

DIE IMPAK VAN ONDERWYSERS SE IDENTITEITSBASIS OP HUL
ONTVANG EN IMPLEMENTERING VAN KURRIKULUM 2005 IN
SEKERE VERAFFGELEë SKOLE VAN DIE WES-KAAP

deur



CLARENCE VERNON VISAGIE

UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

Voltooi ter vervulling van 'n doktrale tesis (Ph.D) in die Fakulteit
Opvoedkunde, aan die Universiteit van Wes-Kaapland.

PROMOTOR: PROFESSOR ASLAM FATAAR

NOVEMBER 2006

VERKLARING VAN EGTHEID

Ek bevestig dat die werk soos ek dit in hierdie tesis aangebied het, genaamd: *Die impak van onderwysers se identiteitsbasis op hul ontvang en implementering van Kurrikulum 2005 in sekere verafgeleë skole van die Wes-Kaap*, my oorspronklike werk is.

GETEKEN:

DATUM:



ERKENNINGS

My erkennings en opregte waardering aan die volgende persone wat bydraes gelewer het ter voltooiing van my studie:

- * My promotor, professor Aslam Fataar, vir uitnemende akademiese insig, waardevolle leiding en aanmoediging. Daarsonder sou ek kwalik hierdie studie kon voltooi.
- * NRF-beurse wat beskikbaar gestel is gedurende my tydperk van studie.
- * Mevrouw B de Wet en personeel van die biblioteek van die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK), vir hul onbaatsugtige ondersteuning en hulp.
- * Doktor Ronald Cornellisen van die Wes-Kaap Onderwysdepartement, vir sy goedkeuring om skole te besoek.
- * Prinsipale, beheerliggame en onderwysers van vier primêre skole en een laerskool in die Overbergstreek, vir toestemming om observasies in hul skole en klaskamers te doen.
- * Vier onderwysers in die Overbergstreek, vir hul bereidwilligheid om onderhoude aan my toe te staan.
- * My moeder, Rehilda, my vrou, Sophia, en my kinders Candice, Haylee-Ann en Valencia, vir geduld, ondersteuning en aanmoediging deur moeisame jare van intensiewe studie.
- * Meneer Russel Jaars, vir ondersteuning met die tikwerk van hierdie tesis.

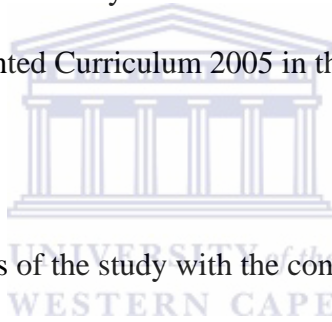
ABSTRAK

Hierdie tesis was onderneem as 'n empiriese studie wat fokus op kurrikulum-implementering in 'n afgesonderde geografiese streek in post-apartheid Suid-Afrika, bekend as die Overberg. Die identiteitsbasis waarvolgens onderwysers Kurrikulum 2005 ontvang en implementeer, dien as die sentrale fokus vir 'n onderneming van hierdie studie. My sleutelbevindinge het ek geneem op die basis van empiries-interpretatiewe tegnieke, wat insluit observasies en semi-gestruktureerde onderhoude. Hiervolgens het ek bevind dat die persoonlike, ontologiese, kontekstuele, opleiding, professionele en pedagogiese invloede, 'n impak gehad het op die samestelling van identiteitsbasis van onderwysers in die Overbergstreek. Dié onderwysers het Kurrikulum 2005 ontvang en geïmplementeer in die lig van hul vorige identiteite.

Ek het die empiriese resultate van dié studie vergelyk met die konseptuele raamwerk van my literatuur studies. Dié resultate het aangedui dat daar 'n gaping tussen 'n kurrikulum-formulering en 'n kurrikulum-implementering bestaan. Dié gaping verwys na die behoefte om die 'stemme' van onderwysers op die vlak van 'n kurrikulumbeleid-formulering, aan te hoor en te verreken. Die studie benut dus kwalitatiewe en interpretiewe metodes, sodat die institusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers verstaan kan word. Die studie stel voor dat die impak van die onderwyser se sosio-kulturele konteks soos ingebed in hul biografieë, primêr is die vorming van hul professionele identiteitsbasis. Relevant tot dié studie, is hoe onderwysers op Kurrikulum 2005 reageer op die basis van hul identiteite.

ABSTRACT

This thesis was undertaken as an empirical study which focuses on curriculum implementation in a remote geographical region in post-apartheid South Africa, known as the Overberg. The identity basis on which teachers receive and implement Curriculum 2005 in the Overberg region, served as the central focus for undertaking this study. My key findings were made on the basis of empirical-interpretative techniques that included observations and semi-structured interviews. Accordingly, I found that the personal, ontological, contextual, training, professional and pedagogical influences have had an impact on the composition of the identity basis of teachers in the Overberg region. The teachers received and implemented Curriculum 2005 in the light of the impact of their prior identities.



I compared the empirical results of the study with the conceptual framework of my literature studies. This results indicated that there exists a gap between a curriculum formulation and a curriculum-implementation. This gap pointed to the need to hear and account for the 'voices' of teachers at the level of a curriculum policy formulation. The study thus employs qualitative and interpretive methods in order to understand the institutional behavior and voice-identities of teachers. The study suggests that the impact of the teachers' socio-cultural contexts as embedded in their biographies is primary in shaping their professional identity basis. Relevant for the study is how teachers respond to Curriculum 2005 on the basis of their identities.

VOORWOORD

Die *interpretatiewe metodes* waarvolgens ek hierdie studie ondersoek het, het my eiesoortige 'subjektiwiteit' in die gedrang gebring. Ek moes my subjektiwiteit in my navorsingsmetodologie op die een of ander wyse verklaar. In die onlangse verlede het sosiale navorsers egter nie 'n behoorlike kritiese analise van hul eie werk gedoen soos vandag nie. Navorsing was aangebied as die uitkoms van 'n 'tegniese proses', waarin hoofsaaklik normatiewe metodes gebruik was. Hierin was die rol van die navorser in sy sosiale wêreld nie belangrik nie. Sedert die 1960s het geleidelike verskuiwings plaasgevind ten aansien van hierdie posisie. Die besef het ontstaan dat die konstruksie van kennis 'n sosiale proses is met politieke implikasies. Hierdie verwickelinge het bepaalde implikasies vir my interpretatiewe studie oor onderwyser-identiteite in 'n verafgeleë streek van post apartheid Suid-Afrika gehad. Twee breë temas was hier van belang, soos dit verband hou met die interpretatiewe metodes waarmee ek my studie aangepak het.

Eerstens het die metodologie van *kwalitatiewe en interpretiewe data*, van my hoë vlakke van interpretasie vereis. Derhalwe was dit noodsaaklik vir die leser om bewus te wees van my agtergrond (en bagasie) wat ek as 'n navorser en skrywer na die navorsing bring. 'n Breë oorsig oor my outobiografie was van belang. Tweedens het my tesis gefokus die lewe en werk van onderwysers, en gevolglik het ek gepoog om die verbintenisse wat my beweeg het om hierdie studie aan te pak, te verklaar en beskryf.

Ek is gebore in 'n verafgeleë geografiese streek in die Overberg, waar ek my wordingsjare en kinderjare deurgebring het. My opgroei-jare vind plaas binne 'n bepaalde ras, klas, religieuse en klas-diskoerse in die apartheids-era. Dit bring mee 'n bepaalde geslotenheid in terme van my sosialiseringe en diskoersvorming as 'n mens en onderwyser in hierdie streek. Tydens die apartheids-era het ek ervaar hoedat veral wit, bruin en swartmense in my woongebied, geografies in afsondering van mekaar gewoon en gelewe het. Min Indiërs en ander ras of etniese groeperings is kenbaar in hierdie streek. Weens hierdie geografiese afsondering, is ek en heelwat bruinmense nie baie bewus van ras en etniese groeperinge buite die kontekste van 'n bruinmens-identiteit, in my dorp en onmiddellike omgewing nie.

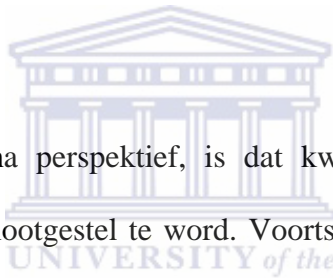
My ervaring van bruinmense in die streek was ten nouste gevorm wat in my bruin woonbuurt en onmiddellike skole gebeur het. Die bruinmense was in die apartheidstelsel 'n gemarginaliseerde politieke groep, wat geen politieke seggenskap in landsbestuur gehad het nie. Die meeste bruinmense in my woongebied was nie polities bewus nie, en het dus nie op 'n groot skaal weerstand teen die politieke stelsel van apartheid aangebied nie. Voorts was die meeste bruinmense laag geskool, en het 'n werkersklas lewenstyl gehandhaaf. Binne die raamwerk van hierdie lewenspolitiek en lewenstyle, was daar 'n taamlike onderlinge verdeeldheid tussen bruinmense in my woonbuurt. Die 'bevoorregte' sosiale bruinmense was meestal boukontraakteurs (mense wat in beheer was vir die bou van huise), onderwysers, predikante en ander wat 'n hoër inkomste verdien het. Die kerke in hierdie bruin woonbuurte was onderling diep verdeeld, maar het 'n baie sterk invloed op die denke en leefwyses van bruin inwoners uitgeoefen. Voorts was die meeste onderwysers 'laer-middelklas' georiënteerd, en het meestal middelklas waardes in

skole van leerders gevra. Op alle terreine van die gemeenskapslewe was daar diep verdeeldheid, wat hul lewenstyle in gemeenskappe negatief geaffekteer het. Daar was verdeeldheid in politieke keuses, sport, veral in rugby en netbal, kerk en gelowe, klasse verskille, die posisie en rol van die vrou, en heelwat ander verskille. In hierdie omstandighede van verdeeldheid, het ek opgegroeï binne 'n 'werkersklas-milieu', die Anglikaanse kerk en as 'n manlike bruin 'ras'. Binne die raam van dié sosialisering in die Overbergstreek, is my identiteit gevorm, en word ek as 'n onderwyser en onderwyser-navorsers verteenwoordig.

Tydens my interaksie as 'n navorsers in die Overbergstreek, was ek bekend as 'n onderwyser wat vanuit 'n werkersklas agtergrond ontwikkel het. My posisionering en verteenwoordiging as 'n onderwyser in my onmiddellike omgewing, het geïmpliseer dat mense aan wie ek bekend was, reeds bepaalde persepsies oor my gevorm het. Ek kon dus waarneem dat hoofsaaklik 'middelklas-georiënteerde onderwysers' in my eie woonbuurt skepties was oor my navorsing, terwyl onderwysers 'buite' my woonbuurt waar ek minder bekend was, minder skepties was. Daar was voorts 'n diep verdeeldheid tussen onderwysers in skole onderling, oor die toepassing van K2005. Sommige onderwysers het die nuwe kurrikulum op 'n retoriese vlak openlik verwelkom, terwyl ander onderwysers die kurrikulum retories verwerp het. Binne hierdie omstandighede het ek tot skole toegetree. Een van my grootste uitdagings was om hierdie skeptiese onderwysers te oortuig dat my 'subjektiwiteit' nie 'n rol sou speel in my navorsingsprosesse nie.

Tydens my prosesse van empiriese data insameling, het ek skerper vrae en refleksiwiteite oor my subjektiwiteit, en die rol daarvan in my navorsing, krities begin ontwikkel. Vir

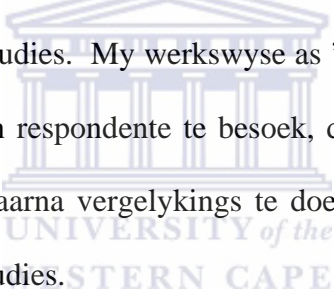
die eerste keer in my akademiese loopbaan was ek gekonfronteer met my eiesoortige subjektiwiteit binne 'n interpretatiewe studie, en skeptisisme dat my subjektiwiteit pogings tot 'wetenskaplik-objektiewe', geldige en betroubare kennis kan belemmer. Kritiek en skeptisisme van mede kollegas in my omgewing, het daartoe bygedra dat ek my 'oorreding-strategie' teenoor hierdie enkele skeptici moes opknap. Hierdie ervaring was vir my vreemd, maar 'n uitdaging. Sonder om aan hierdie uitdaging blootgestel te word, sou ek nie 'n kritiese insig en selfvertroue in my veldstudie kon ontwikkel nie. Daarenteen moes ek deurlopend bewus wees van die etiese vereistes wat aan myself as 'n wetenskaplike navorser gestel word, asook die etiese vereistes van die Wes-Kaap Onderwysdepartement.



My ervaring vanuit 'n agterna perspektief, is dat kwalitatiewe navorsers ten beste ontwikkel deur aan situasies blootgestel te word. Voorts het hoë etiese vereistes van 'n instelling te veel beperkinge op myself as 'n navorser geplaas, veral vir die insameling van wetenskaplik en geldige kennis. Heelwat onderwysers plaas 'n hoë premie daarop om my mening met hul idiosinkratiese kennis te beïnvloed, sonder die aanbod van substantiewe bewyse vir hul standpunte. Vir 'n ondeurdagte empiriese navorser kan dit hinderlik wees. Daarmee saam moes ek myself deurlopend herposisioneer in terme van 'n oorskakeling vanaf 'n normatiewe ondersoeker wat deterministies optree, na 'n interpretatiewe ondersoeker wat vraend en 'sagter' optree. In die begin van my interpretatiewe ondersoek, veral tydens my *observasies*, het ek hierdie omskakeling uiters moeilik gevind, maar het gaandeweg in my nuwe rol begin aanpas. Ek het my 'nuwe' rol as 'n interpretatiewe ondersoeker selfs begin geniet. Die interpretatiewe en vraende

manier van interaksie met respondente, het meebring dat respondente meer op hul gemak met my teenwoordigheid as 'n navorser begin optree het.

My prosesse van *onderhoude* het baie meer vloeiend verloop, deurdat ek nou langer in die veld was en veel meer vertrouwd was met die interpretatiewe tegnieke en prosedures. Met behulp van my refleksiewe tegnieke tydens onderhoude, kon ek waarneem dat ek meer ontspanne begin optree, en respondente het ontspanne in my onderhoude opgetree. Beide ek en my respondente het die onderhoud-sessies geniet. Tog was ek steeds skepties oor die impak van my subjektiwiteit op die verwerking van my empiriese data. Ek het my subjektiwiteit probeer 'neutraliseer' deur my empiriese data te vergelyk met normatiewe lense in literatuurstudies. My werkswyse as 'n interpretatiewe navorser, was dus om die natuurlike veld van respondente te besoek, deurlopend empiriese data in te samel en te verwerk, en om daarna vergelykings te doen met ander empiriese data en teoretiese studies in literatuurstudies.



Onder die uitmuntende leiding van my promotor aan die Universiteit van Wes-Kaapland, professor Aslam Fataar, kon ek reflekteer van 'n enorme persoonlike en professionele groei in my studiejare. Ek kan getuig dat heelwat skeptici my professionaliteite as 'n sosiaal-opvoedkundige navorser in my kontrei begin insien het, en hul respek teenoor my pogings het gegroei. Ek het taamlik gegroei van 'n sterk normatiewe kritikus, na 'n reflektiewe denker wat sy eie perspektief, vooroordele en stereotiperingskrities begin ondervra en ondersoek het. My begrip het gegroei dat onderwysers nie juis onwillig is om K2005 te implementeer nie, maar dat heelwat vorige politieke, ekonomiese, sosio-kulturele en persoonlike faktore op onderwyser-besluite en hul persoonlike keuses

ingewerk het. Voorts het ek 'n begrip ontwikkel dat persone in hiërargiese posisies nie kan aanspraak maak om 'kundige' kennis vir onderwysers aan te bied nie. Binne die domein van interpretiewe studies, moet die stemme van onderwysers dus aangehoor word, en die subjektiwiteit van 'n navorser moet op die een of ander wyse 'geneutraliseer' word. Weens die enorme persoonlike verrykking van interpretiewe metodes in kwalitatiewe navorsing, kan ek hierdie navorsingstegnieke vir toekomstige navorsers aanbeveel.



TABEL VAN INHOUDE	BLADSY
VERKLARING VAN EGTHEID	i
ERKENNINGS	ii
ABSTRAK	iii
ABSTRACT	iv
VOORWOORD	v
TABEL VAN INHOUDE	xi

TABEL VAN INHOUDE

HOOFSTUK EEN: INLEIDING TOT DIE TESIS	1
1.0 Inleiding	1
1.1 Die Rasionaal	7
1.2 'n Oorsig van die konseptuele raamwerk	9
1.3 Navorsingsvraag en sub-vrae	10
1.4 Doelstellings	11
1.5 Navorsingsmetodologie en ontwerp	11
1.6 Hoofstukindeling	13
HOOFSTUK TWEE: LITERATUUR OORSIG	19
2.0 Inleiding	19



2.1	Kurrikulum-implementeringsmodelle	19
2.1.1	Vooruit kartering	19
2.1.1.1	Polities-ideologiese regulering van onderwysers	22
2.1.1.2	Onderwyser-onderdrukking van hul self-regulering	25
2.1.2	Terugwerkende kartering	27
2.2	Die professionele en pedagogiese identiteitsbasis van onderwysers	31
2.2.1	Onderwyser-biografieë	32
2.2.2	Professionele en pedagogiese identiteite	34
2.2.3	Identiteitsbasis van onderwysers	38
2.3	Gevolgtrekking	39
HOOFSTUK DRIE: METODOLOGIE		41
3.0	Inleiding	41
3.1	Kwalitatiewe navorsing	43
3.1.1	My subjektiwiteit as 'n empiriese navorsers	45
3.1.2	'Objektivering' van my subjektiwiteit	47
3.2	Navorsingsontwerp	52
3.2.1	Seleksie van skole en onderwysers	52
3.2.2	Metodes van data-insameling	54
3.2.2.1	Observasies	54
3.2.2.2	Semi-gestruktureerde onderhoude	58
3.2.3	Data analise	62
3.3	Geldigheid en betroubaarheid van navorsingsresultate	64
3.3.1	Geldigheid	64
3.3.2	Betroubaarheid	65
3.4	Gevolgtrekking	66



HOOFSTUK VIER: KONTEKSTUELE STUDIES	68
4.0	Inleiding 68
4.1	Die sosiologie van kennis en die kurrikulum 69
4.1.1	Identiteitsvorming van onderwysers binne dominante diskoerse 73
4.1.2	Diskoersvorming van onderwysers 78
4.1.3	Groepvorming en groep-identiteite 80
4.1.4	Identiteitsbasis van onderwysers in kulturele praktyke 81
4.2	Die sosiologiese konteks van die Overberg 84
4.2.1	Ras-identiteite 85
4.2.2	Klas-identiteite 87
4.2.3	Religieuse-identiteite 90
4.2.4	Geslag-identiteite 95
4.3	Implementering-problematieke van geselekteerde skole in die Overberg 97
4.3.1	Die institusionele kultuur van skole in die Overberg 98
4.3.1.1	'n Funksionerende blanke skool 99
4.3.2.1	Wanfunksionerende bruin skole 101
4.3.2	Pedagogiese kulture in klaskamers van onderwysers 104
4.3.2.1	K2005-implementering in histories bevoorregte klaskamer-praktyke 105
4.3.2.2	K2005-implementering in histories benadeelde klaskamer-praktyke 106
4.4	Gevolgtrekking 107
HOOFSTUK VYF: OBSERVASIE-AANBIEDING	109
5.0	Inleiding 109

5.1	Algemene beskrywings en opsommings van skoolobservasies	110
5.1.1	<u>Skool i</u>	110
5.1.1.1	Meneer A	110
5.1.1.2	Meneer B	112
5.1.1.3	Meneer C	113
5.1.1.4	Opsomming	114
5.1.2	<u>Skool ii</u>	115
5.1.2.1	Mevrou D	116
5.1.2.2	Meneer E	118
5.1.2.3	Mevrou F	119
5.1.2.4	Opsomming	121
5.1.3	<u>Skool iii</u>	123
5.1.3.1	Meneer G	123
5.1.3.2	Meneer H	125
5.1.3.3	Meneer I	126
5.1.3.4	Opsomming	127
5.1.4	<u>Skool iv</u>	128
5.1.4.1	Meneer J	129
5.1.4.2	Meneer K	130
5.1.4.3	Mevrou L	131
5.1.4.4	Opsomming	132
5.1.5	<u>Skool v</u>	134
5.1.5.1	Meneer M	135
5.1.5.2	Meneer N	137
5.1.5.3	Mevrou O	138
5.1.5.4	Opsomming	140
5.2	'n Opsomming van my skoolobservasies	141
5.3	Verteenwoordigende implementering-identiteite	145
5.4	Gevolgtrekking	146



HOOFSTUK SES: ONDERHOUD-AANBIEDING 148

6.0	Inleiding	148
6.1	Identiteitsbasis en konstruksies van onderwysers	148
6.1.1	Meneer A	149
6.1.1.1	Kinderjare	149
6.1.1.2	Opleiding as 'n onderwyser	151
6.1.1.3	Implementering van K2005	153
6.1.2	Mevrou D	154
6.1.2.1	Kinderjare	154
6.1.2.2	Opleiding as 'n onderwyser	156
6.1.2.3	Implementering van K2005	157
6.1.3	Mevrou F	158
6.1.3.1	Kinderjare	158
6.1.3.2	Opleiding as 'n onderwyser	160
6.1.3.3	Implementering van K2005	161
6.1.4	Meneer G	163
6.1.4.1	Kinderjare	163
6.1.4.2	Opleiding as 'n onderwyser	165
6.1.4.3	Implementering van K2005	166
6.2	Ontvang-identiteite in K2005	168
6.2.1	Ras-identiteite	169
6.2.2	Klas-identiteite	174
6.2.3	Geloof-identiteite	178
6.2.4	Geslag-identiteite	180
6.3	Gevolgtrekking	181

HOOFSTUK SEWE- SINTESE EN INTERPRETASIE 183

7.0	Inleiding	183
-----	-----------	-----

7.1	Die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers	184
7.1.1	Opleiding van blanke onderwysers	191
7.1.2	Opleiding van bruin onderwysers	196
7.2	Die identiteitsbasis van onderwysers	201
7.2.1	Posisioneringe van onderwysers in sosio-kulturele kontekste	204
7.2.2	Oneweredige sosio-kulturele kontekste	209
7.2.3	Die interaksie tussen 'n gemeenskap en 'n skool	214
7.2.4	Institusionele kultuur van skole en onderwyser-agentskappe	216
7.3	Gevolgtrekking	221
8	OPSOMMING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS	223
8.0	Inleiding	223
8.1	Opsomming van bevindinge	223
8.2	Implikasies vir K2005-ontvang en implementering	231
8.3	Lesse wat geleer is met betrekking tot K2005	236
8.4	Aanbevelings vir verdere navorsing	239
8.5	Sluitende kommentaar	240
	BIBLIOGRAFIE	243
	BYLAE	



HOOFSTUK EEN: INLEIDENDE HOOFSTUK

1.0 Inleiding

Hierdie studie fokus op die **identiteitsbasis** waarmee onderwysers in post-apartheid Suid-Afrika 'n kurrikulum innovasie *ontvang* en *implementeer*. Die samestelling van die identiteitsbasis van hierdie onderwysers word ondersoek in verhouding tot die impak daarvan op hul ontvang en implementering van Kurrikulum 2005 in hul skoolkontekste.

Dié studie ontwikkel teen die *agtergrond* van die politieke disintegrasië van die apartheidstelsel in Suid-Afrika sedert 1994. Sedertdien herrys 'n demokratiese politieke en onderwysstelsel op nasionale vlak, met bepaalde repurkussies vir die onderwysers in hul mikro-skoolkontekste. Die ineenstorting van 'n inhoudsgefundeerde kurrikulum in Suid-Afrikaanse skole, gaan gepaard met die infassering van 'n nuwe kurrikulum in Januarie 1998, bekend as **Kurrikulum 2005** (K2005)¹. Hierdie nuwe kurrikulum is gefundeer op beginsels van **uitkomsgebaseerde onderwys** (UGO)². Vir die eerste keer in die onderwys en skoolgeskiedenis van Suid-Afrika, word onderwysers gekonfronteer met die implementering van 'n uitkomsgefundeerde kurrikulum (Jansen, 1999b:6-8). K2005 stel nuwe 'implementeringseise' aan onderwysers in hul gegewe skoolkontekste, wat meer kompleks is vir verafgeleë plattelandse onderwysers in skoolkontekste van die

¹ K2005 verwys na 'n kurrikulum-ontwerp wat volgens Harley en Wedekind (2004) berus op drie pilare. Dit sluit in 'n uitkomsgebaseerde benadering, 'n kindgesentreerde benadering en 'n leerareagesentreerde benadering.

² UGO is een van die pedagogiese benaderinge wat in K2005 vereis word. UGO is gefundeer op die beginsel van uitkomstes wat leerders in skole moet bereik.

Overbergstreek. Inwoners in hierdie streek word gekonfronteer met geografiese afsondering, en tekorte aan professionele en tegniese kennis (Burrows, 1994:14-15; Strauss, 2000:22). Hieruit ontstaan daar in my studie 'n behoefte aan empiriese bewyse om die 'institusionele gedrag' en 'stem-identiteite' van onderwysers te verstaan.

My studie is aangepak teen die voorafgaande agtergrond van *kurrikulumbeleid-hervorminge* op makro-nasionale vlak, en die implementering daarvan in skole van post-apartheid Suid-Afrika sedert 1994 tot 1997. Die sentrale fokus is gerig op die *implementering* van hierdie K2005-veranderinge in skole van Suid-Afrika sedert 1998. Vanaf Januarie 1998 is onderwysers in post-apartheid Suid-Afrika verplig om die K2005-beleid in skole te implementeer (Jansen, 1999b:10). Daar is dus van onderwysers vereis om 'n 'kurrikulum-verskuiwing' te doen vanaf 'n *inhoudsgefundeerde kurrikulum*³ na 'n *uitkomsgefundeerde kurrikulum*. Kontroversies ontstaan egter tydens die implementering van K2005 in skole. Daaruit ontstaan vrae oor hoe die professionele en pedagogiese identiteite van Suid-Afrikaanse onderwysers saamgestel is om hierdie K2005-veranderinge in die Suid-Afrikaanse skole te hanteer?

Twee vorme van debatte en kontroversies ontwikkel in literatuurstudies van post-apartheid Suid-Afrika, soos dit verband hou met onderwyser-ontvang en implementering van K2005 in skole. Eerstens word kritiek geopper dat die kurrikulum-visie, teorie en beleid op nasionale vlakke te *ambisieus en visionêr* is vir die praktiese realiteite in skoolkontekste (Cross, Mungadi & Rouhani, 2002:171; Young, 2005:7-9). Tweedens

³ 'n Inhoudsgefundeerde kurrikulum verwys na die kurrikulum wat in die apartheidsera gebruik is. Daarvolgens is kurrikulum-inhoude aan leerders onderrig en geassesseer.

fokus kritiek op kontroversies met betrekking tot onderwyser-implementering van die K2005-hervominge in *skoolpraktyke* (Fataar & Paterson, 2002:5-25; Jansen, 1999a:203-216; Kruss, 1998:86-108; Malcolm, 2001:200-239; Subreenduth, 2005:64-74). Gevolglik ontstaan daar 'n gaping in literatuurstudies tussen 'n *kurrikulumbelid-visie* enersyds, en 'n *kurrikulumbelid-implementering* andersyds. My studie gaan poog om hierdie gaping te vernou deur direk te fokus op die institusionele gedrag van onderwysers in skole, asook hoe onderwysers K2005 ervaar en hul stem-identiteite daarvoor uitbring.

Drie belangrike faktore word in Suid-Afrikaanse literatuurstudies uitgewys soos dit onderwyser-ontvang en implementering van K2005 negatief affekteer. Eerstens bestaan kompleksiteite in terme van die implementering van hierdie 'ambisieuse' K2005-beleid in post-apartheid Suid-Afrika. McGrath (1998:116-117) bevestig dat die K2005-retoriek te ingewikkeld vir onderwysers in skole is. Tweedens bevat die ambisieuse K2005-beleid kenmerke van 'dubbelslagtigheid' vir skoolpraktyke (Deacon & Parker, 1999:64; Kraak, 1999:21). Derdens moes onderwysers hierdie ambisieuse K2005-visie in 'onvoldoende' historiese skoolkontekste van post-apartheid Suid-Afrika implementeer. Hierdie onvoldoende omstandighede is vanuit die apartheidsera geërf (Fataar & Paterson, 2002:5-25).

Malcolm (2001:207) redeneer dat *historiese skoolomstandighede* in Australië makliker was vir die infassering van UGO in skole, in vergelyking met dié in Suid-Afrika. In skoolpraktyke van post-apartheid Suid-Afrika, is 'n tradisionele werkswyse dus minder geskik vir die infassering van 'n UGO-kurrikulum in vergelyking met dié in Australië. Dus was die tradisionele 'professionele en pedagogiese beoefening wat in post-apartheid

Suid-Afrika beoefen is, verwant aan die opleiding wat Suid-Afrikaanse onderwysers tydens die apartheidsera ontvang het. Hierdie opleiding sluit in kennis en vaardighede binne die Fundamentele Pedagogiek⁴, werkswyses vanuit die handbook, en 'n sterk onderwyser-gerigte didaktiek (Malcolm, 2001:207). Die voorafgaande faktore bevestig die duidelike skeidslyne wat bestaan tussen die *retoriek van K2005* aan die een kant, en vorige *skool- en pedagogiese praktyke van onderwysers* aan die ander kant. Min empiriese bewyse is in hierdie literatuurstudies beskikbaar in terme van hoe onderwysers K2005 in skoolpraktyke ontvang en implementeer. Daaruit ontstaan 'n behoefte aan empiriese studies oor hoe die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers saamgestel is, en die impak daarvan op hul ontvang en implementering van K2005.

In enkele buitelandse literatuurstudies word daar ewe eens intensiewe debatte tussen 'n kurrikulumbeleid-visie op 'n nasionale beleidsvlak, en 'n kurrikulumbeleid-implementering in die mikro-skoolvlak. Met betrekking tot my studie, fokus ook hierdie debatte op aannames dat politici en beleidvormers te veel aandag gee aan beleid-formulering, terwyl beleid-implementering in mikro-kontekste verwaarloos word (Bowe & Ball, 1996:273-274; Elmore, 1980:601-616; Dyer, 1999:45-60; McLaughlin, 1987:171-177). Dyer (1999:45) bevestig dat 'n onderskatting van *beleid-implementering*

⁴ Fundamentele Pedagogiek word in hierdie tesis verstaan as 'n poging van die apartheidstaat om 'n beperkende onderwysfilosofie vir die opleiding van onderwysers daar te stel. Hierdie opvoedkundige oriëntering het beoog om die opvoedkunde op 'n basis te plaas wat wegbeweeg van suiwer gebalanseerde opvoedkundige doelstellings. Hierdie beperkte onderwysfilosofie is deur die apartheidstaat toegepas in die opleiding van onderwysers, blank en nie-blank. Beide sy teoretiese gesofistikeerdheid en veral sy impak op die aard van onderwys en opleiding in Suid-Afrika, en sy deurlopende impak op die huidige tydvlak, verg 'n in-diepte studie daarvan. In my studie word die kompleksiteit van hierdie opvoedkundige oriëntasie erken, maar daar word gepoog om nie op enige gesofistikeerde manier daarvoor te besin nie. Fundamentele Pedagogiek beïnvloed die nalatenskap van die apartheids onderwys, en hierdie nalatenskap is onderskat. Dié nalatenskap van Fundamentele Pedagogiek en die debat daarvoor, is nie die kern wat in hierdie tesis ondersoek word nie.

in ontwikkelende lande aan die orde van die dag is. Hierdie oorheersende fokus op beleid-formulering, bring mee dat die stem-identiteite van implementeerders op die vlak van 'n kurrikulum-implementering, nie gehoor word nie. Dit is juis op die vlak van kurrikulum-implementering, waar onderwysers-as-implementeerders ontvang- en implementering-problematieke met K2005 ervaar. 'n Dieper studie hieroor word dus vereis.

Binne die raamwerk van 'n *kurrikulum-implementeringstudie*, is twee beleidmakende implementeringsmodelle van Richard Elmore (1980:603-616) in my studie van belang. Hierdie twee modelle is bekend as *vooruit kartering* en *terugwerkende kartering*.

Vooruit kartering word gedefinieer as 'n strategie wat begin by die *toppunt van die proses*, met 'n duidelike bedoeling van die beleidvormer. **Terugwerkende kartering** word omskryf as 'n proses wat begin met 'n *stelling van die spesifieke gedrag* op die laagste vlak van die implementeringsproses. Hierdie twee beleidmakende modelle het betrekking op my implementering-analitiese raamwerke, waarvolgens ek die institusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers gaan beoordeel. Hiervolgens is die beleidmakende model van vooruit kartering nie geskik vir 'n implementering-analitiese raamwerk in my studies nie, deurdat ek nie in staat gestel word om direk op die institusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers te fokus nie. Daarenteen is terugwerkende kartering geskik as 'n implementering-analitiese raamwerk vir my studie, deurdat ek direk kan fokus op onderwysers in hul skole.

In my studie ontstaan daar 'n behoefte om die professionele en pedagogiese gedrag van onderwysers in die stadium van K2005-implementering te verstaan, maar om hierdie

gedrag terselfdertyd te verstaan met behulp van die stem-identiteite van onderwysers. Daardeer ontstaan daar in my studie 'n behoefte aan 'n dieper analise in terme van die aanhoor van die stem-identiteite van onderwysers. Hierin voorsien Goodson (1996:3) 'n konseptuele analitiese raamwerk vir my dieper ondersoek na die stem-identiteite en 'n biografiese analise van onderwysers.

Studies in Goodson (1996:3) fokus dieper op die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers, met argumente dat die 'persoonlike agtergrond' van onderwysers verstaan moet word. Voortvloeiend uit hierdie argument, is dat die lewe en werk van onderwysers nie as afsonderlike entiteite beoordeel en bestudeer word nie. Die lewe en werk van onderwysers vorm 'n eenheid binne hul biografiese verhale. Tog sal die persoonlike agtergrond en ontologiese faktore in die lewe en werk van onderwysers, soms belangriker kan wees as hul professionele en pedagogiese identiteite. Daarom is 'n in-diepte biografiese studie oor die lewe en werk van onderwysers van belang. Biografiese studies stel empiriese navorsers dus in staat om die stem-identiteite van onderwysers in hul diepste ontologiese basis uit te bring. Zembylas (2003:225) ondersteun hierdie argument in sy betoog dat talle onderwysers hul persoonlike identiteite in hul werk investeer. Giddens (1991:35) suggereer op sy beurt dat die individuele mens in sy diepste wese begryp moet word deur middel van 'n 'refleksiewe self' en sy 'self-identiteit', wat 'n refleksie is van sy persoonlike lewe.

In die Suid-Afrikaanse literatuurstudies bestaan teoretiese en empiriese armoede oor studies wat fokus op die professionele en pedagogiese gedrag van onderwysers, en die impak wat vorige identiteitsbassisse in hul biografieë, op daardie institusionele gedrag van

onderwysers gehad het. Die noodsaaklikheid vir die aanpak van hierdie studie, word met hierdie argumente versterk.

1.1 Die rasionaal

My motivering om hierdie studie aan te pak, reflekteer in my eiesoortige ervaring as 'n onderwyser in 'n plaaslike geografiese omgewing van die Overberg. In hierdie omgewing het die 'stemme' en 'klagtes' van onderwysers teenoor die nuwe K2005, 'verlore' gegaan. Onderwysers het gevoel dat niemand juis in hul mening oor die kurrikulum geïnteresseerd is nie. Derhalwe is dit in my tesis van belang dat die 'stemme' van onderwysers op die vlak van kurrikulum-implementering, gehoor word.

Ek beskik reeds oor ongeveer twintig jaar ervaring as 'n manlike bruin onderwyser in verafgeleë landelike skole in hierdie Overbergstreek. Sedert 1998 het K2005 'n nuwe dimensie in terme van die implementering van 'n kurrikulum vernuwing, in my streek teweeggebring. In 1999 ontvang ek en kollegas van my skool en omliggende skole in die Overbergstreek 'opleiding' ('oriëntering') in Kurrikulum 2005 vir ongeveer vyf aaneenlopende skooldae. Ons is vir vyf skooldae uit ons klasse vir hierdie 'opleiding' onttrek. Ek en heelwat van my kollegas was opgewonde oor die vooruitsigte van 'n nuwe kurrikulum, wat sou wegbreek met die vorige apartheidsgedrewe kurrikulum. Dus het ek met nuuskierigheid en ywer na die 'opleidingskursusse' gegaan. In die kursusse het ek ervaar hoedat sommige aanbieders die leerareas entoesiasties aanbied. Nuwe en interessante 'onderrigtechnieke' was vir die eerste keer in my onderwysloopbaan aangebied. Ek het heelwat van hierdie aanbiedinge interessant en stimulerend gevind.

Na ons opleiding, is ek en heelwat onderwysers ‘ywerig’ terug skool toe met hierdie ‘nuwe idees en onderrig-benaderinge’. My teleurstelling met hierdie nuwe kurrikulum het ontstaan toe ek mettertyd ervaar het dat die implementering van UGO-idees nie eenvoudig was nie. Ek het pogings aangewend om hierdie nuwe kurrikulum te verstaan en te implementeer, maar persoonlike onsekerheid het geleidelik toegeneem. Kollegas in my kontrei het ewe eens toenemend klagtes begin opper teenoor die nuwe kurrikulum, met die oorheersende klem daarop dat die nuwe kurrikulum nie verstaan word nie.

Enkele onderwyser-klagtes wissel van swak handboeke, moeilike taalgebruik van UGO-materiaal, geen ondersteuning van die onderwysdepartement, swak leerder dissipline, en die feit dat die kurrikulum nie verstaan word nie. Onsekerhede hieroor het vir my as ’n persoonlike motivering gedien om hierdie studie te onderneem.

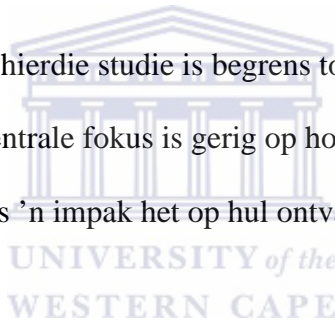
Die noodsaaklikheid vir hierdie studie, het verdiep met kontroversies wat bestaan in die Suid-Afrikaanse literatuur. Jansen (1999a:203-216) het empiriese navorsing gedoen in twee geografiese streke van post-apartheid Suid-Afrika, bekend as Kwa-Zoeloe Natal en Mpumalanga. Van sy sleutelbevindinge bevat sterk ooreenkomste met die ervaring wat ek en mede kollegas met Kurrikulum 2005-implementering in die Overbergstreek ervaar het. Daarvolgens besit onderwysers verskillende begrippe oor UGO, selfs binne dieselfde skool. Voorts is onderwysers redelik onseker of hul praktyke met UGO-beginsels opgebou is. Heelwat onderwysers voel eenvormig dat hulle iets nuuts implementeer, maar implementeer steeds ooreenkomstig die ‘vorige benadering’⁵. Voorts is reeds

⁵ Hierdie benadering verwys na die inhoudsgefundeerde benadering wat in die skole van die apartheidsera gebruik is.

verwys na implementering-klagtes in ander dele van Suid-Afrika (Fataar & Paterson, 2002; Harley & Wedekind, 2004, Subreenduth, 2005), sowel as in die buiteland (Lee, 2000:96-97). Hierdie klagtes bevestig dat onderwysers nie vanselfsprekend 'n kurrikulum vernuwing in hul pedagogiese praktyke sal implementeer nie. Die behoefte ontstaan om die stem-identiteite van onderwysers in terme van hul diepste ontologiese basis te begryp. Hiermee het die behoefte aan empiriese studies in terme van 'n analise van die identiteitsbasis van onderwysers, verder momentum opgebou.

1.2 'n Oorsig van die konseptuele raamwerk

Die konseptuele raamwerk van hierdie studie is begrens tot 'n **kurrikulum-implementering** studie. Die sentrale fokus is gerig op hoe die diepste ontologiese identiteitsbasis van onderwysers 'n impak het op hul ontvang en implementering van K2005.



My konseptuele raamwerk berus op empiriese en konseptuele lense wat voorsien is in die literatuurstudies van Elmore (1980), Goodson (1996), Apple (1990, 1993), Bourdieu (1990) en Giddens (1991). Elmore (1980) voorsien my kurrikulum-implementeringstudie van 'n analitiese raamwerk, bekend as terugwerkende kartering. Daarvolgens kon ek direk op die *institusionele gedrag van onderwysers* fokus. In studies van Goodson (1996) word 'n analitiese raamwerk voorsien om 'n *biografiese analise* te doen oor die lewe en werk van onderwysers, en waarvolgens hul 'stem-identiteite' vanuit hul diepste identiteitsbasis ontleed kon word. Apple (1990,1993), Bourdieu (1990) en ander het analitiese lense voorsien waarvolgens die vorming van 'n identiteitsbasis van mense in

hul sosio-kulturele kontekste verstaan kan word. Giddens (1991) het analitiese lense voorsien om die dieper identiteitsbasis van mense te verstaan in verhouding tot hul self-motivering, self-identiteit en self-aktualisering.

My konseptuele raamwerk ontvou in drie konseptuele lense waarvolgens ek die identiteitsbasis van onderwysers gaan ondersoek, in verhouding tot hul ontvang en implementering van K2005. Dié lense behels die volgende: (1) *'n biografiese analise van onderwyses* in terme van hul lewe en werk, (2) *onderwyser-ontvangs van 'n kurrikulum-innovasie*, en (3) *onderwyser-implementering van 'n kurrikulum-innovasie*.

1.3 Navorsingsvraag en sub-vrae

My **navorsingsvraag** is soos volg geformuleer: *Op watter professionele en pedagogiese identiteitsbasis ontvang en implementeer onderwysers 'n kurrikulum-innovasie soos vergestalt in Kurrikulum 2005?*

My navorsingsvraag word verfyn tot die volgende **sub-vrae**:

- 1) Hoe is die *professionele* en *pedagogiese identiteite* waarmee onderwysers 'n kurrikulum-innovasie ontvang en implementeer, *geformuleer*?
- 2) Wat is die *identiteitsbasis* waarmee onderwysers in my studie die nuwe kurrikulum ontvang en implementeer?

1.4 Doelstellings

Die oorhoofse doel met hierdie studie was om 'n bydrae te maak tot debatte in die literatuurstudie soos dit verband hou met die gaping tussen 'n *kurrikulumbeleid-ontwerp* en 'n *kurrikulumbeleid-implementering*. Terugwerkende kartering van Elmore (1980) as 'n analitiese raamwerk in my kurrikulum-implementeringstudie, het gedien as die vertrekpunt in my navorsing. Daardeur kon ek direk fokus op die institusionele gedrag van die kurrikulum-implementeerder in mikro-skoolkontekste. Studies van Goodson (1991, 1996) het my van 'n konseptuele raamwerk voorsien met die doel om empiriese studies te doen oor 'n biografiese analise van onderwysers, waardeur ek hul identiteitsbasis en stem-identiteite probeer begryp het. Hoe hierdie identiteitsbasis van onderwysers 'n impak op hul ontvang en implementering van K2005 het, is ewe eens van belang. Hierdie doelstellings het van my vereis om empiriese studies te doen wat direk fokus op kwalitatiewe en interpretatiewe metodes.

1.5 Navorsingsmetodologie en ontwerp

My sosiaal-wetenskaplike en opvoedkundige navorsing het ek aangepak binne die metodologiese raamwerk van die **konstruktiewe-interpretatiewe metodologie**. Die konstruktiewe konsep verwys na die feit dat sosiale konstruksies binne 'n sosiale realiteit opgebou word (McMillan & Schumacher, 2001:396). Die interpretatiewe konsep verwys na menslike optrede wat in hul kontekste inherent betekenisvol is (Lincoln & Guba, 2000:167; Schwandt, 2000:191). Dié metodologiese benadering was dus geskik om die identiteitsgrondslag van onderwysers in my studie in hul sosio-kulturele realiteite te

ondersoek, in terme van hoe onderwysers hul ontologiese betekenis en interpretasies in hierdie kontekste gevorm en opgebou het. Tot watter mate beïnvloed hierdie ontologiese interpretasies van onderwysers hul ontvang en implementering van K2005?

Binne die raamwerk van hierdie konstruktiewe-interpretatiewe metodologie, was kwalitatiewe en interpretiewe metodes, tegnieke en prosedure van empiriese data-insameling en verwerking benut. Twee metodes wat ek in my studie aangewend het, was observasies en semi-gestruktureerde onderhoude. My observasies het ek in vyf primêre skole van die Overbergstreek aangepak. In elke skool het ek drie onderwysers geselekteer vir die optekening in my veldnotas en observasie-beskrywings. In die vyf skole, het ek 'n steekproef van vyftien onderwysers geïdentifiseer en beskryf. Die doel met my observasies was om 'n verstaan te ontwikkel oor hoe onderwysers in hierdie streek K2005 in hul skole en klaskamer-praktyke implementeer. Met behulp van hierdie vyftien onderwysers, het ek vier onderwysers ooreenkomstig die professionele en pedagogiese identiteite waarvolgens hulle K2005 implementeer, geïdentifiseer. Semi-gestruktureerde vrae was vanuit my observasie-data vir hierdie vier onderwysers ontwikkel, met die doel om vas te stel watter onderliggende faktore aanleiding gee tot hul professionele en pedagogiese gedrag.

My observasie-data kon my nie in staat stel om 'n in-diepte verstaan te ontwikkel oor die dieper ontologiese identiteitsbasis waarvolgens hierdie onderwysers K2005 ontvang en implementeer nie. Gevolglik het ek my observasies opgevolg met semi-gestruktureerde onderhoude, waaruit vier verteenwoordigende onderwysers geselekteer was. Twee vroulike blanke onderwysers in een blanke skool was vir hierdie onderhoude geselekteer,

en twee manlike bruin onderwysers vanuit twee verskillende bruin skole. Die doel van my semi-gestruktureerde onderhoude was om 'n in-diepte verstaan te ontwikkel oor waarom onderwysers K2005 ontvang en implementeer, soos uitgewys in my observasies.

1.6 Hoofstukindeling

1.6.1 Hoofstuk een

In hierdie hoofstuk het ek gefokus op die onopgeloste raaisel met betrekking tot die *identiteitsbasis* waarvolgens onderwysers 'n kurrikulum-innovasie ontvang en implementeer. Dié raaisel sluit die volgende vraag in: “Hoe beïnvloed die samestelling van die identiteitsbasis van onderwysers, hul professionele en pedagogiese identiteite waarmee K2005 in 'n gegewe konteks van post-apartheid Suid-Afrika ontvang en geïmplementeer word”?



'n Kursoriese uiteensetting was aangebied oor die agtergrond waarteen hierdie studie in post-apartheid Suid-Afrika ontstaan het. My studie ontwikkel binne die konseptuele raamwerk van 'n gaping wat bestaan tussen kurrikulum-formulering en kurrikulum-implementering. Klagtes bestaan in literatuurstudies dat die stem-identiteite van onderwysers gewoonlik nie in die stadium van kurrikulum-formulering gehoor word nie. Gevolglik is die fokus van my studie gelokaliseer binne die kurrikulum-implementeringsmodel van terugwerkende kartering, waaruit 'n empiriese studie ontwikkel het. Dié hoofstuk is afgesluit met 'n breë oorsig vir hierdie tesis.

1.6.2 Hoofstuk twee

Hierdie hoofstuk is gelokaliseer in buitelandse en Suid-Afrikaanse debatte in terme van die breë gaping tussen 'n kurrikulum-formulering op makro-nasionale vlakke, en kurrikulum-implementering in mikro-skoolkontekste. Twee beleid-implementeringsmodelle van Elmore (1980) is onder bespreking. Eerstens is daar die beleidmakende model van vooruit kartering, en tweedens is daar die beleidmakende model van terugwerkende kartering. Die beleidmakende model van vooruit kartering is in my studie onvoldoende as 'n analitiese model waarmee ek onderwysers in hul implementering-praktyke in mikro-skoolkontekste kan analiseer. Met behulp van hierdie model, is 'n empiriese navorser nie in staat om die institusionele gedrag van onderwysers en hul stem-identiteite, effektief te bestudeer en te verstaan nie. Gevolglik is die tweede beleidmakende model, bekend as terugwerkende kartering, geskik vir 'n analitiese studie in my tesis. Met terugwerkende kartering as 'n analitiese lens, word ek in staat gestel om deur te dring tot die institusionele gedrag van onderwysers in hul implementeringspraktyke in skole. Voorts word ek in staat gestel om die stem-identiteite van onderwysers vanuit hul eiesoortige perspektiewe aan te hoor.

Die konseptuele raamwerk van my empiriese studies van terugwerkende kartering, is dieper ontwikkel met die konseptuele raamwerk van Goodson (1996), wat fokus op die biografiese perspektiewe van onderwysers. Daarvolgens kan die lewe en werk van 'n onderwyser met behulp van sy outobiografie, nie in afsonderlike eenhede geskei word nie, maar bestaan eerder as 'n eenheid. Binne hierdie outobiografieë van onderwysers, lê hul diepste identiteitsbasis opgesluit, en dit bevestig die noodsaaklikheid van 'n

kontekstuele, kwalitatiewe en interpretiewe analise. 'n Analise van hierdie outobiografieë van onderwysers, kan meehelp om die diepste professionele en pedagogiese identiteitsbasis waarmee onderwysers K2005 ontvang en implementeer, te verstaan.

1.3.3 Hoofstuk drie

Hierdie hoofstuk behels beskrywings van die **navorsingsmetodologie** en **navorsingsontwerp** waarvolgens ek my empiriese ondersoek onderneem het. Die identiteitsbasis van vier Overbergse onderwysers word ondersoek binne die metodologiese interpretasie van die konstruktiewe-interpretatiewe benadering van data-insameling en verwerking. Aangesien my data van my vereis het om die navorsingsveld in terme van onderwysers in hul mikro-skoolkontekste te penetreer, was kwalitatiewe metodes van belang. Twee metodes van 'n kwalitatiewe ondersoek was sentraal, naamlik *observasies* en *semi-gestruktureerde onderhoude*. My navorsingsontwerp het 'n uiteensetting van die deurlopende navorsingsprosedure en refleksie wat ek gevolg het, behels. Daarvolgens het ek my empiriese studie in die Overbergstreek aangepak. Dit het ingesluit beskrywings van my veldstudies, seleksie-prosedure van skole en onderwysers, data-insameling en analitiese tegnieke, etiese vereistes sowel as die betroubaarheid en geldigheid van data.

1.6.4 Hoofstuk vier

In hierdie hoofstuk is die fenomeen identiteitsbasis van onderwysers gekontekstualiseer in terme van **sosio-kulturele studies**. Hierdie kontekstualisering vind plaas

ooreenkomstig beskrywings van hoe onderwysers hul identiteitsbasis en konstruksies in kulturele praktyke konstrueer. Literatuurstudies in die sosiologie van onderwys, kennis en die kurrikulum, was hiervolgens benut, met direkte verwysings na die kulturele kontekste van onderwysers. Hierdie sosiologiese, kontekstuele studies reflekteer in die werk van Alvesson & Sköldbberg (2000), Apple (1990, 1993, 1996), Bourdieu (1990), Delanty (2001), Fay (1996), McCarthy (2002), Torres & Mitchell (1998), Wetherell (2001), Zembylas (2003) en ander. Die impakte van kontekstuele praktyke op mensvorming, konstruksies en diskoerse, word uitgewys.

Die tweede gedeelte van hierdie hoofstuk fokus op identiteitvorming van onderwysers in sosio-kulturele kontekste van die Overberg. Hierdie identiteitvorming word beskryf binne die raamwerk van vier diskoerse of identiteitmerkers, naamlik ras, klas, geloof en geslag. Argumente ontwikkel dat onderwysers op die basis van hierdie vier identiteitmerkers, K2005 ontvang en implementeer. K2005-ontvang en implementering, kan ook geaffekteer word deur die institusionele kultuur van skole waarin onderwysers lewe en werk. Die impak van hierdie institusionele kultuur op die ontvang en implementering van onderwysers in die Overberg, gaan noukeuriger ondersoek word.

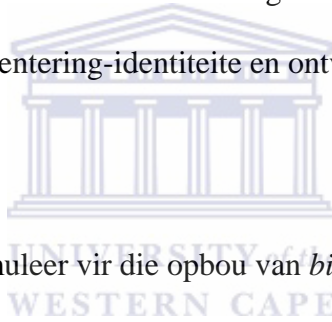
1.6.5 Hoofstuk vyf

Hoofstuk vyf is 'n **idiosinkratiese beskrywing** en **opsommings** van my **observasie-data** van vyftien geselekteerde onderwysers in vyf primêre skole van die Overbergstreek. Dié waarnemings fokus op die implementering-identiteite van hierdie onderwysers. Vier verteenwoordigende onderwysers is geselekteer vir hierdie semi-gestruktureerde

onderhoude. Hierdie vier verteenwoordigende onderwysers is geselekteer vanuit 'n steekproef van vyftien onderwysers.

1.6.6 Hoofstuk ses

Hoofstuk ses is die **beskrywings, analise en interpretasie** van **semi-gestruktureerde onderhoude**, waarvolgens data van my observasies verder ontwikkel word. My observasie-data het ten doel om die implementering-identiteite in K2005 te verstaan. My onderhoud-data het ten doel om die dieper identiteitsbasis waarmee onderwysers K2005 ontvang, te verstaan. In hoofstuk ses word noukeuriger aandag gegee aan die verwantskap tussen die implementering-identiteite en ontvang-identiteite van onderwysers.



Drie teoretiese vrae was geformuleer vir die opbou van *biografiese data* oor die *identiteitsbasis van vier Overbergse onderwysers*. Die drie teoretiese vrae het gefokus op die *kinderjare van onderwysers*, hul *opleiding as onderwysers* en *K2005-implementering*. In elkeen van hierdie drie raamwerke was kategorieë van elkeen van die vier gevalle ontwikkel, asook opsommings waar kategorieë oorkruis opgebou was tot meer abstrakte temas. Die kategorieë was opgebou om 'n storielyn op te bou oor die lewe en werk van die vier onderwysers. Hierdie storielyn het op 'n verwantskap tussen die ontvang-identiteite (onderhoude) en implementering-identiteite (observasies), aangedui.

1.6.7 Hoofstuk sewe

Hoofstuk sewe behels 'n *sintese en interpretasie* van hierdie tesis. Dit behels pogings om die gaping in my studie tussen my literatuurstudies en empiriese data, te oorbrug. Voorts behels dit om na aanleiding daarvan, epistemologiese verduidelikings aan te bied.

1.6.8 Hoofstuk agt

My tesis word afgesluit met *opsommings, gevolgtrekkinge en aanbevelings* vir toekomstige navorsers.



HOOFSTUK TWEE: LITERATUUR OORSIG

2.0 Inleiding

Hierdie hoofstuk voorsien 'n konseptuele raamwerk om die **professionele en pedagogiese identiteitsbasis** van onderwysers te analiseer. Hierdie analise word gedoen in verhouding tot hul ontvang en implementering van 'n staatsgedrewe *kurrikulum hervorming* in mikro-skoolkontekste. Dié ondersoek is gelokaliseer in terme van die gaping wat bestaan tussen 'n kurrikulum-formulering en 'n kurrikulum-implementering (Bowe & Ball, 1996:273-274; Cross, et al. 2002:171; Dyer, 1999:45-60; Malcolm, 2001:200-239; Subreenduth, 2005:64-74 en Young, 2005:7-9). My studie fokus direk op kurrikulum-implementeringstudies, en hoe die institusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers daarin vergestalt. Twee analitiese kurrikulum-implementeringsmodelle van Richard Elmore (1980:603-616), dien as 'n konseptuele 'agtergrond' waarvolgens onderwyser-ontvang en implementering verstaan kan word. Hierdie twee modelle is bekend as *vooruit kartering* en *terugwerkende kartering*⁶.

2.1 Kurrikulum-implementeringsmodelle

2.1.1 Vooruit kartering

Vooruit kartering word deur Elmore (1980:602) gedefinieer as 'n beleidmaak model wat begin by die *toppunt van die proses*, met 'n duidelike bedoeling van die

⁶ In my studie word vooruit en terugwerkende kartering beoordeel as beleidmaak-modelle wat beleidmakers op nasionale vlak gebruik om 'n beleid te ontwerp. Ek gebruik hierdie twee modelle as 'n analitiese raamwerk om onderwysers in my studie te analiseer. Hierdie onderskeiding moet deurgans in my studie begryp word.

beleidvormer. Daarna beweeg dit deur 'n reeks spesifieke 'vlakke' in 'n liniêr-hiërargiese vorm afwaarts, tot in die implementeringspraktyk. Bowe en Ball (1996:273-274) definieer kurrikulummodelle wat deur die nasionale staat gedryf word, as *staatsgedrewe modelle*, wat gekenmerk word deur 'n 'liniêr-hiërargiese model'. Hierdie tipe modelle word gewoonweg op regeringsvlakke ontwikkel, en dan afgewentel tot in die implementeringspraktyke, wat in my studie geassosieer word met mikro-skoolvlakke. In my studie word kritiek geopper teenoor hierdie liniêr-hiërargiese model as 'n analitiese lens vir my studie, deurdat die 'stem-identiteite' van onderwysers nie in die ontwerp-stadium van 'n nuwe kurrikulum effektief gehoor word nie. Een voorbeeld daarvan word geïllustreer deur Bowe en Ball (1996:274). Daarvolgens verreken Britse politici (ministers en politieke adviseurs), burokrate (amptenare van die Onderwysdepartement), en professionele persone (inspektorate van die Britse Koningin) nie die 'stemme' van beleid-implementeerders nie. Gevolglik kan die bedoelinge van die onderwyser as 'n kurrikulum-implementeerder, nie effektief deur middel van hierdie kurrikulum-implementeringsmodel van vooruit kartering begryp word nie.

Dyer (1999:45) opeer kritiek teen 'n kurrikulumbeleid in ontwikkelende lande. Daarvolgens word 'formulering' noodsaakliker geag as implementering. Die argument ontwikkel in my studie dat eersgenoemde benadering tot 'n kurrikulum-implementering, onderwysers in hul mikro-skoolkontekste benadeel. 'Beleid-implementering' word met behulp van hierdie tipe beleidmaak-model, slegs as 'n toevoeging tot beleid-formulering geïnterpreteer. In my studie impliseer dié benadering van vooruit kartering dat die stem-identiteite van onderwysers op die *agtergrond* geskuif word, waarvolgens 'n direkte fokus van K2005-beleid, die voorgrond betree. Dyer (1999:45) bevestig dat

kompleksiteite vir implementeerders verdiep sodra 'n vooruitwaartse beleid vanaf 'n makro-nasionale vlak, in die *konkrete-implementeringstadiums* inbeweeg.

Kompleksiteite wat onderwysers met K2005-ontvang en implementering in skole ervaar, is reeds uitgewys in literatuurstudies, soos dit teenwoordig is in post-apartheid Suid-Afrika (Fataar & Paterson, 2002:5-25; Jansen, 1999a:203-216; Kruss, 1998:86-108; Malcolm, 2001:200-239; Subreenduth, 2005:64-74). Elmore (1980:603) redeneer dat beleidvormers (makro-agente), beleids-analiseerders en administrateurs in hoër hiërargiese vlakke, nie gebeurde in die implementeringsproses kan verstaan, beheer of verduidelik nie. Gepaardgaande daarmee is die beleidmaak-model van vooruit kartering problematies om 'n analitiese raamwerk vir my studie te voorsien, veral ten aansien van onderwyser-analiseringe. Dit is omdat vooruit kartering nie direk fokus op die institusionele gedrag van onderwysers in skoolpraktyke nie.



McLaughlin (1987:172-174) verwys na klagtes oor implementeerders wat nie altyd doen wat van hulle gevra word nie. Ook sal implementeerders nie beleid-doelwitte 'maksimaal' toepas nie, of slegs fasette daarvan toepas. Die optrede van implementeerders op mikro-vlakke word beskryf as idiosinkraties, onvoorspelbaar, of weerbarstig. Onderwysers as implementeerders op die laagste vlak, word 'gediagnoseer' as 'opstandig' teen veranderinge, of bloot laks wanneer hulle kurrikulum-innovasies ignoreer, of slegs 'gedeeltelik' uitvoer. Elmore (1980:603) weerlê hierdie standpunt met teenargumente. Daarvolgens is hiërargiese agente as beleidmakers op die toppunt van die beleidproses, toegerus met 'n tekort aan teoretiese raamwerke om implementeerders in

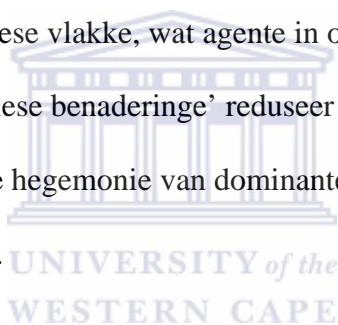
hul mikro-kontekste te verstaan. 'n Behoefte aan empiriese navorsing ontstaan, wat fokus op 'n verstaan van die institusionele gedrag van onderwysers in skole.

Elmore (1980:608-609) redeneer dat vooruit kartering inherente leemtes besit as 'n *analitiese strategiese model*, veral indien 'n beleid op die laagste vlak geïmplementeer moet word. Sonder implementering-strategieë, word die moontlikheid van 'verkeerde gewoontes' (patologie) in 'n *hiërargiese benadering* versterk. Daarmee is beleidmakers en ander hiërargiese agente soos burokrate, nie toegerus om implementeringsagente effektief te verstaan nie. Regstelling (intervensies) van 'foute' in die hiërargie, is volgens hierdie argument slegs 'n *tipe gedrag*, en nie 'n analitiese strategie nie. In my studie het hierdie argumente betrekking op my analitiese raamwerk waarmee ek kurrikulum implementering van onderwysers beoordeel. Beleidvormers of burokrate in die hoër hiërargie van die onderwyssektor, sal nie noodwendig die betekenis en bedoeling van onderwysers op die vlak van implementering in skole verstaan nie. Fataar (2006:641-643) verwys na politieke prosesse in post-apartheid Suid-Afrika, wat gelei het tot die infassering van K2005 as 'n implementeringsmodel. Kritiek word geopper dat hierdie implementeringsmodel ontwikkel is buite die terreine van onderwyser-ontvang en implementering. Hierdeur ontstaan 'n situasie waar 'n nasionale staat op makro-vlak, onderwysers in mikro-skoolkontekste kan benadeel.

2.1.1.1 Polities-ideologiese regulering van onderwysers

Die 'hiërargiese beheer' van mense vanaf 'n makro-nasionale vlak met behulp van 'n beleidmaak-model van vooruit kartering, kan verskillende vorme aanneem, met nadelige

gevolge vir implementeerders. Die implementeringsmodel van vooruit kartering bevat gebreke as 'n analitiese benadering tot kurrikulum-implementeringstudies. Die rede hiervoor is omdat die stem-identiteite van implementeerders in mikro-skoolvlakke, deur agente in hoër hiërargiese vlakke 'beheer' word. Apple (1993:15) waarsku dat 'n ideologie' van die staat deel kan word van die populêre bewussyn van ondergeskikte of gemarginaliseerde klasse in sosio-kulturele kontekste. Die potensiaal ontstaan dat gemarginaliseerde onderwysers in hul skoolkontekste, die 'politieke ideologie' van die staat 'natuurlik' en vanselfsprekend' in skole kan aanvaar. Foucault⁷ (aangehaal deur Mitchell, 1994:177) verwys na die konsep 'polities-totalitarisme', waar die klem geplaas word op agente in hoër hiërargiese vlakke, wat agente in ondergeskikte posisies beheer (reguleer). 'Polities-totalitaristiese benaderinge' reduseer die mens (onderwyser) dus tot 'n tipe 'objek', waarvolgens die hegemonie van dominante groepe deel kan word van die 'alledaagse lewe' van die mens.



Mitchell (1994:174-183) gebruik die idees van Foucault, bekend as 'politieke beheermeganismes', as 'n verduidelikende raamwerk oor hoe staatsagente mense in sosiale instellings beheer. Voorbeelde van hierdie beheer is die oordrewe klem op wetgewing, beleid, administrasie, reëls en ander tegnieke van politieke en ideologiese beheer. Die 'gehoorsame subjek' (reaktiewe onderwyser) word deur veelvuldige 'dissiplinêre meganismes' beheer en beperk. Foucault (Mitchell, 1994: 174-183) druk hierdie beperkinge met verwysing na implementeerders, uit as 'tegniese rasionaliteite', terwyl Goodson (1996:8) hierna verwys as 'n 'instrumentalistiese siening' van

⁷ Die navorsing oor Foucault word in hierdie tesis deur ander outeurs aangehaal. Werke van Foucault is moeilik om direk te verstaan, en benodig kundigheid op sy terrein. Die doel van my tesis is nie om hierdie gesofistikeerde denker se denke te probeer ontleed nie.

onderwysers. Beide konsepte verwys na onderwysers wat gereduseer word tot ‘objekte’ en ‘reaktiewe agente’, wat gemanipuleer word deur instrumente (tegnieke en tegniese prosedure) van die staat.

Danaher, Schirato en Webb (2000:xii ;83) redeneer dat die burger (onderwyser) van ’n land binne die raamwerk van die staat se ‘regulerende meganisme’, opgelei word om hul eie verdrukkende gedrag te reguleer. ’n Staatsbeheerde model met sy hiërargiese regulering van implementeringstelsels, kan dus die selfbegrip van onderwyser in praktiese skoolkontekste benadeel (Danaher, et al. 2000:83; Giddens, 1991:179; Goodson, 1996:8; Mitchell, 1994:174). ‘Morele regulering’ word gebruik as ’n projek om die dominante orde te ‘normaliseer’ en te ‘vernatuurlik’, waarmee onderwysers ‘instrumente’ word in diens van ’n staatsapparaat. Giddens (1991:149-150) spreek sy kommer uit oor die intensivering van ‘administratiewe beheer’ oor mense in hul instellings, en ‘gehoorsaamheid’ as ’n medium van beheer oor sosiale aktiwiteite wat daarmee saamgaan. Sodoende tree gemarginaliseerde mense op as instrumente en reaktiewe agente, wat slegs in diens kan staan van die dominerende burokratiese en hiërargiese stelsels. Hierteenoor tree ’n fokus op die stem-identiteite van onderwysers na vore as ’n teenvoeter vir ‘tegniese rasionaliteite’ en onderwysers as ‘reaktiewe agente’.

Voorts beperk ‘totalitaristiese prosedures’ die *individuele vryheid* en *self-uitdrukking* van mense (Mitchell, 1994:177). Dié ‘objektivering’ van die ‘subjek’ (mens, onderwyser) ‘benadeel’ hul ‘rasionaliteite’ (self-uitdrukking). Dus gaan ‘totalitaristiese prosedures’ gepaard met ’n ‘dominante’, gemaskerde vorm van ‘politieke verduking’ (Seale, Gobo,

Gubrium & Silverman, 2004:5). In my studie impliseer hierdie uitgangspunt dat die stem-identiteite van onderwysers nie in hul skoolpraktyke gehoor word nie.

Gepaardgaande met ‘totalitaristiese prosedures’, gebruik Foucault (in Mitchell, 1994:174-178) die konsep ‘goewermentaliteit’. Laasgenoemde konsep verduidelik hoedat ’n regeringsvorm funksioneer om ’n ‘regime van waarheid’ te produseer. Binne die ‘regime van waarheid’ word die ‘diskresie van implementeerders’ op die laagste vlak nie gehoor nie (Elmore, 1980: 303-306).

2.1.1.2 Onderwyser-onderdrukking van hul self-regulering

Fullan (1998:217) kritiseer prosesse van ’n kurrikulum-veranderinge wat gekenmerk word deur patrone waar innovasies ‘buite skole’ ontwikkel, en gevolglik deur ’n ‘regime van waarheid’ verteenwoordig word. Hierdie innovasies (‘regime van waarheid’) word van ‘buite’ na skole oorgedra op ’n relatiewe ‘universele basis’, wat deur ‘passiewe onderwysers’ ontvang moet word sonder ’n kritiese refleksie. Gevolglik word die ‘subjektiwiteit’ van onderwysers en hul stem-identiteite, nie deur verteenwoordigers van hiërargiese agente ‘buite’ skole gehoor nie. Die impak van hierdie ‘eksterne implementeringsmodelle’ op die selfstandige, professionele onderwyser-ontvang en implementering, word agterweë gelaat. Daarmee word die stemme van onderwysers ‘stilgemaak’ en hul self-begrip ‘onderdruk’. Hargreaves (1998:282-283) betoog teen dié suiwer tegniese veranderinge onder beheer van politieke en ‘paradoksale agente’ op hoër hiërargiese vlakke. Sulke kurrikulum-veranderinge fokus slegs op strategiese, tegniese en strukturele aspekte vanaf die hoër hiërargiese vlakke. Hoe onderwysers hierdie kurrikulum veranderinge in skole ontvang en verstaan, word in hierdie

implementeringsmodelle nie uitgebeeld nie. Kritiek word gevolglik in my studie geopper teenoor implementeringsmodelle wat gefundeer is op die beginsel van vooruit kartering, en van buite die onderwyser en sy werктаak ontwikkel. Genoemde modelle kan nie daarin slaag om 'n analitiese lens aan te bied vir implementering-navorsers wat fokus op die institusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers nie.

Giddens (1991:190-191) dui aan hoedat 'n persoon in 'reproduktiewe stelsels' 'n identiteit ontwikkel, gebaseer op 'n stel geslote verbintenisse. Hierdie verbintenisse filter deur 'n aantal verskillende sosiale omgewings, en word deur individue geïnterpreteer. Persone binne sulke sosiale ruimtes, word beperk om hulself uit te druk. In hierdie gevalle word 'n 'valse self' geproduseer, wat nie die werklike gevoelens, gewilligheid of motivering van die 'individuele self' verteenwoordig nie. In teenstelling daarmee, sal suksesvolle veranderinge plaasvind indien 'n onderwyser bereidwillig is om sy 'self' te verander (Fullan, 1998:218-219). Die noodsaaklikheid ontwikkel dus vir 'n behoefte aan analitiese studies wat direk fokus op die 'selfstandige, onafhanklike en subjektiewe identiteite' waarmee onderwysers 'n kurrikulum-model vanaf staatsvlak ontvang.

In post-apartheid Suid-Afrika is reeds uitgelig dat onderwysers die implementering van K2005 as kompleks ervaar (Jansen, 1999a:203-216). Vervolgens ontstaan vrae oor die infassering van K2005 in post-apartheid Suid-Afrika, en of die stemme van onderwysers voldoende in die formulering van K2005 verreken is. Aangesien vooruit kartering as 'n analitiese benadering tot kurrikulumstudies, nie direk kan fokus op die onderwyser as 'n implementeerder nie, is hierdie model nie geskik vir my empiriese navorsing nie. So 'n

implementeringsmodel, voorsien empiriese navorsers nie van 'n analitiese raamwerk om onderwysers direk te ondersoek nie. Die fokus verskuif dus na die tweede model van Elmore (1980), bekend as terugwerkende kartering.

2.1.2 Terugwerkende kartering

Terugwerkende kartering as 'n beleidmaak model word deur Elmore(1980:604) omskryf as die teenoorgestelde van vooruit kartering. Die vertrekpunt fokus hier nie by die toppunt van implementering proses nie, maar by die laaste moontlike stadium van beleid-implementering. Dit is die punt waar daar 'n interseksie bestaan tussen die administratiewe aksies en private keuses. Die proses begin nie met 'n stelling of bedoeling nie, maar met 'n *stelling van die spesifieke gedrag* op die laagste vlak van die implementeringsproses. Dit is op hierdie laagste mikro-skoolvlak van implementering, waar die self-identiteite van onderwysers ingebed is. Gevolglik is hierdie implementeringsmodel meer geskik as 'n analitiese raamwerk om die onderwyser se institusionele gedrag en identiteitsbasis te analiseer. Laasgenoemde analitiese raamwerk stel my in staat om direk te fokus op die institusionele gedrag van onderwysers, asook hul 'stem-identiteite' waarmee K2005 ontvang en geïmplementeer word.

Elmore (1980:604) bied 'n verduidelikende raamwerk aan van terugwerkende kartering as 'n beleidmaak model van 'n nasionale staat. Sy verduideliking van hierdie beleidmaak model van terugwerkende kartering, dien as 'n analitiese lens om onderwysers in hul implementering-praktyke te verstaan. Volgens Elmore (1980:604) sal 'n analise om 'n doelwit vir die implementeerder te stel, eers plaasvind nadat die gedrag van

implementeerder beskryf is. Die doelwit (of uitkomst) word gestel as 'n stel 'georganiseerde operasies' wat implementeerders moet bereik. Dit beteken dat implementeerders sekere uitkomstes in hul praktyke moet bereik. 'n Stel assesseringsriglyne (meetinstrumente) dien as voorskrifte in terme van hoe implementeerders hierdie stel georganiseerde operasies (uitkomstes) moet bereik. Na die vestiging van 'n relatiewe presiese teiken op die laagste vlak van die stelsel, sal 'n analise van terugwerkende kartering beteken om terugwaarts en opwaarts in die hiërargie te beweeg. In my studie impliseer dit dat ek die resultate van my empiriese ondersoek, moet 'ontwikkel' vanaf die implementeerder se gedrag, en daarna terugwaarts en opwaarts in die hiërargie 'beweeg' tot by die kurrikulum-formuleerder (beleidmaker) op makro-nasionale vlak. Hierdie beleidmakers word dus van empiriese data voorsien vanwaar hulle in staat gestel word om strategieë vir kurrikulumbeleid-implementering in mikro-skoolvlakke te ontwikkel. Sodoende is terugwerkende kartering as 'n analitiese raamwerk nuttig in my studie, deurdat ek direkte empiriese bewyse oor die institusionele gedrag, selfbegrip en stem-identiteite van onderwysers kan genereer.

Hoewel terugwerkende kartering as 'n beleidmaak-model, die perspektief van agente in hoër hiërgiese vlakke van die beleidvormende en implementeringsprosesse erken, is beleid nie die enigste invloed op die gedrag van mense nie (Elmore,1980:604). Die definisie van sukses word eerder bepaal deur die beperkte vermoëns van akteurs (onderwysers) op die vlak van die implementeringsproses. Die uitgangspunt van McLaughlin (1987:171) sluit hierby aan. Daarvolgens moet die psigologiese 'makro-wêreld' van beleidvormers, geïntegreer word met die psigologiese 'mikro-wêreld' van die individuele implementeerder (onderwyser).

Dyer (1999:47) betoog dat implementering moet berus op onderhandeling en konflik. Daarvolgens word gekonseptualiseer oor 'n dieper verstaan en inter-kommunikatiewe vlakke tussen hiërargiese agente en implementeerders op laer vlakke, en die tipe agentskappe wat op hul implementeringsvlakke ontwikkel. Konflikte is volgens hierdie argument ingebed in die mikro-konteks (kultuur) van die implementeerder, en stel eise oor die onderhandeling-vermoëns van onderwysers. Weerstand en uitdagings (konflikte) word dus beoordeel as ingebed in die terugwerkende model, en beleid-boodskappe moet daarvolgens beoordeel word. Dyer (1999:47) maak die stelling dat 'n proses van onderhandeling plaasvind tussen kompeterende belange, met verwysing na die implementeringspraktyk. Dit beteken dat onderhandelings van 'n implementeerder op die laagste vlak, met 'ander' bokant in die onderwys-hiërargie, onverwagte uitkomstes kan oplewer. In my studie het hierdie uitgangspunte sekere implikasies. Dit beteken dat onderwysers in onderhandelings moet toetree tot alle relevante rolspelers in hul skole tydens hul ontvang en implementering van K2005. Hierdie rolspelers kan 'horisontaal geposisioneer' wees (mede kollegas, leerders in hul skole), of 'vertikaal (burokrate of beleid-makers in hiërargiese posisies).

Belowende studies binne die implementeringsmodel van terugwerkende kartering, berus volgens Elmore (1980:608) op hiërargiese beheer wat toenemend fokus op 'ontknoping'. Met 'ontknoping' word bedoel om die 'hiërargiese beheer' en 'selektiewe intervensie' van 'hiërargiese agente' binne-in die implementeringsprosesse te verminder. Die besluit om te 'ontknoop', is iets wat gelaat word met 'n besluit hoe om wat te doen, en dit vereis 'n logika van een of ander soort. 'Ontknoping' en intervensie programme van

hiërargiese agente en sosiale navorsers, behoort daarop af te stuur om die sosiale impakte op die vorming van agentskappe van onderwysers te verstaan.

Elmore (1980:609) pleit dat die wantroue wat agente hoër-op in die hiërargie besit vir *implementeerder-diskressie*, diep bestanddele is van die konvensionele beleidmaakmodelle soos dit met vooruit kartering geassosieer word. Daarvolgens word die implementeerder as 'n vormende en ontwikkelende agent, nie deur agente hoër-op in die hiërargie begryp nie. Tog bestaan dubbelslagtigheid in hierdie hiërargiese benaderings. Leiers in hoër hiërargiese vlakke, besit min kennis oor die aksie van ondergeskiktes, maar sal terselfdertyd min diskressie aan hierdie ondergeskiktes oorlaat. Daarteenoor sal aksies van implementeerders op die laagste vlak van die hiërargiese model, eerder bepaal word deur die manier waarvolgens hul agentskappe in hul implementering-praktyke gevorm is. Hierin speel faktore gebaseer op die innerlike gevoelens van implementeerders, eerder 'n sleutel rol in hul reaksies op 'n beleid-veranderige. Voorbeelde van hierdie innerlike vorming van implementeerders, is gewilligheid, houdings, motivering en oortuigings (McLaughlin, 1987:172-173). Hierdie eienskappe motiveer die implementeerder in terme van sy gedrag, terwyl beleid nie kan dien as 'n mandaat vir wat belangrik in die implementeringspraktyke is nie. Hierdie kritiek is van toepassing op my studies in terme van onderwyser-implementering van K2005 in skoolpraktyke. Dit bevestig dat terugwerkende kartering meer geskik is as 'n analitiese raamwerk vir my empiriese studies, in teenstelling met vooruit kartering. Daardeur kon ek direk fokus op die institusionele gedrag en stem-identiteite van implementeerders.

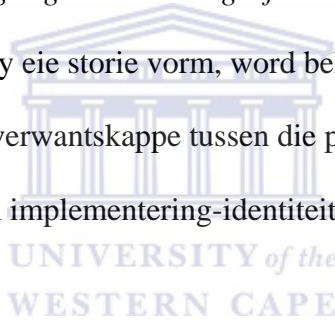
Giddens (1991:35-108;70-75) voorsien 'n analitiese lense waarvolgens deurgedring kan word tot op 'n dieper verstaan van die innerlike *selfbegrip van onderwysers*, bekend as 'self-identiteite' en 'biografiese analise'. Hierdie analitiese lense kan in verband met die implementeringsmodel van terugwerkende kartering gebring word. Daarvolgens kan die implementering-analiseerder in staat gestel word om 'n analise te doen van die institusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers. Die 'self' word hiervolgens geïnterpreteer as 'n 'refleksiewe projek' waarvoor 'n individuele implementeerder verantwoordelik is. Die selfbegrip van 'n onderwyser word dus geïnterpreteer as 'n inklusiewe en fundamentele doel om die identiteitsbassis van onderwysers-as-implementeerders te verstaan. Goodson (1996:2-6) voorsien 'n analitiese lens waarvolgens gefokus kan word op onderwyser-biografieë in skole, wat behels om 'n 'biografiese analise' te doen oor hul lewe en werk, en dit vereis empiriese studies. Terugwerkende kartering stel dus 'n empiriese navorser in staat om te fokus op die selfbegrip van onderwysers, waarvolgens tot hul identiteitsbasis soos in hul biografieë vergestalt, deurgedring kan word.

2.2 Die professionele en pedagogiese identiteitsbasis van onderwysers

In hierdie afdeling konseptualiseer ek oor die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers in drie domeinde, naamlik (1) *biografieë van onderwysers*; (2) hul professionele en pedagogiese identiteite, en (3) die identiteitsbasis van onderwysers.

2.2.1 Onderwyser-biografieë

Tradisioneel is die werk van onderwysers as afsonderlike entiteite beoordeel in verhouding met hul implementering van 'n kurrikulumbeleid of hervorming (Goodson (1991;1994;1996). Heelwat aandag is eerder aan die 'profesioneel-tegniese' fassette van die onderwyser se werk gegee. Klemverskuiwings aangaande teoretiese studies oor die lewe en werk van onderwysers, het ontstaan. Daarvolgens kan die lewe en werk van onderwysers as 'n eenheid beoordeel word, wat nie in afsondering van mekaar bestudeer kan word nie. Goodson (1996:2) redeneer dat die manier waarop onderwysers onderrig, begrend is in hul *persoonlike agtergronde en biografiese data*. Die waarde van die onderwyser as 'n persoon wat sy eie storie vorm, word beklemtoon. In hoofstukke vyf en ses word breedvoeriger op die verwantskappe tussen die persoonlike agtergrond van onderwysers, en hul ontvang en implementering-identiteite van K2005, gefokus.



Die noodsaaklikheid vir 'n dieper verstaan van die persoonlike selfbegrip van onderwysers in verhouding met hul lewe en werk, word ook in Hargreaves (1994:ix) gedemonstreer. Daarvolgens is die hoop, drome, geleenthede, aspirasies of frustrasies belangrik in die beroep van onderwysers. Onlangse werk van *kwalitatiewe navorsers* het hiervolgens innoverende data geproduseer vir 'n dieper verstaan van die persoonlike en praktiese aard van onderwysers (Goodson, 1996:2-3). Hierdie navorsing beklemtoon die noodsaaklikheid van die persoonlike en biografiese perspektiewe van onderwysers. Vir hierdie navorser is dit belangrik om te konseptualiseer oor hierdie onderwyser-navorsing, vanweë die feit dat die 'stemme' van onderwysers aangehoor word (Goodson, 1991:139-140). Daarvolgens behoort daar dieper gekonseptualiseer te word oor onderwyser-

identiteite, sodat hul persoonlike en praktiese kennis begryp kan word. Die problematisering en konseptualisering van die onderwyser se ‘stem’, is in wese ’n betoog ten gunste van ’n fokus op die dieper ontologiese *selfbegrip van onderwysers*, soos dit in hul biografiese verhale vergestalt. Kurrikulum veranderinge stel toenemend hoër eise ten gunste van ’n fokus op die selfbegrip van onderwysers (Burke, 1996:31; Olson, James & Lang, 1999:69).

Goodson (1991:141) benadruk navorsing wat beweeg op ’n vlak vanwaar die persoonlike perspektiewe van onderwysers verstaan kan word. Hierdie persoonlike perspektiewe van onderwysers kan verstaan word in verhouding tot hul professionele en pedagogiese identiteite. Met behulp van hierdie identiteite, sal onderwysers K2005 ontvang en implementeer. Die persoonlike lewe en werk van onderwysers moet dus vanuit hul biografiese perspektiewe begryp word. Met behulp van ’n analise van die biografiese perspektiewe van onderwysers, kan hul selfstandige, refleksiewe stem en volledige verhaal aangehoor word, en nie slegs ’n fragmentasie daarvan nie. Giddens (1991:219) pleit in dié verband dat ’n mens (onderwyser) toegelaat moet word om eienaarskap te aanvaar oor hul persoonlike lewenskeuses en lewenstyle. Binne die raamwerk van my studie, het hierdie redenasies bepaalde betekenis. Onderwysers behoort daarvolgens geïnterpreteer te word as ‘refleksiewe agente’ wat met behulp van hul biografiese perspektiewe, hul ervariingskennis aan ‘ander’ kan meedeel. Gevolglik kan onderwysers nie as ‘suiwer passiewe’ en ‘reaktiewe agente’ beoordeel word nie.

In teenstelling met ’n fokus op die selfbegrip van professionele onderwysers, deel Goodson (1991:142-144) mee hoedat persoonlike data oor onderwysers se lewe

tradisioneel beoordeel is as te ‘persoonlik’, ‘idiosinkraties’ of ‘te sag’. Hierdie negatiwiteit jeens ‘persoonlike data’ oor die lewe en werk van onderwysers in empiriese studies, het geïmpliseer dat hul ‘stemme’ vernatig is. Voorbeelde van hierdie ‘vernatigde stemme’ betreffende ‘onderwyser-subjektiviteit’, is reeds uitgewys in analitiese modelle wat geassosieer word met vooruit kartering. Die skaduwee-agtigheid waarmee onderwysers gereduseer was, belemmer navorsers dus in hul effektiewe en volledige fokus op die lewe en werk van onderwysers. Goodson (1991:146) stel hieroor vrae in terme van hoe besondere stadiums in die lewe en werk van onderwysers in die algemeen, hul professionele lewe en werk in besonder affekteer.

Biografiese studies oor die lewe en werk van onderwysers ooreenkomstig die biografiese-analitiese raam van Goodson (1991, 1996), bring twee belangrike fassette na vore vir ’n dieper konseptualisering daarvan in my studie. Eerstens gaan ek konseptualiseer oor die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers, veral met verwysing na hul opleiding as onderwysers. Tweedens gaan ek konseptualiseer oor die diepste ontologiese identiteitsbasis van onderwysers.

2.2.2 Professionele en pedagogiese identiteite

Carlgren (1999:43-44) onderskei die **professionele kennis van onderwysers** in drie kategorieë. Eerstens verwys *professionele kennis (professionaliteit)* na die professionele kennis waarmee onderwysers ‘opgelei’ is om hulself in skole te organiseer. Tweedens verwys *professionalisering (professionele outonomie)* na die proses waarvolgens die ‘onderwys-beroep’ ’n professie is. Dit behels die professionele beheer of outonomie wat

onderwysers in hul lewe en werk besit. Derdens verwys *professionalisme* na die 'kwaliteit' van onderwysers se werk.

Burke (1996:532) konseptualiseer *professionalisme van onderwysers* in drie kategorieë. Eerstens word *professionalisme* beoordeel in terme van 'n *vakman of tegnikus*.

Daarvolgens word geopereer ooreenkomstig 'n simplistiese (oppervlakkige) begrip van vakmanskap. Die kriteria vir 'n goeie praktyk is hiervolgens bekend as pragmatisme wat werk of nie werk nie. Hiermee word die professionele en tegniese aard van onderwysers beklemtoon in terme van hul werktaak, wat geïsoleerd opereer van hul persoonlike lewe (Goodson,1991:141). Die tipe professionele kennis wat onderwysers hier benodig word, is om basiese take in hul skole en pedagogiese praktyke te verrig. Hierdie vorm van professionele en pedagogiese samestelling van onderwysers se kennis, en hul identiteite en aanwending daarvan in skole en klaskamer-praktyke, is bekend as die mees basiese vorm van professionele kennis. In my studie sal onderwysers met hierdie 'rigiede-professionalisme', vaskleef aan simplistiese en praktykgebonde interpretasies in hul lewe en werk.

Tweedens bestaan 'n meer *wetenskaplike* en *rasionele benadering* van professionele kennis. Daarvolgens moet onderwysers fokus op die basiese reëls, riglyne of teoretiese konstrunkte, om sodoende hul 'evaluerende praktyke' op te helder. Van toepassing op my studie, beteken dit dat die vakwetenskaplike kennis waarin onderwysers opgelei is, gebruik word om K2005-voorskrifte te ontvang en te implementeer. Gevolglik sal

onderwysers vakteorieë benut in hul 'professionele beoordeling', maar hoofsaaklik vanuit bepaalde 'vakwetenskaplike perspektiewe'.

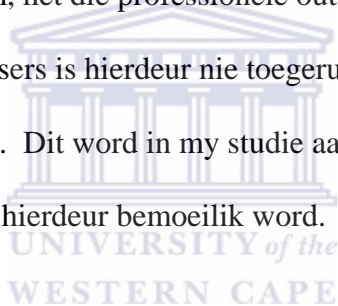
Derdens word professionalisme beoordeel as 'n *toenemende konseptualisering* en 'n groeiende afhanklikheid van ander dissiplines. Hiervolgens moet onderwysers verskillende vakwetenskaplike kennis in hul pedagogiese praktyke integreer. Dit behels 'n inter-dissiplinêre benadering tot vakdissiplines. In my studie beteken dit dat onderwysers behoort 'n konstellasie van 'verskillende vakke' tot leerereas te integreer.

Die vordering van die een stadium na die ander, word gekenmerk deur 'n toename in intellektualisering en teoretiese inhoud (Burke,1996:532). Met watter professionele en pedagogiese kennis is onderwysers toegerus om 'n kurrikulum-skuif te maak vanaf 'n inhoudsgefundeerde na 'n uitkomstgerigte benadering?

In literatuurstudies van post-apartheid Suid-Afrika, is klagtes geopper dat onderwysers meestal opgelei is in Fundamentele Pedagogiek (Baxen & Soudien,1999:131-143; Malcolm,2001:200-239; Taylor & Vinjevold,1999:131-162). Fundamentele Pedagogiek soos dit in die apartheidsera beoefen is, beoefen hiervolgens steeds in die era van post-apartheid, 'n potensieel-verlammende effek uit op 'n onderwyser se verstaan van sy/haar pedagogie (Malcolm, 2001:200; Taylor & Vinjevold, 1999:131-132). My tesis het nie ten doel om die vormende impak van Fundamentele Pedagogiek in post-apartheid Suid-Afrika te ondersoek nie. Alhoewel hierdie aspek 'n vrugbare grond is vir verdere studies, fokus

ek eerder op hoe onderwysers met hul vorige professionele en pedagogiese identiteitsbasse, K2005 in post-apartheid Suid-Afrika ontvang en implementeer.

Enkele literatuurstudies dui aan hoedat vorige vakgerigte benaderinge van die apartheidstelsel, steeds bestanddele uitmaak van die pedagogie wat heelwat onderwysers in post-apartheid Suid-Afrika beoefen (Taylor & Vinjevoll,1999:137-143). Baxen & Soudien (1999:131-132) bevestig dat elemente van die vorige inhoudsgefundeerde kurrikulum, bygedra het tot 'n tipe onderwyser-opleiding wat steeds in post-apartheid Suid-Afrika teenwoordig is. Met hierdie 'eng interpretasie' van die vorige inhoudsgefundeerde kurrikulum, het die professionele outonomie van onderwysers nie tot sy reg gekom het nie. Onderwysers is hierdeur nie toegerus om hul professionele praktyke krities te assessee nie. Dit word in my studie aanvaar dat onderwyser-ontvang en implementering van K2005, hierdeur bemoeilik word.

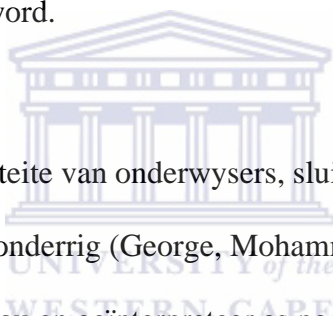


Vir Furlong, Barton, Miles, Whiting & Whitty (2000:4), gaan onderwyser-professionalisme toenemend oor kennis, outonomie en verantwoordelikheid.

Onderwysers behoort dus bevry te word van burokratiese en politieke beperkinge, wat 'n negatiewe demper plaas op hul professionele outonomie. 'n Fokus op die selfbegrip en self-ontwikkeling van onderwysers is hier van belang, en kan deur 'n onderwysstelsel bevorder word (Vandenberg, 2001:367). Hoe onderwysers op die basis van hul self-identiteite, op kurrikulum veranderinge in hul skole respondeer, gaan in my studie dieper ondersoek word.

2.2.3 Identiteitsbasis van onderwysers

Giddens (1991:5) beskryf hoedat die biografiese verhaal van self-identiteit van die mens plaasvind in 'n konteks van meervoudige keuses. Agentskappe van onderwysers word gevorm deur middel van dominante diskoerse in hul beredeneerde praktyke (Apple, 1996:6). Die wyse waarop onderwysers hul diepste identiteite bereik, handhaaf en ontwikkel, is belangrik vir 'n verstaan van hul aksies, en verbintenisse tot hul werk (George, Mohammed & Quamina-Aiyejina, 2003:194). Met behulp van studie oor die self-identiteite van onderwysers soos in hul biografieë vergestalt, kan 'n begrip oor hul diepste identiteitsbasis verkry word.



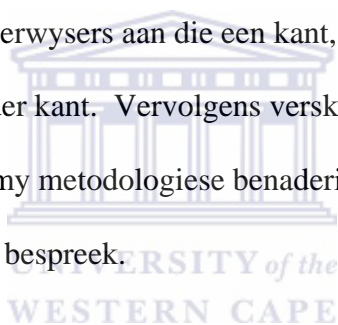
Komponente van die self-identiteite van onderwysers, sluit in hul beeld, ervaring en verwagtinge oor hulself en hul onderrig (George, Mohammed & Quamina-Aiyejina, 2003:194). Beelde word opgebou en geïnterpreteer as pogings om sin te maak uit menslike ervarings, asook kommunikasie daarvan met ander. Die beeld vergestalt dus binne die ervaring van 'n onderwyser en is in die verlede opgebou (George, et al.2003:195). Daardie beeld word uitgedruk in die praktyke en aksies van onderwysers. Beelde van onderwysers is dus in diskoerse, instellings en in hul kultuur opgebou. Hoe die 'self' binne hierdie diskoerse, instellings en kultuur gevorm en ontwikkel word, is in my studie van belang. Dit impliseer 'n fokus op die kulturele praktyke waarin onderwysers hulself bevind. In hoofstuk vier gaan ek dus 'n kontekstuele studie doen van onderwysers in die Overberg, en hoe hul diepste identiteitsbasis deur sosio-kulturele kontekste gevorm en saamgestel is. Watter impak het hierdie identiteit-samestelling op hul ontvang en implementering van K2005 in skoolpraktyke?

Die 'self' van die mens is verhalend opgebou (Zembylas,2003:213-214). Hierdie storie van die mens word opgebou binne die diskoerse van mag en norme in 'n samelewing. Identiteite kan dus begryp word as 'n storie met verhalende konstrunkte, wat verwant is aan temas, komplotte en karakters. Binne hierdie stories van onderwysers, lê hul diepste identiteitsbasis ingebed, en daarvolgens word die *betekenisse* van onderwysers gevorm. Empiriese studies oor die diepste identiteitsbasis word in hoofstukke vier en ses onderneem. Vervolgens gaan ek in hoofstuk drie fokus op die metodologie waarvolgens ek my studie aangepak het.

2.3 Gevolgtrekking

In my literatuur oorsig is die identiteitsbasis van onderwysers gekonseptualiseer in terme van twee kurrikulum-implementeringsmodelle van Elmore (1980), bekend as vooruit kartering en terugwerkende kartering. Die twee modelle dien as 'n analitiese raamwerk vanwaar ek kon fokus op die implikasies van hierdie modelle op die ontvang en implementering van onderwysers. Dit blyk dat die analitiese benadering van vooruit kartering nie direk fokus op die ontvang- en implementering-identiteite van onderwysers nie. Agente hoër-op in die hiërargie, sal die lewe en werk van onderwysers in die mikro-skoolkontekste nie verstaan nie, en ook nie kan beheer nie. Gevolglik was hierdie model van vooruit kartering, nie geskik as 'n analitiese raamwerk vir my studie nie. Wat nodig is, is analitiese lense wat direk fokus op die lewe en werk van onderwysers in hul implementeringskontekste.

Die analitiese lens van terugwerkende kartering fokus direk op die institusionele gedrag van implementeerders. Derhalwe is hierdie analitiese raamwerk geskik vir my empiriese navorsing. In die analitiese benadering van terugwerkende kartering, kan die insitusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers direk waargeneem en aangehoor word. Die konseptuele raamwerk van Goodson (1996) is hier bruikbaar, deurdat empiriese navorsers kan fokus op die lewe en werk van onderwysers in skole, soos dit in die biografiese verhale van onderwysers vergestalt. Hierdie fokus vereis om die identiteitsbasis van onderwysers te ondersoek, waardeur 'n behoefte aan empiriese studies versterk word. Hierdie empiriese studies moet fokus op die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers aan die een kant, in verhouding tot hul identiteitsgrondslag aan die ander kant. Vervolgens verskuif die fokus in my studie na hoofstuk drie, waarvolgens ek my metodologiese benadering en metodes van data-insameling en verwerking gaan bespreek.



HOOFSTUK DRIE: NAVORSING METODOLOGIE

3.0 Inleiding

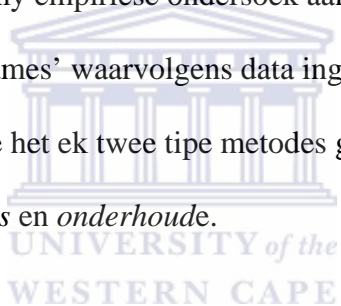
Hierdie hoofstuk het ten doel om die metodologiese oriëntering en benadering te bespreek betreffende die ‘identiteitsbasis van onderwysers’ in die Overbergstreek. Dié studie was binne die raamwerk van die **konstruktiewe-interpretatiewe metodologie** aangepak. Die *interpretatiewe oriëntasie* fokus op menslike optrede wat in hul kontekste inherent betekenisvol is (Lincoln & Guba, 2000:167; Schwandt, 2000:191). Betekenisse het hiervolgens sekere intensionele (bedoelende) inhoud, wat in terme van ’n stelsel van betekenis begryp moet word. Hierdie stelsel van betekenis van menslike aksies, hang af van die ‘konteks’ of ‘bedoeling’ waarin die akteur homself of haarself bevind. Die *konstruktiewe oriëntasie* neem aan dat ’n realiteit meervoudig en interaktief is, en bestaan uit ’n gedeelde ervaring wat deur individue geïnterpreteer word (McMillan & Schumacher, 2001:396). In my studie het ek gepoog om met behulp van my metodologiese benadering, deur te dring tot by die diepste ontologiese identiteitsbasis van onderwysers in hul kontekste.

Cohen en Manion (1980:27-28) onderskei ’n paradigma van empiriese navorsing in twee kontrasterende aannames, waarvolgens die sosiale werklikheid ondersoek kan word.

Hierdie aannames is bekend as *normatiewe data* en *interpretatiewe data*. Die normatiewe navorser sal informasie insamel onder toestande wat presies gespesifiseer is, en betekenis opbou in verhouding tot die besondere probleem wat ondersoek word. Die interpretatiewe navorser bied ’n ‘innerlike siening’ aan van die sosiale realiteit van

groepe wat hy bestudeer. Aangesien ek die identiteitsbasis van onderwysers in die Overberg wou begryp, is die interpretatiewe-sosiologiese (konstruktiewe) benadering bruikbaar vir my empiriese ondersoek. Daardeur was ek in staat gestel om te fokus op die institusionele gedrag van onderwysers, in verhouding tot die aanhoor van hul diepste stem-identiteite.

Terre Blanche en Kelly (2002:123) veronderstel dat interpretatiewe metodes deurdring tot die diepste gevoelens en ervarings van die mens in verhouding tot sy mede-mens. Binne die raamwerk van die interpretatiewe paradigma met sy fokus op die dieper betekenis van mense in praktyke, het ek my empiriese ondersoek aangepak. Die interpretatiewe paradigma behels 'n 'stel aannames' waarvolgens data ingesamel word (Cohen & Manion,1980:26). In my studie het ek twee tipe metodes gebruik om my empiriese data in te samel, naamlik *observasies* en *onderhoude*.



Kwalitatiewe metodes was geskik vir 'n ondersoek van my navorsingsvraag binne die raamwerk van die interpretatiewe benadering. Kwalitatiewe metodes stel 'n sosiale navorser in staat om 'n dieper begrip van die sosiale fenomeen (identiteitsbasis van onderwysers) te verkry (Silverman, 2001:32). Die onderskeid tussen kwalitatiewe metodes en kwantitatiewe metodes, verdien vermelding. 'Kwalitatiewe metodes' verskil met betrekking tot data-insamelingstegnieke in vergelyking met 'kwantitatiewe navorsing'. In laasgenoemde navorsing word normatiewe metodes gebruik (Cohen en Manion,1980:27). Volgens Neuman (2000:122) beklemtoon kwantitatiewe navorsers 'n logika en die presiese meting van veranderlikes, en toets hipoteses wat verband hou met algemene oorsaaklike verduidelikings. Daarteenoor beklemtoon kwalitatiewe navorsers

eerder ‘gevalle en kontekste’. Die klem in hierdie studies was op ’n gedetailleerde studie van gevalle, wat verskyn in die natuurlike vloei van sosiale lewe. Hierdie onderskeid tussen die data-insamelingstegnieke en prosedures van kwalitatiewe (interpretiewe) en kwantitatiewe metodes (normatiewe) metodes, het implikasies vir my empiriese ondersoek gehad. Ek het as ’n empiriese navorser, ’n kwalitatiewe ondersoek gedoen wat deurgedring het tot die subjektiewe interpretasies van onderwysers in hul plaaslike kontekste. Die werkswyses van ‘kwalitatiewe navorsers’ is onder die vergrootglas, en gaan vervolgens breedvoeriger bespreek word, asook die impak daarvan op my ondersoek.

3.1 Kwalitatiewe navorsing

Die interpretatiewe metodologie stel sosiale navorsers in staat om met behulp van *kwalitatiewe metodes*, deur te dring tot die *natuurlike omgewing* van respondente (Brabbie & Mouton, 2001:270; Leedy & Ormrod, 2001:147). Daarvolgens word gepoog om menslike optrede in hul natuurlike konteks te begryp. Kwalitatiewe navorsers sal dus die natuurlike omgewing van respondente binnegaan om die innerlike perspektief van respondente te verstaan (McMillan & Schumacher, 2001:398). Die primêre doel van kwalitatiewe navorsers, is dus om ’n ‘in-diepte beskrywing’ aan te bied oor die optrede en gebeure van deelnemers (Brabbie & Mouton, 2001:270). Hierdie in-diepte beskrywings het van my vereis om deur te dring tot die diepste ontologiese basis van onderwysers in hul natuurlike omgewing in die Overberg. Daarvolgens het ek beoog om die institusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers in terme van K2005-ontvang en implementering, te verstaan.

Volgens Patton (1990:44) gebruik kwalitatiewe navorsers 'n *induktiewe logika* om data in te samel en te verwerk. Dié induktiewe logika het vereis dat ek as 'n sosiale navorser myself moes toerus met 'n 'empatieke tegniek' vir die insameling van data met respondente. Schwandt (2000:192) beweer dat 'n *empatieke interpretasie* moontlik is wanneer 'n navorser sal poog om die betekenis van menslike aksies in hul natuurlike omgewing te verstaan. Dit het behels dat ek as 'n navorser, 'n greep wou verkry op die subjektiewe bewussyn of bedoeling van die akteur in sy sosiale konteks. Dit het ook geïmpliseer dat ek 'n tipe identifikasie met die akteur ontwikkel het. Gevolglik het ek gepoog om akteurs in my empiriese-steekproef te verstaan in terme van hul eiesoortige motiewe, oortuigings, begeertes, denke en ander veranderlikes.

Interaktiewe kwalitatiewe navorsing is aanwesig sodra navorsers data insamel in die aangesig van geselekteerde persone in omgewings (McMillan & Schumacher, 2001:395). Die uitgangspunt het meegehelp dat ek doelbewus 'n interaktiewe verhouding in my veldstudies met deelnemers in my ondersoek probeer handhaaf het. Die aard van hierdie interaktiewe verhouding was baie belangrik vir my kwalitatiewe navorsing en data-insamelingstegnieke. Ek was daardeur afhanklik van deelnemers vir die insameling en verwerking van kwalitatiewe data, en die 'natuurlike toestand' as moontlik waarin data van my respondente vir my aangebied is, was vir my uiters belangrik. Hierdie deelnemers was geïmposeer in sekere skoolkontekste van die Overbergstreek, dus het ek aanvaar dat dit 'n unieke impak gehad het op hul ontvang en implementering van K2005.

Kwalitatiewe navorsing binne die konstruktivistiese, filosofiese-raamwerk, veronderstel dat mense konstruksies vorm om sin te maak van entiteite soos gebeure, persone, prosesse of objekte in spesifieke kontekste (McMillan & Schumacher, 2001:396). Ek het hierdie konstruksies uitgedruk as standpunte, persepsies, en oortuigingstelsels van onderwysers, soos hulle dit ‘werklik en natuurlik’ ervaar het. My argument was dat hierdie ‘werklikheid’ rigting gegee het aan aksies, denke en gevoelens van mense in hul sosiale realiteite. Tog is ek ewe eens die taak gelaat om hierdie ‘idiosinkratiese gedrag en perspektiewe’ van onderwysers in my empiriese studies ‘normatief’ (‘objektief’) te verwerk en te interpreteer. Dit sou beteken dat daar ’n herorganisasie plaasgevind het van hierdie die ‘idiosinkratiese-konstruksies van onderwysers’ in my empiriese tekste, waarvolgens my subjektiwiteit in die gedrang was. My eiesoortige subjektiwiteit kon maklik ’n ‘objektiewe oordeel’ in my fokus op die ‘subjektiwiteit van my respondente’ belemmer. Dit was noodsaaklik dat ek my eie subjektiwiteit en die potensiële impak daarvan op my navorsing, moes verklaar.

3.1.1 My subjektiwiteit as ’n empiriese navorser

Aangesien ’n kwalitatiewe navorser die instrument is in beide data-insameling en data-interpretasie, bestaan kritiek dat hierdie metodologie en tegnieke wat daarmee saamgaan, te subjektief is (Patton, 1990:54). Die idêe van *empatieke neutraliteite* in kwalitatiewe navorsing, word heftig gedebatteer deur metodoloë en filosowe van die sosiale wetenskap. Dit behels kritiese vrae oor of die kwalitatiewe navorser sy persoonlike vooroordele ‘eenkant’ kan skuif om geldige en betroubare empiriese data in te samel.

Gevolgtlik moes ek my eiesoortige subjektiwiteit verklaar soos dit my ondersoek na geldige en betroubare navorsingsresultate kon belemmer.

Ek het opgegroeï in die Overbergstreek as 'n bruinmens ('Kleurling'), manlik en binne 'n werkersklas en Christelike omgewing. In hierdie streek ervaar ek hoedat bruin mense intensief worstel met hul ras-identiteit, en baie onsekerheid daaroor ervaar. Daar bestaan diep verdeeldheid oor die konsep 'Kleurling', met sommige wat die konsep aanvaar, en ander wat dit summier verwerp. Gedurende die apartheidsera het bruinmense geen politieke stemreg nie, en bestaan dus as 'n polities-gemarginaliseerde groep. Dit bring mee dat ek 'opgegroeï' en gesosialiseer het binne identiteit-kategorieë as 'n 'polities-gemarginaliseerde bruinmens', 'werkersklas', 'Christelike-fundamentalisme' en 'manlik'.

Ek en talle kinders van werkersklasse het ervaar hoedat enkele middelklas bruin-onderwysers, diskrimineer teenoor kinders en ouers in die werkersklasse. Hierdie onderwysers was toegerus met 'n lewenspolitiek wat identifiseer met middelklas-belange in die bruin-gemeenskap, maar wat gediskrimineer het teen werkersklas-kindere in skole. Met my toetrede as 'n onderwyser in die Overbergstreek, ervaar ek redelik spanning met onderwysers wat teenoor werkersklasse diskrimineer. Deurdat 'elite' groepe in die bruin gemeenskap soms die Christelike godsdiens as 'n dogma gebruik en misbruik het om hul bevoorregting te legitimeer, het dit my spanning met hierdie groepe geïntensiveer. Aan die positiewe kant het ek as 'n onderwyser wat empatie het met werkersklas kinders, pogings aangewend om alle kinders in my klaskamer-praktyke regverdig en billik te hanteer. Ek het daarvoor baie respek en ondersteuning van heelwat kinders en ouers ontvang. Tog impliseer dit dat daar vooroordele in my outobiografie ingebou is teenoor

onderwysers en ‘elite groepe’ in die bruin-gemeenskap, wat sterk middelklas-waardes aanhang, maar terselfdertyd werkersklasse stereotipeer en teen hulle diskrimineer. Op die een of ander wyse moes ek dus my eiesoortige vooroordele en stereotiperings as ’n empiriese navorser, en die potensiele effek daarvan op my navorsing, probeer ‘neutraliseer’.

3.1.2 ‘Objektivering’ van my subjektiwiteite

Ek het sekere ‘refleksiewe strategieë’ gevolg om die geldigheid en betroubaarheid van my empiriese data in die Overbergstreek te verhoog, waardeur ek my subjektiwiteite probeer neutraliseer het.

My eerste poging in die bereiking van ‘neutraliteite’ van my empiriese data, was om ten nouste met my respondente saam te werk en hulle menings soveel as moontlik op te teken. Hierdie poging sou insluit om die *perspektief van respondente* vanuit hul eiesoortige verwysingsraamwerk te verstaan. Hierdie werkswyse is gevolg ooreenkomstig riglyne van McMillan & Schumacher (2001:412-414). My refleksiewe strategieë sou voorts behels om ’n dagboek te hou van my besoeke aan die veld vir observasies en onderhoude, afgesien van my observasie-veldnotas en onderhoud-transkripsies. My dagboeke en veld-joernale het beskrywings ingesluit, maar ook idees wat ek deurlopend gegenereer, geassesseer en gereflekteer het. Dit sou insluit opvolg-besoeke aan respondente by skole en hul huise, om empiriese data aan sekere respondente voor te lê vir kommentaar, en deurlopende kommunikasie met beskikbare respondente te handhaaf. My tegniek sou ook behels om ’n ‘loodstudie’ te doen van twee onderwysers met wie ek

bevriend was, voordat ek my onderhoude gedoen het. Kritiese kommentaar van deelnemers aan my loodstudie tydens my onderhoudvoering, het my opnuut laat fokus op my subjektieweite. Soos my studie gevorder het, het ek toenemend ‘teoreties sensitief’ geword vir die belange en beskerming van respondente.

Tweedens het my refleksiewe strategie behels om *deurlopende vergelykings* oor my navorsingsresultate te doen. Dit het geïmpliseer om my subjektieweite met navorsingstegnieke en resultate van vorige ‘objektiewe wetenskaplike benaderinge’, soos dit in my literatuurstudies vergestalt, te vergelyk. Fay (1996:1-3) verwys na die afskaling van positivisme (‘objektivisme’) in sosiale wetenskappe, en die opkoms van die perspektivisme (‘relativisme’), wat bepaalde implikasies vir my studie ingehou het. Hierdie relativisme met hul aannames dat alle kennisvorme gelykwaardig is, het uitdagings aan my eiesoortige ‘subjektieweite’ gestel, asook vir die insameling en verwerking van geldige en betroubare epistemologiese (‘objektiewe’) verduidelikings van my empiriese data. Hoewel die respondente in my empiriese ondersoek, idiosinkratiese en subjektiewe data geproduseer het, het ek hierdie data opgesom en vergelyk met die normatiewe kriteria van die sosiaal-wetenskaplike teorie en teoretiese lense. Ook hierdie werkswyse kon meehelp om my eiesoortige subjektiewe interpretasies op die ‘agtergrond’ te verskuif.

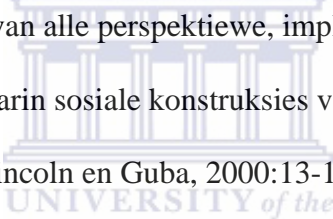
Derdens het ek my vergewis van *metodologiese studies* in die literatuur wat verband hou met subjektieweite, en die impak daarvan op die insameling en verwerking van geldige en betroubare wetenskaplike kennis. Volgens Olssen (1996:275) bestaan daar in die konstruktivistiese filosofie twee vorme van **radikale konstruktivisme**, bekend as

individuele (relativisme/perspektivisme) en *anti-realistiese* (idealisme). Die relativisme het sy oorsprong in verskillende tipes idealisme, waaruit aannames bestaan dat alle kennis gevorm word uit ondervinding en konteks (Delanty, 2001:113). Kritiek bestaan oor die idealisme waarvolgens ‘konstruksies van kennis’ in kontekste opgebou word tot ‘epistemologiese individuele’, en daardeur word die ‘sosiale dimensie’ in die konstruksie van kennis geïgnoreer. Dié idealisme impliseer dat kennis en denke van ‘wetenskaplike perspektiewe’ uitgedruk word as ’n ‘ideologie’. Hierdie ‘wetenskaplike ideologie kan soms in kontekste gebruik word om mense te beheer.

Fay (1996:2-3) redeneer op ’n soortgelyke trant dat die gevaar van die relativistiese wetenskaplike in diens kan staan van ’n ideologie en politieke mag van ’n nasionale staat. In sulke omstandighede kan wetenskap uitloop tot propaganda en valse hoop, of geen hoop nie. Hierdie radikale vorme van konstruktivisme dien as ’n struikelblok in pogings van empiriese navorsers om geldige en betroubare wetenskaplike kennis te genereer. In my studie het hierdie argumente bepaalde betekenis. K2005 as ’n beleid-voorskrif kan verval in ’n ‘dogmatiese idealisme’ en ’n ideologie van die post-apartheidstaat. ’n Negatiewe uitvloeisel daarvan is dat die stem-identiteite en kontekstuele realiteite van onderwysers-as-implementeerders van K2005, op die agtergrond geskuif word. Dit kan impliseer dat die K2005-beleid oorbeklemtoon word, en sodoende in diens staan van ’n ‘politieke agenda’ op makro-nasionale vlak.

Aan die ander kant bestaan daar die gevaar wat perspektivisme (relativisme) in die skoolpraktyke en sosio-kulturele kontekste vir empiriese navorsers kan inhou. Die perspektivisme fokus nie direk op die realiteite van die mens nie (Fay, 1996:2-3), maar

vanuit bepaalde voorveronderstellings, wat verbonde is aan 'n spesifieke konteks van 'n individu. Die standpunt of perspektief van 'n akteur in sy eiesoortige konteks kan navore tree as draer van spesifieke standpunte, waarin die gevaar van kulturele geslotenheid van sy standpunt kan ontstaan. Die relativistiese argument berus gevolglik op aannames dat geen rasonale argumente bestaan waarvolgens een perspektief beter as 'n ander perspektief kan wees nie. Alle perspektiewe is derhalwe gelykwaardig, omdat meervoudige perspektiewe 'gelyktydig' bestaan. Hierdie argumente het implikasies vir my empiriese ondersoek in terme van die subjektieweiteite waarin deelnemers in my ondersoek vasgevang is, en my subjektiewe reaksie daarop.



Die relativistiese gelykstelling van alle perspektiewe, impliseer dat daar intersubjektieweiteite bestaan, waarin sosiale konstruksies van betekenis en kennis deur deelnemers meegedeel word (Lincoln en Guba, 2000:13-14). In my studies kan hierdie 'intersubjektiewe gesprekke' plaasvind binne 'n 'beredeneerde praktyk'. Binne hierdie beredeneerde praktyk, kan deelnemers 'n 'taalgesprek' aanvoer wat eiesoortig is aan hul 'konteks' en betekenisvorming wat daaruit ontwikkel. Die resultaat hiervan vir my ondersoek, is dat ek deelnemers in my ondersoek as 'gelykwaardige deelnemers' in skoolkonteks moes hanteer. Dit impliseer egter dat ek die 'idiosinkratiese gedrag' en 'relativisme' van individue in hul eiesoortige konteks, moes verreken.

Die 'konstruktivistiese paradigma' aanvaar 'n relativistiese ontologie (meervoudige realiteite), subjektivistiese epistemologie (kenner en subjek skep begrip), naturalistiese wêreld (natuur) en 'n stel metodologiese prosedure (Lincoln en Guba, 2000:13-14). Sodra die idiosinkratiese kennis van respondente egter deur die navorser getransendeer

moet word na hoër-vlakke van kennis en verstaan, is die suiwer aanwending van die konstruktivistiese benadering in die spervuur. Gevolglik impliseer dat die konstruktivisme in verhouding met die realisme, ‘gebalanseer’ moet word (Delanty, 2001:1-3).

Willmott (2002:339-340) pleit dat ‘waarheid’ dien as ’n transendentale voorvereiste vir ’n ondersoek in die onderwys, wat formele en regulatiewe norme en teorieë beoort in te sluit. Dit is ’n pleit vir die ernstige oorweging van die *realisme* in die sosiale wêreld waar wetenskap beoefen word, of waar die positivisme onder-beklemtoon word. Die wêreld bestaan vir die realisme eerder onafhanklik van die ondersoeker. Daarenteen veronderstel radikale konstruktivisme dat alle verstaan en kommunikasie tussen mense ’n aangeleentheid is van interpretiewe konstruksies deur die subjek (Olssen, 1996:276-277). Beide debatte van die konstruktiewe en realisme, het betekenis vir my empiriese ondersoek, en die kwessie van subjektiwiteit wat daarin opgesluit lê.

In my studie het ek daarop gefokus om die konstruktivistiese filosofie en kwalitatiewe metodes van data-insameling en die verwerking daarvan, te ‘balanseer’ met normatiewe kriteria van die realisme (positivisme). Daardeur het ek die subjektiwiteit van my deelnemers en myself, vergelyk met ’n normatiewe kriteria. Hierdie normatiewe kriteria het in my studies het behels om my empiriese data te vergelyk met teoretiese raamwerke, standpunte of lense. Die konstruktiewe en realisme moet dus in sosiale wetenskappe met mekaar versoenbaar wees, en nie as afsonderlike entiteite aangewend word nie (Delanty, 2001:1-5).

Die deurlopende poging om my subjektiwiteit te probeer 'neutraliseer', was 'n sleutelkenmerk in my empiriese ondersoek met betrekking tot interpretatiewe metodes. Toetrede tot my navorsingsveld, was 'n kontinuïteit daarvan. Ek het gevolglik tot my navorsingsveld toegetree met behulp van my navorsingsontwerp.

3.2 Navorsingsontwerp

My *navorsingsontwerp* verwys na my spesifieke *navorsingstrategie* (plan) om die doel van my navorsing te probeer verwesenlik. Hierdie doel behels om my navorsingsvraag te beantwoord deur middel van die insameling, analise en interpretasie van empiriese navorsing in die Overbergstreek.

3.2.1 Seleksie van skole en onderwysers

My prosedure as 'n kwalitatiewe navorser in die Overbergstreek, was bepalend tot die aard van empiriese data wat ek ingesamel het. Ek het my empiriese data deurlopend probeer verstaan in terme van my werkswyse en prosedure wat ek gevolg het om hierdie data te verkry, en deurlopende refleksies wat ek daarvoor gedoen het. Vrae wat ek dus deurlopend gestel het, is of ander metodes dieselfde resultate sou oplewer het. Hoe kon ek betroubare resultate oplewer deur middel van die prosedure en tegnieke wat ek gevolg het? Die prosedure waarvolgens ek 'n **seleksie van skole** gedoen het, was voorafgegaan deur 'n oorweging van veranderlikes in my geografiese streek. Hierdie veranderlikes het ingesluit die geografiese ligging van die skole, demografiese en persoonlike faktore.

Ek het eerstens voorkeur gegee aan skole wat nader aan my woongebied geleë is, om finansiële onkoste te bespaar. Tweedens het ek aandag gegee aan die demografiese samestelling van skole. My ideaal was om die ras-samestellings van die Suid-Afrikaanse populasie by my ondersoek te betrek, naamlik swartmense, bruinmense, indiërs en blanke skole. Ongelukkig was slegs blanke en bruin skole in my onmiddellike geografiese streek beskikbaar, en dit het my besluite op vier bruin en een blanke skool beïnvloed. Dertens het ek voorkeur verleen aan primêre skole, aangesien ek beskik oor onderwyservaring van primêre skole in die omgewing. Die ander rede is dat hoofsaaklik primêre skole in daardie stadium besig was met K2005. Vierdens het ek voorkeur verleen aan groter primêre skole, aangesien hier 'n groter verskeidenheid van onderwysers teenwoordig was vir my observasie-program. Daar was slegs 'n klein aantal landelike blanke skooltjies in my omgewing beskikbaar. Gevolglik het hierdie gegewens beperkend ingewerk op my keuse van blanke skole. Vyfdens is my besluite op die tipe skool wat ek geselekteer het, beïnvloed deur die gewilligheid van prinsipale om navorsing by hul skole toe te laat.

Nadat ek die voorafgaande veranderlikes wat my seleksie van skole beïnvloed het, afgehandel het, was daar die toelating en etiese vereistes waarmee ek gekonfronteer is. My navorsingsprosedure het in 2003 in aanvang geneem toe ek toestemming van die Wes-Kaap Onderwysdepartement moes verkry vir my aansoek om navorsing in geselekteerde skole te doen (Bylae A, nommer een). Nadat ek my goedkeuringsbrief van die WKOD ontvang het (Bylae B, nommer een), het ek goedkeuringsbriewe aan skole gestuur. Die aansoekbriewe aan prinsipale is dus vergesel met 'n goedkeuringsbrief van die WKOD (Bylae A, nommer twee). Ek het aansoek gedoen by tien skole in die streek,

sewe bruin skole en drie blanke skole. Van die sewe bruin skole waarheen ek aansoek gedoen het, het ses skole goedkeuring verleen, en een skool het 'n nee-antwoord gegee. Twee blanke skole het goedkeuring gegee, terwyl een skool nie gereageer het nie. Etiese vereistes noodsaak my om die name van die skole nie bekend te maak nie. Vanuit die ses bruin skole het ek vier skole gekies vir empiriese navorsing, en een blanke skool. Gevolglik was my volgende stap om prinsipaal persoonlik te kontak oor datums wanneer ek hul skole kon besoek. Die metode, tegnieke en prosedures wat ek gevolg het om my empiriese data in te samel, word vervolgens aangebied.

3.2.2 Metodes van data-insameling

My kwalitatiewe metodes, prosedure en tegnieke van data-insameling, verwerking en refleksie, word beskryf in die twee metodes wat ek in my veldstudies gebruik het. Die twee metodes was **observasies** en **semi-gestruktureerde onderhoude**. Elkeen van hierdie ondersoekmetodes besit eiesoortige navorsingstrategieë, tegnieke, prosedures en refleksiewe strategieë.

3.2.2.1 Observasies

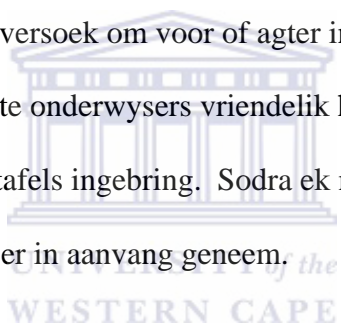
Nadat ek goedkeuring van prinsipale in vyf skole verkry het om observasies by hul skole te doen, was my volgende stap om 'n *observasie-skedule* saam te stel (Sien Bylae C). Ek het hierna 'n kennisgewing aan elkeen van die van die vyf prinsipale gestuur oor wanneer ek hul skole gaan besoek. Daarna het ek elke prinsipaal telefonies in kennis gestel oor die aanvang wanneer ek sy/haar skool gaan besoek. My volgende stap was om die skole

per volgorde te besoek. Die hoofdoel met my observasie-protokol was om die institusionele gedrag van onderwysers waar te neem, met die sentrale fokus op hul implementeringstyle K2005-identiteite. Daarvolgens sou ek sistematiese aantekeninge daarvoor opbou. My observasie-tegniek het ingesluit om die institusionele kultuur van die skool waar te neem, en die moontlike impak daarvan op die implementeringstyle en professioneel-pedagogiese identiteite van onderwysers.

Ten einde myself as 'n onderwyser in staat te stel om skole gedurende skooltyd fisies te besoek, het ek by die beheerliggaam van my skool waar ek 'n onderwyser is, en by die WKOD, aansoek gedoen om spesiale verlof vir studiedoeleindes te verkry. Nadat hierdie verlof toegestaan was, het ek skole in my observasie-steekproef in die derde kwartaal voltyds besoek. Sodra ek vir die eerste dag by 'n skool opdaag, het ek myself onmiddellik by die prinsipaal van die skool aangemeld. Die prinsipaal van die skool sou my gewoonlik in sy kantoor verwelkom. Gewoonlik sal die 'interkommunikatiewe gesprekke' tussen my en prinsipale, wissel van prinsipaal tot prinsipaal. Die meeste prinsipale sou vra wat ek eintlik van plan is om in die skool te doen. Dan sou die prinsipaal my na 'n 'kontak-onderwyser'⁸ neem, of hierdie 'kontak-onderwyser' na die kantoor ontbied. Sodra ek in die klaskamer van die eerste onderwyser wat deur die prinsipaal of 'kontak-onderwyser' aan my toevertrou was, ingegaan het, sou my observasies in aanvang neem.

⁸ 'n Kontak-onderwyser is die onderwyser wat tydens my observasie-tydperk in skole gedien het as 'n 'skakel' tussen 'ander' onderwysers en myself. So 'n onderwyser is deur die prinsipaal aan my bekend gestel, en hy sou my aan 'ander' onderwysers in sy skool bekend stel.

Die eerste stap in klaskamers van onderwysers wat ek betree het, was om myself aan hulle bekend stel, en te noem dat ek in die klaskamer is vir observasies. Voorts sou ek die onderwyser gerus stel dat ek nie na hul klaskamer kom om fout te soek met hul onderrigprogram nie. Dit was vir my belangrik om vriendelik en ontspanne na die onderwyser te gaan, sy selfvertroue te probeer wen, en dan so onopsigtelik as moontlik in die klaskamer stelling in te neem. Ek sou dus aan die onderwyser versoek om so natuurlik as moontlik aan te gaan met sy les, of sy lesse aan te bied asof ek nie in die klaskamer is nie. Dit was vir my belangrik om 'n empatieke verhouding met my respondente op te bou sodat hulle gemaklik met my teenwoordigheid kan wees. Sommige onderwysers het my vriendelik versoek om voor of agter in die klaskamer my sitplek in te neem. Gewoonlik het die meeste onderwysers vriendelik hul sitplekke by 'n tafel vir my aangebied. Ander het spesiaal tafels ingebring. Sodra ek my sitplek ingeneem het, het my observasie van 'n onderwyser in aanvang geneem.



In elke skool het ek observasies gedoen by drie tot ses onderwysers per skool, of selfs meer as ses onderwysers. My keuse van onderwysers het afgehang van die grootte van die skool. My observasie in klaskamers van elkeen van dié onderwysers, het hoofsaaklik gefokus op hul implementering van 'n kurrikulum vernuwing, soos vergestalt in K2005. Ek het dan begin met die skryf van veldnotas. My observasie-tegnieke sou daaruit bestaan om te fokus op wat die onderwyser in die klaskamer tydens 'n les periode doen. Wanneer 'n lesaanbieding nie aangebied is nie, sou ek neerskryf wat die leerders of onderwyser doen, of belangrike gebeure of insidente wat ek in die skool waargeneem het. Ander tegnieke met die skryf van my veldnotas, sou insluit waarnemings van die terrein, klaskamer-atmosfeer, interaksie tussen onderwyser en leerder, leerders onderling, of

ander gebeure wat ek in die skool waargeneem het. Wanneer ek opmerk dat die onderwyser ongemaklik is met my teenwoordigheid, het ek my observasie-tegnieke ietswat gewysig. Ek sou my oogkontak verskuif na my veldnotas, by die venster uitkyk, of 'n houding inneem dat ek nie eintlik geïnteresseer is oor wat die onderwyser en leerders doen nie. Ek het my veldnotas op so 'n manier geskryf dat ek aan die linkerkant neerskryf presies wat in die klaskamer gebeur, en regs het ek my idees daaroor geformuleer. Sodoende het ek reeds vroegtydig my idees en interpretasies ontwikkel ten aansien van wat in die skool en klaskamer gebeur.

Afgesien van klaskamer-observasies, het ek ook buite die klaskamer veldnotas neergeskryf oor die skoolatmosfeer, en impakte daarvan op die implementeringstyle van onderwysers. Dié veldnotas sou insluit alle faktore wat te doen het met my tegniese prosedure sowel as die breë bestuur en funksioneringe van 'n skool. Ek het my besoeke aan skole dus opgevolg met nog formele of informele besoeke (Bylae A, nommer drie en vier), en weer eens vanaf die WKOD goedkeuring verkry vir hierdie besoeke (Bylae B, nommer twee en drie). My tydperk van observasies in skole het ek as uiters interessant, aangenaam en baie leersaam ervaar.

My observasie-steekproef het ek saamgestel uit geselekteerde onderwysers in die intermediêre en senior fase. Drie onderwysers per skool was geselekteer vir die finale opskrywings in my veldnotas. Dus het my observasie-steekproef bestaan uit vyftien in die vyf skole waar ek my waarnemings gedoen het. Vanuit my observasie-steekproef, het ek derhalwe algemene beskrywings en opsommings aangebied oor die idiosinkratiese

implementeringstyle van onderwysers. In hoofstuk vyf word 'n aanbieding gedoen oor hoe ek my observasie-data aangepak het, en die resultate wat daaruit verkry is.

3.2.2.2 Semi-gestruktureerde onderhoude

Met behulp van my observasie-opsommings, het ek **vier verteenwoordigende onderwysers** geselekteer vir semi-gestruktureerde onderhoude. Die vier verteenwoordigende onderwysers is geselekteer ooreenkomstig vier *implementering-identiteite* wat in my observasie-data geproduseer is. Met implementering-identiteite word hier bedoel die manier waarvolgens onderwysers K2005 in hul skole en klaskamers geïmplementeer het. My onderhoud-steekproef het ek derhalwe soos volg saamgestel: (1) 'n Bruin manlike onderwyser wat identifiseer met 'n informele, ongestruktureerde lesaanbieding; (2) 'n Bruin manlike onderwyser wat identifiseer met 'n formele, gestruktureerde lesaanbieding, met 'mondelinge mededeling' as die sentrale vorm van lesaanbieding, (3) 'n Vroulike blanke onderwyseres wat identifiseer met 'n formele, gestruktureerde lesaanbieding, met 'mondelinge mededeling' as die sentrale vorm van lesaanbieding, en (4) 'n Vroulike blanke onderwyseres wat identifiseer met 'n formele, gestruktureerde lesaanbieding, met 'n 'opdraggesentreerde-benadering' van lesaanbieding (vergeelyk die tabel in hoofstuk vyf, afdeling 5.4).

Nadat ek hierdie vier verteenwoordigende onderwysers ooreenkomstig hul identiteite met betrekking tot lesaanbiedinge, vir onderhoudvoering geïdentifiseer het, het ek begin met 'n prosedure om onderhoude met hierdie onderwysers te voer. Voordat ek my

onderhoude met hierdie vier onderwysers gedoen het, het ek 'loodsonderhoude' met twee onderwysers gedoen.

Ek het my **loodsonderhoude** met twee vrywillige kollegas op 'n informele basis gedoen. In hierdie onderhoudvoering het ek nie 'n bandopnemer gebruik nie, en aantekening gemaak soos hierdie twee respondente op my vrae gereageer het. Die oorhoofse doel met hierdie loodsonderhoude was slegs om my voor te berei vir amptelike onderhoudvoerings, om my persoonlike selfvertroue op te bou, asook om leemtes in my benadering tot onderhoudvoering te identifiseer. Ek het dieselfde vrae wat ek aan my vier respondente gestel het, aan die twee respondente in my 'loodsonderhoude' gestel. Na afloop van dié loodsonderhoude, het ek respondente gevra om my aanbieding te kritiseer, of vrae aan hulle gestel oor my aanbiedingstyl tydens my informele onderhoudvoering. Daarmee kon ek 'n kritiese introspeksie doen oor my aanbiedingstyl, wat vrae ingesluit het, soos: “Was ek op my gemak”?; “Kon ek die respondent op hul gemak laat voel”? “Hoe het ek myself tot die respondent aangebied”?; “Wat was die respondente se reaksies teenoor my aanbiedingstyl na die onderhoudsessie”?, en ander vrae. Gevolglik was ek gereed om my navorsingsveld te betree vir my onderhoudsessies met hierdie vier verteenwoordigende onderwysers.

Ek het vier onderwysers wat deel was van my onderhoud-steekproef, geïdentifiseer wat die naaste aan my woongebied gewoon het, aangesien ek onderhoude na skool gedoen het. Daarna het ek die onderwysers per telefoon in kennis gestel dat ek hom of haar vir 'n onderhoudvoering geïdentifiseer het, of hulle beskikbaar is vir hierdie tipe onderhoude, en of hul prinsipale daarmee probleme sal het. Ek het aan onderwysers die versekering

aangebied dat hulle slegs moet praat oor hul ervaring van K2005-aanbieding, asook oor hul persoonlike agtergrond. Laasgenoemde sluit in hul kinderjare, skooljare en opleiding as onderwysers. Twee van hierdie onderwysers was teenwoordig in blanke skole (Skool ii). Die ander twee onderwysers was in twee verskillende bruin skole teenwoordig (Skool i en iii). Ek het voorts hul toestemming gevra om 'n bandopnemer te gebruik waarmee ek die gesprekke opgeneem het. Vanuit hierdie gesprek op die bandopnemer, het ek transkripsies gedoen.

My semi-gestruktureerde onderhoude het ek in *drie sessies* aangepak ooreenkomstig my onderhoud-skedule (Bylae D). Elke onderhoudssessie het ongeveer vyf-en-veertig tot sestig minute geduur, en elke onderhoud is met 'n bandopnemer opgeneem. Elkeen van die onderhoudssessies was gedoen met behulp van drie sleutelvrae (sien Bylae D), maar hierdie vrae sou met noukeuriger vrae opgevolg word, afhangende van hoe respondente op my vrae gereageer het. Elke vraag het 'n teoreties-analitiese vraag verteenwoordig, waarmee data ingesamel was oor die ontvang en implementering-identiteite van hierdie vier onderwysers. Die vrae het voorts gepoog om die verwantskap tussen die ontvang en implementering-identiteite aan te dui, in verhouding met dié professionele en pedagogiese identiteitsbasis van hierdie vier onderwysers. Elke vraagsessie was derhalwe opgevolg met noukeurige detailvrae, veral wanneer ek wou deurdring tot die dieper oortuigings (identiteitsbasis) van elke respondent. Na elke sessie van onderhoudvoering, het ek transkripsies gedoen en verwerk. Sodoende was ek toegerus met idees vir my volgende onderhoudssessie.

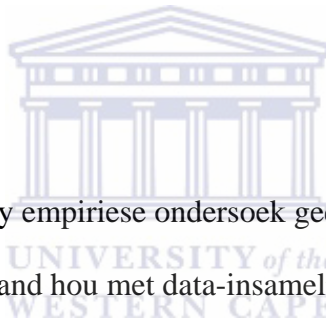
Die eerste sessie van vrae het gefokus op die *wordingsjare en skooljare* in sy/haar mensvorming, en die potensiële impakte daarvan op hul implementering-identiteite as onderwysers. My vrae het ook verfyn tot die identiteitsbasis van onderwysers in die konteks waar hy gebore is, en hoe hulle hul wording en kinderjare in sodanige kontekste beleef het. ’n Verfyning van my noukeurige vrae, kon vrae insluit soos: “Watter kategorieë het onderwysers in hul lewensverhaal opgebou”?; “Hoe was hierdie onderwysers in hul wordings- en kinderjare geposisioneer binne die breë politieke, ekonomiese, sosio-kulturele en skoolkontekste”?; “Hoe het hierdie posisioneringe van onderwysers hul ontvang en implementering-identiteite beïnvloed”?

Die tweede sessie het gefokus op die tipe *opleiding* wat onderwysers in tersiêre inrigtings van Suid-Afrika ontvang het. Hieruit het ek vrae verfyn met die nodige nuanseringe van tussen-in vrae, wat ten doel gehad het om die dieper oortuigings van onderwysers te begryp. Ook in hierdie sessie was om ’n deurlopende verwantskap tussen vorige ervaring in kinderjare en opleidingsjare, te vergelyk met hul opleiding as onderwysers. “Watter faktore in hul kinderjare het byvoorbeeld ’n rol gespeel in die besluit van hierdie vier respondente om onderwysers te word”?; “Met watter gesindhede het hierdie onderwysers hul opleidingsentrums verlaat en tot die onderwysberoep toegetree”?; “Hoe het die aard van opleiding hierdie onderwysers gemotiveer in hul ontvang en implementering van ’n nuwe kurrikulum, soos vergestalt in K2005”?

Die finale fase van onderhoudvoering het gefokus op *onderwyser-ontvang en implementering-identiteite* van K2005. Hier is die deurlopende verhouding tussen kinderjare (vorming van identiteitsbasis), professionele opleiding as ’n onderwyser, asook

hul ontvang en implementering-identiteite van K2005, van belang. Voorbeelde van hierdie vrae, behels die volgende: “Wat is die verhouding tussen die professionele en pedagogiese identiteitsbasis van hierdie vier onderwysers, en hul ontvang en implementering-identiteite”? “Watter persoonlike hindernisse ervaar hierdie onderwysers met K2005-ontvang en implementering in skoolkontekste, en hoekom word hierdie hindernisse ervaar”? “Hoe is die identiteitsbasis en hul ontvang en implementering-identiteite geaffekteer deur vorige dominante diskoerse in hul sosio-kulturele kontekste”?, en “Tot watter mate is die selfbegrip van hierdie vier onderwysers beïnvloed deur vorige dominante diskoerse in hul sosio-kulturele en skoolkontekste”?

3.2.3 Data analise

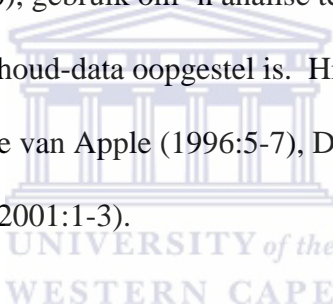


Data analise is deurlopend in my empiriese ondersoek gedoen met behulp van my **data-analitiese skema**, soos dit verband hou met data-insamelingstegnieke van observasies en semi-gestruktureerde onderhoude (sien afdelings 3.2.2.1 en 3.2.2.2).

In my *observasies* het data-analise gefokus op die ontleding van observasie-kategorieë. Hierdie observasie-kategorieë het ontwikkel vanuit my observasie-aantekeninge, wat ek in my veldnotas neergeskryf het. Vanuit my veldnotas, het ek idiosinkratiese beskrywing in hoofstuk vyf van elkeen van die vyftien onderwysers in die vyf primêre skole aangebied. Uit hierdie beskrywings is ‘oop kategorieë’ vrygestel (sien afdeling 5.1), soos dit verband hou met studies oor data-kodering in Piantanida, et al. (2004:327-330). Daarna het ek opsommings aangebied van drie onderwysers per skool (sien afdeling 5.1), in vergelyking met hul implementering-identiteite met K2005 ooreenkomstig die kriteria

van Harley en Wedekind (2004:195-220). Hiervolgens het die ‘oop kategorie’ in my beskrywings geïntegreer, gekluster en ontleed ooreenkomstig patrone van ooreenkomste en verskille tussen die drie onderwysers per skool. Vanuit my ‘geïntegreerde kategorieë’ van ooreenkomste en verskille in terme van K2005-implementering, het ek vier temas geïdentifiseer vir my semi-gestruktureerde onderhoude (sien afdeling 5.2). Ek het vanuit hierdie vier temas, teoretiese vrae begin ontwikkel vir my semi-gestruktureerde onderhoude, waarin ek die studie se analitiese fokus dieper laat geld het.

In my *onderhoud-data* het ek die analitiese skema van ‘kodering’ soos beskryf in Piantanida, et al. (2004:327-330), gebruik om ’n analise te doen van onderhoud-kategorieë soos dit in my onderhoud-data oopgestel is. Hierdie analitiese skema is aangevul met ’n diskoers analise van Apple (1996:5-7), Davies en Harré (2001:261-216), en Wetherell, Taylor en Yates (2001:1-3).



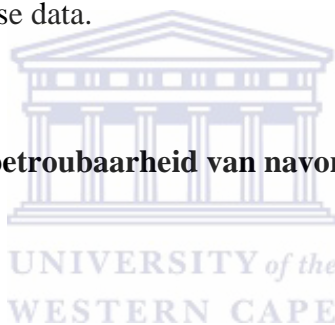
Die eerste stap in my onderhoud-analise en data-kodering, was die insameling van data oor die outobiografieë van elkeen van die vier onderwysers (sien afdeling 6.1). Binne hierdie outobiografieë, word kategorieë ‘vrygestel’. Hierdie kategorieë bied antwoorde aan oor hoe die identiteitsbasis van hierdie vier onderwysers gevorm en opgebou is. Die tweede stap van data-analising, het behels om opsommings van hul ontvang-identiteite te doen. Hiervolgens is algemene beskrywings opgebou oor kategorieë wat verband hou met patrone van ooreenkomste en verskille in terme van K2005-ontvang en implementering. Daarna was ’n analise en sintese gedoen van die ontvang-identiteite van hierdie vier onderwysers, in verhouding tot hul vorige identiteitsbasis in sosio-kulturele kontekste. Die identiteitsgrondslag van hierdie vier onderwysers was

geformuleer ooreenkomstig vier temas of identiteitmerkers, bekend as ras-identiteite, klas-identiteite, geloof-identiteite en geslag-identiteite. In my studie het ek aandag gegee aan hoe hierdie identiteit-temas, 'n impak gehad het op die mensvorming van hierdie vier onderwysers.

Dit word aanvaar dat mensvorming van onderwysers impakteer op die professionele en pedagogiese identiteite waarmee K2005 ontvang en geïmplementeer word. In hoofstukke ses en sewe word die resultate van hierdie analise en sintese oor die lewe en werk van onderwysers volledig bespreek. Derhalwe fokus ek op die geldigheid en betroubaarheid van my empiriese data.

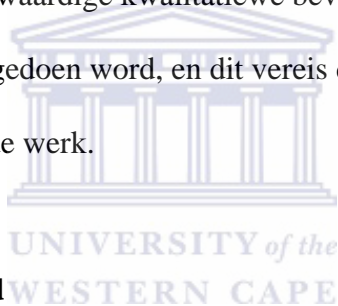
3.3 Geldigheid en betroubaarheid van navorsingsresultate

3.3.1 Geldigheid



Geldigheid verwys na die mate waarin die verduidelikings van 'n fenomeen pas by die realiteite van die wêreld (McMillan & Schumacher, 2001:407). In kwalitatiewe navorsing kan dit insluit geldigheid, gedissiplineerde aktiwiteite en die uitbreiding van bevindinge as die mees algemene kriteria. Geldigheid van 'n kwalitatiewe ontwerp, verwys na die mate waarin interpretasies en konsepte, wedersydse betekenis het tussen die deelnemers en die navorser. Die navorser en deelnemers stem saam oor die beskrywing of samestelling van gebeure, veral die betekenis van hierdie gebeure. Lincoln en Guba (2000:178) beweer dat die debat oor geldigheid verband hou met die 'objektiwiteite' van bevindinge. Is die bevindinge van navorsers geloofwaardig, en dus verwant tot hoe 'deelnemers' hul wêreld opbou?

Strategieë om die geldigheid van my data te vermeerder, berus op data-insameling en analitiese tegnieke. 'n Kombinansie van strategieë behoort by te dra om die geldigheid van my empiriese resultate te vermeerder (Lincoln & Guba, 2000:178-179). Die praktyk moet vanuit verskillende perspektiewe of lense beoordeel word. 'n Outentieke kriteria kan behulpsaam wees in die daarstelling vir die geldigheid van my empiriese resultate. 'n Sistematiese en noukeurige observasie, behels veel meer as om slegs rond te kyk en teenwoordig te wees (Patton, 1990:11). Dus sluit ook vaardige-onderhoude meer in as om slegs vrae te stel. Inhoud-analise sluit derhalwe meer in as om net te lees wat daar is. Daar moet bruikbare en kredietwaardige kwalitatiewe bevindinge deur observasie, onderhoude en inhoud-analise gedoen word, en dit vereis dissipline, kennis, opleiding, oefeninge, kreatiwiteit en harde werk.



3.3.2 Betroubaarheid

Leedy en Ormrod (2001:49) beoordeel 'betroubaarheid' as die mate waar 'n navorsing-instrument konstante resultate genereer. Dieselfde 'item' word gereeld herhaal, of verskyn onder 'identiese' of soortgelyke toestande (Neuman, 2000:164). Die resultate wat geproduseer word, varieer nie juis nie. Die metingsproses of meetinstrumente sal ook nie juis die resultate drasties verander nie.

Neuman (2000:164-166) meen dat daar drie tipes betroubaarheid bestaan, bekend as stabiele betroubaarheid, verteenwoordigende betroubaarheid en gelykwaardige betroubaarheid. Stabiele betroubaarheid is betroubaar oor 'n tydperk, wanneer die meting

dieselfde antwoord oplewer wanneer dit in verskillende periodes toegepas word.

Verteenwoordigende betroubaarheid is betroubaar verby sub-populasies of groepe.

Dieselfde antwoord moet verkry word indien die meting toegepas word op verskillende groepe. Gelykwaardige of ekwivalente betroubaarheid is van toepassing wanneer navorsers meervoudige aanduiders gebruik, soos wanneer meervoudige metings gebruik word in die operasionalisering van 'n konstruk.

Geldigheid en betroubaarheid het aan my as 'n kwalitatiewe navorsers, instrumente voorsien om empiriese data wat ek ingesamel en verwerk het, te 'toets'. Daarmee kon ek toets of die observasie-data en onderhoud-data resultate aanbied wat my navorsingsvraag en sub-vrae beantwoord. Was my empiriese resultate bevredigend in die beantwoording van my navorsingsvraag? Tot watter mate het vorige navorsers wat 'n soortgelyke studie onderneem het, min of meer dieselfde resultate behaal? Kan 'ander' navorsers wat hierdie tipe studie aanpak, dieselfde resultate behaal onder soortgelyke omstandighede waarin ek gewerk het?

3.4 Gevolgtrekking

Die voorafgaande hoofstuk was 'n uiteensetting van die konstruktiewe-interpretiewe metodologie waarvolgens ek my navorsing aangepak het. Vanuit my kwalitatiewe metodes het ek my navorsingsvraag en sub-vrae beantwoord. Twee tegnieke in die kwalitatiewe metodes wat ek benut het, was observasies en onderhoude.

Met behulp van my navorsingsontwerp, het ek my navorsingsveld betree om observasies en onderhoude te doen. Ek het my observasies gedoen met drie onderwysers in vyf primêre skole van die Overberg. Hieruit het ek vier verteenwoordigende onderwysers vir semi-gestruktureerde onderhoude geselekteer. Hierdie onderhoude het in drie sessies plaasgevind. Empiriese data het ek ontwikkel tot algemene idiosinkratiese beskrywings, opsommings en analise. In hoofstuk vier word die identiteitsbasis van onderwysers geplaas binne 'n kontekstuele studie. Die impakte van spesifieke kontekste op die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers, is van belang.



HOOFSTUK VIER - KONTEKSTUELE HOOFSTUK

4.0 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die professionele en pedagogiese **identiteitsbasis van onderwysers** gekontekstualiseer binne die Overbergstreek. Daarmee verskuif die fokus van die konseptuele literatuur soos beskryf in hoofstuk twee, na kontekstuele studies. In laasgenoemde studies is die *sosiologie van kennis, onderwys* en die *kurrikulum* sentraal. Hierdie kontekstuele studies hou verband met die analitiese kurrikulum-implementeringsmodel van terugwerkende kartering, soos dit in hoofstuk twee gekonseptualiseer is. Studies in die sosiologie van die kurrikulum word bespreek in die ‘kontekstuele navorsing’ van Apple (1990, 1993;1996), Bourdieu (1990), Grossberg (1994), Fay (1996), Zembylas (2003) en ander. Hierdie beskrywings fokus op hoe die mens sy identiteitsbasis in hul sosio-kulturele konteks vorm en opbou, asook die impak daarvan op hul ontvang en implementering van ’n kurrikulum innovasie. Nadat ek my navorsingsveld in die Overbergstreek binne gegaan het om observasies te doen, het my kontekstuele studies oor die Overbergstreek in aanvang geneem.

In soverre dit gaan oor implementeringstudies van onderwysers in gegewe kontekste van post-apartheid Suid-Afrika, is die konseptuele lense van Fataar en Paterson (2002:5-25), sowel as Harley en Wedekind (2004:195-220), van belang. Eerstens fokus Fataar en Paterson (2002:5-25) op die *institusionele kultuur* van skole, en die impak daarvan op onderwyser-implementering. Tweedens fokus Harley en Wedekind (2004:195-220) op die *pedagogiese praktyke* van onderwysers. In beide studies word ’n analitiese raamwerk

voorsien oor die institusionele kultuur waarbinne onderwysers K2005 ontvang en implementeer. Met watter professionele en pedagogiese identiteitsbasis ontvang onderwysers in post-apartheid Suid-Afrika K2005 in hul unieke skoolkontekste?

4.1 Die sosiologie van kennis en die kurrikulum

Die professionele en pedagogiese identiteitsbasis van onderwysers, word in hul sosio-kulturele kontekste opgebou (Apple, 1996:5-6; Torres & Mitchell,1998:3). Studies in die sosiologie van kennis en die kurrikulum is hiervolgens van belang. Die **sosiologie van onderwys en kurrikulum** het sedert die 1960s geleidelik begin fokus op die *betekenisse* wat verteenwoordiging en kommunikasie van sosiale akteurs vereis (McCarthy, 2002:17; Whitty, 1985:13). Menslike kennis fokus hiervolgens eerder op die samestelling van ‘wetenskaplike kennis’ (‘epistemologiese kennis’), sowel as ‘kulturele kennis’ (‘sosiale kennis’), aldus Delanty (2001:1) en Young (2000:532). Wetenskaplike kennis met spesialisering as ’n eksklusiewe vorm van vakkennis, is nie langer in aanvraag nie (Delanty, 2001:4-5). Reckwitz (2002:202) verwys na ’n ‘kulturele ommekeer’ wat plaasgevind het. Wetenskaplike teorie kan nie langer as ’n menslike fenomeen geïsoleerd bestudeer word van kulturele kennis nie (‘menslike ervaring’) nie. In my studie is hierdie ‘kulturele ommekeer’ van belang, aangesien ek direk kan fokus op menslike ervaring soos dit in hul outobiografieë vergestalt.

Die ‘afskaling’ van argumente ten gunste van ’n ‘positivistiese metodologie’ met die nadruklike klem op ‘objektiewe kennis’ (Torres & Mitchell, 1998:3; Whitty, 1985:85), bring ‘kulturele studies’ sterker op die voorgrond. Whitty (1985:85) meen dat ’n kultuur

in eie reg bestudeer moet word. Kulturele kennis van die mens word geproduseer, gereproduseer en deur sosiale instellings bevorder (Apple, 1996:1). Klagtes van Goodson (1996:1) oor die min empiriese navorsing wat gedoen is oor die lewe en werk van onderwysers, verkry betekenis binne hierdie ‘nuwe’ kulturele studies. Onderwysers word in hierdie kulturele studies geïnterpreteer as aktiewe agente wat hul eie geskiedenis in mikro-skoolkontekste vorm. Daarom moet die stem-identiteite van onderwysers in die pedagogiese praktyke gehoor word (Hargreaves, 1994:4).

Die interpretatiewe tradisie het volgens Shipman (1997:37-38) populêr geword in die tweede helfte van die twintigste eeu. Die fokus hiervan is nou direk op die **subjektiewe interpretasies van onderwysers** as ’n ‘objek van ondersoek’. Kelly (2001:398) verwys hierna as die ‘interpretatiewe wending’ in die sosiaal wetenskaplike epistemologie, waarvolgens daar ’n terugkeer is na ‘kontekstuele navorsing’. Hiervolgens is die tegnieke van navorsing minder gemoeid met die ontdekking van universele waarhede en wetmatige patrone van menslike gedrag, wat met die positivisme geassosieer word. Dié tegnieke van die radikale sosiologiese-interpretatiewe, is eerder gemoeid met sinvorming van menslike ervaring van binne die kulturele konteks en die ‘innerlike perspektief’ van ervaring. Fay (1996:12-19) bring die interpretatiewe aanname in verband met die ondervinding (ervaring) van mense. Hierdie ondervinding word gevorm deur die verwagtinge, geheue, oortuigings en begeertes van mense in hul sosiale kontekste. Ondervinding is dus deel van die ‘interpretatiewe aannames’ wat persone na die onderneming van navorsing sal neem. Van belang in my studie, is om te fokus op hoe mense hul konstruksies in sosiale kontekste formuleer en opbou, en die impak daarvan op hul ontvang en implementering van K2005.

'n Uitbreiding van die 'nuwe' sosiologie van die kurrikulum, moet in verband gebring word met verwikkelinge in die *postmodernisme* en *poststrukturalisme* (Alvesson & Sköldberg (2000:148). Die verwantskap tussen kennis en mag is hiermee onder die vergrootglas (Apple, 1996:3). Die individuele subjek vorm sy kennis binne 'n kulturele praktyk waarin daar 'eksterne invloede' is wat impakteer op sy innerlike gevoelens (Zembylas, 2003:226-227). Alvesson & Sköldberg (2000:148;161) beskryf hoedat die postmodernisme teenkanting begin aanbied teen die inherente metafisiese idees soos teenwoordig in Westerse tradisies. Volgens die metafisiese idees bestaan daar sekere globale oplossings, verduidelikings of beginsels in die ontwikkeling van kennis. Daarmee word die verval van groot verhale ingelei, aangesien daar binne 'groot verhale' mites en sages teenwoordig kan wees. Die suiwer aanwending van kennis in 'groot verhale', kan maklik verval in absolute waarheid of dogmas. Die stem van die onderwyser word in sulke empiriese data nie gehoor nie (Goodson, 1996:2; Hargreaves, 1994:4). Daar moet dus 'n alternatief bedink word vir 'amptelike kennis' van die staat (Apple, 1996:4), aangebied as 'groot verhale'. In sulke alternatiewe studies moet die fokus gerig wees op 'n behoorliker verstaan van onderwyser-ontvang en implementering-identiteite van K2005.

Alvesson & Sköldberg (2000:14) beskryf 'poststrukturalisme' as 'n geleidelike skuif na linguistiese patrone, en hierdie patrone is sentraal in die produksie van subjektiwiteit en identiteit. Daarmee verloor metafisiese denkrigtings met hul fokus op geskiedenis en dominante idees, meer trefkrag. Hierdie veranderde benadering tot sosiologiese studies van kennis, verskuif die fokus gaandeweg na die verstaan van onderwyser-subjektiwiteite. Vervolgens is die onderskeid tussen postmodernisme en

poststrukturalisme van belang. Postmodernisme is meer gemoeid met ‘kulturele kritiek’, terwyl poststrukturalisme ‘metode’ en ‘epistemologiese aangeleenthede’ beklemtoon (Alvesson & Sköldbberg, 2000:14;151). Poststrukturalisme fokus op dekonstruksie, taal, diskoers en simbole, terwyl postmodernisme ’n breëer netwerk dek. Dit gaan hier meer oor klemverskille in plaas van substantiewe verskille. Beide is gemoeid met teenkantiing teen ‘dominante vorme’ van uitdrukkings.

In my studie word kritiek van die postmodernisme en poststrukturalisme in verband gebring met ‘diskoers analise’ van Wetherell (2001:4-24). Daarvolgens word ’n diskoers analise van storie-vertelling in verband gebring met hoe mense hul stories, identiteite en gebeure opbou. Diskoers word hiervolgens begryp as patrone in terme van hoe menslike betekenis opgebou en in hul taalgebruik verteenwoordig word. Apple (1996:6) beskryf ’n diskoers analise as ’n intervensie in die natuurlike vloei van praat en teksvorming in die institusionele lewe, wat ’n onderbreking is van die alledaagse aktiwiteite. Dit gaan dus oor die destabilisering van ‘gesaghebbende diskoerse’, en is in die sentrum van verhoudings wat bestaan tussen dominasie, sub-ordinasie en ongelykheid. Dit word in my studie aanvaar dat onderwysers binne hierdie ongelyke diskoerse in gemeenskappe en skole, hul ontvang en implementering van K2005 ervaar. Die identiteitsbasis van onderwysers word dus geformuleer binne hierdie oneweredige diskoerse in hul unieke sosio-kulturele kontekste.

Die sosio-kulturele konteks van die mens word gekenmerk deur ’n deurlopende politieke stryd van beheer oor betekenis (Wetherell, 2001:25-26). Daarvolgens is mense, groepe en instellings in ’n stryd gewikkel om mag te verkry en hul belange te bevorder, en

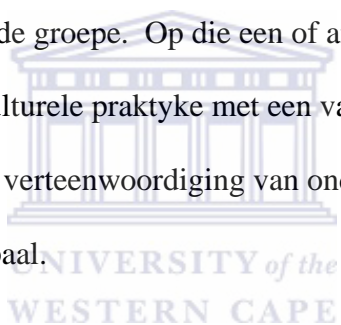
gebruik ‘betekenis mobilisasie’ en ‘interpretasie dominasie’ as instrumente om hierdie mag te verkry. Beheer oor diskoerse in die kulturele praktyk, is dus ’n belangrike bron van ‘mag’⁹, en vereis ’n dieper analise van hierdie fenomeen. Davies en Harré (2001:263) betoog dat stories oor die mens gelokaliseer is binne ’n aantal verskillende diskoerse. Hierdie diskoerse bestaan in terme van taal, konsepte, kwessies en morele beoordeling, en die subjek se posisie daarin. Die subjek se posisie sal volgens hierdie argument egter ook veelvoudig wees en kan varieer in omstandighede. Een mens kan verskeie storielyne inkorporeer en organiseer rondom verskeie pole van gebeure, karakters en morele dilemmas. Die individu is dus geposisioneer binne meervoudige diskoerse waarin hy persoonlike keuses moet maak, besluite neem en uitvoer (Davies en Harré, 2001: 266). Die ontvang en implementering van K2005 is teen die agtergrond van hierdie argumente, kompleks in skoolkontekste van onderwysers. Hoe identiteitvorming van onderwysers gevolglik binne hul sosio-kulturele kontekste plaasvind, die impak daarvan op hul ontvang en implementering-identiteite, benodig ’n in-diepte kontekstuele ondersoek.

4.1.1 Identiteitvorming van onderwysers binne dominante diskoerse

Hoe onderwysers hul identiteitsbasis in ’n kulturele praktyk vorm en ontwikkel, is in hierdie afdeling van belang. Grossberg (1994:29; 5-6) betoog dat *kontekstuele studies* aan die lig bring dat daar oneweredige dominante en gemarginaliseerde magte in kulturele praktyke bestaan. Hierdie argument ontwikkel dat ’n oneweredige kulturele

⁹ “Mag” word hier geassosieer met beheer wat een groep of individu oor ’n ander groep of individu besit. Praktiese voorbeelde in skole, bestaan waar burokrate in ’n hoër hiërargiese struktuur van die onderwysstelsel, in beheer is van prinsipale in skole, of waar prinsipale in skole in beheer is van onderwysers. Mag impliseer hier dat ‘ondergeskiktes’ se stemme in die taalgesprek nie gehoor word nie, of nie as belangrik beskou word nie.

praktyk bestaan uit kwessies wat verband hou met die ‘politiek van identiteit’, soos die van ras, etnisiteit of kultureel-politieke verteenwoordiging. Binne hierdie kulturele praktyk is die individu op ’n besondere wyse geïmposisioneer in verhouding tot ‘ander sprekers’ (Davies & Harré, 2001:264). Die mens onderhandel sy realiteite met die wêreld en ‘ander’ mense deur middel van taal (Wetherell, 2001:17). Taal is hiervolgens ’n medium van verteenwoordiging vir die individu binne sy sosio-kulturele ruimte. Binne hierdie oneweredige sosio-kulturele ruimte en skoolpraktyke, word aangeneem dat onderwysers in my studies ‘oneweredig’ teenoor ander sprekers geïmposisioneer en verteenwoordig is. In ’n sosio-kulturele praktyk bestaan daar dus dominante groepe in verhouding tot gemarginaliseerde groepe. Op die een of ander wyse identifiseer onderwysers binne hul sosio-kulturele praktyke met een van hierdie twee groepe. In my studie sal dié posisioneringe en verteenwoordiging van onderwysers, hul ontvang en implementering van K2005 bepaal.



‘Kultuur’ is toenemend ineengevleg met kwessies van ‘gesag’, ‘verteenwoordiging’ en ‘identiteite’ (Giroux, 1994:29). Grossberg (1994:6) bevestig dat ’n besondere kulturele praktyk, strukture van dominansie en ondergeskiktheid reproduseer, en dit word uitgedruk in terme van verteenwoordiging, identiteite, verskille en ongelykheid. Binne sulke realiteite bestaan daar konstant die moontlikheid vir rassisme, seksisme, xenofobia en kulturele lewe. Kurrikulumstudies poog om ’n begrip te verwerf oor hoe strukture en verteenwoordiging binne ’n samelewing werk, en domeine van ’n kulturele stryd saamgestel word. Kurrikulumstudies in kulturele en skoolpraktyke, is ’n terrein waar ’n politieke stryd in die kontemporêre wêreld ingedra word. Apple (1990:vii) bevestig hoedat ’n onderwys en kurrikulum-kwessies altyd vasgevang is in ’n geskiedenis van

klas, ras, geslag en religieuse konflikte. Dit word aanvaar dat hierdie oneweredige kontekste en dominante diskoerse, 'n impak op die identiteitvorming van onderwysers tot gevolg kan het, en dit kan hul ontvang en implementering van K2005 op 'n besondere manier beïnvloed.

'n Kulturele stryd word deur Bourdieu (1990:128-130) verduidelik as 'n stryd binne 'n sosiale ruimte, gevoed deur 'ekonomiese kapitaal' in verskillende vorme. Die sosiale ruimte bestaan ook uit 'kulturele kapitaal', wat insluit simboliese kapitaal. Agente is hiervolgens verspreid in die verskillende algemene sosiale ruimte, en geposisioneer ooreenkomstig die beskikbare ekonomiese kapitaal. In die eerste dimensie is die kapitaalverspreiding (ekonomies of kultureel) ooreenkomstig die algemene volume (hoeveelhede) kapitaal, soos dit in verskillende samelewings bestaan en funksies vervul. Die tweede dimensie tot die struktuur (beheer) van die kapitaal, is ooreenkomstig die relatiewe gewig (mag van agente in strukture) wat verskillende tipe kapitaal dra. Hierdie gewig kan insluit die ekonomiese en kulturele volume van hul kapitaal. In my studie is hierdie uitgangspunte opgesom met betrekking tot die ontvang en implementering van 'n kurrikulum-vernuwing, soos vergestalt in K2005 in post-apartheid Suid-Afrika. Hoeveel beheer het 'n individuele onderwyser derhalwe oor K2005 (kulturele kapitaal), asook hoeveel toegang tot die materiële bronne (ekonomiese kapitaal)? Hoe is die professionele outonomie van onderwysers dus geformuleer om selfstandig besluite te kan neem?

Die konseptuele lens verskuif na hoe simboliese kennis in die 'politiek van verteenwoordiging', 'n impak het op die vorming van die individu (Apple, 1990:vii;

McCarthy, 2000:17; Wetherell, 2001:25-26). Die betoog hiervolgens is dat individuele vorming in kulturele praktyke kan plaasvind deur middel van 'identiteite met kulturele simbole enersyds, of substantief reflekteer oor hul 'self' (Giddens, 1991:35-36). Daardeur word die individuele mens met twee breë uiteenlopende keuses in hul kulturele praktyke gelaat. Aan die een kant behels onderwyser-keuses om hul 'praktiese bewussyn' in 'beredeneerde praktyke' te gebruik, en aan die ander kant om hul 'refleksiewe bewussyn' te gebruik.

In die eerste geval word 'simboliese kennis' van die staat uitgedruk in terme van kwessies soos ideologie en mag, en dit kan in skole uitvloei tot ras, klas en geslagsongelykhede (Apple, 1990:vii). Daarmee word die lewe en werk van onderwysers op grondvlak deur agente in hoër hiërargiese vlakke beheer (Sien hoofstuk twee, afdeling 2.1.1). Dit is omdat die ideologie van 'n staat, die populêre bewussyn van mense kan binnedring en deel word van hul 'bewussyn' (Apple, 1993:15). Giddens (1991:181-278) bring die internalisering van 'n ideologie in die populêre bewussyn van die mens, in verband met 'n 'onderdrukking van die self'. Dit kan ook met die idee van die individu as 'n 'slagoffer' geassosieer word (Wetherell, 2001:23). Die individuele mens in hierdie vorm van verteenwoordiging, sal in sy polities-sosiale posisioneringe in skoolpraktyke, nie altyd in beheer van sy 'self' (subjektiwiteit) wees nie. Hiervolgens kan die identiteite van onderwysers deur agente in dominante posisies benadeel word, veral wanneer die selfbegrip van onderwysers as implementeringsagente nie verstaan word nie.

Die definisie wat Fay (1996:55) aan die konsep 'kultuur' toedig, verwys meer spesifiek na die manier waarvolgens *menslike kultivering* binne 'n groep plaasvind. 'Kultuur' word

in dié verband as 'n komplekse stel gedeelde oortuigings, waardes en konsepte gedefinieer. 'n Kultuur stel 'n groep dus in staat om sin van hul lewe te vorm, en om rigtings te voorsien oor hoe om te lewe. Om lid te word van die besondere kultuur, is 'n proses van kultivering en sosialisering binne die kultuur. Dit beteken om die basiese teks van die kultuur aan te leer, te lees en jou eie te maak. Daardeur penetreer 'n kultuur sy individuele lede geestelik, fisies en sosiaal, en sodoende word die basiese oortuigings van die individu gevorm. Die implikasies van hierdie kultivering, is dat die mens binne sy sosiale ruimte vasgevang is in wat Bourdieu (1990:128-130) noem 'n kulturele stryd van ongelykhede. Soos Apple (1990:15) uitwys, kan die hegemonie van die dominante agente deel word van die beredeneerde praktyke en taalinhoud van onderwysers in hul kulturele praktyke en skole.



Young (2000:528) bring die ervaringsgeskiedenis waarin onderwysers gesosialiseer het, in verband met hul sosiale status en stratifikasie. Onderwysers word hiervolgens nie homogeen binne 'n samelewing geposisioneer en verteenwoordig nie. Die gesagstratifikasie in terme van die posisioneringe van onderwysers binne 'n kultuur, is gefundeer op heterogeniteit. Dié heterogeniteit (diversiteit) kan insluit verskille op die basis van materiële belange, wat 'n historiese oorsprong besit. Die argument ontwikkel dat die geskiedenis van die (kapitalistiese) wêreldstelsel is geneig om 'kulturele heterogeniteit' te bevorder, in plaas van 'kulturele homogeniteit' (Torres & Mitchell, 1998:9). 'n Heterogene leefwyse word eerder in publieke instellings bevorder. Sodoende bestaan daar kulturele differensiasie en kompleksiteit in die kulture van streke waar 'n hervormende kurrikulumprogram geïmplementeer moet word. Gevolglik is dit

in my studie van belang om te verstaan hoe onderwysers hul eiesoortige diskoerse vorm, en daarvolgens op K2005 repondeer.

In die tweede geval bepleit Giddens (1996:35-75) dat onderwysers hul 'refleksiewe kapasiteite' moet benut om tot hul 'self' deur te dring. Dié 'self' word ook geassosieer met die 'baan van die self', wat breedweg verwys na individuele selfontwikkeling en die selfstandige ontdekking van jou eie selfbegrip. In my studies beteken dit dat onderwysers K2005 moet beoordeel in terme van die betekenis daarvan vir hul 'baan van die self', 'selfrefleksie' en 'selfontwikkelinge'. Die onkritiese ontvang, aanvaarding en implementering van K2005 in skoolpraktyke, is met hierdie argumentasie in die spervuur. Soos in Elmore (1980:603) postuleer, moet onderwyser-diskressie in implementeringspraktyke erken word. Tog blyk dit dat vorige diskoersvorming en konformiteite met die vorige dominante kurrikulum, oorheersend was in die werkswyse van onderwysers in my eiesoortige sosio-kulturele kontekste.

4.1.2 Diskoersvorming van onderwysers

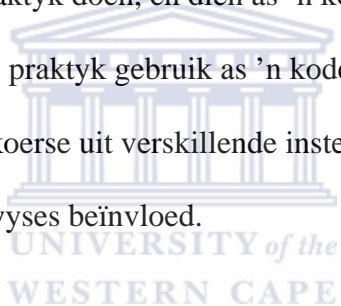
'Selfheid' van die individuele mens word opgebou in hul persoonlike geskiedenis waarin verskillende diskoerse in samelewings geposisioneer is (Davies & Harré, 2001:264).

Foucault (aangehaal deur Hall, 2001:72) beskryf diskoers as 'n stelsel van verteenwoordiging, wat gewoonlik in linguïstiese taalkonsepte gebruik word.

Daarvolgens bestaan daar reëls en praktyke wat die betekenisvolle standpunte van mense produseer, en diskoerse in verskillende historiese periodes reguleer. Diskoerse word hiervolgens gevorm deur die produksie van kennis deur middel van taal. In my studie is

ek geïntereeserd in hoe diskoerse saamgestel is om 'waarheid' in die beredeneerde praktyke vir onderwysers in die Overbergstreek te produseer. Hoe sal onderwysers op die basis van hul self-identiteite, op vorige dominante diskoerse in verhouding tot hul ontvang en implementering van K2005, respondeer?

Hoe die mens homself dus in sy beredeneerde praktyk uitdruk, word volgens Davies en Harré (2001:262) bepaal deur die posisie binne die diskoers waarin 'n individu homself bevind. Volgens Foucault (in Hall, 2001:22) bou diskoerse 'n onderwerp op in 'n kulturele praktyk, en beïnvloed betekenis vir die mens. Betekenis skep en vorm wat die mens in sy beredeneerde praktyk doen, en dien as 'n kode (norm) vir wat ons in die praktyk doen. Idees word in die praktyk gebruik as 'n kode om 'ander' te reguleer (Hall, 2001:72). Daarom bestaan diskoerse uit verskillende instellings, tekste, aksies en bronne, en kan mense op verskillende wyses beïnvloed.



Die mens in sy praktyk kan in dominante diskoerse van hul beredeneerde praktyke, hulself op twee maniere uitdruk. Eerstens kan onderwysers hulself uitdruk as tegnokratiese agente, tegniese instrumente of tegniese uitvoerders van beleid (Bernstein, 1996:66; Grossberg, 1994:10; Johns, 2002:362; Priestley, 2002:125; Whitty, 1985:56-57). Hiervolgens kan die staat as reguleerder, ooreenkomstig die behoeftes van industriële sterk optree. Grossberg (1994:10) pleit dat 'n nuwe benadering tot onderwys nodig is. Dit is omdat die toppunt toenemend ekonomiese en tegniese rasionaliteite op onderwysinstellings 'afdwing'. Die verhoudings tussen klaskamer en buite wêreld moet dus dieper ondersoek word. Daarteenoor kan onderwysers hulself ook as aktiewe agente uitdruk, wat in staat gestel word as *selfregulerende agente* (Goodson, 1996:1-2). Beide

uitdrukkingsvorme van die ‘self’, het bepaalde implikasies vir die implementering-identiteite en ontvang-identiteite van onderwysers. Opsommend in hierdie verband, bestaan daar twee vorme van onderwyser-uitdrukkings in sosiale instellings. Eerstens kan onderwysers hulself hoofsaaklik binne groepverband as ‘reaktiewe agente’ uitdruk. Tweedens kan onderwysers hulself binne ’n individuele verband van die ‘self’ of ‘selfregulerende agente’ uitdruk.

4.1.3 Groepvorming en groep-identiteite

Die mens sosialiseer binne die groep waar hy aanvaar word, maar sal ook die groepe beïnvloed. Volgens Bornman (1999:39) word groepvorming verder gedryf deurdat die politiek van identiteit inklusief begryp moet word binne die konteks van kompetisie vir materiaal, status en gesagsbronne binne ’n samelewing. Groepbelange in plaaslike kontekste kan ’n groot invloed uitoefen op die individu se denke, bewussyn en gedrag (Bornman, 1999:39-63). ’n Individu sal eerder met sy onmiddellike groep of groepe identifiseer waar hy veiligheid soek. Groep-lidmaatskap en identiteit vervul ’n belangrike psigologiese en sosiale behoefte vir die individuele mens. Gevolglik sal die individu in grootskaalse homogene groepe soos ras, etniese groepe en intergroep verhoudinge, taamklik onbereikbaar in heterogene samelewings kan optree. Groter groepe verdeel in eksklusiewe kleiner groepe. In groepvorming sal ekonomiese kragte ’n vername vervul in groep mobilisering (Bornman, 1999:53).

Bornman (1999:39-63) redeneer dat die idee van groepvorming binne die *politiek van identiteite* plaasvind. Daarmee saam sal groepbelange in plaaslike kontekste ’n groot

invloed uitoefen op die denke, bewussyn en gedrag van die individu. Volgens Bourdieu (1990:128-130) is posisies van identiteite van individue in 'n sosiale ruimte, 'n bevestiging dat mense nie as 'n verenigde groep of klas bestaan nie. Die visie van verdelings word deurlopend afgedwing, veral met verwysing na hiërargiese verdelings (vergelyk afdeling 2.1.1). Groepe in 'n gemeenskap en skoolkultuur word dus gevorm ooreenkomstig hul posisie en identifikasie. Dit gaan dus oor die posisie in binne 'n objektiewe sosiale ruimte wat agente ten opsigte van hul realiteite besit.

Betekenis van mense word binne bepaalde groepe opgebou (Fay,1996:53). Gevolglik is *groep-identiteit* belangrik in die kontemporêre lewe. Groep-identiteit vorm individuele identiteite en die idee dat diegene van een groep fundamenteel verskillend is met die van 'n ander groep. Diskoers en identiteitvorming van onderwysers kan plaasvind binne groep lidmaatskap, met die individu wat sterk konformeer met groep-identiteite. As sulks kan onderwysers binne groepverband in skole of 'n skool, op K2005 respondeer.

4.1.4 Identiteitsbasis van onderwysers in kulturele praktyke

Die identiteitsbasis word in hul kulturele praktyke op 'n besondere manier gevorm. Gergen (2001:247) verwys na die 'diskoers van die self', wat verband hou met die taal wat in die publieke sfeer beskikbaar is. Die selfverhaal van die mens moet hiervolgens in sy diepste ontologiese basis ondersoek word, in verhouding tot ander mense binne beredeneerde praktyke. Dit sluit in die selfkonsep, skemas en selfesteem, en gaan oor 'n storie van die self. Self-verhaal verwys hier na die individu wat rekenskap gee in terme

van die verhouding van self-relevante gebeure oor 'n tydperk (Gergen, 2001:248). Die psigologiese toestand van die individu is dus verwant tot die sosio-kulturele basis van self-verhale van die individu. Hoe onderwysers hul selfverhale in plaaslike diskoerse in die mikro-skoolkonteks opbou, en die impak daarvan op onderwyser-ontvang en implementering van K2005, is hier van belang.

Die self beskik oor 'n veelvuldigheid, is daarin geposisioneer, en sal daarvolgens kategorieë opbou, waarmee 'n storielyn aangebied word (Davies & Harré, 2001:263).

Die mens kan verskillende posisies inneem of toegelaat word, en hierdie posisies varieer binne dieselfde kultuur. Die vorming van onderwyser-agentskappe binne hierdie posisionering en verteenwoordiging, is ewe eens van belang (Zembylas, 2003:9; 224-225). Agentskap word gedefinieer as die kapasiteit van bedoelende optrede of refleksiewe onderhandelinge van die agent (onderwyser). Agentskap is die eiendom van die individu. Die begrip agentskap is met ander woorde sosiaal versprei, en word gedeel. Individuele aksies is sosio-kultureel gesitueerd omdat dit ingebed is in die interne funksionering en onderhandelde middelpunt in sekere kulturele, historiese en institusionele kontekste. Die agent moet dus begryp word in sy kulturele en politieke konflik, gegewe dat agente nie geïsoleer kan word van die dinamika van 'mag' waarin dit opgebou is nie.

Die selfkonsep wat die individuele mens in sy sosiale konteks ontwikkel, is in McCarthy (2002:64) bespreek. Daarvolgens sal individue dink en optree binne 'n konteks waarin hulle lewe. Die denke en bewussyn van die individu is dus inherent aan 'n besondere sosiale en historiese konteks. Gevolglik is die bewussyn en denke van kurrikulum-

implementeerders (onderwysers) verwant aan hul sosio-historiese leefwêreld, en daarin vergestalt hul professionele en pedagogiese identiteitsbassis. Die selfkonsepsie van die mens is die resultaat van die verwerwing van 'n lewenstryd van selfbeeld, wat geleidelik opgebou word deur 'n biografiese self vir die persoon (Evans,1998:24). Soos die beelde bydrae tot die meer basiese self-konsepsies, vorm die selfkonsepsie die basis vir vergelyking en evaluering van enige beeld. Hierdie beeld word beoordeel as waar of vals, begeerlik of nie-begeerlik, soos dit gekontrasteer of gekomplementeer word met die akteur se konsepsie van homself/haarself as 'n 'self'. Op hierdie wyse word die identiteitsbasis van onderwysers in sosio-kulturele kontekste gevorm en opgebou.

Hoe 'n persoon onderskei word as 'n 'indiwiduele agent' of 'n 'subjek', word in Davies en Harré (2001: 264) bespreek. Hierdie argument ontwikkel dat die subjek in 'n 'konglomoraat van posisies' verkeer. In hierdie posisies bring mense hul geskiedenis uit as 'subjektiewe wesens', en hierdie geskiedenis bevat 'n meervoudige posisie en deelname aan verskillende vorme van diskoerse. Posisie soos hier gebruik, is die beredeneerde proses waar die self gelokaliseer is in gesprekke, waarvolgens 'n storielyn produseer word. In hierdie storielyn vergestalt die identiteitsbasis van onderwysers.

Teen die voorafgaande beskrywings oor die posisionering van indiwiduele onderwysers in hul sosiologiese kontekste, verskuif die soeklig na sosio-kulturele konteks van die Overbergstreek in post-apartheid Suid-Afrika. Hoe is die identiteitsbasis van Overbergse onderwysers gevorm en opgebou? Watter effek het hierdie indentiteit-konstruksies op die ontvang en implementering-identiteite van onderwysers?

4.2 Die sosiologiese konteks van die Overberg

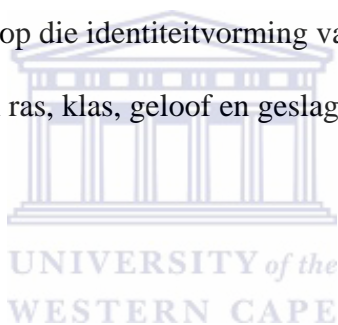
Die Overberg is 'n verafgeleë plattelandse streek in die Wes-Kaap van Suid-Afrika.

Burrows (1994:14-15) en Strauss (2000:10) bied beskrywings aan van die gebied.

Volgens hul beskrywings het die Nederlanders die “Overberg” uitgespreek as “*over de berg*,” of “*overbergsch*”. Dit beteken dat mense vanuit Kaapstad oor die berg moet reis, wat Kaapstad van die streek ‘anderkant’ die berg skei. Die pad oor die berg is bekend as “*Sir Lowry’s Pass*”, wat in 1830 voltooi is. Die Overberg is nie 'n geografiese gebied met vaste grense nie, deurdat verskillende skrywers die Overberg-area afbaken met verskillende grense (Strauss, 2000:10). Van die vernaamste dorpe in die gebied sluit in dorpe in soos Bredasdorp, Napier, Caledon, Elim, Genadendal, Waenhuiskrans, Swellendam, Greyton, Stanford en ander dorpe.

Die geografiese ligging van die Overbergstreek word beskryf as redelik afgesonderd (Strauss, 2000:22). Hierdie afsondering het bepaalde nadele vir inwoners in hierdie streek. Daar word verwys na die afgeleë ligging en relatief min beskikbare fondse in die streek, waarvolgens die administratiewe aktiwiteite van die streek benadeel word. Daarmee saam is daar 'n gebrek aan bekwame en opgeleide persone om die vernaamste administratiewe poste te beklee. Swak infrastruktuur in die gebied, dra by tot die onderontwikkelde openbare geriewe. Binne hierdie histories-materialistiese omstandighede, benadeel afsondering van dié geografiese streek, inwoners van die gebied. Ek ervaar in hierdie streek hoedat benadeling as sulks, veral voelbaar is weens 'n tekort aan professionele en tegniese kundigheid. Strauss (2000:22) bevestig dat daar 'n gebrek aan professionele-tegniese kundigheid in die gebied bestaan.

Daar is min kontekstuele en empiriese navorsing oor die Overberg gedoen, veral in terme van bruinonderwys. Gevolglik moes ek staatmaak op beperkte literatuurstudies wat vanuit 'n oorwegend blanke perspektief aangebied word, soos dit reflekteer in die navorsing van Prins (1988) en Strauss (2000). Aangesien ek in hierdie area woonagtig is, opgegroeï het en beskik oor ongeveer twintig jaar onderwys-ondervinding, beskik ek oor heelwat persoonlike ervaringe van die gebied. Gevolglik het ek die beskikbare literatuur aangevul met beskrywings vanuit my persoonlike ervaringe oor die gebied. Daar bestaan leemtes met my subjektiwiteit wat ek reeds in hoofstuk drie vermeld het (afdeling 3.1.1). My beskrywings oor die Overberg gaan ek aanbied in terme van vier identiteitmerkers, en 'n moontlike impak wat dit het op die identiteitsvorming van mense in hul kulture. Die vier identiteitmerkers is die van ras, klas, geloof en geslag-identiteit.



4.2.1 Ras-identiteit

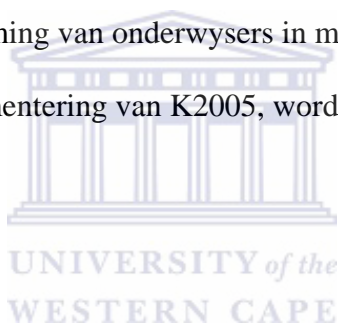
Die Overbergse woonbuurte wat ek besoek het, huisves hoofsaaklik twee skooltipes wat in terme van hul ras-kategorieë onderskei word. Eerstens is daar 'n "*blanke skool*" waar hoofsaaklik blanke onderwysers en leerders teenwoordig is. Tans akkommodeer hierdie skool ook swart en bruin leerders, terwyl feitlik geen Indier-leerder in hierdie skole teenwoordig was nie. Tweedens is daar 'bruin skole' waar hoofsaaklik 'bruin' onderwysers en leerders teenwoordig was. Hierdie skole het hoofsaaklik bruin en swart leerders geakkommodeer.

Gillborn (1990:1-2) onderskryf hoedat die kwessie van ras diep in samelewings wortel en 'n historiese konteks besit, waarvan die oorsprong nie altyd duidelik is vir die inwoners

van die gebied nie. Daar bestaan etniese diversiteit van samelewings wat veroorsaak dat elke komponent van sosiale beleid nie alle antwoorde aanbied vir ras-vraagstukke nie. Daar is fundamentele politieke kwessies, gemoeid met vrae wat nie net handel oor kennis en mag nie, maar ook begeerte en hoop. Van toepassing op die Overbergse konteks, kan verwys word na die apartheidsera, waar die beleid van seggregasie woonbuurte gereserveer het in verskillende ras en etniese groepe. Die resultate van hierdie seggregasie-beleid, is steeds sigbaar in woonbuurte van die Overberg. Blankes woon hoofsaaklik in bevoorregte dele van woonbuurte, in afsondering van bruinmense en swartmense, wat in die ekonomies minder gegoede deel van die woonbuurte woonagtig is. In die apartheidsera was die blanke ras die politieke dominante groep, met nie-blankes wat deel was van die politieke gemarginaliseerde groep. In my studie word aanvaar dat groep-identiteite van onderwysers in die apartheidsera, hoofsaaklik binne hul eiesoortige ras-diversiteite en ras-identiteite plaasgevind het. Binne die raamwerk van hierdie ras-sfeer, het onderwysers in hierdie era in hul sosio-kulturele kontekste gesosialiseer.

Om *rassisme* te ondersoek, behels 'n ondersoek na hoe ras in verskeie praktyke van verteenwoordiging gevorm is (Rizvi, 1993:3-8). Hoe is dit moontlik vir 'n individu van 'n bepaalde ras om deel te neem aan verskillende praktyke van verteenwoordiging, veral verteenwoordiging in kulture wat van hul 'eiesoortige' kultuur verskil. Rassisme is volgens hierdie redenasie 'n besondere manier waarvolgens sosiale verhoudings en praktyke georganiseer word. Indiwidue is nie verwyderd van hul 'eiesoortige' geskiedenis en sosiale strukture nie. Hierdie beskrywings is van toepassing op die Overbergstreek, waar rassisme en ongelykhede wat deur die kolonialisme en die apartheid regime daar gestel is, ontwikkel het.

Skole kan die probleem van rassisme in samelewings nie oplos nie, maar dit moet ook nie daartoe bydra nie (Gillborn, 1990:1). Daar kan ‘institusionele rassisme’ binne instellings soos skole bestaan. Hier kan verwys word na versteekte vorme van rassisme wat in politieke en sosiale instellings gestruktureer is. Hier verskyn rassisme nie slegs vanuit die vooroordeel van individue nie, maar as ‘versteekte optrede’ van verskille binne die instelling. Institusionele rassisme verwys dus nie net na houdings, oortuigings en die gedrag van individue nie, maar ook na diskoerse in die publiek, beleid en organisatoriese strukture (Rizvi, 1993:9). Daar kan dus onderskei word tussen individuele en institusionele rassisme. Hierdie uitgangspunt met betrekking tot rassisme, het betrekking op die identiteitvorming van onderwysers in my studie. Die impak daarvan op onderwyser-ontvang en implementering van K2005, word in hoofstuk sewe breedvoeriger bespreek.



4.2.2 Klas-identiteite

In die Overbergstreek is klasse verskille in die algemeen verweef met ras. Die blanke ras in die streek het ’n redelike mate van beheer oor materiële bronne in die streek, terwyl nie-blankes meestal beskik oor ’n tekort aan materiële bronne. Daarmee saam beskik blankes hoofsaaklik oor professionele en tegniese kundigheid, terwyl heelwat nie-blankes gekenmerk word deur armoede, semi-armoede en ’n gebrek aan hoër vlakke van geletterdheid. Daar bestaan huidiglik ’n groot mate van kontinuïteite en reproduksie van hierdie toestand van ras-, klas-diversiteite en identiteite in die Overberg. Strauss (2000:22) en Jordaan (2000:54) bevestig hoedat ongelykhede en verskille in die Overberg bestaan wat verband hou met ras en klas-verskille. Enersyds lewe blankes in ’n

oorwegend histories bevoorregte blanke gemeenskap wat met ekonomies dominerende posisies en verteenwoordiging gekenmerk word. Een voorbeeld van ekonomiese verskille tussen blanke en nie-blankes, word gedemonstreer in die Agulhas-streek, een van die sub-streke van die Overberg.

Die Agulhas-streek is die mees suidelike streek in die Overberg, Wes-Kaapland en Suid-Afrika. Jordaan (2000:51-52) bevestig dat ekonomiese ongelykheid in die Agulhas-streek bestaan, wat 'n nadelige impak het op die nie-blanke. Die welvaartsvlakke van nie-blankes word as 'betreurenswaardig' uitgedruk. Die sosio-ekonomiese posisie van nie-blanke gemeenskappe word verswak deur 'n relatief hoë syfer van werkloosheid en armoede. Dit word aanvaar dat hierdie ongelykhede in die materiële welvaart in dié streek, deurwerk na die onderskeie gemeenskappe en hul skole, en die wyse waarvolgens skole funksioneer. Harley en Wedekind (2004:195-220) verwys na 'n kontinuum van histories, blanke bevoorregte skole teenoor histories, nie-blanke benadeelde skole. Bourdieu (1990:128) verwys na die oneweredige verspreiding van skaars hulpbronne in samelewings, wat aanleiding kan gee tot kompetisie oor die beheer daarvan. In die Overbergstreek is daar ewe eens ekonomiese verskille tussen blanke en nie-blankes, en gevolglik daar 'n oneweredige verspreiding van ekonomiese kapitaal.

Whitty (1985:65) pleit dat sosiale ongeregtheid met betrekking tot die publiek, eers uitgeskakel moet word voordat sosiale ongeregtheid in skole aandag kan geniet.

McCarthy en Apple (1988:9) verwys na die Amerikaanse samelewing waar skole sosiale en ekonomiese ongelykheid en kulturele verskille reproduseer en bemiddel. Dié argument voer aan dat sosiale ongelykheid en verskille diep wortel in die sosio-ekonomiese verhoudings en strukture wat deur die kapitalistiese samelewings gereproduseer word.

Daar is in die Amerikaanse onderwys kommer oor die kontradiksies tussen kapitaal, arbeid en rolle van die skool in die handhawing en reproduksie van die ekonomie. Die blanke manlike ras word in hierdie situasie bevoordeel, en ook deur die skoolstelsel. Die bevoorregting van die status quo en ekonomiese heerskappy van die blanke, ten spyte van politieke veranderinge, impliseer hoe daar reproduksie plaasvind van die status quo en bevoorregting van blankes. Op 'n soortgelyk manier bestaan die potensiaal vir 'n reproduksie van blanke bevoorregting en nie-blanke benadeling in sosio-kulturele kontekste en skole van die Overbergstreek.

In die afgelope tien jaar sedert die totstandkoming van die post-apartheidstaat, het daar veranderinge in die ras-klas onderskeid tussen blankes en nie-blankes in die Overberg plaasgevind. My ervaring daarvan in dié streek, is dat veral politieke amptenare in die bruin gemeenskap 'ver-middelklas' het, terwyl heelwat blankes ekonomies swakker daaraan toe is. Swart ekonomiese bemagtiging as 'n politieke instrument, het meestal 'n baie klein groepies bruin en swart mense met politieke bande en wat verbonde is aan die regerende partye in hierdie streek, bevoordeel. Daarmee saam ervaar ek hoedat veral werkersklas blankes in die streek meer verarm het as tydens die apartheidsera, ekonomies minder bevoorregting is as tydens die apartheid-era. In die Overbergstreek ervaar ek dat die ekonomiese bevoorregting van blankes aan die afneem is. Kleiner groepe nie-blankes kry in sommige opsigte beter geleenthede vir werk in die streek, ook weens die beleid van politieke regstelling van ongelykhede in die verlede. Ten spyte van hierdie veranderinge, is die welvaartvlakke van nie-blankes volgens Jordaan (2000:51-52) steeds kommerwekkend laag. Daarmee wil dit voorkom dat slegs 'n klein groepie nie-blankes tans baat by die visie van 'swart' ekonomiese bemagtiging in die streek. Sodoende blyk

dit dat die identiteitsbasis van onderwysers in hierdie streek in terme van klasse-verskille, steeds gekenmerk word deur oorblyfsels van die vorige apartheidsera.

4.2.3 Religieuse identiteite

Afsondering van die Overbergstreek het bygedra tot die ontwikkeling van 'n gemeenskapslewe wat gekenmerk is deur 'n sterk aardse gevoel en identiteit met die kerk-, skool, huisgodsdienste en die Bybel (Strauss, 2000:18;66). Die kerk het 'n integrale deel van die geestelike, sosiale en kultuurgeskiedenis van die Overberg gevorm. Die gemeenskap of dorp het volgens hierdie beskrywings sy ontstaan aan die kerk te danke gehad. Die stellings dui aan op 'n sterk verwantskap tussen die politieke beheer van woonbuurte tydens die apartheidsera, en die Christelike geloof en identiteite daarmee.

Een voorbeeld van hierdie sterk verhouding tussen blanke gemeenskap en die Christelike kerk, word in een dorpsgebied in die Overberg deur Prins beskryf (1988:1-2; 158-170).

Daar word beskryf hoedat Bredasdorp, een van die sleuteldorpe in die Overberg, sy 'stigting' te danke het aan die Nederduitse Gereformeerde Kerk (NG-kerk). Hierdie gemeente het volgens haar beskrywing die ankerpunt van 'n 'Westerse beskawing' en die 'Christelike geloof' in Afrika geword. Daar was 'n sterk wisselwerking tussen die dorp en kerkgemeente. Haar beskrywing dui aan hoedat die dorp en ontwikkelingsgeskiedenis van die gemeente in die dorp vir bykans een eeu nou verweef was, dat dit eintlik maar as een geheel beskou kan word. Die interaksie tussen die kerk en die gemeenskap was volgens hierdie beskrywings, deur die jare baie sterk. Die kerk het die gemeenskap gestig, maar laasgenoemde het ook sy stempel op die kerk 'afgedruk'. Daar was 'n noue

verwantskap tussen die blanke politieke beheer in die woonbuurte, gemeenskapsontwikkeling en kerkontwikkeling. Dié ontwikkelings het implikasies vir kontemporêre onderwysers in skole van die Overberg.

Die ‘Blanke-Christelike geloof’ en ontwikkelinge daarvan in woonbuurte van die Overbergstreek, het egter afsonderlik in nie-blanke gemeenskappe ontwikkel nie. Daar was so vroeg as in 1857 pogings van ‘anderskleuriges’ (‘personen van kleur’) om deel te word van die NG-kerk in Bredasdorp (Prins, 1988:158). Hierdie ‘anderskleuriges’ moes voor die kerkraad van die NG-kerk verskyn om as lidmate van die kerk aanvaar te word. In 1899 is besluit dat geen ‘gekleurdes’ meer voortaan lid van die gemeente (blanke kerkgemeente) sou word nie. Nie-blanke lidmate sou nie meer gedoop of aangeneem word nie. Sendinggemeentes is gestig vir nie-blankes, waar hulle hul evangelie afsonderlik van die blanke kerk moes beoefen (Prins, 1988:160-169). Soos met die afsonderlike blanke gemeenskappe en hul kerke, word aanvaar dat blanke en bruin skole in die Overbergstreek afsonderlik van mekaar ontwikkel het. Daar bestaan vandag steeds afsonderlike rasgefundeerde skole in woonbuurte van die Overbergstreek, met sterk bande aan ’n kerk, geloof of ’n religie. Hierdie ‘rasgefundeerde skole’ het implikasies vir onderwyser-ontvang en implementering van K2005 in hierdie skole. Strauss (2000:56) verwys na blanke skole wanneer hy skryf hoe landelike verafgeleë skole in die Overberg soggens met leeswerk uit die Bybel geopen het. Woensdae het godsdienste en kategismus-onderrig plaasgevind. Hierdie is voorbeelde van hoe die Christelike kerkleer histories in blanke skole van die Overbergstreek ingedra is, in afsondering van nie-blanke skole. Dit word in my studie aanvaar dat hierdie strukture en gewoontes deel geword het van die blanke hegemonie in hul gemeenskappe en skole, en

deur die eeue deur vername rolspelers gereproduseer is. My ervaring en waarnemings in hierdie skole, bevestig dat die institusionele kultuur van bruin skole ewe eens deur hierdie vorige strukture van kolonialisme en apartheidsonderwys, op spesifieke wyses beïnvloed is. Dit kan aanvaar word dat beide blanke en bruin skole in die Overbergstreek, die sentrale strukture van hierdie vorige ‘geloofsgefundeerde strukture’ reproduseer.

In my streek het ek waargeneem dat heelwat bruin skole op ’n soortgelyke wyse met betrekking tot godsdiens-beoefening funksioneer in vergelyking met blanke skole. Daar word die skooldag ook meestal geopen met godsdiens deur die onderwysers onderling, en tussen onderwysers en leerders. Tog was die bruin gemeenskap in terme van hul Christelike godsdiens beoefening, onderling dieper verdeeld in verskillende kerke en geloofsoortuigings. Die middelklas en laer-middelklas groepe sou hoofsaaklik lidmate wees van die tradisionele kerke. Daar was veral twee tradisionele kerke wat skole in die apartheids-era skole gestig het, en vir jare het die beoefening van opvoeding in skole berus op ’n spesifieke kerkleer van hierdie kerke.

Daar was van onderwysers en leerders verwag om by ‘geslote kerkskool-tradisies’ te konformeer. Daarteenoor het werkersklas-ouers en kinders hoofsaaklik die charismatiese kerke en gelowe ondersteun. Hierdie diepgaande onderskeid tussen kerke veroorsaak steeds in post-apartheid Suid-Afrika ’n diep verdeeldheid veral tussen die hoofsaaklik laer-middelklas onderwysers aan die een kant, en werkersklas-leerders en hul ouers aan die ander kant. Pogings om gesamentlike doelwitte tussen skool en ouer-gemeenskappe te bereik, word met hierdie diep kloof van verdeeldheid bemoeilik.

My ervaring van hierdie diep verdeeldheid in skole veral in terme van godsdienstbeoefening vanuit 'n bepaalde uitgangspunt van 'n kerkleer in skole, is dat heelwat bruin onderwysers taamlik onverdraagsaam is teenoor 'andersdenkende' standpunte. Heelwat onderwysers verwerp hierdie charismatiese kerke en gelowe, asook hul uitgangspunte. Gevolglik is diskriminasie teenoor kinders en ouers vanuit hierdie kerkgroepe nie uitgesluit nie. In sommige gevalle word selfs 'n meerderwaardige houding teenoor hierdie kinders en hul ouers ingeneem. Aan die ander kant is daar kerkgroepe en gelowe wat die sekularistiese kurrikulum van skole verwerp, asook onderwysers wat aanbieders daarvan is. Dit bring mee dat heelwat ouers en leerders 'n antagonistiese houding teenoor heelwat onderwysers inneem, en die gesag van die onderwysers nie aanvaar nie. My ervaring bevestig dat sommige leerders en ouers eerder die gesag van hul predikant of pastoor (priester) aanvaar in teenstelling met die van sommige onderwysers. Ongelukkig het die meeste van hierdie pastore nie hul skoolloopbane voltooi nie, of is besonder laag geskool. Tog het hierdie 'pastore' baie 'mag' oor hul 'lidmate' in die kerk of gelowe. Hierdie tendens is bydraend tot 'n diep verdeeldheid in bruin gemeenskappe, en 'n reproduksie van lae geletterdheidsvlakke in die bruin en swart gemeenskappe van die streek. Dus word gehalte-onderrigleer in heelwat bruin skole van die Overbergstreek deur hierdie tendens bemoeilik.

Religieuse fundamentalisme is volgens Giddens (2001:557) een van die groot gevare vir die mens in sy moderniteit. Religieuse fundamentalisme word beskryf as die letterlike vertolking van basiese skrifte of tekste van 'n religie. Daarvolgens word geglo dat sulke leeswerk toegepas moet word op alle aspekte van die sosiale, ekonomiese en politieke lewe. Die oortuigings wat hieruit ontwikkel, is dat slegs 'een siening' van die wêreld

moontlik is, en dat hierdie een siening die korrekte siening verteenwoordig. Daar bestaan geen ruimte vir meervoudige interpretasies nie. Binne die fundamentalistiese bewegings, is toegang tot die presiese betekenis van skrifte beperk tot 'n stel bevoorregte 'interpreteerders' soos priesters, klerke of ander religieuse leiers. Dit gee aan die leier gesag in religieuse sowel as sekulêre aangeleenthede. Dit gaan vir fundamentaliste eerder oor hoe oortuigings verdedig en geregverdig moet word, in plaas van die inhoud van oortuigings.

Jankowski (2003 :97-99) verwys na enkele nadele van oordrewe 'kulturele diversiteite' of fundamentalisme. Voorbeelde hiervan is wedersydse vooroordele, 'n diep gewortelde geskiedenis van konfrontasie, wrywing tussen mense onderling en 'n wedersydse gebrek aan respek vir mekaar. Hiervolgens moet menslike ontwikkeling eerder gepaard gaan met die uitbreiding van menslike keuses, en nie die deurlopende beperkinge van menslike keuses nie. Daarom moet universalisme of sekularisme as 'n konsep ook in die ongelyke en diverse kultuur van 'n gemeenskap erken word. 'n Bepaalde gemeenskap moet voorsiening maak vir meervoudige identiteite van sy deelnemers, en nie een geslote idee op sy groepe forseer in die vorm van 'n 'groot verhaal' nie. Die doel van onderwys behoort te fokus om alle individuele talente van onderwysers en leerders tot hul volledige potensiaal as moontlik te ontwikkel. Daarom behoort die kreatiewe potensiaal van mense waardeer te word. Dit beteken die aanneem van verantwoordelikheid oor hul eie lewens, asook die bereiking van doelstellings. Hierdie 'religieuse uitgangspunte' voorsien aan my studie belangrike insig vir die verstaan van religieuse identiteite van onderwysers in sosio-kulturele kontekste, en die impak daarvan op hul ontvang en implementering van K2005.

4.2.4 Geslag-identiteite

Strauss (2000:25-27) beskryf hoedat daar teen die vroulike blanke-onderwyser gediskrimineer is, veral in die vroeë stadiums van Overbergse skole. Die rol van die vrou in landelike omgewings het ooreenkomste bevat met die *patriargale opvatting* van Westerse lande in die neëntiende eeu. Daarvolgens is die vrou as verstandelik minderwaardig geïnterpreteer. In landelike skole gedurende die koloniale periode, was vroulike onderwysers slegs aangestel wanneer daar tekorte aan manlike onderwysers was. Sedert 1945 is die vrou toenemend in onderwysposte aangestel, terwyl die blanke man na hoër poste bevorder is. Dit word aanvaar dat dieselfde beleid wat op blanke vrouens van toepassing was, ook op nie-blanke vrouens in die Overberg van toepassing sou wees.

Die vrou is steeds in die kontemporêre era in alle samelewings in 'n minderwaardige posisie (Giddens,2001:298). Mans besit meer welsyn, status en invloed as vroue. Ongelykheid tussen geslagte is binne dié redenasie histories dieper gewortel as klasse ongelykheid. So het mans meerderwaardige staanplek oor vrouens selfs in jag en versameling-samelewings gehad. Die feministiese bewegings bring die minderwaardige posisie van die vrou meer na die ope. In heelwat gesinne van die Overbergstreek is daar bewyse van hoe mans dominerend teenoor die vrou in die huishouding lewe. Die impak daarvan op die psige van kinders in sulke huishoudings waar die vrou minderwaardig is, kan nie geringskat word nie.

Die vrou se posisie in die samelewing word deesdae steeds gemarginaliseer, en hulle voer 'n opdraende stryd vir erkenning en billike hantering (Singh,1995:182). Daarvolgens

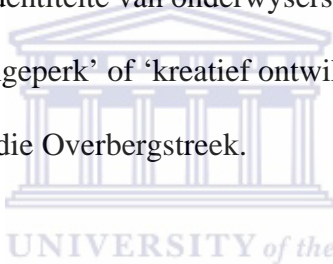
bestaan klagtes dat die stem van die 'ander' en spreek vir die 'self' uiteenlopende konsepte is. Hiervolgens word daar selfs in sosiaal-wetenskaplike teorieë teenoor die vrou gediskrimineer. Die konsep van opneem van posisies, en ander verwante konsepte soos 'n spreek vir die self, marginalisering en dekonstruksie van die sentrum, is van belang vir die verstaan van weerstand teen manlike dominasie en chauvinisme. Hierdie argumente ten gunste van die vrou, word verteenwoordig in debatte binne die 'poststrukuralistiese-feministiese teoretisering' in die onderwys.

In die Overbergstreek ervaar ek in bruin gemeenskappe hoedat die vrou wel in strukture in skole nie in beheer is nie, maar heelwat vrouens sal mans in die hoogste posisies beïnvloed in terme van belangrike besluitneming. My ervaring dui aan dat prinsipale in die Overbergstreek tydens die apartheidsera, hoofsaaklik mans was wat sterk deur vroumense beïnvloed was. Tog het daar in die afgelope tien jaar ook hier veranderinge plaasgevind. In die Overbergstreek is daar 'n doelbewuste poging van die Wes-Kaap Onderwysdepartement, om voorkeer te gee vir die aanstelling van vrouens met betrekking tot bevorderingsposte in skole. Dit sou insluit betrekkings as prinsipale, adjunk-prinsipale en ander senior betrekkings. Tans word meer vrouens in hierdie betrekkings in die Overbergstreek waargeneem.

Singh (1995:185-187) meen dat daar 'n dekonstruksie moet plaasvind van die 'patriargale teks', sodat die 'stem' van die vrou gehoor word. Met die universalisering van die vrou word min aandag gegee aan die verskille binne die simboliese kategorie as 'n vrou'. Moontlike implementering-poblematieke wat met hierdie 'vrou-identiteit' geassosieer word, is in hierdie studie van belang. Van belang in my studie, is 'n fokus hoedat

geslag-identiteite van onderwysers in die Overbergstreek 'n impak het op hul ontvang en implementering van K2005.

Ter opsomming, ontwikkel vrae oor hoe identiteitsmekers soos ras, klas, geloof en geslag-identiteite, soos dit histories in die Overbergstreek ontwikkel het, onderwyser-ontvang en implementering van K2005 geaffekteer het. Apple (1990:5) en Giddens (1991:35) worstel met vrae oor hoe identiteitmerkers deel word van die hegemonie en lewenstyle van mense. Goodson (1996) worstel met hoe die biografieë van onderwysers saamgestel word en hul lewe en werk beïnvloed. Tot watter mate word die ontvang-identiteite en implementering-identiteite van onderwysers in Overbergse skole derhalwe deur hul identiteitsgrondslae 'ingeperk' of 'kreatief ontwikkel'. Hierdie kwessies is van belang in die fokus op skole in die Overbergstreek.



4.3 Implementering-problematieke van geselekteerde skole in die Overberg

My konseptuele raamwerk met verwysing na implementeringsproblematieke in die Overbergstreek, word gekonseptualiseer binne die raam van analitiese lense van Fataar en Paterson (2002:5-25), Harley en Wedekind (2004:195-220) en Fataar (2005:23-43). Hierdie studies kontekstualiseer oor onderwyser-implementering van K2005 in post-apartheid Suid-Afrika.

Sosiale ongelykhede in terme van ras, is deel van die ras-samestelling van die Overbergstreek (Jordaan, 2000:51-52; Strauss, 2000:22). Die blanke ras is hiervolgens bevoorreg bo nie-blanke rasse. Die impak van hierdie ongelykhede in gemeenskappe op

skole, word hier uitgelig. Die analitiese lens van Fataar en Paterson (2002:16-18) is in hierdie hoofstuk nuttig deurdat dit fokus op ongelykhede in skole van post-apartheid Suid-Afrika in terme van ras-identiteite, en hoe die funksionering van skole daardeur geaffekteer word. Die navorsing van Harley en Wedekind (2004) is van belang deurdat dit direk fokus op klaskamer-praktyke waarin onderwysers K2005 onderrig. Die navorsing van beide word bespreek in verhouding met my 'informele observasies' in geselekteerde skole. Sodoende word 'n algemene idee verkry onder watter omstandighede onderwysers K2005 in hul skole en klaskamer-praktyke implementeer.

4.3.1 Die institusionele kultuur van skole in die Overberg

In hierdie afdeling doen ek kontekstuele beskrywings oor die algemene 'institusionele' kenmerke van die vyf Overbergse skole waarbinne ek waarnemings gedoen het. Hierdie skole word beskryf met behulp van die analitiese lense van Fataar en Paterson (2002), sowel as Harley en Wedekind (2004). Fataar en Paterson (2002:5-25) onderskei tussen twee tipe materiële ongelyke skoolstelsels soos dit vanuit die apartheidsera geërf is. Hierdie twee skooltipes word uitgedruk as 'funksionerende skole' (hoofsaaklik blanke skole) en 'wanfunksionerende skole' (hoofsaaklik nie-blanke skole). Hierdie ongelyke institusionele kulture funksioneer steeds in die era van post-apartheid Suid-Afrika. Harley en Wedekind (2004:195-220) druk hierdie materiële ongelykhede tussen skole uit as 'histories-bevoorregte blanke skole' teenoor 'histories-benadeelde nie-blanke skole'. Elkeen van hierdie twee skooltipes soos dit verband hou met my waarnemings van vyf primêre skole in die Overbergstreek, word bespreek.

4.3.1.1 'n Funksionerende blanke skool

My steekproef het een blanke primêre skool in die Overbergstreek ingesluit waarbinne ek observasies gedoen het. My observasies was gedoen met sekere onderwysers in die intermediêre fase en senior fase van die skool. In hierdie 'histories-bevoorregte blanke skool' is kenmerke van 'n funksionerende skool teenwoordig soos dit in Fataar en Paterson (2002:16) beskryf word. Hierdie skool bestaan uit georganiseerde bronne, bestuur en leierskap-kapasiteite, sowel as voldoende gemotiveerde onderwysers wat kreatief op veranderinge reageer. Die meeste onderwysers praat met lof van die 'goeie prinsipaal' in die skool. Die prinsipaal verwys na die feit dat alle probleme wat in die skool bestaan, goed bestuur word. Dan is daar van die onderwysers wat meedeel hoedat die skool moeite doen om K2005 en UGO-materiaal aan te koop. Selfs die beheerliggaam van die skool sal moeite doen om 'dinge' vir onderwysers gerieflik in die skool te maak. Die onderwysers met wie ek informele gespreke gehad het, is nie juis gemotiveerd om K2005 en UGO te implementeer nie. Daar is kritiek teenoor die nuwe kurrikulum geopper wat soms kenmerke besit het van woede en bitterheid. Tog was die onderwysers verbind tot gehalte onderrig in hul skool en klasse, en die effektiewe verbintenis tot die skoolprogram, hul werktake en leerders.

Fataar en Paterson (2002:16) dui aan hoedat onderwyspolitiek van hierdie skole *bestuur* word ooreenkomstig die *primêre doel*, soos dit verband hou met die handhawing van 'n onderrig en leerkultuur. Daarvolgens sal ouers, onderwysers en leerders hulself verbind tot 'n gedeelde begrip van hul individuele en kollektiewe rolle. In die blanke skool dui onderwysers met wie ek gesprekke gehad het, daarop aan dat ouers aandrang op toetse vir

leerders, en dus word gereelde toetse geskryf en verslae aan ouers uitgereik. Die prinsipaal wys op die uitstekende verhouding tussen die beheerliggaam en personeel van die skool, en dat ouervergaderings goed bygewoon en ondersteun word. Voorts is heelwat ouers met onderwysers deel van verskeie projekte in die skool, soos veral fondsinsameling en buitemuurse aktiwiteite en projekte.

Die *skool* van hierdie blanke skool was gekenmerk deur stelselmatige orde met min onderbrekings in die skoolprogram. Fataar en Paterson (2002:16) dui aan dat hierdie skole beskik oor 'n leeromgewing wat gevorm word deur sistematiese orde met min onderbrekings, terwyl persoonlike politiek bestuur word ooreenkomstig die primêre doelstellings van 'n gesonde onderrig en leeromgewing. In hierdie skool kon ek waarneem dat die skoolorde gegaard gaan met 'n 'universele respek' vir 'n 'stel reëls en verpligtinge', soos dit beskryf word in Fataar & Paterson (2002:16). Hoewel die skool op die eerste dag van my waarnemings per bus na Stellenbosch is, het die skoolprogram 'normaal' voortgegaan. Onderwysers is sterk gefokus op die belange van die leerder tydens hul informele mededeling aan my.

Fataar en Paterson (2002:16-17) beaam voorts dat ongeag hul werkslading, is onderwysers in die skool positief oor hul werk en *pedagogie* aan die leerders. Hierdie aannames kon ek self ervaar en waarneem. Die gesamentlike fokus van rolspelers in die skool is gerig op hul werktake, hoewel hulle nie beïndruk is met die K2005 en die UGO-filosofie nie. My waarnemings bevestig dat daar wel geringe onderliggende konflik in die skool tussen sekere groepe onderwysers bestaan, maar dit word nie deur onderwysers aan my meegedeel nie. Een van die onderwysers vertel van sy ontevredenheid met die

prinsipaal omdat hy nie sigbaar in die skool is om orde en dissipline te handhaaf nie. 'n Ander onderwyserres vertel van haar gebrek aan tyd en die beperkinge op haar sosiale lewe weens die baie administrasie en eise van die nuwe kurrikulum. Nog 'n onderwyserres praat met groot lof van die adjunk-prinsipaal van die skool, om kort daarna aan my mee te deel dat hy ly aan 'n 'klein mannetjie sindroom'. Blykbaar was feitlik alle onderwysers in hierdie skool nie juis ywerig om probleme in hul skool aan my as 'n tipe 'buitestander' mee te deel nie. Sommige onderwysers sal meer gemaklik voel om positiewe aspekte in hul skool uit te lig.

4.3.1.2 Wanfunksionerende bruin skole

Wanfunksionele skole word gekenmerk deur 'n gebrek aan 'n *kultuur van leer* en *onderrig* (Fataar & Paterson, 2002:17). Hierdie tipe skole is meestal aanwesig in nie-blanke werkersklas-skole van Suid-Afrika. Daar is die impak van jeug en bende sub-kulture op hierdie skole in die onmiddellike eksterne omgewing, wat die aandag aflei van die primêre funksie van die skool as 'n leerinstelling. Hierdie skole konfronteer onderwysers om betrokke te wees met leerder-welsyn soos dit met sosio-ekonomiese omstandighede of ontwrigte gesinstrukture in hierdie gemeenskappe verband hou. Deur 'n kombinasie van histories benadeling, en die impak van werkersklas en jeugkulture, is onderwysers in wanfunksionele skole opgeneem in 'n daaglikse greep van oorlewing.

In die vier Overbergse skole waar ek waarnemings gedoen het, is heelwat van hierdie beskrywings in Fataar & Paterson (2002:17) van toepassing op hierdie skole. Klagtes in hierdie gemeenskappe wissel van bende-invloede op skoolkinders, die armoede-siklus,

werkloosheid, tiener-swangerskappe, dwelm en alkohol-misbruike, lae geletterdheidsvlakke van ouers, enkel ouers, mans wat hul vaderlike pligte verwaarloos, behuisingstekorte en heelwat ander klagtes. Hierdie faktore werk negatief in op skole. Klagtes word in hierdie verband geopper dat ouers nie skoolgelde betaal nie, ongeletterde ouers wat hul primêre opvoeding van kinders tuis verwaarloos, die lae geletterdheidsvlakke van die beheerliggame wat onderwysers nie kan ondersteun nie, ouers wat nie belangstel in die welsyn en formele opvoeding van hul kinders nie, alkoholsindroom kinders, en ander klagtes. Heelwat onderwysers is taamlik gefrustreerd oor hierdie ‘negatiewe invloede’ vanuit hul gemeenskappe op skole, en weet nie hoe om hierdie tendense te hanteer nie. Die gevoel van heelwat onderwysers is dat K2005 en UGO nie gunstig onder hierdie omstandighede geïmplementeer kan word nie. Ten aansien van hierdie skole, beaam Fataar en Paterson (2002:17) dat onderwysers vasgevang is in ’n daaglikse greep van oorlewing.



Die *skooletos* van wanfunksionerende skole word vir onderwysers belemmer deur ’n apatiese gesindhede van leerders in hierdie skole (Fataar & Paterson, 2002:17). Wat hierdie apatiese ingesteldheid stimuleer, is leerder blootstelling aan jeug subkulture, ’n gebrek aan onderwys-ondersteunende strukture, sowel as sport en fassiliteite. Dan was daar ook die hoë vlakke van werkloosheid en negatiewe persepsies oor toekomstige moontlikhede vir werk. Die waarde van ’n skool om toekomstige werk aan leerders te verseker, was besonder laag. Gevolglik was hierdie negatiewe oriëntasies in die klaskamer ingedra. Die gebrek aan motivering van leerders, kan maklik aanleiding gee tot ontwrigte gedrag, wat negatief op hul leer kan impakteer. Heelwat van hierdie

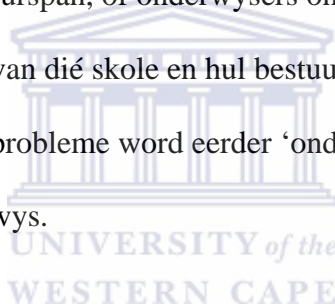
voorafgaande standpunte was sigbaar onderwyser-klagtes in die vier bruin skole van die Overberg.

Onderwysers in die vier bruin skole opper klagtes dat heelwat leerders nie juis belangstel in hul skoolwerk nie. Wettelose aktiwiteite soos ‘perlemoen smokkel’, bied vir heelwat leerders in sommige skole ’n opsie aan om geld te verdien. Voorts was heelwat klagtes geopper oor leerders wat negatief op hul skoolwerk reageer. Hierdie negatiewe leerderhoudings het meegebring dat sommige onderwysers mismoedig was oor die toestand in hul skole en gemeenskappe. Voorts is die skooletos benadeel deur onderlinge konflikte tussen onderwysers onderling. Die aard en intensiteit van hierdie konflikte in die vier bruin skole, het van skool tot skool gewissel. In een van hierdie skole was die konflikte so intens, dat dit die effektiewe funksionering van skole aan bande gelê het. Die skooletos van dié skole, kan nie as gunstig vir ’n effektiewe onderrig en leerkuiluur beskou word nie.

Weens negatiewe sosio-kulturele impakte op die sentrale doelstellings van bruin skole in die Overberg, kan die bestuur en funksionering van hierdie skole nie juis as funksionierend uitgedruk word nie. Fataar en Paterson (2002:19-21) verwys na die morele diffusie wat onderwysers met verwysing na wanfunksionerende skole ervaar. Daarvolgens reageer dié skole op ’n bepaalde wyse om hulself te handhaaf binne hierdie disfunksionaliteite. Die bestuur van hierdie skole is nie in staat om morele gesag te handhaaf nie. Gevolglik word onderwysers nie bemagtig as ’n eenheid in die ‘personeel’ van skole om kollektief te funksioneer in die bereiking van een visie nie. Daar bestaan

voorts nie sterk leierskap in hierdie skole om hierdie eenheidsvisie te bestuur en te implementeer nie.

Waarnemings van die skoolbestuur en skooletos in die vier bruin skole, bevestig dat hul skoolbestuur hierdie skole nie bestuur ooreenkomstig een sentrale visie nie. Heelwat onderwysers opper klagtes teen die prinsipaal, bestuurspan of mede kollegas. Die algemene tendens van hierdie skole is verdeeldheid, wat strek oor 'n taamlik breë spektrum binne en buite die skool. Daar is verdeeldheid tussen die prinsipaal en personeel, ouers en onderwysers, onderwysers en beheerliggaam, prinsipaal en bestuurspan, personeel en bestuurspan, of onderwysers onderling. Daar bestaan geen bewyse dat die beheerliggame van dié skole en hul bestuurspanne, hierdie konflikte direk aanspreek en bestuur nie. Die probleme word eerder 'onderdruk' of ontken, of hanteer soos dit na die oppervlakte uitwys.



Hoe die diversiteite van skoolkontekste onderwysers in hul pedagogie in klaskamer praktyke affekteer, is ewe eens van belang. Wat is die werketiek van onderwysers in beide funksionerende en disfunksionerende klaskamer praktyke, en hoe word daardie werketiek beïnvloed deur omstandighede in hul skole en gemeenskappe?

4.3.2 Pedagogiese kulture in klaskamers van onderwysers

Harley en Wedekind (2004:199) bevestig hoedat kurrikulum-hervorming in die 'nuwe' Suid-Afrika ingefasseer is. Daarvolgens het skole oneweredig op K2005 gerespondeer. Oneweredige respondering 'ondermyn' hiervolgens die institusionalisering van 'n nuwe beleid in skole. Harley en Wedekind (2004:205-208) beaam op 'n soortgelyke trant dat

K2005 as 'n politieke projek in realiteite van skoolkontekste van post-apartheid Suid-Afrika ingefaseer is. Sodoende is 'ander' resultate opgelewer aswat die oorspronklike bedoeling van dié beleid was. Ook skole en onderwysers het op verskillende maniere op K2005 gerespondeer. Daar word aangedui dat die gesofistikeerdheid van die nuwe K2005-beleid die gaping tussen histories bevoordeelde en histories benadeelde skole verdiep het. Voormalige blanke model C-skole is meer geneig om K2005 met gemak te implementeer weens beter bronne wat beskikbaar is. Daarteenoor benadeel die gebrek aan bronne die histories benadeelde skoolsektore in post-apartheid Suid-Afrika. Hierdie verskille in die klaskamer-praktyke gaan ek verder demonstreer in verhouding met die Overbergse konteks.

4.3.2.1 K2005-implementering in histories bevoorregte klaskamer-praktyke

K2005 word beskryf as 'n *kurrikulum kontinuïteit* in die histories bevoorregte sektor met verwysing na blanke skole (Harley & Wedekind, 2004:208-210). Hiervolgens was K2005 in hierdie skole ingefaseer met langstaande praktyke van funksionerende klaskamers wat die norm was. Naderliggende studies dui aan dat die ontwerp van nuwe kurrikulum bedoel was vir 'n besondere opvoeder en skool in gedagte, wat hoofsaaklik gevind word in voormalige blanke model C-skole. So byvoorbeeld behels K2005-leerders dat die pas van lesse sensitief moet wees vir leerder-vordering. In voormalige swart skole impliseer dit wag totdat alle leerders voltooi het. In die voormalige model C-skole was daar egter 'n sterk gedifferensieerde pedagogiese verloop. Dit sou impliseer dat stappe geneem was om alle leerders te neem tot die bereiking van uitkomstes op 'n

geïndividualiserende wyse. In my observasies in sekere skole van die Overberg, kon ek materiële verskille waarneem tussen blanke en bruin skole.

Harley en Wedekind (2004:209) bevind dat effektiewe leer plaasvind in skole waar leerders aktief betrokke in die leerproses is. Hierdie vorm van self-leer behels dat leerders geleer word om self te ontdek, vrae te stel, probleme op te los, betrokke is in gedifferensieerde leer-ervaring wat gefundeer is op hul belange, ervaring, behoeftes en vlakke van kognitiewe ontwikkeling, of waar die leeromgewing stimulerend is. Hierdie eienskappe is tot 'n hoë mate teenwoordig in van die klaskamers van blanke opvoeders waar ek waarnemings gedoen het. Leerders het in sommige klasse hul persoonlike ervaring met die onderwyser en mede leerders meegedeel en is toegelaat om dit mee te deel, het deelgeneem aan gespreke, heelwat vrae was gestel, lesse was afgewissel, individuele projekte was aangebied en van die leerders was toegelaat om vrae te stel. Die pedagogiese en leeromgewing van die klaskamers was dus stimulerend tot onderrig en leer. Beide onderwysers en leerders het gefokus op onderrig en leer.

4.3.2.2 K2005-implementering in histories benadeelde klaskamer-praktyke

In navorsing oor onderwyser-identiteite is bevind dat ongeag 'n verbintenis tot K2005 as 'n politieke projek, het onderwysers en hul pedagogie nie tot sy reg gekom in die *histories- benadeelde skoolsektor* nie (Harley & Wedekind, 2004:210-211).

Onderwysers het 'verdwyn' sodra hulle moes optree as fassiliteerders, of waar onderrig en inhoude vervang moes word met leer en bekwaamhede. Dit was 'n fout om te dink dat

onderwysers wat oor 'n gebrek aan professionele selfvertroue beskik, 'n kurrikulum vernuwing effektief kan onderrig.

Voorbeelde van hoe realiteite in Suid-Afrikaanse skole misken is deur beleid, is in kindgesentreerde benaderinge teenwoordig waar leerders aangemoedig word om gesag te bevraagteken (Harley & Wedekind, 2004:210-211). Meer navorsing is nodig in hierdie sensitiewe area oor kurrikulum en kulturele diskontinuiteite in benadeelde skole.

4.4 Gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk het ek gepoog om die identiteitsbasis van onderwysers te begryp binne sosiologiese studies. Daarvolgens word beskrywings aangebied hoe onderwysers hul identiteitsbasse binne sosio-kulturele kontekste vorm en opbou. Hierdie sosio-kulturele kontekste word gekenmerk deur kompleksiteit en oneweredighede. Die identiteitsbasis van onderwysers was saamgestel deur diskoerse, wat op hul identiteitvorming as mense ingewerk het. Hierdie identiteitsbasis sal die ontvang en implementering van K2005 op 'n spesifieke wyse beïnvloed.

In die Overbergstreek is daar sekere sosio-kulturele identiteitmerkers wat 'n impak het op die institusionele kulture van skole en die institusionele gedrag van onderwysers. Hierdie identiteitmerkers affekteer die wyse waarvolgens onderwysers in skole en klaskamerpraktyke op 'n kurrikulum-innovasie reël. Die institusionele kultuur van skole kan ook die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers affekteer.

Gevolgtik gaan my empiriese navorsing in hoofstuk vyf fokus op die implementering-identiteite van onderwysers in die Overbergstreek.



HOOFSTUK VYF - OBSERVASIE-AANBIEDING

5.0 Inleiding

In hierdie hoofstuk bied ek algemene beskrywings, opsommings en 'n analise aan van my **observasie-data** wat ek in vyf primêre skole van die Overberg ingesamel het. In my observasie-protokol, het ek gefokus op die *institusionele gedrag* van onderwysers in vyf primêre skole van die Overbergstreek, spesifiek in terme van hul *implementeringstyle* tydens K2005-implementering (sien hoofstuk vier, afdeling 4.3). Met watter professionele en pedagogiese identiteite het onderwysers in my observasie-steekproef, K2005 geïmplementeer? Ek bied dus algemene beskrywings aan van my observasie-data van dié vyftien onderwysers, soos ek dit in my veldnotas aangeteken het.

Wat ek in my observasie-beskrywings aanbied, is *idiosinkratiese beskrywings* van die implementeringstyle van elkeen van die vyftien onderwysers in hul natuurlike klaskamer-praktyke in geselekteerde skole van die Overberg. Die aanbiedingstyl van drie onderwysers per skool word aangebied in terme van hoe hulle 'n kurrikulum-innovasie soos vergestalt in K2005-beleid, implementeer. Op die basis van hierdie idiosinkratiese implementeringstyle van drie onderwysers per skool, doen ek opsommings van hul implementering-identiteite. Die opsommings en analise van drie onderwysers per skool, geskied met behulp van die analitiese lens van Harley en Wedekind (2004:195-220). Hiervolgens is K2005 gefundeer op drie pilare, naamlik (1)'n *uitkomsgerigte kurrikulum*, (2) 'n *kindgesentreerde benadering*, en (3) 'n *leerarea-gesentreerde benadering*.

5.1 Algemene beskrywings en opsommings van skoolobservasies

My idiosinkratiese beskrywings soos opgeteken in my veldnotas, behels die aanbod van algemene beskrywings oor hoe onderwysers K2005 geïmplementeer het. Die observasieprotokol het van my vereis om die name van skole en onderwysers te beskerm. Derhalwe het ek letters gebruik om skole en onderwysers te beskryf. Die skole en onderwysers is in 'n volgorde uitgedruk soos ek skole en onderwysers besoek het (Bylae B en C).

5.1.1 Skool i

Skool i is 'n primêre skool wat geleë is in 'n *kleinerige bruin werkersklas woonbuurt*. Die infra-struktuur van die skool sal ek breedvoerig opsom as 'n netjiese gebou en 'n goed versorgde terrein. Die prinsipaal ontvang en verwelkom my vriendelik in sy kantoor. Daarna is 'n graad ses onderwyser na die kantoor ontbied. Hierdie onderwyser kwalifiseer as 'n kontak onderwyser (sien voetnota nommer 8). Drie onderwysers wat ek in 'n volgorde besoek het, word aangedui as mense A, B en C.

5.1.1.1 Meneer A

Meneer A is 'n manlike onderwyser met agt-en-twintig jaar ervaring. Ek som hierdie onderwyser op as vriendelik, innemend en bedagsaam. Die onderwyser bied veral onderrig aan in graad ses in die 'leerarea'¹⁰ 'Taal, Geletterdheid en Kommunikasie', met Afrikaans Eerste Taal as die hoofkomponent. Daarmee saam bied hy ook Sosiale Wetenskappe (SW) aan, met Geskiedenis as die sentrale komponent. Die onderrigstyl

¹⁰ Onderwysers het in skole meestal 'n vakgerigte pedagogie aangebied, met min bewyse van 'n leerarea-gesentreerde benadering, of die integrasie van leerareas.

van hierdie onderwyser som ek op as 'n *spontane, informele lesaanbieding* aan leerders, en 'n identiteit daarmee. Hierdie aanbiedingstyl besit kenmerke van 'n 'onbeplande lesvoorbereiding'. Ek verstaan hierdie 'aanbiedingstyl' as een waar dié onderwyser kennis vanuit sy 'eie ervaringswêreld' benut om 'kurrikulum-inhoude', wat hy noem die 'UGO-kurrikulum', aan leerders oor te dra. So byvoorbeeld ontplooi sy lesaanbieding in Afrikaans Eerste Taal, in terme van wat ek beoordeel as 'n 'onsamehangende lesaanbieding' oor sinonieme. Die onderwyser maak 'n stelling soos: "Almal wat in Suid-Afrika bly, is Suid-Afrikaanse burgers." Dan moet leerders die antwoord herhaal, naamlik 'Suid-Afrikaanse Burgers'. Daarna het die onderwyser 'n kort vertelling van Suid-Afrikaanse burgers aangebied. Dan vra die onderwyser skielik: "Wat is studente?" Leerders kon die vraag nie beantwoord nie, en die onderwyser het met leerders 'n humor oor studente meegedeel. Skielik word die leerders gevra om te lees. Daarna kry die leerders 'n opdrag, terwyl van die leerders uitkree dat hulle reeds die opdrag gedoen het. Dan verlaat die onderwyser die klas vir 'n rukkie. So ontvou sy lesstruktuur wat ek uitdruk as "n onvoorbereide en onsamehangende lesaanbieding".

Soortgelyke tendense van lesaanbieding kon ek waarneem in 'n 'Gesiedenisles'. Leerders is uitgevra oor wat 'bromkatjies' is. Dan praat die onderwyser in die algemeen oor gebeure in hul dorpie. So het ook dié les op so 'n wyse ontplooi, dat ek dit uitdruk as 'n 'impulsiewe, spontane en onvoorbereide lesaanbieding'. Min voorbeelde van K2005-aanbiedinge was in hierdie lesse waargeneem. Die enigste waarneming van K2005-aanbiedinge in hierdie klas, was die aanwending van UGO-materiaal soos dit reflekteer in 'handboeke' en in 'n baie beperkte mate, in die 'beplanningslêer' van die opvoeder.

5.1.1.2 Meneer B

Die onderrigstyl van meneer B sal ek uitdruk as 'n lesaanbiedingstyl van 'n 'beplande, *mondelinge aanbieding* van onderrigleer-inhoude', soos dit aan leerders oorgedra is. Dié les neem in aanvang met die onderwyser wat enkele sleutelinhoude vanaf die skryfbord aan hoofsaaklik passiewe leerders aanbied. Die 'leerarea' Sosiale Wetenskappe is aangebied, maar dit herinner meer aan 'n vakgerigte aanbieding van Aardrykskunde. Die aanbieding word gedoen deur middel van 'n 'verteltrant' en 'lang verduidelikings', waardeur lesinhoud aan leerders oorgedra word. Sekere belangrike woorde en frases (sinsnedes) is op die skryfbord geskryf en dan verduidelik. Die lesontplooiing gaan gepaard met die stel van vrae en leerders, wat die vrae moes beantwoord (vraag-en-antwoord tegniek). Die frases of belangrike woorde (konsepte) van die les word op die skryfbord neergeskryf en stap-vir-stap verduidelik. Voorbeelde van hierdie konsepte in 'n Aardrykskunde les oor Nedersetting, is: 'Boerdery', 'Landelike Nedersetting', 'Geïsoleerde Nedersetting' en 'Sirkulêre Nedersetting', asook ander konsepte en frases.

Die lang verduidelikings en vertellings wat aangebied was, assosieer ek met 'n lesing-tipe pedagogie. Die onderwyser het nie seker gemaak die frases en konsepte wat hy aan leerders oordra, verstaan word nie. Voorbeelde van hierdie frases en konsepte is: 'Politiek en wette is toegevoeg', 'Wat is nedersetting?', 'geïsoleerde nedesettings' en ander moeilike konsepte. Leerder-reaksies tydens die les was meestal die van passiewe luisteraars, luidrugtigheid, onoplettendheid en 'swak dissipline van leerders'. Die les was afgesluit met 'n kort opdrag vanuit die handboek oor Nedersettings. Daar was min

voorbeeld van K2005-vereistes in hierdie les waargeneem. Voorbeeld daarvan was die gebruik van 'UGO-handboeke' en 'n geringe mate van 'ander' UGO-materiaal'.

5.1.1.3 Meneer C

Die onderrigstyl van meneer C druk ek uit as *gestruktureerde mondelinge mededeling* van kennisoordrag aan leerders. Hierdie lesstyl was aangebied met behulp van die skryfbord en deur leerder-skryfwerk in 'skryfboeke' te benut. 'Ekonomiese en Bestuurswetenskappe' was aangebied. Enkele belangrike konsepte was vanaf die skryfbord verduidelik, soos 'korttermyn en langtermyn versekering' aan graad sewe leerders. Die vraag-en antwoord metode en mondelinge mededeling het ek waargeneem as aanbiedingstegniek om onderrigleer-inhoude vir leerders te ontsluit. Verduidelikings het heelwat van die onderwyser se tyd in beslag geneem, en daar was nie seker gemaak of leerders die kurrikulum-inhoude verstaan nie.

Die onderwyser het wel voorsiening gemaak vir 'n beperkte leerder-deelname. Dit sou insluit dat leerders antwoorde moet herhaal, of sekere stellings neerskryf wat die onderwyser verbaal vir leerders aanbied. Die les was afgerond met 'n belofte dat leerders afgerolde aantekeninge gaan kry en 'n toets daarvoor gaan skryf. In hierdie lesaanbieding was min praktiese bewyse aangebied van K2005. Slegs die 'UGO-handboeke' wat leerders gebruik, dui aan dat pogings aangewend was om lesse aan te bied volgens 2005-voorskrifte.

5.1.1.4 Opsomming

Die lesaanbiedingstyle van die drie onderwysers hou baie min verband met die kriteria van K2005 ooreenkomstig die analitiese lens van Harley en Wedekind (2004:195-220).

Die drie kriteria waaraan K2005 moet voldoen, is in afdeling 5.0 uiteengesit.

Die drie onderwysers beplan en implementeer hul lesinhoud nie ooreenkomstig *uitkomsgebaseerde onderwys* nie. Die lesaanbieding van die drie onderwysers (meneer A, B en C) neem in aanvang deur onderrighoude op te breek tot sleutelkonsepte, soos dit in die inhoudsgefundeerde kurrikulum gedoen is (sien voetnota nommer drie). Meneer A word hier uitgesonder deurdat hy nie sy lesse beplan en gestruktureerd aangebied het nie, in vergelyking met meneer B en C wat hul lesse ‘beplan en gestruktureerd’ aangebied het. Meneer A gebruik vakkonsepte wat verband hou met die alledaagse ervaringswêreld van leerders, soos ‘die vere maak nie die voël nie, so los maar die lokke’, ‘gaan koop vir jou ’n lag by Pep Stores’, en so meer. Tog het leerders sy lesaanbiedinge geniet en het hy meer ‘orde’ in sy klaskamer gehandhaaf as meneer B.

Dié lesaanbiedinge van die drie onderwysers herinner voorts aan *onderwyser-gesentreerde benaderinge*, waarmee die tweede pilaar van K2005 ooreenkomstig die model van Harley en Wedekind (2004), in duie stort. Die drie onderwysers het die lesaanbiedinge beheer en was selfs ‘absoluut’ in beheer daarvan. Die hoofsaak van leerders tydens die les was om die oordrag van onderrigleer-inhoud van onderwysers passief aan te hoor. Min leerder-aktiwiteite is waargeneem, of voorbeelde waar leerders aktief in die lesbeplanning betrek is. Die enigste noemenswaardige poging tot leerder-

deelname was tydens die lesaanbieding van meneer C waargeneem. Daarmee het die opvoeder leerders versoek om inligting wat hy lees, neer te skryf, en dan moes hulle soms aan die onderwyser lees wat hulle geskryf het. Meneer A het ook leerders op 'n ietswat geringe manier betrek deurdat hulle woorde in die vorm van 'antwoorde' moes herhaal.

Die derde pilaar van Harley en Wedekind(2004) ooreenkomstig K2005, is bekend as 'n *leerarea-gesentreerde benadering*. Die aanbiddingstyle en identiteite van hierdie drie onderwysers herinner egter aan 'n vakgerigte aanbidding. Meneer A en B verdeel die 'leerarea' Sosiale Wetenskappe, op in Aardrykskunde (aangebied deur meneer B) en Geskiedenis (aangebied deur meneer A). Voorts bied meneer A die 'leerarea' Afrikaans Primêre Taal, aan sonder enige verwysing na die leerarea 'Taal, Geletterdheid en Kommunikasie'(TGK). Ook die 'leerareas' Aardrykskunde en Geskiedenis is aangebied sonder enige verwysing na 'n geïntegreerde leerarea, of sonder enige poging om die spesifieke inhoud in die verskillende 'vakareas' te kluster of integreer. Dus sal ek argumenteer dat 'leerareas' hoofsaaklik in die retoriek en simboliek van hierdie skool teenwoordig was, en dit reflekteer nie in die pedagogiese praktyke van dié onderwysers nie.

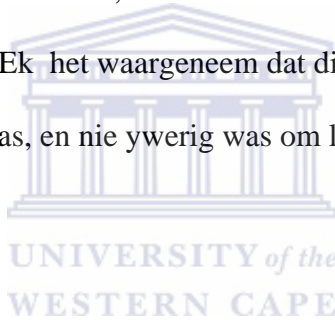
5.1.2 Skool ii

Hierdie skool verteenwoordig 'n blanke middelklas skool in een van die groter dorpe in die Overbergstreek. Die skool beskik oor 'n uitstekende infra-struktuur. Daar was pragtige tuine, sportvelde, 'n netjiese terrein, 'n swembad met kleedkamers, 'n netjiese voorportaal, 'n saal, netjiese klaskamers en heelwat ander geriewe. Die prinsipaal het

my vriendelik in sy kantoor ontvang. Hy noem dat ek myself moet tuismaak en as deel van die personeel van die skool moet voel. Daarna vergesel die prinsipaal my na die ‘kontak-onderwyser’ (sien voetnota nommer 8) van die skool. ’n Beskrywing word vervolgens aangebied van die aanbiddingstyle en pedagogiese identiteite van drie geselekteerde onderwysers.

5.1.2.1 Mevrouw D

Mevrou D het in my teenwoordigheid ’n aanbieding van lesse gedoen aan graad ses en sewe leerders, veral in die leerarea ‘Taal, Geletterdheid en Kommunikasie’, en wel in ‘Afrikaans as ’n primêre taal’. Ek het waargeneem dat dié juffrou ongemaklik met my teenwoordigheid in haar klas was, en nie ywerig was om lesse entoesiasies aan te bied nie.



Die lesaanbieding en interaksie van mevrou D met leerders in my teenwoordigheid, sou ek beskryf as ’n wisselwerking van ‘algemene praatjies met leerders oor hul punte in ’n taak, aanbieding van ’n les in gedigte, individuele leeswerk van leerders voor by die tafel in gedigte of prosa-stukke’. Dus het ek die aanbiddingstyl en implementering-identiteite opgesom as ’n *gestruktureerde lesaanbieding van hoofsaaklik mondelinge mededeling*. Dié juffrou het een projek aan my voorsien met die program organiseerder ‘Sport’, en die tema: ‘My gunsteling sport’. Die leerder wie se projek ek waargeneem het, het sy projek gedoen oor ‘Fietsry’. Een van die uitstaande kenmerk van dié projek aan leerders is dat leerders voorsien was van algemene en eenvormige ‘UGO-riglyne’ waarvolgens onderwysers in die senior fase projekte en take van leerders assesser. Die eenvormige

riglyne bevat uitkomstes wat leerders in die taak moet bereik , asook ’n integrasie van verskillende leerareas.

In die algemene praatjie en interaksies met leerders, kon ek konsepte in die taalgebruik van die onderwyser waarneem, wat ek onmiddellik met middelklas leerders geassosieer het. Voorbeelde hiervan word aangedui in frases en woorde soos: “As ek nou gaan hardloop met my oudste jean, gaan ek werk kry?”, “Moenie net internet toe gaan en net so gaan print nie!”, “Ek skakel af as jy netso van die internet afprint”, en “Sommige kies vuil flip file, koop dan liever los sakkies”. Die konsepte en frases wat aandui op ’n verwerping van ‘oudste jean’, ‘vuil flip file’, en ‘net so afprint internet’, is taalgebruik wat aandui op breëer materiële keuses wat leerders kan maak, en toegang tot hulpbronne soos rekenaars en die internet. Die taalgebruik van die onderwyser dui voorts daarop aan dat dit vanselfsprekend is dat leerders hierdie items gaan aankoop. Hierdie leerders het gevolglik meer toegang tot ‘UGO-materiaal’.

Die *onderrigstyl* van die onderwyser in Afrikaanse Eerste Taal, het ek waargeneem in die aanbod van ’n aantal gedigte. ’n Gedig: ‘Die hardloper’ van Erns van Heerden (skrywer) was aangebied. Daarna sou ander gedigte volg, soos: ‘Die gewigopteller’. Op die manier het die les ontplooi waar Juffrou D aan ’n leerder vra om ’n gedig voor te lees. Dan stel sy vrae aan leerders oor die inhoud van die gedig, en verduidelik enkele inhoudelike of vormlike aspekte van die gedig. Enkele vrae sluit in: “Wie is die skrywer van die gedig?”, “Wat is die funksie van sekere woorde in die gedig?”, “Wat is ’n karakter?”. Vrae word dus abstrak gevra sonder enige verwysings na praktiese voorbeelde, of om die eksemplaar as ’n aanbiedingsvorm van lesaanbieding te benut, of om seker te maak of

leerders sleutelkonsepte in die gedig verstaan. Daarna sal juffrou D enkele woorde, stellings of reëls in die gedig aan die klas verduidelik, soos: “Die ruie vlegsels van die dier”. Juffrou D verduidelik aan die klas dat die spiere lyk soos vlegsels. Die lesaanbieding het op die trant vir ’n lang tyd aangehou. Heelwat leerders het verveeld begin word, en moes hard aangespreek word. Voorbeelde hiervan is: “Sit jou hand voor jou mond as jy gaap!” ; “Waarmee is jy (leerder) besig?” of “Julle is nie meer babas nie!”. Afgesien van die werктаak wat leerders gedoen het, is daar min ander bewyse van K2005 in die klaskamer waargeneem. Die les-inhoude en struktuur van aanbieding bevat min bewyse van ’n uitkomsgefundeerde, kindgesentreerde en leerarea-gesentreerde benadering.

5.1.2.2 Meneer E



Die onderrigstyl van meneer E aan ’n graad sewe klas het ek opgesom as ’n *formele lesaanbieding met mondelinge mededeling* van die ‘leerarea’ Sosiale Wetenskappe, veral Aardrykskunde. Die les was aangebied aan Afrikaans en Engelse leerders, in ’n klas van ongeveer vier-en-vyftig leerders. Ek het meestal beplande ‘inligting-oordrag’ in die vak Aardrykskunde waargeneem. Die aanbieding neem in aanvang met die verduideliking van kurrikulum-inhoud aan leerders, ’n verwysing na die bladsye in die Afrikaanse en Engelse boeke waar hulle die leerinhoud sal vind. Daarna volg ’n les progressie in die vorm van opvoeder-verduidelikings, vraagstelling, antwoorde aanluister, mondelinge verwerking van antwoorde, uitbrei van antwoorde en kort storie-vertelling van die bepaalde vak-inhoude. Dié inhoude is hoofsaaklik mondelings aangebied en soms word belangrike woorde op die skryfbord geskryf en die betekenis daarvan breedvoeriger

verduidelik. Een voorbeeld is waar 'n 'storie van Springbok' aan leerders vertel is. Daar is die temperature so warm dat van die ysterklip sal smelt. Die meeste leerders is geboei in die les, maar daar is kleiner groepe leerders wat verveeld word, veral hoe langer die vertellings aangebied is. Deurentyd was daar 'n klein groepie leerders wat hande opsteek en die geleentheid kry om hul ervarings oor die onderwerp met die klas te deel. Van hierdie leerders was gretig om hul ervarings met die onderwyser en die klas te deel. Teen die einde van die les voorsien die onderwyser aan die klas 'n opdrag wat leerders oor die onderwerp in die handboeke moet voltooi. Die onderwyser verduidelik aan my na die les dat daar van die leerders nie in die klas is nie aangesien die skoolkoor vir die dag op 'n uitstappie is. Derhalwe was die leerkrag nie baie ywerig om 'n volledige lesaanbieding te doen sonder hierdie kinders nie. Ook hier was min bewyse van K2005-aanbieding en identiteite daarmee.



5.1.2.3 Mevrouw F

Die onderrigstyl van mevrou F het plaasgevind in die leerarea Taal, Geletterdheid en Kommunikasie (Engels) en Sosiale Wetenskappe (Aardrykskunde). Haar implementering-identiteite druk ek uit as 'n *opdraggesentreerde onderrigbenadering* van lesaanbieding. Daarvolgens was hoofsaaklik opdragte vir leerders aangebied. In sekere klasse was hierdie opdragte voorafgegaan met kort en kernagtige verduidelikings aan sommige klasse in grade vyf en ses. In 'n Aardrykskunde les was skaapboerdery eers kortliks verduidelik alvorens 'n opdrag aan leerders voorsien is. Voorbeelde daarvan was 'skaapboerdery' in hul omgewing, en aktiwiteite wat daarmee saamgaan. Daarna het leerders 'n opdrag ontvang wat hulle in stilte voltooi het.

Opvallend in my waarnemings van mevrou F, was die baie goeie verhouding wat hierdie opvoeder met heelwat leerders gehandhaaf het. Van die leerders was ywerig vir die aanknoop van informele gesprekke met haar. Hier het van die leerders hul ervaring met die onderwyser gedeel, of verwickelinge wat in die skool plaasgevind het, met dié onderwyser meegedeel. Terwyl leerders in stilte besig met hul aktiwiteite was, het mevrou F aan my vertel hoe hulle in die skool te werke gaan om 'UGO-leermateriaal' in die hande te kry. Die skool bestel die 'Wonder-boom reeks', aangesien die reeks aan jou uitkomstes aanbied. Hierdie reeks gee volgens mevrou F aan jou presies wat jy wil hê. Daar is baie assessering, soos self-assessering, groep-assessering, formatiewe assessering en summatiewe assessering. Daar is ook aktiwiteite vir groep-deelname. Dan is daar ook die handboeke en fassiliteerder-gidse vir onderwysers. Die skool het ongeveer R20 000.00 spandeer vir die aankoop van UGO-materiaal. Dan koop die skool ook 'CD's' aan van sommige UGO-materiaal. Die 'handboekies' wat die skool aankoop, help haar met die identifisering van uitkomstes wat leerders kan bereik. Haar opdraggesentreerde benadering en informele gesprekke met leerders herinner aan 'n leerdergesentreerde benadering.

Die lesaanbieding van hierdie juffrou beweeg naby aan die algemene kriteria vir K2005 soos beskryf in Harley en Wedekind (2004). Sy het daarna gestrewe met die 'UGO-materiaal', uitkomstes met leerders te bereik. Voorts het sy gebruik gemaak van 'n kindgesentreerde benadering in haar onderrigstyl, hoewel sy nie eksplisiet daarvan bewus was nie. Gepaardgaande met voldoende 'UGO-materiaal' wat sy gebruik het, was sy deurentyd in dialoog met leerders, en bied hulle seggenskap aan in besluite oor die vakinhoud en ander klaskamer aangeleenthede. Daarom voldoen kan haar onderrigstyl

geassosieer word met kenmerke van 'n kindgesentreerde benadering. Deurdat die skool se eenvormige kriteria waar leerareas geïntegreer word in werkopdragte, ook op haar van toepassing is, het sy voldoen aan die kriteria van 'n leerarea-gesentreerde benadering.

5.1.2.4 Opsomming

Die implementering-identiteite van die drie opvoeders ooreenkomstig K2005-vereistes van Harley en Wedekind (2004), toon kategorieë van ooreenkomste en onderlinge verskille. Die ooreenkomste lê veral opgesluit in die retoriek van die drie onderwysers, wat 'intensief weerstand' aandui met die nuwe kurrikulum, by hulle bekend as 'UGO'. Daarmee saam was die kriteria waarvolgens take of werkopdragte gedoen moet word, vir alle onderwysers vanaf grade vier tot sewe eenvormig. Hierdie kriteria het bewyse voorsien dat pogings aangewend is om leerareas geïntegreerd aan te bied, en om uitkomstes te probeer bereik. In 'n werkopdrag oor 'fietsry' sos aangebied deur mevrou D, moes leerders die geskiedenis van fietsry beskryf (Sosiale Wetenskappe), 'n skets van 'n fietsry-baan doen (Tegnologie), sleutelwoorde en advertensies aanbied (Taal, Geletterdheid en Kommunikasie), 'n fietsry-kompetisie doen (Lewensoriëntering), en ander aktiwiteite.

Daar bestaan verskille veral in die aanbiedingstyle van die drie onderwysers. Mevrou D en meneer E het as individuele onderwysers hul lesse aangebied ooreenkomstig 'n benadering wat ek uitdruk as *'n formele aanbiedingstyl van mondelinge mededeling*. Hiervolgens produseer hierdie twee onderwysers kategorieë wat geassosieer kan word met die fomele aard van vakinhoud (leerareas), en om daardie vakinhoud aan leerders

hoofsaaklik mondelings te verduidelik of mee te deel. Volgens die uitkomsgerigte model van Harley en Wedekind (2004), kan ek hierdie tipe implementeringstyl nie assosieer met 'n uitkomsgerigte benadering nie. Laasgenoemde vereis dat die uitkomstes aan leerders gestel word as die vertrekpunt van lesaanbieding, terwyl hierdie twee opvoeders individueel eerder 'leerarea-inhoude' (vakinhoud) as die vertrekpunt van hul les verduidelikings stel. Daarteenoor produseer mevrou F kategorieë in haar implementeringstyl wat ooreenkomste besit met K2005.

Mevrou F genereer kategorieë in haar aanbiedingstyl wat geassosieer word met 'n 'opdraggesentreerde benadering'. Daarvolgens maak sy pertinent gebruik van UGO-materiaal waar uitkomstes vir leerders aangebied word. Dit is egter vir my moeilik om die uitkomsgerigte benadering van hierdie UGO-handboeke in verband te bring met die uitkomsgerigte benadering van kritieke, spesifieke uitkomstes en assesseringstandaarde van die WKOD of die Nasionale Department van Onderwys. Dit was immers nie die doel van my observasie om in-diepte vergelykings hieroor te doen nie. Voorts is die implementeringstyl van mevrou F gefokus op die kind wat uitkomstes moet bereik, aktief besig met opdragte vanuit 'UGO-materiaal', en hul innerlike gevoelens aan die opvoeder kan meedeel. Hierin kon ek 'n kindgesentreerde benadering waarneem. Wat betref die bereiking van 'n *leerdersentreerde benadering* en identiteite by mevrou D en meneer E, kon ek nie bewyse daarvan vind in hul aanbiedingstyle ooreenkomstig die kriteria van Harley en Wedekind(2004) nie. Hierdie twee onderwysers het eerder gebruik gemaak van 'n onderwyser-gesentreerde benadering tot hul pedagogie.

5.1.3 Skool iii

Hierdie skool is geleë in 'n bekende kUSDorpie in die Overberg. Die skool word bygewoon deur oorwegend *werkersklas bruin leerders*. Ek sal die dorpie beskryf as 'n rustige omgewing met 'n skool wat beskik oor 'n goeie infra-struktuur en netjiese geboue. Die prinsipaal ontvang my baie vriendelik in sy kantoor, en neem my daarna na die 'kontak-onderwyser' (sien voetnota nommer 8). In hierdie skool het die prinsipaal en onderwysers baie moeite gedoen om my tuis te laat voel.

5.1.3.1 Meneer G

Meneer G varieer sy lesaanbieding met verskillende onderrigstegnieke van aanbieding. Ek kon onderskei tussen 'n beplande, heelklas 'onderrig-benadering', met mondelinge mededeling as 'n aanbiedingstegniek. Hierdie benadering word afgewissel met 'kleiner groepwerk' as 'n aanbiedingstegniek. Die Wiskunde en Afrikaans Primêr Taal was aangebied op die basis van 'n 'heelklas-benadering'.

Die Wiskunde les was aangebied deur middel van vraagstelling, die uitwerk en verduideliking van somme op die skryfbord. Leerders was gevra om met 'n pen en papier deel te neem aan die uitwerk van antwoorde. 'n Voorbeeld hiervan was waar leerders deurentyd gevra word om die stappe (of werk) in hul 'koppe te kry'. Die onderwyser bekemtoon die stappe wat leerders moet volg om by hul antwoorde uit te kom. Daarna moes leerders hul antwoorde toets. Voorbeelde is: " $6 \times 6 = \dots$; $10 \times 10 \times 10 = \dots$; $216 + 36 = \dots$ " Die somme was met spoed aangebied en leerders is gevra

om vinnig en met spoed te werk, redeneer, hoofberekeninge te doen en dan is die antwoord volgens die onderwyser maar net 'n 'formaliteit'. Die antwoord kan dan getoets word, soos deur 'n optelmasjientjie te gebruik. Die Afrikaanse les was met behulp van die Oorhoofse Projektor (OHP) aangebied. Die aanbieding het bestaan uit sinne wat op die OHP-skerm aangebied is, waarvan antwoorde ontbreek. Die leerders moet dan die ontbrekende antwoorde verbaal vir die onderwyser kan aanbied. Hierdie opdrag moes leerders die vorige dag gedoen het, en dus was dit van leerders verwag om slegs antwoorde aan te bied.

Meneer G het die Natuurwetenskaplike leerarea en Geskiedenis (leerarea: Sosiale Wetenskappe) aangebied deur middel van groepwerk. In die Wetenskap les was groepwerk soos volg aangebied. Die leerders was in ses groepe ingedeel. Aan elke groep was pakkette uitgedeel wat die onderwyser noem 'n 'naslaan pakket'. Daar was ses uiteenlopende 'naslaan pakkette', soos byvoorbeeld 'woestyne en tropiese woude'. In die pakket was daar 'n stel vrae wat aan elke groep voorsien is, soos byvoorbeeld: "Wat is die hoofkenmerke van 'n woestyn?". Leerders het 'n redelike tyd gekry om aan hierdie opdrag te werk. Binne elke groep was 'n leier deur die groep self gekies, wat 'antwoorde' moes neerskryf. Soos die groep werk, het die onderwyser deur groepe beweeg en punte vir individuele leer-deelname aan leerders voorsien. Terselfdertyd het die opvoeder ook ondersteuning vir groepe aangebied.

In 'n Geskiedenis les het leerders 'n 'ensiklopedie' (opvoeder se konsep) ontvang. Die leerders het dan in groepe aan 'n eenvormige opdrag gewerk wat hulle in die klaskamer moes voltooi. In hierdie lesse was min praktiese bewyse waargeneem van 'n K2005-

aanbieding. Daar was wel pogings van die onderwyser om UGO-materiaal in te samel en daarmee te probeer werk. Voorts was daar pogings om te probeer voldoen aan riglyne wat die UGO-materiaal aanbied, maar daar was geen beleidstukke in terme van UGO-riglyne in die klaskamer beskikbaar nie.

5.1.3.2 Meneer H

Meneer H het 'n les aangebied in 'Ekonomiese en Bestuurswetenskappe' (EBW) aan graad ses leerders. Die onderwerp was: 'Die eienskappe van 'n goeie burger', en die tema 'geslaagde kommunikasie'. Die onderrigstyl van meneer M tydens die les was gebaseer op 'n leesles, wat gepaard gegaan het met 'n *mondelingse verduideliking* van die lesinhoud aan leerders. Vanuit die leesles was belangrike konsepte (woorde) en sinsnedes uitgehaal vir verdere verduidelikings in 'n verteltrant. Die verduideliking het ingesluit vrae aan leerders, die vertel van 'n kort 'storie' oor die onderwerp(-e) waarvolgens inligting en waardes vanuit die onderwyser se ervaring aan leerders oorgedra is. Byvoorbeeld: "Jy moet jouself aanvaar volgens jou velkleur (ras)", of "Twee partye moet mekaar in konflik situasies nie beskuldig nie"!, of "Moenie kwaad word nie, en moenie kwaad met kwaad vergoed nie". Met genoegsame stembuigings en boeiende vertellings het die onderwyser in 'n verhaaltrant die waardes aan leerders vertel en leerders geboei. Van die leerders het verveeld geword soos die les langer aangehou het. Aan die einde van die les het die onderwyser 'n kort opdrag aangebied, en leerders het rustig die opdrag voltooi. Min voorbeelde van K2005-aanbieding was waargeneem. Daar het egter bewyse bestaan van UGO-materiaal, in die vorm van handboeke wat in die

klaskamer beskikbaar was. Voorts was daar bewyse van UGO-riglyne wat in die werkstukke van die opvoeder en leerders ingebring is.

5.1.3.3 Meneer I

Die onderrigstyl van meneer I het uit ‘formele mondelingse mededeling’ bestaan, wat in die vorm van lang verduidelikings van leerinhoud aan ’n gekombineerde grade vier en vyf klasse aangebied was. Die leerarea Natuurwetenskappe en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe was aangebied. Elke leerder het ook voor hom ’n dik lêer byderhand gehou waarin sy portefeulje was. In sy verduidelikings aan die graad vyf klas in Natuurwetenskappe, het die onderwyser so hier en daar vrae aan die leerders gestel, en dit met mondelinge mededelings opgevolg. So af en toe was die skryfbord ingespan om lesinhoud te verduidelik. Die verduidelikings was taamlik abstrak aangebied in die vorm van lang vertellings, met die skryfbord as ’n onderrigmiddel. Voorbeelde van dié onderrig-inhoud was soos volg: ‘vuur, suurstof, die vier hoofgasse’ en ander inhoud. ’n Voorbeeld van ’n vraag, was: “Sonder watter gasse kan ons (die mens) nie leef nie?”, aan leerders in graad vyf, sonder praktiese demonstrasies of voorbeelde. Die graad vier-aanbieding behels inhoudelike aanbiedings in ‘EBW’, met vrae soos: “Wat beteken behoeftes?”, of “Wat beteken die woord mens”? Ook in hierdie les was weinig praktiese voorbeelde gegee van moeilike konsepte soos ‘behoeftes’ en mens’, aan graad vier leerders.

Tydens die lang vertellings in beide grade was hoofsaaklik inligting aan die leerders oorgedra, verduidelik en soms was daar deur middel van vrae seker gemaak of leerders

die inligting (leerinhoud, konsepte, definisies) verstaan. Daarna het leerders 'n opdrag gekry wat hulle moes voltooi. Terwyl graad vyf besig was, het die leerkrag lesse aan graad vier aangebied en behoeftes in die leerarea 'Ekonomiese en Bestuurwetenskappe'. Weer eens was dieselfde prosesse van lesaanbiedinge gevolg, maar hier was nie slegs inligting oorgedra nie, maar ook positiewe waardes. Min bewyse van K2005-implementering was waargeneem. Daar het wel bewyse bestaan van UGO-inhoude en riglyne wat in die opvoeder en leerder- portefeulje ingebring is.

5.1.3.4 Opsomming

In hierdie skool was daar 'n begeerte en gewilligheid om K2005 te implementeer, maar daar is in hul implementeringstyle min bewyse wat aandui dat hierdie pogings suksesvol was. Ooreenkomstig die kriteria van Harley en Wedekind (2005), het nie een van hierdie drie onderwysers 'n uitkomstgerigte, leerdergesentreerde en leerarea-gesentreerde benadering geïmplementeer nie. Daar was wel geringe pogings aangewend om K2005 te implementeer.

Meneer G maak wel gebruik van groepwerk in sy les oor Natuurwetenskappe. Hy het egter tematiëse inhoude soos 'woestyne en tropiese woude' aangebied, sonder enige bewyse van uitkomstes wat leerders moet bereik. 'n Vraag soos: "Wat is die hoofkenmerke van 'n woestyn?", word in isolasie van die oorkoepelende tema gestel, en weer eens word die verband met uitkomstes wat leerders moet bereik, nie aangedui nie. Dieselfde kan gesê word met die 'heelklas-benadering' van meneer I, in terme van: "Jy moet jouself aanvaar soos jy is" (graad ses), of "Wat is die kenmerke van 'n mens (graad

vier)”? Die ‘leerarea-inhoude’ word nie in verband gebring met uitkomstes wat leerders moet bereik nie, of ek kon nie bewyse daarvan vind nie. So het ook meneer H in sy leesles nie enige verband aangedui met uitkomstes wat leerders moet bereik nie. Gevolglik herinner die aanbiedingstyle en implementerings-identiteite van die drie onderwysers eerder aan ’n inhoudsgerigte benadering.

Die aanbiedingstyl van die drie onderwysers produseer voorts kategorieë van ’n *onderwyser-gedominerende identiteite*. Die drie onderwysers domineer die lesaanbieding en is ten volle in beheer van hul klasse, met leerders aan wie hoofsaaklik ‘passiewe en gehoorsame deelname’ vereis word. In die klas van meneer I was die leerders redelik spontaan en ywerig om deel te neem aan die lesse, maar die lesaanbieding word absoluut deur die onderwyser beheer. In die klasse van meneer G en H is die leerders minder spontaan en ‘stil’. Min leerder-aktiwiteite was in die klasse van die drie onderwysers waargeneem. Selfs die groepeerigte benadering van meneer G aan graad sewe leerders, bevat min bewyse van leerder-deelname aan die beplanning van lesinhoude. Eweseer was min bewyse opgelewer van ’n leerarea-integrasie, en die gefragmenteerde aanbieding van ‘leerareas’ herinner eerder aan ’n vakgerigte benadering.

5.1.4 Skool iv

Die skool is ’n groot *werkersklas bruin skool* met heelwat swart en landelike leerders in die skool. Die skool is aan die voorkant in ’n netjiese toestand, terwyl daar gewerk word aan ’n sportveld aan die agterkant van die skool. Hierdie skool is bekend as ’n loodskool van die ‘Onderwysbestuur en Ontwikkelingspan’ in die Worcesterstreek, meer

alombekend as die ‘OBOS’. Dit beteken dat ’n skool spesiale hulpprogramme van die OBOS ontvang ter ondersteuning van die skool en personeel. Vir die eerste keer in skole wat ek besoek het, was daar direkte pogings om beleidstukke in die lêers van opvoeders in te bring, en ‘K2005-beleid’ te probeer infasseer. Die invloed van OBOS-amptenare om K2005-beleid in dié skool in te fasseer, was duidelik sigbaar. In die skool ontvang die waarnemende prinsipaal my vriendelik en ontbied die ‘kontak onderwyser’ (sien voetnota nommer 8) na die kantoor. Daar word ek aan die onderwyser, bekend as meneer meneer J, bekend gestel. Meneer J nooi my vriendelik na sy klaskamer.

5.1.4.1 Meneer J

Die *onderrigstyl* van meneer J was redelik volgens ’n patroon, en daar het bewyse bestaan dat die onderwyser taamlik georganiseerd was in terme van die skoolpolitiek, strukturele en onderrig-aspekte van sy taak. In die beplanningslêer van die onderwyser, was daar voorbeelde van beleidstukke en omsendbriewe van die WKOD, wat aandui op pogings om K2005-beleid in te fasseer.

Meneer J bied sy Wiskunde-les aan met behulp van *beplande mondelinge verduidelikings* aan ’n graad sewe klas. Heelwat leerders was taamlik passief tydens sy lesaanbieding, sodat die onderwyser leerders soebat om deel te neem. Die opvoeder het dus aan leerders *opdragte gegee* om te voltooi. Van die leerders het begin vrae stel aan die onderwyser, totdat hy aan hulle gevra het om nie so baie vrae te vra nie. Tydens die Rekeningskunde les (leerarea: EBW) wat meneer J aan ’n ander klas aanbied, was die leerders meer deelnemend. Die onderwyser het sy les aan vanaf die skryfbord aangebied,

terwyl leerders ook die handboeke byderhand moes het. Die opvoeder het sy leerders met sy leesles geboei. Daar was stembuigings en die beklemtoning van belangrike woorde. Daarna was vrae aan leerders gestel, en hulle het ywerig en spontaan deelgeneem. Daarmee saam het die onderwyser deur die leerders beweeg en meer vrae gevra. Van die leerders het entoesiasies gereageer, maar redelik ordelik. Dan sou die onderwyser een leerder vra om stellings te lees, en die klas moes luister. Daarna lees die opvoeder self aan die leerders voor. Soos die opvoeder lees, verduidelik hy belangrike konsepte en waardes aan leerders. Goeie waardes om te kan lees en skryf, was deur die opvoeder beklemtoon. Daarna was 'n lesopdrag aan die leerders voorsien.

5.1.4.2 Meneer K

Die onderrigstyl van meneer K, 'n departementshoof in die skool, het bestaan uit vraagstelling aan graad ses-leerders oor kaartwerk in 'n Aardrykskunde les (Sosiale Wetenskap). Ek kon hierdie lesaanbieding uitdruk as 'informeel of ongestruktureerd'. Daar het geen bewyse bestaan dat meneer K sy lesaanbieding beplan het nie.

Meneer K het aan leerders 'n werkkaart voorsien waarvolgens hulle 'plekke' in die atlas moes opsoek. Die opvoeder het deur die klas beweeg terwyl leerders besig was met die opsoek van die plekke. Name wat leerders moes opsoek, is sommerso uit sy 'kop' aangekondig. Derhalwe was die verwagtinge wat aan hierdie graad ses leerders gestel was, is redelik laag. Soos hy deur die klas beweeg het, het hy vrae aan die leerders gestel. Die onderwyser was baie entoesiasies in sy 'aanbieding', en die leerders het ywerig plekke op die kaart gesoek. Die onderwyser beklemtoon die korrekte spelling van

die woorde. Die aanbiedingstyl was taamlik tradisioneel¹¹ in terme van Aardrykskunde-inhoude en metode van aanbieding. Deurdat die onderwyser nie daaglikse lesbeplanning aan my kon voorsien nie, was die aanbieding en doel daarvan vir my nie duidelik nie. Dié onderwyser noem dat almal in die klas moet saamstem met die identifikasie van 'n land of sy hoofstad op die kaart. Dit gee aan my die idée dat die onderwyser nie bereid was om self die antwoord wat hy vra op te soek nie, vandaar hierdie versoek. Min bewyse van 'n UGO-benadering was in sy lesaanbieding gedemonstreer.

5.1.4.3 Mevrouw L

Die onderrigstyl van mevrou L kon ek nie waarneem nie, aangesien die juffrou besoeke ontvang het van die vakadviseur en die Kringbestuurder van die streek. Gevolglik het mevrou L haar lêers aan my voorgelê en ons het oor die algemeen oor haar onderrigstyl gepraat. Die beplanningslêers van mevrou L was egter baie netjies gedoen, en ook haar opvoeder lêers. Ek het dus my tyd benut om met mevrou L te gesels oor haar werkswyse in die klaskamer of in die skool. Daar was wel 'n vorm van interaksie tussen mevrou L en die leerders, waar sy deurentyd luidrugtig op die leerders gegil het om stil te bly. Die leerders sou vir 'n rukkie stilte handhaaf, en dan weer 'n lawaai maak. So het die interaksie tussen opvoeder en leerders 'n patroon gevolg.

Die juffrou het aan my meegedeel dat sy sielkundige behandeling ontvang het as gevolg van druk programme in die skool, en dat sy nie kon byhou nie. Veral die skool se intervensie-programme kon sy nie verstaan nie. Voorts was daar klagtes oor die baie

¹¹ 'n Tradisionele aanbieding word hier gassosieer met 'n inhoudgefundeerde kurrikula soos dit in die apartheidsera van Suid-Afrika in werking was.

konflikte en onenigheid tussen die personeel onderling, asook tussen die personeel en beheerliggaam, en personeel en OBOS-amptenare. Die volgende dag het die juffrou in trane aan my vertel hoedat die vakadviseur haar en graad vyf kollegas van die skool uitgetrap het in die teenwoordigheid van die Kringbestuurder en ander 'senior onderwysers'. Die algemene gevoel van die ander juffrouens was ewe eens die van baie hartseer en diep ongelukkigheid oor die behandeling wat hulle in die skool van sekere seniors en sommige OBOS-amptenare ontvang het. My opsomming hiervan was dat daar in hierdie skool diep verdeeldheid bestaan het, en dat die betrokke OBOS-amptenare hierdie konflikte met ondeurdagte optrede vererger het, in plaas daarvan om verligting aan te bring.

5.1.4.4 Opsomming



In hierdie skool het my waarnemings, kategorieë van konflikte gegeneer wat die effektiewe funksionering van die skool verlam het. Hierdie konflikte strek oor 'n taamlike breë terrein in en buite die skool. Daar was byvoorbeeld die konflikte tussen prinsipaal en beheerliggaam, die prinsipaal en onderwysers, onderwysers en enkele OBOS-amptenare, onderwysers en beheerliggaam, onderwysers en prinsipaal, en onderlinge konflikte tussen onderwysers. Hierdie konflikte het die fokus op die hoofsaak van onderwysers, verdraai.

Die aanbiedingstyle van menere J en K herinner aan inhoudsgefundeerde onderrig, hoewel daar wel uitkomgerigte beleidstukke in die opvoeder portefeuljes en beplanningslêer ingefasseer was. Ek kon geen verband insien tussen die uitkomgerigte

beleidstukke en ‘leerarea-gerigte aanbiedingstyle’ nie. Beide opvoeders het eerder vakinhoud aangebied. In die Rekeningkunde-les (in plaas van leerarea: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe), het meneer J hoofsaaklik goeie norme en waardes aan leerders verduidelik, sonder enige verwysing na uitkomstes wat leerders moes bereik. Hierdie waardes behels ‘om goed te kan lees en skryf’ of ‘Kan jy enige iets op krediet koop?’. In die Aardrykskunde les moes leerders vir meneer K plekke met behulp van ’n kaart van Suid-Afrika, sekere plekke opsoek. Ook hier was daar geen verband met uitkomstes wat leerders moet bereik nie, ten spyte van die jongste K2005-beleidstukke wat in die lêers van dié opvoeders teenwoordig was. Mevrouw L het geen lesaanbieding gedoen nie, en gevolglik kon ek nie bepaal hoe haar lesaanbieding ontplooi nie. Sy noem egter van haar onsekerheid rondom enkele kriteria wat in K2005 vereis word.

Daar het ewe min bewyse bestaan of die leerarea-gerigte aanbieding tot sy reg in hierdie skool gekom het. Ek kon eerder bewyse vind van vakgerigte-aanbiedings, sonder enige verwysing na leerareas. Dit sluit in die aanbied van Wiskunde, Rekeningkunde en Aardrykskunde. Die drie leerkragte het voorts steeds die lesaanbiedings gedomineer, sonder om die kindgesentreerde benadering ooreenkomstig die kriteria van Harley en Wedekind (2004) te implementeer. Die onderwysers het hul lesaanbiedinge gedomineer met min konstruktiewe deelname van leerders. Self die gille van juffrou L op leerders in haar klas, was nie ooreenkomstig die eise van ’n leerdergesentreerde benadering nie. Tog was dit vir my opvallend dat slegs meneer J gewillig was om lesse vir my aan te bied met die nodige selfvertroue, terwyl die ‘ander onderwysers’ nie bereid was om lesse vir my aan te bied nie, ten spyte daarvan dat hierdie ’n loodskool was. Twee onderwysers het dit

onder my aandag gebring dat ‘politiek’ (skoolpolitiek) hier ’n groot rol speel, en onderwysers ‘bang’ is vir die beheerliggaam en OBOS-amptenare.

Daadwerklike pogings en ondersteuning van OBOS-amptenare in hierdie ‘loodskool’, het nie juis in die onderrigpraktyk van die onderwysers gereflekteer nie, ten spyte van pogings. Die leerkrigte ervaar dit problematies om die beleidstukke en omsendbriewe te omskep tot ‘gedetailleerde, voorskriftelike uitkomstes en inhoude’ wat aan leerders onderrig en geassesseer moet word. Daar het nie bewyse bestaan dat die OBOS-amptenare in hierdie skool, leerkrigte ondersteun het met die implementering van K2005-beleid nie. Feitlik alle onderwysers met wie ek in aanraking was, het eerder hul frustrasie bekend gemaak oor die ‘gebrekkige en swak’ ondersteuning wat hulle van die meeste OBOS-amptenare ontvang het. Ten spyte van hierdie kritiek van onderwysers, was daar wel sigbare pogings van OBOS-amptenare om K2005 in hierdie skool in te fassseer. Ek kon dit waarneem in beleidstukke met betrekking tot K2005, wat sigbaar was in die beplanningslêers van onderwysers, meer as in die vier ander skole van my steekproef. Voorts was daar pogings om onderwysers te ondersteun om die detail met K2005-beleid te probeer bereik, hoewel hierdie pogings nie geslaagd was nie.

5.1.5 Skool v

Hierdie skool kwalifiseer as ’n werkersklas bruin skool in een van die groot dorpe in die Overberg. In hierdie skool is die visie en missie van die skool in die voorportaal sigbaar. Die prinsipaal van die skool het onlangs ’n toekenning ontvang vir ‘uitnemendheid’, en dit reflekteer duidelik in die respek wat heelwat onderwysers vir hom het. Die prinsipaal

ontvang my vriendelik in sy kantoor en verwys my na een van die senior onderwysers van die skool. Hierdie senior onderwyser tree op as die ‘kontak-onderwyser’ (sien voetnota nommer 8). Die kontak-onderwyser nooi my na die bronne-sentrum van die skool, en ontbied een van die graad sewe-onderwysers. Ek ontmoet die graad sewe-onderwyser in die bronne-sentrum van die skool, bekend as meneer M. Ek en meneer M was daarvandaan saam na sy klaskamer.

5.1.5.1 Meneer M

Die onderrigstyl van meneer M het herinner aan ’n tradisionele gefundeerde onderrigstyl. Gepaardgaande daarmee was die onderwyser taamlik onseker in sy aanbieding. Ter versagting kan genoem word dat daar die vorige Vrydag ’n funksie by die skool was, en boonop was my besoek aan die onderwyser volgens hom onverwags. Tydens die lesaanbieding was die leerders taamlik luidrugtig. Die onderwerp wat die onderwyser aanbied, was ‘antonieme’, wat in die ‘leerarea’ Primêre Taal (Afrikaans) aangebied was. Een van die leerders het hardop uitgeskree: “Jy is vervelig”. Die onderwyser het hierdie leerder geïgnoreer en met sy lesaanbiedinge voortgegaan.

Die onderwyser het sy Afrikaanse les aangebied deur sinne op die skryfbord neer te skryf. Leerders moes dan die sinne in hul ‘skryfboeke’ neerskryf waarvolgens die onderstreepte woord met ’n antoniem vervang moet word. ’n Voorbeeld daarvan was: “Duiwe drink graag helder water”. Leerders moes dan die sin oorskryf waarvolgens helder met ’n antoniem vervang moet word. Hierdie aanbiedingstyl het vir my herinner aan inhoudsgebaseerde onderrig. Die leerkrag het op ’n soortgelyke ‘tradisionalistiese’

manier sy lesse in die leerarea Sosiale Wetenskappe, in 'n ander klaskamer aangebied. 'n Wêreldkaart is op die skryfbord geteken, terwyl die onderwyser sy rug na die leerders vir lang tye gedraai het. Die leerders was lawaaierig en gesels oor 'alledaagse dinge', soos wat die naweek of vorige dag in hul gemeenskappe of huise gebeur het. Van die leerders was redelik sarkasties met mekaar en sou mekaar in die teenwoordigheid van die onderwyser bespot. Van die leerders kon beskryf word as 'ongemanierd'. Daar was van die leerders wat 'ander' leerders probeer stilmaak het. Tog was daar 'n klein groep leerders wat die werk van die onderwyser vanaf die skryfbord in stilte neergeskryf het. Ek het hierdie les uitgedruk as 'n 'onbeplande, informele les'.

Na afloop van die les, het die onderwyser aan my genoem van bende-invloede in die gemeenskap, en dat daar kinders in die skool is wat aan bendes behoort. Daar was 'n tyd toe bendes in die skool met bendes buite die skool ten nouste saamgewerk het om hom aan te rand. Hy het ook baie dreigemente van bendes ontvang. Dit is vir my duidelik dat hierdie onderwyser vrees bendedgeweld en vermy konfrontasies met leerders sover as moontlik. Toevallig was dié onderwyser ook nie 'n oorspronklike inwoner van die dorp nie. Tog was die onvoorbereide lesse wat die onderwyser vir ongeveer twee dae vir my aangebied het, nie juis die gevolg van bendes nie. Daar was min UGO-benaderinge in die lesstyl en inhoude van aanbieding waargeneem. Ek kon wel pogings van 'UGO-inhoude en riglyne' in die 'beplanningslêer' waarneem.

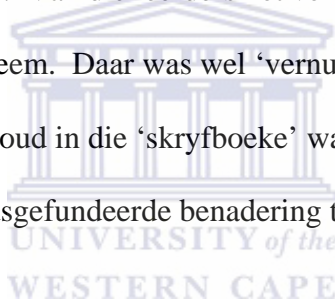
5.1.5.2 Meneer N

Meneer N het vir my onderrig aangebied aan graad ses klasse in die 'leerareas' Wiskunde en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe. Die onderwyser het 'n les aangebied wat kenmerke vertoon van 'n beplande lesaanbieding wat mondelings met behulp van die skryfbord verduidelik word. In sy klas was heelwat leerders taamlik onordelik, maar tog het die onderwyser tydens sy interaksie met leerders, baie geduld met die leerders gemanifesteer. Daar was leerders wat leeswerk gedoen het en moeilik lees, sodat leesprobleme by hierdie leerders bestaan.

Die onderwyser het aan my genoem van kinders wat alkohol sindroom kinders is, en daar was 'n toename van sulke kinders in die skool, wat die onderrig aan leerders bemoeilik. Voorts het daar volgens dié onderwyser geweldige armoede in die gemeenskap bestaan. Meer as die helfte van die kinders beleef armoede of semi-armoede, en baie kinders lewe onder moeilike omstandighede. Die omstandighede help met die agteruitgang van dissipline in die skool.

Van die leerders het nie die werkopdrag van die onderwysers uitgevoer nie. Die opvoeder het deur die klaskamer beweeg en sommige leerders wat probleme het met hul opdragte, gehelp, terwyl die meeste leerders met hul opdragte besig was. In die klas het ek voorts waargeneem hoedat daar 'n tekort aan onderrig en leermateriaal, portefeuljes vir leerders, prente of ander stimulerings in die klasse, of beleidstukke in die klaskamer bestaan het. Ek aanvaar dat hierdie tekorte die implementering van K2005 in hierdie klaskamer negatief sal affekteer. Voorts was die klaskamer nie in 'n netjiese toestand nie.

Die onderwyser het daarna antwoorde op die bord aangebied in terme van die opdrag wat hy gegee het. Die ‘eienskappe van ’n entrepreneur’ was op die skryfbord neergeskryf. Deurentyd was die onderwyser baie ywerig en entoesiasies in die aanbieding van sy leerarea (of vak). Hy het baie geduld met die leerders gehad. Die onderwyser het selfs geduld gehad met leerders wat hulself swak gedra het. Die onderwyser het dan die eienskappe van ’n goeie entrepreneur aan die hele klas verduidelik, met woorde soos: “selfvertroue, ordelik, spontaan, oplettend en ander eienskappe”. Die opvoeder se verduidelikings het later oorgegaan tot vertellings, wat vir ’n lang tyd (ongeveer vyftien tot twintig minute) aangebied is. Van die leerders het verveeld geword. Min bewyse van UGO-riglyne was waargeneem. Daar was wel ‘vernuwing’ in die beplanningslêer van die opvoeder. Die werkinhoud in die ‘skryfboeke’ wat leerders gebruik het, herinner egter aan ’n tradisionele inhoudsgefundeerde benadering tot onderrig.



5.1.5.3 Mevrouw O

Mevrou O het ’n Engelse les vir ’n graad sewe klas aangebied, terwyl die klas redelik ordelik was. Dit is dieselfde klas waarin meneer J ook onderrig aangebied het, maar toe was dieselfde klas redelik onordelik. Die tema van die onderwyser aan die leerders was: ‘Me and my music’ en ‘My favourite songs are...’ Die leerders was absoluut stil en geboei deur die aanbieding van dié onderwyser. Die onderwyser het vrae aan die leerders gestel, en die leerders moes antwoord. Dan word leerders ’n taak aangebied. Die taak wat die onderwyser aangebied het, was ‘idiome’ en ’n ‘luister toets’. Die onderwyser het dan agtergrond musiek vir die leerders gespeel, terwyl hulle in stilte besig was. Dit was

duidelik dat die onderwyser voorbereid was. Terwyl leerders met hul taak besig was, het die onderwyser deur die leerders beweeg en diegene wat gesukkel het, gehelp. ‘Rustige agtergrond-musiek’ is in die klas gespeel terwyl die leerders met die opdrag besig was. Gevolglik was die leerders redelik ordelik en rustig in die klas, en het op hul taak gefokus.

Die lesaanbieding van dié onderwyser kan geïnterpreteer word as ’n poging om K2005 en ’n UGO-gerigte benadering in haar lesse te volg. Die aanbiedingstyl herinner aan pogings om die kind meer in die lesinhoud te betrek deur middel van ’n ‘aktiwiteit-gesentreerde benadering’. Vervolgens was daar implisiet pogings om ’n kindgesentreerde benadering te probeer bereik. Die opvoeder het voorts probeer om UGO-uitkomstes te bereik, hoewel die uitkomstes ooreenkomstig K2005-beleid en riglyne, nie eksplisiet waargeneem was nie. Tog het leerders hoofsaaklik ’n opdrag gedoen, en het nie vir lang tye na die onderwyser se vertellings of stories geluister nie. In die klaskamer was daar heelwat UGO-materiaal en ander ondersteuningsmateriaal teenwoordig. Met die aanwending van strelende musiek, het hierdie opvoeder daarin geslaag om leerders in die taak wat hulle moes voltooi, te boei. Daar was voorts bewyse dat die opvoeder pogings aanwend om ‘spesifieke uitkomstes’¹² in haar leerarea met ander leerareas in verband te bring.

¹² Spesifieke Uitkomstes is in K2005 gebruik en verwys na die uitkomstes wat onderwysers in elke leerarea moes bereik. Daar was altesaam agt leerareas in die intermediêre en senior fases van skole, en elke leerarea het sy eiesoortige spesifieke uitkomstes gehad. Daar was dus altesaam 66 spesifieke uitkomstes in die agt leerareas.

5.1.5.4 Opsomming

Ooreenkomstig die K2005-kriteria van Harley en Wedekind (2004), was daar patrone van verskille en ooreenkomste geproduseer. Die drie onderwysers het nie uitkomstes as die basiese vertrekpunt van hul lesse aangebied nie, hoewel mevrou O pogings aangewend het om uitkomstes te probeer bereik. Met haar aktiwiteit-gesentreerde benadering en breëer repertoire van ondersteuningsmateriaal en ordelike leerders, het mevrou O nader aan 'n UGO-gerigte benadering beweeg, in teenstelling met haar twee kollegas. Beide menere M en N het 'n benadering gevolg wat eerder herinner aan 'n inhoudgerigte benadering, sonder enige daadwerklike pogings om uitkomstes met leerders te bereik. Ek kon dus nie hul implementeringstyle as K2005-benadering definieer nie.

Menere M en N genereer kategorieë van 'n onderwyser-gesentreerde identiteite waarvolgens hulle ten volle in beheer van die leerders was. Mevrou O bied 'n aktiwiteit-gesentreerde benadering aan waarmee sy ietswat meer oorhel na 'n kindgesentreerde benadering. Tog was sy ferm in beheer van haar klas, en die 'stem' van leerders word nie eintlik in haar klasse gehoor in terme van deelnemende interaksies tussen opvoeder en leerders nie.

Die aanbod van leerarea in hierdie skool was eweseer divers tussen menere M en N aan die een kant, en mevrou O aan die ander kant. Daar was geen verwysing na leerarea-integrasie nie, en die inhoudelike-aanbiedinge herinner eerder aan *vakgerigte aanbiedinge*. Mevrou O gaan wel verder deur geringe pogings aan te wend om spesifieke uitkomstes in leerareas te integreer.

Die *algehele opsommings* en *'n analise* van hierdie vyf skole het 'n aanduiding aangebied dat hierdie vyf skole nie juis daarin slaag om K2005 in skole en klaskamer-praktyke te institusionaliseer nie. Ek gaan twee temas uitwys vir 'n breedvoeriger bespreking daarvan. Eerstens doen ek opsommings van my skoolobservasies in die vyf skole. Tweedens identifiseer ek vier verteenwoordigende onderwysers wat ek in my observasie-steekproef geïdentifiseer het vir semi-gestruktureerde onderhoude. Hierdie onderhoude moet aan my 'n dieper verstaan kan aanbied waarom hierdie vier onderwysers nie K2005 in hul skole en klaskamers effektief ontvang en implementeer nie.

5.2 'n Opsomming van skoolobservasies

My opsomming van observasies van hierdie vyftien onderwysers in vyf verskillende skole, bevestig dat daar sekere patrone van kategorieë uitgewys kon word. Hierdie kategorie-patrone aan dui op ooreenkomste en verskille tussen die vyf skole, sowel as die implementeringstyle van die vyftien onderwysers. My opsommings en analise van observasies, was gedoen ooreenkomstig die analitiese lense van Fataar en Paterson (2002), Harley en Wedekind (2004) en Piantanida, et al. (2004:327-330). Hierdie analitiese lense is reeds breedvoerig bespreek in hoofstukke vier (afdeling 4.3) en hoofstuk drie (afdeling 3.2.3). Van toepassing op my observasie-opsomming, word noukeurig gefokus op die unieke identiteite waarmee elke onderwyser K2005 in hul skole geïmplementeer het.

'n Analise van my skoolobservasies in die Overbergstreek, dui aan op 'n duidelike onderskeid tussen die een blanke-skool (skool ii), in verhouding tot die vier bruinskole

(skole i,iii,iv en v). Hierdie onderskeid tussen die vyf skole, moet begryp word in verhouding tot implementering-problematieke wat onderwysers in hul spesifieke skool in die Overbergstreek ervaar. Besprekings van hierdie institusionele problematieke van elke skool, en die potensiële impak daarvan op onderwyser-implementering van K2005, is reeds breedvoerig in hoofstuk vier (afdeling 4.3) bespreek. Dié onderskeid tussen skole hou dus verband met die wisselwerkinge tussen gemeenskappe en skole, hoe die institusionele kultuur van skole hierdeur geaffekteer is, en die impak daarvan op die institusionele gedrag en spesifieke implementeringstyl van 'n onderwyser.

Van belang in my observasie-opsommings, is dat die vyf primêre skole verskille bevat in terme van hoe K2005 in hierdie skole geïnstibutionaliseer word, en deur onderwyser geïnternaliseer word. Hoe het die skool en funksionering van elkeen van hierdie vyf skole, gunstige of ongunstige omstandighede gekweek vir die infassering, institusionalisering en onderwyser-internalisering van K2005? In breë trekke kan twee 'onderliggende' skooltipes vanuit die vyf skole geïdentifiseer word, soos dit vanuit die apartheidsera gereproduseer is ooreenkomstig die argumente van Fataar en Paterson (2002), naamlik funksionerende en wanfunksionerende skole (sien ook afdeling 4.3). In my studie impliseer hierdie uitgangspunt dat die een blanke skool kenmerke besit van 'n funksionerende skool, en die vier bruin skole as wanfunksionerende skole. 'n Dieper bespreking van elkeen van die twee skooltipes word aangebied, veral in terme van die institusionele kultuur wat bestaan. Tot watter mate beïnvloed die institusionele kultuur van hierdie twee skooltipes waarin onderwysers geposisioneer is, hul implementeringstyle?

Die *blanke skool* word gekenmerk as 'n middelklas skool met 'n uitstaande infrastruktuur (sien afdeling 4.3.1.1). Die skool beskik oor die ekonomiese en kulturele kapitaal wat vanuit die apartheids-era nagelaat is, en gunstig behoort in te werk op onderwyser-implementering van K2005 (Fataar & Paterson, 2002; Harley & Wedekind, 2004). Voorbeelde hiervan is die UGO-ondersteuningsmateriaal wat aangekoop kan word, meer onderwysers wat aangestel kan word en deur die beheerliggaam van die skool besoldig word, asook die fokus op die sentrale doel van 'n skool. Hierdie faktore is reeds in hoofstuk vier breedvoeriger bespreek. Van belang hier, is die moontlike gunstiger impak van hierdie skoolomstandighede op die institusionele gedrag van onderwysers-as-implementeerders van K2005.



In teenstelling met K2005-institusionalisering in een blanke skool, was die skoolomstandighede vir die vier bruin skole nie baie gunstig en bevorderlik vir die beoefening van 'n pedagogie nie. Hierdie vier bruin skole beskik oor minder materiële bronne as blanke skole vir die implementering van K2005 (sien afdelings 4.3.1.2 en 4.3.2.2). In die geheel beskik hierdie skole oor 'n tekort aan ekonomiese en kulturele kapitaal om aan die basiese vereistes van 'n gunstige pedagogie te voldoen. Hierdie UGO-insette tree in werking met 'n geringe mate van die aankoop en ontvangs van UGO-ondersteuningsmateriaal, terwyl materiële tekorte verband hou met armoede en 'n werkersklas lewe in die gemeenskappe waar hierdie skole teenwoordig is. Klagtes wat onderwysers uitwys, is werkloosheid, dwelmmisbruike, lae geletterdheidsvlakke van ouers en lede van die beheerliggame, swak behuising, bende-invloede en ander negatiwiteite. Dit word in my studie aanvaar dat hierdie faktore negatief inwerk op

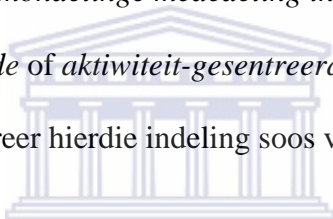
onderwyser-implementering van K2005 in hierdie vier skole. Gevolglik word die institusionalisering van K2005 in hierdie vier skole as negatief ervaar.

Daar is sekere ooreenkomste in die observasie-kategorieë van hierdie vyf skole teenwoordig, soos dit 'n impak het op onderwyser-implementering van K2005. In die vyf skole bestaan daar geen bewyse dat K2005 geïmplementeer word ooreenkomstig die vereistes wat deur die K2005-beleid gestel word nie. Skole kon min bewyse van beleidstukke aan my voorlê, of dat hulle hierdie beleid as raamwerke gebruik. Prinsipale kon nie aan my uitwys hoedat hulle K2005-beleid in hul kantore liasseer en benut nie, of hoedat K2005-beleid in die klaskamer ingefaseer word nie. Heelwat onderwysers het nie beleidstukke in hul klaskamers teenwoordig gehad nie, aangesien dit nie deel was van die vorige werkswyses en kultuur waarvolgens hul skole tradisioneel gefunksioneer het nie. Waar K2005-beleidstukke wel teenwoordig was, kon onderwysers dit nie transformeer tot onderrig-programme nie, of hul onderrig-programme nie in verband bring binne raamwerke van K2005-beleid nie. Sodoende ontstaan daar by my ernstige bedenkinge of die K2005-beleid in hierdie vyf skole in die geheel geïmplementeer word. Ek kon wel waargeneem het hoedat geringe fasette van K2005 geïmplementeer word.

Vanuit my observasie-steekproef, en my opsommings van onderwysers, het ek vier verteenwoordigende onderwysers geïdentifiseer vir onderhoue. Hierdie vier verteenwoordigende onderwysers is verteenwoordigend van die vier implementeringstyle (wyses van lesaanbiedinge) wat ek uit my observasie-steekproef opgesom het. In die volgende afdeling word hierdie vier verteenwoordigende onderwysers breedvoeriger bespreek.

5.3 Verteenvoordigende implementering-identiteite

Ek het **vier verteenwoordigende implementeringsidentiteite** in observasie-opsommings van die vyf primêre skole en vyftien onderwysers in my observasie-steekproef geïdentifiseer. Die vier verteenwoordigende onderwyser-identiteite (onderwysers wat saam gegroeper word op die basis van hul implementeringstyl in K2005), word soos volg aangebied: (1) 'n *onbeplande implementering-identiteite* (onderwysers A, K, L en M), (2) *beplande implementeringsidentiteite van mondelinge mededeling in bruin skole* (onderwysers B,C,G,H,I,J,N), (3) *beplande implementeringsidentiteite van mondelinge mededeling in 'n blanke skool* (onderwyser D en E), en (4) *opdraggesentreerde of aktiwiteit-gesentreerde implementeringsidentiteite* (onderwyser F en O). Ek illustreer hierdie indeling soos volg:



IMPLEMENTERING-IDENTITEIT	SKOOL	ONDERWYSER
ONBEPLANDE ONDERRIG	i	A
	iv	K
	iv	L
	v	M
BEPLANDE ONDERRIG: MONDELINGE MEDEDELING IN VIER BRUIN SKOLE	i	B
	i	C
	iii	G
	iii	H
	iii	I
	iv	J
	i	N
BEPLANDE ONDERRIG: MONDELINGE MEDEDELING IN EEN BLANKE SKOOL	ii	D
	ii	E
OPDRAGGESENTEERDE OF AKTIWITEITGESENTEERDE ONDERRIG	ii	F
	v	O

Hoewel my observasie-skedule aan my empiriese data voorsien het oor die aard van K2005-infassering en onderwyser-implementering in hierdie skole, kon dit nie aan my 'n begrip voorsien oor die dieper motiveringsvlakke waarvolgens onderwysers K2005 ontvang nie. 'n In-diepte studie was noodsaaklik, waarvolgens gefokus word op hoekom onderwysers K2005 implementeer soos ek dit in my observasie-protokol waargeneem het. Dus het ek uit my observasie-steekproef vier onderwysers geïdentifiseer vir *semi-gestruktureerde onderhoude*. My seleksie van hierdie vier onderwysers was beïnvloed deur faktore soos die skooltipe (blanke en bruin skool), geslag (manlik en vroulik), geografiese ligging van onderwysers se woongebied (voorkeur is gegee aan skole wat naby my woongebied is, om finansiële onkoste te bespaar), en ander redes.

My seleksie van die vier onderwysers het geval op 'n onderwyser in skool i (meneer A) en skool iii (meneer G), as verteenwoordigers van twee bruin skole. In skool ii wat 'n blanke skool verteenwoordig, is mevrou D en mevrou F gekies as verteenwoordigers van hierdie blanke skool. Die implementeringstyle van die vier onderwysers is verder onderverdeel in die wat onvoorbereid lesse aangebied het (meneer A), gestruktureerde lesaanbiedinge met mondelinge mededeling (mevrou D en meneer G), en gestruktureerde lesaanbiedinge met 'n opdraggesentreerde benadering (mevrou F).

5.4 Gevolgtrekking

Die opsommende observasie-kategorieë in vier verteenwoordigende onderwysers dien as die basis vir 'n in-diepte kwalitatiewe ondersoek. Vanuit hierdie observasies het ek kategorië oor onderwyser-implementering van hierdie vyftien onderwysers ontwikkel vir

semi-gestruktureerde onderhoude. My observasie-kategorieë het uitgeloop op vier temas, waarvolgens onderhoude gedoen is met vier verteenwoordigende implementeringstyle.

My observasie-data was nie geskik om 'n in-diepte begrip oor die stem-identiteite van onderwysers in die Overbergstreek te verkry nie. Ek kon in my observasie-data wel 'n begrip verkry oor die impak van 'n gemeenskap en institusionele kultuur op die institusionele gedrag, implementerings-identiteite en pedagogiese implementeringstyle van onderwysers. Hierdie empiriese data was egter onvoldoende om 'n dieper begrip te ontwikkel oor hoe en waarom onderwysers K2005 op 'n spesifieke wyse in hul skole ontvang, alvorens hulle dit implementeer. Wat dus nodig was, was 'n in-diepte analise en 'n verstaan van die biografiese verhale van onderwysers, soos reeds bepleit deur Goodson (1996). Slegs deur middel van hierdie in-diepte studie, kon ek in staat gestel word om my sentrale navorsingsvraag te beantwoord. In hoofstuk ses het ek 'n in-diepte studie aangepak oor die ontvang-identiteite van onderwysers, in verhouding tot K2005.

HOOFSTUK SES - ONDERHOUD BESKRYWINGS, ANALISE EN SINTESE

6.0 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die **identiteitsbasis** en **identiteit-konstruksies** van onderwysers in die Overbergstreek ondersoek en beskryf na aanleiding van semi-gestruktureerde onderhoude. Die impak van hul identiteitsbasis op die ontvang en implementering van 'n kurrikulum-vernuwing soos vergestalt in K2005, is van belang. Hierdie semi-gestruktureerde onderhoude was gedoen met vier geselekteerde verteenwoordigende onderwysers in die Overberg. In my onderhoud-transkripsies het ek die biografiese verhale van vier onderwysers opgebou, hul stem-identiteite aangehoor en hul stem-identiteite ontleed. Hierdie stem-identiteite in hul lewensverhale, was beoordeel in terme van die impak daarvan op hul ontvang en implementering van K2005. Wat ek hier aanbied, is derhale algemene beskrywings van die biografieë (lewenstories/lewensgeskiedenis) van vier onderwysers vanuit my *onderhoud-transkripsies*.

6.1 Identiteitsbasis en konstruksies van onderwysers

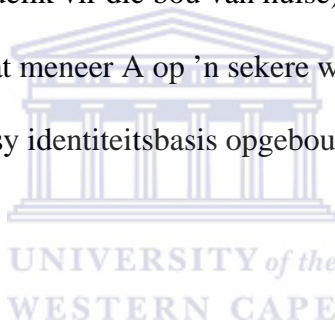
In my onderhoude het ek die lewensverhale van vier verteenwoordigende onderwysers aangebied ooreenkomstig hul identiteitsbasis en konstruksies. Hierdie lewensverhale was beskryf sedert hul kinderjare, is verder ontwikkel tydens hul opleiding as onderwyser, en het geëindig met hoe K2005 in hul skole en klaskamers ontvang word. Vervolgens word

algemene beskrywings hieroor aangebied sodat die stem-identiteite van elkeen van die respondente soveel as moontlik uitgebeeld word.

6.1.1 Meneer A

6.1.1.1 Kinderjare

Meneer A het sy **kinderjare** in 'n verafgeleë streek van die Overberg beleef. Sy identiteitsbasis is gevorm in die apartheids-era as 'n manlike bruin mens, werkersklas en binne die Christelike geloof. Hy is die oudste van vyf kinders in die gesin, met sy pa wat 'n boukontraakteur (verantwoordelik vir die bou van huise) en sy ma 'n huisvrou. Hierdie tipe mensvorming bring mee dat meneer A op 'n sekere wyse in die sosiaal-historiese konteks van die apartheids-era, sy identiteitsbasis opgebou het, en daarvolgens op K2005 respondeer.



Hy ontwikkel 'n sterk afkeur vir die politiek of 'n identiteit daarmee, wat impliseer dat hy verkies om binne 'n politieke struktuur te konformeer. Hierdie konformiteite impliseer 'n keuse om as 'n reaktiewe agent in sy skoolkonteks op te tree. Sy weerstand teen enige vorm van politieke deelname in sy gemeenskap, beeld druk hy soos volg uit:

...Ons het nie 'n politieke rekord nie. Ons is nie politieke mense nie. Maar ons het nooit politiek gepraat nie. Daai tyd was politiek maar eenkant gewees. Die mense het nie eintlik insae gehad in die politiek nie. Daar was eintlik nie veel leiers gewees nie. sterk manne. So, politiek was taboe. Ek stel vandag nog nie eintlik in politiek belang nie...

Sy *werkersklas lewe* beskryf meneer A as ‘swaarkry jare’ as ’n kind, maar dat dit later beter gegaan het toe sy pa ‘meer geld’ begin verdien het. Weens die aard van sy pa se werk as ’n boukontraakteur, was hy baie van blankes afhanklik vir werk. Hierdie ‘feit’ dra by tot konformiteite van sy gesin met blankes en die politieke stelsel van apartheid. Meneer A beskryf sy pa met konsepte en frases soos: “’n sterk man en eenvoudige man, almal sy vriend, ’n sportman, ’n kerkman en ’n gemeenskapsman”. Hy het baie respek vir sy pa, wat ’n sterk invloed op sy lewe uitgeoefen het. In die gesin was reëls en pligte deur sy ouers gestel, en kinders moes dit sonder teësprak gehoorzaam. Oortreeders was getug, wat gewoonlik lyfstraf ingesluit het.

Dit blyk voorts dat sy *geloofslewe* en houding teenoor die *teenoorgestelde geslag* bydra tot die assimilering van die dominante diskoerse in sy publiek en die skool, en in sy identiteitsbasis gestalte aangeneem het. Meneer A deel met trots mee dat Sondag kerkdag was, waar die ‘hele gesin dan kerktoe gaan’. Die gesin het aan die Anglikaanse kerk behoort. Die kinders moes Sondagskool¹³ bywoon. Hy beskryf hul gesin as ‘kerkmense’, en dat dit maar so in klein dorpie is, en dit is hoedat sy ouers aan hulle ‘daai voorbeeld’ gestel het. Gepaardgaande met sy Christelike identiteit, is ’n identiteit met die ‘patriargale’ teks waarmee hy grootgeword het, en soos dit in sy sosio-kulturele konteks vergestalt. Dit beteken dat die vrou aan die man onderdanig moet wees op alle vlakke en terreine van die samelewing. Meneer A verwys deurentyd dat hy grootword met die idee dat die pa die ‘baas’ in die huis is. Gevolglik ontwikkel ’n ‘baan van die

¹³ Sondagskool verwys na ‘skole’ in Christelike Kerkgemeentes wat gewoonlik Sondae deur ’n spesifieke kerkgroep aangebied word. In hierdie skole word leerders Christelike waardes aangeleer, soos die lees van die Bybel, sing van koortjies en gesange, gebed en ander kerklike aktiwiteite.

self’ in meneer A, waarvolgens hy ’n identiteitsbasis opbou waar die man die vrou ‘domineer’.

Elemente van die pedagogiese kategorieë van ‘informele identiteite’ soos dit in sy kurrikulum-implementeringstyl uitgebeeld is (sien observasie-data in hoofstuk vyf), is deurlopend sigbaar in die outobiografie van meneer A. Sy ouers het nie hul skoolloopbane voltooi nie, en veral sy pa het vroeg in sy lewe die skool verlaat om te gaan werk. Dus word sy opvoedingsjare binne sy gesin geraam deur opvoeders met hoofsaaklik ‘informele kennis’. Sy keuse as vir rolmodel-onderwysers is diegene wat hom leer rugby speel, ‘lekker manne is’, en dus word die informele aspekte van hierdie onderwysers as rolmodelle beklemtoon. Een van sy gunsteling rolmodel-onderwysers is ’n onderwyser in senior sekondêre skool wat lesse ‘uit sy kop’ (spontaan-informeel) aanbied. Die oorheersende tema in sy persoonlike agtergrond as ’n kind, word uitgebeeld as ’n identiteit met die ‘informele aard’ van lewe, en dit impakteer op sy implementeringstyl as ’n onderwyser (vergelyk afdeling 5.1.1.1).

6.1.1.2 Opleiding as ’n onderwyser

Meneer A het besluit om ’n onderwyser te word weens moeilike politieke en ekonomiese omstandighede, aanhoudende aanmoediging van sy pa, groepdruk van sy vriende, en min werksgeleenthede. Hy is daarvan oortuig dat sy besluit om ’n onderwyser te word, vir hom geneem is. Sy eerste keuse was om op die ‘gebou’¹⁴ te werk. Daar was aanvanklik

¹⁴ Die ‘gebou’ is ’n streekdialek wat veral deur werkersklas bruinmense in die Overberg gebruik word, ook bekend as ‘gebouwerk’. Dié konsepte impliseer mense wat huise bou en geboue bou, oprig en opknop. Voorbeelde van werkers wat hierdie soort werk verrig, is boukontrakteurs, messelaars, skrynwerkers en loodgieters.

deurlopende twyfel in sy gemoed dat indien die skool as 'n werk nie vir hom uitwerk nie, kan hy terugval op die 'gebouwerk'. Tog het hy met verloop van tyd lief geword vir die beroep, die kinders en die skool.

Meneer A ontvang sy opleiding as 'n onderwyser aan 'n opleidingskollege in Athlone (Kaapstad), waar hy 'n driejarige onderwysdiploma voltooi. Hy beskryf sy opleiding in terme van die 'ou kurrikulum'¹⁵, waarin hy opgelei is. Die hoofvakke wat meneer A gedoen het, was Aardrykskunde, Geskiedenis en Afrikaans. Die opleiding is hoofsaaklik in die vorm van lesings aangebied, deur dosente wat hy beskryf as 'lekker dosente'. Die aanbieding het bestaan uit die aanbied van afgerolde werk wat hulle moes deurgaang, en dan is daar meestal eksamens daarvoor geskryf. Dan was daar soms ook groepwerk en veldwerk gedoen. Laasgenoemde het beteken dat hulle na die strande ry veral vir veldwerk in Aardrykskunde, en inligting oor 'n verkreeë tema insamel. Dan het hulle ook soms by sommige skole gaan proef¹⁶. Dit het ingesluit om na skole te gaan en praktiese lesse vir leerders aan te bied.

Die dosente wat meneer A ontvang het, word as 'lekker manne' en 'toegemoedkomend' uitgebeeld. Dit sou beteken dat hy en mede studente na die dosente kan gaan indien hulle dinge nie verstaan het nie, en dié dosente het hulle vrywillig met hul 'take' gehelp. Daar

¹⁵ Die 'ou kurrikulum' word hier uitgebeeld as 'n 'ou kurrikulum' waarin meneer A opgelei is, en wat in 1979 ten einde geloop het. In 1980 is 'n 'nuwe' kurrikulum in die kollege ingefasseer. Hierdie 'nuwe kurrikulum' is die inhoudgefundeerde kurrikulum soos dit in 1997 geïndig het met die infassering van K2005.

¹⁶ 'Proef' is 'n woord wat onderwysers in die omgangstaal van hierdie omgewing gebruik. Die woord dui daarop aan dat onderwys-studente aan tersiêre inrigtings, proeflesse vir leerders in skole aanbied. Dosente evalueer dan die aanbiedingslesse van hierdie 'proefstudente'.

was voorts ontspanning soos veral rugby, oefeninge in die gimnasium, informele uitstappies, of ander maniere van ontspanning.

6.1.1.3 Implementering van K2005

Meneer A noem dat die *opleiding* in die ‘nuwe kurrikulum’ goed geklink het, maar toe hulle dié kurrikulum moet toepas, was daar probleme. In die opleiding ‘klink alles baie goed’. Die toepassing daarvan druk hy uit met negatiewe woorde soos: “Jy is in ’n dwaal (verward), die kind dwaal saam met jou, jou kollegas weet ook nie, die kinders is heel verward, dit gaan maar donker en die kurrikulum moet so baie hersien word”. Hierdie tipe jargon-woordeskat teenoor die nuwe kurrikulum is deurlopend ’n tema in die vertellings van hierdie onderwyser. Meer negatiewe uitlatings is aangebied, soos: “Ek kan nie vatplek aan die nuwe kurrikulum kry nie, die kurrikulum beteken vir die kinders niks, dit maak die kinders nog swakker, die kinders is oor die algemeen swak, die kind baat baie min by die kurrikulum, deesdae doen jy meer administratiewe werk aswat jy by die kind uitkom, spel is ’n nagmerrie”. Opvallend is dat meneer A nie juis die kurrikulum by die naam genoem het nie (K2005), en deurentyd na die ‘nuwe kurrikulum’ verwys het.

Daar is *hindernisse* in sy skool wat nog meer ’n demper plaas op die bereiking van K2005-vereistes in hierdie skool. Voorbeelde wat meneer A uitgebeeld, is: “Min bronne, ’n biblioteek, te min handboeke, die kind wat nie weet hoe om ’n biblioteek te gebruik nie, die kind ken nie die Dewey-stelsel nie, en ook nie die alfabet nie. In die grondslagfase gaan dit ‘goed’ met die kurrikulum, maar in die intermediêre fase ‘gaan

dinge verlore. Wanneer die kind dan in die senior fase van die skool uitkom, is hy swak”. Voorts opper Meneer A klagtes teenoor die negatiewe invloede vanuit die gemeenskap. Daar is klagtes soos oorvol huis, kinders wat nie ordentlik slaap nie, ’n gebrek aan ruimte in die huise, kinders wat nie ruimte het om tuiswerk te doen nie, kinders wat nie ordentlik slaap nie en sommige kinders wat moeg skool toe kom.

Daar is blyke dat die *skoolbeheer en skoolbestuur* nie in staat is om die negatiewe faktore wat onderwysers in skole met die implementering van ’n kurrikulum vernuwing ervaar, te verstaan en op te los nie. Meneer A noem dat die prinsipaal en sy kollegas nie die nuwe kurrikulum verstaan nie, hoewel hulle probeer. Daar is een onderwyser wat ‘lekker werk met die nuwe kurrikulum’, maar sy dissipline (handhawing van leerder-dissipline) is weer swak. Meneer A het die redelike lae dunk van die beheerliggaam van sy skool. Hy bied redelik negatiewe uitdrukkings aan soos: “Hulle sal nooit by jou inpop (ingaan) nie, maak baie voorstelle sonder om dit uit te voer. Die geletterdheidsvlakke van hierdie mense (lede van die beheerliggaam) is besonders laag”. Sy algemene gevoel is dat die beheerliggaam nie juis iets vir die skool beteken nie. Voorts is daar nie juis positiewe dinge van die kurrikulum wat meneer A kan uitwys nie.

6.1.2 Mevrouw D

6.1.2.1 Kinderjare

Mevrou D is ’n blanke onderwyserres wat opgegroeï het in ’n werkersklas en Christelike gesin. Sy het opgegroeï in ’n plattelandse gemeenskap van Kwa-Zoeloe Natal. Die gesin was deel van ’n politieke bevoorregte ras gedurende die apartheidsera. Mevrouw D was

die tweede oudste kind van vyf kinders. Haar pa was in diens van die spoorweg en haar ma was 'n huisvrou. Nadat haar vyf kinders gebore is, het haar ma ook gaan werk om die finansiële inkomste aan te vul.

Sy beeld haar *politieke vorming* tydens haar kinderjare soos volg uit:

...Ons (haar gesin) was glad nie polities bewus gewees nie. Glad nie. Ek weet my pa was 'n nasionalis. Maar wee, dis eers toe ek en 'Tienus' (haar man) getroud is. Ons het in Transvaal (Gauteng) grootgeword. Ek weet hy (haar pa) was in die Ruiterswag... Maar ons het baie min met swart mense te doen gehad...Dis maar eers later in Natal (KwaZoeloe-Natal) toe ons daarmee (met nie-blankes) te doen gehad het...

Die *gesinslewe* was volgens haar vertellings konserwatief, waar reëls streng toegepas is. Haar pa was reeds op negentienjarige ouderdom in die Tweede Wêreldoorlog, en was streng op dinge soos dissipline en netheid. Reëls en pligte is vanaf ouers aan kinders oorgedra, en lyfstraf sou toegepas word vir oortreerders daarvan. Die gesin het grootgeword binne 'n *Christelike geloof* met 'n *patriargale lewensbeskouing*, waar die man dominerend in die huishouding was. Mevrou D is daarop ingestel dat die kind getug moet word ooreenkomstig met Bybelse riglyne. Haar identiteitsbasis is dus binne hierdie gesinsagtergrond gevorm.

Voorbeelde van 'n 'gestruktureerde formele aanbieding van mondelinge oordrag' kan reeds hier in die kinderjare geïdentifiseer word. Haar ouers het reëls en pligte uiters streng aan hulle as kinders, absolute gehoorsaamheid is vereis, belangrike inligting oor seksualiteite en politiek is van hulle weerhou, haar pa het geleerdheid beklemtoon, en

mevrou D het hard geleer om te kompenseer vir finansiële tekorte in haar gesin. Kategorieë wat vanuit hierdie vertellings uit haar lewensverhaal ontwikkel, voorsien 'n dieper verstaan vir die redes waarom mevrou D op 'n bepaalde wyse met K2005 identifiseer, of nie identifiseer nie. Die persoonlike werkstyl van mevrou D besit kenmerke as 'n streng onderwyser wat baie nougeset ingestel is op netheid, kennis beklemtoon wat leerders in hul 'koppe moet kry' (vergelyk afdeling 5.1.2.1). Kenmerke van hierdie werkstyl is teenwoordig in die lewensverhaal van mevrou D, veral tydens haar kinderjare.

6.1.2.2 Opleiding as 'n onderwyser

Mevrou D noem dat haar besluit om 'n onderwyserres te word, was as gevolg daarvan dat sy van kinders hou. Tog was die onderwysberoep nie haar eerste keuse nie. Sy wou eerder 'n verpleegster word, maar wou ook universiteit toe gaan. Sy kon egter nie universiteit toe gaan alvorens sy nie eers by 'n opleidingskollege was nie. So, die tweede ding wat sy wou word, is 'n onderwyser, aangesien daar beurse beskikbaar was. Sy het besluit om 'n gespesialiseerde kursus in die onderwys te doen.

Mevrou D het aan die universiteit-kollege van Pretoria haar onderwys-opleiding gedoen. Sy het vakke in die eerste twee jaar by die universiteit gedoen. Haar hoofvakke was Bybelkunde en Sielkunde. Spesialiseringsvakke sluit in Didaktiek, Afrikaans, Bybeldkunde en Sielkunde. Sy beskryf haar dosente as uitstekend, en die vorm van aanbieding was hoofsaaklik lesings. Ander vorme van eerbewyse vir die dosente is opgesluit in konsepte soos: “pragtige puik proff’s, uitstekende professore, uitstekende

Sielkunde dosente, interessant, aan die professors se lippe gehang” en ander vorme van lofuitinge. Daar was heelwat kultuur en sport-aktiwiteite waaraan sy deelgeneem het. Dit was veral in die koshuis-aktiwiteite waar sy deelgeneem het aan atletiek, noodhulp, swem, en ander ‘kampus aktiwiteite’.

6.1.2.3 Implementering van K2005

Mevrou D beskryf haar opleiding in K2005, wat sy deurentyd UGO noem, as ’n vermorsing van kosbare tyd en geld. Sy het haar ‘dokumente’ wat sy tydens haar opleiding ontvang het, op haar solder ‘gesmyt’, en dit lê volgens haar seker nog steeds daar. Sy beweer dat die ‘klomp geld’ wat in hierdie opleiding gespandeer is, vigswesies kon gehelp het. Daar is egter dan die ironie in haar standpunt oor UGO. Sy meen dat die metodiek van UGO so oud soos die berge is, en dat enige onderwyser wat sy sout werd is, in die verlede onder die vorige stelsel uitkomstes bereik het. Die nuwe terminologie en werkswyse, maak die toepassing van die nuwe kurrikulum egter moeilik. Dan was daar ook omstandighede in skole, waar groot klasse dit moeilik gemaak het om groepwerk te doen.

Voorts word gewys op die moeilike omstandighede van haar skool met K2005- implementering. Daar moet gekyk word na die ekonomiese omstandighede van kinders en skole. Daar is geld weggeneem uit die vorige blanke model C-skole. Dié skole sukkel ook nou om finansiël te oorleef. Elke moontlike ding word gedoen om geld in te samel, soos ‘entrepreneursdag’ en ander aktiwiteite. Sy vra dan of alles dan oor geld gaan. Sy opper ook klagtes oor die kinders blootgestel word aan ander godsdienste.

Hulle skool is 'n Christen skool, so die kind het 'n keuse watter skool hy moet bywoon. Sy meen dat as hulle 'n Christelike skool is, moet kinders van kleins af in die Christelike waardes opgevoed word. Sy meen voorts dat die verskillende godsdienste verwarrend vir die kinders is. Godsdienste moet nou so half onder die vaandel van Lewensoriëntering (LO) aangebied word. Dit is gevolglik duidelik dat K2005-beginsels, in boting is met die identiteitsbasis wat sy in haar vorige sosio-kulturele kontekste opgebou het.

Die *bestuurspan* en hul houding teenoor Kurrikulum 2005 in haar skool, beskryf mevrou D dat hulle probeer, maar kort-kort probleme insien. Dan moet hulle 'kort-kort aanpassings maak'. Tog doen hulle skool steeds van die basiese goed, en hulle hardloop op 'twee bene'¹⁷. Mevrou D glo dat toetse en eksamens gaan terugkom in die kurrikulum. Sy meen dat jy kinders moet toets, want hoe gaan jy nou weet of 'n kind geleer het as jy hom nie toets nie. Dus is daar in haar identiteitsbasis steeds 'n sterk hunkering na die vorige inhoudsgefundeerde onderrig.

6.1.3 Mevrou F

6.1.3.1 Kinderjare

Mevrou F het grootgeword as vroulik in 'n middelklas, blanke gesin van 'n stedelike gebied in Bellville, wat in die Kaapstad-omgewing geleë is. Sy was die oudste van drie kinders. Sy beskryf haar grootwordjare as bevoorreg, nie-rassisties en Christelik. Haar pa

¹⁷ Die vorige inhoudsgebaseerde benadering sowel as die nuwe uitkomsgebaseerde benadering word in die skool gebruik, en so bestuur. Toetse soos dit 'tradisioneel' in die skool geskryf is, is steeds teenwoordig in die skoolprogram, sowel as K2005-voorskrifte. Die onderwyser noem dat ouers aandrang op die skryf van baie toetse, en daardeur word tradisionele onderrigmetodes steeds geïmplementeer.

was 'n administratiewe klerk en haar ma 'n tikster. Sy bekryf haar politieke oriëntasie soos volg:

...Ons het nie-rassisties grootgeword. Ons bediende is met respek behandel. Ons het in 'n NG Kerk grootgeword, en het later tot die Engelse kerk oorgegaan. Ek het in 'n Christelike huis grootgeword. Was bevoorreg. Ek was in daai stadium nie bewus van ander rasse se probleme nie. Nie bewus van ander wat nie het nie...

Aangesien mevrou F *middelklas* grootgeword het, is sekere primêre behoeftes reeds in die gesin bevredig. Haar ouers het formele take gedoen wat administratiewe kennis en vaardighede vereis het. Die pligte en reëls in die huishouding is met die kinders 'onderhandel', en nie op hulle afgeforseer nie. Daar was nie lyfstraf toegepas vir oortreders nie. Diegene wat reëls oortree het, was vir 'n tydperk 'gehok' (voorregte was ingeperk). Voorts het die kinders seggenskap gehad in die opstel van die huisreëls. Ander geriewe waarin hulle grootgeword het, was televisie, hulle kon see toe gaan wanneer hulle wou, daar was gesinsvergaderings, almal het saamgewerk aan die opstel van reëls, soos besprekings oor inkomtye en ander geriewe. Hulle het dus 'n keuse en 'n sê gehad, maar binne 'n 'struktuur'. Sy druk hierdie stantpunt soos volg uit: "As jy oortree, word die 'struktuur' (keuses) vir jou kleiner gemaak". Gevolglik is sekere primêre behoeftes in haar kinderjare bevredig, soos 'n veilige huisomgewing, voldoende materiële besittings en gelukkige kinderjare. Dit bring mee dat mevrou F in haar gesin meer kon eksperimenteer in vergelyking met diegene in werkersklas gesinne waar daar materiële tekorte was. Gevolglik is daar in haar identiteitsbasis kenmerke teenwoordig vanwaar sy hoër behoeftes kon verken, soos 'n verkenning van huisreëls, vraagstelling in die gesin, vriende ontmoet, selfvertroue en ander verkennings.

Daar is reeds verwys na die *Christelike* godsdienkskarakter van mevrou F, en dit weerspieël ook haar houding tot die teenoorgestelde geslag en in die patriargale houding wat daarmee saamgaan. Sy glo dat die man in sekere werk in beheer moet wees. Voorts peins sy oor werk waar die vrou in beheer is met sterk manlike persoonlikhede onder haar beheer. Tog word 'n bepaalde houding teenoor die teenoorgestelde geslag uitgebeeld. Sy verkies eerder die geselskap van mans bo die van vrouens.

'n Voorbeeld van haar 'opdraggesentreerde' en 'kindgesentreerde benadering' tot onderrig, is reeds in haar kinderjare teenwoordig (sien afdeling 5.1.2.3). Haar tuisopvoeding vind plaas waar sy deelname gehad het in die opstel van reëls in die huis. Voorts was haar rolmodelle as onderwysers die met 'n demokratiese ingesteldheid, en sy het 'n 'haat' ontwikkel vir 'diktators'. In haar gesin en skooljare is die gevoel van struktuur, orde, en dissipline binne 'n struktuur volgens haar deeglik vasgelê. Daarby het sy ook gelukkige skooljare gehad, waarin sy met talle vriende gesosialiseer het.

6.1.3.2 Opleiding as 'n onderwyser

Mevrou F noem dat die onderwysberoep nie haar eerste keuse was nie. Sy wou aanvanklik kort verhale skryf en by 'n ambassade diens doen as 'n vertaler. Die eise was egter verskriklik hoog, en sy het nie kans gesien vir intensiewe studie na die voltooiing van haar skoolloopbaan nie. Sy wou ook nie gaan werk nie, en het besluit om 'n onderwyser te word nie. Sy het egter vroeg besluit om nie 'n gewone onderwyser te word nie, maar wou spesialiseer in kinders met ernstige leerprobleme.

Sy het aan Stellenbosch onderwyskollege en universiteit gaan studeer. Sy het 'n gespesialiseerde diploma gedoen in onderwys, bekend as 'n 'Dos-kursus'. Die eerste twee jaar was 'n gewone onderwys-sertifikaat aan die onderwyskollege, en die derde jaar het sy aan die Universiteit van Stellenboch studeer. Haar hoofvakke daar was Sielkunde, Afrikaans en Engels. Sy beskryf haar gewone opleiding aan die kollege as vervelig, waar jy die gewone laerskool vakke gedoen het. Haar derde jaar aan die universiteit beskryf sy as verskriklik interessant en uitdagend. Sy deel mee dat sy verskriklik uitstekende dosente en professore gehad het. Van die dosente het die vakke vreeslik interessant aangebied, soos om hulle uit te neem na die Nico-Malan teater. Volgens mevrou F het haar opleiding in Sielkunde haar baie gehelp toe sy later in die skool ingaan.

6.1.3.3 Implementering van K2005

Mevrou F het heelwat klagtes geopper oor *K2005-opleiding*, en verwys daarna as UGO-opleiding. Sy gebruik negatiewe jargon teenoor K2005 soos 'totale chaos', 'hulle het ons toegegooi met LU's en SU's', en 'almal was so negatief'. Sy verwys na 'ons' (sy en haar kollegas) het negatief terug klas toe gegaan.

Met verwysing na hindernisse in haar skool in terme van K2005-infassering, verwys mevrou F na ongemaklikheid en spanning met haar 'kultuur' soos sy dit tradisioneel in skole ervaar het. Sy verwys daarna dat daar nie meer 'n Jannie en Sannie is nie, maar Motholelo en Tjeko, so hulle (blanke onderwysers) voel vervreemd. Sy kry die gevoel dat niks van die blanke-stelsel goed was nie, want dit is hoofsaaklik 'n swart of Indiër gesin wat in die handboeke uitgebeeld word. Sy kan dus nie met die swart karakters in

die boek identifiseer nie, want dis nie hoe sy grootgeword het nie. Sy het eerder grootgeword met Sus, Daan, Kiet en Koeloe en die hele storie. In terme van haar identiteit, verwys sy ook na godsdiens-identiteit wat in haar skool bedreig word. Gevolglik is hierdie onderwyser se identiteitsbasis op 'n spesifieke wyse saamgestel, en daarvolgens het sy K2005 ontvang.

Mevrou F opper in dieselfde verband klagtes oor die spoedige veranderinge in terme van die 'UGO-kurrikulum' in haar skool, en die gebrek aan ondersteuning van die WKOD-amptenare. Sy noem dat 'hulle' die mat kaal onder die leerders uitgetrek het, en dat veranderinge te vinnig was. Voorts word klagtes geopper teenoor die WKOD-amptenare met beskrywings soos 'verskriklik hardekwass' as jy hulle vasvra, arrogant, onkundig en oningelig'. Daar is wel amptenare wat krediet kry vir goeie werk wat hulle doen. Ander hindernisse in haar skool, is klasse wat nie fisiek toegerus is vir 'n groot aantal leerders nie en groepwerk bemoeilik, uitgawes op papier, te veel administratiewe werk, dik lêers waarmee hulle toegegooi word, en heelwat ander klagtes.

Die *beheer* en *bestuur* van die skool probeer hard, maar mevrou F gee nie direkte antwoorde oor of hulle die probleme wat onderwysers ondervind, kan aanspreek nie. Sy beskryf die beheerraad as 'fantasties' en 'verskriklik nice', aangesien hulle onderwyser en kind gefokus is. In daardie opsig is hulle gelukkig om so 'n beheerraad te het. Die beheerraad sal byvoorbeeld hul 'nekke uitsteek' om klasse vir onderwysers kleiner te maak, soos om meer geld vry te stel vir die skep van beheerliggaam poste, sodat daar kleiner klasse vir onderwysers kan wees. Ten aansien van die bestuurspan van die skool, meen sy vaagweg dat hulle aanpas by die bestuurstyl van die bestuurspan. Dit gaan goed

omdat hulle respek het vir die prinsipaal. Tog is daar probleme met K2005- implementering in die skool, wat nie direk aan die bestuurs aspekte van die skool gekoppel word nie. Mevrouw F dink voorts dat daar nie juis positiewe aspekte aan UGO is nie.

6.1.4 Meneer G

6.1.4.1 Kinderjare

Meneer G het grootgeword in 'n bruin werkersklas-gemeenskap in 'n plattelandse klein dorpie. Hy is die derde oudste kind van vier kinders. Sy pa was 'n rietdekker van beroep en sy ma 'n huisvrou. As 'n werkersklas gesin het dit soms finansiël moeilik gegaan, veral wanneer werk vir sy pa skaars was. Tog was sy pa finansiël taamlik afhanklik van blankes vir werk, en sou soms tot 'n oormaat onderdanig aan blankes wees, volgens meneer G. Hy beeld sy politieke idees hieroor uit soos volg:

...Ek en my pa het gereeld vasgesit oor die woord 'baas'. Ons praat mos nou nie meer van baas nie...En dit was 'n verskriklike fight om my pa te laat verstaan jy moet nie meer vir 'n witmens sê baas nie. Ek het eintlik kwaad geraak as ek hoor dat hy praat met die witmense dan sê hy vir hom baas...

Meneer G noem dat sy politieke bewussyn reeds vroeg in sy lewe gevorm is, wat behels om krities te wees teenoor blankes en die blanke regering. Dit bring hom in konflik met sy pa, wat vir sy geldelike inkomste van blankes afhanklik was. Sy pa sou tot 'n groot mate 'oordrewe onderdanig' wees aan blankes vir werk. Sommige blankes het hom nie met die nodige respek in die teenwoordigheid van sy kind behandel nie. Dit bring vroeg

in sy lewe negatiewe gevoelens jeens blankes, asook vervreemding. Sy politieke bewussyn is verder gestimuleer deurdat hy reeds vroeg begin lees, veral met die teenoorgestelde ingesteldheid waar daar 'propaganda' in die leesstof teenwoordig was. Hy het ook 'goed' oor die televisie en radio gehoor wat sy politieke bewussyn verskerp het.

Die *werkersklas lewe* in hierdie klein dorpie was vir meneer G nie eenvoudig nie. Sy pa was nie 'n oorspronklike inwoner in die bruin woongebied nie, en is dus as 'n tipe buitestander beskou. Dit het meegebring dat meneer G en sy gesin nie vanselfsprekend as deel van die gemeenskap beoordeel is nie, en soms selfs 'onttrek' het aan bedrywighede in sy gemeenskap. Voorts het die ma 'die septer' in die gesinslewe geswaai in terme van die toepassing van reëls en pligte aan kinders. Oortreeders is lyfstraf met 'n 'fenbelt' ('n tipe gordel in 'n motor se enjin) deur die pa toegedien, maar onder invloed van die ma.

Die godsdiens-beoefening van die gesin was taamlik kompleks, met kenmerke van 'n patriargale lewenswyse. Die volwasse man (pa) is in beheer gestel van die huishouding en was die broodwinner, maar hy was deur die ma gemanipuleer. Die ma was 'n inwoner van die woongebied en sou meer status in die gemeenskap geniet. Voorts was sy meer geletterd as die pa, wat haar dominante invloed verhoog het. Kompleksiteit bestaan in die kerklewe van die gesin, waarmee die eenheid van hul gesinslewe in kerkverband versteur is. Die ouers het van kerkverband verander sonder konsultasie met hul kinders. Meneer G was nie tevrede met hierdie verandering nie, en ontwikkel nie 'n hegte band met sy ouers binne hierdie kerkverband nie.

Voorbeelde van kategorieë wat geproduseer word in terme van die tipe implementeringstyl van 'n 'beplande gestruktureerde aanbiedingstyl' soos in die observasies waargeneem, is in sy kinderjare teenwoordig (sien afdeling 5.1.3.1). Volgens meneer G ontwikkel hy vroeg in sy lewe 'n kritiese ingesteldheid, verkies hy 'n formele lewenstyl en aktiwiteite, is sy rolmodelle streng onderwysers, maar billik, diegene wat lesse 'metodies' aanbied, goed voorbereid was, en diegene wat sy kritiese ingesteldheid kon stimuleer.

6.1.4.2 Opleiding as 'n onderwyser

Die redes waarom meneer G 'n onderwyser geword het, lê opgesluit in sy begeerte om eerder aan 'n universiteit te bestudeer in plaas van 'n kollege. Terselfdertyd noem hy dat sy keuse om 'n onderwyser te word, nie sy eerste keuse was nie. Hy blameer onderwysers by sy sekondêre skool vir die swak beroepsvoorligting oor beroepskeuses en beskikbaarheid van beurse in sy tyd. Hy sou graag 'ingenieurswese' wou studeer, maar die vereistes was te hoog. Dus het hy maar aan 'n universiteit in 'n BA (Baccalaureus Artium) gaan studeer, waar een van die mense vir hom aansoek gedoen het vir 'n onderwysbeurs. Dus meen hy dat die onderwysberoep nie eintlik sy keuse was nie, maar dat daar vir hom besluit was.

Meneer G het aan die Universiteit van Wes-Kaap gaan studeer in die BA-graad en HOD (Hoër Onderwysdiploma). Sy hoofvakke was Engels en Afrikaans. In sy eerste jaar is die vakke meestal as lesings aangebied. Vanaf die tweede jaar is meer lesse in kleiner praktiese klasse aangebied. Hy meen dat nie een van die professore by wie hy lesings

gekry het, vir hom as rolmodelle uitgestaan het nie. Hy het ‘daai mense’ altyd ervaar as pateties as dit kom by lesgee. Van hierdie professore het nie oor hul werk gepraat nie, maar oor allerhande goed soos hul persoonlike lewe en ander ‘goed’. Daar was uitstaande lektore wat ‘verskriklik goed’ voorbereid was en uitstekende lesings kon aanbied. Soos in sy skooljare, is meneer G baie ingestel op goeie voorbereiding. Hy beskryf egter sy HOD-opleiding (finale jaar in sy professionele opleiding wat volg na sy akademiese opleiding in die BA-graad) as ’n totale vermorsing van tyd. Dit was eerder ’n jaar van ontspanning gewees en die ‘boringste’ (verveligste) jaar op kampus. Daar was nie uitdagings in hierdie kursus nie.

Meneer G praat egter met lof van sy universiteit-opleiding deurdat hierdie instelling vrye denke aangemoedig het. Daar kon jy presies sê wat jy wou, enige dinge bevraagteken en almal was daarmee ‘OK’ (tevrede). Voorts sou dosente die boodskap oordra dat jy die reg het om te verskil, en die waarde van vrye denke en krities wees, is aangemoedig.

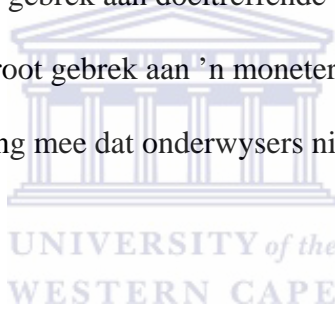
6.1.4.3 Implementering van K2005

Meneer G is aanvanklik positief oor die infassering van K2005 in die land. Hy verwys deurentyd na UGO. Hy noem dat veranderinge in die land baie nodig was. Daarom is hy aanvanklik positief oor die *opleiding in UGO* wat hulle ontvang het. Interessant is dat meneer G noem dat K2005 vir hom gewerk het. Hy het glo moeite gedoen om sy persoonlike administrasie reg van die begin agter mekaar te kry en die hele jaar se werk uit te werk. So sy goed was volgens hom agter mekaar, maar die frustrasie is dat die

kurrikulum nou weer verander het in terme van die ‘Hersiene Nasionale Kurrikulum’.

Dit beteken dat hy weer eens beplanning moes doen.

Meneer G glo dat UGO vir hom persoonlik gewerk het, maar het dan probleme met die toepassing daarvan in sy skool. Daar is egter hindernisse in die skool wat die implementering van ‘UGO’ soos dit hier genoem word, knou. Voorbeelde daarvan is die probleem met die infra-struktuur van die skool wat nie geskik is vir ’n effektiewe toepassing van K2005 nie. Daar is voorts probleme soos tekorte aan hulpbronne, multi-graad klasse wat nie tot hul reg kom nie, een onderwyser wat feitlik al die leerareas moet gee, te min onderwysers, en die gebrek aan doeltreffende beleide vanaf die departement (WKOD). Voorts is daar die groot gebrek aan ’n monetering stelsel vanaf die Onderwysdepartement. Dit bring mee dat onderwysers nie seker is of hulle met die nuwe kurrikulum werk nie.



Ondersteuning van die *beheerliggaam en die prinsipaal* met betrekking tot K2005-toepassing in die skool, word nie positief uitgebeeld nie. Die probleem met hul beheerliggaam is die lae opvoedingsvlakke van mense. Hierdie mense kan dus nie op dieselfde vlak funksioneer as onderwysers nie, in teenstelling met beheerliggame in blanke skole nie. Voorts was daar die apekte van die kurrikulum wat hy meen vir hom gewerk het. Dit beteken dat hy nou weer al sy ‘goed’ moet verander en heropgelei moet word, en dit bring frustrasies. Hy druk kras uit dat daar ‘vrek min’ voordele in die UGO-kurrikulum is, wat in kontras is met sy vorige idee dat die UGO-kurrikulum vir hom gewerk het. Meneer G beweer dus dat die ‘UGO-kurrikulum’ soos hy dit stel, persoonlik vir hom gewerk het, maar terselfdertyd beweer hy dat die ‘UGO-kurrikulum’ nie tot sy

reg om in sy skool nie. Hierdie standpunt en die dubbelslagtigheid daarvan, gaan in hoofstuk sewe noukeuriger ontleed word.

6.2 Ontvang-identiteite in K2005

Die verwantskap tussen onderwyser-agtergrond en hul ontvang-identiteite in terme van K2005, is redelik kompleks. Hierdie vier onderwysers het hul identiteit-kategorië teen die agtergrond van bepaalde sosio-kulturele kontekste en dominante diskoers in die apartheidsera opgebou. In my studie was hierdie identiteit-kategorieë soos dit hul biografie saamstel en aan my meegedeel is, ontleed met behulp van 'n diskoers analise. Dit het beteken dat oorheersende politieke, sosio-ekonomiese, historiese en onderwys-invloede soos vergestalt in die identiteitsbasis van elkeen van die vier onderwysers, ontleed was in verhouding tot die impak daarvan op hul biografiese vorming. Op welke wyse was die manier waarvolgens hierdie onderwysers K2005-ontvang het, beïnvloed deur dominante diskoerse van hul sosio-kulturele kontekste?

'n Kurrikulum is volgens Apple (1990:vii) altyd vasgevang in die geskiedenis van klas, ras, geslag en religieuse konflikte. Hierdie vier identiteitmerkers is reeds in hoofstuk vier beskryf (afdeling 4.1-4.2). Gevolglik dien dié vier identiteitmerkers as analitiese lense vir 'n analise en beoordeling van die sosiologiese impakte van kontekste op die vorming van 'n individuele onderwyser. Sleutelvrae in hierdie verband is geformuleer, soos: “Watter impakte het oorheersende invloede van 'n historiese kultuur, op die diepste identiteitsbasis en mensvorming van hierdie vier onderwysers gehad?” en “Hoe is dié

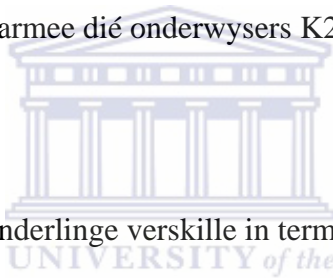
ontvang-identiteite met K2005, soos vergestalt in hul biografieë, deur hierdie dominante diskoerse beïnvloed”?

My analise van onderhoud-data is gedoen ooreenkomstig die analitiese skema van ‘kodering’ in Piantanida, et al. (2004:327-330). Hierdie analitiese skema is breedvoerig in hoofstuk drie (afdeling 3.2.3) beskryf. Vervolgens fokus ek op opsommings en ’n analise van die ras-identiteite van die vier onderwysers in die Overbergstreek.

6.2.1 Ras-identiteite

Daar bestaan patrone van ooreenkomste en verskille in die oorheersende ras-kategorie wat deur die vier respondente geopper was, en dit het bepaalde effekte op hul ontvang-identiteite met betrekking tot K2005. Soos aangedui in Rizvi (1993:3-8), word ras in praktyke van verteenwoordiging gevorm, afhangende hoe sosiale verhoudings en praktyke georganiseer is. Beide Fataar en Paterson (2002:5-25), sowel as Harley en Wedekind (2004:195-220), dui aan dat daar oneweredige skoolkontekste in die apartheidsera bestaan het, wat deur die post-apartheid regering geërf is. Enersyds bestaan daar ’n blanke bevoorregte-groep met funksionerende skole. Andersyds bestaan daar ’n nie-blanke benadeelde-groep met wanfunksionerende skole. Hierdie onwederigheid in terme van identiteitvorming, is ook van toepassing op die woonbuurte in die Overberg (sien afdeling 4.2.1). Binne hierdie oneweredige posisioneringe en verteenwoordiging, het hierdie vier onderwysers dus hul identiteitsbasis en konstruksies opgebou. Op die basis van hul ‘historiese’ en identiteit-posisioneringe, het hierdie vier onderwysers op K2005-innovasie in dié Overbergstreek gerespondeer.

Die twee blanke onderwysers (mevroue D en F) het hul 'ras-identiteite' as 'polities-bevoorreg' in die apartheidsera ontvang. Daarenteen het die twee bruin onderwysers hul ras-identiteite as 'polities-gemarginaliseerde individu' in die apartheidsera ontvang. Hierdie verskille in terme van hul ras-identiteite, is steeds in post-apartheid Suid-Afrika in die Overbergstreek waarneembaar. Die politieke posisioneringe van die vier onderwysers in hul verskillende kulturele praktyke, was dus oneweredig in terme van hul rasse-samestelling, posisioneringe, verteenwoordiging en identiteite. Binne 'n sosiale ruimte, word die politieke identiteite van karakters gevorm (Davies & Harré, 2001:264; Grossberg, 1994:29; Wetherell, 2001:17). Gevolglik hou hierdie politieke identiteite verband met die gesindhede waarmee dié onderwysers K2005 in skole ontvang en implementeer.



Daar bestaan ook patrone van onderlinge verskille in terme van hul identiteitsbasis soos dit verband hou met hul ras-verteenwoordiging en agentskappe (identiteite). Meneer A konformeer in hierdie verband met die 'politieke stelsel' van apartheid as 'n bruin mens, ten spyte van sy politieke gemarginaliseerde posisie in dié stelsel. Dienooreenkomstig hierdie gelykmakende posisie, beeld hy homself uit as iemand wat nie belangstel in politiek nie (sien afdeling 6.1.1.1). Dus beeld hy sy verteenwoordiging uit as 'n 'apolitieke agentskap'. Daarenteen is meneer G van mening dat sy politieke bewussyn reeds vroeg in sy lewe gevorm is. Hy posisioneer sy politieke posisie as 'n 'polities-bewuste agent' wat weerstand bied teen die politieke stelsel van apartheid, en as sulks verteenwoordig word. Hoewel beide hierdie twee onderwysers dus as 'n bruin 'ras' geklassifiseer het, het hulle hul betekenis oor die beleid van apartheid, divers opgebou.

Hul verskillende posisioneringe en verteenwoordigende politieke-agentskappe, bevestig dat onderwysers binne 'n eenvormige ras-groep, nie vanselfsprekend homogeen op K2005 sal respondeer nie.

Die twee blanke onderwysers handhaaf 'n redelike mate van eenstemmigheid in hul menings dat hulle in die apartheidsera polities-onbewus was. Daarvolgens was hulle nie bewus van die lyding en swaarkry van nie-blankes in die apartheidsera nie, en druk hulself sodoende uit as nie-bewustelike politieke agente. Davies & Harré (2001:264) betoog dat mense hulself in hul persoonlike geskiedenis in verskillende diskoerse posisioneer. In my studies bevestig hierdie aanspraak dat twee onderwysers van dieselfde ras, nie 'eenvormig' op 'n kurrikulum-verandering gerespondeer het nie. Mense kan hulself in linguistiese taalkonsepte binne stelsels van verteenwoordiging uitdruk (Foucault, aangehaal deur Hall, 2001:72). Apple (1990:27-28) redeneer dat magtige groepe (bevoorregtes) 'n sosiale konstruksie oor realiteite ontwikkel waar sekere sosiale en kulturele betekenis nie geopenbaar word nie. Hierdie uitgangspunte dien as 'n bevestiging waarom die twee blanke onderwysers hul vorige 'bevoorregte posisies' ontken. Daarteenoor het meneer A as 'n gemarginaliseerde bruin onderwyser gekonformeer tot apartheid, waarskynlik weens die 'materiële voordele' wat sy gesin daaruit gekry het. Meneer G het op sy beurt as 'n bruin onderwyser weerstand gebied weens 'materiële benadeling' en 'persoonlike vernedering' soos hy dit tydens die apartheidsera ervaar het. Elkeen van hierdie vier onderwysers het hul ras-identiteit en samestelling uniek beleef, en dit reflekteer in hul houding teenoor K2005 tydens my onderhoud-sessies. In hoofstuk sewe gaan die impak van hierdie ras-identiteit op K2005-ontvang en implementering, dieper ontleed en bespreek word.

Goodson (1996:9) bevestig dat onderwyser-ervaring as kinders veel belangriker kan wees vir 'n verstaan van hul professionele en pedagogiese gedrag, in vergelyking met hul opleiding. Onderwysers het hiervolgens talle toekomstige moontlikhede in hul ervaring as kinders waargeneem en geïnternaliseer, en dit maak deel uit van hul biografiese kennis as volwasse onderwysers. Derhalwe moet daar meer volledig aandag gegee word aan die impak van die lewensverhale van onderwysers soos hulle dit in hul sosio-kulturele opgebou het.

Empiriese navorsers behoort nie slegs aandag te skenk aan die professionele en tegniese opleiding van onderwysers nie (vergelyk ook afdeling 2.2). Daar moet ook besin word oor waarom hierdie vier onderwysers K2005 as negatief, dubbelslagtig en as 'professionele-tegniese agente' ontvang. Laasgenoemde agentskappe verwys na 'n *instrumentalistiese interpretasie, of tegniese uitvoerders* van 'n kurrikulumbeleid (Grossberg, 1994:10; Johns, 2002:362; Priestley, 2002:125; Whitty, 1985:56). In teenstelling daarmee, moet die diepste identiteitsbasis, stem-identiteite en refleksiewe kapasiteite soos vergestalt in die biografiese verhale van onderwysers, eerder dieper verstaan word.

Die twee blanke onderwysers ontvang K2005 'polities' nie positief nie en het bedenkinge of dié kurrikulumstelsel suksesvol in skole kan wees (vergelyk ook afdeling 5.1.2).

Hierdie 'negatiewe ontvang' van K2005, moet 'geplaas' word teen die agtergrond van hierdie onderwysers as 'n 'histories-bevoorregte groep' tydens die apartheidsera. Ten spyte van hul anti-K2005 retoriek, is daar wel bewyse in die observasies dat K2005 in 'n sekere mate in klaskamer praktyke geïmplementeer word. Veral mevrou F (sien afdeling

5.1.2.2) implementeer K2005 waar sy feitlik voldoen aan die norm wat gestel word vir K2005 ooreenkomstig die analitiese instrument van Harley en Wedekind (2004). Gevolglik het hierdie twee onderwysers 'n 'sterker identiteit' met die 'beoefening van pedagogie', in vergelyking met die twee bruin onderwysers. Hier kan terug verwys word na die lofbetuigings van hul skooljare en opleiding as onderwysers, waarin hulle gesosialiseer het binne 'goeie pedagogiese praktyke, gunstige rolmodelle en funksionerende skole'. Voorts aanvaar onderwysers persoonlike verantwoordelikheid vir 'n strewe na gehalte pedagogie aan leerders.

In teenstelling met blanke onderwysers, ervaar die twee bruin onderwysers K2005 aanvanklik as 'polities' positief. Veral meneer G beweer dat UGO vir hom gewerk het, hoewel hierdie standpunt nie in sy klaskamer-praktyke reflekteer nie (vergelyk afdeling 5.1.3.1). Voorts is hierdie standpunt dubbelslagtig, deurdat meneer G heelwat hindernisse aandui wat met K2005-implementering in sy skool ervaar word (sien 6.1.4.3). Die aanvanklike 'positiewe ontvang' van K2005 op 'n 'politieke grondslag', kan geassosieer word met hul politieke verlede as 'n 'polities-gemarginaliseerde groep'. Derhalwe word K2005 verwelkom as 'n vanselfsprekende uitvloeisel van die nuwe politieke stelsel. Terselfdertyd het hierdie twee bruin onderwysers nie 'n positiewe ervaring oor die beoefening van pedagogie in skole opgebou nie, veral nie in terme van formele opvoeding nie. Daar bestaan eerder klagtes soos 'swak onderwysers en dosente', of uitgangspunte van 'lekker manne' (informele aard van pedagogiese verhoudinge). Gevolglik het hierdie twee onderwysers nie 'n gunstige rekord opgebou van gehalte pedagogie in hul skole en opleidingsentrums nie. Daarmee saam aanvaar hierdie twee onderwysers nie eintlik persoonlike verantwoordelikheid vir die beoefening van hul

pedagogie nie. Daar word baie verwys na die prinsipaal wat sekere dinge wat verkeerd is, moet regstel, of die WKOD of OBOS wat moet ingryp en kom ondersteun. Ander verdediging meganismes word benut om die persoonlike verantwoordelikheid van pedagogie in hul skole te verskuif. Voorbeelde daarvan is klagtes oor leerders, ouers of lede van die beheerliggaam. Bruin onderwysers aanvaar K2005 dus as 'n 'politieke instrument', maar word gekniehalter deur 'pedagogiese realiteite'.

Dié resultate van ras-identiteite van hierdie vier onderwysers, in verhouding tot hul beoefening van pedagogie in klaskamers, sluit aan by empiriese navorsing van Harley en Wedekind (2004:205-208). Daarvolgens het die gesofistikeerdheid van die K2005-beleid die gaping wat reeds sedert die apartheidsera tussen blanke en nie-blanke skole bestaan het, verdiep. Hoewel dit nie die oorspronklike bedoeling was nie, het K2005 die reeds 'swakker' infassering van 'n kurrikulum in nie-blanke skole verder 'verswak', met nadelige gevolge vir hierdie skole. Hierdie verswakking impliseer dat voorheen benadeelde skole deur K2005-infassering, nog meer benadeel word in vergelyking met die voormalige blanke bevoorregte skole.

6.2.2 Klas-identiteite

Slegs een blanke onderwyser (mevrou F) het ervaring in haar wordingsjare opgedoen binne 'n stedelike sosiale ruimte, sowel as binne 'n middelklas-milieu. Die ander drie onderwysers het hul wordingsjare eerder ervaar as werkersklas-mense, in sosiale ruimtes van plattelandse gebiede. Van die drie werkersklas-onderwysers, het slegs twee bruin onderwysers in die Overberg opgegroei en hul skooljare daar deurgebring. Die twee

blanke onderwysers het hul wordingsjare in geografiese gebiede buite die Overbergstreek deurgebring. Gevolglik het verskillende sosiale agtergronde waarin dié vier onderwysers hul klas-identiteite opgebou het, op bepaalde wyses geïmpakteer op hul ontvang van K2005. Volgens Bourdieu (1990:128-130) word 'n sosiale ruimte van mensvorming deur ekonomiese en kulturele kapitaal beïnvloed. McCarthy en Apple (1988:9) meen dat skole sosiale en ekonomiese ongelykhede produseer en reproduseer, en daarmee saam kulturele verskille. Die verskillende klas-agtergronde waarin hierdie onderwysers grootgeword het, het dus hul diverse identiteite met K2005 beïnvloed. Hierdie verskille is veral sigbaar in die verskillende interpretasies van die middelklas blanke onderwyser, in verhouding met die drie werkersklas-onderwysers.



Mevrou F beaam dat sy as 'n *middelklas* mens gelukkig grootgeword het, en bied selfs 'n verskoning daarvoor aan. Sy kon feitlik alles kry wat sy wou hê. Sy het grootgeword met 'n televisie, kon see toe gaan en daar was gereelde gesinsvergaderings. So ontwikkel sy 'n 'positiewe lewensbeskouing' wat haar houding tot K2005 op 'n spesifieke manier geïmpakteer het. In teenstelling daarmee het mevrou D as 'n blanke vrou, binne 'n werkersklas milieu opgegroeï. Haar tipe sosialisering het sekere negatiewe effekte op haarself as 'n mens gehad, en dit het ook haar psigologiese vorming en houding tot K2005 geïmpakteer. Voorbeelde daarvan is haar teruggetrokkenheid as 'n kind. Voorts moes sy in die skool versigtig kies aan watter aktiwiteite sy wou deelneem, en eers seker maak of daar geld is om aan hierdie aktiwiteite deel te neem. Sy het voorts hard gewerk in haar skoolwerk om te kompenseer vir die gebrek aan geld in die gesin. Gevolglik is daar in haar gemoedstemming en aanbiedingstyl, 'n lewensbeskouing en kategorieë teenwoordig van strengheid, hardwerkendheid, pligsgetrou en netheid.

Weens hul politieke gemarginaliseerde posisie, was daar by menere A en G as bruin *werkersklas mense*, meer finansiële probleme in vergelyking met die van mevrou D, wat as 'n werkersklas blanke vrou gesosialiseer het. Meneer A verklaar dat sy kinderjare maar baie moeilike jare was, waar die gesin gesukkel het om 'kop bo water te hou'. Tog het dit later finansiëel baie goed gegaan toe sy pa begin wins maak in sy werk. Voorts bestaan daar by meneer A 'n lewensbenadering as 'n 'persoon van wie almal gehou het'. Meneer G verklaar sy moeilike jare as 'n kind, deurdat hulle soms honger gaan slaap het, veral wanneer geld maar skraps was. Hy ontwikkel 'n identiteit wat hy uitdruk as 'n begeerte om mense wat 'underdogs' is, te help. Sodoende ontwikkel beide hierdie twee bruin werkersklas onderwysers verskillende klas-identiteite, en onderliggende karaktertrekke. Met behulp daarvan, het hulle gevolglik divers gerespondeer op die ontvang van K2005.



Uit die voorafgaande is dit duidelik dat ongelyke ekonomiese in kulturele kontekste waarin mense sosialiseer en kultiveer, 'n impak het op die tipe agentskap wat hulle verteenwoordig (Fay, 1996:55-57). Die ervaringskennis van onderwysers kan dus in verband gebring word met hul sosiale status en stratifikasie (Young, 2000:528). Dit impliseer dat onderwysers nie homogeen in samelewings geposisioneer en verteenwoordig is nie, maar heterogeen. Elke individuele onderwyser is derhalwe verskillend in sy skoolkontekste geposisioneer weens hul diverse identiteitsbasse. Hierdie identiteitsbasse van onderwysers was in hul unieke sosio-kulturele kontekste opgebou, en vergestalt in hul biografieë. Grossberg (1994:11) meen in dié verband dat die verhouding tussen klaskamer en die buitewêreld dieper ondersoek kan word.

Fataar en Paterson (2002:5-25) onderskei tussen funksionerende skole en wanfunksionerende skole wat in post-apartheid Suid-Afrika teenwoordig is (sien afdeling 4.3.1). In my studie impliseer hierdie uitgangspunt dat die institusionele kultuur van skole deur gemeenskappe beïnvloed word, en die aard van onderwyser-ontvang en implementering word daardeur beïnvloed. Blanke onderwysers is as 'n voorbeeld hiervan, formeel opgevoed en opgelei in 'bevoorregte' skole en tersiêre inrigtings, wat hulle uitdruk as 'goeie skole' of 'universiteite'. Beide mevrou D en F praat met lof veral van die sekondêre skole waar hulle hul skoolonderrig ontvang het. Daar word ook met lof verwys na heelwat professore wat vir hulle vakke aan die universiteit onderrig het. In post-apartheid Suid-Afrika is daar dus steeds kontinuïteite van 'n 'goeie skool' waarin hulle hul take uitvoer, en hulle kan ook staatmaak op persoonlike herinneringe vanuit hul ervaringswêreld. Op die terrein van die pedagogie, is hierdie onderwysers dus toegerus om K2005 met kennis-agtergronde te ontvang waarvolgens hulle reeds goeie onderrig in hul kinderjare ontvang het. Goodson (1996:11) verwys hier na die feit dat lewenservaring en agtergrond van onderwysers, sleutel-bestanddele is van die persoon wat ons is, en ons sin van die 'self'.

Terselfdertyd dui die lewenservaring van die twee bruin onderwysers aan op 'n 'swakker gehalte onderrig', en minder herinneringe van 'kwaliteit onderwys'. Meneer A bied hoofsaaklik 'informele kategorieë' aan van sy skooljare en opleiding as onderwyser. Uitstaande rolmodelle is hoofsaaklik die wat sy gunsteling vakke aangebied het, asook 'lekker gemaklike manne'. Meneer G beskryf uitstaande kenmerke van sy loopbaan in 'n skool en tersiêre opleiding, wat hy hoofsaaklik as negatief ervaar het. Daar was weinig rolmodelle, of die meeste beskrywings van hierdie onderwyser of dosente was negatief.

Voorbeelde van hierdie negatiwiteit is: “slegte ervaring, of boring soos môre die heeldag”. Daar is wel geringe onderwysers en dosente wat uitstaan as rolmodelle, veral weens hul goeie voorbereiding, metodiese benadering van lesaanbieding en ander faktore. In die geheel het die bruin onderwysers ’n ‘minder indrukwekkende voorstelling’ van hul skoolervaring in vergelyking met die blanke onderwysers aangebied. Hoe die verskillende materiële agtergronde die ontvangs-identiteit van hierdie onderwysers beïnvloed, gaan in hoofstuk sewe breedvoeriger bespreek word.

6.2.3 Geloof-identiteit

Die vier onderwysers is opgevoed binne die Christelike geloof, maar daar is verskille in die wyse van opvoeding binne hierdie geloofsfeer. Meneer A deel met emosies van trots mee hoedat hulle gesin kerkmense was, en gereeld kerkdienste Sondae sou bywoon. Mevrouw D is ietwat huiwerig om oor haar Christelike opvoedingsagtergrond te praat, maar voel sterk dat die kind getug moet word ooreenkomstig Bybelse riglyne. Voorts het hulle gesin gereeld huisgodsdienste gehou. Mevrouw F vertel met trots van haar Christelike agtergrond in die huis en skool. Meneer G ontwikkel ’n ‘weerstand’ (uitgedruk as ‘renons’) teenoor kerkgaan as ’n plig. Sy pa en ma het gekom vanuit verskillende kerkagtergronde en dit bring opsigself spanning tussen hom, sy ouers en sy gesin.

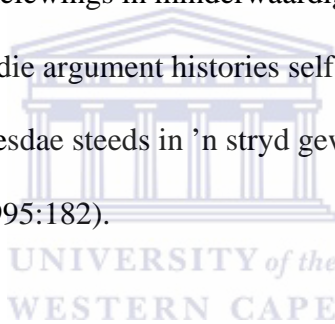
Prins (1988:158) beskryf hoedat blanke en bruinmense in een van die dorpe in die Overbergstreek hul Christelike godsdienste afsonderlik beoefen het. Daar het dus twee afsonderlike maniere in die beoefening van die Christelike godsdienste ontstaan op die beginsel van ras, naamlik blanke Christelike kerke wat afsonderlik ontwikkel het van

nie-blanke Christelike kerke. Hoewel blankes en nie-blankes dus in een woonbuurt woon, is daar 'n skeiding van die buurte in blank en nie-blanke omgewings, met elke ras-groep wat hul eie lewenstyl en godsdiensbeoefening in die apartheidsera beoefen het. My waarnemings soos opgeteken in hoofstuk vier (afdeling 4.2.3), dui aan dat daar steeds kontinuïteite is van hierdie afsonderlike leefwyses tussen blanke en nie-blankes.

Die gevaar met die Christelike beoefening van godsdiens ontstaan wanneer hierdie godsdiens ontaard in 'n religieuse fundamentalisme, soos dit beskryf word in Giddens (2001:557). Dit behels die letterlike en geslote vertolking van basiese skrifte van 'n religie. Daarmee ontstaan basiese oortuigings dat sulke leeswerk toegepas moet word op alle aspekte van die sosiale, ekonomiese en politieke lewe. In hoofstuk vier (afdeling 4.2.2) is reeds breedvoeriger hieroor geskryf. Die ontvang-identiteite van 'n sekularistiese K2005 besit die gevaar om deur Christelike fundamentalisme in die Overbergstreek benadeel te word. So het sekere onderwysers aangedui dat hulle ongemaklik is met die nuwe K2005-beleid in terme van die godsdienstige vertolkings daaraan verbonde. Gevolglik waarsku Jankowski (2003:97-99) teen 'n diep gewortelde geskiedenis van konfrontasie tussen mense onderling, en 'n wedersydse gebrek aan respek vir mekaar. Die religieuse agtergrond van hierdie vier onderwysers kan ewe eens bestaan uit 'n fundamentalistiese vertolkings van hul geloof, en 'n gebrek aan respek vir alle perspektiewe buite hierdie vertolkings. Sodoende kan onderwyser-ontvang van K2005 van hierdie vier onderwysers, religieuse diskoerse in hul biografiese interpretasies vergestalt. Dié eng en geslote interpretasies van geloof, kan die effektiewe en gewillige ontvang van 'n sekularistiese kurrikulum soos vergestalt in K2005, bemoeilik.

6.2.4 Geslag-identiteite

Die vier onderwysers besit sterk oortuigings dat die man in beheer moet wees, wat aandui op 'n Christelike patriargale lewensbeskouing van die man as dominerend teenoor die vrou. Soos in die geval met hul ras, klas en geloof-identiteite, het hierdie vier onderwysers ook in 'n 'man-gedomineerde wêreld' deur die skoolstelsel van die apartheids-era opgegroeï en gesosialiseer. Strauss (2000:25-27) dui aan hoedat daar teen vroulike blanke onderwysers gediskrimineer is, veral in die vroeë stadiums van Overbergse skole. Daarmee saam opper Giddens (2001:298) klagtes dat die vrou steeds in kontemporêre era in alle samelewings in minderwaardige posisies is. Ongelykhede tussen geslagtes is volgens hierdie argument histories selfs dieper gewortel as klasse ongelykheid. So is die vrou deesdae steeds in 'n stryd gewortel vir erkenning en 'n regverdige hantering (Singh, 1995:182).



Dit blyk dat daar in die Overberg 'n bevraagtekening en 'n diskoers-analise nodig is teen die patriargale teks. Vir talle feministe is hierdie dekonstruksie teen die grein van die patriargale teks nodig (Singh, 1995:185-187). Hierdie dominasie deur mans soos ontvou in die Overbergstreek (sien afdeling 4.2.3), en gehandhaaf word deur die vier respondente, voorsien dominante diskoerse in die gemeenskappe. Dit word aanvaar dat hierdie diskoerse deurlopend deur hierdie vier onderwysers geïnternaliseer was. 'n Diskoers analise is dus nodig om die impak van dominante religieuse-diskoerse op die ontvang-identiteite van hierdie vier onderwysers, dieper te ondersoek. In hoofstuk sewe gaan die verskynsel dieper ondersoek word.

6.3 Gevolgtrekking

Hierdie hoofstuk het gedien as 'n algemene bespreking van die agtergrond, opleiding en implementering van K2005 van elkeen van die vier respondente, waarin identiteit-kategorieë oor hul lewe ontwikkel is. Hierdie identiteit-kategorieë soos vergestalt in hul biografieë, was veral aanwesig in besprekings oor die ras, klas, geloof en geslag-identiteite. Hierdie vier identiteitmerkers kan vergelyk word met identiteitmerkers wat reeds in die Overbergstreek bestaan (sien afdeling 4.2). Sodoende besit die Overbergstreek en skoolkontekste daarin, hul eiesoortige identiteit-diskoerse en dinamika waarbinne hierdie vier onderwysers K2005 ontvang het. Daarteenoor het onderwysers in hul eiesoortige sosio-kulturele kontekste, hul eie identiteitsbasis opgebou, en dit vergestalt in hul lewensverhale. Sodra hierdie vier onderwysers dus K2005 ontvang en implementeer, bestaan daar 'n konflik tussen hul eiesoortige identiteitsbasis soos vergestalt in hul biografiese verhale, teenoor die institusionele kultuur van skole in die Overbergstreek. Hierdie spanning gaan ek in hoofstuk sewe breedvoeriger bespreek.

'n Opsomming van ooreenkomste en verskille is aangebied in terme van die verwantskap tussen onderwyser-ontvang, en die agtergrond waarin hulle hul identiteit-kategorieë opgebou het. Enkele resultate van hierdie onderhoud-data, bevestig dat daar 'n hoë korrelasie bestaan tussen die persoonlike agtergrond waarin onderwysers gesosialiseer het, en hul ontvang-identiteite van K2005. Die resultate van my onderhoud-data is derhalwe ondersteunend ten aansien van die redenasie van Goodson (1991, 1996). Daarvolgens is die identiteitsbasis van onderwysers noodsaaklik vir die volledige verstaan van hul professionele en pedagogiese gedrag. Sodoende was daar persoonlike

faktore in die agtergrond van hierdie vier onderwysers, wat 'n sterk impak op hul ontvangs en implementering-identiteite gehad het. Elemente hiervan is ras, klas, geloof en geslag-identiteite.

In hoofstuk sewe gaan ek 'n sintese en interpretasie aanbied van die storielyn wat onderwysers in hul plaaslike geografiese kontekste opgebou het. Dit behels om 'n deeglike analise te doen oor onderwyser-impakte op hul ontvang en implementering van K2005 in die Overbergstreek.



HOOFSTUK SEWE - SINTESE EN INTERPRETASIES

7.0 Inleiding

Hierdie hoofstuk het ten doel om 'n **sintese** en **interpretasie** van my empiriese data in hoofstukke vyf en ses aan te bied, waarvolgens 'n storielyn van die vier onderwysers in my studie verduidelik en verstaan word. Die resultate van my empiriese studies moet 'n in-diepte verduideliking en 'n begrip kan aanbied oor die identiteitsbasis waarvolgens onderwysers 'n kurrikulum-vernuwing ontvang en implementeer. Op welke wyse het die identiteitsbasis van hierdie vier onderwysers 'n impak gehad op hul professionele en pedagogiese identiteite waarmee K2005 ontvang en geïmplementeer word?

My empiriese data soos opgeteken in hoofstukke vyf en ses, word vergelyk met teoretiese raamwerke, perspektiewe en lense soos vergestalt in my literatuurstudies, wat insluit die konseptuele literatuur (hoofstuk twee), metodologiese literatuur (hoofstuk drie) en kontekstuele literatuur (hoofstuk vier). Daardeur word 'n epistemologiese verduideliking aangebied van my empiriese bewyse. Dit behoort te kan aansluit by die kurrikulum-teoretiese model van terugwerkende kartering, soos dit reeds in hoofstuk twee breedvoerig bespreek is (sien hoofstuk twee, afdeling 2.1.2). Soos reeds in hoofstuk een aangedui, is die oorhoofse doel met my studie om die gaping tussen 'n kurrikulumbeleid-ontwerp en 'n kurrikulumbeleid-implementering te vernou. Die vertrekpunt van my empiriese studies, was dus om empiriese bewyse oor die identiteitsbasis van onderwysers te genereer. Daarmee moet kurrikulumbeleid-formuleerders op makro-nasionale vlakke,

van empiriese bewyse voorsien word vir die inisiëring, verspreiding en implementering van 'n kurrikulum vernuwing.

My navorsingsvraag soos ek dit hier beantwoord en in hoofstuk een (afdeling 1.3) uiteengesit is, word met behulp van twee sub-vrae beantwoord. Eerstens fokus ek op hoe die *professionele en pedagogiese* ontvang en implementering-identiteite van vier Overbergse onderwysers geformuleer is. Tweedens gee ek aandag aan hoe die *identiteitsbasis* van hierdie vier onderwysers gevorm en saamgestel is, en geïmpakteer het op hul ontvang en implementering van K2005.

7.1 Die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers

Die professionele en pedagogiese identiteite van die vier Overbergse onderwysers, verwys hier spesifiek na die manier waarvolgens hierdie identiteite saamgestel is vir K2005 ontvang en implementering. Hiervolgens word spesifiek gefokus op die *aard van opleiding* wat hierdie vier onderwysers ontvang het, soos dit vergestalt in hul `outobiografieë (hoofstuk ses), asook hoe K2005 in hul skole geïmplementeer is (hoofstuk vyf). Tot watter mate het die vorige opleiding van hierdie vier onderwysers 'n impak gehad op hul besondere professionele en pedagogiese identiteite waarmee hulle K2005 ontvang en geïmplementeer het?

Opsommings van my empiriese data bevestig dat hierdie vier onderwysers hul opleiding as onderwysers in die apartheids-era ontvang het, en hulle is opgelei in die inhoudsgefundeerde kurrikulum. Laasgenoemde sluit in 'n 'apartheidsgebaseerde'

interpretasie van Fundamentele Pedagogiek (sien hoofstuk ses, afdeling 6.1, asook voetnota nommer vier). Klagtes oor dié apartheidgebaseerde interpretasie van Fundamentele Pedagogiek, is teenwoordig in Baxen en Soudien (1999), Malcolm (2001) en Taylor en Vinjevold (1999). Hierdie interpretasie behels dat die politieke regulering van onderwysers oorheersend was, en so is onderwysers ‘verhinder’ om kennis van hul ‘self’ te ontwikkel, asook vir ’n selfstandige verstaan van die verwantskap tussen ’n skool en gemeenskap. Gevolglik het heelwat onderwysers hul werктаak ‘eng’ vertolk in terme van ’n onderwyser-gesentreerde benadering tot onderrig, die oordrag van vakinhoud aan hoofsaaklik passiewe leerders en roetine leer. Hiervolgens was onderwysers opgelei met professioneel-pedagogiese instrumente en diskoers raamwerke van ’n spesifieke onderwysfilosofie, binne ’n spesifieke onderwysinrigting. Onderwysers was nie slegs in ’n onderwysfilosofie opgelei nie, maar was reeds tydens hul skooljare aan ’n kurrikulumfilosofie blootgestel (Goodson, 1996). Een voorbeeld hiervan in my studie, is dat hierdie vier onderwysers reeds tydens hul ‘skoolgaan-jare’, kennis gemaak het met die inhoudsgefundeerde kurrikulumfilosofie van die apartheidstelsel.

In die empiriese navorsing van Lee (2000), word met bewyse aangevoer dat vorige kurrikulum-praktyke en oortuigings, steeds teenwoordig kan wees in die pedagogiese oortuigings en praktyke van onderwysers. Dit geskied ten spyte van ’n kurrikulumveranderinge wat vanaf nasionale vlak geïnisieer word. Fullan en Stiegelbauer (1991) redeneer dat ’n kurrikulum-hervorming vanaf ’n nasionale vlak in skole suksesvol sal wees slegs indien onderwysers afsien van hul ‘vorige kurrikulum-oortuigings’, en die nuwe kurrikulum ‘volledig’ aanvaar. Dit beteken dat onderwysers die nuwe kurrikulum in hul diepste ontologie of identiteitsbasis moet aanvaar. In post-apartheid Suid-Afrika

word onderwyser-aanvaarding van K2005 bemoeilik weens gebreke van 'n behoorlike opleiding (Harley en Wedekind, 2004; Jansen, 1999a). Bewyse van swak K2005-opleiding is ook in my empiriese data uitgewys (sien hoofstuk een, afdeling 1.1; hoofstuk ses, afdelings 6.1.1.2, 6.1.2.2, 6.1.3.2 en 6.1.4.2). Sodoende is onderwysers nie met 'n stewige professionele en pedagogiese konseptuele basis voorsien in terme van K2005 ontvang en implementering nie.

Die afleiding vanuit die vorige paragrawe, is dat sekere dominante diskoerse waarmee die professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers saamgestel was, steeds werksaam was tydens hul implementering van K2005 (sien hoofstuk vyf). Hargreaves (1994) meen dat onderwysers altyd sal terugval op vorige bekende weë indien 'n nuwe kurrikulum vir hulle moeilik is om te begryp. Dit help om te verklaar waarom onderwysers steeds die vorige kurrikulum-benaderinge benut het tydens hul implementering van K2005 in post-apartheid Suid-Afrika (Taylor & Vinjevold, 1999). Dit help om ook te verklaar waarom hierdie vier onderwysers K2005 met 'n 'eng' konseptuele basis verstaan, en steeds volhard met 'n onderwyser-gesentreerde, vakgesentreerde en vakinhoudelik-gesentreerde benaderinge in hul klaskamer-praktyke (hoofstuk vyf). Taylor en Vinjevold (1999) opper op hul beurt klagtes dat heelwat onderwysers in Suid-Afrika hul persoonlike verantwoordelikheid vir 'n pedagogie, afskuif na die staat of die burokrasie. Daarmee saam betoog Baxen en Soudien (1999) dat die apartheidgedrewe interpretasie van Fundamentele Pedagogiek, daartoe bydra dat die professionele outonomie van onderwysers nie tot hul reg kom nie. Hierdie gebrek aan 'professionele outonomie' help om te verklaar waarom talle onderwysers ook in die

Overbergstreek nie persoonlike verantwoordelikheid wil aanvaar vir die implementering van K2005 nie.

Die betoog van Goodson (1996) waarvolgens onderwysers reeds tydens sy persoonlike skooljare aan 'n kurrikulumfilosofie blootgestel en beïnvloed word, gaan in my studie dieper bespreek word. Kinders kan daarvolgens rolmodelle in hul skole waarneem in die vorige kurrikulumfilosofie, en dit kan hul menings oor die pedagogie op 'n bepaalde wyse beïnvloed. As sodanig kan belangrike insidente tydens hul skooljare, 'n belangrike rigtingwyser wees in terme van besluite van onderwysers in hul volwasse jare (Goodson, 1996). Elkeen van hierdie onderwysers was derhalwe toegerus met dominante professionele en pedagogiese diskoerse van die inhoudsgefundeerde kurrikulum van die apartheidsera, waarin hulle gesosialiseer het en hul storielyne opgebou het. Hierdie storielyne vergestalt in die 'kontemporêre outobiografiese verhale' van dié vier onderwysers, en het 'n impak op hul ontvang en implementering van K2005. Die nuwe diskoerse van K2005, asook die infassing daarvan in skole van post-apartheid Suid-Afrika sedert 1998, is derhalwe in konflik met die vorige professionele en pedagogiese diskoerse en identiteite van hierdie vier onderwysers. Deurdat hierdie professionele en pedagogiese identiteite ingebed is in hul biografieë, moes die impak daarvan op hul ontvang en implementering van K2005, noukeuriger ontleed word. Was die opleiding wat vier verteenwoordigende onderwysers in my onderhoud-steekproef ontvang het, voldoende vir 'n effektiewe ontvang en implementering van K2005? Hoe was hierdie vier onderwysers in staat om 'n kurrikulum-verskuiwing te doen vanaf hul vorige inhoudsgefundeerde kurrikulumkennis, na die implementering van 'n uitkomsgefundeerde kurrikulum?

My argument ontwikkel dat die apartheidsgedrewe interpretasie van Fundamentele Pedagogiek waarmee hierdie vier onderwysers opgelei is (sien afdeling 6.1), is ingebed in hul biografieë. Die biografie van elke onderwyser, besit dus kenmerke van 'n 'persoonlike historisiteit'. Dié ontleding van 'n biografiese verhaal van die mens word hier gedoen met behulp van die analitiese lense van Baxen en Soudien (1999), Malcolm (2001) en Taylor en Vinjevold (2001), Ornstein & Hunkins, 1993). Hierdie resultate word ook vergelyk met empiriese beskrywings in hoofstuk twee (afdeling 2.2.2). In hoofstuk vyf het ek in my observasie-data beskryf hoedat vyftien onderwysers meestal gebruik maak van lesaanbiedinge wat geassosieer word met die apartheidsgedrewe kurrikulum. Hierdie kurrikulumfilosofie kan geassosieer word met dike kurrikulumfilosofieë wat Ornstein & Hunkins (1993)¹⁸, uitgedruk as perennialisme en essensialisme. Voorbeelde hiervan is 'n morele (godsdienstige) en vakgerigte benadering tot hul pedagogie, waarvolgens onderwysers hul hoofsaaklik interpreteer om 'goeie waardes' en 'geselekteerde vakinhoud' aan hoofsaaklik passiewe leerders oor te dra. In hierdie benadering van waarde- en vakinhoudelike oordrag van kennis aan leerders, is die rol van die onderwyser dominant, ook in die prosesse van leerder-assessering. Voorts was die benutting van handboeke om vakinhoud aan leerders oor te dra, sentraal in die werkstyl van hierdie benaderinge.

¹⁸ Vier kurrikulumfilosofieë is deur hierdie outeurs bekend gestel, soos dit op my studie betrekking het. Die kurrikulumfilosofieë is bekend as die perennialisme, essensialisme, progressivisme en die rekonstruksionisme. In my studie word eersgenoemde twee benaderinge as tradisioneel beoordeel, en is meestal in die apartheidsera gebruik. Die progressivisme word geassosieer met 'n kindgesentreerde benadering soos vereis in K2005. Die rekonstruksionisme in my studie, behels die integrasie van 'amptelike kurrikulumkennis' met kennis van die 'alledaagse beredeneerde praktyk'. Laasgenoemde word dus geassosieer met die 'sosiologie van kurrikulumkennis'. My argument is dat hierdie vier benaderinge in skole gebruik kan word. Die isolasie of negering van een benadering, kan die implementering-problematieke waarskynlik nie 'gebalanseerd' hanteer nie.

Malcolm (2001) oopper in hierdie verband klagtes teenoor die ‘handboekgedrewe benadering’ wat heelwat Suid-Afrikaanse onderwysers steeds in post-apartheid Suid-Afrika implementeer. Dit word in my studie aanvaar dat hierdie professionele en pedagogiese identiteite steeds deel was van die biografieë van die vier onderwysers in my onderhoud-steekproef, en ten diepste in hul identiteitsbasis vergestalt. Onder hierdie skoolomstandighede is konsepte soos ‘uitkomsgebaseerde onderrig’, ’n ‘leerdersesentreerde benadering’, ’n ‘leerareagesentreerde benadering’ en ’n ‘kriteria-gerigte assessering’ vir heelwat onderwysers vreemde begrippe. Vir hierdie vier onderwysers was ’n identiteit met K2005 uiters problematies deurdat hulle geen sosialiseringe daarmee in hul kinderjare ervaar het nie.

Die samestelling van hul professionele en pedagogiese diskoersvorming binne die apartheidgedrewe interpretasie van Fundamentele Pedagogiek, het vir hierdie vier onderwysers verskil (sien hoofstuk ses). Die ras-gefundeerde beleid van onderwyseropleiding tydens die apartheidstelsel, sou meebring dat hierdie vier onderwysers in verskillende ras-gebaseerde sentrums hul opleiding as onderwysers ontvang het. Daar was opleidingsentrums wat hoofsaaklik gereserveer was vir die opleiding van blanke onderwysers, teenoor sentrums vir die opleiding van bruin onderwysers. Binne hierdie ras-gefundeerde opleidingsentrums, het hierdie onderwysers hul ervaringswêrelde opgebou en gemanifesteer. Dit dien as ’n verklaring hoekom daar patrone van ooreenkomste en verskille in die ontvang en implementering-kategorieë van hierdie vier onderwysers teenwoordig was (hoofstukke vyf en ses).

In soverre dit *ooreenkomste* tussen die vier onderwysers aanbetref, is dit opvallend dat nie een onderwyser die onderwysberoep as hul eerste keuse gekies het nie, ten spyte van hul diverse agtergronde. Faktore ‘buite beheer van hul self’, het hul keuse vir hul opleiding as onderwysers beïnvloed. Giddens (1991:214) verwys hier na toestande van hiërargiese dominasie, waarvolgens die lewenspolitiek van individue beperk word in terme van hul gewilligheid om onafhanklik besluite te neem. Van toepassing op hierdie vier onderwysers, bestaan bewyse dat *eksterne politieke* en *sosio-kulturele diskoerse* ’n groter rol gespeel in hul beroepskeuse, in vergelyking met die *innerlike persoonlike diskoerse* (sien hoofstuk ses, afdeling 6.1). Dié eksterne diskoerse sluit in faktore soos finansiële redes, die beskikbaarheid van beurse, ’n gebrek aan beroepsvoorligting, die begeerte om aan ’n universiteit te bestudeer, te hoë eise van ander beroepe, en ander faktore. Van hierdie onderwysers het hul beroepe begin beoefen met ’n gevoel van twyfel in hul gemoed, soos om terug te val op ‘ander’ opsies indien die onderwys beroep nie vir hulle uitwerk nie. Met verloop van tyd het sommige van hierdie onderwysers ’n positiewe gevoel vir die onderwysberoep begin ontwikkel. Sodoende het hierdie vier onderwysers tot die onderwysberoep toegetree nie as hul eerste beroepskeuse nie. Daarmee is ’n bepaalde gesindheid teenoor die onderwys as ’n beroep, in die outobiografieë van hierdie vier onderwysers geformuleer.

Die aard van hul opleiding wat hierdie vier onderwysers ontvang het, kan onderskei word in twee breë temas soos dit histories hul *professionele* en *pedagogiese vorming* in verskillende tersiêre inrigtings van Suid-Afrika geformuleer het (vergelyk afdeling 6.1 en 6.2). Hierdie verskillende historiese vorminge vloei uiteen in twee uiteenlopende tersiêre inrigtings wat op ’n ras-grondslag gefundeer was. Die twee blanke onderwysers het hul

opleiding in tersiêre inrigtings ontvang wat ekonomies bevoorregte was, in vergelyking met die twee bruin (nie-blanke) onderwysers, wat in ekonomies benadeelde kontekste hul tersiêre opleiding ontvang het. Hoe hierdie verskillende opleidingsentrums 'n impak gehad het op hul professionele en pedagogiese samestelling, en hul ontvang en implementering van K2005 beïnvloed het, is vervolgens onder die vergrootglas.

7.1.1 Opleiding van blanke onderwysers

Die professionele opleiding van die twee blanke onderwysers geskied aan 'goeie universiteite', waarvolgens hulle in 'n ekonomies bevoorregte wyse in die vakinhoudelike benadering opgelei was (afdeling 2.2.2). Ornstein en Hinkins (1993) assosieer 'n 'vakgerigte benadering' tot pedagogie, met 'essensialisme'. Daarvolgens was met behulp van lesings, vakinhoudes vanaf 'aktiewe dosente' na 'passiewe studente' oorgedra. Studente moes hierdie 'vakinhoudelike inligting' aanleer en in eksamens herhaal of reproduseer. Dus was hierdie onderwysers tydens hul opleiding gereduseer tot passiewe ontvangers van dominante diskoerse van professionele en pedagogiese kennis-oordrag (sien hoofstuk twee, afdeling 2.2.2). Hiervolgens is professionele vakkennis vanaf dosente oorgedra na studente, wat die ontvangers was van hierdie vakinhoudelike kennis. Die vaardighede om as 'aktiewe' en 'refleksiewe agente' met dosente te onderhandel oor vak-aanbieding en inhoudes, is nie ontwikkel nie. Binne hierdie aard van hul vorige onderrig en opleiding, het hierdie vier onderwysers nie geleer om verskillende perspektiewe en identiteite te erken, waardeur of te hanteer nie.

Opvallend was die ‘gesofistikeerdheid van opleiding’ binne die raamwerk van vakinhoudelike benadering, waarin die aanbod van lesings sentraal was. Hierdie twee onderwyser het geïdentifiseer met hierdie dominante verteenwoordigers as aanbieders van ‘gesaghebbende kennis’ wat hulle passief ontvang het. Dié ‘aanbieders’ word selfs met byvoeglike naamwoorde besing en gekomplimenteer, in woorde soos ‘uitstaande’, ‘uitstekend’, ‘wonderlik’, en ander byvoeglike naamwoorde. Veral in Sielkunde as ’n vakdissipline, word ‘uitstekende dosente’ deur beide onderwysers uitgebeeld in terme van lesings aan hulle gedoseer was. In die algemeen sou lesings wat hulle ontvang het, behels ‘heelklas aanbiedinge’¹⁹, eksperimente²⁰ of eksemplariese dosering²¹. Die grondslag is gelê om rolmodelle en hul ‘lesingsmodelle van aanbieding’ wat hierdie twee blanke onderwysers geïnternaliseer het, en waarmee hulle geïdentifiseer het.

Teen hierdie voorafgaande agtergrond kan begryp word waarom eise vir ’n verandering na K2005 en ’n uitkomsgefundeerde pedagogie, vir hierdie twee onderwysers ‘skokgolwe’ meebring (afdeling 5.2.1 en 6.1). Dit sou impliseer dat hulle die diskoers-raamwerke van die vakinhoudelike benadering waarin hulle opgelei is, gewysig moes word, terwyl hulle baie sterk met hierdie vorige kurrikulumbenaderinge geïdentifiseer het. Hierdie tendens help ook om te verklaar dat die vorige inhoudsgefundeerde kurrikulum, steeds sterk teenwoordig is in hul implementeringstyle (sien hoofstuk vyf) en

¹⁹ ‘Heelklas-dosering’ is lesings wat aan alle studente in ’n lesinglokaal aangebied word.

²⁰ ‘Eksperimentering’ is wanneer dosente sekere praktiese eksperimente of demonstrasies vir studente aanbied.

²¹ ‘Eksemplariese dosering’ is ’n aanduiding van die praktiese voorbeelde uit die alledaagse lewe waaraan studente blootgestel was. Die eksemplaar (praktiese voorbeeld) word na die lesingsaal geneem, of studente word na die eksemplaar geneem. Dit beteken dat ’n Afrikaanse dosent byvoorbeeld studente neem na die Nico-Malan teater, waar studente eerstehands kennis maak met taalgebruik in ’n teater.

identiteitsbasis (sien hoofstuk ses). Daar is wel geringe verskuiwings na K2005 en die UGO-benadering, weens die blootstelling wat hierdie onderwysers aan hierdie kurrikulumbenadering gehad het.

Ten spyte van kritiek teen K2005, het hierdie twee onderwysers persoonlike verantwoordelikheid vir die pedagogie van die kind aanvaar, maar was skepties oor K2005-ontvang en toepassing in hul pedagogiese praktyke (sien hoofstukke vyf en ses). Daar bestaan gevolglik 'n dubbelslagtigheid in terme van hul praktiese toepassing van K2005, en hul idees daaroor (sien hoofstukke vyf en ses). Dit impliseer dat hulle 'n relaas van kritiek teenoor K2005 beoefn het, maar onbewustelik fassette daarvan geïmplementeer het. In hul pedagogiese praktyke was hierdie onderwysers persoonlik nie bereid was om K2005 te implementeer indien dit die kind benadeel nie, maar tog die kind benadeel indien die nuwe kurrikulumbelid van die nasionale post-apartheidstaat nie geïmplementeer word nie. Die nie-implementering van K2005 in skole, kan botsings teweegbring tussen die onderwys-owerhede en burokrate aan die een kant, en onderwysers aan die ander kant. Deurlopende onopgeloste konflikte tussen genoemde partye kan nie tot voordeel van die kind en opvoeding wees nie, veral indien die dieper oorsake van hierdie konflikte nie begryp word nie. Derhalwe moet die dieperliggende aard van onderwyser-identiteite begryp word.

Een blanke onderwyser het 'gedetailleerde' pogings aangewend om K2005 'pedagogies' te begryp. Dus was hierdie onderwyser bereid om 'n mate van professionele aanspreeklikheid vir die implementering van hierdie kurrikulum te aanvaar. Die 'gespesialiseerde opleiding' van die twee blanke onderwysers, veral in Didaktiek (ook

Pedagogiek) en enkele akademiese vakdissiplines, bring mee dat hulle *professioneel en pedagogiese identiteite* en *konseptuele basis* ontwikkel het, waarmee hulle met selfvertroue geïdentifiseer het (sien afdeling 6.1). Derhalwe beskik hulle oor die potensiaal om met behulp van hul diepste identiteitsbasis, diepgaande kurrikulum veranderinge ‘professioneel en pedagogies’ te hanteer. Vrae ontstaan egter oor of hulle die politiek van regulering en sosiologiese diskoers-werkinge in hul gemeenskappe, en die impak daarvan op skole, kan begryp. Dit word in my studie aanvaar dat die apartheidsgedrewe benadering tot Fundamentele Pedagogiek, juis hierdie wisselwerking tussen politiek en opleiding van onderwysers, sowel as sosio-kulturele kontekste en skole, nie gemanifesteer het nie. Die ‘geslote, tradisionele kurrikulumbenadering’ van perennialisme en essensialisme is ewe eens nie behulpsaam om hierdie wisselwerkinge te begryp nie. So ook sal die uitkomstgerigte, kindgerigte (progressivisme) en leerarea-gerigte benadering tot kurrikulumstudies, hierdie wisselwerkinge tussen politiek, samelewing en skool nie kan verklaar en begryp nie. Daar bestaan by my dus bedenkinge of hierdie twee blanke onderwysers K2005 op die vlak van die politieke en sosiale-kulturele terreine met selfvertroue kan hanteer. Tot watter mate is hierdie twee onderwysers dus bereidwillig om met die nuwe swart regering en hul burokratiese arm, vanuit ’n ‘ondergeskikte’ posisie te onderhandel oor K2005-ontvang en implementering in hul skool en klaskamer-praktyke?

Volgens Chisholm (1999) kan blanke skole as professioneel binne die konteks van die apartheidstelsel gedefinieer word. Blanke onderwysers was hiervolgens deur die apartheidstelsel meer bevoordeel in vergelyking met nie-blanke onderwysers.

Voorbeelde van hierdie bevoorregting, is dat professionele vorme van beheer oor

onderwysers se werk in blanke skole gewortel was in hul verhouding tot burgerskap. Sekere blanke onderwysers het dus hul ondervinding gevorm deur 'n etos van onderhandelinge en konsultasie met hiërargiese agente. Gevolglik het heelwat blanke onderwysers 'n mate van 'professionele outonomie' oor hul werk besit, terwyl die Onderwysdepartement steun aan hierdie onderwysers verleen het. Daar was ook toegesien dat blanke skole goed en behoorlik met bronne toegerus is. Gevolglik was blanke onderwysers op verskeie terreine deur die apartheidstelsel betrek en het dus 'n mate van eienaarskap oor die kurrikulum besit. Hierdie eienskappe was egter ideologies gekweek.

Die voorafgaande paragraaf dien as 'n raamwerk vir die verstaan van 'n spesifieke bevoorregting van blanke onderwysers in die stelsel van apartheid, maar waarom hulle polities-ideologiese weerstand bied teen K2005 in die era van post-apartheid Suid-Afrika. Harley en Wedekind (2004) bevestig K2005-infassering in blanke skole gebaseer was op 'n sterk kurrikulum-kontinuiteit in die historiese 'bevoorregte sektor', maar waarvolgens talle blanke onderwysers politieke weerstand bied teen K2005. Fataar en Paterson (2002:5-25) verwys na blanke skole as funksionerende skole, wat diepgaande kurrikulum veranderinge kan absorbeer en verwerk. Met behulp van hul stewige pedagogiese identiteitsbasis, tradisionele bevoorregting en 'n mate van professionele outonomie, het hierdie onderwysers K2005 op 'n spesifieke wyse in hul klaskamers ontvang. Hierdie voordelige materiële, kulturele kapitaal en kurrikulum voorregte in skoolkontekste, was nie vir nie-blanke onderwysers in die apartheidera beskore nie.

7.1.2 Opleiding van bruin onderwysers

Die opleiding van bruin onderwysers het ook op 'n soortgelyke manier van vakinhoudelike benadering tot kennis-oordrag plaasgevind, soos met blanke onderwysers, maar met minder materiële voordele (sien hoofstuk ses). Taylor en Vinjevold (1999:137) opper klagtes dat dat nie-blanke onderwysers in hul skole nie juis persoonlike verantwoordelikheid vir die welsyn van kinders en uitkomst onder hulle beheer, aanvaar nie. Hierdie persoonlike verantwoordelikheid word eerder afgeskuif na die staat of ander rolspelers soos ouers. In hierdie verband het beide bruin onderwysers nie persoonlike aanspreeklikheid aanvaar vir vorme van 'mislukkings' in terme van die kind nie (hoofstuk ses). Daar was deurentyd verskonings aangebied, soos swak beheerliggame, lae geletterdheidsvlakke van ouers, kinders uit moeilike omstandighede of die WKOD wat skole nie ondersteun nie. Hierdie verskonings is sodanig aangebied asof daar nie oplossings vir hierdie 'implementering-problematieke' bestaan nie. Hierdie houdings impliseer dat hierdie twee onderwysers hul persoonlike verantwoordelikheid vir die kind, verskuif het, en dit laat vrae ontstaan oor die aard van hul sosialisering wat hulle tydens die apartheidsera ontvang het. Vrae ontstaan of hierdie twee bruin onderwysers opgelei was om negatiewe gemeenskapsinvloede op hul pedagogie te identifiseer, verstaan en op te los. Hoe is die identiteitsbasis van hierdie twee onderwysers dus geformuleer binne 'n polities-gemarginaliseerde' bruin 'ras-identiteit' tydens die apartheidsera? Hoe affekteer hierdie tipe ras-identiteite hul ontvang en implementering van K2005? Daar is egter ook onderliggende verskille in die aard van opleiding en diskoersvorming tussen hierdie twee bruin onderwysers, wat 'n vermelding daarvan regverderdig.

Een bruin onderwyser het aan 'n opleidingskollege as 'n onderwys-student studeer, en die ander aan 'n universiteit (sien hoofstuk ses). Die opleiding van dié onderwyser aan 'n opleidingskollege, het plaasgevind ooreenkomstig 'n 'vorige' inhoudsgefundeerde kurrikulum. Die 'nuwe kurrikulum' waarmee daar volgens hom gewerk is, het in 1980 in werking getree. Volgens hierdie onderwyser bemoeilik opleiding in die 'ou kurrikulum', sy ontvang en implementering van K2005 meer as 'ander' onderwysers, wat sedert 1980 opgelei was. Vanuit die vertellings van hierdie bruin onderwyser, is dit duidelik dat hy 'n 'gebrekige' konseptuele vorming tydens sy opleiding ontvang het, waarmee hy K2005 kontemporêr nie met die nodige selfvertroue geïmplementeer het nie.

Die lesings in die opleidingskollege het volgens hierdie onderwyser bestaan deur middel 'n oordrag van vakinhoudelike kennis vanaf dosente na passiewe studente. Die aard van opleiding het dus die vorm aangeneem van 'n passiewe ontvang van dominante diskoerse. Hierdie opleiding het daartoe bygedra dat hierdie bruin onderwyser nie baie selfvertroue oor sy opleiding ontwikkel het nie, en dit bemoeilik sy 'beoefening van pedagogie' met 'n nuwe kurrikulum. Hy beskik dus oor 'n *professionele en pedagogiese identiteit en beperkte konseptualisering* wat in sy biografie vergestalt, waarin hy twyfel oor sy ontvang en implementering van K2005 (sien afdeling 6.1.1.3). Dit verminder sy kapasiteit om persoonlike verantwoordelikhede te aanvaar vir die substantiewe implementering van 'n kurrikulum in skole. Die 'onvolledige' samestelling van sy professionele en pedagogiese kennis, bemoeilik derhalwe sy kapasiteit en gewilligheid om op 'n persoonlike vlak met K2005 in sy skoolkonteks te onderhandel.

Die ‘ander’ bruin onderwyser het ’n ‘stewige’ akademiese opleiding aan ’n universiteit, maar opper spesifieke klagtes oor sy ‘pedagogiese opleiding’ (sien afdeling 6.1.4.3). Hy druk sy professionele en pedagogiese opleiding uit as ’n ‘vermorsing van kosbare tyd’. Voorts het baie min dosente aan die universiteit op hom ’n indruk gemaak. Heelwat van hierdie dosente was volgens sy interpretasie onvoorbereid en het sy tyd gemors.

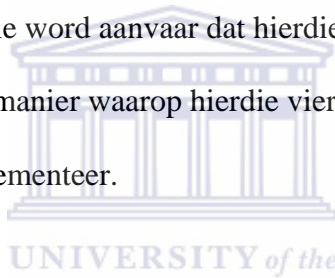
Negatiewe diskoerse van dosente word uitgewys, soos: “Hy het baie van die studente gemis, oor studente se koppe gepraat, verby die mense gepraat, verskriklik power, swak klas gegee, eentonig, totaal onvoorberei, verskriklik boring, pateties”, en ander negatiewe jargon. Hierdie ‘swak identiteit’ met die meeste dosente, heelwat klagtes oor sy akademiese en professionele opleiding, en algemene negatieweite daarvoor, kan nie juis bydrae tot ’n positiewe ‘pedagogiese ontvang’ van K2005 nie. Vrae ontstaan of hierdie onderwyser effektief toegerus is om in die lig van sy vorige opleiding (in die apartheidsera), persoonlike verantwoordelikheid te aanvaar vir die ontvang en implementering van K2005.

Een voorbeeld van die gaping tussen die ‘vorige opleiding’ en ‘implementering-retoriek’ van hierdie bruin onderwyser aan die een kant, en sy implementering van K2005 aan die ander kant, word soos volg geïllustreer. Ten spyte van sy ‘retoriese-aannames’ dat hy K2005 suksesvol geïmplementeer het, kon ek in my ‘observasie’ geen bewyse vind om hierdie aannames te ondersteun nie (sien afdeling 5.2.3.1). Dit blyk dus dat hierdie onderwyser gebruik maak van retoriek en simboliek in sy vertellings, met min praktiese bewyse. Hierdie retoriek moet verstaan word teen die agtergrond van die lewensverhaal van hierdie onderwyser, waarin sy kulturele diskoers en betekenis in beredeneerde praktyke vorm aangeneem het. Dus is sy retoriek konteksgebonde, met min empiriese

bewyse wat aandui op 'n 'realistiese interpretasie van K2005'. Die potensial bestaan dus dat hierdie kulturele diskoers 'n realistiese interpretasie van hierdie onderwyser belemmer. In hierdie verband verwys Fataar (2005:25) hoe 'n 'Islamitiese raam-diskoers' in sekere Moslem skole in Kaapstad, slegs as 'n retoriek bestaan. Die realiteite in hierdie skole is dat 'n sekularistiese kurrikulumprogram gevolg word. Die hegemonie wat in die beredeneerde praktyke bestaan, produseer dus slegs 'n 'regime van waarheid', wat verwyderd is van 'n realistiese interpretasie vir hierdie onderwysers. Binne hierdie 'regime van waarheid' en hegemonie, moet die betekenisvorming van hierdie bruin onderwyser in die Overberg begryp word. Die 'regime van waarheid' wat deur hierdie bruin onderwyser geproduseer word, is waarskynlik weens 'onsekerhede en verwarring' oor wat werklik van K2005 vereis word. Gevolglik beskik beide hierdie bruin twee onderwysers nie oor 'n professionele en pedagogiese identiteitsbasis wat stewig in hul skooljare en opleidingsjare gelê is nie. Dit word in my studie aanvaar dat die 'onsekere' professionele en pedagogiese identiteitsbasis van hierdie twee onderwysers, negatief kan impakteer op hul 'pedagogiese' ontvang en implementering van K2005.

In teenstelling met blanke skole, was die beheer oor nie-blanke skole tydens die apartheidsera veel meer burokratiese, hiërargiese en outoritêr (Chisholm, 1999:115). Amptelike departementele strukture soos verteenwoordig deur die inspekteur en vakadviseurs, prinsipale en hoof van die departement, het grotendeels negatief in die lewe en werk van onderwysers ingewerk. In bruin skole word die ervaring van intervensie deur hiërargiese agente in skole, oorwegend negatief deur onderwysers ervaar. Een bruin onderwysers verwys na die vorige inspekteurs (Kringbestuurders) wat jou menswaardigheid afgetakel het. Die beheer oor die werk van onderwysers, het verband

gehou met sosiale beheer, en 'n departementele eis vir lojaliteite en onderdanigheid (Chisholm, 1999). Voorts was die beheer oor die kurrikulum en assesseringspraktyke burokraties bepaal, en onderwysers het daarin nie seggenskap gehad nie. Wanneer mense nie seggenskap in publieke instellings besit nie, bestaan daar dominasie en beheer van mense (Fataar, 2005:26). Die verskil van 'n beheer oor bruin skole in die apartheidsera, is dat onderwysers in hierdie skole met minder materiële bronne moes gewerk het in vergelyking met blanke skole (Taylor & Vinjevold, 1999). Teen hierdie agtergrond kan die aannames gemaak word dat die 'pedagogiese' identiteitsbasis van die twee blanke onderwysers in die apartheidsera stewiger ontwikkel het in vergelyking met die twee bruin onderwysers. In my studie word aanvaar dat hierdie verskille, verskillende invloede uitgeoefen het op die manier waarop hierdie vier onderwysers K2005 in hul skoolpraktyke ontvang en implementeer.



My *opsomming* in terme van die opleiding van blanke en bruin onderwysers, is dat hierdie vier onderwysers opgelei is met 'n apartheidsgedrewe interpretasie van die Fundamentele Pedagogiek. Daarvolgens is hul professionele en pedagogiese identiteitsbasis en diskoerse opgebou en vasgelê. Tog is hierdie identiteitsbasis opgebou uit beide hul sosio-kulturele agtergrond, sowel as hul opleiding as onderwysers, wat 'n bevestiging is van die empiriese resultate van Goodson (1996). Laasgenoemde bevestig dat die persoonlike agtergrond en 'identiteitsbasis' van onderwysers belangrike bestanddele is van hul lewe en werk. Op die basis van hierdie diskoers-vorming van onderwysers in die apartheidsgedrewe Fundamentele Pedagogiek, bestaan daar dus belangriker onderliggende bestanddele wat die lewe en werk van onderwysers affekteer. In my studie aanvaar ek dat hierdie bestanddele diep in die persoonlike vorming en

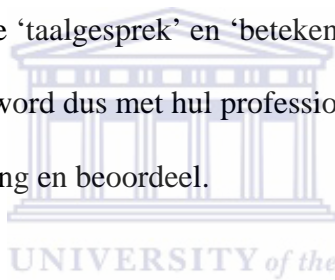
biografie van dié vier onderwysers ingebed is, en bestaan uit identiteitmerkers soos ras, klas, geloof en geslag (sien hoofstuk ses). Daarvolgens was die professionele en pedagogiese diskoerse waarmee hierdie onderwysers op K2005 gerespondeer het, opgebou en saamgestel.

Die voorafgaande stellings ondersteun argumente van Goodson (1996), naamlik dat die lewe en werk van onderwysers nie as twee afsonderlike entiteite funksioneer nie, maar as 'n eenheid binne die biografiese verhaal van onderwysers vorm aangeneem. Hierdie argument impliseer dat die apartheidsgedrewe interpretasie van Fundamentele Pedagogiek 'onvoldoende' is om die lewe en werk van onderwysers volledig te verstaan, soos reeds bevestig in Malcolm (2001), asook Taylor & Vinjevold (1999). Voorts behoort die rekonstruksionistiese benadering tot kurrikulum-implementering van Ornstein & Hunkins (1993), deel te word van kurrikulum-implementeringstudies in die Suid-Afrikaanse onderwyslandskap. Dit sou impliseer om noukeuriger studies aan te pak oor die impak van sosio-kulturele kontekste op die identiteitsvorming en identiteitsbasis van onderwysers in post-apartheid Suid-Afrika. Gevolglik moet onderwysers toegerus word om die verwantskap tussen skoolkennis en kennis vanuit die sosio-kulturele wêreld van kinders, te begryp.

7.2 Die identiteitsbasis van onderwysers

Ek het in die vorige afdeling hoofsaaklik my observasie-data (afdeling 7.1, sien ook hoofstuk vyf), uitgelig hoedat onderwysers met hul professionele en pedagogiese gedrag, 'bewustelik' of 'onbewustelik', vorige dominante professionele en pedagogiese diskoers-

uitdrukkings kristalliseer. Argumente is ontwikkel dat hierdie dominante professionele en pedagogiese ‘diskoers-uitdrukkings’ soos aanwesig in die biografieë van onderwysers, in hul sosio-kulturele kontekste gevorm is. Terselfdertyd is hierdie vier onderwysers ook in die apartheidsera binne hierdie dominante professionele en pedagogiese diskoerse opgelei en gevorm. In hierdie afdeling word noukeuriger aandag gegee aan hoedat die identiteitsbasis van hierdie vier onderwysers deur hul vorige sosio-kulturele kontekste gevorm is, en hoe dit hul ontvang en implementering van K2005 affekteer. Die identiteitsbasis van hierdie vier onderwysers waarmee hulle K2005 ontvang en implementeer, word gevolglik ontleed in verhouding met hul ontvang-identiteite en implementering-identiteite. Die ‘taalgesprek’ en ‘betekenisvolle’ taalgebruik van hierdie vier opvoeders (hoofstuk ses), word dus met hul professionele en pedagogiese aksies (hoofstuk vyf) in verband gebring en beoordeel.



In my semi-gestruktureerde onderhoude (hoofstuk ses), het ek beskrywings en opsommings aangebied van die *identiteit-agtergrond* en *K2005-ontvang* van vier verteenwoordigende onderwysers. Hierdie empiriese data word hier vergelyk en ontleed in verhouding met my observasie-data in hoofstuk vyf, asook my kontekstuele literatuurstudies in hoofstuk vier. Daaruit het drie komponente gestalte aangeneem soos dit die samestelling van onderwysers se identiteitsbasis en hul respondering op K2005 geaffekteer het.

Eerstens ontvou argumente in my studie dat die historiese posisionering en sosialisering van onderwysers soos dit in sosio-kulturele kontekste opgebou is, hul identiteitsbasis geformuleer het. Hierdie identiteitsbasis vergestalt in hul biografiese verhale, en affekteer

hul ontvang en implementering van K2005 op 'n bepaalde wyse. Goodson (1996) en Giddens (1991) suggereer dat die diepste ontologie van mense dien as die grootste motivering en dryfkrag vir hul aksies. Derhalwe is die sosio-kulturele impak op die identiteitsbasis van onderwysers, in my studie van belang.

Tweedens bestaan daar 'n verwantskap tussen gemeenskappe en skole. Enersyds beïnvloed die professionele en pedagogiese gedrag van onderwysers die institusionele kultuur in skole. Andersyds word die professionele en pedagogiese gedrag van onderwysers beïnvloed deur die institusionele kultuur van skole, in verhouding tot gemeenskapsinvloede op sodanige skole. Die gemeenskap het dus 'n impak op die institusionele kultuur van skole, terwyl skole weer impakteer op die institusionele gedrag en implementeringstyl van onderwysers. Hiermee word die betoog van Goodson (1996) bevestig, waarvolgens die lewe en werk van onderwysers in hul gemeenskappe en skole nie geskei kan word nie.

In my studie het ek uitgewys hoedat daar invloede in die bruin gemeenskap bestaan het, waardeur die lewe en werk van onderwysers in hul skole en klaskamers hoofsaaklik op 'n besondere negatiewe wyse geaffekteer was (sien hoofstuk vyf). Voorbeelde hiervan is bende-invloede op leerders, armoede, swak huisomstandighede, lae geletterde lede van die beheerliggame en ander invloede. Daarenteen kan hoofsaaklik positiewe invloede uit die blanke gemeenskap op die lewe en werk van onderwysers uitgewys word (sien hoofstuk ses). Voorbeelde is 'goeie beheerliggaam', 'deelnemende ouers' en 'middelklas' leerders. Hierdie voorbeelde bevestig hoedat die ervaringswêreld van onderwysers deur verskillende sosio-kulturele invloede en die impak daarvan op skole,

beïnvloed kan word. Daarmee saam besit onderwysers in hul persoonlike biografieë, verskillende identiteitsbasse waarvolgens hulle op 'n kurrikulum-innovasie in skole resondeer. Teen die agtergrond van hierdie skoolomgewing en diverse gemeenskapsinvloede daarop, het onderwysers K2005 ontvang en geïmplementeer.

Derdens verrig onderwysers hul lewe en werk binne 'n bepaalde institusionele kultuur van skole, waarvolgens hulle deurlopend met K2005 moet onderhandel. Hierdie onderhandelinge sal plaasvind met behulp van die diepste identiteitsgrondbase wat onderwysers in hul sosio-kulturele kontekste opgebou het, en soos dit hul biografiese perspektiewe saamstel. Hiervolgens kan verwys word na kwessies soos skoollees en pedagogiese vraagstukke in hul kinderjare, soos dit steeds in hul 'biografiese ervaringe' teenwoordig is. Na aanleiding van vorige invloede op hul lewe en werk, gaan ek noukeuriger fokus op die posisionering en verteenwoordiging van hierdie vier onderwysers, en die impak daarvan op hul ontvang en implementering van K2005.

7.2.1 Posisionering van onderwysers in sosio-kulturele kontekste

Die argument is in my studie ontwikkel dat die posisionering en verteenwoordiging van onderwysers, opgebou was binne diskoerse van hul sosio-kulturele kontekste, en dit het weer 'n impak op hul spesifieke ontvang en implementering van K2005. Foucault (in Hall, 2001) betoog dat elke historiese periode diskoers-uitdrukkings produseer, wat nie van een historiese periode na 'n ander oorgedra kan word nie. My argument is dat daar tog 'n *reproduksie* plaasvind in terme van diskoerse vanaf die een periode na 'n volgende

periode. Gevolglik argumenteer ek dat hierdie vier onderwysers met behulp van hul vorige diskoersvorminge, op K2005 in post-apartheid gerespondeer het.

Hoewel die inhoudsgefundeerde kurrikulum in Suid-Afrika vanaf 1997 amptelik ineengestort het, is daar steeds kenmerke van hierdie diskoerse teenwoordig in skole en onderwyser-oortuigings in post-apartheid Suid-Afrika (sien hoofstuk vier). Onderwyser-posisioneringe en verteenwoordiging met diskoerse van 'n inhoudsgefundeerde kurrikulum, kon ek waarneem en aanhoor tydens my empiriese navorsing (sien hoofstukke vyf en ses). Die lesaanbieding van die meeste onderwysers het byvoorbeeld in aanvang geneem met vakinhoude, wat tot eenhede opgebreek en verduidelik is.

Daarmee was 'n werkstyl en identiteite nie gevolg om kritieke en spesifieke uitkomstes te identifiseer as vertrekpunte in hul lesaanbiedinge nie. Dus was onderwyser-posisioneringe en verteenwoordiging van kurrikulumkennis steeds ooreenkomstig die diskoerse van vorige inhoudsgefundeerde pedagogieë, soos dit met die apartheidsera verband gehou het. Hierdie vorige posisionering en verteenwoordiging van kurrikulumkennis, was op 'n besondere wyse gevoed deur identiteitmerkers soos ras, klas, geloof en geslag-identiteite. Met hul diskoers-samestelling van hul ras, klas, geloof en geslag, is 'n identiteitsbasis aan elke individuele onderwyser voorsien om as besondere agente in hul onderskeie skole verteenwoordig te word. Goodson (1991) bevestig dat hierdie persoonlike faktore soos dit in kinderjare opgebou was, 'n groter invloed kan uitoefen op die lewe en werk van onderwysers, in teenstelling met hul professionele en pedagogiese opleiding en identiteite.

Die implementeringstyle in K2005 waarvolgens onderwysers in my observasie-steekproef onderrig het (sien afdelings 5.1 en 5.2.2), kan in verband gebring word met hul diepste oortuigings soos dit in hul biografieë vergestalt. Met behulp van hul outobiografiese samestelling, word onderwysers in gemeenskappe en skole waarin hulle lewe en werk, geposisioneer en verteenwoordig. Goodson (1991, 1996) redeneer dat die outobiografieë van onderwysers twee sleutelkomponente insluit. Enersyds bestaan daar die professionele en pedagogiese aspekte van hul lewe en werk, en andersyds die persoonlike aspekte in hul lewe en werk. Beide hierdie aspekte funksioneer as 'n eenheid in die outobiografie van 'n individuele onderwyser.

My onderhoud-data bevestig hoedat identiteitmerkers soos ras, klas, geloof en geslag, verband hou met hul mensvorming, maar vervleg is met hul professionele en pedagogiese Sosialiseringe, konseptuele kapasiteite en identiteite. Op die basis van hul mensvorming, was die vier onderwysers in my onderhoud-steekproef (sien hoofstuk ses) geposisioneer binne die politieke en sosio-kulturele skoolkonteks, sowel as in hul skole. Blanke onderwysers in post-apartheid Suid-Afrika is gevolglik polities op 'n 'eweredige vlak' in vergelyking met die twee bruin onderwysers, maar sal weens hul vorige posisioneringe en verteenwoordig, andersoortig op K2005 respondeer. Hierdie andersoortige respondering, kan insluit die 'n andersoortige manier van taalgebruik, betekenisvorming en oortuigings. Apple (1996:5) redeneer dat mense binne bepaalde diskoers-uitdrukkings, konstant onderhandel met kennis, sosiale verhoudings en identiteite in verhouding met 'ander'. Die sosio-kulturele konteks waar diskoersvorming plaasvind, is dus oneweredig, en produseer oneweredige agentskappe. Met behulp van hul oneweredige agentskappe, het hierdie vier onderwysers op K2005 gerespondeer.

Die outobiografie en posisionering van elkeen van dié vier onderwysers in hul skoolkontekste, is divers in hul eiesoortige sosio-kulturele konteks opgebou (afdeling 6.2). Fataar (2005) verwys na hoe identiteitspatrone ontwikkel wanneer onderwysers met nuwer diskoerse gekonfronteer word. Daarvolgens kan gemeenskappe op sekere maniere tot die nuwe demokratiese beredeneerde terrein aanpas. My argument sluit hierby aan soos volg. Binne diverse sosio-kulturele kontekste en outobiografiese posisionering, het hierdie vier onderwysers in hul skole met K2005 op hul unieke manier onderhandel. Hul onderhandeling met die nuwe K2005, is beïnvloed deur hul vorige diskoers-samestelling op die basis van hul ras, klas, geloof en geslag. Dit impliseer dat die terreine van diskoers-werkinge, posisioneringe en verteenwoordiging, komplekse terreine is, en 'n dieper begrip daarvan vereis. Onderwysers sal dus met K2005 onderhandel op die basis van hul vorige dominante diskoerse, wat vergestalt in hul diepste ontologiese identiteitsbasis in hul biografiese verhale, en gefundeer word deur diskoerse van hul ras, klas, geloof en geslag.

Die kulturele en beredeneerde praktyk waarin mense geposioneer is, is altyd oneweredig (Bourdieu, 1990; Giroux, 1994; Grossberg, 1994), en gevolglik ook onvoorspelbaar. Daardeur word verskille tussen mense geproduseer (sien hoofstuk ses). Gevolglik moet studies oor die lewe en werk van onderwysers, hierdie verskillende sosio-kulturele impakte op onderwysers (sien hoofstuk vier) noukeuriger ondersoek. Apple (1990) beaam dat onderwys en kurrikulumkwessies altyd vasgevang is in 'n geskiedenis van oneweredige klas, ras, geslag en religieuse konflikte. In my studie moet K2005 dus geplaas en verstaan word binne die parameters van ras, klas, geloof en geslag, en onderwyser-betekenis moet daarvolgens begryp word.

Volgens Grossberg (1994) is kulturele en skoolpraktyke die terrein waar 'n politieke stryd ingedra word, en kurrikulumstudies moet hiervan kennis neem. My argument ontwikkel dat hierdie oneweredige posisioneringe waarin onderwysers in hul sosio-kulturele kontekste gesosialiseer het, hul posisioneringe in gemeenskappe en skoolpraktyke van die Overbergstreek op 'n besondere manier beïnvloed (sien hoofstuk vier, afdeling 4.2). Hierdie spesifieke agtergronde van onderwysers tesame met hul diskoers-samestelling, en hul posisionering in gemeenskappe en skoolpraktyke van die Overberg, hou sekere implikasies in vir hul ontvang en implementering van K2005.

Davies en Harré (2001:261-264) bevestig dat individue in hul eiesoortige praktyke geposisioneer is, en gedifferensieerde subjektiwiteite in hul beredeneerde praktyke genereer. Binne 'n kontemporêre kulturele praktyk, is die mens op 'n spesifieke manier geposisioneer in verhouding tot 'ander' sprekers. In hierdie verhouding tot ander sprekers, kan die diepste identiteitsbasisse van onderwysers nie geïsoleer word nie. My argument is dat die diepste identiteitsbasis van onderwyser dien as 'n basis vir die motivering van hul professionele en pedagogiese aksies. Die stelsel van betekenis wat mense dus kontemporêr ontwikkel, sal afhang van die konteks of bedoeling waarin die akteurs hulself bevind (Schwandt, 2000), maar ook van die 'vorige ervaringswêreld' wat mense in hul sosio-kulturele kontekste opgebou het. In my studie aanvaar ek derhalwe dat die identiteitsbasis van hierdie vier onderwysers deurlopend hul posisionering en verteenwoordig van gemeenskappe en skole in die Overbergstreek sal bepaal. Persoonlike 'self-determinasie' ('selfbepaling') van die mens bestaan omdat die 'selfheid' van die individuele mens opgebou is in hul 'persoonlike geskiedenis', waarvolgens diskoerse verskillend op die mens ingewerk het (Davies & Harré, 2001). Op

welke wyse was die diepste identiteitsbasis van hierdie vier onderwysers dus geformuleer, en hoe het dit professionele en pedagogiese ontvang van K2005 in skole van die Overbergstreek geaffekteer?

7.2.2 Oneweredige sosio-kulturele kontekste

Die outokratiese apartheidstelsel waarin hierdie vier onderwysers georiënteer is, was oneweredig (sien ook afdeling 2.1.1). Dit het gevolglik 'n gedifferensieerde impak gehad op die diepste ontologiese identiteitsbasis en mensvorming van onderwysers (sien hoofstuk ses, afdeling 6.2). Binne hierdie oneweredige sosio-kulturele kontekste, word aanvaar dat hierdie vier onderwysers op die basis van hul diepste ontologiese identiteite van ras, klas, geloof en geslag, op K2005 gerespondeer. 'n Sosio-kulturele kontekste waarin onderwysers hulself bevind, is volgens (Apple, 1990, 1993) ten alle tyde oneweredig. In my studie word die oneweredige sosio-kulturele kontekste van onderwysers in my onderhoud-steekproef, vergelyk met hul ontvang en implementering van K2005.

Grossberg (1994) betoog dat kontekste oneweredig is, en bestaan uit dominante en gemarginaliseerde groepe. Binne hierdie oneweredige kulturele praktyke ontstaan die politiek van identiteite, soos dit verbandhoud hou met ras, klas, geloof en geslag-identiteite. Daarmee ontstaan 'n politieke stryd van bevoorregte groepe, teenoor nie-bevoorregte groepe in gemeenskappe. In die mikro-skoolkontekste was hierdie vier onderwysers in die Overbergstreek oneweredig in hul samelewings geposisioneer (sien hoofstuk ses). Tog varieer die posisie van die mens in 'n samelewing voortdurend

(Davies & Harré, 2001). In my studie kon ek hierdie verskillende posisies uitwys. Drie van die onderwysers in my onderhoud-steekproef, het grootgeword in 'n posisie van werkersklasse. Nadat hulle hul opleiding as onderwysers voltooi het, het hul materiële posisie 'geskuif' (gevarieer) vanaf 'n werkersklas-posisie na 'n middelklas-posisie. Op 'n soortgelyke wyse is die professionele en pedagogiese gedrag van onderwysers nie ten alle tye 'voorspelbaar' nie, en kan deurlopend veranderinge ondergaan. Deurdat die gedrag van onderwysers in terme van K2005-ontvang en implementering onvoorspelbaar is, sal ook die uitkomstes wat onderwysers produseer, onvoorspelbaar wees.

Binne 'n oneweredige sosio-kulturele konteks, is hierdie vier onderwysers heterogeen geposisioneer binne diskoerse van eendimensionele ras-identiteite soos dit in die apartheidsera werksaam was (sien hoofstuk ses). Gedurende die apartheidsera was daar 'n geografiese skeiding van rasse in 'n woonbuurt aanwesig, wat een van die sleutelaspekte van die vorige apartheidregering se beleid was. Daarteenoor het die Suid-Afrikaanse landskap bestaan uit 'n multi-dimensionaliteit in terme van ras bestaan, soos die van swartmense, bruin mense, blankes en Indiërs (sien hoofstuk ses). Die rasseskeiding was gewoonlik oneweredig, met 'n oorwegend bevoorregte blanke ras, teenoor nie-bevoorregte nie-blanke groepe. Hierdie oneweredige verdeling was ook van toepassing op skole in die Overbergstreek (sien afdeling 4.3). Hieruit het elke ras hoofsaaklik 'n eendimensionele identiteit met sy/haar eiesoortige ras ontwikkel. Hierdie eendimensionele ras-oriëntasie, impliseer dat hierdie vier onderwysers op die basis van hul eiesoortige rasdiskoerse en perspektiewe, teenoor K2005 gerespondeer het. Die diverse identiteitvorming van hierdie vier onderwysers binne die oneweredige sosio-

kulturele landskap, bemoeilik die strewe van die post-apartheidsstaat om 'n eenvormige infassering van K2005 te probeer verwesentlik.

Voorbeelde van hoe onderwysers met 'n bepaalde eendimensionele ras-diskoers op K2005 gerespondeer het, word hier breedvoeriger geïllustreer (vergelyk afdeling 6.2). Blanke onderwysers in my empiriese studie het hul bevoorregte ras-identiteite en -diskoerse as 'ontkennend' in hul kontemporêre posisie uitgedruk. Op die basis van hierdie ras-identiteit, het hulle K2005 voorts as 'onwillig en negatief' ontvang. Hierdie politieke negatiwiteit jeens K2005, kan dus begryp word teen die agtergrond van hul politieke-historiese bevoorregte posisionering en verteenwoordig in die apartheidstelsel. K2005-veranderinge afkomende van 'n swart regering, was derhalwe as 'n bedreiging vir hierdie historiese en politieke-bevoorregte posisioneringe soos dit deur hierdie blanke onderwysers geïnterpreteer was. Daarteenoor was die twee bruin onderwysers in 'n politieke, minder gunstige posisioneringe tydens die apartheidstelsel. Bruin onderwysers het hul ras-identiteite en -diskoerse in breë trekke as 'traak-my-nie-agtig' of weerstand teen blankes uitgedruk (sien hoofstuk ses). Op die basis van hul vorige politieke benadeling, moet verstaan word waarom hierdie twee bruin onderwysers meer gewillig en positief is vir 'n 'politieke ontvang' van K2005. Hierdie illustrasie in terme van die diverse ras-diskoerse van onderwysers in die landskap van post-apartheid Suid-Afrika, help om te verklaar waarom hierdie vier onderwysers heterogeen op K2005 gerespondeer het. Hierdie gedifferensieerde respondering op K2005, hou verband met die oneweredige sosio-kulturele kontekste waarin hulle hul identiteitsbasis opgebou het.

Die vier onderwysers in my steekproef, het tydens my onderhoudsessies redelik ‘aggressief’ of ‘ontkennend’ op vrae gereageer, veral indien dit ’n bedreiging was vir hul diepste ontologiese selfsteem en selfvertroue (sien afdelings 6.1 en 6.2). Voorbeelde daarvan is ’n blanke onderwyser wat meen dat die kind getug moet word volgens Bybelse riglyne, terwyl nog een blanke onderwyser ontnugter was oor die swart karakters wat in handboeke teenwoordig is en hulle vervreem van hul vorige kulturele identiteite. Hier was geloof en ras-identiteite waarin hierdie onderwysers in hul kinderjare geïdentifiseer het, steeds oorheersende diskoerse in hul identiteite met betrekking tot K2005. Dit bevestig dat hierdie twee blankes veral ‘politie-negatief’ op K2005 gerespondeer het, veral weens die feit dat hierdie kurrikulum ontvang word vanaf ’n swart regering met ‘andersoortige waardestelsels’.

K2005 was dus in konflik met die diepste ontologiese identiteitsbasis en waardestelsels van hierdie twee blanke onderwysers. In afdeling 6.2.1 word beskryf hoedat een blanke onderwyser na swartmense verwys as ‘hulle’. Dieselfde onderwyser noem dat sy glad nie met die ‘nuwe’ kurrikulum kan identifiseer nie. Beide blanke onderwysers meen dat hulle in die apartheidsera nie van ander rasse en hul probleme bewus was nie. Gevolglik respondeer hierdie twee blanke onderwysers nie gunstig op die nuwe ‘swart’ regering en die nuwe K2005-beleid nie. Hierdie is ’n verdere aanduiding hoedat dieperliggende identiteit-kwessies soos ras, klas, geloof en geslag (identiteits-basis), in verhouding staan tot die professionele en pedagogiese identiteite waarmee onderwysers op ’n kurrikulum innovasie sal reageer. Met behulp van hierdie diep professionele en pedagogiese identiteitsbasis, was hierdie twee blanke onderwysers geïdentifiseer in hul onderhandelinge met K2005. Hall (2001) redeneer dat diskoerse betekenis van die

mens in hul praktyke opbou. In my studie is hierdie betekenis van onderwysers egter in oneweredige sosio-kulturele kontekste opgebou, en gee aanleiding tot verskillende reaksies op K2005.

Op 'n soortgelyke wyse word geïllustreer hoedat twee bruin onderwysers met hul diepste ontologiese identiteite, K2005 ontvang en implementeer (sien afdelings 6.1 en 6.2). Die twee bruin onderwysers praat minagend en met min respek van bruin werkersklas ouers en beheerliggame, terwyl die twee blanke onderwysers met respek na hul beheerliggame verwys. Een bruin onderwyser is meer aggressief in sy teenkating teen samewerking met werkersklas ouers. Dit laat vrae ontstaan oor die gewilligheid van hierdie twee bruin onderwysers om 'n deelnemende en ope benadering soos vereis in K2005, te volg met werkersklas leerders in hul skole. Een van die bruin onderwysers verwys deurlopend na die 'manne' in sy klaskamer, wat meisies insluit. Hierdie standpunt kan aandui op 'n negatiewe houding teenoor die vrou. Voorts verwys hy wel met 'n mate van negatiwiteit na die 'vroumense' in sy skool, wat voortdurend in konflik met mekaar is. Ook by hierdie twee bruin onderwysers het hul persoonlike agtergrond soos hulle dit in oneweredige sosio-kulturele kontekste opgebou het, bygedra tot 'n bepaalde houding tot K2005.

Die selfbegrip wat mense vorm, moet in sosiale kontekste verstaan word binne die politiek van betekenis (Apple, 1996:5). Van toepassing op my studie, impliseer hierdie uitgangspunt dat die fokus van kurrikulum-implementering nie net klem moet lê op die prosesse van K2005-beleid ontwerp nie, maar ook prosesse wat die implementering van die K2005-beleid in skoolkontekste beïnvloed en affekteer. Binne dié skoolkontekste

moet die diskoerse wat onderwysers gevorm het, en hul verstaan en interpretasie van K2005, deur toekomstige navorsers ernstiger opgeneem word. Diskoerse soos ras, klas, geloof en geslag, kan dus begrensend wees vir die onderhandeling, ontvang en implementering van K2005 vir onderwysers. Hierdie komplekse diskoers-werkinge op implementerings-vlak, is nie deur beleidmakers in aanmerking geneem tydens die ontwerp, verspreiding en implementering van K2005 nie (sien hoofstuk een). Terselfdertyd kan hierdie komplekse diskoers-werkinge ook betekenis inhou vir onderwyser-interaksies tussen die gemeenskap en skool waarin hul lewe en werk. Verdere illustrasies van hierdie diskoers-werkinge in sosio-kulturele kontekste, word vervolgens aangebied.

7.2.3 Die interaksie tussen 'n gemeenskap en 'n skool

'n Gemeenskap in die onmiddellike omgewing waar 'n skool geleë is, het 'n impak op die manier waarvolgens skole funksioneer (sien hoofstuk vier). Gepaardgaande daarmee sal die betekenis en verteenwoordiging waarmee onderwysers K2005 in hul skole ontvang en implementeer, op 'n spesifieke manier beïnvloed word. In afdelings 4.2 en 4.3, is reeds bespreek hoedat die sosiologiese konteks van die Overberg 'n impak het op die funksionering van hierdie skole.

Die unieke wisselwerking tussen 'n gemeenskap en 'n skool in die Overbergstreek, het 'n bepaalde impak op onderwyser-ontvang en implementering van K2005 gehad (afdelings 4.2 tot 4.3). So het die geografiese afsondering van die Overbergstreek, bygedra tot 'n tekort aan professionele-tegniese kundigheid, asook ras en materiële ongelykhede in die

gebied (Strauss, 2000). Voorts is daar die lae geletterdheidsvlakke en vlakke van armoede van nie-blankes in die streek (Jordaan, 2002). Klagtes van die twee bruin onderwysers in hul skole oor lae geletterdheidsvlakke van leerders, armoede, swak behuising, bende-invloede, werkloosheid, dwelmmisbruik en ander vorme van armoede, moet teen die breë agtergrond van lewenstyle van bruinmense in die Overbergstreek verstaan word.

Daarteenoor handhaaf blankes 'n meer bevoorregte posisie as hoofsaaklik middelklas-inwoners in die Overberg, en dit reflekteer in blanke skole (sien hoofstuk vier tot ses). In die blanke skool van my steekproef, gebruik onderwysers taal soos 'internet', 'flip files, plastiek sakkies', 'rekenaarlokaal', en ander taalkonsepte, was geassosieer kan word met middelklas-leerders. In beide bruin en blanke skole kan leerders dus gereproduseer word wat toetree tot die bestaande sosio-kulturele gemeenskappe in terme van hul take as volwassenes. In aansluiting by Bourdieu (1990) en Apple (1990, 1993), is gemeenskappe met die nodige ekonomiese en kulturele kapitaal in staat om hierdie leefvorme via skole te produseer, en die toegang van werkersklasse tot hierdie bevoorregte, dominante materiële hulpbronne te beperk. Hiervolgens is die wisselwerking tussen gemeenskappe in die Overbergstreek, en die skole wat deur hulle verteenwoordig en gereproduseer word, dus duidelik sigbaar (sien hoofstukke vier tot ses). Fataar en Paterson (2002) ondersteun argumente ten gunste van die wisselwerking tussen skole en gemeenskap in post-apartheid Suid-Afrika.

Verskillende gemeenskapsinvloede en dominante diskoerse werk in op skole, en sal die effektiewe funksionering van skole in die Overberg op unieke wyses affekteer.

Voorbeelde hiervan kan geïllustreer word in terme van hoedat bruin onderwysers klagtes opper teenoor negatiewe invloede vanuit hul gemeenskappe op skole. Aan die ander kant verwys blanke onderwysers met lof na sekere gemeenskapsinvloede op hul skole. Hierdie verskillende invloede vanuit gemeenskappe op skole, sal 'n homogene benadering tot K2005 infassering, institusionalisering en implementering in skole in die Overberg bemoelik.

7.2.4 Institusionele kultuur van skole en onderwyser-agentskappe

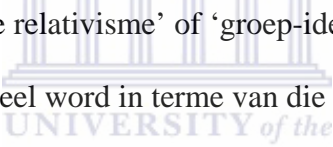
In hoofstuk vier (afdeling 4.3.1) word aangedui hoedat onderwysers op sekere manier hul ontvang en implementering van K2005, sal aanpas by die institusionele kultuur van die skool waarin hulle hulself bevind. Fataar en Paterson (2002) het twee institusionele kulture van skole in post-apartheid veral op die basis van ras onderskei, naamlik hoofsaaklik blanke funksionele skole en hoofsaaklik nie-blanke disfunksionele skole. Op die basis van hul diepste professionele en pedagogiese identiteite, het hierdie onderwysers met K2005 in skole van die Overbergstreek onderhandel. Hierdie onderhandelinge van onderwysers was beïnvloed deur hul vorige posisioneringe en verteenwoordiging, soos dit werksaam was binne dominante politieke, publieke en skooldiskoerse. Daar was 'n interseksie tussen die vorige persoonlike, professionele en pedagogiese identiteitsbasis waarmee onderwysers persoonlik toegerus was, in verhouding tot die nuwe dominante K2005-diskoerse van die post-apartheidstaat. Die spanning tussen hierdie twee uiteenlopende diskoerse van onderwysers met die K2005-visie van die post-apartheidstaat, is in die vorige afdelings van hierdie hoofstuk bespreek.

In hierdie afdeling word spesifiek gefokus op die impak van die institusionele kultuur van skole op onderwyser-respondering van K2005.

Een van die blanke onderwysers praat met lof oor haar klasaanbieding en die lofbetuigings wat sy daarvoor ontvang (sien hoofstuk ses). Sodra daar verwysings is na haar inwiduele-vermoëns, is sy vinnig om terug te verwys na hoe haar personeel daaroor voel. Vir haar is die groep-identiteit met die personeel in haar skool, veel belangriker as haar eie persoonlike gevoelens. Sy sal aanmeld hoe sy oor 'n saak voel, maar is uiters sensitief vir die belange en behoeftes van haar personeel (groep-identiteite en diskoerse) in haar skool. Sy sal nie juis die groep kritiseer nie, of baie sagte kritiek teen die groep uitwys, en vinnig redes vir haar kritiek uitwys. Hierdie onderwyser is dus nie ywerig om haarself te posisioneer as 'n refleksiewe, aktiewe en subjektiewe agent wat 'buite' die 'objektiewe raamwerk' van haar 'personeel-as-'n groep' sal beweeg nie. Sy verkies eerder 'n tipe agentskap wat Giddens (1991) uitdruk as 'n 'praktiese bewussyn', of Hargreaves (1994) as 'n 'reaktiewe' of 'tegniese agent'. Haar kommunikasie binne die beredeneerde praktyk, en haar identiteite met die groep daarin, is vir haar belangrik. Dit sou beteken die 'onderdrukking' van haar eie persoonlike gevoelens, haar 'self' en subjektiwiteite.

Bornman (1999:39-63) verwys in die opsig hoedat groeibelange in plaaslike kontekste 'n groot invloed uitoefen op die individu se denke, bewussyn en gedrag. 'n Individu sal eerder met sy onmiddellike groep identifiseer waar hy veiligheid soek. Daarvolgens vervul groeplidmaatskap en identiteit 'n belangrike funksie vir die psigologiese en sosiale funksie van 'n inwiduele mens. Die gevaar hiervan is dat die individu identifiseer met

onmiddellike homogene groepe waarin hy homself bevind. Hierdie homogene groepe kan insluit ras en etniese groepe, wat ontoeganklik is vir heterogene groepe in die samelewing. In my studie was die meeste blankes geneig om met hul personeel se norme en waardes te identifiseer, was terselfdertyd was hulle ietswat afsydig teenoor nie-blankes se waardes. Een blanke onderwyser verwys deurlopend na 'ons' (blankes) en 'hulle' (nie-blankes). Hiervolgens is die diepste ontologiese basis waarmee hierdie onderwysers met K2005 identifiseer of nie identifiseer nie, gewortel in hul diepste ras-gevoelens jeens 'hulself' in verhouding tot 'ander'. Dit bevestig dat groep-identiteite meerendeels noodsaakliker kan wees vir 'n individu in sy beredeneerde praktyk binne skole, in teenstelling van 'n identiteit met die 'self'.



Die nadeel van 'n tipe 'kulturele relativisme' of 'groep-identiteit' van onderwysers in een skool, moet noukeuriger beoordeel word in terme van die impak daarvan op die selfuitdrukking en refleksiewe kapasiteite (sien hoofstuk drie, vier en ses). Onderwysers wat reaktief op K2005 in skole resondeer deur hul eiesoortige standpunte 'ondergeskik' stel aan die van die 'groep' (personeel), sal die 'waarheid' of 'geslotenheid' van die groep in hul skole gewoonlik nie kritiseer of krities daaroor reflekteer nie. In hierdie voorbeeld kan groeppvorming impliseer dat sekere individue afsien van hul eie interpretasie, en hul belange beskerm deur in groepverband op te tree (Bornman, 1999). Sodoende kan ook onderwysers eerder verkies om binne groepverband hul standpunte oor K2005 te stel, en hul eie interpretasie nie openlik uitbring nie.

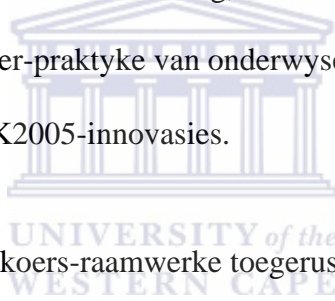
Die aanspraak van een bruin onderwysers dat K2005 vir hom 'n gepaste kurrikulum is ten spyte van observasie-bewyse wat op die teenoorgestelde aandui, moet teen die

agtergrond van kulturele diskoersvorming en relativisme (perspektivisme/ persoonlike standpunt-inname) verstaan word. Hierdie aanspraak moet beoordeel word teen die persoonlik historiese agtergrond in 'n bruin gemeenskap waarin sekere dominante diskoerse die identiteitsbasis en perspektief van hierdie onderwyser binne 'n geslote sosio-kulturele konteks gevorm het. In hierdie bruin gemeenskap en onderwyser-diskoerse, kon hierdie onderwyser sy ras-identiteit en ander diskoerse gevorm het, en repondeer met behulp daarvan op K2005.

Diskoerse produseer volgens Foucault (in Hall, 2001:73) betekenis wat in taal uitgedruk word. Betekenis moet dus verstaan word binne 'n stelsel van verteenwoordiging, waarin die mens hul betekenis opgebou het. Betekenis dien dus as 'n norm van wat ons in die praktyk doen. Hierdie bruin onderwyser soos in die voorafgaande paragraaf beskryf, verstaan sy betekenis van K2005 binne die diskoers- raamwerk wat sy gemeenskap en onderwyser-diskoerse vir hom aangebied het. 'n Geografies-geïsoleerde gemeenskap in die verafgeleë streek van die Wes-Kaapland, gaan byvoorbeeld nie met 'n soortgelyke tendens op beleid-impulse reageer in vergelyking met 'n stedelike gemeenskap nie. In hierdie afgesonderde geografiese streek van die Overberg, kan sekere belange in 'n bruin gemeenskap bestaan wat as noodsaaklik geag word. Individuele onderwysers kan op K2005 repondeer op die basis van hul belange in die gemeenskap, en dit kan hul interpretasies en standpunt-inname beïnvloed. Daarvolgens kan die 'waarheid' in diens staan van 'n 'ideologie' van 'konformiteit' of 'weerstand'. Dit is in hierdie verband waar Apple (1990) daarop wys dat die ideologie van die staat deel kan word van die 'beredeneerde praktyke' van mense. Die

beredeneerde praktyke en diskoerse wat in skole geproduseer word, moet deeglik ontleed word.

Die voorafgaande paragrawe gee aanduidings hoedat die institusionele kultuur in skole kompleks kan wees, met diskoerse in die gemeenskap wat 'n impak het op wat onderwysers in skole doen. Terselfdertyd kan onderwysers divers en onvoorspelbaar op 'n kurrikulum veranderinge in skole repondeer. Binne die oneweredige diskoerse en die politiek van identiteit, is die implementering van K2005 in post-apartheid Suid-Afrika nie so vanselfsprekend aswat dit deur talle voorstanders daarvan gereken was nie. Die invloed van die verlede bemoeilik die infassering, institusionalisering en implementering van K2005 in skole en klaskamer-praktyke van onderwysers. Onderwysers kan voorts onvoorspelbaar repondeer op K2005-innovasies.



Dié vier onderwysers is met diskoers-raamwerke toegerus om K2005-veranderinge in hul skoolkontekste te ontvang en te implementeer. Hierdie diskoers-raamwerke is kompleks en kan slegs met 'n in-diepte studie verstaan word. In hierdie diskoers-raamwerke, bestaan vorige oortuigings, vooroordele en stereotiperinge van hierdie onderwysers teenoor 'ander' rasse, etnisiteite, gelowe en die teenoorgestelde geslag, wat kontemporêr steeds teenwoordig is (sien hoofstuk vyf en ses). Gevolglik moet die gaping wat beleidmakers daar stel deur die implementerings-vlakke van onderwysers tydens K2005-ontwerp te geringskat, noukeuriger ontleed word. Hierdie studie voorsien empiriese data en teoretiese argumente aan beleidmakers, waarvolgens die implementering-prosesse met betrekking tot K2005, dieper verstaan kan word. Hierdie kompleksiteite is nie voorheen voorsien nie, en kan in toekomstige studies deegliker verreken word. Hierdie diskoers-

raamwerke vergestalt in die biografieë van hierdie vier onderwysers in my onderhoud-steekproef, en het geïmpakteer op hul ontvang en implementering van K2005.

7.3 Gevolgtrekking

Hierdie hoofstuk was 'n sintese en interpretasie van my empiriese data in verhouding tot literatuurstudies. Vanuit my empiriese data soos verkry in my observasies, het ek teoretiese vrae geformuleer vir semi-gestruktureerde onderhoude. Die resultate van my navorsing het ek gebaseer op observasies en in-diepte onderhoude. Daarmee het ek bevestig dat die diepste ontologiese basis van hierdie onderwysers opgebou was in 'n daaglikse roetine van beredeneerde praktyk. Binne hierdie praktyke was invloede van politieke en sosiale diskoerse teenwoordig. Gevolglik het ek hierdie dominante diskoerse in hul beredeneerde praktyke op 'n spesifieke en komplekse manier aan hierdie onderwysers oorgedra. Met behulp van hierdie dominante diskoerse produseer of reproduseer onderwysers hierdie diskoerse in hul skoolkontekste en klaskamer praktyke.

Die kurrikulum response van onderwysers in dié Overbergstreek, moet verstaan word teen die agtergrond van hul diepste ontologiese identiteitsbasis, waarmee hulle met 'n professionele en pedagogiese identiteite K2005 ontvang en implementeer. Hierdie identiteitsbasis het onderwysers in hul eiesoortige sosio-kulturele kontekste opgebou, binne dominante diskoerse van hul ras, klas, geloof en geslag-vorming en identiteite. Hierdie diepste identiteit-grondslag beïnvloed die manier waarvolgens hierdie onderwysers K2005 ontvang en implementeer. In hierdie tesis word die posisie ontwikkel dat 'n in-diepte verstaan van onderwyser-ontvang en implementering,

aanleiding kan gee tot 'n meer geskikte K2005-ontwerp vir onderwysers. Daarmee word in hoofstuk agt opsommings, gevolgtrekkings en aanbevelings vir hierdie studie aangebied.



HOOFSTUK AGT - OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

8.0 Inleiding

Die doel met hierdie hoofstuk is om alle bevindinge van hierdie navorsing byeen te bring en daaroor te reflekteer in die lig van doelstellings vir hierdie studie. Die **gevolgtrekking** van hierdie tesis word onderskei in vyf seksies, soos: 'n opsomming van bevindinge, implikasies vir K2005, lesse wat geleer kan word uit K2005-prosesse, aanbevelings vir verdere navorsing en sluitende kommentaar.

8.1 Opsomming van bevindinge

Die oorhoofse doel met hierdie kurrikulum-implementeringstudies, was 'n poging om die gaping tussen 'n *kurrikulumbeleid-ontwerp* en 'n *kurrikulumbeleid-implementering* aan te spreek (sien hoofstuk een, afdeling 1.4). Twee kurrikulum-implementeringsmodelle (of beleidmakende-modelle) van Elmore (1980) het aan my empiriese studies 'n analitiese raamwerk voorsien, vanwaar ek onderwyser-ontvang en implementering van K2005 kon analiseer (sien hoofstuk twee, afdeling 2.3). Eerstens was die kurrikulum-implementeringsmodel van vooruit kartering nie geskik om aan my 'n analitiese raamwerk te voorsien vir 'n analise van die professionele en pedagogiese gedrag van onderwysers nie. Hierdie beleidmakende-model fokus op die gedrag van beleidmakers op makro-vlakke hoër-op in die hiërargie, en nie op die institusionele gedrag van onderwysers in mikro-skoolvlakke nie. Tweedens het die kurrikulum-implementeringsmodel van terugwerkende kartering aan my 'n analitiese raamwerk

voorsien om direk te fokus op die ‘institusionele gedrag’ en ‘stem-identiteite’ van onderwysers. Met behulp van die analitiese lens van Hargreaves en Wedekind (2004), kon ek die institusionele gedrag van onderwysers waarneem en analiseer in terme van hul ‘implementering van K2005’ (hoofstuk vyf). Inligting hieroor het ek hoofsaaklik vanuit my observasies in skole verkry. Met behulp van die analitiese lens van Goodson (1996), is ek in staat gestel om die stem-identiteite van onderwysers in hul skole te analiseer, veral in terme van hoe onderwysers K2005 ontvang (hoofstuk ses). Dié stem-identiteite van onderwysers vergestalt in hul biografiese verhale, en is tydens semi-gestruktureerde onderhoude aan my meegedeel.

Die gaping tussen *K2005-ontvang* en *implementering* aan die een kant, en *K2005-ontwerp* aan die ander kant, vergestalt in literatuurstudies van post-apartheid Suid-Afrika. In hierdie hoofstuk twee word hierdie literatuurstudies beskryf in terme van die kompleksiteite wat onderwysers met die ontvang en implementering van K2005 sedert 1998 ervaar. Sedert hierdie tydperk was Suid-Afrikaanse onderwysers vir die eerste keer in hul geskiedenis gekonfronteer met die sleutelkenmerke van K2005, wat volgens Harley & Wedekind (2004) op drie pilare berus. Hierdie drie pilare sluit in ’n uitkomsgerigte, ’n kindgesentreerde en ’n leerarea-gesentreerde benadering. Vir die sosiaal-wetenskaplike navorser, ontstaan die onopgeloste raaisel in terme van hoe die professionele en pedagogiese identiteite waarmee onderwysers K2005 in hul skoolpraktyke ontvang en implementeer, saamgestel is en daardeur beïnvloed is. Hoe reageer onderwysers dus op die basis van hul professionele en pedagogiese identiteite op K2005? Gevolglik was my navorsingsvraag en sub-vrae gefokus op ’n kurrikulum-

implementeringstudies, waaruit ek my analitiese raamwerk vir empiriese studies ontwikkel het.

Die *resultate van my empiriese navorsing* bevestig dat daar inderdaad 'n gaping bestaan tussen kurrikulum-formulering en kurrikulum-implementering (sien hoofstukke een, twee, vyf en ses). Onderwysers in skole van die Overbergstreek ontvang en implementeer K2005 nie ooreenkomstig die teoretiese-kriteria of K2005-beleid soos dit uitgedruk word in Harley en Wedekind (2004) nie. Hierdie aannames word bevestig deur my observasie-data in die Overbergstreek (hoofstuk vyf). My *observasie-data* bevestig dus dat die meeste onderwysers in vyf skole van die Overberg, nie juis K2005 implementeer nie, maar volhard met die implementering van 'n vorige apartheidsgedrewe kurrikulum-benaderinge. Daar was slegs 'n geringe mate van institusionalisering met K2005 in skole, ooreenkomstig die kriteria van Harley en Wedekind (2004). Sommige skole en onderwysers het meer 'suksesse' behaal met die institusionalisering en implementering van K2005 as ander skole, wat aandui op wisselende suksesse wat met K2005-ontvang en implementering behaal word.

My observasie-resultate in terme van K2005-implementering, word ondersteun in vorige empiriese studies van Jansen (1999a), asook Harley & Wedekind (2004), soos dit reeds in hoofstuk een (afdeling 1.1) bespreek is. Daar is ook ander konseptuele en empiriese studies wat my observasie-resultate ondersteun, soos die van Fataar & Paterson (2002), Kruss (1998), Malcolm (2001), Subreenduth (2005), Young (2005) en ander navorsers. Opsommings daarvan dui daarop aan dat onderwysers in implementering-kontekste, redelik verward is oor wat K2005-implementering van hulle vereis. Talle onderwysers

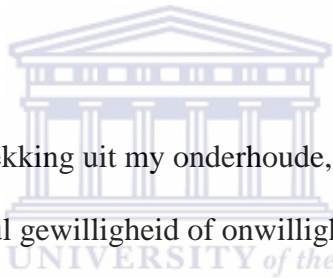
ervaar kompleksiteite met die implementering van K2005. Dit kan aandui op onvoldoende konseptualisering in terme van hul vorige kurrikulum, sowel as in K2005. Voorts was hul opleiding in K2005 onvoldoende om onderwyser-onsekerhede met betrekking tot K2005 te verminder. Min bewyse het bestaan dat onderwysers ondersteuning verkry vir hul ontvang en implementering van K2005, hetsy van bestuurspanne in skole, of onderwys-administrateus. Onderwysers word dus in 'n hoë mate op hul eie gelaat in terme van K2005-ontvang en implementering.

Twee belangrike gevolgtrekkings soos dit verband hou met my empiriese-data, is hier van belang. Eerstens het die vorige *professionele en pedagogiese opleiding* wat onderwysers in my studie ontvang het, steeds 'n oorheersende invloed gehad op hul implementering van K2005 (sien hoofstukke vyf en sewe, afdeling 7.1). Vier verteenwoordigende implementeringstyle het hiervolgens vanuit hierdie observasie-steekproef ontwikkel. Tweedens kon ek vanuit my onderhoude met hierdie vier onderwysers, 'n insig ontwikkel oor die samestelling van hierdie onderwysers se *identiteitsbasis*, soos dit in hul *biografieë* vergestalt. Dit word aanvaar dat hierdie identiteitsbasisse van onderwysers, 'n oorheersende impak gehad het op hul ontvang en implementering van K2005 (sien hoofstukke ses en sewe, afdeling 7.2). 'n Biografiese analise in my studies (sien hoofstukke ses en sewe, afdelings 6.2 en 7.2) bevestig hierdie aannames. Daarvolgens het vorige diskoerse wat onderwysers in hul sosio-kulturele kontekste gevorm het, soos dit verband hou met hul ras, klas, geloof en geslag-identiteite, 'n sentrale invloed uitgeoefen op hul institusionele gedrag in skole. Die gesindheid, emosies, denke, gewilligheid en professionele-pedagogiese gedrag van onderwysers, is dus verwant aan hul vorige persoonlike, professionele en pedagogiese identiteitsbasis.

Hierdie gevolgtrekkinge van my empiriese data, gaan ek noukeuriger bespreek, veral in verhouding tot my onderhoud-data.

Eerstens was die *aard van onderwyser-opleiding*, bepalend vir 'n verstaan van die **profesionele en pedagogiese identiteite** waarmee onderwysers in die Overberg op K2005 gerespondeer het (hoofstuk ses). In vergelyking met my observasie-data, het onderwysers hul pedagogie in skole steeds op die basis van 'n spesifieke filosofiese posisie beoefen (hoofstuk vyf). Hierdie spesifieke filosofie kan geassosieer word met 'n vakinhoudelike benadering (Baxen & Soudien, 1999; Burke, 1996; Cargren, 1999; Goodson, 1991; Lee, 2000; Taylor & Vinjevold, 1999, asook hoofstuk twee, afdeling 2.2). Hierdie vakinhoudelike benadering word soms geassosieer met die apartheidsgedrewe interpretasie van Fundamentele Pedagogiek. Baxen & Soudien (1999), Malcolm (2001) sowel as Taylor & Vinjevold (1999), suggereer dat die meeste Suid-Afrikaanse onderwysers nie voldoende opgelei is vir die implementering van 'n drastiese kurrikulum-veranderinge nie. Die 'enger' professionele en tegniese aard van hierdie opleiding, bemoeilik onderwyser-ontvang en implementering van 'n nuwe kurrikulum (sien afdeling 7.1). Ornstein & Hunkins (1993) assosieer hierdie 'eng' benadering tot 'n kurrikulum-filosofie met 'essensialisme'. Laasgenoemde behels 'n 'vakgerigte benadering' tot pedagogie, wat deur onderwysers in skole gevolg was. Daarvolgens word vakinhoud in pedagogiese praktyke 'opgebreek' tot eenvoudiger en beheerbare vakinhoud vir leerders, waarin 'n 'handboekgedrewe aanbieding' sentraal was.

Gepaardgaande met die vakgerigte benadering, bestaan kritiek teen die apartheidsgedrewe interpretasie van Fundamentele Pedagogiek. Hierdie genoemde interpretasie van pedagogie is ewe eens ‘naderliggend’ in sy aard. Daarvolgens word die taak van onderwysers nie breëer vertolk in terme van hul verstaan van die wisselwerking tussen skoolkennis en kulturele kennis in samelewings nie (sien afdeling 7.2). Sodoende kan navorsers wat die stem-identiteite van onderwysers in skole nie aanhoor nie, kwalik bewus wees van die impakte daarvan op ’n sosio-kulturele konteks en skole. Derhalwe moet die fokus verskuif na studies wat enersyds dieper fokus op die identiteitsvorming van onderwysers, en andersyds oor die impak daarvan op hul ontvang en implementering van K2005.



’n Tweede belangrike gevolgtrekking uit my onderhoude, is dat die **identiteitsbasis van onderwysers** bepalend is vir hul gewilligheid of onwilligheid om K2005 te ontvang en te implementeer (sien hoofstukke hoofstuk ses en sewe, afdeling 7.2). In afdeling 6.2 was bespreek hoedat die ontvang en implementering-identiteite van onderwysers beïnvloed is deur hul diepste identiteitsbasis, soos dit verband hou met persoonlike diskoersvorming van ras, klas, geloof en geslag. Hierdie diskoersvorming het elkeen van die onderwysers in my steekproef, in hul unieke sosio-kulturele kontekste opgebou. Met hierdie diskoerse het onderwysers hul ervaring as menslike wesens opgebou, en dit onderlê hul diepste besluitneming en motiveringsvlakke as onderwysers. Derhalwe is ’n in-diepte empiriese studie van hierdie diepste ontologiese identiteitsbasis van onderwysers soos dit in hul sosio-kulturele kontekste opgebou is, uiters belangrik vir die volledige verstaan van onderwysers.

Die resultate van my onderhoud-data word ondersteun in literatuurstudies soos die van Goodson (1991, 1996) en Giddens (1991). Daarmee word bevestig dat die persoonlike lewe en werk van onderwysers (identiteitsbasis) nie geskei word van hul professionele lewe en werk (implementering) nie. Die lewe en werk van onderwysers vorm 'n eenheid, en dit vergestalt in hul outobiografieë (soos verkry uit rou data) of biografieë (geïnterpreteerde data). Wanneer onderwysers dus reflekteer oor hul lewensverhale, word dit gedoen binne die raamwerk van persoonlike diskoerse wat hulle in hul sosio-kulturele kontekste gevorm en opgebou het. Hierdie diskoers vorming is kompleks en het 'n bepalende invloed hoe onderwysers in hul samelewings geposisioneer is en verteenwoordig word. Op die basis daarvan sal onderwysers op twee maniere op K2005 gerespondeer. Enersyds het hulle gerespondeer as 'reproduktiewe agente' wat kurrikulum-riglyne volg sonder kritiese refleksies daarvan. Tweedens kan onderwysers resondeer as 'refleksiewe agente' wat kurrikulum-riglyne volg met 'n kritiese refleksie en 'n konseptuele analise daarvan. Dit blyk dat die vier Overbergse onderwysers hoofsaaklik as 'reaktiewe agente' op K2005 gerespondeer het.

Die resultate van my onderhoud-data in die Overbergstreek, word verder ondersteun deur empiriese data in Hargreaves (1994) en Goodson (1991). Daarvolgens word bevestig dat die manier waarvolgens onderwysers onderrig (hoofstuk vyf), begrend is in hul agtergronde, biografieë, en die tipe onderwysers wat hulle geword het (hoofstuk ses). Gevolglik was dit noodsaaklik dat die sosio-kulturele kontekste waar onderwysers hul identiteitsbasis geformuleer en opgebou het, verstaan moet word. Die diepste ontologie van onderwysers word opgebou in hul sosio-kulturele en beredeneerde praktyke (sien hoofstuk vier, afdeling 4.1). Die sosio-kulturele kontekste waar mense hulself bevind, is

oneweredig (sien Apple, 1990, 1993, 1996; Bourdieu, 1990; Fay, 1996; Zembylas, 2003).

Binne hierdie oneweredige sosio-kulturele kontekste, bou onderwysers hul persoonlike, professionele en pedagogiese identiteite. In hoofstuk vier dui kontekstuele studies van die Overberg daarop aan hoedat identiteitmerkers soos ras, klas, geloof en geslag 'n bepalende invloed uitoefen op die vorming van mense in die streek. Onderwysers word deur hierdie kontekstuele invloede soos dit op hul skole impakteer, beïnvloed. 'n Belangrike uitvloeisel van hierdie kontekstuele invloede op onderwysers, is dat dit 'n oneweredig impak uitoefen op sosio-kulturele kontekste.

Giroux (1994) en Grossberg (1994) bevestig dat die sosio-kulturele kontekste oneweredig is (sien Giroux, 1994; Grossberg, 1994). Binne hierdie oneweredige kontekste is die individu geïmposeer in sy kontekste in verhouding met 'ander' sprekers (Davies & Harré, 2001). Die oneweredige diskoerse waarin die individu geïmposeer is, word binne 'n verteenwoordiging, betekenis en taal geproduseer. Dominante politieke en sosiale diskoerse het 'n spesifieke impak op die persoonlike, professionele en pedagogiese identiteite van onderwysers (sien hoofstuk vier en ses). Hierdie aanname word ondersteun deur navorsers in die sosiologie van onderwys en die kurrikulum (Apple, 1996; Delanty, 2001; Fay, 1996; McCarthy, 2002; Reckwitz, 2002; Whitty, 1985; Young, 2005) en ander. 'n Biografiese analise van die vier onderwysers in die Overbergstreek, beaam dat daar ongelykhede bestaan in terme van ras, klas, geloof en geslag-verskille. Dit dra daartoe by dat K2005 oneweredig en divers in gemeenskappe en skole deur onderwysers ontvang en geïmplementeer word.

Vanuit die voorafgaande empiriese resultate, kan die gevolgtrekking gemaak word dat onderwysers nie as suiwer ‘tegniese’ of ‘instrumentalistiese agente’ beoordeel moet word wat ’n kurrikulum vanselfsprekend implementeer nie (Bernstein, 1996; Grossberg, 1994; Johns, 2002; Priestley, 2002). Hoe die mens hom/haarself handhaaf en sy identiteite vorm, is hiervolgens belangrik (Giddens, 1991). Die onderwyser as ’n ‘refleksiewe agent’ wat sy eie geskiedenis opgebou het, is hier sentraal. Derhalwe moet toekomstige studies meer intensief fokus op die vorming van onderwysers in terme van hul diepste ontologiese identiteitsbasis, asook die impak daarvan op hul ontvang en implementering van ’n kurrikulum verandering. Wat is dus die refleksiewe kapasiteite van onderwysers in terme van hul ontvang en implementering van K2005?

8.2 Implikasies vir K2005-ontvang en implementering

Die resultate van my empiriese data verkry ’n breëer betekenis binne die konseptuele lens van Goodson (1991, 1996). Daarvolgens voorsien biografies-analitiese studies oor die lewe en werk van onderwysers, ’n belangrike verduidelikende raamwerk vir die verstaan van hul professionele en pedagogiese identiteite. In my studie kan dus kritiek geopper word teenoor die spesifieke infassering van K2005 in Suid-Afrikaanse skole, wat kenmerke besit van ’n beleidmakende model van vooruit kartering (sien hoofstuk twee, afdeling 2.1.1). In hierdie benadering tot K2005-infassering in skole, was politieke besluitneming prominent (Fataar, 2006). Daarmee ontstaan twyfel of beleidmakers die diskoers-werkinge van onderwysers op skoolvlak kan verstaan. Op die basis van hierdie diskoersvorming, ontvang en implementeer onderwysers K2005. Kompleksiteite wat onderwysers met K2005 ervaar, soos uitgebeeld in literatuurstudies, kan verstaan word

teen hierdie agtergrond van 'n beleidmakende model van vooruit kartering. 'n Nuwe benadering tot kurrikulum-implementeringstudies word benodig.

Studies soos dit verband hou met kurrikulum-implementeringsmodelle van vooruit kartering, fokus nie direk op die onderwyser-as-'n-ontvanger en implementeerder van 'n kurrikulum innovasie nie (sien hoofstukke twee, vyf en ses). Gevolglik ontstaan vrae of sulke beleidmakende-modelle geskik is as analitiese-benaderinge om die professionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers te ondersoek. Daarmee saam suggereer Foucault (aangehaal deur Mitchell, 1994) dat 'n 'regime van waarheid' op regeringsvlakke geproduseer word, en deur agente op mikro-implementeringsvlakke aanvaar kan word sonder 'n kritiese refleksie daarvan. Gepaardgaande daarmee redeneer Apple (1990) dat 'n ideologie van die staat deel kan word van die bewussyn van mense in beredeneerde praktyke. Derhalwe is die kurrikulum-implementeringsmodel van terugwerkende kartering (Elmore, 1980) meer geskik om 'n empiriese studie te doen oor die lewe en werk van onderwysers. Sodoende word 'n analitiese raamwerk voorsien om direk te fokus op onderwysers in skole, en hul refleksiewe kapasiteite.

Met behulp van terugwerkende kartering as 'n analitiese raamwerk vir kurrikulum-implementeringstudies, kon ek as 'n empiriese navorser, skole besoek en empiriese data insamel (sien hoofstukke vyf en ses). Gepaardgaande daarmee is die analitiese lens van Goodson (1996) bruikbaar om 'n biografiese analise te doen oor die lewe en werk van onderwysers, soos hulle oor hul 'biografiese ervaring' sal reflekteer. Aangevul met die analitiese lens van Giddens (1991), kan die self-identiteite en refleksiwiteite van onderwysers in skole gehoor word. Hierteenoor word klagtes teenoor vooruit kartering

geopper. Daarvolgens het ‘politieke invloede’ te oorheersend ingewerk op die formulering en implementering van K2005 in post-apartheid Suid-Afrika. Hierdie ‘politieke invloede’ het nadelige implikasies vir onderwyser-ontvang en implementering (Fataar, 2006), en noodsaak empiries-gefundeerde, analitiese studies. Fullan (1998) benadruk op ’n soortgelyke trant dat daar ’n verminderde hiërargiese beheer oor die werk van onderwysers moet wees. Gevolglik kan daar op empiriese studies gefokus word, wat behoort te poog om onderwysers in skole en gemeenskappe te verstaan (Apple, 1990; Goodson, 1996).

Die model van terugwerkende kartering voorsien navorsers van ’n sodanige analitiese raamwerk waarmee deurgedring kan word tot die diepste identiteitsbasis van onderwysers, hoe hierdie identiteitsbasis saamgestel is, en die impak daarvan op hul ontvang en implementering van K2005 (sien hoofstuk ses en sewe). In my studie impliseer ’n terugwerkende model om empiriese data te produseer, sodat beleidmakers ’n dieper insig kan verkry oor die diskoerse wat werksaam is tydens die ontvang en implementering van K2005 in skoolpraktyke. Kurrikulum-implementeringstudies binne die analitiese raamwerk van terugwerkende kartering, het my in staat gestel om op twee maniere empiries gefundeerde data in te samel (sien hoofstukke drie, vyf en ses). Met behulp van observasies kan ek ’n analise doen van die institusionele, professionele en pedagogiese gedrag van onderwysers in hul skole en pedagogiese praktyke. Met behulp van ’n biografiese analise van onderwysers, kon ek die stem-identiteite van onderwysers in terme van hul diepste identiteitsbasis, aanhoor. Gevolglik behoort die gaping tussen ’n kurrikulum-ontwerp en ’n kurrikulum-implementering teen die agtergrond van vorige

argumente, met hierdie empiriese bewyse vernou word. Die stem-identiteite van onderwysers word 'geneem' na die beleidmaker op sy makro-nasionale vlak.

Klagtes is in hoofstuk een geopper dat die K2005-beleid (kurrikulum-ontwerp) te visionêr en ambisieus was (sien Cross, *et al.* 2002:171; McGrath, 1998:116-117; Young, 2005:7-9). Daar word in my studie benadruk dat die K2005-beleid beoordeel kan word in verhouding met die professionele en pedagogiese biografie van onderwysers in skoolkontekste. Empiriese studies van Lee (2000) bevestig dat daar nie 'n hoë korrelasie bestaan tussen kurrikulum-ontvang en kurrikulum-implementering nie. Hierdie studies is aangepak in die konteks van Hong Kong, waar dominante invloede van die Chinese kultuur steeds teenwoordig was in skole van Hong Kong, ten spyte van kurrikulum transformasie. Dit bevestig dat 'n kurrikulum-inisiëring vanaf die makro-nasionale vlak, nie noodwendig 'n beoogde kurrikulum-veranderinge in skole sal teweegbring nie. Onderwysers gaan dus nie vanselfsprekend 'n kurrikulum-innovasie vanaf makro-nasionale vlak gunstig ontvang en implementeer nie. Selfs indien onderwysers retories ten gunste van 'n kurrikulum-veranderinge is, impliseer dit nie noodwendig dat hulle dié nuwe kurrikulum effektief in pedagogiese praktyke gaan implementeer nie.

Ter ondersteuning van hierdie argument, bevestig Harley & Wedekind (2004) dat nie-blanke onderwysers 'n 'politie' ('retories') positiewe houding tot K2005 aangeneem het, maar nie 'suksesse' behaal het met die 'pedagogiese' (prakties) implementering daarvan in skole van post-apartheid Suid-Afrika nie. Ook in my empiriese studies (hoofstukke vyf en ses), kon ek hierdie vorige empiriese resultate bevestig. Daardeur word beaam dat daar nie 'n hoë korrelasie bestaan tussen K2005-ontvang en implementering nie.

Onderwyser-gewilligheid vir K2005-ontvang, sal nie noodwendig aanleiding gee tot effektiewe implementering daarvan nie. Teen die agtergrond van hierdie redenasies, is empiriese studies in die Overbergstreek insiggewend.

Die voorafgaande aannames bevestig dat vorige kurrikulum-teorie en filosofieë, steeds prominent teenwoordig kan wees in die professionele en pedagogiese biografieë van onderwysers (sien ook hoofstukke vyf, ses en sewe). Dus pleit Young (2005) vir 'n groter realisme met betrekking tot die 'oorywerige' implementering van 'n 'ambisieuse K2005-beleid' in Suid-Afrikaanse skoolkontekste. Op makro-vlakke is beleid-formulering gedryf deur die politieke besinning wat sterk normatief gefundeerd is, en waar 'politieke subjektiwiteit' geproduseer is (Fataar, 2006). Dit is begryplik teen die agtergrond van die Suid-Afrikaanse verlede, en die dringendheid om 'n radikaal verskillende model daar te stel, vandaar dié ambisieuse benadering tot K2005. Maar soos my studie uitbeeld, het politieke normatiewe benaderings tot skoolhervorming 'vasgeval' in die uiteenlopende skoolkontekste waar K2005 ontvang en geïmplementeer moet word.

Die gebrek aan *onvoldoende opleiding van Suid-Afrikaanse onderwysers* is een van die sleutelkwessies wat bydrae tot 'n onvoldoende ontvang van K2005 (sien hoofstukke vyf en ses). Daar is reeds verwys na die swak opleiding van Suid-Afrikaanse onderwysers (Gray, 1998:132; Taylor en Vinjevold, 1999:13-36). Harley en Wedekind (2004:200-201) handhaaf 'n kritiese houding teenoor die opleiding van onderwysers in K2005. Die opleiding word uitgedruk as 'blitskursus-opleiding' vir onderwysers.

Implementeringsproblematieke ontstaan egter op die vlakke van detail tydens K2005-

ontvang en implementering. 'n Nuwe benadering tot die opleiding van onderwysers in die nuwe kurrikulum-innovasie, kan aanbeveel word.

Belangrike kritiek in terme van K2005 infassering, institusionalisering en implementering soos van toepassing op onderwysers in my studie, is van belang (sien hoofstukke vyf, ses en sewe). Empiriese navorsers gee te min aandag aan die *interpretatiewe raamwerke* waarvolgens onderwysers substantief hul werk verstaan (Goodson, 1996:2-3).

Daarvolgens kan die opleiding van onderwysers nie net bestaan uit die aanbied van 'professionele' tegniese kennis' aan passiewe onderwysers nie. Interpretatiewe studies moet eerder fokus op die diepste gevoelens en ervaring van mense in hul kontekste (Terre Blanche & Kelly, 2002). Dit beteken dat 'n verstaan van die bestaande professionele en pedagogiese biografie van onderwysers, in ag geneem moet word alvorens prosesse van opleiding in aanvang neem. K2005-opleiding moet dus sy vertrekpunt stel in die inwin van empiriese data oor die lewe en werk van onderwysers. Dit moet opgevolg word met implementeringstrategieë wat vir onderwysers ontwikkel word.

8.3 Lesse wat geleer is met betrekking tot K2005

Die infassering van 'n kurrikulum-innovasie in post-apartheid skole, vereis 'n deegliker 'opname' oor vorige pedagogiese praktyke (sien hoofstuk vier). Dit behoort opgevolg te word met noukeurige kontekstuele en empiriese studies, waarin die stem-diskoerse (kulturele diskoerse, praktiese bewussyn) en stem-identiteite (self-regulering, refleksiewe bewussyn) aangehoor word. Gevolglik word die kurrikulum-implementeringsmodel van terugwerkende kartering, noukeuriger in oënskou geneem in verband met lesse wat geleer

kan word oor K2005-infassering in skole. Daardeur word gepoog om die gaping tussen kurrikulumbeleid-formulering en kurrikulumbeleid-implementering soos dit in hoofstuk twee beskryf is, te vernou.

Die tweede les wat geleer kan word, is dat sosiale navorsers eerder direk moet fokus op onderwysers as ontvangers en implementeerders van K2005. Daar moet herbesin word oor die id e van kurrikulum-skuiwe wat onderwysers moet doen. Die kontekstuele problematiek hiervan is reeds in hoofstukke vier, vyf en ses uitgewys. Daarvolgens beoordeel onderwysers hul lewe en werk nie ooreenkomstig die nuwe beleid nie, maar volgens hul vorige ervarings met die ou kurrikulum. Hierdie ervaring is in hul sosio-kulturele kontekste gevorm, en strek oor ’n breë spektrum in hul lewenservaring, vanaf hul kinderjare, opleidingsjare tot hul ervaringskennis van K2005. Toekomstige navorsers behoort dus bewus gemaak te word oor hoe vorige identiteite van onderwysers ’n impak het op hul ontvang en implementering van K2005.

Hierdie aannames word ondersteun deur Hargreaves, (1994), asook Fullan & Stiegelbauer, (1991). Gevolglik moet daar eers ’n empiriese studie gedoen word oor die institusionele gedrag van onderwysers in hul skole, wat opgevolg kan word met studies oor die institusionele gedrag (observasies) en stem-identiteite (onderhoude) van onderwysers. Kwalitatiewe metodes van observasies en onderhoude is hiervolgens bruikbaar. Young (2005) pleit in hierdie verband vir ’n kontekstuele analise, alvorens ’n kurrikulumbeleid in skole ingefasseer word. Hierdie kontekstuele analise moet ’n deeglike analise oor die verhale van onderwysers in skoolkontekste van post-apartheid Suid-Afrika insluit (Fataar, 2005; Subreenduth, 2005). Op die basis ’n interpretatiewe

platform vir empiriese navorsing, behoort die professionele en pedagogiese ontwikkeling van onderwysers in hul skoolkontekste effektiewer verstaan te word. Die verhale van onderwysers kan voorsiening maak om die interaksie tussen onderwysers in hul sosiale kontekste te verstaan (sien Apple, 1996). Die onderwyser behoort dus nie slegs as 'n 'professionele-tegniese agent' beoordeel te word nie, maar ook as 'n 'refleksiewe agent' in sy volledige lewensbestaan. Laasgenoemde behels die 'luukse' om die onafhanklike denke en diskussie van 'n onderwyser in skole te erken, toe te laat en selfs aan te moedig.

Die derde les wat geleer is, is dat teoretiese studies oor die kurrikulum in verhouding met kontekstuele studies in die sosiologie van onderwys, kurrikulum en kennis bestudeer moet word. Sodoende kan die institusionele gedrag van onderwysers meer effektief verstaan word. Hierdie benadering behels om 'n kurrikulumteorie, beleid en ontwerp vanaf nasionale vlak te versoen met 'n kurrikulum-implementering in die mikro-skoolvlak. Dit behels dat empiriese studies die terugwerkende model in kurrikulum-implementeringstudies behoort aan te wend om die institusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers te verstaan. Voorts behels hierdie verstaan om die verhouding tussen die institusionele gedrag en stem-identiteite van onderwysers in verband te bring met hul ontvang en implementering van K2005.

Aangesien hierdie benadering insluit om die stem-identiteite van onderwysers aan te hoor, is empiriese studies wat hiermee verkry word, meer verteenwoordigend van onderwysers. Onderwysers lewe in sosio-kulturele kontekste, en hul vertellings daarvan bied groter insig aan oor hul lewe en werk. Teorieë wat suiwer fokus op die normatiewe

metodes van data-insameling oor die lewe en werk van onderwysers, kan nie juis betroubare en geldige resultate oor onderwysers aanbied nie. Derhalwe behoort tradisionele teorieë en metodologieë aangevul te word met nuwer perspektiewe, veral vanuit die konstruktiewe-interpretatiewe metodologieë. Teorieë soos die eksistensialisme (Giddens, 1991; Vandenberg, 2001), rekonstruksionisme (Ornstein & Hunkins, 1993), biografiese studies (Goodson, 1991, 1996; Hargreaves, 1994) en diskoers analise (Davies & Harré, 2001), kan vrugbare konseptuele benaderinge aanbied vir verdere insiggewende studies in die sosiologie van die kurrikulum. Hierdie studies kan konsentreer op die vormende interaksies en wisselwerking tussen die sosiale vorming en kulturele diskoerse van onderwysers in ongelyke kulturele praktyke (Apple, 1990, 1993, 1996; Bourdieu, 1990; Fay, 1996; Torres & Mitchell, 1998; Young, 2005).

8.4 Aanbevelings vir verdere navorsing

Daar word aanbeveel dat die verstaansvlakke van onderwysers in toekomstige studies dieper ondersoek moet word. Hierdie tipe studies moet veral uitbrei oor die uitgangspunt van Goodson (1996), waarvolgens hy pleit dat die lewe en werk van onderwysers 'n eenheid vorm en as sulks bestudeer moet word, asook om die diepste ontologiese identiteitsbasis van onderwysers te verstaan. Gepaardgaande daarmee kan die diskoerse wat inwerk op die professionele en pedagogiese vorming en identiteite van onderwysers, dieper ondersoek word. Hiervolgens kan daar 'n verdere uitbreiding gedoen word oor diskoers-teorieë soos in die van Apple (1996), Davies en Harré (2001), Wetherell (2001) en ander. Voorts kan die sosio-kulturele impakte op onderwyser-vorming ook dieper in toekomstige studies ondersoek word, in verhouding tot hul ontvang en implementering

van K2005. Dit kan behels 'n uitbreiding van die sosiologie van die kurrikulum, soos in die navorsing van Apple (1990, 1993), McCarthy (2002), Torres en Mitchell (1998), Shipman (1997), Whitty (1985), en ander navorsers.

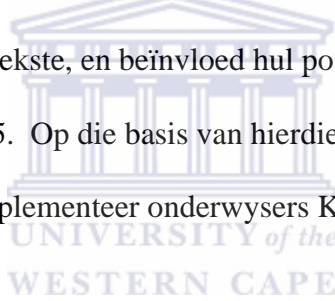
Normatiewe teorieë oor die eksistensialisme, rekonstruksionisme (Ornstein & Hunkins, 1993), sowel as interpretatiewe-biografiese, metodologiese studies oor die lewe en werk van onderwysers (Goodson, 1991, 1996), kan in die Suid-Afrikaanse studies dieper ontwikkel word. Hierdie teorieë en metodologieë, behoort 'n basis te voorsien vir die empiriese navorser om vergelykings te doen van sy empiriese resultate met teoretiese perspektiewe. Daar kan ook 'n uitbreiding gedoen word van die navorsing van Fataar (2006) oor die samestelling van die K2005-beleid, en die verwantskap daarvan met diskoersvorming van onderwysers (Fataar, 2005). Voorts kan 'n dieper en meer uitgebreide empiriese studie gedoen word oor K2005-implementering in Suid-Afrikaanse kontekste. Hiervolgens kan navorsing soos die van Fataar en Paterson (2002), Harley en Wedekind (2004), Jansen (1999a), Malcolm (2001), Taylor en Vinjevold (1999), Subreenduth (2005) en ander verder uitgebrei en ontwikkel.

8.5 Sluitende kommentaar

Kurrikulum-implementeringstudies in sekere verafgeleë gebiede van post-apartheid Suid-Afrika, het aan my waardevolle insig aangebied in terme van hoe onderwysers in hierdie gebiede hul lewe en werk interpreteer. Daarvolgens het ek 'n verstaan ontwikkel dat normatiewe studies oor die lewe en werk van onderwysers, nie geldige en betroubare inligting kan aanbied vir 'n effektiewe verstaan van onderwysers nie. Met behulp van

interpretatiewe studies, kan ek 'n breedvoeriger en dieperliggender verstaan ontwikkel oor die lewe en werk van onderwysers. Sodoende kon ek my navorsingsvraag en sub-vrae volledig beantwoord.

My finale gevolgtrekking berus op empiriese bewyse wat ek in my studie verkry het, en waarmee ek my navorsingsvraag en sub-vrae kon beantwoord. Ek kon empiriese resultate aanbied dat onderwysers in die Overbergstreek op die diepste identiteitsbasis van hul ras, klas, geloof en geslag-identiteite, op K2005 reageer. Op die basis van hierdie diepste identiteite soos dit in die ervaringswêreld van onderwysers vergestalt, reageer onderwysers op K2005. Hierdie identiteitsbasis is gevorm en opgebou in hul eiesoortige sosio-kulturele kontekste, en beïnvloed hul posisioneringe en verteenwoordiging jeens K2005. Op die basis van hierdie identiteitvorming en ervaringskennis, ontvang en implementeer onderwysers K2005.



Gepaardgaande met hierdie diepste ontologiese vorming van onderwysers in hul sosio-kulturele kontekste, was hulle op 'n spesifieke wyse as onderwysers in Suid-Afrikaanse kontekste opgelei. Hierdie opleiding het hoofsaaklik plaasgevind binne 'n vakinhoudelike perspektief, en daarvolgens het hulle op K2005 gereageer. Gevolglik bestaan daar 'n verwantskap in die professionele en pedagogiese identiteitsbasis en konstruksies van onderwysers, in terme van hul persoonlike, professionele en pedagogiese lewe. Hierdie verwantskap is verwant aan empiriese resultate in Goodson (1996).

Interpretatiewe studie oor die identiteitsbasis van onderwysers, soos dit verwant is aan die ontvang en implementering van K2005, is in sy kinderskoene in die Suid-Afrikaanse literatuur. Tog glo ek was daar waardevolle en insiggewende bewyse vanuit hierdie studie verkry is, wat kan dien as 'n basis vir verdere, dieperliggender studies. Ek sal graag navorsers aanbeveel om met die grootste vrymoedigheid hierdie tipe empiriese studies in hul sosiaal-wetenskaplike navorsing te gebruik.



BIBLIOGRAFIE

- ALVESSON, M & SKOLDBERG, K. 2000. *Reflexive Methodology: New Vitas for Qualitative Research*. London: SAGE.
- APPLE, MW. 1990. *Ideology and Curriculum*. New York and London: Routledge.
- APPLE, MW. 1993. *Official knowledge: Democratic Education in a Conservative age*. New York: Routledge.
- APPLE, MW. 1996. Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2), 1-21.
- ARAI, S & PEDLAR, A. 2003. Moving beyond individualism in leisure theory: A critical analysis of concepts of Community and Social engagement. *Leisure Studies*, 185-202.
- BAXEN, J & SOUDIEN, C. (Ed.). 1999. Outcomes-based Education: Teacher Identity and the politics of Participation. In: Jansen, J & Christie, P (Ed.). *Changing Curriculum: Studies on Outcomes-based Education in South Africa*. Cape Town: Juta & Co.
- BERNSTEIN, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- BORNMAN, E. 1999. The individual and the group in the social, political and economic context: Implications for South Africa. In: Bekker, S & Prinsloo, R (Ed.). *Identity? Theory, Politics, History*. Pretoria: Human Research Council.

- BOURDIEU, P. 1990. *In other worlds: Essay towards a reflexive sociology*. Cambridge: Basil Blackwell.
- BOWE, R & BALL, SJ. 1996. The policy process and the processes of policy. In: Alhier, J., Cosin, B & Hales, M. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford.
- BRABBIE, E & MOUTON, J. 2001. *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press.
- BURKE, A. 1996. Professionalism: Its relevance for teachers and teacher educators in developing countries. *Prosproos* 99 XXVI (3), 531-540.
- BURROWS, EH. 1994. *Overberg Odyssey: People, Roads & Early Days*. Swellendam: Swellendam Trust.
- CARLGREN, I. 1999. Professionalism and Teachers as designers. *Curriculum studies*, 31(1), 43-56.
- CHISHOLM, L. 1999. The Democratization of Schools and the Politics of Teachers' Work in South Africa. *Compare*, 29(2), 111-126).
- COHEN, L & MANION, L. 1980. *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- CROSS, M., MUNGADI, R & ROUHANI, S. 2002. From Policy to Practice: Curriculum Reform in South African Education. *Comparative Education*, 38(2), 171-187.
- DANAHER, G., SCHIRATO., T & WEBB, J. 2000. *Understanding Foucault*. London: SAGE Publications.

- DAVIES, B & HARRE, R. 2001. Positioning: The Discursive Production of Selves. In: Wetherell, M., Taylor, S & Yates, SJ (Eds). *Discourse Theory and Practice*. London: SAGE.
- DEACON, R & PARKER, B. 1999. Positively Mystical: An Interpretation of South Africa's Outcomes-based National Qualifications Framework. Jansen, J & Christie, P (Ed.). In: *Changing Curriculum: Studies on Outcomes-based Education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd.
- DELANTY, G. 2000. *Social Science: Beyond Constructivism and Realism*. Buckingham: Open University Press.
- DEY, I. 2004. Grounded Theory. In: Seale, C., Gobo, G., Gubrium, JF & Silverman, D. 2004. *Qualitative Research Practice*. London: SAGE.
- DYER, C. 1999. Researching the Implementation of Education Policy: a backward mapping approach. *Comparative Education*, 35(1), 45-61.
- ELMORE, RF. 1980. Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions, *Political Science Quarterly*, 94(4), 601-616.
- EVANS, L. 1998. Teacher Moral, Job Satisfaction and Motivation. London: Paul Chapman Publishing.
- FATAAR, A. 2005. Discourse, Differentiation, and Agency: Muslim Community Schools in Postapartheid Cape Town. *Comparative Education Review*, 49 (1), 23-43.

- FATAAR, A. 2006. Policy networks in recalibrated political terrain: the case of school curriculum policy and politics in South Africa. *Journal of Education Policy*, 21 (6), 641-659.
- FATAAR, A & PATERSON, A. 2002. The Culture of Learning and Teaching: Teachers and Moral Agency in the Reconstruction of Schooling in South Africa. *Education and Society*, 20 (2), 5-25.
- FAY, B. 1996. *Contemporary Philosophy of Social Science*. Massachusetts: Blackwell.
- FULLAN, M. 1998. The meaning of Educational Change. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M & Hopkins, D (Ed.). *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publishers.
- FULLAN, MG & STIEGELBAUER, S. 1991. *The new meaning of educational change*. New York: CASSELL.
- FURLONG, J., BARTON, L., MILES, S., WHITING, C & WHITTY, G. 2000. *Teacher Education in Transition: re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- GEORGE, J., MOHAMMED, J & QUAMINA-AIYEJINA, 2003. Teacher Identity in an Era of Educational Reform: the Case of Trinidad and Tobago. *Compare*, 33(2), 191-204.
- GERGEN, K. 2001. Self-narration in Social Life. In: Wetherell, M, Taylor, S & Yates, SJ. *Discourse Theory and Practice*. London: SAGE.
- GIDDENS, A. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Modern Age*. Cambridge: Policy Press.

- GIDDENS, A. 2001. *Sociology*. Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- GILLBORN, D. 1990. *'Race', ethnicity and education: Teaching and learning in multi-ethnic schools*. Boston: UNWIN HYMAN.
- GIROUX, HA. 1994. Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism. In: Giroux, HA & McLaren. *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York & London: Routedge.
- GOODSON, IF. 1994. *Studying Curriculum: Cases and Methods*. Buckingham: Open University Press.
- GOODSON, IF. 1991. Teachers' Lives and Educational Research. In: Goodson, If & Walker, R. *Biography, Identity & Schooling: Episondes in Educaional Research*. Hampshire: The Falmer Press.
- GOODSON, IF. 1996. The teacher's life and work. *Southern African Review of Education*, 2, 1-15.
- GRAY, B. 1998. Implementing curriculum change and development in the school: lessons from experience in South Africa. In: Morrow, W & King, K. *Vision and Reality: Changing Education and Training in South Africa*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- GROSSBERG, L. 1994. Introduction: Bringin' it all Back Home. Pedagogy and Cultural Studies. In: Giroux, HA & McLaren, P. *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York & London: Routedge.
- HALL, S. 2001. Foucault: Power, Knowledge and Discourse. In : Wetherell, M., Taylor, S & Yates, SJ (Eds). *Discourse Theory and Practice*. London: SAGE.

- HARGREAVES, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and Culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- HARGREAVES, A. 1998. Pushing the boundaries of Educational Change. Patterns of Curriculum Change. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M & Hopkins, D (Ed.). *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publishers.
- HARLEY, K & WEDEKIND, V. 2004. Political change, curriculum change and social formation, 1990 to 2002. In: Chrisolm, L. *Changing Class Educational and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. Cape Town: HSRC Press.
- JANKOWSKI, MC. 2003. UNESCO. Research and growing concern about relativism and universalism. *Dialogue and Universalism*, 9-10, 97-108.
- JANSEN, JD. 1999a. 'A Very Noisy OBE': The Implementation of OBE in Grade 1 Classrooms. In: Jansen, JD & Christie, P (Ed). *Changing Curriculum: Studies on Outcome-based Education in South Africa*. Cape Town: Juta & Co.
- JANSEN, JD. 1999b. Setting the Scene: Historiographies of curriculum Policy in South Africa. In: Jansen, JD & Christie, P (Ed). *Changing Curriculum: Studies on Outcome-based Education in South Africa*. Cape Town: Juta & Co.
- JOHNS, DP. 2002. Changing curriculum policy into practice: the case of physical education in Hong Kong. *The Curriculum Journal*, 13(3), 361-385.
- JORDAAN, K. 2002. *Kaap Agulhas Munisipaliteit Geïntegreerde Ontwikkelingsplan*. Bredasdorp: Kaap Agulhas Munisipaliteit.

- KELLY, K. 2001. Hermeneutics in action: empathy and interpretation in qualitative research. In: Terre Blanche, M & Durrheim, K. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Science*, Cape Town: UCT PRESS.
- KRUSS, G. 1998. Teachers, curriculum 2005 and the education policy-making process. In: Morrow, W & King, K. *Vision and Reality: Changing Education and Training in South Africa*. Cape Town: UCT Press.
- KRAAK, A. 1999. Competing Education & Training Policy discourses: A 'Systemic' versus 'Unit Standards' Framework. In: Jansen, J & Christie, P (Ed.). *Changing Curriculum: Studies on Outcomes-based Education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd.
- LEE, JC-K. 2000. Teacher Receptivity to Curriculum Change in the implementation stage: the case of environmental education in Hong Kong. *Curriculum Studies*, 32(1), 95-115.
- LEEDY, PD & ORMROD, JE. 2001. *Practical Research: Planning and Design*. New Jersey: Merrill Prentice-Hall.
- LINCOLN, YS & GUBA, EG. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: Denzin, NK & Lincoln, YS (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. London: SAGE.
- MALCOLM, C. 2001. Implementation of outcomes-based approaches to education in Australia and South Africa. In: Sayed, Y & Jansen, JD. *Implementing education policies: the South African experience*. Cape Town: University of Cape Town Press.

- McCARTHY, C & APPLE, MW. 1988. Race, Class and Gender in American Educational Research: Toward a Nonsynchronous Parallel Position. In: Weis, L (Ed.). *Class, Race, and Gender in American Education*. New York: State University of New York Press.
- McCARTHY, ED. 2002. *Knowledge as Culture: The new sociology of knowledge*. London & New York: Routledge.
- McGRATH, S. 1998. Questioning education and training in South Africa: the challenge of moving from policy to practice. In: Morrow, W & King, K (Ed.). *Vision and Reality: Changing Education and Training in South Africa*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- McLAUGHLIN, MW. 1987. Learning from Experience : Lessons from Policy Implementation, *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer*, 9 (2), 171-178.
- McMILLAN, JH & SCHUMACHER, S. 2001. *Research in Education: A conceptual introduction*. New York: Longman.
- MITCHELL, D. 1994. *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. London and New York: Routledge.
- NEUMAN, WL. 2000. Social Research Methods: *Qualitative and Quantitative approaches*. Boston: ALLYN AND BACON.
- OLSON, J., JAMES, E & LANG, M. 1999. Changing the subject : the challenge of innovation to teacher Professionalism in OECD countries. *Curriculum Studies*, 31(1), 69-82.

- OLSSSEN, M. 1996. Radical Constructivism and its failings. Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational studies*, 14(3), 275-295.
- ORNSTEIN, H & HUNKINS, F. 1993. *Curriculum: Foundations, Principles, and Theory*. Boston: Allyn & Bacon.
- PATTON, MQ. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: SAGE.
- PIANTANIDA, M., TANANIS, CA & GRUBS, RE. 2004. Generating grounded theory of/for Educational practice: the journey of three epistemorphs. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (3), 325-346).
- PRIESTLEY, M. 2002. Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on Curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 13(1), 121-138.
- PRINS, J. 1988. *Anker aan die suidpunt: die geskiedenis van die Nederduitse Gereformeerde Gemeente Bredasdorp: 1838-1988*. Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.
- RECKWITZ, A. 2002. The Status of the “Material” in Theories of Culture: From “Social Structure” to “Artefacts”. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 32 (2), 195-217.
- RIZVI, F. 1993. Critical Introduction: Researching Racism and Education. In: Troyna, B. *Racism and Education: Research Perspectives*. Buckingham. OPEN UNIVERSITY PRESS.
- SCHWANDT, TA. 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructivism. In: Denzin, NK & Lincoln, YS (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. London: SAGE.

- SEALE, C., GOBO, G., GUBRIUM, JF & SILVERMAN, D (Ed.). 2004. *Qualitative Research Practice*. London: SAGE.
- SHIPMAN, M. 1997. *The Limitations of Social Research*. London and New York: Longman.
- SIVERMAN, D. 2001. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE.
- SIGHN, P. 1995. Vocing the 'Other', Speaking for the 'self', Disrupting the Metanarratives of Educational Theorizing with Poststructural Feminisms. In: Smith, R & Wexler, P (Ed.). *After postmodernism: Education, Politics and Identity*. London and Washington DC: The Falmer Press.
- STRAUSS, EM. 2000. 'n Kultuurhistoriese en Opvoedkundige waardebepling van Plaasskole in die Overberg, in die lig van die uitfassing daarvan. M.Ed, Universiteit van Stellenboch.
- SUBREENDUTH, S. 2005. *Narrating the Transformative (im) Possibilities of Education in South Africa*. In: Gierdien, F (Ed.). *UWC Papers in Education*. University of the Western Cape: Faculty of Education.
- TAYLOR, N & VINJEVOLD, P. 1999. *Getting Learning Right. Joint Education Trust*. Pretoria.
- TERRE BLANCHE, M & KELLY, K. 2002. Interpretive methods. In: Terre Blanche, M & Durrheim, K. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Science*, Cape Town: UCT PRESS.
- TORRES, CA & MITCHELL, TR (Ed.). 1998. *Sociology of Education: Emerging Perspectives*. New York: State University of New York Press.

- VANDENBERG, D. 2001. Identity politics, Existentialism and Harry Broudy's Educational Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 33(3 & 4), 365-380.
- WETHERELL, M., TAYLOR, S & YATES, SF (Ed.). 2001. *Discourse Theory and Practice: A Reader*. London: SAGE.
- WETHERELL, M. 2001. Themes in discourse Research: The Case of Diana. In: Wetherell, M., Taylor, S & Yates, SJ. *Discourse Theory and Practice*. London: SAGE.
- WHITTY, G. 1985. *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*. London: Methuen.
- WILLMOTT, R. 2002. Reclaiming metaphysical truth for Educational Research. *Journal of Educational Studies*, 50(3), 3309-362).
- YOUNG, M. 2005. An old problem in a new context: Rethinking the relationship between sociology and educational policy. In: Gierdien, F (Ed.). *UWC Papers in Education: University of the Western Cape*.
- YOUNG, MFD. 2000. Rescuing the Sociology of Educational Knowledge from the extremes of voice discourse: Towards a new theoretical basis for the Sociology of the Curriculum. *British Journal of Education*, 21 (4), 523-532.
- ZEMBYLAS, M. 2003. Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(3), 213-232.

BYLAE

BYLAE VOLGORDE	INHOUDE
A	AANSOEBRIEWE AAN BETROKKE INSTELLINGS
B	GOEDKEURINGSBRIEWE VAN DIE WKOD
C	OBSERVASIE-SKEDULE
D	ONDERHOUD-SKEDULE



BYLAE A:

AANSOEBBRIEWE

VOLGORDE VAN AANSOEBBRIEWE	AARD VAN BRIEF-AANSOEB	JAAR
1	Brief aan WKOD	2003
2	Brief aan skole vir observasies	2003
3	Brief aan WKOD	2004
4	Brief aan WKOD	2005

Newmanstraat 06
BREDASDORP
7280
12 Maart 2004
Tel & Faks: 20842-53353
E-mail: vis@telkkomsa.net
Self: 0849874423

Die Direkteur: Onderwys Navorsing
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak 9114
KAAPSTAND
8000

VIR AANDAG: Dr. Ronald Cornelissen
Tel. 021- 467-2286
Faks. 021- 425-7445

Geagte Doktor Cornelissen

**INSAKE: TOESTEMMING VIR BESOEKE AAN SKOLE WAT VERBAND
HOU MET NAVORSING VIR 'N PH.D-GRAAD**

TITEL:

**KURRIKULUM IMPLEMENTERING IN SEKERE VERAFFGELEë SKOLE IN DIE
WES-KAAPLAND SEDERT 1998 TOT 2005: 'N VERGELYKENDE STUDIE VAN
GEVALLE.**

Met graagte doen ek her-aansoek vir die besoek aan skole wat verband hou met my navorsing vir 'n Ph.D-studie. Die tydperk vir besoek aan skole sluit in 01 Maart 2005 tot einde September 2005. Die skole wat ek beoog om te besoek, sluit in: Bredasdorp Laerskool (Bredasdorp), Bontebok Primêr (Swellendam), Elim Primêr (Elim), Protea Primêr (Napier), Swartberg Primêr (Caledon) en Waenhuiskrantz Primêr (Waenhuiskrantz). Die oogmerk met my besoek is om empiriese data te versamel, algemene indrukke te vorm en bestaande indrukke te versterk, data deurlopend te analiseer, verwerk, interpreteer en her-interpreteer.

Dankie by voorbaat, die uwe
Mnr. C. V. Visagie [50366050]

Newmanstraat 06
BREDASDORP
7280
April 2003
Tel & Faks: 02842-53353
E-mail: vis@telkomsa.net
S. 0849874423

Die Prinsipaal

..... [Skool]

..... [Adres]

.....

..... [Kode]

Tel.:

Faks:

Geagte Meneer



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

INSAKE: **NAVORSING BY U SKOOL**

Met graagte doen ek aansoek om navorsing by u skool te doen gedurende die derde kwartaal. My aansoek word vergesel met 'n goedkeuringsbrief van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD in Kaapstad). Tydens my besoek sal ek hoofsaaklik observasies doen by gewillige onderwysers in die intermediêre sowel as senior fase in u skool. Hierdie observasie sluit in om die klaskamers van onderwysers te besoek om aantekeninge te doen in terme van hoe hulle met Kurrikulum 2005 en Uitkomsgebaseerde Onderwys in hul klaskamers werk. Ek sal poog om so min as moontlik die program van die skool en onderwysers te ontwig.

Ek kan aan u die versekering aanbied dat ek nougeset die etiese kode vir navorsing aan skole van die WKOD sal volg, en skole sowel as onderwysers beskerm deur die informasie wat ek insamel, vertroulik te hou. Die naam van die skool en onderwysers sal absoluut vertroulik hanteer word.

Dankie by voorbaat.

Die uwe
(Mnr) C. V. Visagie

**BYLAE B: GOEDKEURINGS BRIEWE VAN
DIE WKOD**

VOLGORDE VAN GOEDKEURING	JAAR
1	2003
2	2004
3	2005



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BYLAE C:

OBSERVASIE SKEDULE



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

OBSERVASIE SKEDULE

JAARTAL: 2003

TYDPERK: 11 AUGUSTUS 2003 TOT 12 SEPTEMBER 2003

DATUM	SKOOL	OPVOEDERS
Maandag 11 Augustus	I	Meneer A
Dinsdag 12 Augustus		Meneer B
Woensdag 13 Augustus		
Donderdag 14 Augustus		Meneer C
Vrydag 15 Augustus		
Maandag 18 Augustus	ii	Mevrou D
Dinsdag 19 Augustus		Meneer E
Woensdag 20 Augustus		
Donderdag 21 Augustus		Mevrou F
Vrydag 22 Augustus		
Maandag 25 Augustus	iii	Meneer G
Dinsdag 26 Augustus		Meneer H
Woensdag 27 Augustus		
Donderdag 28 Augustus		Meneer I
Vrydag 29 Augustus		
Maandag 1 September	Iv	Meneer J
Dinsdag 2 September		Meneer K
Woensdag 3 September		
Donderdag 4 September		Mevrou L
Vrydag 5 September		
Maandag 8 September	V	Meneer M
Dinsdag 9 September		Meneer N
Woensdag 10 September		
Donderdag 11 September		Mevrou O
Vrydag 12 September		

BYLAE D: ONDERHOUD SKEDULE



VRAE VIR SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

A. AGTERGROND AS 'N ONDERWYSER

1. Kan jy aan my meedeel watter oorheersende invloede uit jou *gesin* en *gemeenskap* op jou *professionele* en *pedagogiese gesindhede* en *oortuiginge* ingewerk het? Verwys hier veral na invloede van die gesags-outeite in jou gesin, kultuur, politiek, sosiale klas, geloof en jou geslag posisie in die samelewing.
2. Hoe is jou pedagogiese gesindhede en oortuigings waarmee jy deesdae onderrig deurlopend in jou *skooljare* (primêre en hoërskool) beïnvloed?
3. Watter sleutel faktore en gebeure uit jou gesinslewe en skoollewe het bygedra tot jou besluit om 'n onderwyser te word, asook die *tipe onderwyser* wat jy vandag is?



B. OPLEIDING AS 'N ONDERWYSER

1. Watter tipe *onderwyser-inrigting* het jy bygewoon en hoe het vorige gebeure in jou lewe hierdie besluit beïnvloed?
2. Watter *tipe opleiding* het jy in jou inrigting ontvang en hoe het dit bygedra tot die pedagogiese ingesteldheid en oortuigings waarmee jy vandag steeds onderrig?
3. Hoe het die opleiding instansie wat jy bygewoon het, bygedra tot die vorming van jou *houding en interpretasie van gesag*? Verwys hier na staats-outeite, geloof-outeite, dominante gesags figure in jou opleiding sentrum en kultuur.
4. Hoe help jou opleiding as onderwyser jou om *skuiwende identiteite* te doen in terme van nuwe kurrikulum innovasies in jou klaskamer?

C. DIE IMPLEMENTERING VAN 'N KURRIKULUM INNOVERING

1. Wat is die *hindernisse* om K2005 in jou skool te implementeer? Watter voordele is daar?

2. Ondersteun jy en jou skooloutoriteite en kollegas kollegas die *implementering van K2005*?
3. Watter vrae is daar wat jy wil stel oor K2005/UGO?

