom het van die onderwysers hulle onderrig- en leermetodes op 'n vernuwende wyse en ooreenkomstig UGO voorskrifte aangepas.

Aan die ander kant was daar onderwysers wat 'n negatiewe ingesteldheid teenoor UGO ingeneem het as gevolg van probleme wat ervaar is om UGO doeltreffend te implementeer. Die hindernisse wat ondervind is, het gesentreer rondom aspekte soos die groot aantal leerders in 'n klas; die gebrek aan die beskikbaarheid van genoegsame fisiese hulpbronne en leer- en onderrigsteunmiddele, probleme met assessering, en die gebrek aan genoegsame ondersteuning van vak- en kurrikulumadviseurs.

Die onderwysers was ook van mening dat die indiensopleidingsprogramme wat veronderstel is om hulle toe te rus om UGO effektief te kan implementeer aan praktiese relevansie ontbreek het. Die meeste van hulle was byvoorbeeld daarvan oortuig dat die opleiding hulle nie voldoende daartoe bemagtig het om hulle leerders toereikend te assesser nie.

Geskiedenisleerders het met gemengde reaksie op die aanvanklike uitwerking van uitkomsgebaseerde assessering gereageer. Die volle impak wat die UGO-Geskiedenis-kurrikulum op die leerders gehad het, is egter nog 'n studieveld wat wag om ontgin te word. In die lig hiervan is dit dus nie wenslik om op enkele mediaberigte te steun om tot veralgemenings te kom oor Geskiedenisleerders se ingesteldheid teenoor die UGO-kurrikulum nie. Warnich⁹³ se navorsing was ook gerig op die impak wat die nuwe kurrikulum op die onderwyser gehad het, eerder as die leerder se ervaring daarvan. Alhoewel 'n klein persentasie onderwysers in sy navorsing te kenne gegee het dat leerders 'n negatiewe ingesteldheid het teenoor die UGO-kurrikulum, wil dit tog uit enkele mediaberigte blyk of sommige van die meer senior leerders die nuwe wyse van assessering (die brongebaseerde en opsteltipe vrae) verwelkom het.

93 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", pp. 224-295.

New Contree, No. 59 (May 2010)

As rede hiervoor is aangevoer dat hierdie nuwe tipe vrae onder andere ook historiese interpretasie vereis het en daar wegbeweg is van slegs die toets van gememoriseerde kennis.