Uitkomsgebaseerde onderwys in die lig van moderniteit en postmoderniteit

S. Froneman, J.A. Vorster & M. Fourie
Skool vir Natuurwetenskap-, Wiskunde- en Tegnologie-onderwys
Potchefstroomse Universiteit vir CHO
POTCHEFSTROOM
E-pos: WSKSF@puknet.puk.ac.za

Abstract

Outcomes-based education in the light of modernity and postmodernity

Western civilization is in the midst of a paradigm shift from the modern era with its technical rationality to the postmodern era with its eclectic and pluralistic perspective. This paradigm shift has far-reaching consequences for education in general and teacher training in particular. Many new ideas in education for example the learner-centred approach, the teacher as facilitator and the emphasis on the interrelatedness of subjects stem from postmodern thinking. If educators are not aware of the differences in thinking between the two paradigms, they will not be able to understand the changes taking place at the moment and could be negatively inclined towards educational reforms. The future debate on the course and direction for education cannot progress if these cultural and philosophical changes are ignored.

1. Inleiding

Die veranderinge op onderwysgebied in Suid-Afrika soos voorgestel deur Kurrikulum 2005 kry heelwat teenstand uit die gemeenskap en veroorsaak baie verwarring by onderwysers. Die swak matriekuitslae onderstreep die noodsaak vir verandering, maar die vraag is hoe ingrypend hierdie veranderinge moet wees. Op die korttermyn is daar heelwat voorstelle oor hoe om die swak matriekuitslae te verbeter (vgl. byvoorbeeld Jansen, 2000:13), maar medium- en langtermynbeplanning vereis 'n diepgaande besinning oor die rol van uitkomsgebaseerde onderwys en die implementering daarvan via Kurrikulum 2005.

In hierdie besinning is dit nodig om kennis te neem van die filosofiese onderbou van uitkomsgebaseerde onderwys. Ons is van mening dat

uitkomsgebaseerde onderwys nie gesien moet word as net 'n nuwe metode of strategie nie, maar as 'n heel nuwe perspektief op onderwys.

Hierdie perspektief is die gevolg van 'n paradigmaverskuiwing wat saamhang met die oorgang van moderniteit na postmoderniteit. Selfs al misluk die implementering van Kurrikulum 2005, kan die beginsels waarop uitkomsgebaseerde onderwys berus, nie geïgnoreer word nie, want dit verteenwoordig die rigting waarin die samelewing beweeg. Oor hierdie beginsels moet uit eie kultuur- en godsdiensgeledere besin word.

Om toekomstige besinning te fasiliteer, word 'n kort historiese oorsig van die drie ontwikkelingsfases van die Westerse beskawingsgeskiedenis gegee, met 'n beskrywing van sommige van die oorheersende denkstrome wat hierdie fases kenmerk. Ons probeer nie om 'n volledige diskoers te voer oor die verskillende filosofiese denkrigtings nie; slegs om die veranderinge op onderwysgebied teen hierdie agtergrond te verdiskonteer. Waar ons wel aanbevelings maak, geskied dit vanuit 'n reformatoriese perspektief (vgl. byvoorbeeld Viljoen, 1995:543).

2. Oorgang vanaf moderniteit na postmoderniteit

In die Westerse beskawingsgeskiedenis kan drie duidelike ontwikkelingsfases onderskei word, naamlik die premoderne, die moderne en die postmoderne eras. Elk van hierdie tydperke word gekenmerk deur dominante idees wat beskou kan word as makro- of megaparadigmas (vgl. Doll, 1993:19; Slattery, 1995:17; Vorster, 1998:209; Vorster, 1999:102-104). Paradigmaverskuiwings op makrovlak vind oor 'n lang tydperk plaas en word voltrek wanneer die filosofiese idees in die alledaagse samelewing neerslag vind (Küng, 1995:651). Hierdie idees is allesomvattend en verander die denke en leefwêreld van die mens in totaliteit. Dit het 'n invloed op alle aspekte van die mens se leefwêreld, byvoorbeeld die politiek, kuns, teologie, ekonomie, kultuur en onderwys.

Van Peursen (1975:17), 'n Nederlandse kultuurfilosoof, noem hierdie drie eras heel gepas die magiese, ontologiese en funksionele fases van die Westerse kultuurgeskiedenis. In die pre-moderne era (of magiese fase) was die oorheersende motief 'n geloof in die bonatuurlike. Die mens het geglo dat sy lot bepaal word deur mistieke kragte buite homself (Vorster, 1998:209; Van Peursen, 1975:17). Binne hierdie breë raamwerk het die Westerse beskawing se denke bestaan uit 'n vreemde mengsel van wêreldbeskouinge, naamlik Bybelse openbaringe, klassieke rasionalisme en heidense mitologieë (Veith, 1994:31). Die gemeenskaplike kenmerk van hierdie beskouinge was egter 'n kosmologiese harmonie op ekologiese, metafisiese en epistemologiese gebied. Die mens was in

harmonie met die natuur en het in en met die natuur gewerk (Doll, 1993: 19).

Gedurende die sewentiende en agtiende eeu het ontwikkelinge op die gebied van die wetenskap gelei tot die ontstaan van die moderne era (of ontologiese fase), wat gekenmerk is deur rasionaliteit, wetenskaplike ondersoek en menslike outonomie (Veith, 1994:33). Aanvanklik is daar ruimte gelaat vir die bestaan van 'n rasionele skepperwese, maar met die formulering van Darwin se evolusieleer is die kosmos as volkome self-onderhoudend beskou (Veith, 1994:34). Die heelal is gesien as 'n geslote, sistematiese en geordende sisteem wat op deterministiese wyse onderhou word deur oorsaak en gevolg.

Hierdie siening lei tot die kontinuïteitsmodel van historiese vooruitgang as geskiedenismodel van die moderne wêreld (Van Niekerk, 1996:213). Volgens die kontinuïteitsmodel vloei die toekoms lineêr uit die verlede en ontwikkel die mens deur die gebruikmaking van tegnologie en wetenskap tot selfvervolmaking (vgl. ook Hendriks, 1996:493). Hierdie deïfisering van wetenskap en tegnologie het 'n hoogtepunt bereik met die ruimte-programme van die jare sestig.

Ironies genoeg het die eerste konkrete tekens van verset teen die moderne projek juis in hierdie tyd ontstaan. Die kombinasie van wetenskap, vryheid, rede, waarheid en sosiale vooruitgang wat die moderne era gekenmerk het, is sedert die sestigerjare skerp bevraagteken. Met die teen-kultuur van die sestigerjare het jongmense die vrugte van die moderne samelewing – die tegnologie, sosiale regulering en rasionele beplanning – gekritiseer en wou hulle terugkeer na 'n meer organiese lewenstyl; vry van morele en rasionele beperkinge (Cahoone, 1996:12; Veith, 1994:40).

Die eerste gebruiker van die term "postmodern" was die historikus Arnold Toynbee wat in die laat veertigerjare verwys het na 'n postmoderne era wat volgens hom die laaste era van die Westerse geskiedenis sou wees (Hoesterey, 1991:xi, xiv; Veith, 1994:44-45). 'n Klinkklare definisie of beskrywing van wat die postmoderne era behels, is egter nog nie moontlik nie, enersyds omdat ons nog nie die insig van historiese terugskouing het nie, en andersyds omdat die postmoderniteit juis vergelyk word met 'n kaleidoskoop wat gedurig van kleur en patroon verander (Slattery, 1995:243). Breedweg gesien, is dit 'n reaksieverskynsel teen die dehumanisering van die mens as gevolg van die meganistiese en hiërargiese denkwyse van die moderniteit (vgl. byvoorbeeld Hendriks, 1996: 495; Hoesterey, 1991:ix; Slattery, 1995:17; Van Niekerk, 1996:210; Vorster, 1999:111).

Die deïfisering van die natuurwetenskap waardeur 'n inherente spirituele waarde aan wiskunde en fisika toegeken is (Rorty, 1991:91), is geknou deur ontwikkelinge van die laat 19de en vroeë 20ste eeu. Die formulering van 'n nie-Euklidiese meetkunde het wiskunde ontneem van sy status as fundamentele waarheid, terwyl Einstein se teorie van relatiwiteit wat konteks of verwysingsraamwerk beklemtoon, die bestaan van 'n absolute verwysingspunt ontken het. Die partikel/golf-dualiteit van lig en Heisenberg se onsekerheidsbeginsel lei tot die gevolgtrekking dat die werklikheid nie altyd rasioneel verklaarbaar is nie. In sommige kringe word die werklikheid nou gesien as 'n sosiale konstruksie (Veith, 1994:42-43).

Die moderne wetenskap het gesoek na die begronding van denke in transendentale, ahistoriese of universele beginsels (Peters, 1989:99). Lyotard (1996:482) gee 'n meer ekstreme definisie van die moderne wetenskap as synde enige wetenskap wat homself legitimeer met verwysing na 'n metadiskoers gebaseer op die soeke na 'n meesterverhaal ("grand narrative"). Vanuit die postmoderne perspektief word hierdie sogenaamde objektiewe wetenskapsbeskouing bevraagteken. Die bestaan van morele, religieuse en estetiese intuïsies word erken in die ontwikkeling van wêreldbeskouings en beleidsrigtings (Slattery, 1995:19). Dit lei tot 'n hernieude belangstelling in die metafisiese (Vorster, 1999:114; Veith, 1994:198), maar die sleutelwoorde is pluralisties en elitêr (Jencks, 1991:7-8).

In die postmoderne era is daar 'n behoefte om die waardesfere van kuns, wetenskap en religie te verenig – waardesfere wat deur die modernisme geskei is (vgl. byvoorbeeld Rorty, 1991:89-91). Die dominansie van die menslike rede word vervang met 'n alliansie tussen rede en menslike ervaring en emosie (Neutjens, 1999). Dewey (1968:212-213) stel dit heel poëties: "When philosophy shall have made clear and coherent the meaning of daily detail, science and emotion will interpenetrate, practice and imagination will embrace. Poetry and religious feeling will be the unforced flowers of life".

Waar moderne denke gebaseer is op lineêre progressie, absolute waarhede, rasionele beplanning in 'n geïdealiseerde samelewing en standaardisasie van kennis en produksie, is postmoderne denke gebaseer op fragmentasie, onbepaaldheid, emosie, pluralisme en 'n afkeer van totaliserende en universele diskoerse.

3. Invloed op onderwys

3.1 Inleiding

Die oorgang van die moderne na die postmoderne era het verreikende gevolge vir die onderwys in die algemeen en die opleiding van onderwysers in die besonder. Coulter (in Söhnge, 1994:5) laat hom soos volg uit oor die kommunikasiegaping tussen onderwyser en leerder: "Teachers, standing in front of the classroom, hold a modern world view. Students, sitting in their rows of desks, hold a postmodern world view".

Giroux (1995:xi) beklemtoon dat dit vir die onderwyser belangrik is om kennis te neem van die veranderende toestande van identiteitsvorming by die jongmens. Die jongmens beweeg vanaf die grens van die moderne wêreld van sekerheid en orde na die postmoderne wêreld van vermengde identiteite, massa-inligting uit elektroniese media, 'n unieke kultuuromgewing en 'n pluralistiese samelewing. Voornemende onderwysers moet in hul opleiding van hierdie veranderinge bewus gemaak word.

Een van die belangrike verskille tussen die twee paradigmas manifesteer in die siening oor die aard van kennis. Die industriële revolusie van die moderne era is vervang met 'n inligtingsrevolusie in die postmoderne era. Weens die kennisontploffing is die kernvraag nie meer na "hoe" iets is nie, maar "wat" 'n mens daarmee kan doen (vgl. Van Peursen, 1975: 17). Soos die advertensiespreuk van 'n inligtingstegnologiemaatskappy (Tulip Computers) lui: "Goodbye age of knowledge, hallo age of mastery".

In die skoolmilieu verskuif die klem vanaf die vakinhoudelike na uitkomste (vaardighede, houdings en kennis) wat gedemonstreer moet word. Kurrikulum 2005 is 'n gepaste voorbeeld van 'n skoolsisteem wat op uitkomste gebaseer is. Die gevaar is egter dat die skryf van uitkomste verabsoluteer word en ontaard in 'n nuwe ideologie. Onderwysers en opvoeders moet dus toesien dat die aanvanklike doel van onderwys voortdurend vooropgestel word.

3.2 Onderwysmodelle

Die sieninge oor onderwys kan verduidelik word aan die hand van twee modelle (vgl. byvoorbeeld Söhnge, 1994:8-10): een uit die fisika en die ander uit die lewenswetenskappe.

In die moderne paradigma word opvoeding gesien as 'n geslote sisteem, analoog aan die fisika, waar verandering op lineêre wyse plaasvind deur oorsaak (onderrig van onderwyser) en gevolg (leer vind plaas by

leerling). Die onderwyser se evaluering is objektief en die kurrikulum is uniform vir almal, sodat perfek afgeronde produkte gelewer word binne 'n geslote, liniêre sisteem.

In teenstelling hiermee word opvoeding in die postmoderne paradigma gesien as 'n oop sisteem, analoog aan 'n biologiese sisteem, waar verandering of groei plaasvind deur interaksie en dialoog, met afwisselende momente van ekwilibrium en disekwilibrium (vgl. ook Soltis, 1993:x; Slattery, 1995:244). Biologiese sisteme is verder selfregulerend en word getransformeer in 'n omgewing van turbulensie en selfs chaos.

Hierdie modelle vind neerslag op alle terreine van die onderwys, byvoorbeeld onderwysbestuur, onderrig-leerhandelinge, onderwyser-leerlingverhouding, klaskamersituasie en kurrikulumontwikkeling.

3.2.1 Onderwysbestuur

Waar opvoeding in die premoderne era in gesins-, gemeenskaps- en kerkverband plaasgevind en hoofsaaklik uit informele onderrig bestaan het, het die eise van die moderne samelewing gelei tot die stigting van skole waar opleiding op formele, sistematiese en georganiseerde wyse kon plaasvind (vgl. byvoorbeeld Gunther, 1985:11; Kruger, 1992:78). Die siening dat die natuur beheer moet word om orde te verkry, lei tot die burokratisering van onderwys met statiese, sentrale beheer en beplanning (Badenhorst & Claassen, 1995:9; Slattery, 1995:233). Die onderwys het 'n voorgeskrewe struktuur en inhoud wat gevolglik min vryheid toelaat vir die onderwyser (Slattery, 1995:30).

In die postmoderne omgewing vind verandering op transformatiewe wyse plaas deur interne reorganisasie. Die proses gaan gepaard met kommunikasie en elke stelsel bepaal sy eie grootte en struktuur (Söhnge, 1994:10). Daar is nie meer 'n universele, vereenvoudigde siening waarop die gedrag van 'n opvoedingsisteem gebaseer kan word nie. Die transformasie van die onderwys is 'n voortdurende proses wat nie afsluit nie, maar aanpas by die behoeftes van die gemeenskap. In hierdie bedeling het ouers meer inspraak in die formele opvoeding van hul kinders en Christenouers kan dus met groter vrymoedigheid aandring op Christelike onderwys.

3.2.2 Onderrig-leerhandelinge

Die deterministiese model van oorsaak en gevolg het daartoe gelei dat onderrig gesien is as die oordrag van kennis, terwyl leer gesien is as die versameling en memorisering van feite (Gunther, 1985:23). Kennis wat reeds objektief ontdek is, moet aan die nuwe geslag oorgedra word, sodat hulle nuwe kennis kan byvoeg en so tot groter hoogtes kan vorder.

Hiervolgens vind leer lineêr plaas en word sillabusse ook streng lineêr saamgestel binne 'n geslote sisteem (Doll, 1993:13, 36). Evaluering konsentreer op die toets van kennis (die produk) en die matriekeksamen (wat grootliks gebaseer word op die herroeping van feite) word gesien as die sleutel tot 'n suksesvolle beroepslewe.

Volgens die postmoderne siening van onderwys ontwikkel die leerling deur interaksie met sy omgewing wat lei tot hernuwing en transformasie (Badenhorst & Claassen, 1995:10). Persoonlike transformasie is dus belangriker as lineêre vordering of prestasie. Die leerling moet nie net kennis "inneem" nie, maar moet leer deur eie ervaring in 'n proses van onderhandeling en samewerking met die onderwyser (Söhnge, 1994:10). Leer is 'n avontuur in betekenisgewing (Soltis, 1993:xi) en vir betekenisgewing is die historiese en kulturele konteks belangrik. Leerlinge se inherente manier van leer sluit momente van choas en orde in (Badenhorst & Claassen, 1995:10) en in die leerproses moet voorsiening gemaak word vir kreatiwiteit en selfs wispelturigheid (Doll, 1993:x).

Die aard van kennis is nie meer objektief nie (Badenhorst & Claassen, 1995:10). Die religieuse, estetiese, ekologiese, kulturele en interpersoonlike relasies moet alles geakkommodeer word in die leerproses. Leerlinge moet ook leer om kontemporêre vraagstukke te hanteer en komplekser ordes en strukture te bedink (Söhnge, 1994:11; Söhnge & Arjun, 1996:91). Opvoeding het nie alleen die ontwikkeling van die verstand van die leerder ten doel nie, maar omsluit ook opvoeding tot 'n waardebelaaide lewe (Badenhorst & Claassen, 1995:10). Die klem val op die outobiografiese – die verpersoonliking van die inhoude vir elke leerder (Slattery, 1995:31). Ons sien in hierdie hernieude belangstelling in die spirituele 'n geleentheid vir die onderwyser om sy roeping as Christenopvoeder na te kom.

Evaluering word omvattender en gevarieerd. Nie net die produk word geëvalueer nie, maar voortdurende kwalitatiewe evaluering van die proses van leer, die ervaring en emosies van die leerder en die lewensvaardighede wat die leerder veronderstel is om te verwerf vind plaas.

Tans kry voornemende onderwysers nie voorligting oor hoe hierdie twee paradigmas sieninge oor onderwys beïnvloed nie. In die meeste handboeke wat in gebruik is, is daar eenstemmigheid oor die verskille tussen vorming, opvoeding, onderwys en onderrig (vgl. byvoorbeeld Griessel *et al.*, 1986:17-20; Van der Walt & Dekker, 1983:25-36). Die verband tussen hierdie definisies en die moderne en postmoderne siening oor opvoeding word egter nie toegelig nie. So word opvoeding (Van der Walt & Dekker, 1983:152) beskryf as 'n "reeks handelinge en

optredes aan die kant van die opvoeder om die lewens- en wêreldbeskouing wat hy self huldig, aan en op die opvoedeling *oor te dra*" (ons kursivering). Vorming word onder andere beskryf as 'n "dialoog met die omringende werklikheid" (Griessel *et al.*, 1986:19). Die gekursiveerde gedeelte in eersgenoemde aanhaling stem ooreen met die moderne siening, terwyl die tweede aanhaling strook met die idee van transformasie in die postmoderne siening. Vir ons wil dit voorkom of die postmoderne siening die onderskeid tussen hierdie definisies ophef en al vier handelinge integreer.

3.2.3 Onderwyser-leerlingverhouding

In die moderne siening is die onderwyser die leermeester wat die waarheid bekendstel, terwyl die leerling as die onkundige op hoogte gestel word van beskikbare kennis deur na die leermeester te luister. Söhnge (1994:9) beskryf die verhouding as 'n subjek-objekverhouding waar die onderwyser die outoriteit en normatiewe gesag in die skool is – die outoriteit wat aan die kind ('n skoon lei) kennis oordra.

Hierdie benadering tot onderrig en leer word gekenmerk deur produk-, eerder as proses-georiënteerdheid. Die tegnologies-rasionele onderwyser het 'n teleologiese siening van onderwys. Hier gaan dit oor wat die onderwyser moet doen om die voorgestelde resultaat te bereik, in teenstelling met 'n deontologiese siening, waar die onderrig-leerhandelinge op sigself 'n doel is en inherente waarde het (Parker, 1997:11). In moderne onderwys is die onderwyser dus 'n "means-end broker" (Parker, 1997:9) en onderrig word gesien as 'n toegepaste menswetenskap.

Postmoderne opvoeding plaas die klem op die leerder (Söhnge & Arjun, 1996:91). Die onderwyser-kindverhouding verander van 'n ongelyke gesagsverhouding na 'n demokratiese proses waarin daar 'n wisselwerking tussen onderwyser en kind is. Die onderwyser word 'n fasiliteerder wat die leerder aanspoor om te ondersoek, te bevraagteken en nuwe betekenisse toe te ken wat dan uiteindelik daartoe sal lei dat die leerder 'n "outokatalisator" word (Söhnge, 1994:10, 11).

Juis op hierdie gebied kan onderwysers wie se denkpatroon vasgevang is in die moderne paradigma probleme ondervind om aan te pas by die verandering in gesagstrukture. Hierdie verandering is egter nodig om die diensmotief van onderwys weer tuis te bring. 'n Goeie voorbeeld van hierdie diensmotief vind ons in Johannes 13:13-16 waar Jesus as die "onderwyser" die voete van sy "leerders" was.

3.2.4 Klaskameromgewing

In moderne onderwys word die individualiteit van die kind beklemtoon en in die evalueringsproses word oormatig klem gelê op individuele prestasie (Badenhorst & Claassen, 1995:8). In teenstelling met hierdie atomistiese siening van die mens as individu, plaas postmoderne onderwys die klem op die mens se interafhanklikheid (Badenhorst & Claasen, 1995:9). Dit beteken nie dat die uniekheid van elke individu genegeer word nie; dit kom juis tot reg in relasie tot ander. Die benadering in postmoderne onderwys is dus weg van kompetisie na onderlinge samewerking (Badenhorst & Claasen, 1995:10). Groepwerk vorm 'n belangrike onderdeel van die klaskamerdinamika en die proses (of deelname) word net so belangrik soos die produk (of regte antwoord). Die klaskamersituasie verander van 'n ordelike, gereguleerde omgewing na een van organiese groei met afwisselende periodes van orde en chaos.

Hierdie destabilisasie en self-reorganisasie van die klaskamer sal vir sommige onderwysers 'n te hoë prys wees om te betaal (Söhnge, 1994: 10). Onderwysers wat wel bereid is om te eksperimenteer kan desnoods verras word met entoesiastiese leerlinge wat bereid is om verantwoordelikheid te neem vir hul eie leer. Ons glo ook dat 'n gees van samewerking meer in pas is met die Bybelse beginsel van naasteliefde as die oormatige wedywering wat die moderne tyd kenmerk.

3.2.5 Kurrikulumontwikkeling

Die fragmentering van die werklikheid in 'n reduksionistiese, hiërargiese struktuur van dissiplines het daartoe gelei dat die kurrikulum sterk afgebaken is in vakdissiplines. Die werklikheid word verdeel in beheersbare kompartemente, waarbinne die aandag toegespits word op die analise van die kleinste dele (Söhnge, 1994:9; Badenhorst & Claassen, 1995:8). Daar moet egter gewaak word teen oorvereenvoudiging, sodat onderwys nie verskraal tot die oordrag van volumes feite sonder dat die werklikheid in sy kompleksiteit begryp word nie.

In postmoderne onderwys verskuif die klem na die verhouding tussen dissiplines. Daar word beweeg na 'n meer interdissiplinêre onderriggewing, na 'n beweging oor grense heen (Slattery, 1995:31, 32). Die kurrikulum is nie meer 'n wedren wat gewen moet word nie, maar 'n reis op sigself (Doll, 1993:13). Dit word 'n interpretasie van ondervindinge wat deur die leerder beleef is en nie 'n statiese, voorgeskrewe kursus wat die leerder moet voltooi nie (Doll, 1993:13; Slattery, 1995:77). Die kurrikulum is akkommoderend en plooibaar met 'n voortdurende spanning tussen ewewig en onewewig sodat dit kan ontwikkel na 'n nuwe, getransformeerde ewewig (Söhnge, 1994:10).

In die praktyk beteken dit dat meer klem gelê word op mikrokurrikulering in die klas. Die onderwyser geniet dus meer vryheid in die keuse van leermateriaal en metodiek, maar dit bring ook groter verantwoordelikheid mee. Suid-Afrikaanse onderwysers het oor die jare heen gewoond geraak aan oorhoofse bestuur en voorligting en sal moeilik aanpas in 'n nuwe bedeling waar eie inisiatief geneem moet word. Op hierdie gebied lê een van die grootste uitdagings in die hervorming van die onderwys. Onderwysvakbonde, opleidingsinstansies en die regering sal moet saamspan om die onderwyserskorps van die land uit die moeras van negatiwiteit en onsekerheid te lig. Enersyds moet onderwysers beter ondersteun word in hul dagtaak en andersyds moet sterker opgetree word om 'n beter werksetiek te skep wat kan lei tot groter selfrespek en selfvertroue.

3.2.6 Navorsing

Wat die rol van navorsing betref, verwys Parker (1997:31) na die begrip "reflective teaching". Dit beteken dat praktiese onderwys en akademiese navorsing nie meer geskei word nie, maar dat elke onderwyser ook as navorser optree. Daar is 'n nuwe interafhanklikheid tussen teorie en praktyk en tussen onderrig en navorsing (Parker, 1997:36). Die doel van hedendaagse navorsing is om transformasie teweeg te bring en dialoog aan te moedig. Universele waarhede word vervang met die toepassing van teorie in plaaslike konteks. Vraagstukke word nie vereenvoudig deur teoretiese abstraksies nie, maar die komplekse en unieke aard van elke situasie word uitgelig en beskryf. Probleme word binne konteks gesien, nie as veraf of voorafvervaardigde probleme nie.

Elke onderwyser moet dus voortdurend nadink oor sy/haar onderrig. In die praktyk lei dit tot 'n situasie van lewenslange leer. In pas hiermee moet universiteite en kolleges in hul kursusaanbiedings voorsiening maak vir verdere laterale opleiding.

4. Situasie in Suid-Afrika

In Suid-Afrika is die samelewing gepolariseer in twee uiteenlopende ontwikkelingsgroepe: een groep wat reeds leef volgens die moderne leefwyse en 'n ander groep wat na moderniteit strewe. Dit is juis laasgenoemde groep wat nog aanhangers is van die moderne projek – om volgens die Westerse ontwikkelingsmodel met behulp van tegnologie vooruit te gaan (vgl. Slattery, 1995:17; Van Niekerk, 1996: 213). Die koms van 'n nuwe denkrigting veroorsaak verdere komplikasies. Daar kan twee strome in onderwyskringe geïdentifiseer word. Een groep wil volstaan met die huidige onderwysstelsel, maar deur beter wetenskap- en wiskunde-onderrig vooruitgang bewerkstellig. 'n Ander groep wil die

onderwysstelsel volledig transformeer deur 'die instelling van uitkomsgebaseerde onderwys.

In die lig van die voorafgaande bespreking volg dat persone wat betrokke is by opvoedingsaangeleenthede kennis moet neem van die grondliggende veranderinge wat besig is om plaas te vind weens die oorgang van die moderne na die postmoderne paradigma. Voordat daar egter oorhaastig opgetree word, moet eers besin word oor wat die uitkoms van opvoeding in die Suid-Afrikaanse situasie moet wees. Wil ons 'n hoogs tegnologiese samelewing hê soos lande in Suidoos-Asië, of wil ons beweeg in die rigting van 'n beskaafde, wetsgehoorsame samelewing wat 'n hoë premie plaas op waardes? Of is dit moontlik om die twee te kombineer?

Ons is van mening dat die grondliggende beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys wel aan laasgenoemde moontlikheid gestalte kan gee. Die instelling van uitkomsgebaseerde onderwys kan egter nie op burokratiese wyse afgeforseer word nie. Dit kan ook nie op 'n modernistiese kwantitatiewe wyse ingestel word nie. Laasgenoemde lei tot 'n omslagtige boekhoudingsisteem weens die groot aantal spesifieke leeruitkomste wat gedokumenteer en geëvalueer moet word (vergelyk byvoorbeeld Kurrikulum 2005 se dokumentasie). Veranderinge van hierdie aard neem tyd en moet op transformatiewe wyse ingestel word.

Intussen kan ons wel besin oor die denkrigtings van postmoderne onderwys. Uit die bespreking kan afgelei word dat die streng filosofiese denkrigtings op 'n getemperde wyse uitkristalliseer in die verskillende samelewingsverbande. 'n Reformatoriese besinning oor onderwys kan in hierdie verband 'n rol speel om rigting te gee aan die uiteindelike uitkristallisasie van hierdie sieninge. 'n Belangrike taak in hierdie verband is om toe te sien dat die balans tussen waardes, houdings, vaardighede en kennis nie versteur word ter wille van tegnologiese ontwikkeling nie.

Bibliografie

BADENHORST, D.C. & CLAASSEN, J.C. 1995. Complexity theory and the transformation of education: the role of values. *Educare*, 24(1):5-12.

CAHOONE, L. 1996. Introduction. (*In* Cahoone, L., *ed.* From modernism to postmodernism: An anthology. Cambridge, Massachusetts and Oxford : Blackwell. p. 1-23.)

DEWEY, J. 1968. Reconstruction in philosophy. Twelfth printing. Boston : Beacon Press.

DOLL, W.E. 1993. A post-modern perspective on curriculum. New York : Teachers College.

GIROUX, H.J. 1995. Series foreword (*In* Peters, M., *ed.* Education and the postmodern condition. Westpoint : Bergin & Garvey. p. i-ix.)

GRIESSEL, G.A.J., LOUW, G.J.J. & SWART, C.A 1986. Grondbeginsels van opvoedende onderwys. Pretoria : Acacia Books

GUNTHER, C F G. 1985. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde. Stellenbosch : Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars.

HENDRIKS, H.J. 1996. Modernisme: ten diepste ons identiteit. *In die Skriflig*, 30(4):489-502.

HOESTEREY, I. 1991. Foreword. (*In* Hoesterey, I., *ed.* Zeitgeist in Babel: the post-modernist controversy Indiana : Indiana University Press. p. ix-xv.)

JANSEN, J.D 2000. Matriekuitslae sal in drie jaar drasties verbeter. *Rapport*: 13, Jan. 9.

JENCKS, C. 1991 Postmodern vs. late-modern. (*In* Hoesterey, I., *ed.* Zeitgeist in Babel: the postmodernist controversy. Indiana : Indiana University Press. p 4-21.)

KRUGER, E.G. 1992. Die gesin en die skool in sosio-pedagogiese perspektief. (*In* Kruger, E.G., *red.* Opvoeding – verlede, hede en toekoms. 2de uitgawe. Sunnyside : Euro-publikasies. p. 55-104.)

KÜNG, H. 1995. Christianity. Its essence and history. London : SCM Press.

LYOTARD, J-F. 1996. Extract from: The postmodern condition: A report on knowledge. (*In* Cahoone, L., *ed.* From modernism to postmodernism: An anthology. Cambridge, Massachusetts & Oxford : Blackwell. p. 481-513.)

NEUTJENS, C. 1999. De postmoderniteit in een Christelijk perspectief. (Een van 'n reeks seminare aangebied deur die Sentrum vir Geloof en Wetenskap gedurende April-Mei 1999.) Potchefstroom.

PARKER, S. 1997. Reflective teaching in the postmodern world. A manifesto for education in postmodernity. Buckingham/Philadelphia : Open University Press

PETERS, M. 1989. Techno-science rationality and the university: Lyotard on the "postmodern condition". *Educational Theory*, 39(2):93-105.

RORTY, R. 1991. Habermas and Lyotard on postmodernity. (*In* Hoesterey, I., *ed.* Zeitgeist in Babel: the postmodernist controversy. Indiana : Indiana University Press. p. 84-97.)

SÖHNGE, W.F. 1994. Die invloed van enkele moderne en postmoderne idees op onderwys en kurrikulering: 'n kursories-paradigmatiese aanduiding. *Educare*, 23(2):4-14.

SÖHNGE, W F. & ARJUN, P. 1996. Modernism, postmodernism and the geography curriculum – an introduction. *Educare*, 25(1&2):87-94.

SLATTERY, P. 1995. Curriculum development in the postmodern era. London & New York : Garland Publishing.

SOLTIS, F S. 1993. Foreword. (*In* Doll, W.E. A post-modern perspective on curriculum. New York : Teachers College Press p. ix-xi.)

VAN DER WALT, J L & DEKKER, E.I. 1983. Fundamentele opvoedkunde vir onderwysstudente Tweede druk. Pretoria : Promedia

VAN NIEKERK, E.J. 1996. Enkele aspekte van die postmodernistiese kritiek teen die modernisme en die relevansie daarvan vir die opvoedkunde. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 16(4):210-215.

VAN PEURSEN, C.A. 1975. Cultuur in stroomversnelling. Amsterdam/Brussel : Elsevier.

VEITH, G.E. 1994. Postmodern times. A Christian guide to contemporary thought and culture. Wheaton, Illinois : Crossway Books.

VILJOEN, C.T. 1995. 'n Reformatoriese perspektief op die verhouding skoolonderwys en die politiek. *Koers*, 60(4):541-550.

VORSTER, J.M 1998. Periodisation in church history. *Studia Historiae Ecclesiasticae*, XXIV(1):208-223.

VORSTER, J.M. 1999. 'n Waarskynlike bedieningsmilieu vir die GKSA in die dekade 2000. *In die Skriflig*, 33(1):99-119.

Kernbegrippe:

Kurrikulum 2005
moderniteit
postmoderniteit
reformatoriese perspektief
uitkomsgebaseerde onderwys

Key concepts:

Curriculum 2005
modernity
outcomes-based education
postmodernity
Reformational perspective