

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

Pieter Warnich

Potchefstroomkampus

Noordwes-Universiteit

Elize S van Eeden

Vaaldriehoekkampus

Noordwes-Universiteit

Lukas Meyer

Potchefstroomkampus

Noordwes-Universiteit

Abstract

Over the past decades many countries experimented with the Outcomes-Based Education (OBE) model. OBE was often accepted as a curriculum alternative when international curriculum transformation took place in various parts of the world. One possible reason for adopting and phasing in an OBE-approach may be attributed to the fact that the traditional curriculum did not meet the demands of a post-modernist world. The twofold purpose of this article is firstly, to offer a synoptic international-historical perspective on the establishment and course of implementation of OBE in four of the foremost implementers thereof, namely the USA, England, Australia and New Zealand and secondly, to focus on the influence of OBE on the teaching and learning of History in these countries. In a follow-up article (as Part 2), the particular influence that these international OBE History curriculum frameworks had on the teaching and learning of History in South Africa, will be investigated. Furthermore the general impact that OBE had on History education in South Africa, will be examined.

One of the main conclusions with respect to this article is that, to a great extent, patterns of parallel similarities exist regarding the origin, establishment and impact of the OBE-model in all the countries discussed. For example, the quality of traditional education curricula had been questioned in most of these countries when doubt manifested in the ruling parties about the ability of the country to hold its own within a globally competitive economy. To ensure economic superiority a more competent and well trained labour force was

considered as indispensable. Education was considered the key to economic growth and it thus had to develop certain knowledge, competencies and skills in learners in order for them to be able to think and act in a creative and problem-solving manner. During the initial implementation phase of the OBE-curriculum there were also more visible similarities than differences among the above-mentioned countries. The idea of curriculum transformation was an acceptable education practice for most educators. Common implementation obstacles were also experienced by most educators. For example, the excessive emphasis on learning outcomes contributed to cumbersome, time consuming and complicated assessment practices. This greatly increased the workload of the educator who tried to implement the OBE-model despite a lack of both adequate in-service training and quality teaching and learning support material. Strong centralised government interference was another common denominator in most of the countries where OBE had been introduced and this posed a particular threat to the autonomy and future of History in the school curriculum.

Keywords: History teaching; Schools; OBE; International perspective; Curriculum; Post-modernism.

Inleiding

Oor die afgelope dekades heen het baie lande regoor die wêreld met die UGO-model geëksperimenteer.¹ Dit is klaarblyklik as 'n alternatief vir die tradisionele onderwyskurrikulum aanvaar wat nie meer aan die eise van die post-modernistiese wêreld voldoen het nie.² Die post-modernisme word gekenmerk deur konstante mobiliteit en verandering en vereis van skoolverlaters om oor die kennis, bekwaamhede en vaardighede te beskik om kreatief en probleemoplossend te kan dink en doen deur voortdurend

1 UGO rig en organiseer alle onderrig- en leeraktiwiteite op die demonstrasies van leer, wat as "uitkomst" bekend staan. Uitkomst is toekomstgerig en is die werklike, sigbare demonstrasie van leerders se leerresultate nadat formele onderrig afgehandel is. Dit behels die integrasie en toepassing van kennis, bewaamhede en vaardighede wat betekenisvolle (toepaslike) leer aandui. Inhoudelike leerstof maak deel uit van die uitkomst, maar moet "geaktiveer" word in 'n demonstrasieproses van kennis, vaardighede, houdings en waardes. Vergelyk WG Spady, KJ Marshall & S Rogers, "Light, not Heat, on OBE: The reality of Outcome-Based Education is a Far Cry from the Myths Put Forth by the Critics", *American School Board Journal*, 181(11), November 1994, pp. 29-30; WG Spady, "Choosing Outcomes of Significance", *Educational Leadership*, 5(6), March 1994, pp. 18, 21; WG Spady, *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers* (Arlington, Va., American Association of School Administrators, 1994), pp. 2, 49, 51, 67-71, 76; R Brandt, "On Outcome-Based Education: A Conversation with Bill Spady", *Educational Leadership*, December/January, 50(4), 1992/1993, p. 66.

2 Die term post-modernisme het sedert die dertigerjare van die 20ste eeu in reaksie teen die modernisme ontstaan. Dit kan breedweg omskryf word as 'n lewenshouding en -ingesteldheid wat die sekerhede en voorspelbaarheid van die modernisme, bevreemte. Die post-modernisme is radikaal in sy houding en denke wat nuut en anders oor die mens en sy omgewing dink. Vergelyk R Uscher & R Edwards, *Postmodernism and Education* (London, New York, Routledge, 1994), pp. 2, 8; F Boschee & MA Baron, "OBE: Some Answers for the Uninitiated", *Clearing House*, 67(4), March/April 1994, p. 194.

toepaslike en nuttige kennis te rekonstrueer om by 'n bepaalde situasie aan te pas.³

Die tweeledige doel met dié artikel is om eerstens 'n beknopte internasionaal-historiese perspektief te bied op die ontstaan, verloop en gevolge van UGO in die VSA, Engeland, Australië en Nieu-Seeland, en tweedens kortliks te fokus op die gevolge wat UGO op die onderrig en leer van Geskiedenis in hierdie lande gehad het. In 'n opvolgartikel⁴ sal die besonderse invloed wat die oorsese UGO-kurrikulumraamwerke op Geskiedenis ter plaatse gehad het, verder bespreek word en sal daar ook gefokus word op die uitwerking wat UGO op die onderrig en leer van Geskiedenis in SA gehad het.

Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) in internasionale verband: 'n Historiese oorsig

Oor die afgelope drie dekades heen is die UGO-model dikwels as 'n universele alternatief voorgestel wanneer kurrikulumhervorming internasionaal plaasgevind het.⁵

Vervolgens sal kortliks gelet word op die gemeenskaplike redes wat daartoe aanleiding gegee het dat UGO in die lande van die VSA, Engeland, Australië, en Nieu-Seeland aangeneem is. Voorts sal op die implementering van hierdie model gewys word asook die gevolge wat dit daarna vir elke land afsonderlik ingehou het.

Die aanneming van die UGO-model

Die oproep vir die herstrukturering van die tradisionele onderwyskurrikulums in die oorsese lande onder bespreking het almal reeds in die 1980's begin toe kommer in nasionale onderwysverslae en -besprekingsdokumente uitgespreek

3 Z Bauman, *Intimations of Postmodernity* (London, Routledge, 1992), p. 189; D Macdonald, "Curriculum Change and the Post Modern World: Is the School Curriculum-Reform Movement an Anachronism?", *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), March 2003, p. 143.

4 Kyk Deel Twee in *New Contree*, 59, Mei 2010.

5 Vergelyk PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering van Geskiedenis in Graad 10", (Potchefstroom NWU, Ph.D., 2008), pp. 32-91.

is oor die algemene gehalte en relevantheid van hulle kurrikulums.⁶ Ten einde ekonomiese vordering te verseker, en om internasionaal selfgeldend en mededingend te kan bly, is 'n meer bekwame en beter opgeleide werksmag vereis. Die kritiek wat teen die kurrikulum uitgespreek is, het daartoe bygedra dat druk op politici en beleidmakers in die onderskeie wêrelddele uitgeoefen is om op 'n gereelde grondslag hervormingsinisiatiewe te loods om die administrasie en die kurrikulum van skoolonderwys te transformeer.⁷ Die gevolg hiervan was wetgewing wat sedert die laat tagtigerjare en vroeë negentigerjare aangeneem is, en nasionale beleidsdokumentasie wat verskyn het om struktuur te verleen aan die beginsels en praktyke van 'n UGO-kurrikulumraamwerk.

In die VSA byvoorbeeld is die saadjie vir UGO alreeds in 1993 geplant met die verskyning van die *Nation at Risk* verslag waarin kommer uitgespreek is oor die algemene gehalte van die onderwys.⁸ Dit is opgevolg met die *Goals 2000: Educate America Act* van 1994, die *Educational Excellence for all Children Act* van 1999, en later ook die *No Child Left Behind*-wetgewing van 2002 wat almal vormend ingewerk het op die uitbouing en vestiging van 'n UGO-benadering.⁹ Die uitkomsgebaseerde nasionale kurrikulum vir Engeland en Wallis is in September 1989 in die skole geïmplementeer¹⁰ en was die produk van die *Education Reform Act* van 1988.¹¹ In Australië het die *National Statements en Profiles* wat in 1993 verskyn het, UGO 'n praktiese

6 Vergelyk H Lee, "Outcomes-Based Education and the Cult of Education Efficiency: Using Curriculum and Assessment Reforms to drive Educational Policy and Practice", *Education, Research and Perspectives*, 30(2), 2003, pp. 72-74; J Lokan (ed.), *Describing Learning: Implementation of Curriculum Profiles in Australian Schools, 1986-1996*, (Camberwell, Acer, 1997), p. 3; D Philips, "Curriculum Development in New Zealand", *Educational Review*, 45(2), June 1993; pp. 155-164.

7 Vergelyk B Levin, *Reforming Education: From Origins to Outcomes* (London, RoutledgeFalmer, 2001), pp. 91-92, 94; SF Walker, "Standards-Based Education: No Child Left Behind Issue Brief", Report of Education Commission of the States, April 2002 (available at: ERIC (ED468333), as accessed on 1 Sep. 2009), pp. 1-6; D Coulby, R Cowen, & C Jones C (eds.), *Education in Times of Transition* (London, Kogan Page, 2000), pp. 215, 218; A Burns, "Esl Curriculum Development in Australia: Recent Trends and Debates", *RELC Journal*, 34(3), December 2003, p. 262; C Malcolm, "Implementation of Outcomes-Based Approaches to Education in Australia and South Africa: A Comparative Study", Y Sayed, & JD Jansen (eds.), *Implementing Education Policies: The South African Experience* (Cape Town, University of Cape Town Press, 2001), p. 206.

8 H Lee, "Outcomes-Based Education..." *Education Research and Perspectives*, 30(2), 2003, p.72; AM Kazamias, "Crises and Reform in US Education : A Nation at Risk, 1983 and all that", Dcoulby, R Cowen & C Jones (eds.), *Education in...*, pp. 215, 218.

9 International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive, USA (INCA), "Context and Principles of Education", 2005 (available at: <http://www.inca.org.uk/276.html>, as accessed on 20 Mar. 2009).

10 S Chard, "The National Curriculum of England and Wales: Its implementation and Evaluation in Early Childhood Classrooms", 1990 (available at: ERIC (ED337300), as accessed on 1 Sept. 2009), p. 7.

11 T Haydn, J Arthur & M Hunt, *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 2nd ed., (London, RoutledgeFalmer, 2001), p. 23.

werklikheid in die skole gemaak.¹² In Nieu-Seeland berus UGO op die *Curriculum Framework* wat in 1993 bekend gestel is¹³ en ooreenkomste met die kurrikulumraamwerke van Engeland en Wallis en Australië toon.¹⁴

Van die UGO-model is verwag om nuwe lewe te blaas in 'n uitgediende onderwyskurrikulum. Dit het onder meer opvoedkundige doelwitte/uitkomst/standaarde gestel wat verbeterde leerresultate sou verseker. Die klem het geval op die bereiking van hoë akademiese prestasie-uitsette in kennis, vaardighede, houdings, begrip en waardes as die eindresultaat van leer. Demonstrasies van hierdie leeruitkomste sou 'n meer bekwame en beter opgeleide arbeidsmag verseker wat op sy beurt weer ekonomiese groei en voortuitgang in 'n sterk kompeterende wêreld ekonomie sou waarborg.¹⁵ In belang van kwaliteitsversekering is aanspreeklikheid van skole geëis in die sin dat hulle deur middel van toenemende statutêre nasionale assessering bewys sal moet kan lewer van dit wat bereik is.¹⁶

Die implementering van die UGO-model

Die aanvanklike implementering van die UGO-model het gemengde reaksie by die onderwysers, as die primêre implementeerders van die kurrikulum, uitgelok. Sommige het dit as 'n positiewe stap in die regte rigting beskou omdat die voorskrifte van die kurrikulum in die algemeen beter verfyn en meer gedefinieerd was. Dit is as voordelig beleef omdat dit bygedra

12 MC Williamson & EM Lemmer, "Curriculum Development in the Education System of Australia", *Educare*, 32 (1 & 2), 2003, pp. 138-139, 144-145; J Lokan (ed.), *Describing Learning...*, p. 7.

13 M Priestley & J Higham, "New Zealand's Curriculum and Assessment Revolution", 1999 (available at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002221.htm>, as accessed on 10 Sep. 2009).

14 New Zealand Ministry of Education, "The New Zealand Curriculum Framework", 2004 (available at: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=3561&indexi>, as accessed on 18 May 2009); TJ Crooks, "Educational Assessment in New Zealand Schools", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 9(2), July 2002, pp. 239; M Priestley & J Higham, "New Zealand's Curriculum...", 1999.

15 PG Warnich, "Uitkomsgebaseerde assessering...", p. 115.

16 International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive, USA (INCA), "Context and Principles...", 2005 (available at: <http://www.inca.org.uk/276.html>, as accessed on 10 Jul. 2009).

het tot 'n gemeenskaplike en sistematiese benadering ten opsigte van die beplanning van leerprogramme en die rapportering van leerderprestasie.¹⁷ Verder is positief gerapporteer oor die groter mate van erkenning wat dit aan onderwyserprofessionaliteit verleen het asook die groter klem wat dit geplaas het op die erkenning van die individuele leerder wat toegelaat word om teen sy eie tempo te kan ontwikkel in die bereiking van die leeruitkomste.¹⁸

Sommige onderwysers het hulle weer van UGO gedistansieer deur te weier om enige aanpassings te maak ten opsigte van hulle tradisionele manier van onderrig gee. Vir hierdie onderwysers was die impak van die kurrikulumhervorming buitengewoon radikaal. Alle kurrikulumdokumentasie het drasties verskil met betrekking tot fokus en formaat van dit waaraan hulle gewoond was. Nuwe terme soos leeruitkomste was vreemd en die eksterne assesseringswyse waardeur skole se aanspreeklikheid bepaal is met betrekking tot die mate waarin die leerresultate behaal is, was vir baie 'n negatiewe ervaring wat as indoktrinerend en angsvol beleef is. Hierdie onderwysers was van mening dat die gedurige bewyslewering van hulle leerders se resultate hul professionele oordeel en outonomie aangetas het.¹⁹

Die vernaamste kritiek van die onderwysers in die oorsese lande ter sprake teen die nuwe onderwysmodel, was:

- 'n gebrek aan toereikende en deeglike opleiding om die kurrikulum in doeltreffende onderwyspraktyk te omskep;
- tydrowende en omslagtige assesseringsprosedures en -praktyke wat bygedra het

17 Vergelyk MG Watt, "From National Curriculum Collaboration to National Consistency in Curriculum Outcomes: Does this Shift Reflect a Transition in Curriculum Reform in Australia?", 2006 (available at: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/d0/ed.pdf, as accessed on 15 Mar. 2009), p. 16; DL Silvernail, "The impact of England's National Curriculum and Assessment System on Classroom Practice: Potential Lessons for American Reformers", *Educational Policy*, 10(1), March 1996, p. 49; H Mansell, "Curriculum Reform in New Zealand: What is really being done and is it worth the trouble?" (Paper presented at the Combined Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education at 29 November to 2 December 1999 at Melbourne, Australia, 1999 (available at: <http://www.aare.edu.au/99pap/man99262.htm>, as accessed on 12 Jun. 2009), pp. 2-6; D Philips, "Curriculum and Assessment Policy in New Zealand: Ten Years of Reforms", *Educational Review*, 52(2), June 2000, pp. 143-153; M Priestley, & J Higham, "New Zealand's Curriculum...", 1999.

18 MC Williamson & EM Lemmer, "Curriculum Development...", *Educare*, 32(1 & 2), 2003, p. 155; H Mansell, "Curriculum Reform in New Zealand...", pp. 2-6.

19 Vergelyk MG Watt, "From National Curriculum...", p. 24; P Taylor, "Older teachers told to accept changes", *Australian*, 25 August 2005; S Crump, "Reforming Curriculum v. Reforming Schools: Accountability and Reporting School Student Outcomes", *Journal of Education*, 185(3), 2004, p. 67; L Drew, "Call to Arms", *Teacher Magazine*, 11(7), April 2000, pp. 24-31; D Ruenzel, "Let it be", *Teacher Magazine*, 11(7), April 2000, pp. 32-37; H Mansell, "Curriculum Reform in New Zealand...", p. 2; C Wylie, "Ten years on how Schools view Educational Reform", 1999 (available at: <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/7483.pdf>, as accessed on 12 Jun. 2009), pp. 118-120.

tot 'n verhoogde werkklading;

- die gebrek aan genoegsame hoë gehalte onderrig- en leersteunmiddelle wat kon meehelp om die kurrikulum doeltreffend af te lewer;
- die oorbeklemtoning van die leeruitkomste wat ten alle koste geassesseer en bereik moet word.²⁰

Benewens die onderwysers het akademië, opvoedkundiges, ouers en ander onderwysbelanghebbendes ook nie geskroom om die nuwe onderwysmodel te kritiseer nie.²¹ In Australië byvoorbeeld, het akademië gegrief gevoel omdat hulle nie in die kurrikulumhervormingprosesse geken is nie. Hulle was van mening dat die onderwysowerhede nie geleenthede vir konsultasie en mede-inspraak geskep het nie. Om hierdie rede is die meriete van sommige van die onderwys-hervormings wat deurgevoer is, bevraagteken en is die oortuiging uitgespreek dat UGO tot 'n verlaging van standaarde sou lei.²² Sommige opvoedkundiges het hierby aansluiting gevind en UGO as 'n "mile wide and inch deep" benadering beskryf wat nie werklik daarin kon slaag om leerders in die basiese vaardighede van skoolonderwys te onderlê nie.²³ In Engeland het die verteenwoordigende ouerorganisasie genaamd die *Campaign for State*

20 Vergelyk K Donnelly, "The Dubious Quest for a National Curriculum", *Quadrant*, 52(9), August 2008, pp. 42-49; K Donnelly, "Australia's adoption of Outcomes Based Education : A Critique", ..., *Issues in Educational Research*, 17(2), 2007, pp. 183-206 (available at: <http://www.iier.org.au/iier17/donnelly.html>, as accessed on 10 Aug. 2009); S Crump, "Reforming Curriculum v. Reforming Schools...", *Journal of Education*, 185(3), 2004, p. 67; MC Williamson & EM Lemmer, "Curriculum Development...", *Educare*, 32 (1 & 2), 2003, p. 154; D Philips, "Lessons from New Zealand's National Qualifications Framework", *Journal of Education and Work*, 16(3), September 2003, p. 298; KM Doherty, "Poll: Teachers support Standards – with hesitation", *Education Week*, 20(17), November 2000, pp. 20-21; B Levin, *Reforming Education ...*, pp. 133,161,180; L Olson, "Finding the Right Mix", *Education Week*, 20(17), November 2001, pp. 3,15; H Mansell, "Curriculum Reform in New Zealand...", pp. 2-6; DL Silvernail, "The impact of England's National Curriculum...", *Educational Policy*, 10(1), March 1996, pp. 49-52, 60.

21 Vergelyk K Donnelly, "Australia's adoption...", *Issues in Educational Research*, 17(2), 2007, pp. 183-206, (available at: <http://www.iier.org.au/iier17/donnelly.html>, as accessed on 10 Aug. 2009); RG Berlach & K Mcnaught, "Outcomes Based Education? Rethinking the provision of compulsory education in Western Australia", *Issues in Educational Research*, 17(2), May 2007, pp. 1-14 (available at: <http://www.iier.org.au/iier17/berlach.html>, as accessed on 10 Aug. 2009); B Levin, *Reforming Education ...*, pp. 134-135,138; JB Artis, "The show-me approach", *Vocational Education Journal*, 69(8), November/December 1994, pp. 26-33; F Boschee & MA Baron, "OBE: Some Answers...", *Clearing House*, March/April 1994, pp. 193-196; A Dykman, "Fighting Words", *Vocational Educational Journal*, 69(8), November/December 1994, pp. 36-39; M Holt, "Why Deming and OBE don't mix", *Educational Leadership*, 52(1), September 1994, pp. 85-86; G Mcneir, "Outcome-Based Education", *Emergency Librarian*, 21(4), April /May 1994, pp. 30-33; A Pliska, & J Mcquaide, "Pennsylvania's battle for student Learning Outcomes", *Educational Leadership*, 51(6), March 1994, pp. 67-68; R Ponnuru, "Revenge of the Blob", *National Review*, 46(17), September 1994, pp. 46-50; G Schwartz, "The Language of OBE Reveals its Limitations", *Educational Leadership*, 52(1), September 1994, pp. 87-88; RL Simonds, "A Dangerous Experiment", *Vocational Education Journal*, 69(8), November/December, pp. 40-41; JM Towers, "The Perils of Outcomes-Based Teacher Education", *Phi Delta Kappan*, 75 (8), April 1994, pp. 624-627.

22 MC Williamson & EM Lemmer, "Curriculum Development...", *Educare*, 32 (1 & 2), 2003, p. 146.

23 K Donnelly & M Nahan, "The Education Olympics: What place Australia?", *IPA Review*, 52(4), December 2000, pp. 17-19.

Education (CASE) gereeld hulle stem in die debatte oor onderwys sake laat hoor.²⁴ Op hulle beurt het die ouers in die staat van Nieu-Suid Wallis in Australië verklaar dat hulle oorweldig voel deur die taal en omvang van UGO wat veroorsaak het dat hulle dit moeilik vind om te verstaan wat hulle kinders werklik geleer het wanneer die leerresultate gerapporteer word.²⁵ In die VSA het fundamentalistiese Christen-groepe ook hulle belang by die nuwe onderwysmodel getoon. Hulle was bekommerd oor die moontlike indoktrinering van leerders met sosiale, politieke en ekonomiese waardes wat in direkte teenstelling met die Christelike beginsels staan.²⁶

Die gevolge na die implementering van die UGO-model

Die teenstand wat opgevlam het na die aanvanklike implementering van die UGO-model, het daartoe bygedra dat dit deurlopend hersien is, of selfs heeltemal laat vaar is.

UGO in Engeland het in 1993 'n eerste hersiening ondergaan wat blyk die algemene steun van beide diegene in die onderwysprofessie sowel as die ouers geniet het.²⁷ In 2007,²⁸ na konsultasie met onderwysers, ouers, akademië en ander onderwysrolspelers, is die kurrikulum weer eens hersien. Die hersiene kurrikulum, waarvan die besonderse aard en kenmerke in beginsel nie van die oorspronklike UGO-kurrikulumraamwerk verskil het nie,²⁹ is vanaf September 2008 in die sekondêre skole ingevoer. Hierdie kurrikulum wou meer geleentheid aan elke leerder voorsien om met die begeleiding en ondersteuning van die onderwyser na vermoëns te ontwikkel. Meer klem is gelê op die bereiking van doelwitte en die ontwikkeling van vaardighede. Aan onderwysers is ook meer vryheid gegee met betrekking tot die ontwerp

24 B Levin, *Reforming Education...*, pp. 134-135, 138.

25 S Crump, "Reforming Curriculum v. Reforming Schools:...", *Journal of Education*, 185(3), 2004, p. 65.

26 A Burron, "Traditionalist Christians and OBE: What's the problem?", *Educational Leadership*, 51(6), March 1994, pp. 73-75.

27 DL Silvernail, "The impact of England's...", *Educational Policy*, 10(1), March 1996, pp. 53-54.

28 Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA), "QCA Annual Review 2007 Report", 2007 (available at: <http://www.qcda.gov.uk/15742.aspx>, as accessed on 10 Nov. 2009), p. 5.

29 Die kernontwerppenmerke van die kurrikulum het onveranderd gebly, naamlik die leerprogramme, bereikingsdoelwitte en vlakbeskrywers. Vergelyk Qualifications and Curriculum Authority (QCA), "The new Secondary Curriculum. What has changed and why?", 11 June 2009 (available at: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/index.aspx>, as accessed on 10 Nov. 2009); Qualifications and Curriculum Authority (QCA), "National Curriculum, Key stages 3 & 4", 21 September 2009 (available at: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/index.aspx>, as accessed on 22 Sep. 2009); Qualifications and Curriculum Authority (QCA), "The Key Stage 3 Curriculum, Subjects (History)", 11 June 2009 (available at: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>, as accessed on 10 Nov. 2009).

en aflewering van die kurrikulum ten einde voorsiening te maak vir die besondere vermoëns en behoeftes van die leerders.³⁰

In die geval van Nieu-Seeland is die UGO-kurrikulum sedert 2003 op 'n sistematiese wyse aan hersiening onderwerp.³¹ Die voorgestelde hersienings is in 'n konsepdokument getiteld: *The New Zealand Curriculum: Draft for Consultation 2006* vervat wat op 21 Julie van dieselfde jaar vrygestel is.³² Nadat die ingewagte kommentaar op hierdie dokument ontvang en verwerk is, is dit aan die einde van 2007 in wetgewing vasgelê. Van onderwysers word verwag om hierdie hersiene kurrikulum teen 2010 in hulle skole in te voer.³³ Die hersiening van die kurrikulum het nie die oorspronklike UGO onderbou daarvan verander nie. Dit het eerder die kurrikulum vereenvoudig en meer gebruikersvriendelik vir die onderwysers gemaak wat nou, soos in die geval van Engeland, meer vryhede kon uitoefen wanneer hulle die kurrikulum sou implementeer.³⁴

Waar die implementering van UGO in die VSA aanvanklik vinnig veld gewen het in 1992-1993,³⁵ is dit in 1994 in die invloedryke onderwystydskrif, *The School Administrator*, as die "dirtiest word in school reform" afgemaak.³⁶ In die plek daarvan is Standaardgebaseerde Onderwys (SBO)³⁷ aangeneem

30 Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA), "QCA Annual Review Report", 2007 (available at: <http://www.qcda.gov.uk/15742.aspx>, as accessed on 10 Nov. 2009), pp. 5, 7.

31 B Cowie, R Hipkens, et al., "Curriculum Implementation Exploratory Studies: Final Report", 21 October 2009 (available at: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/57760/>, as accessed on 10 Nov. 2009).

32 S Maharey, "Launch of the new draft Curriculum", 31 July 2006 (available at: <http://www.beehive.govt.nz/ViewDocument.aspx?DocumentID=26639>, as accessed on 19 Oct. 2009).

33 K Senwell, "The New Zealand Curriculum: "Foreword" (available at: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum/Foreword>, as accessed on 10 Nov. 2009); B Cowie, R Hipkens, et al., "Curriculum Implementation...", 21 October 2009 (available at: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/57760/>, as accessed on 10 Nov. 2009).

34 S Maharey, "Launch of ...", 31 July 2006 (available at: <http://www.beehive.govt.nz/ViewDocument.aspx?DocumentID=26639>, as accessed on 19 Oct. 2009).

35 B Zlatos, "Outcomes-Based outrage runs both ways", *Education Digest*, 59(5), January 1994, pp. 26-29; C Pipho, "Outcomes or 'Eduabble'?", *Phi Delta Kappan*, 73 (9), May 1992, p. 663.

36 A Dykman, "Fighting Words", *Vocational Educational Journal*, 69(8), November/December 1994, pp. 36-39.

37 SBO verskil van UGO in die sin dat dit op duidelike geformuleerde meetbare inhoudstandaarde fokus wat meer die kognitiewe dimensie van leer betrek as byvoorbeeld die leeruitkomste wat dikwels ook die die affektiewe en psigomotoriese terrein van leer betrek. UGO konsentreer op "die produk" waar daar van die leerder verwag word om aan die einde van die leerproses bewys te kan lewer van bepaalde demonstrasies van die leeruitkomste, terwyl SBO inhoud in leerteikens aan die begin van die leerproses spesifiseer, eerder as aan die einde. Vergelyk M Watt, "From National Curriculum...", *Curriculum Leadership*, 4(16), May 2006 (available at: <http://cmslive.curriculum.edu.au/leader/default.asp?id=14329&issueID+10298>, as accessed on 1 Oct. 2009); MR Nelson, "Are teachers stupid? - Setting and meeting Standards in Social Studies", *Social Studies*, 89(2), March/April 1998, pp. 66-70; BV Manno, "The new School Wars", *Phi Delta Kappan*, 76(9), May 1995, pp. 720-726; P Ponnuru, "Revenge...", *National Review*, 46(17), September 1994, pp. 46-50; RL Simonds, "A dangerous Experiment", *Vocational Education Journal*, 69(8), November/December 1994, pp. 40-42.

wat teen 2003 alreeds gevestig was in al die state van die VSA se openbare skole.³⁸

In Australië is die nuutgestigte Nasionale Kurrikulumraad sedert die middel van 2008 in die proses om 'n nasionale kurrikulum vir die ses state en twee gebiede te ontwerp. Dit is 'n poging van die federale regering om meer sentrale beheer oor die kurrikulum te verkry. 'n Nasionale kurrikulum sou nie net tot 'n verbeterde kurrikulumkoherensie bydra nie, maar ook die state/gebiede se grondwetlike aanspraak dat skoolonderwys 'n eie aangeleentheid is wat self bestuur mag word in 'n groot mate inkort. Die nasionale kurrikulum, wat volgens sommige onderwyskundiges die SBO-model gaan navolg, sal eers ontwerp word vir die vakke Engels, Wiskunde, Geskiedenis en Wetenskap waarna dit aan die begin van 2011 in die skole ingevoer sal word.³⁹

Die uitwerking van UGO/SBO op die onderrig en leer van Geskiedenis

Die UGO/SBO-model het die onderrig en leer van Geskiedenis in elk van die oorsese lande onder bespreking op verskillende wyses beïnvloed.

Die VSA

In enkele van die 50 Amerikaanse state word Geskiedenis as 'n aparte dissipline in veral die sekondêre skoolfase aangebied.⁴⁰ In die meeste state vorm Geskiedenis deel van Sosiale Studies as 'n multi-dissipline⁴¹ waar dit meestal as die dominante dissipline gereken word.⁴² Geskiedenisonderwysers word aangemoedig om eers die standaard van die kurrikulumraamwerk van die Sosiale Studies as 'n riglyn te raadpleeg alvorens die Geskiedenisstandaarde

38 DB Reeves, "Take back the Standards: A modest proposal for a quiet revolution", *Leadership*, 32(3), January/February 2003, p. 16.

39 K Donnelly, "The Dubious Quest...", *Quadrant Magazine*, 52 (9), August 2008, pp. 42-48.

40 JJ Brown, *History Education in the United States: A Survey of Teacher Certification and State-Based Standards and Assessments for Teachers and Students*, US Department of Education, June 2003 (available at: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/40/0d.pdf, as accessed on 27 May 2009), p. 32.

41 FD Drake & Nelson, LR, *Engagement in Teaching History. Theory and Practices for Middle and Secondary Teachers* (Upper Saddle River, New Jersey, Pearson, 2005), p. 48; DW Saxe, "State History Standards: An Appraisal of History Standards in 37 States and the District of Columbia", *Fordham Report*, 2(1), February 1998, p. 12; D Ravitch, "Don't know much about History", *Slate Magazine*, 17 May 2005 (available at: <http://www.slate.com/id/2118427/> entry/2118441/, as accessed on 14 Aug. 2009).

42 KK Manzo, "History Invading Social Studies Turf in Schools", *Education Week*, 22(19), January 2003, pp. 1-2.

die meer gefokusde en gevorderde inhoudbesonderhede toevoeg.⁴³ Vanweë die geïntegreerde verhouding met Sosiale Studies is dit dikwels moeilik om die uitwerking van die Geskiedenisstandaarde in die onderskeie state te beoordeel.⁴⁴

Gedurende die 1990's is 'n taakspan aangestel wat begin het met die ontwerp van nasionale standaarde vir Geskiedenis as deel van die Sosiale Studies dissipline.⁴⁵ Van meet af was die nasionale standaarde vir Geskiedenis in groot omstredenheid gehul. Dit was as gevolg van verskille wat ontstaan het tussen die minderheidsgroepe aan die een kant en die konserwatiewes aan die ander kant oor presies watter inhoud daarin vervat moet word. Hierdie verskille het mettertyd na die politieke arena uitgekring waar die Senaat in Januarie 1995 'n resoluëie aanvaar het wat die Geskiedenisstandaarde met 99 stemme teenoor een afgekeur het. Hierna is die nasionale standaarde tussen November 1995 en Februarie 1996 hersien en later in dieselfde jaar weer uitgereik.⁴⁶

Die kwaliteit van die hersiene nasionale standaarde het volgens sommige historici die onderrig en leer van Geskiedenis negatief beïnvloed. Hierdie historici het die afwesigheid van genoegsame historiese inhoud daarin veroordeel wat daartoe sou bydra dat onderwysers en leerders nie 'n deeglike en deurdagte onderrig- en leerbenadering in Geskiedenis kon volg nie.⁴⁷ Daarby was die nasionale standaarde vaag bewoord en het dit te veel inligting bevat wat meebring het dat daar geen tyd oorbly om geskiedenisonderwerpe indringend te behandel nie.⁴⁸ In die proses het nie net belangrike inhoudskennis

43 National Council for the Social Studies (NCSS), *Curriculum Standards for Social Studies: Executive Summary*, 1994/1995 (available at: <http://www.socialstudies.org/standards/execsummary>, as accessed on 13 April 2008).

44 DW Saxe, "State History Standards: An Appraisal of History Standards in 37 States and the District of Columbia", *Fordham Report*, 2(1), February 1998, p. 12.

45 National Council for the Social Studies (NCSS), *Curriculum Standards for Social Studies: Executive Summary*, 1994/1995 (available at: <http://www.socialstudies.org/standards/execsummary>, as accessed on 13 April 2008); FD Drake & LR Nelson, *Engagement in Teaching History...*, p. 47.

46 MG Watt, "Standards-Based Reforms ...", 2005 (available at: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/c2/55.pdf, as accessed on 26 Mar. 2009), pp. 7, 11; SM Stern, "Effective State Standards for U.S. History: A 2003 Report Card", Thomas B Fordham Institute, September 2003 (available at: http://www.edexcellence.net/doc/History_Standards2003.pdf, as accessed on 2 May 2009), p. 12; MR Nelson, "Are Teachers Stupid...?", *Social Studies*, 89(2), March/April 1998, pp. 66-70; HC Zabierek, "Whose History is it?", *Education Week*, 18(13), November 1998, pp. 36-37.

47 KK Manzo, "History Invading Social Studies...", *Education Week*, 22(19), January 2003, pp. 1-2.

48 KK Manzo, "Educators urged to bring History alive", *Education Week*, 22(7), October 2002, p. 7; A Stoskopf, "Reviving Clio", *Phi Delta Kappan*, 82(6), February 2001, p. 471; A Stoskopf, "Clio's Lament", *Education Week*, 19(21), February 2000, pp. 38-39.

verlore gegaan nie, maar is die doeltreffende onderrig van sekere historiese vaardighede ook aan bande gelê.⁴⁹

Met die Nasionale Geskiedenisstandaarde as riglyn, is van elke Staat verwag om sy eie standaarde in Geskiedenis en die Sosiale Studies te ontwerp. In 2003 was daar reeds 32 state in die VSA wat Geskiedenis as dissipline erken het (hetsy as deel van die Sosiale Studies of as 'n onafhanklike dissipline) en waarvoor daar inhoudstandaarde ontwerp is.⁵⁰

Soos in die geval met die nasionale standaarde, was die kwaliteit van die Geskiedenisstandaarde in die meeste van die state ook nie na wense nie. Tekortkominge binne die kurrikulumfokus met betrekking tot 'n uitgebreide historiese inhoud, duidelikheid, opeenvolgende ontwikkeling, historiese ewewig en diepgang was aan die orde.⁵¹ Hierdie tekortkominge het daartoe aanleiding gegee dat historici en onderwysers die geskiedenisstandaarde in hulle betrokke state as negatief beleef het. Algaande was onder onderwysers die gevoel dat die standaarde te hoë verwagtinge skep; dit inhoudelike gebreke toon; oppervlakkig en vaag omskryf is en dat dit ook nie altyd prakties uitvoerbaar was nie. Gevolglik kon deur middel van hierdie standaarde nie daarin geslaag word om onderwysers en leerders toe te rus met die vaardighede wat vereis word om historiese samehang te verstaan asook om historiese denke te bemeester nie.⁵² Boonop is die effektiewe implementering van die geskiedenis-standaarde aan bande gelê deur 'n groot aantal onderwysers (53% in 1998) wat Geskiedenis in die sekondêre skole aangebied het, maar glad nie oor die kwalifikasies daarvoor beskik het nie.⁵³

Die uitwerking van die *No Child Left Behind*-wetgewing van 2002 waarna vroeër verwys is, het ook die assessering van die Geskiedenisstandaarde

49 LC De Oliveira, "History Doesn't Count": Challenges of Teaching History in California Schools", *History Teacher*, 41(3), May 2008, pp. 373-374.

50 SD Brown & JJ Patrick, "History Education...", US Department of Education, June 2003, pp. 10-11, 33.

51 D Ravitch, "Don't know...", *Slate Magazine*, 17 May 2005 (available at: <http://www.slate.com/id/2118427/entry/2118441/>, as accessed on 10 Aug. 2009); SD Brown, "History Standards in the Fifty States", *Eric Digest*, November 2003, (available at: http://www.eric.ed.gov/ERIC Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/d7/70.pdf, as accessed on 1 May 2009), pp. 1-4; M Stern, "Effective State Standards...", September 2003 (available at: http://www.edexcellence.net/doc/History_Standards2003.pdf, as accessed on 2 May 2009), pp. 6-7.

52 SD Brown & JJ Patrick, "History Education...", US Department of Education, June 2003, pp. 36; 60; M Stern, "Effective State Standards...", (available at: http://www.edexcellence.net/doc/History_Standards2003.pdf, as accessed on 2 May 2009), pp. 3, 10.

53 D Ravitch, "Don't know...", *Slate Magazine*, 17 May 2005 (available at: <http://www.slate.com/id/2118427/entry/2118441/>, as accessed on 14 Aug. 2009); RM Ingersoll, "Why So Many...", *Education Week*, 18(10), November 1998, pp. 64-65.

onbewus negatief beïnvloed.⁵⁴ Volgens hierdie Wet is state nie meer deur die federale regering verplig om die Geskiedenisstandaarde ekstern te laat assessee nie. Dit het meegebring dat 'n aantal state die eksterne assesserings in Sosiale Studies afgeskaf het. Die feit dat die Geskiedenisstandaarde nie meer ekstern getoets is nie, het verder daartoe bygedra dat 'n beduidende aantal state sedert 2002 die tyd wat in die elementêre en middelskoolfase aan Sosiale Studies toebedeel is, ingekort het. Skole het besluit om eerder meer tyd aan daardie vakke af te staan wat ekstern geassesseer word omdat die resultate daarvan die aanspreeklikheid van hulle skole bepaal het.⁵⁵

Die afskaffing van die eksterne assesseringsprogram; die afskaling van klastyd en die swak kwalifikasies van onderwysers het alles daartoe bygedra dat die vrees ontstaan het dat dit tot 'n marginalisering van Geskiedenis en Sosiale Studies in die skoolkurrikulum kan lei.⁵⁶ Hierdie vrees is in 'n groot mate besweer toe daar sedert 2001 verskillende inisiatiewe van regeringskant van stapel gestuur is om die inhoudstandaarde in Geskiedenis te verbeter. Een so 'n inisiatief was 'n groot geldelike inspuiting wat die Geskiedenisdepartement in die VSA van die federale regering ontvang het. Hierdie geld moes aangewend word om die onderrig en leer van die Amerikaanse geskiedenis te verbeter "not as a component of the social studies".⁵⁷ Hierdie finansiële toegewings wat oor driejaar-periodes heen aan skole toegedeel is, moet gesien word teen die agtergrond van die toenemende kommer wat bestaan het oor die gebrekkige inhoud wat Amerikaanse leerders in die algemeen openbaar het ten opsigte van hul eie geskiedenis.⁵⁸

Sedert die einde van 2006 is ook na maniere gekyk van hoe die VSA meer gesentraliseerd te werk kan gaan om die nasionale standaarde in elk van die 50 state se openbare skole te vestig.⁵⁹ Dit mag beteken dat elke staat sy outonome reg sal verloor om, in ooreenstemming met die nasionale standaarde, sy eie standaarde te ontwerp. Uniforme nasionale Geskiedenisstandaarde in die

54 KK Manzo, "Wash. State to Require District Tests in Social Studies", *Education Week*, 25(13), November 2005, pp. 9-11; KK Manzo, "History Invading Social Studies...", *Education Week*, 22(19), January 2003, pp. 1-2.

55 SD Brown, "History Teacher Certification Standards in the States", *History Teacher*, 39(3), May 2006, p. 378; KK Manzo, "Wash. State to Require...", *Education Week*, 25(13), November 2005, pp. 9-11.

56 KK Manzo, "History Invading Social Studies...", *Education Week*, 22(19), January 2003, pp. 1-2.

57 FD Drake & LR Nelson, *Engagement in Teaching History...*, pp. 47-48; AA Jones, "Reforming History Education in the United States", *Perspectives*, 41(7):7-8, October 2003, p. 7; KK Manzo, "History Invading Social Studies...", *Education Week*, 22(19), January 2003, pp. 1-2.

58 KK Manzo, "History Invading Social Studies...", *Education Week*, 22(19), January 2003, pp. 1-2.

59 CE Finn, L Julian & MJ Petrilli, "The State of State Standards. Report of the Thomas B. Fordham Foundation", August 2006 (available at: <http://www.edexcellence.net/institute/publication/publication.cfm?id=358>, as accessed on 12 Mar. 2009), pp. 1-45.

VSA behoort by te dra tot die verbetering in gehalte daarvan wat op sy beurt die onderrig en leer van Geskiedenis positief kan beïnvloed.

Engeland

In 1989 is 'n Geskiedeniswerkgroep vir Engeland en 'n Geskiedenis Komitee vir Wallis saamgestel om 'n nuwe nasionale uitkomsgebaseerde kurrikulum vir Geskiedenis te ontwerp. Met die bekendmaking van hulle interimverslae oor 'n voorgestelde Geskiedenis kurrikulum het dit meer debat in die media ontlok as enige ander vak in die Nasionale Kurrikulum. Die debatspunte het hoofsaaklik gehandel oor die inhoudsbenadering versus die vaardigheidsbenadering en 'n oproep om 'n tipe geskiedenis daar te stel wat 'n meer nasionale "Britishness" sou voorstaan.⁶⁰ Daar is ook op direkte wyse deur die regering, en spesifiek die Eerste Minister, mevrou Margaret Thatcher van die Konserwatiewe Party, ingemeng om te verseker dat inhoud sy regmatige deel in die kurrikulum sou verkry. Op hierdie wyse is verseker dat Geskiedenisleerders genoegsaam inhoudelike feitekennis van die Britse geskiedenis opdoen.⁶¹

Die finale verslae van die werkgroep en komitee is in 1990 gepubliseer⁶² en die daaropvolgende jaar vir die eerste keer as die uitkomsgebaseerde kurrikulum in die skole geïmplementeer.⁶³ Dit blyk 'n positiewe uitwerking gehad het op die onderrig en leer van Geskiedenis soos bewys uit die redelike groot mate van gewildheid wat Geskiedenis as vak onder die leerders geniet het. Leerders in die ouderdomsgroepe 11-19 jaar het dit in 2005 byvoorbeeld sesde op die rangordelys van gewildheid geplaas. Van die redes wat aangevoer is waarom die vak soveel status geniet, staan in noue verband met die bepaalde UGO-metodologie van aktiwiteitgebaseerde onderrig. Ten opsigte hiervan het leerders gerapporteer dat hulle die "aktiewe" lesse geniet waar hulle toegelaat word om gesprekke te voer, voordragte te lewer, groepwerk te doen en drama of rolspel op te voer. Die gebruik van leer- en onderrigsteunmiddele soos die video en Inligting- en Kommunikasietegnologie (IKT) is ook geïdentifiseer as

60 GE Jones, "The Debate over the National Curriculum for History in England and Wales, 1989-1990: The role of the Press", *Curriculum Journal*, 11(3), Autumn 2000, pp. 299-320; R Phillips, "Contesting the Past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools", *British Journal of Educational Studies*, 46(1), March 1998, p. 41.

61 GE Jones, "The Debate over the National Curriculum..." , *Curriculum Journal*, 11(3), Autumn 2000, p. 315; **History Education Group**, *History matters: Debates about a new History for South Africa* (Cape Town, Heinemann-Centaur, 1993), p. 11.

62 GE Jones, "The Debate over the National Curriculum...", *Curriculum Journal*, 11(3), Autumn 2000, p. 313.

63 T Haydn, J Arthur, & M Hunt, *Learning to Teach History...*, p. 23.

bykomende faktore wat Geskiedenis 'n genotvolle vak gemaak het.⁶⁴

Benewens die positiewe tendense wat deur die leerders gerapporteer is, het die Geskiedenisonderwysers enkele hindernisse in die implementering van die UGO-model ervaar. Sommige van die onderwysers in die laer sekondêre skoolfase en vernameklik in die sleutelfase 3-kurrikulum (ouderdom 11-14), het gevoel dat hulle nie genoegsame onderrigtyd gegun word om die leerprogramme af te handel nie. Dit word onder meer toegeskryf aan al hoe meer nuwe vakke wat begin het om deel van die kurrikulum uit te maak waarvoor daar plek en tyd op die skoolrooster ingeruim moes word.

Gepaard met aspekte soos historiese interpretasie en chronologiese begrip het van die onderwysers ook aangedui dat hulle dit moeilik gevind het om bepaalde tydspesifieke onderwerpe binne die leerprogramme te onderrig en te leer.⁶⁵ Baie van die onderwysers het die leerprogramme nog as 'n sillabus hanteer, eerder as 'n kurrikulumraamwerk.⁶⁶ In baie gevalle het dit daartoe bygedra dat die Geskiedenis kurrikulum verskraal is, met die gevolg dat die leerprogramme op 'n inkonsekwente wyse ingekort is. Dit is byvoorbeeld gedoen deur hoofsaaklik klem te lê op die ontwikkeling van leerders se in-diepte-kennis van spesifieke onderwerpe ten koste van 'n historiese oorsig wat aan leerders die geleentheid sou bied om koppeling te maak tussen die verskillende historiese gebeure en periodes en hoe dit oor tyd heen verander het.⁶⁷ As redes vir hierdie kleitrappery is onder andere aangevoer die gebrek aan vakkundigheid by onderwysers en onderrigtyd wat nie as genoegsaam beskou is nie.⁶⁸

Onderwysers het ook probleme ervaar met uitkomsgebaseerde assessering. Sommige het dit moeilik gevind om die vlakbeskrywers, wat die verwagte

64 Qualifications and Curriculum Authority (QCA), "History 2004/5. Annual Report on Curriculum and Assessment", 2005 (available at: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/education/documents/2005/12/22/Historyqca.pdf>, as accessed on 10 Nov. 2009), pp. 5, 9, 16.

65 Qualifications and Curriculum Authority (QCA), "History 2004/5..." (available at: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2005/12/22/Historyqca.pdf>, as accessed on 10 Nov. 2009), p.13.

66 J Arthur, 2003, "What are the issues in the teaching of History?", JA Phillips & RP Phillips (eds.), *Issues in History Teaching* (London, RoutledgeFalmer, 2003), p. 2.

67 Office for Standards in Education (OFSTED), "The Annual Report of her Majesty's Chief Inspector of Schools 2004/2005. History in Secondary Schools", 2005 (available at: <http://live.ofsted.gov.uk/publications/annualreport0405/4.2.7.html>, as accessed on 23 Oct. 2009).

68 Qualifications and Curriculum Authority (QCA), "History 2004/5..." (available at: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2005/12/22/Historyqca.pdf>, as accessed on 10 Nov. 2009), p.13.

leerderprestasie beskryf,⁶⁹ te interpreteer en as werkbare assesseringskriteria te implementeer.⁷⁰ Ander was weer van mening dat die vlakbeskrywers te moeilik vir die leerders was om te bereik. Om hierdie probleem hok te slaan het sommige skole dit herskryf. Die herskryf van die vlakbeskrywers en die onderverdeling daarvan in verdere subvlakke het meegebring dat die gehalte van die assessering van skole onderling verskil het.⁷¹ Die onvermoë om historiese interpretasie en bronne-analise by leerders in die ouersgroep 14-19 deeglik te assesser, is ander probleme wat onderwysers teen 2005 ervaar het.⁷²

Die uitkomsgebaseerde aard van die Geskiedenis-kurrikulum is ook in die Engelse media afgemaak as synde te eng en onsamehangend.⁷³ Beswaardes was daarvan oortuig dat historiese vaardighede oorbeklemtoon word ten koste van 'n meer inhoudgerigte, feitelike kurrikulum waar die vertel- of verhaalmethode nie tot sy reg gekom het nie.⁷⁴ Dit het die ou vete wat reeds sedert 1960 bestaan het tussen die aanhangers van die "nuwe" Geskiedenis in skole wat die vaardighedsgebaseerde benadering ondersteun het en die aanhangers van die "acts and facts" wat weer die feitelike benadering beklemtoon het, opnuut weer laat ontvlam.⁷⁵

In die naam van groter "buigsaamheid en samehang" is die nasionale kurrikulum vanaf 2007 aangepas.⁷⁶ Hierdie veranderinge is sedert September 2008 op progressiewe wyse in die Geskiedenis-klasskamers ingevoer en verlang onder meer dat 'n balans gehandhaaf moet word tussen die inhoudelike kennis

69 Becta, "The National Curriculum for England – A guide for developers of digital resources", April 2005 (available at: http://industry.becta.org.uk/content_files/industry/resources/Key%20docs/Content_developers/UK%20curricula/nc_england.doc, as accessed on 9 Oct. 2005), p. 2.

70 Office for Standards in Education (OFSTED), "The Annual Report...", 2005 (available at: <http://live.ofsted.gov.uk/publications/annualreport0405/4.2.7.html>, as accessed on 23 Oct. 2009).

71 J Freeman, "The Current State of the 4-19 History Curriculum in England and Possible Future Developments: A QCA Perspective", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(2), July 2005 (available at: <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal10/journalcontents.htm>, as accessed on 19 Oct. 2009), p. 3; Qualifications and Curriculum Authority (QCA), "History 2004/5...", 2005 (available at: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2005/12/22/Historyqca.pdf>, as accessed on 10 Nov. 2009), p.10.

72 OFSTED, "The Annual Report...", 2005 (available at: <http://live.ofsted.gov.uk/publications/annualreport0405/4.2.7.html>, as accessed on 23 Oct. 2009).

73 M Roberts, "AS/A2 History", *History Teacher*, 36(2), 2003, pp. 18-19.

74 J Freeman, "The Current State...", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(2), July 2005 (available at: <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal10/journalcontents.htm>, as accessed on 19 Oct. 2009), pp. 4, 6; C Culpin, "GCSE History", *History Teacher (supplement)*, 36(2), 2003, pp. 15-17.

75 H Bourdillon & A Storey, *Aspects of Teaching and Learning in Secondary Schools: Perspectives on Practice* (London, RoutledgeFalmer, 2002), p. 37; T Haydn, J Arthur, & M Hunt, *Learning to Teach History...*, p. 21; GE Jones, "The Debate over the National Curriculum...", *Curriculum Journal*, 11(3), Autumn 2000, pp. 300, 302.

76 QCA, "What's change and why?", 11 June 2009 (available at: <http://curriculum.qca.gov.uk/key-stages-3-and-4/index.aspx>, as accessed on 23 Oct. 2009).

en prosesse wat daarop gemik is om historiese vaardighede te ontwikkel.⁷⁷

Australië

Met die implementering van UGO in die laat 1980's in Australië is die status van Geskiedenis verander toe Sosiale Studies (waarvan Geskiedenis deel was) en Omgewingstudies gekonsolideer is in 'n enkele generiese kernleerarea wat algemeen bekend gestaan het as Samelewing- en Omgewingstudies. Hierdie leerarea het tot 2007⁷⁸ betrekking gehad op die verpligte skooljare (Jare 1-10) en sluit die dissiplines Geskiedenis, Geografie, Letterkunde, Staatskunde en ander vakke in die Geestes- en Sosiale Wetenskappe in.⁷⁹ Samelewing- en Omgewingstudies is in al die state, behalwe in Nieu-Suid Wallis en Victoria ingevoer wat verkies het om 'n vakgebaseerde benadering in die sekondêre skole te volg.⁸⁰

Die bykans nasionale aanneming van die kernleerarea Samelewing- en Omgewingstudies het aanleiding gegee tot groot ontevredenheid by Geskiedenisonderwysers, onderwysersverenigings en akademiese historici. Hulle het aangevoer dat die totstandkoming van hierdie leerarea verantwoordelik was vir die agteruitgang van Geskiedenis soos bewys in die afname van die getal leerders wat dit in die senior sekondêre fase as vak geneem het. Etlieke beswaardes het geagiteer vir 'n nasionale regeringsondersoek na die stand van Geskiedenis in skole.⁸¹

Feitlik tien jaar na die implementering van UGO in Australië en die gevolglike totstandkoming van die kernleerarea Samelewing- en Omgewingstudies, het die federale regering in 1999 die *National Inquiry into School History*

77 QCA, "Key stages 3 and 4", 21 September 2009 (available at: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/index.aspx>, as accessed on 23 Oct. 2009); Qualifications and Curriculum Authority (QCA), "What's change and why?", 11 June 2009 (available at: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/index.aspx>, as accessed on 23 Oct. 2009).

78 Vergelyk die inhoud by voetnote 92 en 93.

79 A Clark, "History Teaching, Historiography, and the Politics of Pedagogy in Australië", *Theory and Research in Social Education*, 32(3), Summer 2004, pp. 380-381, 390; A Clark, "Op-Ed. Whose history? Teaching Australia's contested past" *Journal of Curriculum Studies*, 36(5), September/October 2004, p. 535; K Donnelly, "Education Agenda", *IPA Review*, 54(3), September 2002, pp. 20-21.

80 I Salusinszky, "Howard rewrites nation's History", *The Australian*, 11 October 2007 (available at: <http://www.theaustralian.com.au/news/nation/howard-rewrites-nations-history/story-e6fig6nf-1111114616364>, as accessed on 24 Sep. 2009).

81 A Clark, "Op-Ed....", *Journal of Curriculum Studies*, 36(5), September/October 2004, p. 535; National Centre for History Education (NCHE), "Making History: A Guide for Teaching and Learning of History in Australian Schools", 2002 (available at: <http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page>, as accessed on 10 Sep. 2009); D Garden, "How to teach and what to teach? An Australian historian's perspective", *Issues in Education*, 4(2), 1998, pp. 221-227.

afgekondig. Dit moes die status en aard van skoolgeskiedenis in Australië ondersoek. In 2000 is 'n verslag uitgebring wat as *The Future of the Past* bekend gestaan het.⁸²

Hierdie verslag het bevind dat in die onderrig en leer van Geskiedenis 'n diskrepansie bestaan tussen dit wat die onderwysdepartemente van onderwysers verwag om te onderrig (die voorgeskrewe kurrikulum), en dit wat werklik deur die onderwysers in die klaskamer onderrig word. Dit het die assessering van Geskiedenis in die besonder geraak. Waar onderwysers, veral in die geval van die leerarea, probleme met die aflewering van die voorgeskrewe kurrikulum ervaar het (soms as gevolg van die gebrek aan ondersteuning deur die onderwysdepartemente), het hulle op 'n ondermynende wyse teruggeval op dit wat hulle altyd onderrig het, of dit wat hulle wou onderrig. Spesifieke kurrikuluminstruksies word dus verontagsaam, wat beteken dat die assesseringsmeganismes wat moet bepaal of die leeruitkomste bereik is, nooit aandag geniet het nie.⁸³

Die doeltreffende uitvoer van UGO in die Geskiedenisklaskamer is ook gekortwiek deur die groot aantal onderwysers wat, ten spyte van die feit dat hulle nie oor die toereikende agtergrond of opleiding beskik het nie, steeds die vak in die leerarea Samelewing- en Omgewingstudies aangebied het. Besorgdheid het ook bestaan oor die gehalte van nuutopgeleide primêre en sekondêre onderwysers weens hulle klaarblyklike gebrekkige kennis van die vak Geskiedenis. Die probleme wat rondom die opleiding van Geskiedenisonderwysers ervaar is, het veroorsaak dat baie leerders hul primêre skole oningelig en onseker verlaat het ten opsigte van wat die werklike aard van Geskiedenis behels.⁸⁴

Benewens 'n gebrek aan volgehoue en uitgebreide professionele opleiding kon Geskiedenisonderwysers hulle ook nie instudeer oor nuwe ontwikkelinge

82 T Taylor, "The Future of the Past. Final Report of the National Inquiry into School History", 2000 (available at: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/national_inquiry_into_school_history/the_future_of_the_past_final_report.htm, as accessed on 24 Sep. 2009), pp. 1-163.

83 National Centre for History Education (NCHE), "Making History... ", 2002 (available at: <http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page>, as accessed on 10 Sep. 2009); T Taylor, "The Future of the Past...", 2000 (available at: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/national_inquiry_into_school_history/the_future_of_the_past_final_report.htm, as accessed on 24 Sep. 2009), pp. 145-147; 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* 7-12, 9(1), Term 1, 2001, pp. 9-19.

84 A Taylor, "It ain't what you do...", *Ethos* 7-12, 9(1), Term 1, 2001, pp. 9-11; T Taylor, "The Future of the Past...", 2000 (available at: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/national_inquiry_into_school_history/the_future_of_the_past_final_report.htm, as accessed on 24 Sept. 2009), pp. 1-163.

van die uitkomsgebaseerde onderrig- en leergebeure in die klaskamer nie. Deels as gevolg van die prominensie wat aan die leerarea Samelewing- en Omgewingstudies verleen is, is daar weinig debat gevoer of navorsing gedoen oor die onderrig en leer van skoolgeskiedenis in Australië. So is daar byvoorbeeld sedert 1977 tot 2001 nie 'n enkele boek gepubliseer wat oor die onderrig en leer van Geskiedenis handel het nie.⁸⁵ 'n Verdere faktor wat die doeltreffende aflewering van UGO in die Geskiedenisklas beperk het, was die gebrek aan opgedateerde onderrig- en leersteunmiddele.⁸⁶

Die negatiewe impak wat UGO op die marginalisering en voortbestaan van Geskiedenis as 'n toekomstige vak gehad het toe dit deel van die leerarea Samelewing- en Omgewingstudies geword het, het daartoe bygedra dat eenstemmigheid in die meeste sekondêre skole bestaan het dat skoolgeskiedenis in 'n staat van beleg was en geleidelik besig was om uit die klaskamers te verdwyn.⁸⁷

Soos in die geval van die VSA, het Geskiedenis se geleidelike afname sedert die 1990's op die gewildheidsleër van vakkeuses die aandag van die federale regering op direkte wyse betrek.⁸⁸ Op 25 Januarie 2006 het die Australiese Eerste Minister, John Howard, 'n nasionale oproep gedoen vir 'n "root and branch" hernuwing in die onderrig en leer van Geskiedenis ten einde die kwynende belangstelling in die vak te stuit. Die Eerste Minister het sy kommer uitgespreek oor die feit dat slegs een uit elke vier senior sekondêre leerders Geskiedenis as vak geneem het en ook net 'n gedeelte van die kurrikuluminhoud oor die Australiese geskiedenis handel het.⁸⁹ Ses maande later het die federale Minister van Onderwys, Wetenskap en Opleiding, me Julie Bishop, op die wekroep van Howard reageer deur vir 'n "renaissance" in die onderrig en leer van Geskiedenis in die primêre en sekondêre skole te bepleit. Sy het dit as noodsaaklik beskou dat leerders oor uitgebreide historiese kennisinhoud moet beskik wat ryk aan datums, feite en gebeure is

85 A Taylor, "It ain't what you do...", *Ethos* 7-12, 9(1), Term 1, 2001, pp. 9-11.

86 A Clark, "A Comparative study of History teaching in Australia and Canada". Final Report, April 2008 (available at: http://www.historyteacher.org.au/files/200804_HistoryTeaching_Report.pdf, as accessed on 10 Oct. 2009), p. 6.

87 T Taylor, "The Future of the Past...", 2000 (available at: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/national_inquiry_into_school_history/the_future_of_the_past_final_report.htm, as accessed on 24 Sep. 2009), pp. 145-147.

88 National Centre for History Education (NCHE), "Making History...", 2002 (available at: <http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page>, as accessed on 10 Sep. 2009).

89 J Howard, "Address to the National Press Club in the Great Hall, Parliament House, Canberra. A sense of balance: The Australian achievement in 2006", 2006 (available at: http://www.australianpolitics.com/news/2006/01/06-01-25_howard.shtm, as accessed on 11 Oct. 2009).

waaruit leerders hul eie menings oor die verlede kon vorm. Chronologie en die verhaalm metode is ook deur haar as noodsaaklike elemente in die onderrig en leer van Geskiedenis beskou.⁹⁰

Die onderrig en leer van Geskiedenis in skole is op 'n spits gedryf toe 'n daglange beraad op 17 Augustus 2006 in Canberra gehou is. Dit is bygewoon deur vooraanstaande Australiese historici, sosiale kommentators, onderwysleiers, kurrikulum-kenners en onderwysers.⁹¹ Voortspruitend uit hierdie beraad is die *Australian History Curriculum Reference Group* in Junie 2007 aangewys. Aan hierdie groep is die opdrag gegee om 'n modelkurrikulum te ontwikkel vir die onderrig en leer van Geskiedenis vir die Jare 9 en 10.⁹² Op 11 Oktober het hierdie groep hulle taak voltooi en Eerste Minister Howard het die *Guide to the Teaching of Australian History in Years 9 and 10* vrygestel. Dit het die doelwitte wat met die onderrig en leer van Australiese Geskiedenis verbesonder asook die inhoud wat bestudeer moet word en die vaardighede wat ontwikkel moet word, gespesifiseer. Met die bekendstelling van hierdie handleiding het Geskiedenis nou die status van 'n selfstandige vak in die sekondêre skooljare 9 en 10 geniet. Dit het beteken dat dit nie meer deel van die leerarea Samelewing- en Omgewingstudies uitgemaak het nie.⁹³

Aan die einde van 2007 het die Federale Arbeidersparty van Kevin Rudd die Howardregering vervang. Die Ruddregering volg 'n hoogs gesentraliseerde en burokratiese benadering teenoor onderwys in 'n poging om die state en gebiede se outonome beheer oor hulle onderwyssake te beëindig.⁹⁴ Met minder as die helfte van die state en gebiede se inhoud wat ten opsigte van

90 J Bishop, "Our classrooms need to make a date with the facts, insists Julie Bishop", *The Australian*, 6 July 2006 (available at: <http://www.kooriweb.org/foley/news/2006/july/aust6jul06.html>, as accessed on 11 Oct. 2009).

91 The History Teacher's Association of NSW, "The Australian History Summit, 17 August 2006. Biographical details of Summit Participants", 18 July 2006 (available at <http://www.htansw.asn.au/home/nationalcurriculum/Summit%20biographys.pdf>, as accessed on 10 Oct. 2009); N Ewbank, "One Participant's View of Proceedings, Outcomes and Implications", 2006 (available at: <http://www.historyteacher.org.au/files/AustralianHistorySummit.pdf>, as accessed on 10 Oct. 2009).

92 The History Teacher's Association of NSW, "Australian History Curriculum Reference Group", 25 June 2007 (available at: <http://www.htansw.asn.au/home/nationalcurriculum/archivesnatcurriculum.htm#summit>, as accessed on 10 Oct. 2009); The History Teacher's Association of NSW (J Bishop), "Media release. New expert joins Australian History reference group", 3 August 2007 (available at: <http://www.htansw.asn.au/home/nationalcurriculum/archivesnatcurriculum.htm#summit>, as accessed on 10 Oct. 2009).

93 The History Teacher's Association of NSW (J Howard), "Guide to the Teaching of Australian History in Years 9 and 10, 11", October 2007 (available at: <http://www.htansw.asn.au/home/nationalcurriculum/archivesnatcurriculum.htm#summit>, as accessed on 10 Oct. 2009); Anon, "Must try harder: The Government has to articulate a vision for the future", *The Australian*, 11 October 2007 (available at: <http://www.theaustralian.news.com.au/story/0,25197,22565028-16382,00.html>, as accessed on 10 Oct. 2009).

94 K Donnelly, "The Dubious Quest...", *Quadrant Magazine*, 52(9), August 2008, pp. 42-48; K Donnelly, "Chairman Rudd's Education Revolution", *Quadrant Magazine*, 52(12), December 2008, pp. 5, 7-8.

die Australiese geskiedenis ooreengestem het,⁹⁵ is daar in Augustus 2008 begin om aan 'n nasionale kurrikulum vir Geskiedenis te werk.⁹⁶

Die nasionale konsepkurrikulum vir Geskiedenis sal teen die begin van 2010 vrygestel word vir openbare kommentaar vir beoogde implementering aan die begin van 2011.⁹⁷

Nieu -Seeland

Soos in die geval van die VSA, het Geskiedenisonderrig in Nieu-Seeland, jare lank deel uitgemaak van die Sosiale Studies-kurrikulum. In die nuwe UGO *Curriculum Framework* van 1993 is Sosiale Wetenskappe (en nie Sosiale Studies nie) as een van die sewe kernleerareas gespesifiseer.⁹⁸ Die Sosiale Studies kurrikulum, wat in 1997 gepubliseer is, het egter in die primêre en junior sekondêre fase (Jare 1-10) bly voortleef binne die sambreelleerarea Sosiale Wetenskappe.⁹⁹ In die senior sekondêre fase (Jare 11-13) geniet Sosiale Studies sedert 2003 selfstandige status¹⁰⁰ en is 'n opsie wat saam met Geskiedenis, Geografie en Ekonomie in hierdie fase uitgeoefen kan word.¹⁰¹

Die uitwerking van die UGO-kurrikulum binne die raamwerk van die Sosiale Studies is op positiewe wyse deur die onderwysers beleef waar hulle die ontwikkeling van leeraktiwiteite rondom kurrikulumaspekte soos prestasiedoelwitte/-standaarde, leeruitkomste en vaardighede as 'n uitdaging gesien het. Dit het na hul mening die onderwerpe wat behandel is relevant, interessant en betekenisvol gemaak.

Ten spyte van hierdie positiewe ingesteldheid was daar ook probleme wat die doeltreffende implementering van die nuwe kurrikulum aan bande gelê het.

95 Anon., "Devil's in the details on standards", *The Sydney Morning Herald*, 2 March 2007, p. 2 (available at: <http://www.smh.com.au/news/national/devils-in-the-details-on-standards/2007/03/01/1172338795445.html>, as accessed on 10 Oct. 2009).

96 National Curriculum Board, "The Shape of the Australian Curriculum", May 2009, p. 4 (available at: http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Australian_Curriculum_-_History.pdf, as accessed on 10 Oct. 2009).

97 The History Teachers' Association of NSW, "National Curriculum Update", September 2009 (available at: <http://www.htansw.asn.au/home/nationalcurriculum/nationalcurric.htm>, as accessed on 10 Oct. 2009).

98 H Lee, "Outcomes-Based Education...", *Education, Research and Perspectives*, 30(2), 2003, pp. 82-83.

99 New Zealand, Education Review Office (ERO), "Social Studies in the New Zealand Curriculum", 1997, (available at: http://www.tki.org.nz/r/socialscience/curriculum/index_e.php, as accessed on 23 Oct. 2009), pp. 1-62.

100 New Zealand Ministry of Education, "Social Studies to the fore", *Education Gazette*, 82(12), 17 July (available at: <http://www.edgazette.govt.nz/Articles/Article.aspx?ArticleId=6441>, as accessed on 24 Oct. 2009).

101 New Zealand, Education Review Office (ERO), "Social Studies...", 1997 (available at: http://www.tki.org.nz/r/socialscience/curriculum/index_e.php, as accessed on 23 Oct. 2009), p. 7.

In 2003 het baie onderwysers gekla dat hulle nie genoegsame tyd kon vind om alles wat in die kurrikulumverklaring van die Sosiale Studies aangedui is, te behandel nie. Ook het hulle gerapporteer dat daar 'n tekort aan leer- en onderrigsteunmiddele was, en in die besonder geskrewe bronne.¹⁰²

Die UGO assesseringspraktyke is ook as problematies beleef. Die insameling van UGO-gerigte assesseringsdata van elke leerder was vir baie van die onderwysers 'n moeilike taak. Die meeste van hierdie onderwysers het slegs die leerders se kennis en begrip geassesseer. Min van hulle het werklik die vermoë van die leerders geassesseer om hierdie kennis en die prosesvaardighede wat geleer is, op ander/nuwe kontekste van toepassing te maak. Waar assesseringsinligting wel ingesamel is, was dit ook nie genoeg om die leerder se vordering teen die prestasiestandaarde te assesseer nie. Daar is nie op die bereiking van bepaalde vaardighede by die leerder gefokus nie – eerder op dít wat leerders van 'n besondere onderwerp kan onthou.

Die assesseringsinligting wat ingesamel is, was ook nie genoegsaam om onderwysers te ondersteun in hul beplanning en onderrig ten einde te verseker dat daar voortgebou word op die bestaande vaardighede en kennis van die leerders nie.

Ook was baie onderwysers nie bekwaam genoeg om leerderassesseringsinligting vir die assessering van hul eie klaskamerprogramme aan te wend nie. Formatiwe assessering het ook nie tot sy reg gekom nie. Dikwels het mondelinge en skriftelike konstruktiewe kommentaar ontbreek wat noodsaaklik was vir die identifisering van opeenvolgende leerstappe ten einde leerdervordering te verseker.

By self- en maatassessering het baie onderwysers ook nie duidelike kriteria verstrek waarteen die assessering moes plaasvind nie. Min leerders was ook bewus van die vordering wat hulle gemaak het, veral ten opsigte van die prosesvaardighede. Op dié manier is lewenslange leer nooit werklik aangemoedig nie. Verslaggewing aan ouers oor die aard van die leerprogramme in Sosiale Studies; die mate van vordering wat hulle kinders gemaak het en die verwagtinge ten opsigte van die prestasie wat gelewer moes word, was ander aspekte van die kurrikulum waarin die onderwyser meer leiding nodig gehad het.

¹⁰² C McGee, A Jones, B Cowie, et al., "Teachers' Experiences in Curriculum Implementation: English, Languages, Science and Social Studies", February 2003 (available at: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/5827>, as accessed on 23 Oct. 2009).

Minder as die helfte van die onderwysers was by professionele ontwikkelingsprogramme vir Sosiale Studies ingeskakel. Dit kan moontlik as 'n rede dien waarom baie van hulle nie oor die vermoë beskik het om programme van hoë gehalte te lewer en toepaslike assesseringspraktyke te ontwikkel nie.¹⁰³

Die geskiedenisonderwysers van die senior sekondêre skoolfase (Jare 11-13) het ook probleme ervaar met die uitwerking van die UGO kurrikulum. Hulle was byvoorbeeld onseker oor watter inhoud in die eksterne eksamens geassesseer gaan word. Die kurrikulumbeleid wat veronderstel was om voorskrifte in hierdie verband te gee, het geblyk ook nie aan die verwagtinge te voldoen nie. In 2006 is dit as 'n "baie dun dokument" beskryf wat bitter min inligting verstrek het oor spesifiek watter geskiedenisinhoud onderrig moes word.

In die assessering van die eksterne eksamens van 2006 het sommige Geskiedenisonderwysers ook beswaard gevoel oor die onnodige hoë verwagtinge wat die prestasiestandaarde gestel het met die beantwoording van die opsteltipevrae. Diegene was ook van mening dat die vrae te eng met betrekking tot inhoud gefokus was. Kommer is uitgespreek oor die "oor-intellektualisering" van Geskiedenis waar die inhoudelike verhaalm metode nie sy regmatige plek teenoor die vaardigheidsbenadering verkry nie. 'n Pleidooi is gelewer dat daar by assessering altyd gepoog moet word om 'n balans te handhaaf tussen inhoud en vaardigheid.¹⁰⁴

Die probleme wat in die algemeen rakende inhoud en die assesseringspraktyke ondervind is, het daartoe bygedra dat die Ministerie van Onderwys 'n Geskiedenisstryfgroep aan die einde van Maart 2007 in die lewe geroep het. Hierdie groep moes aanbevelings doen ten opsigte van hoe te werk gegaan kon word om die prestasiestandaarde in die sekondêre skoolfase aan te pas en te verfyn. Onderwysers sou ook die geleentheid gegee word om kommentaar te lewer oor die toepaslikheid en inhoud van die voorgestelde aanbevelings vir die finalisering en implementering daarvan vanaf 2008.¹⁰⁵ Hierdie stappe is

103 New Zealand, Education Review Office (ERO), "The Quality of Teaching in Years 4 and 8: Social Studies", June 2006 (available at: http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0020/32924/Full_Report.pdf, as accessed on 23 Oct. 2009), pp. 1-34.

104 P O'Connor, "Contents-Current Issue", *NZHTA*, August 2006 (available at: http://www.nzhta.org.nz/BI_Aug06.html, as accessed on 20 Oct. 2009); P O'Connor, "In Defence of Narrative/Comment and Analysis of 2006 External Assessment", *NZHTA*, February 2007 (available at http://www.nzhta.org.nz/BI_Feb07.html, as accessed on 20 Oct. 2009).

105 New Zealand, Ministry of Education, "Changes for Level 1 History Achievement Standards for 2008", 2007 (available at: <http://www.minedu.govt.nz/-/media/MinEdu/Files/EducationSectors/PrimarySecondary/CurriculumAndNCEA/NCEA/ChangesHistory.doc>, as accessed on 23 Oct. 2009).

ook belyn met die hersiening van die nasionale UGO-kurrikulum, wat reeds na 2002 begin het, en waarvan die aanbevelings sedert 2007 op progressiewe wyse tot Februarie 2010 in die skole ingevoer sal word.¹⁰⁶

Samevatting

Met hierdie bespreking is patrone van parallelle ooreenkomste uitgewys rakende die herkoms, vestiging en impak van die UGO-model wat vir die eerste keer vanaf die laat 1980's in die vier ontwikkelde lande (VSA, Engeland, Australië, en Nieu-Seeland) ingevoer is.

Alhoewel die politieke en sosiale konteks waarbinne onderwys hervorming plaasvind eiesoortig van aard in elke land was, was dit veral ekonomiese oorwegings, oftewel 'n veranderde ekonomiese visie wat as stukrag gedien het om met hervormings te begin. Hierdie hervormings het ten doel gehad om die administrasie en die kurrikulum van skoolonderwys in hierdie lande te transformeer omdat gemeen is dat die teorie sinvoller met die praktyk aanklank moet vind. Die gehalte en relevansie van die tradisionele onderwys is gevolglik sondermeer bevraagteken wanneer twyfel by die regerende partye ontstaan het oor die vermoë van sy land om selfgeldend binne 'n globale kompeterende ekonomie te kon optree. As 'n vereiste vir ekonomiese superioriteit, is 'n meer bekwame en beter opgeleide arbeidsmag vereis. Die onderwys is as die sleutel tot ekonomiese groei beskou, waar leerders as 'n hulpbron bestuur moes word om by die wêreld ekonomie aan te pas. Dit het vereis dat 'n meer doeltreffende arbeidsmag met betrekking tot vaardighede en vermoëns opgelei moes word om meer effektief en dus meer produktief te kon funksioneer vir oorlewing in 'n snel veranderende globale wêreldmark. Die regering het oor die algemeen voorkeur gegee aan 'n gesentraliseerde onderwysstelsel ten einde groter aanspreeklikheid van die skole te eis en sodoende gehalte-onderwys te verseker.

By die aanvanklike implementering van 'n UGO-kurrikulum is daar ook baie meer ooreenkomste as verskille tussen die onderskeie lande bespeur. Dit wil in die eerste plek voorkom of die idee van kurrikulumhervorming aanvanklik

¹⁰⁶ New Zealand, Ministry of Education, "Foreword", 2008 (available at: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum>, as accessed on 20 Oct. 2009); New Zealand, Ministry of Education, "The New Zealand Curriculum", 13 August 2008 (available at: <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/educationPolicies/Schools/CurriculumAndNCEA/NationalCurriculum/TheNewZealandCurriculum.aspx>, as accessed on 20 Oct. 2009).

vir die meeste onderwysers 'n aanvaarbare gedagte was. Onderwysers het byvoorbeeld aanvanklik positief rapporteer oor die eenvormige struktuur van die UGO-kurrikulum wat hulle in staat sou stel om meer doelgerig en spesifiek te kon werk ten opsigte van die beplanning van leerprogramme en die rapportering oor leerderprestasie. By al die lande ter sprake was daar ook ander groeperinge soos akademici, opvoedkundiges en ouers wat deurgaans kommentaar (dikwels negatief) oor die UGO-model gelewer het.

Voorts is in al vier die vermelde lande gemeenskaplike hindernisse ervaar wat die doeltreffende implementering van UGO in alle vakke, waaronder ook Geskiedenis, belemmer het. Die verabsoluttering van die leeruitkomste het daartoe bygedra dat die assesseringsprosedures en-praktyke omslagtig, tydrowend en as kompleks ervaar is. Dit het die onderwyser se werkklas aansienlik vergroot en onderwysers moes ondanks die gebrek aan toereikende indiensopleiding en kwaliteit onderrig-en leersteunmiddele probeer om reg te laat geskied aan die implementering van die UGO-model.

Die ontwerp en toepassing van die UGO-Geskiedenis-kurrikulums het opnuut die oeroue debat tussen ondersteuners van die feitelike chronologiese inhoudsbenadering en diegene wat die vaardigheidgebaseerde benadering ondersteun het, laat ontvlam. Waar die UGO-model daartoe bygedra het dat Geskiedenis 'n onderdeel van 'n ander multidissiplinêre leerarea uitgemaak het, het dit nie net die vrees laat ontstaan vir die marginalisering en voortbestaan van die vak nie, maar het dit ook bygedra tot leerders se onkundigheid oor hulle nasionale geskiedenis. In die geval van die VSA, Brittanje en Australië was daar byvoorbeeld sterk gesentraliseerde regeringsinmenging om te verseker dat die nasionale Geskiedenis sy regmatige plek in die skoolkurrikulum behou.

In Deel Twee van die artikel¹⁰⁷ sal die besondere invloed wat die oorsese UGO-kurrikulumraamwerke op Geskiedenis ter plaatse gehad het, verder bespreek word en sal daar ook gefokus word op die uitwerking wat UGO op die onderrig en leer van Geskiedenis in SA gehad het.

107 Kyk in Deel Twee in *New Contree*, 59, Mei 2010.