

**WAT IS DIE INVLOED VAN SKOOLKULTUUR OP DIE ROL-IDENTIFISERING VAN
ONDERWYSERS BY 'N PRIMÊRE SKOOL IN DIE WES-KAAP?**

RUBY WATSON

TESIS INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING

VIR DIE GRAAD

MAGISTER IN OPVOEDKUNDE

(OPVOEDKUNDIGE BELEIDSTUDIE)

AAN DIE

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STUDIELEIER: PROFESSOR ASLAM FATAAR

DESEMBER 2011

VERKLARING VAN EGTHEID

Hiermee verklaar ek, **Ruby Watson**, dat die werk soos ek dit in hierdie tesis aangebied het en genaamd: *Wat is die invloed van skoolkultuur op die rol-identifisering van onderwysers by 'n primêre skool in die Wes-Kaap?*, my oorspronklike werk is.

Hierdie werk is ook nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied nie.

GETEKEN:

DATUM:

ABSTRAK

Die navorsing in hierdie studie konsentreer op hoe onderwysers gestalte gee aan hulle identiteitsvorming te midde van histories benadeelde omstandighede. Skoolkonteks is die lens wat gebruik word om die onderliggende verwantskap tussen rol-identiteit en skoolkultuur te verstaan. Die fokus is op respondente se biografië en professionele opleiding ten einde vas te stel hoe hulle die voorgeskrewe onderwyserrolle medieër.

Onderwysers moet verstaan word binne die grense van 'n sosio-kulturele konteks, hulle biografiese verhale en professionele opleiding. Hierdie faktore is bydraende aspekte wat 'n invloed het tydens die vorming van rol-identiteit, sowel as tydens die ontvang en implementering van beleide. Die aanname wat deur hierdie studie gemaak word, is dat daar 'n gaping tussen hervormingsbeleide en skoolkultuur bestaan wat die rol-identiteit van die onderwyser beïnvloed. 'n Beter begrip van onderwyser-omstandighede, kan 'n multi-dimensionele benadering tot onderwys inspireer. Gevolglik het my tesis gepoog om empiriese bewyse te genereer wat kan bydrae tot 'n vollediger begrip van onderwysers in minder-bevoorregte skole.

Onderwysers ontwikkel 'n self-identiteit binne die raamwerk van ervarings en verwagtinge oor hulleself en hulle onderrig. Die professionele identiteit van die onderwyser bestaan uit vaardigheid op vakgebied, vlak van opleiding, voorbereiding en formele kwalifikasie. Binne die minder-bevoorregte konteks waarin hierdie respondente onderrig, konstrueer hulle 'n een-dimensionele professionele identiteit. Die skoolklimaat belemmer die gelyktydige uitvoering van veral die drie rolle waarna ek in hierdie studie verwys. Sommige van die belemmerende faktore waarna verwys word, is die skool se gelate aanvaarding van gebrek aan leerarea kennis, rasisme en die misbruik van onderrigtyd. Gebrekkige bestuur en gemeenskapsbeheer vergemaklik verder die onderwyser se tekortkominge en een-dimensionele benadering.

My studie word onderskraag deur 'n teoretiese raamwerk wat met behulp van literatuurwerke saamgestel is. Die proses van data-insameling is met die hulp van 'n kwalitatiewe indiepte-ondersoek gedoen. Die semi-gestruktureerde onderhoude wat gevoer was, het gedien as instrument ter beantwoording van die navorsingsvraag ten einde die beoogde doelstellings te

bereik. My kern bevindinge het ek verkry vanuit empiriese-interpretatiewe tegnieke. Hiervolgens is bevind dat persoonlike sosialisering en professionele opleiding tesame met kontekstuele faktore, 'n invloed het op die samestelling van die identiteitsbasis van die onderwyser. Hierdie identiteitsbasis vorm die grondslag waarop onderwysers hulle rol-identiteit formuleer.

My navorsing wys hoe die onderwysers in my studie hulleself posisioneer in verhouding tot hulle voorgeskrewe onderwyserrolle. Hulle identiteitsvorming geskied binne die konteks van minder-bevoorregte omstandighede, morele diffusie en onderwys transformasie. Ek beskryf hierdie konstruksie as hulle konseptuele ruimte van rol-identiteitsvorming. Verder bied hierdie studie 'n analise van hoe respondente hulle rol-identiteit vorm. Die vernaamste bevinding van hierdie studie is dat die geselekteerde onderwysers elk op 'n *een-dimensionele basis* uiting gee aan 'n professionele medieëring van hulle rolle binne hierdie skool se kultuur. Die studie wys die komplekse variasies van een-dimensionaliteit onder die vier onderwysers.

ABSTRACT

The research in this study focusses on how teachers express the forming of a role-identity amid historically disadvantage circumstances. The lens used to highlight and understand the underlying relationship between role-identity and school culture, is school context. The focus is on the biography and professional training of respondents in order to determine how teachers mediate their professional roles.

We must understand teachers within the boundaries of a socio-cultural context, their biography and professional training. These factors, which contribute to the forming of role-identity, can negatively affect the receiving and implementation of policy. The assumption made by this study, is that there is a gap between transformation policies and school culture, which has an influence on the role of the teacher. A better understanding of teacher circumstances can inspire a multi-dimensional approach to teaching. The result was that my thesis tried to generate empirical evidence to understand teachers in under-privilege schools more fully.

Teachers develop their self-identity within the framework of experience and expectations about themselves and their teaching. The professional identity of teachers consists of being skilled in subject area, level of training, preparedness and formal qualifications. Respondents construct their one-dimensional professional identity within an under-privilege context. The school climate hinders the simultaneous execution of the three roles that I refer to in this study. Some of the hindrance factors are the manner in which the school accepts the lack of learning area knowledge, racism and the abuse of contact time. Poor management and lack of community control, tolerates the shortcomings and one-dimensional approach of teachers.

The study makes use of a theoretical framework, supported by literature. I used qualitative indepth-investigation for the collection of data. I used semi-structured interviews as an instrument to answer the research question and to achieve the proposed outcomes.

I achieved my main finding by using empirical-interpretive techniques. The finding was that personal socialisation and professional training, together with contextual factors influence the

foundation of teacher identity. The base identity is the foundation upon which teachers formulate their role-identity.

My research shows how the respondents position themselves in relation to the prescribed teacher roles. Their identity forming takes place within the context of under-privilege circumstances, moral diffusion and transformation in education. I describe the construction of their conceptual space of role-identity. I furthermore present analyses of how the respondents form their role-identity. I base the most important finding of this study on one-dimensionality. Each of the selected teachers expresses their professional mediation of their roles within the context of a specific exposed school culture. The study shows the complex variations of this one-dimensionality amongst the four teachers.

VOORWOORD

In die verlede is navorsing aangebied as die uitkoms van 'n tegniese proses waarin hoofsaaklik normatiewe metodes gebruik was. Die rol van die navorser was van minder belang. Sedert die 1960s het 'n begrip ontstaan dat die konstruksie van kennis 'n sosiale proses is, met politieke implikasies. Hierdie begrip het bepaalde implikasies vir my interpretatiewe studie oor onderwyser-identiteit in 'n minder-bevoorregte skool gehad. Die interpretatiewe metodes waarvolgens ek hierdie studie ondersoek het, het my eiesoortige subjektiwiteit in gedrang gebring en het my genoodsaak om my subjektiwiteit in my navorsingsmetodologie te verklaar.

Dit is vir my noodsaaklik dat die leser bewus is van my persoonlike agtergrond wat ek as navorser en skrywer na hierdie navorsing gebring het. Gevolglik is 'n oorsig van my outobiografie van belang.

Ek is gebore in Kaapstad in 'n voormalige kleurling¹ woonbuurt. Hier het ek my wordingsjare en kinderjare deurgebring. My opgroei-jare vind plaas binne 'n bepaalde ras, religieuse en klas-diskoerse in die apartheids-era. Dit bring mee 'n bepaalde geslotenheid in terme van my sosialisering as mens en onderwyser. Tydens apartheid het ek ervaar hoedat veral blanke, kleurling en swartmense in geografiese afsondering van mekaar gewoon en gelewe het. Weens hierdie geografiese afsondering, was ek nie oordrewe bewus van ras en etniese groeperinge buite die konteks van 'n kleurling-identiteit nie.

Tydens apartheid was kleurlinge een van die gemarginaliseerde politieke groepe wat geen politieke seggenskap in landsbestuur gehad het nie. Die meeste inwoners in my woongebied was nie-polities gefokus en het in die vroeë sestigs geen militante weerstand teen die politieke stelsel van apartheid gebied nie. Ook was die meeste kleurlinge laag geskool en het 'n werkersklas leefwyse handhaaf. Die meer-bevoorregte kleurlinge was hoofsaaklik boukontraakteurs, onderwysers, verpleegsters, polisiemanne en predikante. Die kerke het 'n sterk invloed op die denke en leefwyse van die werkersklas inwoners uitgeoefen.

¹ Die gebruik van die term “kleurling” net soos Swart, Indiër en Blank, is apartheidskategorieë waarmee ek nie saamstem nie, maar wel gebruik vir beskrywings doeleindes.

Gemeenskapslewe tydens apartheid was gekenmerk deur verdeeldheid op gebiede van politieke keuses, sport, gelowe, klasse verskille, die posisie en rol van die vrou, wat gemeenskappe negatief beïnvloed het. Dit is binne hierdie raamwerk van verdeeldheid wat ek as 'n vroulike kleurling persoon, uit 'n christelike werkersklas gesin, grootgeword het, en waartydens my identiteit gevorm is.

Die proses van data-insameling het my forseer om my subjektiwiteit te bevraagteken weens die invloed wat dit kon hê op my navorsing. Ek het van myself vereis om deurlopend bewus te wees van die etiese vereistes wat aan myself as 'n wetenskaplike navorser gestel word, sowel as die etiese vereistes van die Onderwysdepartement.

My ervaring vanuit 'n refleksiewe perspektief, is dat kwalitatiewe navorsers ten beste ontwikkel deur aan situasies blootgestel te word. Die interpretatiewe en vraende manier van interaksie met respondente het meegebring dat respondente gemaklik was met my teenwoordigheid as 'n navorser. Die onderhoudsproses het dus vlot verloop.

Ek was egter steeds skepties oor my subjektiwiteit tydens die verwerking van my ingevorderde data. Ek het my subjektiwiteit probeer neutraliseer deur my empiriese data te vergelyk met normatiewe lense in literatuurstudies. My werkswyse as navorser was om die natuurlike veld van die respondente te besoek, data in te samel en te verwerk en literatuurstudies te gebruik om my bevindinge te onderskraag.

SLEUTELWOORDE

Rol-identiteit; Skoolkultuur; Morele diffusie; Blootgestelde skole; Beleërde skole; Gemeenskapsinvloede; Hervormingsbeleide; Disfunksionierend; Een-dimensioneel; Onderwyserrolle

ERKENNINGS

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

- ❖ My studieleier, Professor Aslam Fataar, vir uitmuntende akademiese insig, waardevolle leiding en geduld. Daarsonder sou ek kwalik hierdie studie tot voltooiing kon bring.
- ❖ Die Skoolhoof en Beheerliggaam van die primêre skool waar ek my navorsing gedoen het, vir toestemming om onderhoude met die onderwysers te voer.
- ❖ Die vier onderwysers wat bereidwillig was om bogenoemde onderhoude te voer.
- ❖ My suster Freda Daniels, en vriendinne Ida Torres en Magdalene Rodgers, vir hulle ondersteuning en aanmoediging tydens die studie.

Lys van akronieme

AS	-	Assesserings standaard
DvO	-	Departement van Onderwys
DH	-	Departementshoof
GKBS	-	Gehalte Kwaliteit Bestuurstelsel
HNKV	-	Hersiene Nasionale Kurrikulum Verslag
ILOS	-	Intervensie Leerder Ondersteuningspan
K2005	-	Kurrikulum 2005
LO	-	Lewensoriëntering
LU	-	Leeruitkomste
NSO	-	Norme en Standaard vir Onderwysers
OBOS	-	Onderwys Bestuur Onderzoek Span
OA	-	Ontwikkeling Assesseringstelsel
SASW	-	Suid-Afrikaanse Skole Wet
SBL	-	Skoolbeheerliggaam
SBS	-	Skoolbestuurspan
UGO	-	Uitkomsgebaseerde Onderwys
VM	-	Vorderingsmeting
WKOD	-	Wes-Kaapse Onderwys Departement

TABEL VAN INHOUDE	BLADSY
TITEL VAN DIE TESIS.....	i
VERKLARING VAN EGTHEID	ii
ABSTRAK.....	iii
ABSTRACT.....	v
VOORWOORD.....	vii
SLEUTELWOORDE.....	viii
ERKENNINGS.....	ix
LYS VAN AKRONIEME	x
TABEL VAN INHOUDE	xi

TABEL VAN INHOUDE

HOOFSTUK EEN: INLEIDING TOT DIE TESIS

1.0	Agtergrond tot die studie	1
1.1.	Die Rasionaal	1
1.2	Navorsingsvraag en sub-vrae	3
1.2.1	Navorsingsvraag	4
1.3	Doelstellings	4
1.4	Navorsingsmetodologie en ontwerp	5
1.5	Beperkinge van die studie	5
1.6	Hoofstukindeling van die studie	6
1.7	Samevatting	7

HOOFSTUK TWEE: LITERATUURSTUDIE

2.0	Inleiding	8
2.1	Die funksionering van skoolkultuur	9
2.2	Internasionale Onderwyservorming	10
2.3	Onderwyservorming in post-apartheid Suid-Afrika	12
2.4	Voorgeskrewe beleide in die hervormingsproses	14
2.5	Die impak van omgewingsinvloede op skoolkultuur	18
2.5.1	Politiese invloede	18
2.5.2	Ekonomiese invloede	19
2.5.3	Sosiale invloede	21
2.6	Die pedagogiese, administratiewe en pastorale rolle van die Suid-Afrikaanse onderwyser	22
2.6.1	Die pedagogiese rol van die onderwyser	23
2.6.2	Die administratiewe rol van die onderwyser	25
2.6.3	Die pastorale rol van die onderwyser	26
2.7	Die rol-identifisering van die onderwyser	28
2.7.1	'n Beskrywing van onderwyser-identiteit	28
2.7.2	Die professionele basis van die onderwyser	29
2.7.3	Die emosionele basis van die onderwyser	29
2.7.4	Die politieke basis van die onderwyser	29
2.7.5	Faktore wat bydra tot die rol-identifisering van die onderwyser	30
2.8	Die invloed van skoolkultuur op die onderwyser in wanfunksionerende skole	31
2.9	Samevatting	33

HOOFSTUK DRIE: NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.0	Inleiding	36
3.1	Navorsingsparadigmas	36
3.2.	'n Kwalitatiewe studie	38

3.3	My subjektiwiteit as 'n empiriese navorser	39
3.4	Objektiwiteit te midde van subjektiwiteite	40
3.5	Navorsingsontwerp	41
3.5.1	'n Indiepte-studie	41
3.5.2	Data-insameling	43
3.5.3	Die voor- en nadele van onderhoudvoering	43
3.6	Prosedure tydens seleksie van skool (geval) en onderwysers (eenhede)	44
3.7	Data Analise	48
3.8	Geldigheid, Betroubaarheid en Etiese oorwegings	49
3.8.1	Geldigheid	49
3.8.2	Betroubaarheid	50
3.8.3	Etiese Oorwegings	50
3.8	Samevatting	51

HOOFSTUK VIER: DATA-AANBIEDING

4.0	Inleiding	52
4.1.	Skoolkultuur en Skoolkonteks	53
4.2	Identiteitsbasis en konstruksie van onderwysers	59
4.2.1	Juffrou A	60
4.2.1.1	Die klaskamer	60
4.2.1.2	Persoonlike agtergrond en onderwysopleiding	60
4.2.1.3	Die beleving van skoolkultuur	62
4.2.1.4	Impak van hervormingsbeleide	64
4.2.1.5.	Die rol-identifisering van die onderwyser	65
4.2.2	Meneer B	67
4.2.2.1	Die klaskamer	67
4.2.2.2	Persoonlike agtergrond en onderwysopleiding	68
4.2.2.3	Die beleving van skoolkultuur	69
4.2.2.4	Impak van hervormingsbeleide	71
4.2.2.5.	Die rol-identifisering van die onderwyser	73

4.2.3	Mevrou C	75
4.2.3.1	Die klaskamer	75
4.2.4.2	Persoonlike agtergrond en onderwysopleiding	75
4.2.2.3	Die beleving van skoolkultuur	77
4.2.3.4	Impak van hervormingsbeleide	79
4.2.3.5.	Die rol-identifisering van die onderwyser	81
4.2.4	Mevrou D	83
4.2.4.1	Die klaskamer	83
4.2.4.2	Persoonlike agtergrond en onderwysopleiding	83
4.2.4.3	Die beleving van skoolkultuur	85
4.2.4.4	Impak van hervormingsbeleide	87
4.2.4.5.	Die rol-identifisering van die onderwyser	89
4.3	Samevatting	90

HOOFSTUK VYF: ANALISE EN BESPREKING

5.0	Inleiding	92
5.1.	Biografie	93
5.2	Opleiding	96
5.3	Skoolkultuur	99
5.4	Beleidsimplementering	102
5.5	Die rol-identifisering van die onderwyser	104
5.6	Samevatting	107

HOOFSTUK SES: OPSOMMING	110
--------------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIE	114
---------------------------	------------

BYLAE

Bylae A (1-3) Aansoekbriewe aan betrokke instansies

Bylae B (1-3) Goedkeuring, Uitstel en Toestemmingsbriewe

Bylae C Etiese Klaring

Bylae D Onderhoudskedule

HOOFSTUK EEN: INLEIDING TOT DIE TESIS

1.0 Agtergrond tot die studie

Hierdie studie fokus op die *rol-identifisering* van onderwysers in post-apartheid Suid-Afrika te midde van 'n minder-bevoorregte en histories benadeelde omgewing.

Skole wat hoofsaaklik in histories benadeelde gebiede in Suid-Afrika voorkom, word gekenmerk deur gemeenskapsarmoede en swak sosio-ekonomiese omstandighede. Hierdie komplekse beïnvloedings van skoolkultuur, bemoeilik die onderrig en leerproses en het waarskynlik 'n invloed op die positiewe identiteitsvorming van onderwysers. Dit is dus nodig dat die effek van 'n benadeelde omgewing, op die identiteitsbasis van die onderwyser verstaan word. Huidiglik funksioneer onderwysershervorming en die moontlike effek wat benadeelde omstandighede op die pedagogiese gedrag van die onderwyser het, in isolasie.

Tesame met bogenoemde faktore, is 'n verdere beweegrede vir hierdie studie te vinde in my persoonlike ervaring as onderwyser by 'n histories benadeelde skool. Die milieu waarin ek my bevind, bied 'n daaglikse blik op die stryd wat onderwysers in lae funksionerende skole ervaar ten einde te oorleef.

In hierdie hoofstuk bied ek die rasionaal waarop die navorsingsvraag en subvrae gevestig is en voorsien ek 'n uitleg van die navorsingsmetodologie. Ook word die beperkinge wat tydens die navorsing ervaar was bespreek en word gevolg deur 'n uiteensetting van die hoofstukindeling van die tesis.

1.1 Die Rasionaal

Om die skool waar ek die studie gedoen het te beskerm, het ek die skuilnaam 'Skool SA' gekies. Dit is 'n histories benadeelde primêre skool in 'n middelklas woonbuurt in die Mooi-berg omgewing, omtrent 50 km oos van Kaapstad. Die skool akkommodeer hoofsaaklik leerders uit omliggende werkersklas gemeenskappe. Die minder-bevoorregte huislike- en sosiale omgewings

van die leerders het 'n skynbare invloed op skoolkultuur en gevolglik ook op onderwyserhandeling.

Die kultuur van skole is gewortel in historiese tradisies wat afwisselend druk op die rol van die onderwyser by lae funksionerende skole plaas. Die pedagogiese rol word onder druk geplaas wanneer die onderwyser se leerarea van spesialisering misken word. 'n Verdere kwelpunt is die afwisselende gebruik van verouderde onderrigmetodes tydens die onderrig van 'n hernude onderrigstelsel. Die gebruik van verouderde metodes veroorsaak dat onderwysers vasval in 'n gemaksonne wat nie voorsiening maak vir onderwyservorming soos deur Uitkomsgebaseerde Onderrig (UGO) vereis word nie.

Die proses van onderwyservorming word as kompleks in histories benadeelde skole ervaar weens 'n gebrek aan funksionerende strukture, hulpmiddels tekorte en 'n onvoldoende infrastruktuur. Baie is van mening dat hierdie tipe skole in die algemeen nie oor die kapasiteit beskik om stelselveranderinge te hanteer nie. Die kompleksiteit betrokke op institusionele vlak tydens hervorming tesame met die verskillende onderrigkontekste wat buite rekening gehou word tydens die disseminasie van beleide, het 'n beïnvloedende rol tydens identiteitsvorming.

Die implementering van hervormingsbeleide het veral die wanfunksionerende skoolsektor se tekortkominge aan die lig stel. Die onderwyser wat tradisioneel die fokuspunt in die klaskamer was, het verdwyn en het as fasiliteerder op die kantlyn verskyn (Jansen, 2001: 243). Die professionele opleiding van onderwysers wat aan histories benadeelde instansies studeer het, het hulle onbevoeg gelaat om kurrikulum verskuiwing met gemak te hanteer nie.

Die raamwerk waarbinne fasilitering in lae funksionerende skole geskied, laat ruimte vir onvoldoende benutting van instruksietyd. 'n Stadige onderrigpas word dus in histories benadeelde Suid-Afrikaanse klaskamers ervaar (Taylor, 2009: 24). Hierdie stadige pas en gebrek aan optimale gebruik van onderrigtyd, dra waarskynlik by tot die opeenhoping van die werkslading en vervaaging van 'n positiewe gesindheid.

Gedemotiveerd onderwysers begin twyfel in hulle vermoë om hulle skole se lae funksionering te verbeter en verval in 'n identiteit van hulpeloosheid (Fataar & Paterson, 2002:18). Hierdie hulpelose identiteit word intensifiseer deur die NSO beleid wat 'n beeld skets van die ideale onderwyser waarmee baie onderwysers moeilik identifiseer. 'n Diskonneksie ontstaan tussen die NSO beleid en die rol wat deur die onderwyser in 'n histories benadeelde skool in Suid-Afrika vervul word (Jansen, 2001: 242).

1.2 Navorsingsvraag en sub-vrae

Weens persoonlike ervaring en ten aanskoue van hoe onderwysers in histories benadeelde skole geleidelik 'n persoonlike transformasie ondergaan te midde van interne en eksterne druk, het ek besluit om hierdie fenomeen te verken. My ervaring is dat tydens die aanvaarding van die skool se kultuur, neem die onderwyser afstand van 'n eie identiteit en formuleer 'n *nuwe* identiteit rondom dit wat deur die skoolkultuur vereis of toegelaat word. My fokus is op die skoolkultuur van 'n histories benadeelde skoolgemeenskap om sodoende die uitwerking van omstandighede op die vereiste multi-dimensionele identiteit van die onderwyser te bepaal.

Om 'n begrip te ontwikkel van hoe onderwysers hulle rolle verstaan en gestalte daaraan gee, het ek 'n indiepte-ondersoek geloods na die fenomeen. Die veronderstelling is dat die sosiale en ekonomiese omstandighede van die gemeenskap 'n noemenswaardige invloed op die identiteitsvorming van die onderwyser het. Tydens my waarneming van die onderwysers by die skool waar ek tans indiens is, aanskou ek die onderwyser se worsteling met die vorming van 'n rol-identiteit weens 'n benadeelde konteks. Die negatiewe invloed van 'n werkersklasgemeenskap op die funksionele wêreld van die skool, is sigbaar in my skool. Gemeenskapsinvloede wat deur leerders in die skool ingebring word, noodsaak die onderwyser om 'n sosiaal-ondersteunende rol in te neem.

Dit blyk dat die skoolkultuur van wanfunksionerende skole binnegedring word deur veral negatiewe invloede op jeugkulture en swak sosio-ekonomiese omstandighede (Fataar & Paterson, 2002:17). Die gemeenskapsinvloede verhef die pastorale rol wat ten koste van pedagogiese pligte geskied. Hierdie aspek onder andere, is bepalend tot die identiteitsvorming

van die onderwyser. My studie wil bogenoemde faktore soos dit die rol-identiteit van die onderwyser affekteer, ondersoek en daarom het ek op onderstaande navorsingsvraag en subvraag besluit. Rol-identiteit word in die konteks van hierdie studie verwys na die aanneem van 'n identiteit wat pas by die taak wat uitgevoer word of die pos wat beklee word.

1.2.1 Navorsingsvraag

Wat is die invloed van skoolkultuur op die rol-identifisering van onderwysers by 'n primêre skool in die Weskaap?

Die navorsingsvraag word verfyn deur die volgende sub-vrae:

- 1. Hoe beïnvloed die lewenservaringe en onderwysopleiding van onderwysers hulle hantering van die huidige eise in die onderwys?*
- 2. Hoe beïnvloed die politieke, ekonomiese en sosiale omstandighede van 'n histories benadeelde skool en gemeenskap die posisionering van die onderwyser in die klaskamer?*
- 3. In hoe 'n mate impakteer onderwyservorming die rol-identifisering van die onderwyser in 'n histories benadeelde skool?*
- 4. Gegewe die invloed van bogenoemde, hoe kan die aard van die onderwyser se rol-identifisering binne 'n lae funksionerende konteks verklaar word?*

1.3 Doelstellings

My studie is 'n indiepte-ondersoek wat die effek van skoolkultuur op die rol-identifisering van die onderwyser tydens die uitvoering van die pedagogiese, administratiewe en pastorale rolle in 'n histories benadeelde skool, te bepaal. Die studie poog om die skynbare gaping wat tussen die rol van die onderwyser, skoolkultuur en hervormingsbeleide bestaan, te bestudeer. Die doel met die studie is om die volgende aspekte te verstaan:

- Die impak van die onderwyser se biografie en professionele opleiding tydens die uitvoering van die onderwyserrol te verstaan

- Om vas te stel hoe eksterne omgewingsinvloede die onderwyser se posisionering in die klaskamer beïnvloed
- Om 'n indiepte begrip van die aard van onderwysers se rol-identiteite te genereer

1.4 Navorsingsmetodologie en ontwerp

My indiepte-ondersoek word aangepak binne die metodologiese raamwerk van die konstruktiewe-interpretiewe metodologie. Die konstruktiewe konsep verwys na die sosiale konstruksie wat binne 'n sosiale realiteit opgebou word (McMillan & Schumacher, 2001: 191).

Kwalitatiewe navorsing is 'n gesitueerde aktiwiteit wat die navorser binne die wêreld van die nagevorsde situasie plaas. 'n Kwalitatiewe ondersoek adresseer die *hoe* en *wat* vrae, om sodoende 'n gedetailleerde oorsig van die onderwerp te kry. Hierdie metodologiese benadering is dus geskik om die identiteitsgrondslag van die onderwysers in my studie in hulle sosio-kulturele realiteite te ondersoek.

Binne die raamwerk van hierdie konstruktiewe-interpretiewe metodologie, is kwalitatiewe en interpretiewe metodes, tegnieke en prosedure vir die insameling van empiriese data en verwerking benut. Die navorsingsinstrument wat gebruik is, is semi-gestruktureerde onderhoude. Vier onderwysers is geselekteer vir die optekening van data. Semi-gestruktureerde vrae is vanuit my Literatuurstudie ontwikkel met die doel om die faktore wat die posisionering van onderwysers beïnvloed, te bepaal. Semi-gestruktureerde onderhoude is oor 'n tydperk van drie maande gevoer. Een onervare onderwyser en twee ervare posvlak een onderwysers is gekies en 'n vierde onderwyser is uit die senior bestuurspan geselekteer.

1.5 Beperkinge van die studie

Hierdie navorsing vind plaas by 'n skool in die Mooi-bergstreek in die Weskaap. Die navorsingsinstrument waarop besluit is, is semi-gestruktureerde onderhoude. Hierdie instrument vereis 'n interaktiewe verhouding met die eenheid van analise. Om hierdie doel te verwesenlik, moes ek as navorser, die veld van die nagevorsde betree. Die tien onderhoude met die vier

respondente en twee addisionele onderwysers, het oor 'n tydperk van drie maande gestrek. Die tekortkominge hieraan verbode was:

- Om onderhoudtyd te skeduleer sodat dit nie inbraak maak op die dagprogram van die respondente nie;
- Om momentum te behou tussen die eerste onderhoud en die opvolg-onderhoud;
- Om die versoeke wat ontvang was van ongekooste onderwysers wat graag 'n bydrae tot die navorsing wou maak, diplomaties van die hand te wys

Die bevindinge was tentatief en voorwaardelik. 'n Proses van triangulasie moes geskied om die ingevorderde data te verifieer. Hierdie proses is met die skoolhoof, wie se tyd baie beperk was, gedoen.

1.6 Hoofstukindeling van die studie

Hierdie studie word aangebied in ses hoofstukke en die onderstaande is die hoogtepunte van elke hoofstuk. In hoofstuk een is die fokus op die skoolkultuur en die moontlike impak wat dit het op die rol-identiteit van onderwysers by 'n primêre skool in die Weskaap. Die beweegrede vir hierdie benadering was om te bepaal hoe die volgehoue druk wat deur beide interne en eksterne faktore uitgeoefen word, die identiteitsbasis van die onderwyser beïnvloed. Die hoofstuk word ingelei deur 'n agtergrond tot die studie en ontwikkel binne die konseptuele raamwerk van 'n skynbare gaping wat bestaan tussen beleidsimplementering en histories benadeelde omstandighede. Die rol-identifisering van die onderwyser word in fokus gestel, waaruit 'n empiriese studie ontwikkel. Hierdie hoofstuk is afgesluit met 'n breë oorsig vir hierdie tesis.

Hoofstuk twee is gelokaliseer in internasionale en nasionale worstelinge met onderwyservorming. Die politieke, ekonomiese en sosiale ongelykhede wat deur 'n apartheidstelsel teweeg gebring was, bemoeilik die proses van vooruitgang in histories benadeelde skole. Die ekonomiese ongelykhede wat deur skole ervaar word, lei tot 'n onvermoë om 'n balans te handhaaf in die voorgeskrewe onderwyserrolle. Die literatuurstudie bied 'n teoretiese raamwerk om aspekte, soos dit bekend geword het, te verstaan.

Hoofstuk drie is die navorsingsmetodologie hoofstuk en bevat die navorsingsontwerp waarvolgens 'n indiepte-ondersoek onderneem is. Die ondersoek vind binne die konstruktiewe-interpretiewe benadering van data-insameling en verwerking plaas. Die navorsingsontwerp bevat 'n uiteensetting van die deurlopende navorsingsprosedure en refleksieproses waarvolgens die studie aangepak is. Die data-aanbieding van my semi-gestruktureerde onderhoude word in hoofstuk vier uiteen gesit. Die doel was om die rol-identiteit van onderwysers te kontekstualiseer. Hierdie kontekstualisering vind plaas ooreenkomstig beskrywings van hoe onderwysers hulle rolle in die praktyk medieër.

In hoofstuk vyf word 'n interpretasie van die tesis aangebied. Dit behels verduidelikings wat die leemtes tussen onderwyser-identiteit en pedagogie ontbloot. Die samevatting het aan die hand van literatuurstudie ten doel gehad om die skynbare gaping wat tussen identiteit en praktyk bestaan, bloot te stel. Die tesis word in hoofstuk ses afgesluit met 'n opsomming van die tesis.

1.7 Samevatting

Hierdie hoofstuk het ten doel om 'n kontekstuele raamwerk vir my navorsing te bied. Die agtergrond vir die studie word bespreek en hieruit ontwikkel die rasionaal vir die studie. Die navorsingsvraag en sub-vrae word gemotiveer met doelstellings wat aanleiding gegee het tot die gebruik van 'n bepaalde metodologie. Beperkinge wat aan die lig gekom het namate die studie gevorder het, is met behulp van gestipuleerde kriteria aangespreek. Ten laaste verskaf hierdie hoofstuk 'n hoofstukindeling vir die tesis. Ek gaan vervolgens aandag gee aan die literatuurstudie ten einde my studie toe te lig.

HOOFSTUK TWEE: LITERATUURSTUDIE

2.0 Inleiding

Hierdie hoofstuk het ten doel om die literatuur wat my studie begrens aan te bied. Die fokus is op die rol-identiteitsvorming van onderwysers te midde van skoolkultuur. Skoolkultuur word volgens die literatuur beskryf as dit wat binne die skool gebeur. Skole funksioneer normaalweg op 'n gestandaardiseerde formaat binne 'n unieke konteks (SEDL, 2009:2).

Skoolkultuur word deur onderwyservormingsbeleide beïnvloed. Hierdie beleide word hoofsaaklik deur burokrate geformuleer en na skole versprei. Die affektiewe aspekte van hervormingsbeleide op skoolkultuur word buite rekening gehou tydens vorming en implementering. Verder word leerders hoofsaaklik verantwoordelik gehou vir die oordra van omgewingsinvloede in die skool (Christie, Butler & Potterton, 2007:101). Die aanname wat gemaak word, is dat die invloed van die leerder se swak sosio-ekonomiese omstandighede gedeeltelik bydrae tot die druk wat op die onderwyser geplaas word tydens die uitvoering van die onderwyserrol. Hierdie aanname lei tot 'n gevolgtrekking dat 'n benadeelde omgewing die multi-dimensionele benadering wat deur opvoeding vereis word, benadeel.

In die onderstaande afdeling word skoolkultuur sowel as die omgewingsfaktore wat die kultuur van 'n skool binnedring, bespreek. Die bespreking oor skoolkultuur word gevolg deur 'n raamwerk oor Suid-Afrikaanse onderwyservorming, teen die agtergrond van internasionale hervormingsprosesse. Suid-Afrika het sedert 1994 vele onderwysbeleidsveranderinge ondergaan met die vooruitsig dat nuwe beleide die standaard van onderwys sal verhef. Opleiding was aan onderwysers gegee ter ondersteuning van 'n nuwe kurrikulum en 'n vinnig veranderende ekonomiese mark. Een van die struikelblokke te midde van beleidsveranderinge, is die historiese benadeling van skole.

Hierdie hoofstuk bied die volgende aspekte: politieke, ekonomiese en sosiale invloede deur die gemeenskap en omgewing; die pedagogiese-, administratiewe- en pastorale rol van die onderwyser; en die professionele, emotionele en politieke basisse van onderwysers.

2.1 Die funksionering van skoolkultuur

Raywid sowel as Emmerson en Goddard, stem ooreen oor die definisie van skoolkultuur. Skoolkultuur is die unieke persoonlikheid van 'n skool. Hierdie persoonlikheid word gevorm deur jare se tradisies en word baseer op ongeskrewe reëls, gedrag, interaksie, nalatings en verwagtinge. Die ongeskrewe reëls oor gedrag en interaksie het 'n invloed op die vorming van die onderwyser se denkwysse en professionele houding (Raywid, 2001:108). Die ooreenstemmende definisie van Emerson en Goddard (1993:6) meld dat skoolkultuur nie uit 'n reeks tasbare elemente bestaan wat met presiesheid gedefinieer kan word nie. Die ongeskrewe reëls oor interaksie en kommunikasie, oplossing van probleme of hoe besluite geneem word, vorm 'n inherente deel van die skool se kultuur wat volgens laasgenoemde skrywers 'n bepalende faktor in die sukses van die skool is. Hierdie nie-tasbare faktore dra by tot die vorming van onderwysers se denkpatrone en hulle houding ten opsigte van professionele ontwikkeling en opvoedingstaak. Skoolkultuur is die al-omvattende aspek van skoollewe wat alle fasette van skool affekteer en aan die skool sy eie identiteit gee (Davidoff & Lazarus, 2002:52).

Die waardes, gewoontes, geskiedenis en basiese aannames van rolspelers betrokke by 'n skool, is verantwoordelik vir die vorming van 'n skool se kultuur (SEDL, 2009:2). Die leierskap van 'n skool word beskou as die bestuurders van skoolkultuur wat verantwoordelik gehou word vir die bewaring van geskiedenis en implementering van nuwe waardes en praktyke (Stoll, 1998:13). Betrokkes by 'n skool konseptualiseer wat skool is, asook hoe ander oor gebeure en aksies in die skool moet reageer (SEDL, 2009:2).

Die vasgestelde praktyke en soms ook die argitektuur beklemtoon die eendersheid van skole. Die ouderdom van leerders in 'n graad en skoolroosters is verdere voorbeelde van gemeenskaplike faktore. Dit is egter tydens die vergelyking van hierdie eendersheid dat besef word hoe verskillend skole werklik is (Christie, Butler & Potterton, 2007:33).

Skoolkultuur en skoolstruktuur is interafhanklik. Die sigbaarheid van skoolstrukture beïnvloed die veranderbaarheid van skoolkultuur en skoolklimaat. Vooraf kennis van beide die skoolkultuur en hoe strukture gevorm is, word egter benodig (Stoll, 1998:12). Nasionale

hervormingsbeleide wat in die afwesigheid van kennis oor individuele skoolkulture gedoen word het 'n affektiewelike uitwerking op die interpersoonlike verhoudinge en strukture van 'n skool (Christie, Butler & Potterton, 2007:34).

Skoolkulture het dikwels verskillende sosiale patrone as dié van die gemeenskap wat dit dien. Die kultuur van die skool word wel beïnvloed deur die gemeenskap, hoofsaaklik deur leerders wat hulle gemeenskapsinvloede in die klaskamer inbring (Visagie, 2006:197). Hierdie binnedring van die huislike omgewing affekteer die vlak van produktiwiteit in die klaskamer (Raywid, 2001:106). Die verskil in die prestasie van skole kan dus gedeeltelik toegeskryf word aan die verskil in huis- en skoolkultuur (Fleisch, 2008:2).

Die patrone wat deur bevoorregte of minder-bevoorregte gemeenskap weerspieël word, kan die funksionele kultuur van skole affekteer. Die meer suksesvolle skole wat hoofsaaklik in meer gegoeë gebiede geleë is, beskik oor 'n uitdagende kultuur. Hulle strewende is om op vorige prestasies te verbeter. Uitmuntendheid met die hoop op sukses vir elke leerder, word aangemoedig. Die teendeel is dat die minder suksesvolle skole met minder dringendheid funksioneer in terme van verbetering en is meer verdraagsaam oor die afwesigheid van positiewe uitslae (Elbot & Fulton, 2008:3). 'n Positiewe skoolkultuur is bevorderlik vir die veranderinge wat deur 'n nuwe kurrikulum vereis word. Vervolgens word gekyk na kurrikulum veranderinge in Suid-Afrika, teen die agtergrond van internasionale onderwys-hervorming.

2.2 Internasionale Onderwys-hervorming

Globale ekonomiese aktiwiteite forseer regerings om die rol van onderwysers te hersien om sodoende in die ekonomiese behoeftes van lande te voorsien (Donn, 1998:70). Skole is hoofsaaklik sosiale instansies met kulturele, politieke en ekonomiese doelwitte, wat weinig voorsiening maak vir die behoeftes van 'n globale mark (Christie, 2008:57). Die ervaring wêreldwyd is dat min skole aangepas is om die uitdagings wat deur die huidige 'kennis ekonomie' gestel word, die hoof te bied. Informasie en kommunikasie tegnologie is besig om die wêreld te verander en daarmee ook die pedagogiese gebruike in skole. Internasionale handel is aan die toeneem en sosiale en kulturele uitruilings vind globaal plaas (Christie, 2008:45).

Die globale ekonomiese mark beskik oor die potensiaal om uitsonderlike ekonomiese vooruitgang, werksgeleenthede en die verligting van armoede teweeg te bring (Christie, 2008: 47). Terwyl globalisering inter-konnektiewe en ekonomiese welvaart reg oor die wêreld teweeg bring, word die reeds gemarginaliseerdes verder uitgesluit (Christie, 2008:44). Die gaping tussen ryk en arm word deur ekonomiese magte vergroot. Sonder die nodige infrastruktuur (byvoorbeeld elektrisiteit of telefoon dienste) word arm gemeenskappe benadeel ten opsigte van tegnologie, tyd-spasie en plek. Die suksesvolste ekonomieë van die een-en-twintigste eeu, is die lande wat hulleself in leergemeenskappe omskep om sodoende die veranderinge en uitdagings in die onderwys die hoof te bied (Donn, 1998:70).

Die Verenigde State van Amerika het byvoorbeeld reeds in 1950 'n nasionale kurrikulum hervormingsproses in werking gestel wat tot die laat sestiger jare geduur het. Die onderwyser was beide die onderwerp van verandering sowel as die agent van verandering tydens hierdie proses (Fullan & Hargreaves, 1992:36). Die doel van die hervormingsproses was om leeruitkomste te verbeter, maar teen 1970 is gevind dat geen noemenswaardige verandering in die klaskamer plaasgevind het nie (Fullan, 2001:5). Die mislukking van die hervormingspoging is toegeskryf aan 'n handboekgedrewe kurrikulum, 'n gebrek aan aanspoeringsmiddels vir onderwysers om hul praktyk in die klaskamer te verander en die enorme koste verbonde aan grootskaalse fundamentele verandering oor hoe kennis in die klaskamer gekonstrueer moes word (Fullan, 2001:5). As gevolg van laasgenoemde faktore is groter druk op skole geplaas om innoverent op te tree. Skole het te midde van druk hervorming aanvaar, sonder dat hulle oor die kapasiteit beskik het om dit in die praktyk uit te voer (Fullan, 2001:6).

Terselfdertyd het verskeie lande begin fokus op opvoedingshervorming. Engeland het hulle gewend tot die verandering van die lewensomstandighede van minder-bevoorregtes. Omdat opvoeding beskou word as 'n instrument om sosiale ongelykhede aan te spreek, het die Arbeidersparty in Engeland opgetree as staatsaktiviste vir die verbetering van geletterdheid en gesyferdheid van kinders uit werkersklas gesinne (Fleisch, 2002:11).

Ook op Afrika bodem het onderwystransformasie wortel geskied. Zambië is byvoorbeeld sedert 1960 in 'n opvoedingstryd gewikkel. Zambië het vanaf 'n tradisionele stelsel wat hoofsaaklik op

die sosialisering van die kind in die samelewing gefokus het, weg beweeg. Aanvanklik was die kognitiewe ontwikkeling van die kind van minder belang en die rol van die onderwyser was pastoraal van aard (Carmody, 2004:xiii). In 1964 is die sendeling beheerde opvoeding feitlik heeltemal deur die staat oorgeneem en die fokus het verskuif na opvoeding as 'n belegging in menslike hulpbronne. Weens swak ekonomiese omstandighede in 1970, is die onderwysstelsel vir 'n tweede keer hersien. Hierdie keer met 'n sosialistiese inslag. Die Opvoedingsbeleid van 1970 het die weg gebaan vir positiewe verandering. In 1980 het 'n verdere verswakking in die land se ekonomie, 'n besnoeiing van fondse vir onderwys teweeg gebring wat gelei het tot desentralisasie (Carmody, 2004:xiv). Huidiglik word die gebrek aan 'n uitslae-gedrewe onderwysstelsel aangespreek deur die beweging na 'n meer geïntegreerde kurrikulum. Die beweegrede vir die nuwe kurrikulum is om onder andere die pedagogiese gebruike, denk- en werkswyse van die onderwyser te transformeer en sodoende die huidige tegnologies gebaseerde ekonomie, die hoof te bied (Carmody, 2004:xiv).

Suid-Afrika het in die 1990s met 'n onderwys hervormingsproses begin wat vervolgens in 'n kronologiese volgorde van beleide soos dit die rol-identifisering van die onderwyser beïnvloed, bespreek gaan word.

2.3 Onderwys hervorming in post-apartheid Suid-Afrika

Na aanleiding van internasionale hervormingsprosesse, blyk onderwys hervorming 'n universele langtermyn proses te wees wat nie sonder probleme geskied nie. Suid-Afrika is sedert 1990 reeds besig met onderwys hervorming en die ideaal is dat die hervormingsproses van die afgelope twee dekades nie net die politieke ongeregtighede van 'n apartheidstelsel aangespreek het nie, maar ook die huidige eise wat deur die globale ekonomiese mark gestel word, die hoof sal bied.

Die Suid-Afrikaanse onderwys was tydens apartheid deur 'n rasse-klassifikasiesstelsel gekenmerk. Die verskillende rasse het onder verskillende departemente naamlik die Huis van Verteenwoordigers vir Kleurlinge, Huis van Delegates vir Indiërs, Departement van Onderwys en Opleiding vir Swartes en Die Departement van Onderwys vir Blankes, geressorteer (SACE,

2005:17). Die doel met die verskillende departemente was om 'n beplande ongelyke onderwysstelsel te bevorder ten gunste van blankes.

Demokrasie het 'n einde aan hierdie glykskaal² gebring deur die rasgeklassifiseerde departemente onder een nasionale ministerie van onderwys te plaas (Soudien, 2001:34). Die rasseklassifikasiesistelsel met betrekking tot onderwys het 'n swak funksionerende stelsel nagelaat wat moeilik hervormbaar is (Soudien, 2001:34).

Alhoewel hervorming noodsaaklik is, plaas die nalating van die apartheidstelsel die histories benadeelde skole onder besondere druk. Die druk word hoofsaaklik ervaar weens die gebrekkige funksionering van skoolstrukture wat die hervormingsproses moet reguleer. Die konteks van die skool en bevoegdhede van rolspelers is belangrik vir positiewe beleidsimplementering (Stoll, 1998:12).

By histories benadeelde skole moet onderwysers deurgaans kreatief te werk gaan om beleide en selfs die kurrikulum tot uitvoering te bring (Fataar & Paterson, 2002:31). Onderwysers in benadeelde omgewings word tydens die hervormingsproses gekonfronteer deur onbevoegdhede (Fullan & Hargreaves, 1992:37) en wil oortuig word van betekenisvolle persoonlike en professionele groei, alvorens hervorming aanvaar word (SEDL, 2009:4). Die voortdurende onderwysveranderinge laat onderwysers se werkslewe in 'n konstante toestand van onsekerheid (Evans, 1998:22). Laasgenoemde word intensifiseer deur voortdurende veranderinge aan administratiewe werksyfes, organisasiesistelsels, pedagogie, kurrikuluminhoud, assesseringsprosedures, hulpmiddels en die wyse waarop tegnologies gebruik word. Hierdie gesitueerde beperkinge is belangrike faktore tydens die implementering van hervormingsbeleide (Stoll, 1998:12).

Die belangrikste faktor in die proses van verandering, is die persone wat die meeste deur die veranderinge geraak word (SEDL, 2009:4). In Suid-Afrika is die aanname dat "beleidsverklaring" outomaties in die praktyk deur onderwysers op 'n onproblematiese wyse

² Blanke skole se subsidie was die hoogste per leerder terwyl swart skole die laagste bedrag per leerder ontvang het met Kleurlinge en Indiërs se bedrae in die middel.

geïmplementeer sal word. Die realiteit is dat hervorming strategiese implementering vereis (Stoll, 1998:12). Volgens 'n program wat deur Clark en Guba (aangehaal in Stoll, 1998:12) uiteengesit is, geskied hervorming meer effektief indien die onderstaande stappe in ag geneem word tydens die implementering van hervormingsbeleide:

- Navorsing - Vir die bevordering van kennis wat sal dien as 'n basis vir ontwikkeling
- Ontwikkeling - Die samestelling van 'n oplossing vir huidige probleme
- Diffusie - Om die nuwe idee aan betrokke persone bekend te stel
- Indiensneming - Die implementering van die nuwe idee in die skool

Geen strategiese plan was in plek gestel om die bestaande apartheidsbeleide te transformeer en nuwe beleide te inkorporeer nie (Weber, 2006:8).

2.4 Voorgeskrewe beleide in die hervormingsproses

Beleide wat met die aanvang van demokrasie deel van die Suid-Afrikaanse onderwys geword het, het ten doel om die nalatenskap van apartheid uit te fasseer (Davidoff & Lazarus, 2002:3). Geen indiensnemingsplan is egter in plek gestel tydens die implementering van die meeste post-apartheid onderwysbeleide nie. Die afwesigheid van 'n indiensnemingsplan, lei tot verwarring en oorweldiging van onderwysers (Davidoff & Lazarus, 2002:4). Die hervormingsbeleide wat onder andere 'n noemenswaardige impak op die skoolkultuur en die rol-identiteit van die onderwyser het, is: Die Suid-Afrikaanse Skole Wet (SASW) 84 van 1996, die Norme en Standaarde vir Opvoeders (NSO) 27 van 1996, die Herontplooingsbeleid van 1997, die Geïntegreerde Kwaliteitsbestuurstelsel (GKBS) van 2003 en Kurrikulum 2005 (K2005) wat in 2003 infasseer was. Hierdie beleide word vervolgens in 'n kronologiese volgorde, ten opsigte van doel en uitkoms kortliks bespreek.

Met die implementering van die SASW (84 van 1996) is alle skole oopgestel vir alle rasse en skoolbywoning verpligtend gemaak vir alle leerders van skoolgaande ouderdom³. Alhoewel skole oopgestel is, word die werkersklas en werklose ouers se keuse van skool belemmer deur 'n gebrek aan ekonomiese kapitaal en hulpbronne om die beste keuses vir hulle kinders uit te voer (Christie, Butler & Potterton, 2007:29). Die beskikbaarheid van ekonomiese kapitaal, stel ouers in staat om gespesialiseerde opvoedingsdienste te bekostig (O'Brien & Fathaigh, 2005:8).

Die sosiale en ekonomiese kapitaal van ouers bepaal of hulle deel van die binne- of buitekring van die skoolgemeenskap is. Wanneer ouers betrokke word by die skool, vorm hulle deel van die binnekring terwyl die onbetrokke ouers die buitekring vorm (O'Brien & Fathaigh, 2005:12). Die SASW (84 van 1996, subseksie 5) weerhou skole daarvan om minder-bevoorregte leerders op grond van finansiële oorwegings uit te sluit. Weens 'n minderwaardigheidsgevoel verbonde aan kwytskelding, verkies ouers wat wel hulle kinders by onbekostigbare skole inskryf, om onbetrokke te bly by skoolverrigtinge en word deel van die buitekring (Sayed & Soudien, 2005:121).

Die SASW (84 van 1996, subseksie 16:11) maak voorsiening vir die instelling van Skoolbeheerliggame (SBLs). Ouers vorm die meerderheidskomponent op hierdie struktuur met besluitneming en administratiewe magte. Die doel met desentralisasie is om die magteloosheid en vervreemding wat deur swart ouers ervaar is, te reg te stel. Dit is egter duidelik dat die raamwerk waarbinne deelneming in SBLs plaasvind, hoofsaaklik voorsiening maak vir middelklas bevoegdheid. Werkersklas en werklose ouers beskik nie noodwendig oor die vaardigheid, sosiale- en ekonomiese kapasiteit waaroor die middelklas beskik, om aktiewe deelname te bevorder nie (Sayed & Soudien, 2005:124). Die werkersklas en arm gemeenskappe vind dit moeilik om hulle stem te laat hoor weens 'n kulturele en ekonomiese agterstand.

Die NSO beleid (27 van 1996:A-46) se strewe is dat daar 'n hoogs vaardige, verantwoordelike en onafhanklike onderwyser in elke klaskamer sal wees. Die hoeksteen van hierdie beleid is die

³ Skoolgaande ouderdom in Suid-Afrika is tussen die ouderdomme van sewe tot vyftien (SASW, 84 van 1996, subseksie 5).

voorgeskrewe sewe rolle⁴ van die onderwyser en die gepaardgaande bevoegdhede en geassosieerde assesseringskriteria (NSO, 27 van 1996:A-46). Die NSO beleid skryf hierdie rolle voor aan 'n onderwysersmag waarvan die meerderheid uit 'n apartheidsstelsel kom wat onderwyserselfbestuur beperk het (Jansen, 2001:243). Die beleid maak geen melding van hoe hierdie voorgeskrewe bevoegdhede te midde van verskillende kontekste bereik moet word nie (SACE, 2005:20). Daar blyk dus 'n diskoneksie te wees tussen die NSO beleid en die realiteit soos dit in die oorgroter meerderheid van Suid-Afrikaanse skole ervaar word (Jansen, 2001:242; SACE, 2005:20). Die NSO beleid neig om onderwyser-identiteit te reguleer en 'n beeld te skilder van die ideale onderwyser waarmee baie onderwysers nie kan identifiseer nie (Jansen, 2001:244). Die progressiewe ideale van die NSO dokument, het nie die magtige invloed van die apartheidserfenis op die onderwysers se begrip van hulleself binne rekening gehou nie (Jansen, 2001:243). Die visie is dat die opgradering van onderwyserkwalifikasies en indiensopleiding, die onderwyser sal bemagtig om die voorgeskrewe bevoegdhede tot uitvoering te bring (Christie, Butler & Potterton, 2007:99).

Die uitdrukking 'Gelykheid' in die werksplek, het 'n diepgaande invloed op die hervormingsproses. Die Herontplooingsbeleid van 1997 maak voorsiening vir die gelyke verdeling van hulpbronne. Die beleid het die billike verspreiding van onderwysers en staatsfondse ten doel. Die Herontplooingsbeleid affekteer veral histories benadeelde skole aangesien die meer-bevoorregte skole oor die nodige ekonomiese kapitaal beskik om die impak van die beleid te minimaliseer (Fleisch, 2002:42).

Die nuut saamgestelde provinsiale onderwysdepartemente het in 1997 nie oor genoegsame kapasiteit beskik om reg te laat geskied aan die proses van herontplooiing nie. Aanvanklik was van skoolhoofde verwag om die proses van herontplooiing deur te voer, maar by sommige skole het skoolhoofde te kampe gehad met geïdentifiseerde onderwysers wat geweier het om herontplooi te word (Fleisch, 2002:5). In laasgenoemde geval is die proses deur amptenare van die Departement van Onderwys (DvO) deurgevoer (Soudien, 2001:38). Hierdie geforseerde aksie het die moraal van onderwysers by geaffekteerde skole 'n geweldige knou toegedien.

⁴ Die sewe rolle volgens die NSO beleid is leermedieërder, ontwerper van leerprogramme en leermateriaal, administrateur, navorser, pastorale rol, assessor en pedagogiese rol.

Rasionalisasie het die prys geword wat onderwysers moes betaal om reg te laat geskied aan die Gelykheidsbeleid (Soudien, 2001:42).

Met die oorgang na demokrasie, is die gebruiklike inspeksie-monitoringstelsel van die apartheidsregering vervang met die Ontwikkeling Assesseringstelsel (OA). Die inspeksiestelsel was straffend van aard en onderwysers wat geweier het om beleid te volg, is dikwels gedreig met herontploffing (SACE, 2005:15). Die OA en Vorderingsmeting (VM) se doel was eerstens om die inspeksiestelsel te vervang. Tweedens moes die OA en VM bydra om die gehalte van onderrig en leer verbeter. Die OA was 'n observasie proses wat op die werkswyse van die onderwyser gefokus het, terwyl VM die gehalte van die onderwysstelsel moes bepaal en verbeter (Christie, 2008:142). Die OA en VM stelsels was onsuksesvol weens die gebrek aan konseptualisering, implementeringsmaatreëls en oorvleuelende konsepte en verwarrende vereistes (Christie, 2008:143). Verder was die VM ook aan promosie en salarisverhogings gekoppel. In 2003 is die OA en VM deur die Geïntegreerde Kwaliteit Bestuurstelsel (GKBS) vervang.

Die GKBS het aspekte van die OA en VM inkorporeer en fokus op self- en eksterne evaluering. Alhoewel evaluering in die werksomgewing plaasvind (SACE, 2005:22), is die fokus grotendeels op bestuur en in 'n mindere mate op die behoeftes van onderwysers (Christie, Butler & Potterton, 2007:38). Kritiek verbonde aan die GKBS is dat dit tydrowend en net soos die VM, aan onderwysersalaris gekoppel is (Christie, Butler & Potterton, 2007:121). In vergelyking met die inspeksie-monitoringstelsel, is GKBS 'n meer progressiewe beleid wat die onderwyser se swakhede wil uitlig en aanspreek (SACE, 2005:23). Die tydrowende administrasie verbonde aan GKBS is een van die hoof redes waarom die stelsel nie baie positief in menigte skole ontvang is nie (Christie, Butler & Potterton, 2007:85).

Die implementering van 'n nuwe kurrikulum het waarskynlik die grootste impak op die Suid-Afrikaanse onderwys gemaak. Die doel van K2005 is om 'n voorskriftelike inhoudsgebaseerde onderwys-syllabus met 'n uitkomsgebaseerde onderrigstelsel (UGO) te vervang (Sayed & Soudien, 2005:121). Die UGO benadering is die daarstelling van uitkomst. Wat kenmerkend is van hierdie benadering is die ingewikkelde raamwerk wat deurvleg is met moeilike terminologie

(Christie, 2008:199). Hierdie moeilike raamwerk intensifiseer bestaande ongelykhede in die bevoorregte en minder-bevoorregte klaskamers (Fleisch, 2002:7). In 2007 is K2005 hersien en die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verslag (HNKV) was die gevolg. Kurrikulum veranderinge het in 2009 'n vereenvoudigde vorm van die HNKV gesien, naamlik die Nasionale Kurrikulum Verslag (Taylor, 2009:23).

Beleidsimplementering geskied hoofsaaklik sonder die inagneming van subjektiewe realiteite soos: die daaglikse taak van die onderwyser; 'n begrip van dit waarmee besig is; waarom dit gedoen moet word; en die waarde wat aan nuwe beleide geheg word (Davidoff & Lazarus, 2002:4). Beleide word in die afwesigheid van konteksrealiteite en onderwyser insae deur die staat met behulp van deskundiges saamgestel en na skole deurgevoer (SACE, 2005:27). Omgewingsinvloede soos politieke-, ekonomiese- en sosiale faktore, impakteer suksesvolle onderwyservorming weens die invloed wat dit het op skoolkultuur. In die volgende seksie gaan ek laasgenoemde aspekte meer volledig bespreek.

2.5 Die impak van omgewingsinvloede op skoolkultuur

Skoolkultuur word deels deur dit wat binne die skool gebeur, maar ook grotendeels deur gebeure wat van buite die skool binnedring, geaffekteer.

2.5.1 Politieke invloede

Onderwyservorming is volgens Fleisch (2002:98) die breinkind van die post-apartheid regering in 'n poging om demokrasie, sosiale geregtigheid en gelykheid teweeg te bring. Die rasseklassifikasiesistelsel van die apartheidregering het die nie-blanke gemeenskappe van Suid-Afrika in armoede gelaat (Christie, 2008:101). Die meerderheid van die land se skole bevind hulleself tans in 'n benadeelde onderwysomgewing wat leerderprestasie belemmer (Fleisch, 2008:31). Die huidige onderwys-sistelsel herproduseer ongelykhede in skole weens die gebrek aan ekonomiese kapitaal wat deur minder-bevoorregte skole ervaar word (Lingard & Christie, 2003:324).

Leerders uit werkersklas gesinne word aangemoedig om in 'n sekondêre taal onderrig te word (Fleisch (2008:100). Alhoewel leerders beter leer in hulle moedertaal, word dit in sekere gemeenskappe ontmoedig weens die sosiale en politieke mag verbonde aan 'n tweede of derde taal (Christie, 2008:187). Om vaardig te wees in die taal van die toets strek die leerder tot voordeel. 'n Sterk assosiasie is gevind tussen die prestering in Wiskunde en vaardigheid in Engels of Afrikaans. Leerders wat Engels of Afrikaans as moedertaal het, behaal beter uitslae in Wiskunde as leerders wat instruksie in 'n tweede of derde taal ontvang (Howie, 2004:150). Leerders van werkersklas families vaar oor die algemeen swakker in akademiese toetse aangesien 'n gebrek aan taalkundigheid 'n groot rol speel (Fleisch, 2008:75).

Net soos gemeenskapsbevoordeling van sekere tale, word daar ook sekere verwagtinge gekoester van skole, afhangend van waar die skool geleë is. Elke skool het 'n eie logika waarvolgens praktyke uitgevoer word. Die logika wat gebruik word, word verbind aan die skepping van pedagogiese vorme en assesseringspraktyke in verhouding met die skepping van skoolkultuur en geassosieerde strukture (Lingard & Christie, 2003:327).

Skole het ooreenkomstig hulle skoolkultuur op K2005 gereageer (Visagie, 2006:102). Die voormalige model-C skole het weens hulle histories bevoordeelde posisie die implementering van K2005 met meer gemak hanteer. Die tegniese aard van blanke onderwysers se opleiding, tesame met die beskikbaarheid van hulpmiddels, het die implementeringsproses in voormalige model-C skole aansienlik vergemaklik. Onderwysers was instaat om op innoverende wyse met K2005 te onderhandel en kon dit by bestaande praktyke inlyf (Christie, Butler & Potterton, 2007:38). Die teendeel het egter in histories benadeelde skole geskied. 'n Tekort aan hulpmiddels en departementele ondersteuning om lesse van hoë gehalte aan te bied, is deur baie minder-bevoorregte skole ervaar (Christie, 2008:199).

2.5.2 Ekonomiese invloede

Sommige agtergeblewe skole kan weens die gebrek aan ekonomiese kapitaal en in enkele gevalle ook die afwesigheid van elektrisiteit, nie moderne tegnologie die hoof bied en sodoende onderrig en leer bevorder nie. Dikwels ontbreek ook die nodige kundigheid om onderwysers te

bemagtig in die gebruik van tegnologie. Die meer-bevoorregte skole daarenteen is in 'n posisie om byna onmiddellik nuwe tegnologie (elektroniese witborde, rekenaars, internet) aan te skaf en die globale wêreld elektronies in die klaskamer in te bring.

Die verarmde onderrig en leer kultuur is kenmerkend van blootgestelde skole⁵ (Fataar & Paterson, 2002:17). Onderwysers by blootgestelde skole is weens omstandighede meer ingestel op 'n ondersteunende sosiale omgewing eerder as op akademiese prestasie (Christie, 2008:178). Wanfunksionerende skole het post 1994 ondersteuning van die DvO ontvang vir die opgradering van basiese dienste. Ten spyte van finansiële bystand vir die fisiese opheffing van skoolomgewings, het geen noemenswaardige veranderinge in die uitslae van leerders plaasgevind nie (Soudien, 2001:34). Die onderwysers by blootgestelde skole neig om negatief te wees ten opsigte van skoolverbetering en hulle selfvermoeë om stelselveranderinge te hanteer, ontbreek (Christie, 2008:178).

Ouer onbetrokkenheid word veral deur blootgestelde skole ervaar. Baie leerders se huislike omstandighede voorsien nie in die fisiese spasie of hulpbronne om leer tuis te bevorder nie (du Plessis, Conley & du Plessis, 2007:16). Arme werkende ouers se aandag is verdeel weens finansiële behoeftes en is selde beskikbaar of bevoeg om hulle kinders se leer tuis te versterk.

Die situasie by beleërde skole verskil grootliks van dié van blootgestelde skole. Beleërde skole wat hoofsaaklik in meer gegoede gebiede geleë is, het ouers met hoë ekonomiese status. Hierdie ouers beskik oor die nodige finansiële kapasiteit om keuses uit te voer ten opsigte van die skool en verhoog sodoende hulle kinders se geleenthede op toekomstige sukses (Christie, 2008:179). Leerders uit middelklas huise vaar dikwels beter as leerders uit werkersklasomgewings as gevolg van die beskikbaarheid van hulpmiddels en bemagtigde ouers (Soudien, 2007:107).

Na 1994 het middelklas ouers van alle rasse wat oor finansiële hulpbronne beskik het, voormalige funksionerende model-C skole uitgesoek. Ouers, onderwysers en leerders van

⁵Skole wat die werkersklas en arm gemeenskappe dien, se effektiewe leer hang grootliks af van die onderwyser se vermoë om die gaping tussen wat die kurrikulum veronderstel oor leerders, en wie die leerders werklik is, te oorbrug (Christie, 2008:177).

funksionerende skole verbind hulle tot 'n gedeelde begrip van hulle individuele en kollektiewe rolle. Ouers vorm deel van buitemuurse aktiwiteite en projekte en ouervergaderings word goed bygewoon en ondersteun. Die skoollees word gekenmerk deur stelselmatige orde met min onderbrekings in die skoolprogram (Fataar & Patterson, 2002:16). Onderwysers by beleërde skole is genoegsaam gemotiveerd om innoverent op veranderinge te reageer en het 'n positiewe selfkonsep (Christie, 2008:177). Hulle is ook dikwels instaat om kreatief op veranderinge te reageer en probleme effektief aan te spreek.

2.5.3 Sosiale invloede

Skole weerspieël die patrone van die bevoorregte of minder-bevoorregte gemeenskappe waarin hulle geleë is, omdat leerders hulle huislike omstandighede in die klaskamer inbring (Fleisch, 2008:2). Om in weelde of armoede te lewe maak 'n verskil in hoe goed of swak die leerder gaan vaar. Die beskikbaarheid of afwesigheid van hulpbronne tuis, beïnvloed leerder motivering (Christie, 2008:100). Selfs die verskil of gaping tussen huis- en skoolkultuur het 'n verskil in prestasie tot gevolg.

Wanfunksionerende skole word gekonfronteer met sosiale probleme wat voortspruit uit die leerder se benadeelde sosio-ekonomiese omstandighede en gebroke familie strukture. Minder-bevoorregte leerders word die slagoffers van hulle omstandighede en enkel-ouer gesinne en kinders wat by grootouers of voogde grootword, is die norm. Dwelmverslawing, rampokkery en geweld maak deel uit van lewe in agter-geblewe woonbuurte (Christie, Butler & Potterton, 2007:101). Die nadeel verbonde aan negatiewe ervarings is dat dit dikwels in die vorm van wangedrag of leerprobleme in die klaskamer manifesteer (Christie, Butler & Potterton, 2007:89; Fleisch, 2008:2). Gesondheid, armoede en wangedrag dra almal negatief by tot die leerproses (Fleisch, 2008:60).

'n Algemene verskynsel in baie van die land se histories benadeelde skole, is leerders wat nie in skool geïntereesed is nie. Laatkommery, leerders wat nie opdaag vir skool en leerders wat tydens die skooldag weghardloop, belemmer leerkontinuiteit (Taylor, 2009:19). Beide ouers en leerders is dikwels onsydig teenoor skool, veral weens armoede en die gebrek aan toekoms

aspirasies. Die huidige hoë werkloosheidsyfer minimaliseer die waarde van opvoeding in die hoop op toekomstige werk (Christie, 2008:170). Negatiewe oortuigings word deel van die klaskamer atmosfeer wat die klimaat van die skool nadelig beïnvloed. Hierdie apatiese gesindheid van ouers en leerders benadeel skoollede en onderwyser motivering.

'n Histories benadeelde posisie, die invloed van jeugkulture en die impak van werkersklas en werklose ouers, dra alles by tot die stryd om te oorleef by wanfunksionerende skole (Fataar & Paterson, 2002:17). Die onderwyser word deurgaans gekonfronteer deur hierdie eksterne faktore wat onbewustelik die voorgeskrewe onderwyserrolle affekteer. Die volgende afdeling gaan die rol van die onderwyser in meer detail bespreek.

2.6 Die pedagogiese, administratiewe en pastorale rolle van die Suid-Afrikaanse onderwyser

Onderwysopleiding was voor 1994 gebaseer op fundamentele pedagogiek wat passiwiteit en gehoorsaamheid teenoor gesag bevorder het (Taylor & Vinjevoold in SACE, 2005:16). Die post-apartheid onderwysbeleid het 'n onwillekeurige identiteitsverskuiwing in onderwysers teweeg gebring wat 'n veranderde denkwysse vereis. Die tipe vaardigheid en kennis wat tans deur onderwysers benodig word, behels die verrigting van basiese onderrigtake, administratiewe take en pastorale dienste. Die onderwyser moet verantwoordelikheid neem vir kurrikulum beplanning, skooladministrasie en beheer besluite (Cohen, 2008:81). Deelneming aan skoolstrukture is verpligtend en klaskameradministrasie vergroot met elke nuwe beleid (SACE, 2005:13). As alledaagse veralgemening, kan dit gesê word dat 'n onderwyser in die wanfunksionerende skool sektor, weens historiese omstandighede, nie instaat is om die multi-dimensionele benadering wat vereis word, gestand te doen nie. Voorkeur word hoofsaaklik aan óf die pedagogiese-, pastorale- of administratiewe rol gegee. Ek gaan dus uitsluitlik op hierdie drie rolle in die onderstaande afdeling fokus. My tesis is 'n beskeie poging om by te dra om hierdie veralgemening te verduidelik en te nuanseer.

2.6.1 Die pedagogiese rol van die onderwyser

Die voorskriftelike inhoudsgebaseerde onderrigstelsel van die apartheidsera, is vervang met 'n UGO benadering. Hierdie benadering vereis dat die onderwyser diversifiseer, leerareas integreer en dat leerders spesifieke vaardighede as uitkomst moet demonstreer (SACE, 2005:25). Die veranderde pligte reduseer die onderwyser tot 'n fasiliteerder wat konneksies tussen leerders en hulpmiddels moet maak. Verder moet die onderwyser 'n navorser wees op vakgebied, asook 'n skepper van kennis wat moet voorsien in die veranderende kurrikulum behoeftes.

Die voorgeskrewe pedagogiese rol word afgebreek in drie verskillende bevoegdhede naamlik: praktiese-, fondasie- en refleksiewe bevoegdheid (NSO, 27 van 1996:A-48-A53). Hierdie bevoegdhede word heel waarskynlik deur onderwysers as kompleks, moeilik, uitdagend, ambisieus, onrealisties en onprakties ervaar, veral gegewe die eise en druk waaronder sommige onderwysers hulle bevind (Jansen, 2001:245).

Die NSO beleid (27 van 1996:A-48) beskryf die onderwyser as een wat moniteer, evalueer, leerders ondersteun en verskeie benaderings gebruik. Die dokument stel die vooruitsig dat onderwysers bekwaam en gekwalifiseerd sal wees om deelname te hê aan kurrikulum ontwerp. Vir hierdie doel word die onderwyser 'n navorser en 'n skepper van kennis in die klaskamer (Jansen, 2001:243). Die onderwyser word 'n kenner op vakgebied wat 'n verskeidenheid strategieë en hulpmiddels in die klaskamer aanwend. Die variasie van strategieë en vaardighede word veral benodig om die eise van kultuur- en taaldiversiteit in die klaskamer aan te spreek (NSO, 27 van 1996:A-48). Leer moet sensitief gemedieër word om die diverse behoeftes van alle leerders, selfs dié met leerhindernisse, aan te spreek. Tydens onderrig moet die verskillende kognitiewe vlakke en soms verskillende ouderdomme in dieselfde klaskamer hanteer en geakkommodeer word (NSO, 27 van 1996:A-48).

Die orde en progressie van leer wat volgens die leerder se pas verloop (NSO, 27 van 1996:A-48), lei tot 'n gebrek aan optimale benutting van onderrigtyd (Taylor, 2009:24). Onderrig in die minder-bevoorregte klaskamer geskied teen die pas van die stadige leerder wat in baie gevalle nie die taal magtig is nie. Die pas van onderrig in histories benadeelde skole word deur die

leerders bepaal (Hoadley in Fleisch, 2008:127). Die onderwyser pas nie net die spoed van leer in die minder-bevoorregte klaskamer aan nie, maar ook die aantal skooltake wat tuis gedoen moet word, word gereduseer (Du Plessis, Conley & du Plessis, 2007:16).

Onderrig in histories benadeelde Suid-Afrikaanse klaskamers geskied teen 'n tydsduur van gemiddeld 3.4 ure per dag (Taylor, 2009:24). Veertien persent van die onderwyser se dag word aan beplanning en voorbereiding bestee en 'n verdere veertien persent word aan administratiewe take gewy (Taylor 2009:21). Die werктаak verbonde aan die UGO/K2005 vereis die produsering van vele dokumentasie, sowel as die duplisering van dokumentasie wat dien as bewys van onderrig (SACE, 2005:25). 'n Studie deur Chisholm en kollegas (in Fleisch, 2008:126) toon dat onderwysers tussen 6% - 56% van hul tyd aan werklike onderrig bestee en die res van die tyd word gebruik vir die organisering van portefeuljes en puntestate. Hierdie verskynsel volgens Chisholm, het hoofsaaklik in die minder-bevoorregte skole voorgekom.

Die onderrigtyd wat deur die onderwyser afgestaan word aan beplanning en voorbereiding is hoofsaaklik weens die gebrek aan leiding in terme van *wat* en *hoe* K2005 onderrig moet word. Dokumente verbonde aan K2005 voorsien gedetailleerde uitkomste sonder spesifieke inhoud of pedagogiek. Daarenteen is die dokumente kompleks en deurtrek met moeilike terminologie (Christie, 2008:199). Verder ontbreek die K2005 beleid in die voorsiening van riglyne vir regstelling en gelykmaking. Geen verwysingsraamwerk bestaan oor die hantering van rasisme, seksisme en die verskillende skoolkontekste tydens die implementering van die beleid nie (Christie, 2008:199).

Die indiens-opleiding vir K2005 en die realiteit soos dit in wanfunksionerende klaskamers ervaar word, verskil grootliks (Christie, 2008:199). Die vakgerigte benadering van die apartheidsera is steeds teenwoordig in die pedagogiek van heelwat onderwysers. Hierdie onderwysers vind dit moeilik om tot hul reg te kom in die wanfunksionerende skoolsektor tydens die implementering van K2005 (Visagie, 2006:36; 103). In teoretiese terme word die onderwyser beskou as die spesialis wat oor vakmanskap beskik om die kriteria vir goeie praktyk tot uitvoering bring (Fleisch, 2002:132). Een van die probleme wat ontstaan tydens die uitvoering van pedagogiese

pligte, is die voorkeur wat die administratiewe rol geniet. Die voorlegging van punte en state dien in die afwesigheid van betrokke strukture as bewys van onderrig.

2.6.2 Die administratiewe rol van die onderwyser

Die woord administratief volgens die woordeboek, behels die organisasie en bestuur van sake, die uitoefening van beheer en die volg van regulasies en reëls ten opsigte van werksaamhede (Kritzinger & Eksteen, 2005:12).

Met die aanvang van demokrasie het die administratiewe rol van die onderwyser 'n nuwe dimensie betree. K2005 het 'n klaskamerbestuurder van die onderwyser gemaak en die werkslading is vermeerder en intensifiseer. Magte is toegeken om besluite op 'n gegewe posvlak te neem, leer in die klaskamer te beheer, deel te neem aan die skool se besluitnemingstrukture en om administratiewe pligte uit te voer (NSO, 27 van 1996:A-50). Die administratiewe pligte vir K2005 behels die opstel van leerprogramme, werkskedules, lesplanne, onderwyser assesseringsplan, onderwyser portefeulje, summatiewe assesseringspunte en puntestate (Dada, Dipholo, Hoadley, Khembo, Muller & Volmink, 2009:26).

Die organisering van leer vir UGO word baseer op leeruitkomste (LUs). Die LUs word gebruik om leerprogramme saam te stel en assesseringsstandaarde (ASs) te groepeer om ten einde die uitkomste te bereik (Dada, *et. el.*, 2009:46). Die gevolg is dat onderwysers meer tyd spandeer om LUs en ASs te interpreteer en verkillende aktiwiteite voor te berei, eerder as om te fokus op die onderrig en vaslegging van konsepte (Dada, *et.el.*, 2009:46). Die intermediêre fase (grade 4-6) onderwysers daarenteen bevind hulle in 'n situasie waar nege leerareas (twee tale ingesluit) onderrig moet word, sonder om leerarea spesialiste op alle gebiede te wees. Die onderrig van groot getalle leerareas skep 'n substantiële administratiewe lading vir onderwysers wat leerprogramme, werkskedules en puntestate vir elke leerarea wat onderrig word, voor moet berei (Dada, *et.el.* 2009:40). Hierdie tydrawende beplanningsvereistes wat aan onderwysers gestel word, is gekompliseerd en maak weinig 'n verkil ten opsigte van leerdersukses. In teendeel, die

administratiewe lading het 'n negatiewe impak op die onderwyser en kontaktyd⁶ (Dada, *et. el.*, 2009:8).

Onderwys ressorteer hoofsaaklik onder burokratiese beheer en die onderwyser word beskou as staatswerkers eerder as professionele persone wat die aard van hulle werk kan bepaal (SACE, 2005:7). Die gevolg is dat burokratiese behoeftes voorkeur geniet bo die pligte van onderrig en leer. Eersgenoemde dra indirek by tot 'n gebrek aan selfbestuur en min oorweging word gegee aan die kulturele en morele waardes wat die standpunt van die onderwyser onderskraag (SACE, 2005:7). Die burokratiese toets vir die dekking van die leerprogram, is 'n modereringsproses wat uit 'n voorlegging van eksamenvraestelle, portefeuljies en leerplanne bestaan. Addisioneel tot laasgenoemde moet bewys getoon word van verslaggewing aan departementele beamptes, skoolbestuur, leerders en ouers (Dada, *et. el.*, 2009:46). Te midde van verslaggewing en rekordhouding is daar die voltooiing van vele vorms (invordering van statistieke en data) wat hoofsaaklik vir burokratiese waarneming gedoen word (Taylor, 2009:21).

Dit word ook van die onderwyser verwag om vergaderings, departementele werksinkels, ouervergaderings, konferensies, ensovoorts in persoonlike tyd by te woon (Fullan, 2001:116; Weber, 2006:167). Die gevolg is dat 'n reeds swak onderrig-en-leer kultuur by wanfunksionerende skole heers, verder ondermyn word deur 'n groter administratiewe lading op onderwysers te plaas. Hierdie administratiewe druk geskied te midde van rasionalisasie wat menslike hulpbron kapasiteit verder beperk (Jansen in Fataar & Paterson, 2002:13).

2.6.3 Die pastorale rol van die onderwyser

Onderrigtyd wat reeds deur 'n administratiewe werkslading onderbreek word, word verder impakteer deur gedragprobleme. Geen voorsiening word in die skooldag gemaak vir die hantering van leerders met gedrag- en leerprobleme nie, of vir die hantering van oorvol klasse (Dada, *et. el.* 2009:73; Weber, 2006:153).

⁶ Tyd wat volgens die skoolrooster ingerig is vir formele onderrig.

Die NSO beleid voorsien dat die onderwyser bevoeg sal wees om die formatiewe impak van mishandeling op die individu, die familie en die gemeenskap sal verstaan (Jansen, 2001:245). Leerders met gedrags- en leer probleme het spesiale aandag en ondersteuning nodig wat volgens die NSO beleid deur die opvoeder met geskikte intervensie-strategieë aangespreek moet word (Jansen, 2001:245). Die onderwyser het geen opleiding ontvang om hierdie gespesialiseerde vorm van intervensie te benader nie.

Kinders wat emosionele trauma ervaar of fisies mishandel word, lewer dikwels werk van swak gehalte weens die stres van hulle ervarings (du Plessis, Conley & du Plessis, 2007:16). Die taak van die onderwyser is om 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing vir die leerders te skep, terwyl daar op die opvoedings- en pastorale behoeftes van die leerders gereageer word (NSO, 27 van 1996:A-50). Die onderwysers in die histories benadeelde skole, is konstant betrokke by die lewens van hulle leerders. Hulle neem die rol in van die ouer wat voedsel voorsien, vriend, mentor en vertroueling. Die onderwyser word die rolmodel wat die nadraai van lewensverlies, HIV/VIGS en/of kindermishandeling moet hanteer (Christie, Butler & Potterton, 2007:101). Sommige ouers toon weinig belangstelling in die welsyn of formele opvoeding van die kind en skuif hulle verpligtinge af op die onderwyser (du Plessis, Conley & du Plessis, 2007:16).

Sosiale probleme soos geweld, dwelm misbruik, armoede en mishandeling vorm almal deel van die omgewingsinvloede wat bydrae tot die vorming van skoolkultuur (NSO, 27 van 1996:A-50). Die familie- en gemeenskapsprobleme maak toestande byna ondraaglik vir volhoubare opvoeding in wanfunksionerende skole. Dit is onwaarskynlik dat die onderwyser die familie- en gemeenskapsprobleme suksesvol sal kan medieër. Die professionele opleiding van die studentonderwyser bemagtig nie die student om die daaglikse voorligtingsessies wat benodig word, te hanteer te midde van leerders wat honger, bang of mishandel word nie (Fullan, 2001:118). Die realiteit van die leerder wat uit swak lewensomstandighede kom, is ver verwyderd van skoolwerk.

Die opvoedingsdoel wat reeds deur sosiale probleme in wanfunksionerende skole impakteer word, word verder gekniehalter deur kulturele onderbrekings soos sport- of kooroefening en fondsinsameling. Die konseptualisering en beplanning van buitemuurse programme wat

hoofsaaklik naskool en oor naweke geskied, moet deur onderwysers ontwerp en deurgevoer word (NSO, 27 van 1996:A-50). 'n Verkorte skooldag is nie ongewoon in wanfunksionerende skole nie (Fataar & Paterson, 2002:17). Fondsinsamelingsprojekte wat voorsien in die finansiële behoeftes van histories benadeelde skole, is 'n algemene verskynsel en geskied hoofsaaklik gedurende die skooldag (Fleisch, 2008:126). Die uitvoering van pedagogiese pligte en administratiewe take vind plaas te midde van veelvoudige losstaande pastorale take wat bevredigende werkservaring by histories benadeelde skole byna onmoontlik maak.

Vervolgens verskuif die fokus na die rol-identifisering van die onderwyser in die Suid-Afrikaanse klaskamer.

2.7 Die rol-identifisering van die onderwyser

Die NSO neig om onderwyser-identiteit te reguleer en 'n beeld te skilder van die ideale onderwyser waarmee baie onderwysers nie kan identifiseer nie (Jansen, 2001:244). Die NSO beleid (27 van 1996) bevat beelde van die ideale onderwyser en verwagtinge word gestel ten opsigte van die onderrigtaak, maar die konteks waarin die taak moet manifesteer, ontbreek (Fataar & Paterson, 2002:15). Die voorgeskrewe rolle en bevoegdhede soos uiteengesit in die NSO beleid, misken die impak van die beleid op onderwyser-identiteit (Jansen, 2001:245).

2.7.1 'n Beskrywing van onderwyser-identiteit

'n Persoon is nie vry om enige identiteit aan te neem nie aangesien identiteit 'n sosiale konstruksie is, wat verband hou met die taak wat verrig word en help terselfdertyd om sin te maak van menslike ervarings (Cohen, 2008:79). Die wyse waarop onderwysers hulle identiteite vorm, is belangrik vir die verstaan van hulle aksies en verbintenis tot hulle praktyk. Komponente van self-identiteit sluit in die beeld, ervaring en verwagting oor hulleself en hulle onderrig.

Onderwyseridentiteit bestaan uit 'n sin vir self, kennis, beginsels, karakter en oriëntering ten opsigte van werk en veranderinge (Jansen, 2001:242-246). Dit is die selfpersepsie van die

onderwyser ten opsigte van professionele, emosionele en politieke aspekte, gegewe die toestande en omgewings waarin hulle werk.

2.7.2 Die professionele basis van die onderwyser

Die professionele identiteit van die onderwyser bestaan uit elemente soos vaardigheid op vakgebied, vlak van opleiding, voorbereiding en formele kwalifikasie (Jansen, 2001:242). Hierdie komponente bied die raamwerk waarby onderwysers hulle eie implementeringskapasiteit bepaal. Selfpersepsie is 'n aspek van professionele identiteit wat binne die etos van die konteks waarin onderwysers werk, gevorm word (Evans, 1998:24). Die professionele en tegniese aard van onderwys word in die NSO beleid beklemtoon sonder die inagneming van konteks.

2.7.3 Die emosionele basis van die onderwyser

Stabiele emosionele identiteit kan kortliks saamgevat word as die bevoegdheid om emosionele eise wat deur nuwe beleide teweeg gebring word, te midde van konteks spanning en druk, suksesvol uit te voer. Die emosionele basis is die kapasiteit waaroor die onderwyser beskik om te voldoen aan die eise van alle fasette van onderwys (Jansen, 2002:242). Die onverbiddelike druk tydens die hantering van leerder dissipline, ouer eise, onderrig te midde van 'n gebrek aan strukture en oorvol klasse, plaas die emosionele basis van die onderwyser onder hewige druk (Jansen, 2001:242). Die emosionele disposisie van onderwysers manifesteer in hulle reaksie op voorgestelde beleid (Jansen, 2001:242).

Onderwysers by wanfunksionerende skole moet deurgaans innoverent optree ongeag die druk wat deur voorgestelde beleide ervaar word (Fataar & Patterson, 2002:18) Fisies verarmde omgewings, is nie bevorderlik vir florerende onderrig en leer nie (Fataar & Paterson, 2002:9).

2.7.4 Die politieke basis van die onderwyser

Baie Suid-Afrikaanse onderwysers se politieke basis is gevorm tydens die apartheidsera. Huidiglik plaas hierdie politieke basis die onderwysers onder druk weens die gebrek aan ruimte

wat ervaar was vir die ontwikkeling van professionele outonomie. Die besluit oor *wat, waar* en *wie* onderrig moes word, is deur die apartheidsregering bepaal (SACE, 2005:15). Die apartheidsregering se monopolie op die gebied van onderwys het die kreatiwiteit en onafhanklike denke van onderwysers beperk (SACE, 2005:16). Hierdie bestaande politieke basis is 'n aanduiding van onderwysers se begrip van hulle outoriteit in terme van beleiduitvoering. Die politieke basis van die onderwyser kan beskryf word as die wyse waarop onderwysers hulle waardes, persoonlike agtergrond en professionele belange in 'n voortdurende veranderende klimaat verstaan (Jansen, 2001:243).

2.7.5 Faktore wat bydra tot die rol-identifisering van die onderwyser

Onderwysers vorm 'n eie identiteit rondom dit wat hulle op 'n daaglikse basis ervaar. 'n Geskiedenis van benadeling affekteer die onderwyser se gemoedstoestand wat lei tot gebrekkige onderrig en leer (Davidoff & Lazarus, 2002:4). Die skool se sosio-kulturele invloede beïnvloed die ervaringswêreld van die onderwyser op verskillende maniere (Visagie, 2006:197).

Die professionele en pedagogiese gedrag van die onderwyser word op 'n spesifieke wyse deur die verwantskap tussen gemeenskap en skool geaffekteer. Die gemeenskap impakteer die institusionele kultuur van die skool, wat 'n invloed het op die institusionele gedrag van die onderwyser. Die lewe en werk van onderwysers in hulle gemeenskappe en skole is onafskeidbaar (Visagie, 2006:197).

Die positiewe invloede in bevoorregte gemeenskappe beïnvloed die werkslewe van die onderwyser positief, terwyl materiële gebrek bydrae tot die beperking van funksionele identiteitsvorming van die onderwyser (Cohen, 2008:79). Die invloed van swak huislike omstandighede van leerders, armoede, bende-invloede en lae geletterdheid van SBL lede, is almal faktore wat die werk van die onderwyser in die minder-bevoorregte klaskamer negatief affekteer (Christie, Butler & Potterton, 2007:101).

Addisioneel tot bogenoemde aspekte dra die volgende faktore by tot die onderwyser in wording:

- Die voorskriftelike NSO beleid met beelde van die ideale onderwyser, plaas die onderwyser onder druk (Jansen, 2001:244).
- Die impak van negatiewe beelde wat deur die media aangeblaas word wanneer enkeles oortree, dra by tot negatiewe onderwyser moraal (SACE, 2005:31).
- Die uittog van gekwalifiseerde onderwysers vergroot die werkslading van praktiserende onderwysers (Evans, 1998:21).
- Die voortdurende onderwysveranderinge laat die werkslewe van onderwysers in 'n konstante toestand van onsekerheid (Evans, 1998:22).
- Die onderwyser wat aanvanklik die hoofbron van informasie en fokuspunt in die klaskamer was, se rol is deur K2005 herskryf (Fleisch, 2002:143).
- Die onderwyser is vanaf die voorgrond verwyder en tot 'n onsigbare element op die agtergrond gereduseer (Jansen, 2001:243).
- Die DvO dra by tot die lae moraal van onderwysers by skole wat as onder-presterende skole identifiseer word. Identifisering van skole word baseer op leerder uitslae in nasionale en provinsiale toetse.
- Tersiêre instansies kla oor die swak voorbereide leerders wat hulle jaarliks ontvang (Fullan, 2001:116).

2.8 Die invloed van skoolkultuur op die onderwyser in wanfunksionerende skole

Die negatiewe oortuigings van onderwysers by wanfunksionerende skole is gevestig in 'n identiteit van hulpeloosheid (Fataar & Paterson, 2002:18). Die identiteitsvorming van onderwysers konseptualiseer binne hulle persoonlike agtergrond en die sosio-ekonomiese skoolomstandighede. Te midde van hulle werksomstandighede ontwikkel onderwysers 'n identiteit van magteloosheid wat hulle verhinder om hulle skoolkulture te verander. Die nadeel is dat baie onderwysers hulle verarmende onderwysomgewings as 'n regverdigde rede beskou om van skoolprosesse te onttrek (Fataar & Paterson, 2002:20).

'n Afname in lojaliteit word baseer op 'n selfdefinisie wat gevorm word te midde van moeilike omstandighede. Baie onderwysers voel blootgestel, gefrustreerd en kwesbaar weens die negatiewe invloede en beskou hulleself as onbevoeg om sosiale tendense te hanteer. 'n Positiewe beeld oor die self en professie ontbreek tans by onderwysers in lae funksionerende skole en aspirant-onderwysers word ontmoedig om in hierdie veld te studeer (Samuels in SACE, 2005:30).

Morele diffusie⁷ (verstrooidheid) word dikwels deur onderwysers by wanfunksionerende skole gebruik as 'n hanteringsmeganisme (Fataar & Paterson, 2002:19). Die bestuur van hierdie skole is nie altyd instaat om morele gesag te handhaaf nie. Sterk leierskap ontbreek wat dikwels die visie van die skool aan bande lê en personeel verdeel. Menslike en sosiale hulpbronne is die kapitaal wat elke skool benodig. Ingesluit in hierdie kapitaal is 'n bestuur wat ondersteunend en toegewyd is tot professionele ontwikkeling (Soudien, 2001:36).

Die gebrek aan effektiewe bestuur maak dit moontlik vir groepe of individue om hulleself te koppel aan sekere fundamentele funksies by 'n skool (Fataar & Paterson, 2002:20). Onderwysers verbind hulleself tot funksies om hulle onmisbaarheid te beklemtoon. Hierdie nie-pedagogiese eise vind plaas tydens onderrigtyd en strek onderrig en leer tot nadeel. Afhangend van die taak wat buite die klaskamer verrig word, kan die individu of groepe 'n invloed hê op skoolbestuur. Hierdie persone is egter minder beginselvas in die klaskamer. Subgroepe kan aspekte soos fondsinsameling, sport, ekstra-kurrikulêre aktiwiteite, ensovoorts beheer.

'n Kern groep hardwerkende onderwysers is betrokke by pedagogiese pligte en neem dikwels die verantwoordelikhede van die nie-pedagogies betrokke onderwysers oor. Hierdie groep raak dikwels betrokke by die sosiale en pastorale aspekte van skool. Die spanningsvlakke van hierdie betrokke onderwysers word indirek verhoog. Laasgenoemde se bydrae is dikwels versteek in 'n oneffektiewe skooladministrasiesistelsel wat die akkurate assessering van werklike werkslading

⁷ Morele diffusie is die gevolg van wanneer die bestuur van 'n wanfunksionerende skool nie oor die morele outoriteit beskik om die hele personeel te betrek om die visie van die skool te verwesentlik nie (Fataar & Paterson, 2002:19).

versteek. Hierdie is ook die persone wat dikwels die onderwysprofessie verlaat en wanfunksionerende skole verder verarm laat (Fataar & Patterson, 2002:21). 'n Stille meerderheid beperk hulleself tot die klaskamer in afwagting vir die klok om te lui (Fataar & Paterson, 2002:20).

Geen druk word op onderwysers by wanfunksionerende skole geplaas om produksie te verhoog nie hoofsaaklik weens 'n gebrek aan gemeenskapsbeheer. 'n Lae vlak van onderwyserproduksie lei tot swak opvoedingskwaliteit wat 'n lae onderwyser selfbeeld tot gevolg het. Die onderwyser se keuse om nie op vernuwing en veranderinge te reageer nie, lei tot 'n verlies van selfrespek (Fataar & Paterson, 2002:20).

Tydens die aanvaarding van moeilike omstandighede tree 'n hulpelose onderwyser-identiteit na vore. Die hulpelose identiteit word 'n deklaag vir spanning wat aangevuur word deur 'n histories benadeelde omgewing. Hierdie patroonvormende gedrag stel individue instaat om hulle integriteit behoue te laat bly, wat terselfdertyd die uitwerking van spanning verminder. Dit kan egter langtermyn effekte op institusionele en persoonlike funksionering van die onderwyser het (Fataar & Patterson, 2002: 8).

2.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die probleme wat tydens onderwyservorming deur Suid-Afrika ervaar word, teen die agtergrond van internasionale onderwyservorming bespreek. Onderwyservorming in Suid-Afrika geskied te midde van politieke, ekonomiese en onderwysongelykhede met multikulturele opvoeding as 'n relatiewe nuwe begrip (James, *et.al*, 2006:179). Dit is veral die kompleksiteite en ongelykhede van Suid-Afrikaanse skole wat die proses van onderwyservorming bemoeilik.

Skoolkultuur is een van die aspekte wat bepaal of hervorming suksesvol sal geskied al dan nie. Ek het in hierdie hoofstuk gekyk na faktore wat die skool se funksionele wêreld beïnvloed en watter uitwerking dit op die rol-identiteit van die onderwyser het. Skole het 'n eie karakter met 'n interpersoonlike en inter-groepslewe wat in ag geneem moet word tydens die verspreiding van

beleide. 'n Gestruktureerde sosiale veld tydens diffusie van beleide is noodsaaklik (Christie, Butler & Potterton, 2007:34). Kenmerkend van wanfunksionerende skole is die gemeenskapsarmoede wat 'n klemverskuiwing vanaf die pedagogiese na die pastorale rol tot gevolg het wat nie-bevorderlik vir beleidsverspreiding is nie (Fleisch, 2008:31).

'n Verdere besprekingspunt was die konsentrasie van benadeling wat te midde van swak sosiale en ekonomiese omstandighede ervaar word. Laasgenoemde manifesteer dikwels in die vorm van wangedrag wat lei tot swak onderwyser-leerder verhouding (Christie, 2008:178). 'n Hoë vlak van stedelike geweld plaas addisionele eise op die pastorale rol van die onderwyser terwyl massa-onderdig die pedagogiese rol onder druk plaas. Swak skoolbestuur te midde van lae leerder moraal, het 'n verdere invloed op die rol van die onderwyser in histories benadeelde skole (Weber, 2006:7).

Laastens het ek die faktore wat die rol-identifisering van die onderwyser beïnvloed bespreek en is opgevolg deur 'n bespreking oor die invloed van skoolkultuur op die onderwyser in wanfunksionerende skole. Te midde van 'n ondersteunende skoolomgewing wat gekenmerk word deur sterk leierskap en bestuur, is die lewering van kwaliteit onderrig en leer moontlik (Christie, 2008:181). Die tipe ondersteuning wat onderwysers vanaf bestuur, ouers en DvO ontvang, het 'n invloed op die kwaliteit van opvoeding. Gunstige skoolomstandighede en doelgerigte leierskap, het personeelsamewerking en minder onderwyserstres tot gevolg (Fataar & Patterson, 2002:16). Om die rol-identiteit van onderwysers te verander is 'n proses wat bemoeilik word deur die beperking van pedagogiese outoriteit (Fullan & Hargreaves, 1992:37).

Verder bied hierdie hoofstuk 'n verduideliking van die rol-identifikasie van onderwysers in die lig van kontekstuele faktore wat die spesifieke funksionele kultuur van 'n skool bepaal. Die literatuur beklemtoon die siening dat 'n werkersklas omgewing oor die algemeen negatief inwerk op skoolfunksionering. 'n Skool met 'n soortgelyke kultuur kan dergelyk impakteer word. Hierdie studie fokus op die interaksie van skoolkultuur en onderwyserrol-identifikasie in 'n blootgestelde skool. Dit poog om te analiseer hoe geselekteerde onderwysers as professionele persone reageer ten opsigte van die vele rolle wat hulle moet uitvoer te midde van 'n benadeelde omgewing. Dit is die aard en omvang van hulle rol-identifikasie wat hierdie studie wil verstaan.

Vervolgens verskuif die fokus na hoofstuk drie waarvolgens die metodologiese benadering en metode van data-insameling en verwerking bespreek word.

HOOFSTUK DRIE: NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.0 Inleiding

Hierdie hoofstuk het ten doel om die metodologiese oriëntering en benadering te bespreek betreffende die *rol-identifisering van onderwysers* in 'n histories benadeelde skool. Die studie vind plaas binne die raamwerk van die onderwyser se natuurlike omgewing. Die interpretatiewe oriëntasie wat aangewend word fokus op die betekenis van menslike optrede in hulle konteks.

Eerstens word 'n kort oorsig gegee van die twee dominante metodologiese paradigmas, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe paradigmas. Die fokus is op metodes en tegnieke asook die beginsels wat die metodologiese paradigmas dryf. My navorsing is kwalitatief van aard weens die persoonlike dimensie wat binne 'n pedagogiese opset waargeneem word. Die gebruik van die kwalitatiewe metode het my instaat gestel om my navorsingsvraag en subvrae te beantwoord. Die gebruik van die onderhoud-tegniek het die verduideliking van die navorsingsontwerp, sowel as die metode en prosedure wat gebruik is vir die kollektoring en analisering van data, vooraf gegaan. Aspekte van geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings wat op hierdie studie betrekking het, word ten laaste bespreek.

Die invordering van data het met 'n loodsstudie begin wat by my huidige skool (Skool X) gedoen is. Hierdie loodsstudie is opgevolg met geskeduleerde semi-gestruktureerde onderhoude by Skool SA. Die doel van die navorsing is om die deelnemers se posisionering en belewing van skoolkultuur te bepaal. Die empiriese data wat ingesamel is, is ontwikkel tot algemene persoonlike beskrywings, opsommings en analise.

3.1 Navorsingsparadigmas

In hierdie afdeling is die fokus op die twee metodologiese paradigmas, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe paradigmas. Hierdie onderskeiding word gevolg deur die plasing van die studie in die kwalitatiewe paradigma.

Beide metodologiese paradigmas kom vanuit verskillende epistemologiese beginpunte. Met ander woorde, dit word gebaseer op verskillende aannames oor die aard van kennis en die manier waarop dit nagevors kan word. Kwantitatiewe navorsing fokus op getalle en statistiek. Die uitkoms word baseer op 'n bepaalde siening van die probleem. Die navorsing word baseer op wetenskaplike metodes wat tydens 'n formele proses in 'n beheerde omgewing geskied (McMillan & Schumacher, 2001:16).

In kontras met kwalitatiewe navorsing, poog kwantitatiewe navorsing om 'n kontekstuele begrip te vorm. Die fokus is op die algehele beeld en die doel is om die veroorsakende verhoudinge te bepaal (McMillan & Schumacher, 2001:16). Kwantitatiewe navorsing word baseer op statistiese verteenwoordigings wat op empiriese reëlmatighede baseer is en neem selde die *wat* en *hoe* dinge gebeur, in ag (Creswell, 1998:17).

Kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologieë word dikwels beskou as kompeterende filosofieë met gemeenskaplike en geselekteerde navorsingsbenaderings (Waghid, 2003:41). Hierdie twee metodologieë beskik elk oor unieke sterktes en leemtes wat mekaar komplimenteer. Opvoedingsbeleidsnavorsing wat op kwantitatiewe navorsing soos empiriese bewyse baseer is, sluit waarde oordeel uit, wat deur kwalitatiewe navorsing aangevul kan word (Waghid, 2003:42). Refleksie, rasionaliteit en sosiale interaksie van die navorser, word tydens kwalitatiewe navorsing in ag geneem.

Navorsing het ten doel om te transformeer. Aspekte word nie slegs bestudeer of analiseer om 'n groter begrip daarvan te kry nie, maar beoog om vas te stel hoe individue of groepe hulle situasies kan verander. Met ander woorde, die mens is konstant besig om deur middel van hulle ervaringe, nuwe kennis te konstrueer (Waghid, 2003:52). Na analisering van data, word veranderde betekenis en begrippe deur middel van opvoedingsbeleidsnavorsing gekommunikeer.

Die doel van my navorsing is om 'n indiepte-studie van 'n histories benadeelde skool in die Weskaap te doen en te fokus op beskrywings en uitvloeiings. Die konsentrasie is op skoolkultuur en omgewingsfaktore om sodoende die impak daarvan op die rol-identiteit van die onderwyser te

bepaal. Aangesien my navorsing onder die kwalitatiewe metodologiese paradigma ressorteer, word kwalitatiewe navorsing vervolgens in meer detail bespreek.

3.2. 'n Kwalitatiewe studie

Die stel van 'n probleem in 'n spesifieke veld is normaalweg die aanvangspunt vir kwalitatiewe navorsing. In die onderwysveld maak die skool, die klaskamer en die waarneming van onderwysers en/of leerders 'n baie belangrike aspek van navorsing uit (Eisner, 1991:32). 'n Kwalitatiewe studie is nie-manipulerend van aard en data kan deur middel van een navorsingsinstrument of 'n kombinasie van navorsingsinstrumente ingesamel word. Hierdie instrumente behels onderhoude, observasie, interpretasie en beskrywings. Kwalitatiewe navorsing word verder beskryf as 'n gesitueerde aktiwiteit wat die sosiale navorser binne die wêreld van die navorsingsonderwerp plaas. Die aard van kwalitatiewe navorsing is om die *wat* en *hoe* vrae te ondersoek om sodoende 'n dieper begrip van die sosiale fenomeen (rol-identiteit van onderwysers) te kry (Silverman, 2001:32).

Kwalitatiewe navorsing vind in die natuurlike omgewing van die nagevorsde plaas en die navorser word die instrument wat data kollekteer, analiseer en interpreteer (Creswell, 1998:17). Dit is dus noodsaaklik dat die navorser die wêreld van die onderwyser binnedring ten einde vas te stel hoe onderwysers hulle werksbeskrywing interpreteer en beleef.

'n Kwalitatiewe studie word oorweeg wanneer 'n behoefte ontstaan om 'n onderwerp indiepte te ondersoek. Hierdie tipe ondersoek geskied te midde van veranderlikes wat nie maklik identifiseerbaar is nie of wanneer ontbrekende informasie wat die gedrag van deelnemers moet verduidelik, bestaan (Creswell, 1998:17) 'n Kwalitatiewe studie word gebruik wanneer 'n gedetailleerde oorsig van die fenomeen verlang word. Die uitkoms van die navorsing word as 'n proses eerder as 'n produk beskou. Die doel van my navorsing is om die sosiale aksie soos dit in 'n spesifieke konteks gebeur, te verstaan eerder as om te veralgemeen. Vir die bereiking van hierdie doel word 'n verlengde aantal ure met die gekose eenhede van analise, spandeer (Bylae D).

Tydens 'n kwalitatiewe studie word die navorser self 'n instrument (Eisner, 1991:32). Die *self* is die instrument wat die situasie binnedring, observeer en sin maak van gebeure. Interaktiewe kwalitatiewe navorsing is aanwesig sodra navorsers data insamel in die aangesig van geselekteerde persone (McMillan & Schumacher, 2001:395). 'n Interaktiewe verhouding ontstaan tussen die navorser en respondente. Die doel is om die perspektief van respondente vanuit hulle eiesoortige verwysingsraamwerk te verstaan. Waarneming en voorstellings gee uitdrukking aan komplekse kwalitatiewe verskeidenheid. Konstrukte word gevorm om die standpunte, persepsies en oortuigingstelsels van onderwysers soos hulle dit in die werklikheid ervaar, uit te beeld (MacMillan & Schumacher, 2001:296).

'n Kwalitatiewe studie is interpretief van aard aangesien die navorser verslag wil gee van dit wat waargeneem is, asook om sin te maak van die ervaringe van diegene in die nagevorsde situasie (Eisner, 1991:35). Vir menslike begrip is dit belangrik dat die stem van die navorser gehoor word sonder dat persoonlike vooroordele voorkeur geniet. 'n Kwalitatiewe navorser word die instrument in beide data-insameling en data-interpretasie en die kritiek is dat hierdie metodologie en die tegniek wat daarmee gepaard gaan, heel dikwels subjektief is (Patton, 1990:54). Objektiviteit behels die houding van die navorser, die optrede van die navorser en die navorsingsuitslae. Laasgenoemde kan beskou word as objektief indien die doel van die navorsing onverdraaid bekend gemaak word. Veelseggende en beeldende taal assisteer om begrip uit te brei, maar besonderhede en die weergee van feite bly die fokuspunt (Eisner, 1991:36). Dit is die samehangendheid, insig en gebruik van nuttige instrumente wat aan die studie geloofwaardigheid bied.

3.3 My subjektiwiteit as 'n empiriese navorser

Die neutraliteite in kwalitatiewe navorsing behels kritiese vrae oor die vermoë van die kwalitatiewe navorser om vooroordele te onderdruk en sodoende geldige en betroubare data in te samel. Om te voorkom dat die geldigheid en betroubaarheid van my navorsingsresultate belemmer word, verklaar ek vervolgens my eiesoortige subjektiwiteit.

Ek het grootgeword in 'n Christelike-werkersklas gesin in 'n voormalige kleurling woongebied. Ras-identiteit was 'n sensitiewe onderwerp en onderwys is beskou as 'n uitkoms uit benadeelde omstandighede. My skoolopleiding het in 'n beskermende, nie-diskriminerende sendeling skool geskied. Met my toetrede tot die onderwys in Mitchells Plein, 'n woonbuurt op die Kaapse Vlakte, is ek blootgestel aan onderwysers wat teen werkersklas leerders en ouers diskrimineer. My persoonlike sosialisering het my instaat gestel om alle leerders onder my toesig regverdig en billik te hanteer. Die implikasie is egter dat ek bevooroordeel gestaan het teenoor onderwysers wat middelklas waardes aanhang en die werkersklas stereotipeer en teen hulle diskrimineer. Ek moes dus my eiesoortige vooroordele neutraliseer ten einde geloofwaardigheid aan my studie te gee.

3.4 Objektiviteit te midde van subjektiwiteite

Om neutraliteit in my navorsing te bereik, het ek ten nouste met respondente saamgewerk en soveel moontlik van hulle menings opgeteken. Hierdie strategie het geleentheid gebied om die deelnemers se perspektief binne hulle raamwerk te verstaan. Die byhou van 'n joernaal en die transkripsies van onderhoude, het met die reflektiewe proses gehelp. My joernaal het grootliks gehelp met die generering van idees en die assessering van die prosen en data. Die reflektiewe proses het gelei tot opvolgbesoeke aan respondente om sodoende my gevolgtrekkings voor te lê vir kommentaar. Die opvolgkommentaar was belangrik aangesien dit geleentheid gebied het om vergelykings te tref.

My subjektiwiteit kon met wetenskaplike objektiewe benaderings vergelyk word. Hoewel die respondente persoonlike en subjektiewe data produseer het, is die opsommings en vergelykings gedoen deur middel van teoretiese lense. Hierdie werkswyse het gehelp om my eie subjektiewe interpretasies te onderdruk en die subjektiwiteit van die respondente met normatiewe kriteria te vergelyk. Die kwalitatiewe metode van data-insameling en die vergelyking daarvan, is met realisme gebalanseer.

3.5 Navorsingsontwerp

My navorsingsontwerp is met behulp van 'n spesifieke navorsingstrategie aangepak om sodoende die doel van die navorsing te verwesentlik. Die navorsingstrategie behels die beantwoording van die navorsingsvraag deur middel van onderhoude en interpretasie van empiriese data, wat vooraf gegaan is deur die ontwerp van 'n indiepte-studie.

3.5.1 'n Indiepte-studie

Kwalitatiewe navorsing maak onder andere gebruik van 'n indiepte-studie wat fokus op 'n klein gekose groep (McMillan & Schumacher, 2001:398). Tydens 'n indiepte-studie word die *hoe* en *waarom* vrae oor kontemporêre gebeure waaroor die navorser min of geen beheer het nie, gestel (Yin, 2009:13). Die proses van 'n indiepte-studie is soortgelyk aan dié van 'n gevallestudie. Die stel van 'n probleem, die konteks, die uitvloeisels en dit wat bekend word, vorm alles deel van die indiepte-studie proses (Creswell, 1998:36). As 'n navorsingsmetode, word 'n indiepte-studie in baie situasies gebruik om komplekse sosiale verskynsels te verstaan en 'n bydrae te maak tot kennis oor 'n individu, groep of instansie (Yin, 2009:4). Die konteks van die studie behels die plasing van die geval binne die milieu, hetsy dit die fisiese, sosiale of historiese spasie is. Die kronologiese tegniek word gebruik om perspektief en dimensie aan gebeure te gee. 'n Gedetailleerde beskrywing van die geval kom na vore tydens datakollektering en verhaal (Creswell, 1998:63).

'n Volgende aspek van 'n indiepte-studie ontwerp is die doelgerigte selektering van deelnemers. Doelgerigte selektering word gebruik om die nuttigheid van data wat ingevorder word, te verhoog. Doelgerigte selektering sluit terreinseleksie, breedvoerige seleksie, maksimum variasie seleksie, netwerkseleksie en selektering deur gevalletipe in. Die grootte van die eksperimentgroep word bepaal deur: (i) die doel van die studie; (ii) die fokus van die studie; (iii) die primêre datakollektering strategie; (iv) die beskikbaarheid van informante; (v) die oortolligheid van data; en (vi) konsensus oordeel (McMillan & Schumacher, 2001:404).

'n Indiepte-studie geskied nie sonder uitdagings nie (Creswell, 1998:63). Die navorser moet besluit op 'n geval te midde van 'n wye keuse van kandidate wat voldoen aan die kriteria. Net soos in die geval van 'n gevallestudie, kan 'n indiepte-studie uit 'n enkel- of meervoudige-studie bestaan (Yin, 2009:10). 'n Meervoudigestudie kan lei tot 'n ontbreking van diepte in die studie en die knellende vraag van hoeveel gevalle nagevors moet word, kan ontstaan. Weens laaggenoemde het ek besluit om 'n enkelvoudigestudie te doen.

'n Rasionaal moet ontwerp word om te assisteer met die doelgerigte selekteringstrategie proses. Om perke te stel vir 'n indiepte-studie kan uitdagend wees ten opsigte van tyd, gebeure en prosesse. Die volgende navorsingstradisies in kwalitatiewe navorsing is bestudeer alvorens ek op 'n indiepte-studie besluit is:

- Gegronde teorie – hierdie teorie word ontwikkel op grond van die data wat in die veld ingesamel is. Dit behels hoofsaaklik onderhoude met tussen 20-30 deelnemers. Hierdie teoretiese model maak gebruik van ope-kodering, geselekteerde kodering en kondisionele matriks.
- Etnografiese studie – dit behels die beskrywing en interpretering van 'n kulturele en sosiale groep. Navorsing vind oor 'n tydperk van ses maande tot 'n jaar plaas en geskied hoofsaaklik deur observasies en onderhoude. Hierdie proses kulmineer in beskrywings, analise en interpretasie.
- Biografie – hierdie tipe studie fokus op die verkenning van die lewe van 'n individu. Dit geskied hoofsaaklik deur middel van onderhoude en dokumentasie. Data analise geskied deur stories en historiese inhoud, terwyl 'n gedetailleerde prentjie geskep word van die individu se lewe (Creswell, 1998:65).

Weens die aantal deelnemers wat beoog was vir my studie en 'n navorsingsperiode van ongeveer drie maande, was ek oortuig dat 'n indiepte-studie die geskikste sal wees, eerder as bogemelde navorsingstradisies. 'n Indiepte-studie soos reeds genoem, is empiriese navorsing wat 'n kontemporêre fenomeen in 'n werklike lewenskonteks ondersoek (Yin, 2009:18). Die aard en doel van my studie was oortuiging genoeg as motivering vir 'n enkelvoudige-studie. Voorts is die volgende proses in werking gestel:

Nadat goedkeuring vanaf die WKOD (Bylae B1; B2) ontvang is om die gekose geval te bestudeer, het ek aansoek om etiese klaring by my tersiêre instansie gedoen. Hierdie stap is onder andere gevolg deur die selektering van vier onderwysers as eenhede van analise, wat met behulp van doelgerigte selektering gedoen is (afdeling 3.6, tabel 1 asook Bylae D). Deelnemers is hoofsaaklik gekies weens hulle waarskynlike kennis en data oor die fenomeen wat ondersoek is (McMillan & Schumacher, 2001:401). Die data-analise fokus op 'n fenomeen wat deur die navorser geselekteer en verstaan wil word. Die semi-gestruktureerde onderhoude wat gevolg het, is binne die bekende en veilige spasie van die respondent se klaskamer gedoen. Vervolgens gaan die metode, tegniek en prosedure wat gevolg was om die empiriese data in te samel, bespreek word.

3.5.2 Data-insameling

Die prosedure en tegniek van data-insameling en refleksie word beskryf volgens die metode wat in die navorsing gebruik is. Die navorsingsinstrument wat gebruik is, is onderhoudsvoering wat uit 'n seleksie van onderhoudstipes bestaan. Die informele gesprekvoerende onderhoud, die onderhoudleidende benadering en die gestandaardiseerde ope-vrae onderhoud, verskil almal in hulle graad van struktuur, beplanning en die vergelykbaarheid van antwoorde in die data-analise.

Die selekteringproses van die onderhoudstrategie hang grootliks af van die konteks en doel van die navorsing (McMillan & Schumacher, 2001:443). Die aard van hierdie studie het 'n gemaklike interaksie tussen navorser en respondent genoodsaak. Na 'n ondersoek in die tipes onderhoude wat bestaan, is besluit op semi-gestruktureerde onderhoude. Laasgenoemde bied 'n ruim struktuur tydens gesprekvoering en maak voorsiening vir 'n tematiese benadering. In die volgende afdeling word die voor- en nadele van onderhoudsvoering kortliks bespreek alvorens die prosedure van my navorsing verduidelik word.

3.5.3 Die voor- en nadele van onderhoudvoering

Onderhoude word as 'n unieke navorsingsmetode beskou weens die proses van datakollektering wat direk deur verbale interaksie geskied (Borg & Gall, 1979:310-311). Die direkte interaksie is

beide die voor- en nadeel van die onderhoud. Die grootste voordeel van hierdie tegniek is die aanpasbaarheid tydens die onderhoud. Leidrade en opvolgvrae kan gevra word om verdere data en duidelikheid oor aspekte te kry. Geleenthede kan geskep word om dieper te delf as wat aanvanklik beplan is. Die gebruik van 'n vraelys beperk die respondent tot die vrae op die lys, terwyl ope-vrae tydens onderhoude geleenthede bied vir die uitbreiding op gestelde vrae.

'n Nadeel verbonde aan die onderhoudmetode is die interpersoonlike onderhoudsituasie wat beide die bron van subjektiwiteit en vooroordeel kan wees. Vooraf persepsies en begrippe, die oorgretigheid van die respondent om die navorser te akkommodeer, of die antagonisme wat tussen navorser en respondent kan ontstaan, is van die faktore wat vooroordele tydens datakollektering kan beïnvloed (Borg & Gall, 1979:311).

3.6 Procedure tydens seleksie van skool (geval) en onderwysers (eenhede)

Die prosedure wat deur 'n kwalitatiewe navorser gevolg word, word bepaal deur die empiriese data wat ingesamel word. Empiriese data word deurlopend verstaan ten opsigte van die werkswyse en prosedure wat gevolg is. Die maak van aantekeninge tydens onderhoude en die byhou van 'n joernaal het my werkswyse bepaal, terwyl die prosedure bepalend was tot die onderhoudskedule.

Die keuse van skool was voorafgegaan deur 'n oorweging van veranderlikes. Hierdie veranderlikes het ingesluit die geografiese ligging van die skool, demografiese en persoonlike faktore. Skool SA is in 'n dorpsgebied geleë en beskik oor die potensiaal om leerders regoor die Mooiberg streek te lok. Die skool beskik oor 'n groot getal minder-bevoorregte leerders wat veral uit informele nedersettings kom. Hierdie faktor het veral gehelp met die bepaling van die impak van omgewingsinvloede op die onderwysers. Skool SA se leerdersamestelling is 'n eweredige verspreiding van kleurling en swart leerders met enkele indiër leerders. Die onderwysersamestelling is hoofsaaklik kleurling, geen swart of Indiër onderwysers nie en drie blanke onderwysers. Al die onderwysers is volgens die DvO vereistes gekwalifiseerd om in primêre skole te onderrig.

Weens my twee-en-twintig jaar onderwyservaring in die primêre skool, het ek my virsier op 'n primêre skool gestel. Ek onderrig tans by 'n skool met 'n soortgelyke kultuur en diversiteitsgeskiedenis as dié van Skool SA. Die prosedure wat gevolg is om data in te vorder, word vervolgens bespreek.

Die navorsing is voorafgegaan deur burokratiese prosedure (Yin, 2009:74). Eerstens is 'n aansoekbrief aan die WKOD gerig vir toestemming om navorsing in Skool SA te doen (Bylae A1). Nadat goedkeuring ontvang was, is die goedkeuringsbrief van die WKOD tesame met 'n aansoekbrief, aan die voorsitter van die SBL van Skool SA gestuur (Bylae A3). Skriftelike toestemming van die SBL van Skool SA (Bylae B3) is verkry, alvorens ek met die skoolhoof geskakel het om besoekdatums (onderhoude) te reël. Nadat ek in besit was van bylaes A en B, het ek voortgegaan om aansoek te doen vir etiese klaring soos vereis word deur tersiêre instansies.

Weens die aard van die navorsing is onderwysers as die eenhede van analise gebruik. Die jare onderwyservaring, posvlak, geslag en fase van onderrig, is die kriteria waarop gefokus is. Die motivering vir hierdie verspreiding is gebaseer op die vooruitsig dat hierdie onderwysers 'n gebalanseerde begrip van hulle identiteite te midde van die skoolkultuur, beleid- en omgewingsinvloede sou hê.

Die onderhoud respondente is as volg saamgestel:

ONDERWYSER	POSVLAK	GESLAG	GRAAD/FASE
Onervare (± 2 jaar) Blank; Afrikaans	posvlak 1	vroulik	Gr. 3 - grondslagfase
Ervare (± 20 jaar) Kleurling; Afrikaans	posvlak 1	vroulik	Gr. 5 - intermediêre fase
Ervare (± 14 jaar) Kleurling; Afrikaans	posvlak 1	manlik	Gr. 7 - senior fase
Ervare (± 15 jaar) Kleurling; Afrikaans	posvlak 1 – 9 jaar posvlak 2 – 6 jaar	vroulik	Gr. 6 - intermediêre fase

Tydens die selektering van die vier respondente het ek besluit op 'n onervare onderwyser. Die doel was om vas te stel of haar post 1994 opleiding haar beter voorberei het om K2005 en ander uitdagings wat veral in 'n histories benadeelde skool ervaar word, te hanteer. Twee van die respondente het hulle professionele opleiding in die oorgangsjare van apartheid na 'n demokrasie ontvang, terwyl een respondent haar onderwysopleiding in 'n inhoudsgebaseerde kurrikulum ontvang het.

Nadat die vier verteenwoordigende onderwysers ooreenkomstig die kriteria geïdentifiseer is, is met 'n loodstudie begin wat sou dien as voorbereiding vir die onderhoude. Skool X was gebruik vir die loodstudie, weens die toeganklikheid van beide die skool en onderwysers (Yin, 2009:92). 'n Proeflopie met twee vrywillige kollegas gedoen. Die onderhoude was informeel en geen aantekeninge is gemaak nie. Dieselfde vrae wat vir die vier respondente voorberei is, is in die proeflopie gebruik. As nuweling op die gebied van navorsing, was dit nodig om my selfvertroue op te bou, asook om die leemtes in my benadering tot onderhoudvoering te identifiseer. Na afloop van die twee onderhoude, het die twee kollegas terugvoering gebied oor my aanbiedingstyl en die kwaliteit van vrae. Vervolgens is van die gestelde vrae aangepas om alle onduidelikhede wat tydens die loodstudie ervaar was uit die weg te ruim. Die loodstudie het ook gehelp met die verfyning van die datakollekeringsplanne vir die indiepte-ondersoek.

Die onderhoudsvrae is in afdelings ingedeel. Die eerste afdeling fokus op biografiese agtergrond, die aard van professionele opleiding en die mate waarop dit die onderwyser voorberei het om hulle beroep die hoof te bied. In die tweede afdeling is die konsentrasie op die uitvoering van die onderwyserrol te midde van 'n histories-benadeelde konteks. Die doel is om klaskamerhindernisse wat ervaar en deur dominante diskoerse geaffekteer word, uit te lig. Die derde afdeling fokus op beleidsimplementering en hoe dit die pedagogiese rol van die onderwyser beïnvloed.

Die motivering vir hierdie benadering is om data in te samel wat die posisionering van die onderwyser bepaal. Die voorveronderstelling is dat omgewingsinvloede 'n klemverskuiwing in die klaskamer teweegbring en die doel is om vas te stel of dit wel in die praktyk gebeur. Die laaste afdeling fokus op komponente wat die identiteitsbasis van onderwysers ondermyn. Elke

onderhoudsessie het opvolgvrae tot gevolg gehad wat gehelp het om dieper te delf in die oortuigings van die respondente.

Na afloop van die opstel van die onderhoudsvrae, kon die navorsingsveld betree word en geskeduleerde onderhoude gevoer word. Tydens my eerste besoek het die skoolhoof toestemming verleen vir vrye beweging in die skool om vertrouwd te raak met die skoollede. Ook het hy my toegelaat om met twee addisionele onderwysers informele gesprekke te voer. Hierdie gesprekke het gehelp met die inwinning van agtergrond kennis oor die skool.

Die vier geïdentifiseerde onderwysers het ingestem om na kontaktyd, ooreenkomstig die onderhoudskedule (Bylae D) in hulle klaskamers te ontmoet. Die aard en doel van die studie sowel as die formaat van die onderhoud, is aan die onderwysers verduidelik. 'n Vooraf opgestelde vraelys is byderhand gehou waarop die response van respondente neergestip is. Die versekering is aan onderwysers gebied dat hulle slegs oor hulle professionele opleiding, skoolkultuur en huidige onderwyservaring verslag moet doen en dat alle data as vertroulik hanteer sal word. Tydens die onderhoude is notas gemaak en respondente is aangemoedig om uit te brei op hulle antwoorde. Die doel van die opvolgvrae was om 'n dieper begrip van die studie te verkry.

Die semi-gestruktureerde onderhoude met die vier respondent is oor tien sessies aangepak en elke onderhoudsessie het vyf-en-veertig minute geduur. Elke onderhoudsessie is gedoen met behulp van die vooraf opgestelde sleutelvrae. Hierdie vrae is opgevolg met noukeurige opvolgvrae, afhangend van hoe die respondente op die sleutelvrae gereageer het. Die doel van die vrae is om die verwantskap tussen 'n histories benadeelde omgewing en die rol-identiteit van die onderwyser te bepaal. Dit was belangrik dat die opvolgvrae deurdring tot die rol-identifisering van elkeen van die respondente.

Na elke onderhoudsessie is die data wat ingevorder was, verwerk. Sodoende was ek toegerus met idees vir die opvolgsessie. Twee afdelings uit die onderhoudskedule was per onderhoudsessie hanteer. Na afloop van die geskeduleerde onderhoude is met 'n proses van triangulasie begin.

Tydens triangulasie word verskillende bronne gebruik om data in te vorder om sodoende 'n wyer spektrum van historiese en gedragsaspekte te adresseer en data te verifieër (Yin, 2009:115). Vir die voltoering van die triangulasie proses is 'n indiepte, informele onderhoud met die skoolhoof gevoer en het sestig minute geduur. Die skoolhoof het dieselfde toestemmingsvorm as dié wat deur die vier respondente geteken was, onderteken. Net soos met die respondente, was die skoolhoof ook breedvoerig ingelig oor sy regte en die vertroulikheid van die ingevorderde informasie.

Data oor die historiese agtergrond van die skool, huidige strukture (funksionierend en nie-funksionierend) en die skoolhoof se ervaring en siening van onderwysers se gesindheid teenoor die huidige opvoedingsklimaat, is ingewin. Hierdie onderhoud het my in staat gestel om reeds ingevorderde data te substansieër en met betroubare data te werk. Die ingevorderde data is met behulp van 'n data-analitiese skema geanaliseer.

3.7 Data Analise

Data analise is deurlopend tydens die empiriese ondersoek met behulp van 'n data analitiese skema, soos dit verband hou met data-insamelingstegnieke van semi-gestruktureerde onderhoude, gedoen. Die onderhoud-data is met die analitiese skema van kodering soos beskryf deur McMillan en Schumacher (2001: 468-472) ontleed:

- Die eerste stap in onderhoud-analise en data-kodering is die insameling van data oor die outobiografieë van elkeen van die vier onderwysers. Die fokus is op hoe die identiteitsbasis van hierdie onderwysers gevorm en opgebou is.
- Die tweede stap van data-analise is die opsomming van die skoolkultuur en die impak van 'n histories-benadeelde konteks
- Dertens word beleidsimplementering en hoe dit die pedagogiese rol van die onderwyser beïnvloed, in oënskou geneem. Hiervolgens is algemene beskrywings opgebou oor kategorieë wat verband hou met patrone van ooreenkomste, sowel as verskille, ten opsigte van die verskillende rolle van die onderwyser.

- Laastens is 'n analise gedoen van die rol-identiteit van die vier onderwysers in verhouding tot hulle identiteitsbasis in 'n histories benadeelde konteks.

In hoofstuk vier word die data-aanbieding breedvoerig uiteengesit, derhalwe verkuif die fokus nou na geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings van empiriese data.

3.8 Geldigheid, Betroubaarheid en Etiese Klaring

Aspekte soos geldigheid en betroubaarheid is belangrik weens die objektiwiteit van die navorsing wat ter sake is (Silverman, 1997:201). Geldigheid verwys na die mate waarin die verduidelikings van 'n fenomeen pas by die realiteite van die wêreld (McMillan & Schumacher, 2001:407). Met kwalitatiewe navorsing is gedissiplineerde aktiwiteite en die uitbreiding van bevindinge van die mees algemeenste kriteria. Betroubaarheid daarenteen is die mate waarby 'n navorsingsinstrument konstante resultate genereer (Yin, 2009:45). Wanneer dieselfde item of aspek onder soortgelyke omstandighede herhaal word, behoort die resultate wat produseer word, nie aansienlik te varieer nie (Neuman, 2000:164). Terwyl dit belangrik is dat die data wat ingesamel is beide geldig en betroubaar is, is die werkswyse van die navorser ewe belangrik. Aangesien die veldwerk vir hierdie studie in die natuurlike omgewing van die nagevorsde plaasvind, is daar etiese prosedures wat tydens 'n kwalitatiewe navorsingstudie gevolg moet word. Die volgende afdeling fokus in meer detail op die beskrywings van geldigheid, betroubaarheid en etiese prosedure.

3.8.1 Geldigheid

Die geldigheid van 'n kwalitatiewe ontwerp, verwys na die mate waarin interpretasie en konsepte wedersydse betekenis het vir die deelnemers en die navorser. Die navorser en deelnemers stem saam oor die beskrywing of samestelling van gebeure, veral oor die betekenis van gebeure. Geldigheid hou dus verband met die objektiwiteit van die bevindinge. Strategieë om die geldigheid van my data te verhoog, berus op data-insameling en analitiese tegnieke. 'n Kombinasie van strategieë behoort by te dra om die geldigheid van die empiriese resultate te verhoog. Die praktyk moet vanuit verskillende perspektiewe beoordeel word. 'n Outentieke

kriteria kan behulpsaam wees in die daarstelling vir die geldigheid van empiriese resultate (McMillan & Schumacher, 2001:407). Vaardige onderhoude is meer as net die stel van vrae. Die bruikbare en kredietwaardige kwalitatiewe bevindinge wat deur onderhoude en inhoudanalise verkry word, word vergemaklik deur die navorser se opleiding, dissipline, kennis, oefeninge, kreatiwiteit en harde werk.

3.8.2 Betroubaarheid

Daar is drie tipes betroubaarheid naamlik: stabiele betroubaarheid, verteenwoordigende betroubaarheid en gelykwaardige betroubaarheid. Stabiele betroubaarheid is betroubaar oor 'n tydperk ook moet 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 betroubaarheid is van toepassing wanneer navorsers meervoudige aanduiders gebruik. Byvoorbeeld wanneer meervoudige metings gebruik word in die operasionalisering van 'n konstruk (Neuman, 2000:164).

Geldigheid en betroubaarheid het aan my as 'n kwalitatiewe navorser 'n prosedure voorsien om die empiriese data wat ingesamel en verwerk is, te *toets*. Dit het 'n geleentheid gebied om die onderhouddata-resultate van die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord. Tydens refleksie het ek onder andere oor die volgende vrae besin: Is my empiriese resultate bevredigend in die beantwoording van die navorsingsvraag? Tot watter mate het vorige navorsers wat 'n soortgelyke studie onderneem het, min of meer dieselfde resultate behaal? Kan toekomstige navorsers wat hierdie studie aanpak, dieselfde resultate behaal onder soortgelyke omstandighede as dié waarin ek gewerk het?

3.8.3 Etiese Oorwegings

Elke onderwyser wat ingewillig het om deel te wees van die navorsing, se deelname was vrywillig. Om te verseker dat die vrywilliges 'n ingeligte besluit maak, was die uitnodiging om deel te wees van die studie, gepaard met gedetailleerde informasie oor die doelwitte,

belangrikheid en metodologie van die navorsing, aan die skoolhoof en potensiële kandidate bekend gemaak. Ek het verder verduidelik dat die reg op privaatheid en vertroulikheid ten alle tye respekteer sal word en dat die naam van die instansie en dié van die gekose respondente op geen stadium bekend gemaak sal word nie. Ook is die deelnemers die versekering gebied dat hulle op enige stadium van die proses mag onttrek, sonder enige verduidelikings of nagevolge.

Verder is verklaar om tydens die onderhoud geen vrae te stel of stellings te maak wat onsensitief, vernederend of veroordelend is nie. Alle notas of aantekeninge word in die teenwoordigheid van die repondente gemaak en potensiële kandidate is verseker dat die aantekeninge en opnames as vertroulik beskou en hanteer sal word. Die aantekeninge en opnames word slegs deur myself gebruik en bly in my besit tot na die voltooiing van die studie, waarna dit vernietig word. Die skoolhoof en respondente is ingelig dat 'n afskrif van die tesis na afloop van assessering, op versoek, aan hulle beskikbaar gestel kan word.

Ek het onderneem om hierdie navorsing met die hoogste standaard te bestuur. Dit is met groot sorg dat ek verseker het om nie-diskrimineerend op te tree ten opsigte van geslag, ouderdom, rang of opvoedkundige agtergrond. Die toestemmingsvorm wat aan die deelnemers voorgelees en voorgelê is, is met die klem op voorafgaande etiese vereistes gedoen.

3.8 Samevatting

Die voorafgaande hoofstuk was 'n uiteensetting van 'n indiepte-ondersoek waarvolgens ek my navorsing aangepak het. Vanuit hierdie kwalitatiewe metode was die navorsingsvraag en sub-vrae beantwoord. Die tegniek wat in die kwalitatiewe metode benut was, is semi-gestruktureerde onderhoude.

Met behulp van die navorsingsontwerp, was die navorsingsveld betree om sodoende die onderhoude te voer. Die semi-gestruktureerde onderhoude was met vier geselekteerde onderwysers gevoer. Die empiriese data is verwerk tot algemene beskrywings, opsommings en analise. In hoofstuk vier verskuif die fokus na die rol-identifisering van onderwysers binne hulle konteks.

HOOFSTUK VIER: DATA-AANBIEDING

4.0 Inleiding

In hierdie hoofstuk word algemene beskrywings en opsommings aangebied van onderhoude wat in 'n primêre skool in die Weskaap gevoer was. Die aard van hoe die vier onderwysers rol-identifiseer is essensieel. Om die leser te herinner, hierdie tesis is daarop gerig om die volgende hoofvraag te beantwoord: *Wat is die invloed van skoolkultuur op die rol-identifisering van onderwysers by 'n primêre skool in die Weskaap?*

Die data aanbieding in hierdie hoofstuk word onderskraag deur literatuur wat handel oor die identiteitsvorming van onderwysers in lae funksionerende skole. Die werk van Jansen (2001) wat die identiteitsbasis van onderwysers bespreek, sowel as Fataar en Paterson (2002) wat die sogenaamde hulpelose identiteit van onderwysers in wanfunksionerende skole bespreek, word inkorporeer. Die fokus is op die vergestaltung van die onderwyser te midde van negatiewe omgewingsinvloede.

Elke respondent se ervaring van onderwyser wees, word beskryf teen die agtergrond van die klaskamer waarin die onderwyser onderrig. Die volgende temas was die fokuspunte tydens die opsomming van die onderhoude: persoonlike agtergrond en professionele opleiding; vertroudheid met skoolstrukture; werkswyses en beleide te midde van leerders se benadeelde sosio-ekonomiese omstandighede. Hierdie fokuspunte is aan die einde van elke respondent se verhaling saamgevoeg onder rol-identifisering om die verbintenis met die navorsingsvraag te bepaal.

Protokol vereis dat die naam van die skool en onderwysers beskerm word, derhalwe is letters gebruik om die skool en onderwysers aan te dui. Die onderwysers is in 'n alfabetiese volgorde uitgedruk soos ek hulle besoek het en sal bekend staan as Juffrou A, Meneer B, Mevrou C en Mevrou D. Gesprekvoering het met twee addisionele onderwysers geskied om agtergrond kennis van die skool in te win. Ek verwys na hierdie twee onderwysers as Juffrou X en Meneer Y. My afwisselende gesprekke met die skoolhoof was hoofsaaklik vir die doel van triangulasie.

Vervolgens bied ek 'n oorsig van die skoolkonteks soos deur my waargeneem en versterk is deur die vertelling van die skoolhoof en die twee onderwysers wat insetsels kon lewer oor die skool en sy funksionele wêreld. Die daaropvolgende seksie sal die ingevorderde data storie-gewys aanbied om sodoende die fokus op die temas te vestig. In die analise hoofstuk (hoofstuk vyf) gaan ek tematies te werk om die ooreenkomste en verskille uit te lig.

4.1 Skoolkultuur en Skoolkonteks

Skoolkultuur soos gemeld in hoofstuk twee is die alomvattendste aspek van skoollewe (Davidoff & Lazarus, 2002:52). Kelly (1980:1) brei op hierdie stelling uit deur skoolkultuur te beskryf as die atmosfeer en fisiese omgewing waarin onderrig plaasvind. In onderstaande afdeling word die kultuur van Skool SA en die konteks waarin dit funksioneer, uiteengesit.

Skool SA is 'n primêre skool en geleë in 'n voormalige gevestigde kleurling woonbuurt in die Mooiberg omgewing. Die woonbuurt word gekenmerk deur middelklas inwoners. Weens die lokasie van die skool, is die verwagting dat leerders vanuit die onmiddelike omgewing die skool sal bywoon. Dit is blykbaar nie die geval nie. Die skool wat reeds in die vyftigste bestaansjaar is, het begin met tien onderwysers en 300 leerders wat almal in loopafstand van die skool gebly het. Hierdie verskynsel het oor die jare verdwyn en die skool huisves huidiglik 1 120 leerders en 28 onderwysers. Die leerders kom almal vanaf naby geleë woonbuurte en informele nedersettings. Hierdie aspek word in 'n latere paragraaf in meer detail bespreek.

Die infra-struktuur van Skool SA kan beskryf word as 'n netjiese drie-verdieping gebou met 'n goed versorgde oprit en parkeerarea. Die ingang van die skool word elektronies beheer. Die speelgrond is in 'n toestand van agteruitgang met geen beskutting of sitplekke vir leerders tydens pouse nie. Oral is diefsteling en staalhekke te bespeur wat die idee laat dat veiligheid 'n prioriteit is.

Die voorportaal is ruim en ryklik versier met toekennings en kunswerke van voormalige en huidige leerders. Die versiering van die voorportaal skep die indruk dat leerderprestasie hoog op prys gestel word en die vele trofee blyk 'n teken van beide leerder en personeel toegewydheid te

wees. Een van die mure is afgesonder vir geraamde foto's van voormalige skoolhoofde en personele.

Die skool se sekretaresse het my na die kantoor van die skoolhoof vergesel. Sy kantoor is die laaste in 'n ry van kantore wat deur departementshoofde, adjunkhoof en afrolmasjiene beklee word. Die skoolhoof is vriendelik en begin byna onmiddelik nadat ek na die toestemmingsbrief van die SBL verwys, die opset van die skool verduidelik.

Die skoolhoof blyk duidelik baie trots te wees op die skool. Hy praat met lof van die leerders se prestasies op sportgebied, die finansiële ondersteuning deur weldoeners en donasies wat deur maatskappye gemaak word. Hy skram duidelik weg van die gesprek oor akademiese prestasies en verwys eerder na die minder-bevoorregte gesinne waaruit baie van die leerders kom. Die skoolhoof noem dat die akademiese prestasie van 'n skool slegs so goed of swak is as die huislike omstandighede waaruit die leerder kom.

Hierdie stelling word beaam deur Raywid (2001:106) wat van mening is dat die vlak van produktiwiteit in die klaskamer beïnvloed word deur die leerder se huislike omgewing. Die verskil in die prestasies van skole kan gedeeltelik toegeskryf word aan die verskil in huis- en skoolkultuur (Fleisch, 2008:2). Minder suksesvolle skole funksioneer met minder dringendheid ten opsigte van verbetering en is meer verdraagsaam oor die afwesigheid van positiewe uitslae (Elbot & Fulton, 2008:3).

Met die oopstel van skole vir alle rasse (SASW, 84 van 1996) het die WKOD 'n vervoerstelsel in plek gestel om die keuse van skool binne die bereik van histories benadeelde leerders te stel. Skool SA het heelwat leerders wat op 'n daaglikse basis etlike kilometers ver reis om by die skool te kom. Baie leerders word met privaat busse en taxis uit omliggende werkersklas en lae middelklas gebiede vervoer. Sowat 440 leerders word deur 'n onbetroubare skoolbusstelsel vanuit informele nedersettings vervoer. Die vervoerstelsel is onbetroubaar weens die gereelde laatkomery van busse. Die skoolhoof se standpunt is dat daar nie veel is wat hy aan hierdie probleem kan doen nie, behalwe om dit by die WKOD te rapporteer, wat hy reeds herhaaldelik gedoen het. Baie van die leerders uit die informele nedersettings se ouers is werkloos en beskik

oor lae geletterdheidsvlakke. Ongeveer 250 van hierdie leerders word by die skool gevoed, wat inbraak maak op die leerder se onderrigtyd. Hierdie noodsaaklike onderbreking is addisioneel tot die tyd wat reeds verlore is weens 'n gebrek aan stiptelikheid. Beide laasgenoemde faktore is buite die beheer van die honger leerder wat reeds vroeg opgestaan het om by die bus se optelpunt te wees.

Die 1 120 leerders is 'n eweredige verspreiding van kleurling en swart leerders met enkele indiër leerders. Skool SA is histories Afrikaans, maar het huidiglik 'n inname van sowat veertig persent isiXhosa leerders. Die leerder verspreiding skep die verwagting dat die skool 'n goeie verteenwoordiging van swart en kleurling onderwysers sal hê om in beide die taal en kulturele behoeftes van die leerders te voorsien. Die realiteit is dat uit 'n personeel van 28 lede, 25 onderwysers kleurling is, geen swart of indiërs nie en 3 blanke onderwysers. Hierdie samestelling word deur die skoolhoof regverdig met 'n verweer dat die skool nie eintlik aansoeke van swart onderwysers kry nie.

Weens die dominansie van kleurling onderwysers en daarom ook hulle kultuur, word die bestaande tradisies en kultuur⁸ van hierdie voormalige kleurling skool versterk en die kulture van die minderheidsgroepe word onderdruk. Ek gebruik die woord “kultuur” hier slegs as 'n verwysing vir rasgebaseerde groepsverwikkelinge en nie as 'n sentrale konseptuele kategorie nie. Die gevoel van bevrediging en produktiwiteit word bepaal deur die klimaat van die omgewing waarin onderwysers hulle bevind (Kelly, 1980:2). Die toestande, gebeure en praktyke in skole is sigbaar in die norme en waardes wat getoon word deur alle rolspelers.

Die aanvaarding van die dominante groep se tradisies word verder versterk deur die onbetrokkenheid van die ouers. Die onwilligheid van ouers om betrokke te raak by die skool, lei tot 'n gebrek aan gemeenskapsbeheer. Die gevolg is dat die behoeftes van ouers en leerders sekondêre faktore word.

⁸ Kultuur is die skepping van menslike werksaamhede en vernuf wat deur 'n groep tot stand gebring is, terwyl tradisies die oorgelewerde sedes, gewoontes en waardes van 'n volk of groep is (Kritzinger & Eksteen, 2005:257; 528)

Die vier respondente is eens dat die beheer- en bestuursbesluite van die skool by 'n ewe oneffektiewe skoolbestuurspan (SBS) en SBL berus. Ten spyte van die klaarblyklike gebrekkige funksionering van die SBS, is daar wel strukture soos die sport- en sosiale ontwikkelingskomitee wat goed funksioneer en die steun van die meeste onderwysers geniet. Meneer Y verduidelik dat die sosiale ontwikkelingskomitee betrokke is by die skool se voedingskema, sowel as verantwoordelikheid neem vir die opruiming van die onmiddellike skoolomgewing deur die Ubuntu⁹ projek. Verder word kontak behou met 'n susterskool¹⁰ in Engeland met wie daar jaarlikse onderwyser-uitruilings geskied. Tydens Skool SA se besoek aan Engeland elke tweede jaar, word sowat drie klasse in die sorg van ouers gelaat vir bykans twee weke. Die skoolhoof beaam dat hierdie uitruiling met die goedkeuring van die onderwysdepartement geskied.

Juffrou X verduidelik dat instruksietyd nie net deur 'n onbetroubare vervoerstelsel, voeding en fondsinsameling gekompromiseer word nie, maar die buitemuurse aktiwiteite neem ook baie van die onderwyser se tyd in beslag. Interskole sportbyeenkomste vind drie keer per jaar plaas en word finansiële ondersteun deur sakelui in die omgewing. Die beplanning van sportfunksies, soos met alle ander skoolfunksies, berus by onderwysers. Tydens die voorbereiding van funksies kom die akademie by Skool SA amper tot stilstand terwyl daar rondgeskarrel word om reëlins en voorbereidings te tref. Die omgewing van 'n skool word gekenmerk deur praktyke en toestande wat bevredigende funksionering en produktiwiteit kan verhinder of bevorder (Wilmore, 2007:39).

Twee dae per week word reeds die afgelope twaalf jaar ingekort vir sportoefening en wedstryde. Volgens die skoolhoof volg die skool 'n sesdag-siklus om te voorsien vir die ingekorte dae. Juffrou X en Meneer Y beskryf 'n tipiese Maandag en Vrydag by Skool SA as volg:

⁹ Die Ubuntu projek word deur 'n gemeenskapslid gedoen. Die dame leer die kinders oor die veiligheid en hantering van diere. Die leerders word een keer per maand by 'n opruimingsprogram in die omgewing betrek.

¹⁰ Vier skole in Manchester Engeland, het 'n jaarlikse uitruilingsprogram met vier skole in die Mooi-berg omgewing met die doel om globale isolasie in onderwys te onderdruk.

Die klok lui om 8:15vm. Die afwyking vanaf agtuur na kwart-oor-agt is 'n toegewing wat gemaak word om die busse wat voortdurend laat is, te akkommodeer. Leerders vergader in die vierkant (die skool beskik nie oor 'n skoolsaal nie) vir die weeklikse byeenkoms wat sowat 'n halfuur duur. Daarna verdaag almal na hulle klasse waar lesse in aanvang neem. Die Ubuntu groep van 30 leerders uit verskillende klasse, ontmoet in 'n toegewysde klaskamer vanaf 11:00-12:00 uur om verskillende omgewingsaspekte te bespreek. Formele onderrigtyd kom tot 'n einde om 12:30nm, waarna die sportprogram begin. Die sportsessie eindig om 2:00 uur om te verseker dat leerders betyds is vir hulle vervoer. Effektiewelik ontvang dertig leerders slegs 3.3 ure skoolonderrig op 'n Maandag en die res van die skool 4.3 ure.

'n Studie deur Chisholm *et al.* (in Fleisch, 2008:126) toon dat onderwysers tussen 6% - 56% van hulle tyd aan werklike onderrig bestee. Volgens Chisholm *et al.* is hierdie verskynsel hoofsaaklik sigbaar in minder-bevoorregte skole. Die skoolhoof en Meneer Y is eens dat onderrigtyd hewig deur die sportprogram gekompromiseer word, maar die skool het oor die jare bekendheid verwerf vir hulle uitstekende prestasies op sportgebied en dit is 'n tradisie waaraan die skool graag vaskleef.

Die toegewydheid aan sport word nie net tot enkele weksdae beperk nie. Oefenkampe, sporttoernooie en opvoedkundige toere vind jaarliks plaas. Hierdie addisionele aktiwiteite impakteer grootliks op onderrigtyd. Die toere op sigself is nie die probleem nie, maar wel die uitstedige onderwysers en die klasse wat agter gelaat word. Die skoolhoof noem dat hy nie graag die onderwysers se geesdrif wil demp nie en is toegemoetkomend ten opsigte van die aantal onderwysers wat die leerders op toere vergesel.

Vrydae hou die skool aartappelskyfie-broodrolletjie verkope. Die doel is om die skool se koffers aan te vul. Elke graad kry 'n beurt wat beteken 3 onderwysers is op 'n Vrydagoggend vanaf 8:15 tot 10:30 vm uit hulle klaskamers om die aankope en voorbereidings vir die verkope te doen. Betrokke onderwysers se klasse is sonder toesig en leerders word gebruik om bestellings te neem, geld te kollekteer en die aankope af te lewer. Tydens verspreiding word die leerders wat aankope gemaak het, toegelaat om op die stoep te staan en eet, terwyl die lesse in die klaskamers voortduur. Die onderrigtyd van die graad wat op 'n Vrydag aan diens is, is 2.3 ure aangesien die skool op Vrydae om 13h00 sluit.

Navorsing toon dat sommige onderwysers in histories benadeelde skole gemiddeld 3.4 ure 'n dag onderrig, terwyl die oorblywende tyd aan beplanning en administrasie spandeer word (Taylor, 2009:21). Die gebrek aan onderrigtyd op Maandae en Vrydae by Skool SA kan nie werklik aan pedagogiese of administratiewe pligte toegeskryf word nie.

Die skoolhoof se siening is dat die huidige skoolkultuur oor die jare gevorm het en versterk word deur historiese tradisies. Die meeste van die personeel is reeds langer as 10 jaar by die skool en het aangepas by die skool se kultuur. Die skoolhoof blameer die skool se minder-bevoorregte omstandighede vir die lae produktiwiteit in die klaskamer sowel as die gedemotiveerdheid van onderwysers.

Onderwysers bou hulle identiteite rondom dit wat hulle op 'n daaglikse basis ervaar. Volgens respondente is dit 'n stryd om deur die skooldag te kom en die negatiewe skoolklimaat lei tot 'n verlaagde sin van toewyding. Die daaglikse stryd van onderwysers by lae funksionerende skole gee aanleiding tot 'n gevoel van hulpeloosheid en 'n onvermoeë om die skool se konteks te verander (Fataar & Paterson, 2002:18).

Meneer Y en Juffrou X redeneer dat sommige onderwysers traag is om aan te pas by vernuwing. Onderwysers weier om weg te breek uit hulle gemaksones en maak steeds van verouderde onderrigmetodes gebruik. Sommige van die onderwysers is gemaklik met die inhoudsgebaseerde onderrigstelsel weens hulle vertroudheid daarmee. Die hope administrasie en beplanning verbonde aan UGO/K2005 doen in Juffrou X se opinie, afbreek aan klaskamerbestuur. Sy is van mening dat die verouderde onderrigmetodes nie net die onderwyser op die voorgrond hou nie, maar ook in beheer.

Die gereelde afwesigheid van onderwysers by Skool SA dra verder by tot die gebrek aan dissipline en kwaliteit onderrig. Die opinie van die twee onderwysers wie insetsels gelewer het, se raming is dat die meeste onderwysers gemiddeld tien dae per jaar afwesig bly en die skoolhoof twee keer soveel. Wanneer die aantal afwesige onderwysers en buite-muurse aktiwiteite in oënskyn geneem word, is 'n lae vlak van produktiwiteit nie onwaarskynlik nie. Daar is 'n klein groepie hardwerkende onderwysers wat steeds toegewyd aan die

onderrigprogram bly en verantwoordelikheid neem vir die take van die nie-pedagogies betrokke onderwysers.

Die afwesigheid van onderwysers volgens Juffrou X veroorsaak nie net 'n logistieke probleem nie, maar lei tot splintergroepe weens heimlike verwyte van kollegas. Hierdie groepering word veral duidelik tydens personeelvergaderings wanneer leerkragte mekaar doelbewus teenstaan, volgens Juffrou A. Die twee addisionele onderwysers met wie ek onderhoude gevoer het, beaam hierdie stelling.

Die splintergroepe wat senior bestuurspanlede insluit, het elkeen hulle eie agenda tydens personeelvergaderings. Juffrou D se sienswyse is dat hierdie vergaderings wat hoogstens twee keer per kwartaal plaasvind, met tye baie stresvol is. Tydens vergaderings gee die skoolhoof die nodige inligting deur en probeer ten alle koste besprekings vermy. Meneer Y, wat 'n lid van die SBS is, noem dat vergaderings op seniorvlak nie minder stresvol is nie. Die enkele vergaderings wat deur die loop van die jaar plaasvind ontaard gewoonlik in beskuldigings en tweespalt.

Die omgewing van 'n spesifieke skool word gekenmerk deur die praktyke en toestande wat die funksionering en produktiwiteit van 'n skool kan bevorder of afbreek (Wilmore, 2007:39). Om die klimaat van die omgewing te verander vereis dat beide die houding en gedrag van betrokkenes moet verander. Verandering behels 'n mate van toegewendheid deur alle betrokkenes, alvorens 'n nuwe kultuur gekweek kan word. Vervolgens bespreek ek die faktore wat die identiteitsbasis van onderwysers kan beïnvloed.

4.2 Identiteitsbasis en konstruksie van onderwysers

In my onderhoude het ek veronderstel dat die identiteitsbasis en konstruksie van onderwysers deur hulle biografieë bepaal word. Om hierdie rede het ek die invloed van hulle kinderjare, professionele opleiding en die elemente wat die skoolkultuur van binne die skool, sowel as uit die omgewing, ondersoek. Dit was vir my belangrik om vas te stel hoe die onderwyser beleid ervaar sowel as om te bepaal hoe die voorgeskrewe rolle gemedieër word. Die voorafgenoemde aspekte is die basis waarop ek die respondente se verhale gaan aanbied om sodoende die stem-identiteit van elkeen van die respondente so sterk as moontlik uit te beeld. Die stem van die

skoolhoof word gebruik om die feite te verifieër. Die data-aanbieding wat volg, geskied in alfabetiese volgorde.

4.2.1 Juffrou A

Juffrou A is 'n blanke vroulike onderwyser met twee jaar onderwyservaring. Sy is 'n posvlak een, Afrikaanse graad drie onderwyser en bied al drie leerareas, naamlik Geletterheid, Gesyferdheid en Lewensvaardigheid aan. Ek som haar op as vriendelik en gretig.

4.2.1.1 Die klaskamer

Haar klaskamer is op die grondvloer en die lokaal lyk asof dit dertig leerders gerieflik kan huisves. Die klaskamer is ryklik versier met prente, muurkaarte en uitstallings van leerders se werk. 'n Verskeidenheid leesboeke is uitgestal op 'n rak en twee groot poppe pryk op 'n kas teen die muur. Daar is 'n natuurtafel onder die venster met plante, droë dennebolle en skulpe. Die leerders se tafels is gegroep in groepe van ses en 'n groot deurgetrapte rooi mat is voor in die klaskamer. Die skryfbord het 'n les op die bord wat na afleiding van die datum, deur die loop van die dag aangebied was. Opgestapelde mandjies wat lyk asof dit leerhulpmiddels bevat, staan op 'n klein tafeltjie agter in die klaskamer. Die twee groot wit kaste voor in die klaskamer is gegrendel.

4.2.1.2 Persoonlike agtergrond en onderwysopleiding

Juffrou A het grootgeword op 'n plattelandse dorp in die Weskaap. Sy kom uit 'n blanke, middelklas gesin. Haar pa is 'n sakeman en haar ma 'n huisvrou. Haar ouers is Christene en hulle is aan die NG kerk geaffilieer. Sy is die jongste van twee dogters en wou nog altyd 'n onderwyser word.

Juffrou A skryf haar beroepsbesluit toe aan 'n wonderlike skoolervaring. Sy het liefdevolle onderwysers gehad wat die vakke op interessante wyse in pragtige versierde klaskamers aangebied het. By beide die primêre en sekondêre skole wat sy bygewoon het, was praktiese

vakke soos kuns, naaldwerk en houtwerk in verskillende goed toegeruste lokale aangebied. Die musiekperiodes was in 'n musieklokaal met hope musiekinstrumente deurgebring, terwyl liggaamlike oefening in 'n gimnastieksaal aangebied was. Haar skooljare was gekenmerk deur dissipline en struktuur. Normes en morele waardes is daagliks tydens bybelstudie periodes ingedril.

In haar opinie was haar onderwysers die perfekte rolmodelle en kenners op hulle gebied. Alhoewel baie van die onderwysers baie streng was, is alle kinders met liefde en respek behandel. Die onderwysers het haar laat voel dat sy belangrik is en 'n waardevolle bydrae het om te lewer. Sy het op sportgebied uitblink en haar ouers het beurte geneem om haar te ondersteun tydens netbalwedstryde of atletiek.

Op primêre skool was die heldedade van die voorvaders tydens geskiedenislesse voorgehou, terwyl Afrikaans en Wiskunde as primêre vakke beskou was. Met die oorgang na graad agt, het die fokus in geskiedenis na kontemporêre geskiedenis verskuif en die apartheidsgebeure was op die voorgrond. Sy beeld haar politieke vorming as volg uit:

.... My pa het al jarelank 'n besigheid op die dorp en vele kleurlingmense werk vir hom. As kind het ek nooit aan die werkers gedink as 'n sekere klas of ras nie. Vir my was hulle bloot persone wat werk nodig gehad het en my pa het in die behoefte voorsien. Natuurlik was ek daarvan bewus dat ons ekonomies welvarend is, want my pa kon bekostig om die salarisse van die werkers te betaal. Die onderskeid in ras was eerder vasgelê deur die gebruik van huisbediendes. Elke huisgesin in ons woonbuurt het 'n nie-blanke bediende gehad. As kind het ek aanvaar dat alle nie-blanke vroue bestem was om blanke mense se huise skoon te maak en hulle kinders te versorg. Hierdie denkwyses het namate ek ouer geword het en verstaan het hoe die apartheidstelsel werk, verander. Ongelukkig was die bewustheid van as jy "wit" is, jy belangriker en ekonomies meer welvarend as ander is, reeds vasgelê. Vandag weet ek egter van beter en probeer die handelswyse van my voorvaders regstel...

Omdat Juffrou A in 'n middelklas familie grootgeword het, het sy nooit werklike materiële gebrek ervaar nie. Haar pa besit twee voertuie. Een vir familie gebruik en een vir werkdoeleindes. Vakansies is om die beurt by die see of op plase by familie deurgebring. Haar kinderjare was veilig en bevredigend met baie vriende. Haar huislewe was gekenmerk deur orde, tradisies en 'n beskermende huislike omgewing.

Haar toetrede tot universiteit was eintlik vanselfsprekend. In die blanke middelklas gemeenskap waarin sy groot geword het, is die verwagting dat alle blanke kinders universiteit toe sal gaan. Sy het na matriek stad toe verhuis en op die koshuis in Stellenbosch tuis gegaan. Juffrou A het 'n graadkursus in Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch gedoen en het in 2008 gekwalifiseer. Sy noem dat haar eerste twee jaar van opleiding vervelig was aangesien die konsentrasie hoofsaaklik op skoolvakke is. Op derdejaarsvlak het haar studies meer uitdagend en gespesialiseerd geword. Die proefonderwys (praktiese opleiding in skole) sessies, was teen die derde jaar minder senutgerend. Juffrou A beskryf haar proefonderwys sessies in haar derde en vierde jare as volg:

... Dit was lekker, tog uitdagend. Lekker in die sin dat ek vir lang periodes nie klasse bygewoon het nie, maar uitdagend, want jy moes les gee vir kinders wat skaars na jou luister. Wat ek wel geleer het in my tweede jaar van proefonderwys, is dat kinders aandag skenk as jy visuele hulpmiddels gebruik of praktiese werk met hulle doen. Gevolglik het ek baie meer van Lewensvaardigheid begin hou en het daarin uitgeblink. Lewensvaardigheid het my anker in die klaskamer geword...

Die dosente word deur Juffrou A beskryf as puik of dinamies en uitgebeeld as deskundiges op hulle gebied. Studente is voortdurend aangemoedig om 'n sukses van hulle loopbaan te maak. Manings om hulle studies ernstig op te neem, was daar geen tekort aan nie. Sy beskryf die lewe buite die lesingsaal as meer interessant. Weens Juffrou A se sportiewe agtergrond het die praktiese aktiwiteite wat deur die universiteit en koshuis aangebied word, haar geval. Uit die verskeidenheid kultuur- en sportaktiwiteite wat op aanbieding is, het sy aangesluit by die jaarlikse karnavalklub, swemklub, netbal en noodhulp. Haar universiteitsjare was genotvol en sy kon haar ten volle uitleef op beide akademiese en ekstra-kurrikula gebiede. Sy meen haar universiteitsopleiding het haar goed voorberei vir haar beroep.

4.2.1.3 Die belewing van skoolkultuur

Skool SA is die eerste skool in Juffrou A se loopbaan en sy het geen verwysingsraamwerk om dit mee te vergelyk nie. Sy tref wel 'n vergelyking met die skole waar sy proefonderwys gedoen het en die skole wat sy as kind bygewoon het. Sy beskryf haar ervaring by Skool SA as volg:

... Die skoolhoof is baie gaaf. Hy probeer sy bes om my tuis te laat voel. Ek kan egter nie dieselfde sê van die res van die personeel nie. Ek het 'n paar oulike kindertjies in die klas, maar die meeste van hulle is baie arm. Die ouers gee nie veel om nie. Jy kan maar vra of briewe skryf of bel, hulle kom net nie skool toe sodat die kind se vordering of gebrek daaraan bespreek kan word nie. Die skool self is onnet en dom gebou. Die opsigter is nie veel gepla oor die gronde nie en niemand spreek hom aan nie. Die seuns se toilet is reg langs my klaskamer en word weinig skoongemaak. Ons sukkel heeldag met die reuk van urine. Ek leef op hierdie goed (wys na botteltjie ligverfrisser). Dit is 'n gesukkel...

Juffrou A beskryf haarself as 'n passievolle onderwyser. Sy voel dat haar professionele opleiding haar genoegsaam voorberei het om die verskillende aspekte van haar beroep te hanteer. Juffrou A ervaar 'n persoonlike stryd met haar skoolomstandighede en skoolkultuur. Daar is genoegsame hulpmiddels om tydens lesaanbieding te gebruik, maar die gebrek aan ruimte belemmer die effektiewe gebruik daarvan.

Volgens haar is daar verskeie leemtes in die skool se bestuurspan. Hierdie opmerking word gemaak in die lig dat daar kort-kort krisis bestuur is. Sy noem dat baie van die tekortkominge in die bestuur van die skool weens 'n gebrek aan kommunikasie en die deurvoer van besluite is. Hierdie gebreke spruit uit 'n magstryd wat heers tussen die skoolhoof en die adjunkhoof. Sy weerhou haar daarvan om 'n mening tydens personeelvergaderings te lig, want dit kan dalk lyk asof sy kant kies.

Juffrou A skryf die wanfunksionering van die SBL deels toe aan die heersende magstryd aangesien ouers deur beide partye beïnvloed word, maar deels ook omdat ouers afsydig staan teenoor die skool. Die ouer se gebrek aan belangstelling is volgens haar sigbaar in die skoolwerk van die leerders. Die ekonomiese tekorte en ongeletterheid van baie ouers manifesteer in die vorm van 'n afwesigheid van huiswerk en take, gebrek aan leerderkonsentrasie en wangedrag van leerders.

Omdat die meeste leerders ver van die skool af bly, doen Juffrou A nie huisbesoek nie. Juffrou A verdedig haarself deur te noem dat sy heeltemal op hoogte is van haar leerders se huislike omstandighede en diverse behoeftes. Sy het 'n leerder wie se pa HIV positief is en 'n ander wie se ma verlede maand aan kanker oorlede is en nou by sy ouma bly. Baie van die leerders bly in

haaglike toestande en die helfte van die leerders kom uit enkelouer gesinne of word deur 'n familielid grootgemaak. In haar graad 3 klas is daar enkele leerders wat met families saambly van tussen agt tot dertien persone in 'n twee slaapkamer huis. Drank en dwelm-misbruik is ook vir baie van die leerders 'n algemene verskynsel. Volgens haar het die skool wel strukture in plek wat help met die funksionering van verskeie sosiale aspekte.

Weens haar bedrewe sport agtergrond het sy onmiddelik by die sportkomitee aangesluit en help huidiglik met netbalafrigting. Sy dien ook op die Sosiale Ontwikkelingskomitee wat help met die voeding van die kind, noodhulp, en ander gesondheidsaspekte.

4.2.1.4 Impak van hervormingsbeleide

Die professionele opleiding wat Juffrou A twee jaar gelede (2008) ontvang het, het grootliks gekonsentreer op die UGO benadering en K2005. Gevolglik is die vereiste manier van onderrig nie vir haar onbekende terrein nie. Dit is in haar opinie seker moeilik om opleiding in een kurrikulum te ontvang en dan in 'n ander een te moet onderrig. Wat sy wel problematies vind, is die vereiste groepwerk tydens die gebruik van die UGO benadering. Die sosiale interaksie wat sy graag onder die leerders probeer aanmoedig, onttaard gewoonlik in chaos. Die voorgeskrewe WKOD werkskedules van 2009 vereis dat die onderwyser teen 'n vinnige pas moet werk ten einde al die leeruitkomst te dek. Weens die stadige pas waarteen haar leerders werk, het sy besluit om die hoeveelheid werktake af te skaal ten einde die leerplan te kan dek.

Kurrikulum 2005 was slegs een van die vele beleide waaraan sy blootgestel was op universiteit. Die NSO beleid (27 van 1996) is tydens haar derde jaar van opleiding breedvoerig hanteer. Hierdie blootstelling het haar gehelp om die inhoud en omskrywings van die rolle te verstaan. Juffrou A se praktiese ervaring van die beleid verskil grootliks van die teoretiese blootstelling wat sy gehad het. Sy beskryf haar praktiese ervaring van die NSO beleid as volg:

... Ek verstaan wat van my verwag word in terme van die voorskrifte van die NSO beleid, maar die omstandighede waaronder ek onderrig, maak dit nie altyd prakties uitvoerbaar nie. Ek het 44 leerders in my klas en drie leerareas om te onderrig. Tydens lesure moet ek onderrig, leerders observeer en aantekeninge van hierdie

observasies doen. Daar is weinig tyd vir vaslegging en dan moet ek nog intervensie met die minder-vaardige leerders doen. Ek kry slegs een uur per dag om boeke te merk, lesse en werkstukke voor te berei vir die volgende dag en my administratiewe stukke op datum te hou. Soms maak sport, vergaderings en werksinkels inbraak op hierdie tyd. Die gevolg is dat die meeste van my voorbereiding en administratiewe take tuis gedoen word. Die beleid is nie so maklik implementeerbaar in die praktyk nie. In my mening is die beleid is nie haalbaar in hierdie skoolomstandighede nie...

Daar blyk 'n diskonneksie te wees tussen die NSO beleid en die realiteit soos dit in die meerderheid van Suid-Afrikaanse skole ervaar word (Jansen, 2001:242; SACE, 2005:20). Die NSO beleid neig om onderwyseridentiteit te reguleer en 'n beeld te skilder van die ideale onderwyser waarmee baie onderwysers nie kan identifiseer nie (Jansen, 2001:244).

Addisioneel tot die NSO beleid en die oorweldigende voorskrifte, is daar ook die GKBS wat ten doel het om vas te stel of die NSO beleid in die klaskamer uitgevoer word. Sy vergelyk hierdie proses met die sensuïetende ervaring van eksamens. Haar sensuïetigheid tydens klasbesoek spruit uit die antagonistiese houding van haar kollegas in die grondslagfase. Juffrou A het nie 'n negatiewe beskouing van GKBS nie, maar meen dat die doel van GKBS nie by Skool SA ernstig opgeneem word nie.

Die Suid-Afrikaanse Skole Wet (84 van 1996) het in haar opinie beide voor- en nadele. Haar siening is dat die SASW moontlik goed werk in die meer-bevoorregte skole waar geletterde SBLs instaat is om beheer te neem van skoolsake. In 'n histories benadeelde skool soos Skool SA waar baie ouers ongeletterd is, kom die SASW moeilik tot sy reg. Die oopstel van skole is egter 'n positiewe stap, want dit help met die integrering van die verskillende rasse.

4.2.1.5. Die rol-identifisering van die onderwyser

Juffrou A is baie dankbaar dat sy onmiddelik na universiteit in 'n pos aangestel is, maar die eerste jaar by Skool SA was baie moeilik. Eerstens moes sy haar voete vind as 'n onervare onderwyser sonder enige ondersteuning. Tweedens moes sy haar aanwesigheid as 'n blanke onderwyser by 'n voormalige kleurling skool regverdig deur twee keer harder te werk as die res van die personeel om te verseker dat sy resultate toon. Sy beskryf haar eerste jaar van onderwys as volg:

... Ek onderrig in die grondslagfase met 'n klomp vrouens. Mense het hulle eie persepsies oor wie jy is as persoon en oordeel my op grond van my velkleur en nie op dit waartoe ek instaat is nie. Die onregverdighede van die verlede is ondenkbaar en alhoewel ek geen bydrae daartoe gehad het nie, word ek daarvoor beboet. In pleks daarvan dat hulle (grondslagfase onderwysers) my as 'n onervare onderwyser sien wat rolmodelle nodig het, sien hulle my eerder as 'n blanke onderwyser wat volgens hulle nie die etos van kleurling onderwysers verstaan nie. Ek kom egter op my eie reg en dinge begin darem nou 'n bietjie in plek val in die klaskamer. Ek word nog steeds nie toegelaat om 'n mening te lig in fasevergaderings sonder dat daar geïnsinueer word dat ek betersweterig wil wees nie. Die graad vier tot sewe onderwysers is darem nie so kleinlik nie...

Skool SA se skoolklimaat is nie bevorderlik vir die publieke uitlewing en vervulling van Juffrou A se voorgeskrewe rol as onderwyser nie. Omstandighede weerhou haar daarvan om haar pedagogiese en administratiewe rolle in die publiek uit te leef. Sy het geen stem tydens vergaderings nie en word nie toegelaat om haar klaskamer suksesse met kollegas te deel nie. Omdat Juffrou A nie beskou word as deel van die binne-kring nie, word sy nie toegelaat om 'n bydrae te lewer tot die vooruitgang van onderrig en leer by die skool nie. Hierdie gevoel van onderdrukking gee aanleiding daartoe dat haar rol as onderwyser agter geslote deure vergestalt.

So ook word haar pastorale rol beperk tot die klaskamer. Sy neem kennis van die ouer en die leerder se huislike omstandighede, maar verhinder haarself om fisies tot die gemeenskap uit te reik. Volgens haar is sy nog te onervare vir huisfront interaksie en die uitdagings wat daarmee gepaard gaan. Sy noem dat leerders hoofsaaklik uit omliggende woonbuurte kom wat minder bekend aan haar is en is sy skepties oor die betreding van vreemde terrein. Die perke wat op haar pastorale rol gestel word, is weens haar eie toedoen. Haar keuse is om haar pastorale rol tot uitvoering te bring binne die klaskamer. Met ander woorde haar pastorale rol geskied slegs gedeeltelik binne die raamwerk van beleid. Oorbetrokkenheid by die leerders se lewenservaringe kan volgens haar, tot nadeel van haar primêre taak lei.

In haar klaskamer bring sy haar grondige teoretiese kennis tot uitvoering. Die leerders se akademiese sukses getuig van Juffrou A se suksesvolle onderrigstrategieë. 'n Duidelike gebrek aan praktiese ervaring manifesteer egter tydens klaskamerbeheer en bestuur. Eerstens is sy nie gemaklik met lyfstraf nie, aangesien dit nog nooit deel van haar verwysingsraamwerk was nie.

Alternatiewe dissiplinêre maatreëls blyk huidiglik oneffektief te wees. Tweedens is die ongeskeduleerde besoeke van ouers wat kom kla oor dinge waaroor sy geen beheer het nie, vir haar 'n steurnis. Sy is onseker oor die hantering van sulke situasies en selfs oor hoe om sulke geleentheid positief te benut. Dertens toon sy 'n gebrek aan effektiewe tydsbesteding ten opsigte bepaalde assesseringsdatums te midde van 'n onhanteerbare administratiewe lading.

Haar onsekerheid oor die hantering van sekere klaskamerbestuur aspekte is hoofsaaklik weens 'n gebrek aan die nodige leiding deur die senior bestuurspan. Die bestuurder van hierdie skool maak homself skuldig aan morele diffusie. Die bestuurder van 'n wanfunksionerende skool is nie instaat om morele gesag te handhaaf en onderwysers te motiveer om in te koop in die visie van die skool nie (Fataar & Paterson, 2002:19).

Juffrou A het haar proffessies by 'n kombinasie van minder-bevoorregte en bevoorregte skole gedoen, maar erken dat sy onvoorbereid was vir die uitdagings van die onderwyser in 'n histories-benadeelde skool. Die voordurende veranderinge van werkwyse deur die WKOD dra verder by tot die bemoeiliking van die onderrigtaak en laat by haar 'n gevoel van oorweldiging en onsekerheid. Sy bly nietemin positief ten opsigte van haar beroepskeuse, maar staan negatief teenoor haar skool. Sy oorweeg dit om aansoek te doen na 'n ander skool in die hoop om met die groep-identiteit te identifiseer en sodoende haar rol as onderwyser ten volle tot uitvoer te bring.

4.2.2 Meneer B

Meneer B is 'n manlike, kleurling, posvlak een onderwyser. Hy is reeds veertien jaar in die onderwys en is huidiglik die klasonderwyser van 'n Afrikaanse graad sewe klas. Die intermediêre en senior fases van Skool SA maak van vakonderrig gebruik en Meneer B onderrig Natuur Wetenskap en Tegnologie vir graad ses en sewe. Hy is baie vriendelik, maar effens ongemaklik tydens die onderhoude.

4.2.2.1 Die klaskamer

Sy klaskamer is die laaste in 'n ry van drie graad sewe klaskamers. Die aantal muurkaarte in sy klaskamer was verrassend in vergelyking met die prentarme omgewings van die ander twee graad sewe klaskamers. Dit dek egter net twee leerareas naamlik Tegnologie en Afrikaans. Die vensterbanke is vol gepak van leerderprojekte. Die banke is weens 'n gebrek aan spasie in vier rye uiteengesit. Die onderwyser se tafel staan onder die venster, langs 'n kas wat beswaarlik kan oopmaak weens die posisie van die tafel. Die klaskamer is bemors met papiere en oral lê handboeke rond. Daar is geen teken van enige leesboeke nie en 'n paar onsamehangende woorde is op die skryfbord geskryf. 'n Liaseer kabinet staan agter in die klaskamer met talle lêers wat daarop gestapel is.

4.2.2.2 Persoonlike agtergrond en onderwysopleiding

Meneer B het op 'n plaas buite Bredasdorp, in die Weskaap grootgeword. Hy is die tweede oudste kind in 'n gesin van vier kinders. Sy pa was die voorman op die plaas en sy ma 'n seisoenwerker. Beide sy ouers is 'n paar jaar gelede, oorlede. Hy verduidelik dat hy en sy susters baie arm grootgeword het en dat materiële gebrek vir hulle 'n bekende gesig was. Die huis waarin hulle gewoon het, was baie klein en hy het 'n kamer met sy drie susters gedeel.

As jong kind was sy wêreld beperk tot die plaas en omgewing. Sy enigste kontak was met die kleurlingwerkers en hulle gesinne op die plaas. Die onderwysers by die skool en sommige van die leerders wat nie op die plaas woonagtig was nie, was die omvang van sy kontak met die wêreld buite die plaas. Sy politieke bewuswording en blootstelling aan verskillende rasse was beperk. Namate hy ouer geword het, het hy geleidelik kennis gemaak met die dorpsgebied en buurdorpe.

Meneer B onthou dat hy ver moes stap om by die skool te kom en dat hulle multi-graad klasse gehad het. Na graad nege het hy by sy tante in die Kaap kom bly. Sy ouers het geglo dat hy die slim een in die familie is wat iets van sy lewe moet maak. Die aanpassing vanaf die platteland na die stad, was vir hom baie moeilik. Hy het gou besef dat die samelewing neersien op hom en sy soort (plattelander en arm).

Hy het vir 'n tydlang vreemd by sy nuwe skool gevoel en die verlange huis toe het hom opgekuil. Hy het deurgedruk en het na matriek besluit om na 'n onderwyskollege in Bellville te gaan. Hierdie stap was moontlik gemaak deur die onderwysdepartement wat beurse beskikbaar gestel het aan alle voornemende onderwys-studente. Hy wou baie graag op die koshuis tuisgaan, maar kon dit nie bekostig nie. Omdat hy teen hierdie tyd vertrouwd was met die stadslewe, het hy maklik op kollege aangepas. Hy het aangesluit by die kollege se rugbyklub en was 'n uitbinker in die span.

Weens 'n gebrek aan toegewydheid, het hy sy derde jaar gedruip. Omdat hy uit 'n minder-bevoorregte familie kom, was sy ouers nie in staat om sy kollegegelde te betaal om sy derde jaar te herhaal nie en het hy teruggekeer huis toe. Hy het 'n pos op die dorp as 'n ongekwalifiseerde onderwyser aanvaar en dit het nie by sy ouers saak gemaak dat hy nie geslaag het nie. Hulle was trots op hulle seun wat 'n onderwyser is. Hy het ingekoop in sy ouers se trotsheid, wat gelei het tot selfgenoegsaamheid. Meneer B het nooit sy studies voltooi nie, maar het aan die begin van hierdie jaar (2010) 'n poging aangewend om sy studies te hervat.

4.2.2.3 Die belewing van skoolkultuur

Die eerste ses jaar van sy loopbaan het Meneer B op sy geboortedorp onderwys gegee, alvorens hy terug getrek het Kaapstad toe. Dit is reeds sy agtste jaar by Skool SA en hy beskryf die ervaring as volg:

...Toe ek by dié skool kom, was die onderwysers baie ontoeganklik. Hulle het my behandel asof ek benede hulle stand is. Die aanvanklike snedige aanmerkings en kyke het diep seergemaak, maar later het dit nie meer saak gemaak nie. Al wat vir my belangrik was, is dat ek 'n werk het. Hulle het my as 'n "skippie" (handlanger) gebruik. Wanneer funksies gereël word, moes ek al die rondhardloop werk doen. As daar toesig gehou moes word by 'n klas, is my naam altyd eerste op die lys. Dit is gelukkig nou iets van die verlede, want ek is nou gevestig. Ek word steeds nie beskou as goedgenoeg vir dié hoogmoedige klomp nie. Die Kaapse ouers is net so erg. Hulle het geen respek vir onnies (onderwysers) nie. Op die platteland is dit nie so. Daar is jy nog meneer en juffrou. Hier kom vlieg die ouers jou by jou klaskamer in. Juffrou (navorser), dié skool is vir jou deurmekaar met ouers en al...

Meneer B ervaar dat dinge minder chaoties in sy klaskamer verloop as in die skool as 'n geheel. Hy is van mening dat die klaskamer sy domein is waar hy in beheer is. Hy ervaar nie veel dissipline probleme met die klasse wat hy onderrig nie. Die enkeles wat hulle wel skuldig maak aan wetteloosheid, word hardhandig deur hom gedissiplineer. Die skraping van lyfstraf beskerm die kind se regte en selfrespek, maar dit dra by tot die afbreek van dissipline en wetteloosheid in die klaskamer (Jansen, 2001:243). Meneer B het begrip vir die kind se soeke na aandag en begeerlikheid en vind hulle aggressiewe optrede nie vreemd nie. Om arm te wees is volgens hom nie 'n verskoning vir wangedrag of die afwesigheid van skoolwerk nie.

Hy duld nie afwesigheid nie. Sy ervaring is dat graad sewe leerders meer geneig is om toe te gee aan die versoekings buite die skool. Wanneer 'n leerder te lank afwesig bly, skroom hy nie om huisbesoek te doen nie. Tydens die meeste van sy huisbesoeke het hy gevind dat ouers nie bewus is van hulle kinders se afwesigheid nie. Hy vind dat sommige graad sewe leerders eerder skool toe sal kom as om die risiko te loop dat meneer sien waar hulle bly. Hy dra kennis van elke leerder in sy klas se huislike kondisie en het reeds die meeste ouers ontmoet.

Geskiedenis was Meneer B se hoofvak op kollege en hy het geen formele Tegnologie opleiding nie. Hy onderrig egter Tegnologie en Natuur Wetenskap. As 'n reël maak hy nie van apparaat gebruik nie, want volgens hom moet die leerders alles self doen. Dit is slegs wanneer strukture of modelle van huise gebou word, dat hy die voorsiene hulpmiddels inkorporeer. Die gebrek aan ruimte maak dit moeilik om met apparaat te werk en leerders is nie betroubaar met die hulpmiddels nie. Hy moedig eerder die leerders aan om praktiese projekte tuis te doen.

Hy is die mediasentrum assistent en is ten gunste van die gebruik van moderne tegnologie in die klaskamer. Die probleem is egter dat daar slegs een elektriese witbord op elke verdieping is, wat 'n ruiling van klasse vereis. Skool SA probeer so ver moontlik van die chaotiese klasse-ruilingstelsel wegbly wat beteken die witborde word wit olifante. Sy klaskamer is op die derde verdieping wat die heen-en-weer dra van 'n oorhoofse projektor, rekenaar of televisiestel bemoeilik. Hy verkies om eerder die handboeke en emmers voorraad wat op die klaskamer se vensterbanke pryk, te gebruik. Daar is volgens hom ook niks mee verkeerd om 'n konsep op die skryfbord te skryf nie.

Meneer B geniet sy interaksie met die leerders, maar die administratiewe take wat tydig en ontydig op sy tafel beland, bemoeilik sy onderrigtaak aansienlik. Daar is 'n gedurige insameling van punte en moderering van een proses tot 'n volgende. Sy administratiewe pligte is addisioneel tot die buite-muurse aktiwiteite wat gedoen moet word. Hy is betrokke by die afrigting van een van die skool se agt rugbyspanne en hy kla dat tussen skoolwerk en sport, daar beswaarlik tyd is vir ander dinge. Rugbyoefening vind op Maandae plaas en wedstryde word op Woensdae gespeel. Die rugbyseisoen is beswaarlik agter die rug wanneer die krieketseisoen aanvang neem en alle toernooie geskied op Saterdag.

Die werkslading van onderwysers word versteek onder 'n oneffektiewe skool-administrasiesistelsel (Fataar & Paterson, 2002:21). Die skoolhoof se oneffektiewe leiding volgens Meneer B, tesame met sy gereelde afwesigheid, ervaar die skool voortdurend krisis bestuur. Vorms word op die laaste minuut versprei en voltooi. Onderwysers is onwillig om werkswinkels by te woon en selfs funksies word op die nippertjie gereël.

Volgens die skoolhoof is die onderwysers oor die algemeen onwillig om te deel in die vooruitgang van die skool en departementele werkswinkels word swak bygewoon. Dieselfde onwillige onderwysers is ook die eerstes om te kla dat daar geen intervensie of bystand vanaf die departement is nie.

In Meneer B se ervaring is die funksionering van die SBL niks beter is as dié van die SBS nie. Dit is 'n gesukkel om SBL lede bymekaar te kry en die skool soek deurentyd na nuwe ouers om op die komitee te dien aangesien bestaande lede net verdwyn. Die tekort aan SBL lede bemoeilik die aanstellingsproses van onderwysers en ander bestuursake. 'n Probleem wat die skool huidiglik ervaar, is die aanstelling van onderwysers op grond van die skool se leemtes in plaas van die onderwyser se area van spesialisering. Hierdie werkswyse is die realiteit wat deur minder-bevoorregte skole ervaar word, wat volgens die skoolhoof indirek aanleiding gee tot swak onderrig, gedemotiveerde onderwysers en 'n gebrek aan leerderprestasie.

4.2.2.4 Impak van hervormingsbeleide

By Skool SA word onderwysers op hoogte gehou van veranderinge in die onderwys deur middel van omsendbriewe. Een of twee vakadviseurs besoek die skool een keer per kwartaal en indien dit nie dieselfde persone is wat deurentyd kom nie, word die werkwyses elke keer verander. Die onderwysers bly voortdurend verward oor wat die werklike vereistes vir die kurrikulum is en elkeen doen wat hy dink reg is.

Meneer B het gevind dat die meeste ervare onderwysers daaraan gewoond is om voor in die klaskamer te staan wanneer hulle onderrig. Die leerders luister en antwoord slegs wanneer gevra word. Tydens sy laaste jaar op kollege was daar baie gepraat oor K2005, maar daar was ook groot onsekerheid oor hoe die kurrikulum benader moes word. UGO/K2005 vereis 'n werkswyse wat vreemd is vir onderwysers wat geen kwaliteit opleiding daarin gehad het nie. Die onderwyser fasiliteer terwyl die leerder ontdek. Meneer B beskryf die effek van hierdie benadering as volg:

... Die kinders word net dommer. Geen vaslegging vind plaas nie en maaltafels word nie meer opgesê nie. Die kind voltooi die werktake wanneer hy lus het en soms word dit nie eers gedoen nie, maar punte moet hy kry. Nou waar los dit jou as onderwyser wie se hande afgekap is weens 'n OBE (UGO) stelsel? Daar is geen manier hoe jy die kind kan dwing om die werk te doen nie...

Die departement wil graag sien dat onderrig volgens beleid geskied, maar volgens Meneer B is die uitvoering van die onderrig-voorskrifte nie prakties uitvoerbaar nie. Hy verduidelik:

... Dis maklik vir hulle (departement) om vir jou te vertel wat om te doen. Maar hoeveel van hulle was onderwysers in klasse van skole soos dié. Gebruik OBE sê hulle. Hoe kan 'n mens OBE hier gebruik? As ek op elke kind se vlak moet werk, dan het ek seker tien groepe in een klas. Dit beteken ek moet een les op tien verskillende maniere voorberei. Tien verskillende vlakke van werksblaaie moet voorsien word, sodat elke kind se behoefte aangespreek kan word. Hulle (departement) is mal...

Meneer B toon duidelike misnoeë met die onpraktiese implementeerbaarheid van die UGO/K2005 kurrikulum in sy huidige skoolomstandighede. Hy verduidelik dat die departement

maklik praat van onderwyserondersteuning. Hierdie ondersteuning kom gewoonlik in die vorm van wat die departement dink die skool nodig het en nie noodwendig in die vorm van wat die skool werklik benodig nie. Hy het 46 leerders in elke graad ses en sewe klas en drie klasse per graad. Elke graad het twee afrikaanse klasse en een engelse klas. Voorbereiding van lesse en werkstukke moet in beide tale geskied en as 'n Afrikaanse plattelander, is hy nie engels magtig nie. Die skoolhoof noem dat die skool die afgelope paar jaar baie meer inskrywings vir engelse graad R en graad een leerders kry, maar omdat die personeel oorwegend afrikaans sprekend is, is die bestuur skepties oor 'n algehele verskuiwing na engels.

Meneer B vind sy werkslading oorweldigend en sy siening van departementele bystand lyk as volg:

... Ons soek nie nog 'n manier van onderrig of 'n nuwe onderwystelsel nie. Ons soek kleiner klasse met minder administratiewe werk. Laat ons onderrig soos wat ons onderrig was. Gee ons dit, dan kan hulle (departement) sê hulle het ons ondersteun...

Hy vertel dat hy op enige gegewe tydstep ongeveer 138 boeke, projekte of assesseringstukke per leerarea, per graad moet merk. Addisioneel tot die merkwerk is daar lesbeplanning, die merk van twee registers, die opstel van vraestelle en die opskryf van punte. Die samestelling van punte kan soms 'n logistieke probleem word weens die afwesigheid van leerders. Take word nie gedoen nie of maatskaplike werkers en skoolsielkundige maak inbraak op onderrigtyd. Punte moet geskryf en herskryf en gesirkuleer en hersirkuleer word. Hy is gewoonlik laat met die inhandiging van punte en skedules. Te midde van die duplisering van administratiewe stukke en die voltooiing van verslae, is hy nie instaat om die vereiste pas vol te hou nie.

Sy werkslading word verder impakteer deur GKBS wat hoofsaaklik 'n proses van vorms invul is. Hy beskryf sy frustrasie met GKBS as 'n addisionele werkklas wat geen werklike bydrae of verskil maak nie. Volgens hom word 'n tydperk van amper drie maande aan die GKBS proses afgestaan, sonder enige intervensie of bystand aan die onderwysers vanaf die skool of die departement nie. Na afloop van die drie maande, word die lêers gebêre en die hele proses word die volgende jaar herhaal.

4.2.2.5. Die rol-identifisering van die onderwyser

Te midde van soveel tekortkominge in die onderwysstelsel, is Meneer B se mening dat dit onregverdig is van die departement om aan onderwysers voor te skryf hoe onderrig en leer in die klaskamer moet geskied. Die departement is nie bewus van die stryd wat in die minder-bevoorregte klaskamer gevoer word nie. Die skoolkonteks en administratiewe lading, is twee van die aspekte wat volgens hom afbreek doen aan onderrig in die klaskamer. Laasgenoemde faktore impakteer op die suksesvolle uitvoer van sy voorgeskrewe pligte.

As 'n onderwysers in 'n histories benadeelde skool, is hy meer dikwels 'n sosiale werker as 'n onderwyser. Hy is deurgans besig om wangedrag te remediëer en ondersteuning en raad te gee met sake waarin hy geen opleiding het of wat enigiets met skoolwerk te doen het nie. Hierdie faset van sy werk vereis dat hy soms skeidsregter of sielkundige moet wees. Hy neem volgens hom die rol in van die afwesige vaderfiguur tuis. Die huislike omstandighede van die kind uit die werkersklas gesin verskil van dié van 'n kind wie se ouers ekonomies welvarend is. Die uitdagings en fokus in blootgestelde skole, verskil grootliks van dié van beleërde skole.

Meneer B beskou homself as 'n vlytige onderwyser, maar verwys deurgans na eksterne faktore wat die vooruitgang van pedagogie belemmer. Die skoolkonteks en administratiewe lading, is twee van die aspekte wat volgens hom afbreek doen aan onderrig in die klaskamer. Graag wil hy elke leerder se pedagogiese behoeftes aanspreek, maar dit is nie vir hom prakties moontlik nie.

Hy beskou sy pedagogiese rol as sy primêre funksie, maar hierdie funksie word belemmer deur die leerder se sosiale probleme, hope papierwerk en die invordering van statistieke. Weens sy onvertroutheid met die leerareas wat hy onderrig, word leerders dikwels op hulle eie gelaat met leerinhoud, terwyl hy sy nie-instruksie pligte nakom. Hy beskou die voorbereiding van lesse as oorbodig aangesien daar altyd dinge by Skool SA voorval wat noukeurige beplanning in die wiele ry.

Sy addisionele nie-instruksie eise maak hom soms moedeloos en gedemotiveerd en gee aanleiding tot 'n verlaagde vlak van toegewydheid. Soms oorweeg hy dit om ander

beroepsmoontlikhede te ondersoek, maar dit is volgens hom moeilik om sy rug te draai op die opleidingsgeleentheid wat aan hom gebied was.

4.2.3 Mevrouw C

Mevrou C is 'n vroulike, posvlak een, kleurling onderwyser. Sy kom baie saaklik, tog vriendelik voor met 'n netjiese voorkoms. Sy onderrig reeds twintig jaar. Die meerderheid van hierdie jare het sy in 'n Afrikaanse graad vier klas deurgebring, maar het eintlik 'n grondslagfase kwalifikasie. Sy onderrig huidiglik Wiskunde en Natuur Wetenskap in die graad vier klasseksie.

4.2.3.1 Die klaskamer

Haar klaskamer is op die tweede verdieping en is ryklik versier met muurkaarte. Die verkillende leerareas kan duidelik onderskei word. Daar is veral 'n verskeidenheid Wiskunde kaarte. Die afwesigheid van leerderwerk teen die mure is opvallend. Sy het 'n unieke trapsgewyse boekrak vol leesboeke en sy verklaar met trots dat sy die rak self ontwerp en laat maak het. Die banke is in drie rye geplaas met die middelste ry wat vier leerders langs mekaar huisves. 'n Paar netjies opgestapelde kratte staan in die agterkant van die klaskamer en bevat leerderportefeuljes. Die skryfbord is silwerskoon en ek lei af dit is in afwagting vir die volgende dag se lesse. Sy sit op 'n draai-kantoorstoel met 'n plastiek stoel vir die gas. 'n Verwarmer staan aangeskakel voor in die klaskamer.

4.2.4.2 Persoonlike agtergrond en onderwysopleiding

Mevrou C het in 'n stabiele huisgesin grootgeword. Sy is die jongste van drie kinders en is oorspronklik van Noordkaap. Haar pa het vir die Suid-Afrikaanse Polisie (SAP) gewerk en haar ma was 'n onderwyser. As kind het sy nooit enige ekonomiese gebrek ervaar nie en aan vriende was daar geen tekort nie. As gesin het hulle gereeld tydens vakansies Weskaap toe gereis om by familie te kuier.

Op primêre skool het sy altyd voorkeur geniet want haar ma was 'n onderwyser by dieselfde skool. Sy is elke jaar gekies vir 'n rol in die skoolkonsert en het jaarliks 'n diploma ontvang vir een of ander prestasie. Die aandag wat sy op skool gekry het en prestasies wat sy behaal het, het haar selfvertroue verhef. Na primêre skool het die gesin Weskaap toe verhuis waar die meeste van haar ma se familie woonagtig is. Haar sekondêre skoolervaring in die Weskaap was ewe aangenaam, alhoewel dit 'n tydjie geneem het om aan die Weskaapse kultuur gewoond te raak. Sy, haar ouer suster en jonger broer, het almal tersiêre opleiding ontvang. Mevrou C het na matriek besluit om na 'n onderwyskollege te gaan, waar sy 'n vier jaar junior primêre (grondslagfase) diploma kursus gedoen het.

Mevrou C se besluit om onderwyser te word, is volgens haar waarskynlik omdat haar ma 'n onderwyser en wonderlike rolmodel is. Die keuse van beroep vir kleurling kinders in die tagtiger jare was baie beperk (Bloch, 2009:97). Met haar toetrede tot onderwyskollege was die politieke verwickelinge in Suid-Afrika hoofnuus. Stakings en opmarse in verskeie sektore was 'n bekende gesig.

Haar politieke bewuswording het egter reeds as kind begin. Weens haar pa se beroep, was politiek 'n ope gesprek in haar ouerhuis. Sy is deeglik bewus van die onregverdige behandeling van die verskillende rasse tydens apartheid en haar pa was veral uitgesproke oor die behandeling van nie-blanke polisiemanne.

Tydens haar kollegejare het haar ouers onbetrokke gebly by die gebeure in die land, maar het wel hulle misnoeë uitgespreek oor die staking. Hulle was veral bekommerd oor die impak wat die staking op haar studies kon hê, ten spyte daarvan dat sy weinig deelgeneem het aan politiek-verbonde verrigtinge.

Haar vier jaar op kollege was gekenmerk deur laasgenoemde oproerigheid wat gelei het tot vele onderbrekings in haar opleidingsprogram. As student was sy gaande oor hierdie onderbrekings aangesien kollege volgens haar nie baie uitdagend was nie. Dieselfde vakke wat op skool aangebied was, is op kollege hersien. Verder het die dosente die studente soos kinders behandel en die afmerk van teenwoordigheidsregisters was 'n daaglikse ritueel.

Mevrou C het baie vriende op kollege gehad en het goeie studente-verhoudinge opgebou. Sy onthou dat 'n groot deel van haar professionele opleiding gesentreer het op die maak van apparaat. In haar aanvangsjare as onderwyser het sy nie nodig gehad om enige apparaat te maak nie, want dit was reeds in oorfloed. Ten spyte van al die apparaat, het sy in haar eerste jaar van onderwys onvoorbereid gevoel vir die praktiese uitdagings van die beroep. Haar proefonderwys sessies was deur stakings gekniehalter en die effek daarvan is eers gevoel nadat sy die beroep betree het. Namate die politieke klimaat in die land verander het, het die onderwysstelsel ook verander. Haar gebrek aan deeglike opleiding het geleidelik versteek geraak in die voortdurige veranderinge in die onderwys. Sy het ongesiens deel geword van die massa onderwysers wat onduidelik is oor *wat* en *hoe* onderrig moet geskied.

4.2.2.3 Die belewing van skoolkultuur

Mevrou C het twaalf jaar gelede by Skool SA aangesluit. Sy was vier jaar lank op 'n kontrak-basis by haar eerste skool. By die tweede skool waar sy onderrig het, is sy na vier jaar oortollig verklaar (Herontplooingsbeleid van 1997) en is na Skool SA verplaas. Hier het sy vir die eerste twee jaar in die grondslagfase onderrig en is daarna gevra om na graad vier te verskuif. Dit is tans haar tiende jaar as 'n graad vier klasonderwyser. Mevrou C vertel van haar ervarings sedert sy by die skool begin het:

... Die vorige skoolhoof was baie gesteld op die beeld van die skool. Hy was altyd opsoek na fondse vir die skool. Op akademiese gebied het die skool uitgeblink en ouers het tou gestaan om hulle kinders hier in te skryf. Rugby was nog altyd baie hoog aangeskrewe by ons skool. Die rugbyprestasies is grootliks verantwoordelik vir die finansiële bystand wat die skool van die privaatsektor ontvang. Dié skoolhoof (snedig) kan nie gepla wees nie. Hy het in die ranks (rang) opgekom en nou sit hy waar hy sit. Daar is dae dat jy nie eers weet die man is by die skool nie. Dit is behalwe die dae wat hy afwesig is...

Dit is duidelik dat Mevrou C nie veel respek vir haar huidige skoolhoof het nie. Sy maak sonder om te skroom negatiewe aanmerkings van hom. Volgens haar is die skool besig om uitmekaar te val en die skoolhoof is in ontkenning oor die werklikheid.

Mevrou C vertel dat alle verrigtinge by Skool SA in paniek ontaard. Dit strek vanaf funksies wat gereël word tot dokumente wat na die WKOD toe moet gaan. Alles volgens haar word ter elfde uur beplan of gedoen en geen ondersteuning word van die onbevoegde SBL ontvang nie.

Sedert die verandering in die senior bestuurspan vier jaar gelede, het die akademiese nalating van die vorige skoolhoof geleidelik ten gronde gegaan. Volgens Mevrou C is die skoolhoof nie oop vir advies nie en die adjunkhoof meen hy is die hoof van die skool. Die gevolg is, almal maak soos hulle wil. Onderwysers bly gereeld afwesig want dit is die voorbeeld wat die skoolhoof stel. Baie leerders is ongedissiplineerd en maak hulle herhaaldelik skuldig aan wangedrag of afwesigheid. Lyfstraf is deur die departement afgeskaf, maar geen alternatiewe vorm van dissiplinering is in plek gestel nie en onderwysers voel magteloos.

Sy vertel dat die skool verlede jaar 'n dissipline werkswinkel gehad het in 'n poging om onderwysers te help om die gebrek aan leerderdissipline beter te hanteer. Hierdie werkswinkel wat deur die Departement aangebied was, was 'n verkwisting van tyd aangesien sy niks daaruit geleer het nie. Die skoolhoof is daarmee eens dat die skool 'n gebrek aan leerderdissipline ervaar en in 'n poging om die onderwysers te bemagtig, is die hulp van die Departement ingeroep. Die benaderings wat tydens die werkswinkel voorgehou was, het nie die gewenste uitwerking gehad nie en die dissipline probleem duur steeds voort.

Mevrou C noem dat die skool oor die vyftig jaar oud is en dat die klaskamers aanvanklik gebou was om 'n maksimum van dertig leerders te huisves. Sy het tans 44 leerders in haar klas, wat die organiseering van banke bemoeilik. Die opset is beswaarlik ideaal vir groepwerk of vir die bevordering van sosialisering. Gedurende die somermaande neem sy haar klasse veld toe vir interaktiewe groepwerk.

Volgens haar geniet die leerders die bevryding van die klaskamer. Deur buite te wees bied 'n geleentheid aan leerders om van hulle oortollige energie onslae te raak. Baie leerders is volgens haar rusteloos en sukkel om te konsentreer. Sy noem dat die departement se voedingskema 'n bedekte seën is vir baie leerders wie uit gebrekkige sosio-ekonomiese omstandighede kom.

Sy probeer haarself daarvan weerhou om finansiële eise aan ouers te stel, maar sy verskoon geen ouer wat nie belangstel in 'n kind se vordering nie. Sy bel gereeld ouers en dring aan op ontmoetings. Sy verplig ouers om betrokke te bly by die kind se skoolwerk.

Die aankoop van hulpmiddels is iets waaroor sy beheer het. Sy skroom nie om verkope op kleinskaal tydens onderrigtyd te hou, om fondse in te samel vir leerder-benodighede nie. Volgens haar is dit nie moontlik om effektief te onderrig wanneer 'n gebrek aan hulpmiddels ervaar word nie. Die betaling vir kulturele-uitstappies is egter 'n probleem. Graag soos sy elke kind op alle uitstappies wil neem, is dit finansiëel nie altyd moontlik nie.

4.2.3.4 Impak van hervormingsbeleide

Tydens Mevrou C se persoonlike skoolloopbaan was sy bewus van aparte skole vir die verskillende rasse, maar sy was nie werklik bewus van die funksionering van die verskillende departemente nie. Dit is eers toe sy op kollege was, dat daar 'n hoë graad van politieke bewuswording sy kop uitgesteek het. Sedert 1994 het die ongelyke onderwys-stelsel van die apartheidsjare 'n invloed begin toon tydens die implementering van nuwe beleide. Die histories benadeelde skole en onbemaatigde onderwysers, is nie instaat om die veranderinge met gemak te hanteer nie.

Die DvO vereis dat skole op die basis van departementele- en skoolbeleide fungeer. Skoolbeleide moet deur SBLs opgestel word en volgens Mevrou C is Skool SA nie instaat om 'n funksionerende SBL saam te stel nie. Die gevolg is dat beleidsformulering een van die baie pligte van die onderwyser word. Ook word alle skoolfunksies deur onderwysers tydens onderrigtyd gereël. Daar is volgens haar dae dat haar pedagogiese taak totaal tot stilstand kom. Sy verduidelik:

...Is dit enige wonder dat ons sulke swak toetsuitslae toon? Ons sit met kinders waarvan die helfte nie die taal van onderrig magtig is nie. Ander wat weens huislike omstandighede nie kan konsentreer nie en onderwysers wat besig is met fondsinsameling aangesien die skool nie oor 'n funksionerende SBL beskik nie. Dit is bo en behalwe die ander nie-instruksie pligte. Ek self is die voorsitter van die fondsinsamelingskomitee en moet erken, dit neem baie van my tyd in beslag.

Alle reëlins vir funksies word deur die loop van die skooldag gedoen en sommige onderwysers moet noodgedwonge die skool verlaat om aankope te doen, apparaat te vervoer of ander reëlins uit te sorteer...

Die NSO beleid (27 van 1996) is voorskriftelik in terme van die onderwyser se werksbekrywing. Mevrouw C is van mening dat baie van hierdie voorskrifte nie eers haalbaar is in 'n voormalige model-C skool nie. Die beleid beskryf die perfekte onderwyser in 'n perfekte skoolomgewing wat nie bestaan nie. Skool SA het leerders wat uit lae sosio-ekonomiese omstandighede kom en baie woon in informele nedersettings. Hierdie faktore bemoeilik die onderrigtaak aansienlik. Sy self is nie instaat om onder haar huidige skoolomstandighede, aan die eise van die NSO beleid te voldoen nie.

Te midde van histories benadeelde toestande, verwag die DvO dat onderwysers 'n UGO/K2005 kurrikulum tot uitvoering bring. Die leerder moet ontdek en ondersoekend leer, terwyl die onderwyser observeer. Dit is volgens Mevrouw C nie hoe sy op skool onderrig was of professionele opleiding ontvang het nie. Volgens haar kan hierdie werkswyse nie tot effektiewe leer lei nie.

Jansen (2001:243) argumenteer dat die implementering van UGO/K2005 die onderwyser sonder waarskuwing vanaf die voorgrond verwyder het. Hy noem dat in plaas daarvan dat die onderwyser die dominante element word wat jong kinders se gedagtes bevry van die ewels van apartheid, word die onderwyser 'n fasiliteerder van 'n nuwe pedagogie. Hy verduidelik verder dat UGO die reeds swak onderrig en leer kultuur in Suid-Afrikaanse skole verder ondermyn deur onder andere die vermeerdering van administratiewe pligte.

Mevrouw C meen dat die voortdurende kurrikulum veranderinge bydrae tot die gebrek aan gehalte onderrig in die land. Onderwysers is meer gefokus op die interpretering van nuwe dokumente en die aanpassings wat vereis word, as op onderrig. Die UGO benadering is volgens haar in elk geval onuitvoerbaar in Skool SA weens die gebrek aan 'n behoorlike infra-struktuur en menslike hulpbronne.

UGO/K2005 en die talryke leeruitkomste plaas haar onder druk. Assessering vind ooreenkomstig die uitkomste plaas. Die dekking van uitkomste word belangriker geag as die vaslegging van konsepte. Dit voel vir haar asof sy deurgaans besig is met die opskryf van verslae en punte. Min tyd word spandeer om die konsepte wat deur die kind ontdek is, te ontwikkel of vas te lê. Volgens Mevrouw C blyk die voorlegging van puntestate en verslaggewing die klem van die huidige onderwysstelsel te wees. Die fokus is op die fisiese bewyse van onderrig, eerder as op die gehalte van leerderkennis.

Net so ook ervaar sy dat die fokus van GKBS nie op onderrig gerig is nie, maar eerder op klaskamerbestuur en administrasie. Vele vorms word voltooi, onderrigtyd word onderbreek en niks verander na afloop van die proses nie.

4.2.3.5. Die rol-identifisering van die onderwyser

Mevrou C het in die apartheidsera grootgeword en haar ma was 'n onderwyser. Haar ma het by haar 'n beeld gelaat van 'n beroep wat gestruktureerd en bevredigend is. Tydens Mevrouw C se kinderjare was 'n tipiese dag op primêre skool as volg: Die dag het om agtuur begin en om twee uur geëindig. Twee dae van die week was daar sportoefening vanaf twee uur tot drie uur. Een keer per jaar het hulle skoolbasaar gehou en aan die einde van elke jaar 'n skoolkonsert. Andersins was daar geen noemenswaardige onderbrekings in die skoolprogram nie.

Sy het 'n afkeur in wanorde en as kind het die gestruktureerdheid van die beroep, by haar aanklank gevind. Die visie wat sy van die beroep gehad het, het spoedig te midde van die swak sosio-ekonomiese klimaat waaronder sy onderrig, vervaag. Tydens haar aanvaarding van die skoolklimaat, het haar fokus as onderwyser verskuif. Mevrouw C is die afgelope paar jaar reeds die voorsitter van die fondsinsamelingskomitee. Sy hanteer die ko-ordinering van alle funksies wat help met die betaling van noodsaaklike dienste. Die kleiner funksies en sportbyeenkomste neem baie van haar onderrigtyd in beslag. Die gebrek aan effektiewe bestuur maak dit moontlik vir groepe of individue om hulleself te koppel aan sekere fundamentele funksies by 'n skool, ten koste van die onderrigprogram (Fataar & Paterson, 2002:20).

Sy besef dat haar pedagogiese rol haar primêre funksie is, maar soms word sy genoodsaak om hierdie rol te vernatig om aandag aan ander aspekte van skool te gee. Tydens die reëlins van funksies, stuur sy haar klasse veld toe om op hulle eie te werk. As gevolg van beperkte tyd vind konsolidasie van die werk wat leerders op hulle eie doen, weining plaas. Die pedagogiese werkswyse wat deur Mevrou C gevolg word, is gefokus op take en projekte vir assesseringsdoeleindes en die dekking van die toetsinhoud.

Onderwysers verbind hulleself tot funksies om hulle onmisbaarheid te beklemtoon en gebruik dit terselfdertyd as 'n hanteringsmeganisme. Verder word geen druk op onderwysers geplaas om produksie te verhoog nie, waarskynlik weens 'n gebrek aan effektiewe bestuur en gemeenskapsbeheer (Fataar & Paterson, 2002:19).

Mevrou C se administratiewe rol is vir haar baie belangrik. Die oorgroter meerderheid van hierdie take word tuis gedoen waar sy noukeurige aandag daaraan kan gee, want dit is vir haar belangrik dat die eindproduk van uitstaande gehalte is. Die stiptelike inhandiging van werkstukke en punte is by haar 'n prioriteit en verkies sy om hierdie take tuis te doen waar daar geen onderbrekings is nie. Sy beskou beide haar nie-instruksie pligte en klakamer administrasie as prioriteit en vernatig haar pastorale en pedagogiese rol hiervoor.

Weinig aandag word gegee aan die pastorale rol. Laasgenoemde rol realiseer wanneer sy genoodsaak word om 'n ouer te spreek oor 'n probleem en hierdie interaksie geskied slegs tydens skoolure. Verder is sy behep met die minder-bevoorregte omstandighede van die skool en probeer sy kompenseer met die materiële. Sy noem dat sy die ure by die skool so aangenaam as moontlik vir beide haarself en haar leerders maak. Sy maak seker dat nie sy of enige leerder fisiese of ekonomiese gebrek in die klaskamer ervaar nie. Wat buite die klaskamer gebeur, is buite haar beheer. Sy bring gereeld tydskrifte en koerante skool toe en maak seker dat daar genoeg skryfbehoeftes en hulpmiddels is, sodat wanneer sy les gee, dit vlot verloop.

As 'n ervare onderwyser, is sy reeds gewoond aan kurrikulum veranderinge, sowel as die verskillende vakadviseurs wat verskil ten opsigte van werkswyses. Ten spyte van die leiding wat

deur die departement verskaf word, maak Skool SA gebruik van 'n werkswyse waarmee hulle as personeel, gemaklik is.

Huidiglik sien Mevrouw C nog kans vir die uitdagings wat deur die beroep gestel word, want volgens haar beskik sy oor die temperament om by die voortdurende veranderinge aan te pas. Middelklas aspirasies en 'n hunkering na beter vooruitsigte as vir diegene wat onderrig word, is van die redes waarom baie onderwysers nog in die beroep bly, ten spyte van die gebrek aan hulpmiddels, bestuur en moeilike onderrigtoestande (Bloch, 2009:98).

4.2.4 Mevrouw D

Mevrou D is 'n vroulike, kleurling, posvlak twee onderwyser. Sy het vyftien jaar onderrigervaring waarvan die laaste ses jaar as departementshoof van die intemediële fase spandeer is. Sy is 'n Afrikaanse graad ses onderwyser en onderrig Afrikaans en Lewensoriëntering (LO) vir al die graad ses klasse. Sy lyk op haar gemak, is baie vriendelik en gretig om te gesels.

4.2.4.1 Die klaskamer

Haar klaskamer is op die derde verdieping. Die tafel is voor in die middel van die klaskamer. Op haar tafel is pakke leerderskrifte, waarskynlik die werk wat deur die loop van die dag gedoen was. Die leerders se tafels is in lang rye langs mekaar gerangskik met net genoeg ruimte vir onderwysers om deur te beweeg. Daar is tekens van 'n Wiskunde les op die skryfbord en die agterste muur is totaal bedek met muurkaarte. Daar is geen teken van enige handboeke of skryfboeke nie, maar daar is twee kasse wat gegrendel is. 'n Derde kas is op 'n skrefie oop en dit lyk of dit die onderwyser se persoonlike lêers en boeke huisves.

4.2.4.2 Persoonlike agtergrond en onderwysopleiding

Volgens Mevrouw D kom sy uit 'n groot familie. Sy is die tweede oudste kind in 'n familie van vier kinders. Sy het grootgeword in Mitchells Plein, 'n voormalige kleurling woonbuurt op die

Kaapse Vlakte. Volgens Mevrouw D is Mitchells Plein deur die apartheidsregering geskep om al die hawelose werkersklas kleurlinge te huisves. Die groepsgebiede wet het gehelp met die inskerping van politieke ongelykhede en ongeregthede.

Haar ouers is albei fabriekwerkers. Haar lewe as kind was gerieflik. Geld was nie in oorvloed nie, maar hulle het geen werklike gebreke gelei nie. Haar pa het 'n motor gehad en hy kon hulle oral neem waar hulle moes wees. As kind is sy nooit toegelaat om winkel toe te stap of om in die parkie met ander kinders in die middag te speel nie. Haar ouers het die onveiligheid van die woonbuurt daagliks by hulle ingeskerp. Die gevolg was dat haar interaksie met ander beperk was tot haar skoolmaats en familie.

Beide die primêre en sekondêre skole wat sy en haar broers en suster bygewoon het, is binne loop afstand van haar ouerhuis. Die onderwysers was baie streng en het nie geskroom om lyfstraf toe te pas vir huiswerk wat nie gedoen was of vir wangedrag nie. Haar sekondêre skooljare is gekenmerk deur soortgelyke ervarings as dié van primêre skool. Detensie is 'n strafmaatreël wat sy op sekondêre skool mee kennis gemaak het. Haar ouers is nooit ingeroep vir oortredings nie en hulle het so ver moontlik onbetrokke by haar skole gebly.

Na graad twaalf het sy na 'n onderwyskollege gegaan waar sy 'n drie jaar onderwysdiploma gedoen het. Haar besluit om 'n onderwyser te word, was nie 'n beroepskeuse nie, maar wel 'n ekonomiese een. Sy het besef dat haar ouers nooit instaat sou wees om vir tersiêre opleiding te betaal nie. Die beroepsvoorligting wat sy op skool ontvang het, was op 'n afgewaterde wyse aangebied, maar 'n meer effektiewe aanbieding sou geensins haar besluit impakteer het nie. Na voltooiing van haar drie jaar diploma, het sy begin onderrig en het sy haar vierde jaar deelyds gedoen. Mevrouw D se kollegejare is gekenmerk deur politieke oproer in die land. Militante optrede van studente (sy ingesluit) was 'n gereelde gesig in die vroeë 1990s. Die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika het ontaard in 'n partytjie atmosfeer op die kampus. Daar was vir dae lank fees gevier om die uiteindelijke bevryding van alle Suid-Afrikaners te vier.

Die proefonderwys sessies het haar nie geval nie. Sy het altyd ongemaklik in die personeelkamers van skole gevoel aangesien onderwysers studente as 'n oorlas beskou het. Daar

is natuurlik ook die ongeskikte leerders wat elke situasie wou uitbuit. Kollege volgens haar, was 'n vermoeiende ervaring met dosente wat nie veel omgee het of jy hulle klasse bywoon nie. Mevrou D beskou haar kollege ervaring as 'n politieke bewuswording eerder as 'n onderwyser in wording. Haar professionele opleiding het haar weinig voorberei vir die werklikheid van die beroep.

4.2.4.3 Die belewing van skoolkultuur

Mevrou D het aanvanklik in Mitchells Plein onderrig, maar het na haar troue Strand toe getrek. In 2000 het sy haarself oortollig by haar eerste skool laat verklaar en het uitgeruil met 'n onderwyser by Skool SA wat 'n pos in Mitchells Plein kon kry (Herontplooingsbeleid van 1997). Sy het baie maklik by die skool aangepas. Sy het veral van die oorwegende afrikaanse kultuur gehou. Dit was 'n andersheid van Mitchells Plein waar skole oorwegend engels is.

Met die uittrede van die vorige skoolhoof het die SBS in die rang opbeweeg. Die aanstelling van die huidige skoolhoof het in 'n hewige twispunt ontaard. Beide die huidige skoolhoof en adjunkhoof het vir die betrekking aansoek gedoen en volgens die adjunkhoof is hy meer bevoeg en moes die pos kry. Hierdie onderlinge geskil plaas groot druk op die effektiewe funksionering van die skool.

Om 'n dwarsboming van vergaderings te voorkom, word alle vergaderings saaklik hanteer en ontaard in 'n deurgee van informasie eerder as besprekings. In die SBS vergaderings wat baie weinig geskied, is almal versigtig wat hulle sê, want jy wil nie kant kies of op iemand se tone trap nie. Die OBOS is volkome bewus van die magstryd en die gepaardgaande probleme, maar het tot hede nog nie 'n oplossing vir die probleem nie. Sommige dae is die spanning by die skool onuithoudbaar en wens sy die dag wil tot 'n einde kom. Sy verkies om in haar klaskamer te bly en boeke na te sien tydens pouses, eerder as om die spanning op die skool met kollegas te bespreek.

Die skoolhoof tree soms outokratiese op wat negatief bydrae tot sy reputasie. Die skooldag word gereeld sonder waarskuwing ontwig vir 'n vergadering of vir 'n byeenkoms om weldoeners te

bedank. Die skool het soveel weldoeners en beraders, maar hulle goeie werk geskied ten koste van die kind se onderrigtyd. Sy besef dat die sosiale probleme wat deur Skool SA se gemeenskap ervaar word, nie deur die onderwysers opgelos kan word nie en dat kenners op die gebied noodgedwonge genader moet word.

Terwyl die skool voorsien in die fisiese behoeftes van die kind (voedsel en klerebank), is daar niemand wat omsien na die kind se skoolwerk tuis nie. Die meeste boeke is onoorgetrek en tuiswerk word selde gedoen. Sy verduidelik om 'n werktaak of projek uit 140 leerders te kry, is 'n enorme taak. Sy verstaan dat leerders nie oor die nodige hulpmiddels tuis beskik om navorsing te doen nie, maar die meeste opdragte word vergesel deur informasie. Die skool beskik oor 'n mediasentrum wat naskool tot die leerders se beskikking is. Dit is egter nie moontlik vir leerders om hierdie fasiliteit te gebruik nie aangesien hulle van vervoer afhanklik is.

Behalwe die spanning wat die skoolklimaat beïnvloed en die stryd met leerders wat nie altyd hulle werk doen nie, is daar die voortdurende departementele eise wat aan onderwysers gestel word. Die negatiewe houding van leerders plaas haar as onderwyser in 'n netelige posisie ten opsigte van die voorskrifte van UGO/K2005. Sy verduidelik:

...Elke kind moet 'n punt hê vir elke leeruitkomst wat gedek is. Hoe moet sy 'n punt gee vir werk wat nie bestaan nie? Die departement deel so maklik voorskrifte uit, sonder om te verstaan waarmee daar gesukkel word in wanfunksionerende skole...

Die leerders vaar jaar na jaar swakker in die Weskaapse Sistemiese Evalueringstoetse. Die skool se uitslae verswak elke jaar ten spyte van pogings wat aangewend word om die standaard te verhef. Die sistemiese uitslae is 'n weerspreking van die interne eksamens waarin al die leerders slaag en almal na die volgende graad vorder. Daar is geen aksieplan in plek vir akademiese verbetering nie en die skoolhoof se troos is:

...Ons is darem nie die swakste in die Kom (Mooibergstreek) nie. Daar is skole wat swakker as ons vaar (hy noem die skole by name)...

Mevrou D fokus op skriftelike werk. Elke Vrydag skryf sy toetse met die drie klasse en baie van haar taalperiodes word aan lees afgestaan. Ondanks die addisionele tyd wat aan geletterdheid en

gesyferdheid bestee word, daal leerder-uitslae steeds. Sy bestempel UGO as een van die redes waarom leerders 'n gebrek aan vordering toon, want die fokus is op die leerder, in stede van op leerinhoud.

Ondanks die toegewydheid van sommige onderwysers in die klaskamer, word die misnoeë oor departementele werkswinkels duidelik getoon. Volgens haar beskou onderwysers die werkswinkels as oorbodig weens die herhaling van inhoud of die aanluister van nuwe konsepte wat die fasiliteerders nie instaat is om te verduidelik nie.

4.2.4.4 Impak van hervormingsbeleide

Daar is 'n aanname in Suid-Afrika dat beleidsverklaring outomaties in die praktyk deur onderwysers op 'n onproblematiese wyse geïmplementeer sal word. Mevrou D noem dat daar waarheid in hierdie stelling is. Volgens haar is beleidsimplementering 'n turksvy vir Skool SA. Die instelling van SBLs (SASW 84 van 1996) is 'n klassieke voorbeeld van hoe Skool SA sukkel met beleid. Tydens die bekragting van die SASW, was bestuur en administrasie pligte aan ouers toegestaan. Volgens Mevrou D het hierdie wet nie die histories benadeelde skole wie se ouers hoofsaaklik ongeletterd is en neutraal staan teenoor skool, binne rekening gehou nie. Dit word die taak van die onderwysers by werkersklas skole om beleid tot uitvoering te bring.

Te midde van 'n stryd wat gevoer word tydens die implementering van SASW en K2005, word onderwysers verder gekonfronteer met die NSO beleid. Mevrou D spreek haar onvergenoegdheid teenoor hierdie beleid as volg uit:

...As daar nog ooit 'n dokument was wat van loutere twak (onsin) aanmekaar gesit is, dan is dit die NSO beleid. Jy moet op die kind se vlak onderrig. Het die departement enige idee hoeveel vlakke daar in een klas is? Wanneer jy klaar op die verskillende vlakke onderrig het,, moet jy die leer remedieër. Ek het 'n intermediêre fase kursus op kollege gedoen, nie remedieëring nie. Daar is soveel onsekerheid oor die onderwyser wat 'n fasiliteerder tydens die leerproses moet wees. 'n Onderwerp word aan die leerders gegee. Die onderwyser assesseer die leerders se hantering van die onderwerp sonder om betrokke te raak by die proses. Leiding word slegs gegee wanneer leerders van die onderwerp afdwaal. Die onderwyser moet die voorgeskrewe take en projekte per leerarea aan leerders gee en of die leerders die take inhandig of nie, hulle moet punte daarvoor kry.

Die onderwyser staan rond en samel punte in sodat die leerders na die volgende graad kan vorder. Wanneer moet ons dan nou onderrig of is dit nie meer nodig nie? Dit is 'n hele deurmekaar besigheid veral as my administratiewe werkslading en pastorale rol in ag geneem word. Van my word verwag om huisbesoek te doen en leerders wat stokkiesdraai op te spoor. Wanneer? Vra ek jou? Hoe reik 'n mens uit na 'n gemeenskap waarvan jy nie deel is nie? Ek bly in een woongebied, my skool is in 'n ander woongebied en my leerders kom vanuit 'n derde en vierde gebied. Die goed lyk altyd mooi op papier, maar probeer dit in die praktyk tot uitvoering bring, dan sien jy 'n totale ander prentjie...

Mevrou D is duidelik nie beïndruk met die voorskrifte van die NSO beleid nie en skroom nie om haar frustrasie uit te spreek nie. Sy noem dat die blitsopleiding wat UGO vooraf gegaan het, volgens haar 'n totale mislukking was. Fasiliteerders (vakadviseurs) het nie 'n idee gehad waarmee hulle besig was nie en het onderwysers meer verward gelaat. Onderwysers was toegegooi met nuwe terminologie en akronieme wat geen sin gemaak het nie. Die verpligte blitsopleiding het nie die omvang van die onderwysers se nuwe rol duidelik gemaak nie, wat beteken die DvO het gefaal in die verreiking van onderwysers. Ten spyte van die lae gehalte van opleiding, het die departement voortgegaan met die implementering van K2005.

Haar pre-1994 professionele opleiding en vakkennis het haar by implikasie, die inligtingsbron in die klaskamer gemaak wie se taak dit was om leerinhoud aan leerders oor te dra. UGO/K2005 vereis dat die onderwyser die bemiddelaar tussen informasie en leerder word. Mevrouw D was aanvanklik onseker oor wat dit nou eintlik beteken. Haar betrokkenheid by haar onderwysunie help egter om van die kwessies waarmee sy worstel, aan te spreek. Sy dien op die unie se kurrikulumkomitee en die hoofdoel van hierdie komitee is om kurrikuluminligting aan lede deur te voer en onduidelikhede aan te spreek.

Die onderrigstryd in hierdie lae funksionerende skool is nie net beperk tot bogenoemde probleme nie. Mevrouw D vertel:

GKBS is 'n uitgerekte proses. Hierdie proses van evaluering duur ongeveer drie maande en die doel is om onderwysers te help om hulle praktyk te verbeter. Die administrasie verbonde aan GKBS is oorweldigend en neem baie onderrigtyd in beslag. Die skool beskik nie oor die finansiële kapasiteit om eksterne fasiliteerders aan te stel om onderwysers se leemtes aan te spreek en sodoende waarde aan die stelsel te heg nie. Die toesighouding in klasse tydens die proses, skep 'n addisionele logistieke probleem.

GKBS funksioneer in ons skool as 'n niksbeduidende uitputtende proses wat deur die WKOD vergoed word met 'n 1% salarisaanpassing...

Behalwe vir die GKBS proses wat baie van haar tyd in beslag neem, moet sy as departementshoof ook die deurlopende assessering en eksamens monitor. Haar mening is dat diegene wat so getrou hierdie beleide saamstel, eers 'n proeflopie in Skool SA moet doen om die uitvoerbaarheid van 'n beleid te bepaal, alvorens dit in die praktyk geïmplementeer word. 'n Onlangse voorbeeld van univormige beleidsimplementering is die werkskedules wat deur die WKOD in 2009 aan skole gestuur is met die oog op univormigheid in die Weskaap. Mevrou D ondervind dat die 2009 werkskedule en die histories benadeelde skoolkonteks waarin sy onderrig, nie verenigbaar is nie.

4.2.4.5. Die rol-identifisering van die onderwyser

Onderwys was 'n ekonomiese keuse vir Mevrou D. Sy is vasbeslote om deur haar toegewydheid, 'n sukses van haar beroep te maak. Sy beskryf haarself as 'n pligsgetroue onderwyser wat nie toelaat dat die stresse van die beroep haar onder kry nie. Graag wil sy haar voorgeskrewe rolle suksesvol tot uitvoer bring, maar dit is nie altyd prakties moontlik nie.

Haar pedagogiese rol is vir haar 'n prioriteit. Sy laat nie toe dat die werksaamhede by die skool haar dagtaak ontwig nie. Daar is tye wanneer die skool in totale chaos ontaard en uit pligsbesef bly sy onbetrokke. Die opvoeding van die leerders is vir haar 'n hoofsaak en sy onderbreek gewilliglik haar lesse om haar te ontferm oor die klasse van die nie-pedagogies betrokke onderwysers. Dit is vir haar belangrik dat leerders konstruktief besig is met aktiwiteite wat hulle leer bevorder.

Mevrou D het vyftien jaar gelede ten tye van kurrikulum veranderinge kollege verlaat. Haar opleiding is in 'n inhoudsgebaseerde kurrikulum, maar sy onderrig tans 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum. Die worsteling rondom werkswyses wat voortdurend aangepas word, veroorsaak dat sy soms moedeloos word. Deel van haar pligte is om onderwysers te bemoedig en hulle te oortuig dat die departementele doelwitte wel haalbaar is. Die administratiewe werkslading is oorweldigend, maar as 'n posvlak twee leerkrag wat onderwysers moet bemoedig, verbloem sy

hierdie feit. Sy laat toe dat haar administratiewe werkslading haar persoonlike lewe tot stilstand bring, ten einde op datum te bly. Die monitering van werkstukke en punte is 'n enorme taak. Om haar administratiewe werkslading by die skool te verlig, karwei sy al die dokumente, boeke en werkstukke van die intemediêre fase onderwysers en leerders weekliks huis toe.

Net soos haar administratiewe rol, vind Mevrouw D dat haar pastorale rol ewe uitdagend. Sy het begrip vir die leerders se gebrekkige omstandighede tydens die hantering van take en oortredings. Sy het in Mitchells Plein grootgeword en het ook vyf jaar lank daar onderrig. Sy het haar hele lewe lank die uitwerking van armoede op die psige van die mens waargeneem en het begrip vir leerders se benadeelde situasies. Sy laat egter nie toe dat leerders hulle luiheid agter armoede versteek nie. Die enkele middag in haar druk program wat beskikbaar is, staan sy af aan beswaarde ouers en leerders. Haar pastorale rol word beperk tot skoolure. Afsprake met onderwysers, leerders en ouers geskied tussen 2 en 3 uur in die middag. Daar is geen uitreiking na die breë gemeenskap na-ure nie.

Soms twyfel sy oor haar beroepskeuse, maar is vasbeslote om 'n sukses van haar gekose loopbaan te maak. Huidiglik sien sy nog kans vir die konstante veranderinge en verantwoordelikhede, maar is onseker oor hoe lank sy nog die spanning by die skool sal kan verduur.

4.3 Samevatting

Hierdie hoofstuk is 'n aanbieding van data wat ingevorder is tydens semi-gestruktureerde onderhoude wat met vier respondente gevoer was. Die onderhoude dek die lewenservaringe, professionele opleiding, skoolkultuur en identiteitsbasis van die vier onderwysers. Die rol-identifisering van die onderwyser het veral na vore gekom tydens die aanvaarding en implementering van onderwysbeleide te midde van 'n minder-bevoorregte omgewing. Die bestaande kennis en werkswyse van respondente B, C en D, blyk om in konflik te wees met die huidige onderwyservorming.

Die lewensverhale van die vier respondente toon duidelike verskille, maar sterk ooreenkomste is te bespreek in hulle weerstand teen skoolomstandighede, die onderwysstelsel en gepaardgaande beleide. Alhoewel al vier eens is dat die klaskamers te klein is en die medium van onderrig 'n probleem vir baie leerders is, improviseer elke respondent op sy of haar manier. Die lewenservaring van elke respondent beïnvloed die respondente se klaskamerpraktyk.

Juffrou A is besig om haar voete in die praktyk te vind en ervaar verskeie probleme tydens hierdie proses. Die nodige leiding vanaf die SBS is afwesig in haar leerproses. Sy word deur die klimaat van die skool verplig om haar rol as onderwyser uitsluitlik agter geslote deure uit te voer.

Ten spyte van Meneer B se hardhandige optrede teenoor leerders, is sy pastorale baie prominent. Weens sy gebrek aan leerarea kundigheid, word die opvoedkundige waarde van die lesse verminder en voel hy oorweldig deur die leerarea verwante administratiewe take.

Mevrou C is die peinigende netjiese, gekwalifiseerde onderwyser wat geen materiële gebrek in haar klaskamer ervaar nie, maar is bereid om onderrigtyd af te staan om fonds-insamelingsfunksies te reël. Sy blyk voorskriftelik te wees in haar optrede teenoor ouers en toon onverdraagsaam te wees ten opsigte van onbetrokke ouers. Sy voer egter haar administratiewe rol met oorgawe uit aangesien dit voorgelê kan word as bewys van onderrig.

Net soos haar kollegas, is Mevrouw D van mening dat beleide moeilik uitvoerbaar is in lae funksionerende skole, maar beskou dit nie as 'n waardige rede om onderrigtyd te kompromiseer nie. Sy is uitslae gedrewe en voer haar pedagogiese rol met alle erns uit. Alhoewel sy nie die mas by die skool opkom in terme van haar administratiewe take nie, gebruik sy die eindproduk nietemin as 'n platform vir ander om van te leer.

Dit wil dus voorkom dat die benadeelde omgewing waarin hierdie onderwysers hulle bevind, 'n merkbare invloed het op hulle posisionering in die klaskamer en skool. Skoolkultuur het 'n uitwerking op die rol-identiteit van die onderwyser en is bepalend of hulle een- of multi-dimensionele onderwysers word. In hoofstuk vyf word 'n interpretasie aangebied oor hoe benadeelde omstandighede die rol-identifisering van die vier respondente beïnvloed.

HOOFSTUK VYF: ANALISE EN BESPREKING

5.0 Inleiding

Hierdie hoofstuk het ten doel om 'n interpretasie van my onderhoud-data in hoofstuk vier aan te bied. Hoofstuk vier is die verhalings van vier onderwysers se lewe en werk in verhouding tot die spesifieke rol-identiteite wat hulle in hulle skoolkontekste aanneem. 'n Benadeelde konteks en onderwyser biografie is van die faktore wat in oënskou geneem word om die onderwyser se posisionering te bepaal. Aan die hand van die teoretiese lense wat in hoofstuk twee aangebied is, het die uitwerking van 'n bepaalde skoolkultuur op die rol-identifisering van die onderwyser vir my duideliker geword.

Die fokus verskuif hier na die faktore wat die handeling van respondente beïnvloed. Aspekte soos biografie, professionele opleiding en hervormingsbeleide en hoe dit manifesteer binne die bestaande skoolkultuur, word in hierdie hoofstuk bespreek. Die interne en eksterne politiek wat besluite beïnvloed, word in aanmerking geneem. Die doel is om te bepaal hoe sekere lewensgebeurlikhede die rol-identiteit van die onderwyser impakteer. Aan die hand van my ingevorderde data, die teoretiese raamwerke en perspektiewe soos dit vergestalt in die literatuurstudie wat die konseptuele literatuur (hoofstuk twee) en metodologiese literatuur (hoofstuk drie) insluit, word die subvrae beantwoord.

Verder word hierdie hoofstuk onderskraag deur die teoretiese lense wat gegrond is in die literatuurwerke van Jansen (2001) wat die identiteitsbasis van onderwysers bespreek, sowel as Fataar en Paterson (2002) wat die ervaring van onderwysers by wanfunksionerende skole ondersoek. My konseptuele raamwerk word verder uitgebou deur die literatuur van SACE (2005) te inkorporeer om die ongelykhede in skole en die onderwyservormingstryd te artikuleer. Vervolgens word 'n verduideliking aangebied van die werkswyse wat gebruik is in hierdie hoofstuk.

Die navorsingsvraag soos ek dit hier benader en in hoofstuk een (afdeling 1.2) uiteen sit, word met behulp van vier subvrae beantwoord. Eerstens word 'n interpretasie aangebied oor die

persoonlike agtergrond en onderwysopleiding van die vier onderwysers, waarna die impak van skoolkultuur en beleidshervorming bespreek word. Laastens word 'n samevatting oor die rol-identifisering van die vier onderwysers gegee.

5.1 Biografie

Die onderwyser se identiteitsbasis is gegrond in persoonlike sosialisering en professionele opleiding wat verantwoordelik is vir die posisionering in skool en klaskamer. Kennis oor die identiteitsbasis van die onderwyser is nodig alvorens 'n identiteitsverskuiwing en verandering in denkwyse teweeg gebring kan word (Jansen, 2001:243).

Louw en Edwards (1998) bied 'n verduideliking oor die denke en sosialisering van die mens wat lig kan werp op gedragspatrone wat in latere jare manifesteer. Persone met wie kontak gemaak word, hetsy dit in die familie of skool, het 'n direkte invloed op hoe ons situasies hanteer. Die mens sosialiseer op grond van aangeleerde norme, gebruike en gewoontes. Hierdie aangeleerde gewoontes domineer sosiale interaksie. Die manier waarop die mens of die situasies waargeneem en interpreteer word, sal afhang van hoe lewenservaringe en verwagtinge die mens gesosialiseer het (Louw & Edwards, 1998:720). Dit was dus noodsaaklik dat ek kennis inwin oor die onderwyser se kinderjare en die gebeure wat hulle lewens impakteer het, ten einde hulle sosialiseringpatroon te kan bepaal.

Juffrou A se sosialiseringpatroon was as volg gevorm. Haar vormingsjare was gekenmerk deur liefde en dissipline. Sy het in 'n patriargale gesin grootgeword en gevolglik ervaar sy geen probleem met respek vir gesaghebbendes nie. Haar lewe op skool was aangenaam en die konstante positiewe aanmoedigings van haar onderwysers het haar selfvertroue aangewakker. Die gevoel van veiligheid wat tuis en in die klaskamer ervaar was, het haar aangespoor om haar standpunt in publieke forums te lig en vrae te stel. Selfs haar sosiale interaksie met haar uitgebreide familie wat oor die land verspreid is, het bygedra tot haar selfvertroue en uitgesprokenheid.

Juffrou A se selfvertroue en gewilligheid om 'n bydrae te lewer, is by Skool SA interpreteer as beterweterig en haar publieke stem is stilgemaak en in alle openbare forums onderdruk. Weens haar ras beklee sy 'n verwerpte posisie by die skool en vorm deel van die buitekring. Alhoewel Juffrou A en Meneer B uiteenlopende agtergrondsverskille het, word beide as buitestaanders behandel. Sy op grond van ras en hy weens sy werkersklas agtergrond.

Meneer B se negatiewe sosialisering spruit uit 'n lae selfbeeld wat in sy kinderjare ontwikkel het. Hy het arm grootgeword en het geen toekomsvooruitsigte gehad nie. Die aspirasies wat deur sy moeder vir hom gekoester was, was beide tot sy en na- en voordeel. Hy het sy verhuising op 'n vroeë ouderdom na 'n tante in die Kaap, as verwerping deur sy familie ervaar. Die keersy is dat sy vertrek stad toe hom die geleentheid gebied het om te matrikuleer en daarna na 'n onderwyskollege te gaan. Hy het in sy derde jaar belangstelling in sy studies verloor en het uit die kollege getree as 'n ongekwalifiseerde onderwyser. Weens 'n gebrek aan finansies het hy berus by dit wat hy vermag het en het die beroep betree.

Tydens sy aansluiting by Skool SA het hy 'n gewilligheid getoon om by enige graad of leerarea in te skakel (ongeaag sy onbevoegdheid) sowel as om enige taak wat deur ander geweier word, te verrig (sosiale beweeglikheid). Hierdie aksie is in 'n poging om deur die groep aanvaar te word. Sy gedrag word deur Louw en Edwards (1998:237) as 'operant conditioning' beskryf en geskied as volg:

In operant conditioning, an association is formed between two occurrences. In this type of conditioning, subjects learn that by doing something, they can get a specific result. If they act in a certain way (that is, 'operate' in some way on their environment) they are either rewarded or punished.

Mevrou C staan in sterk kontras teenoor Meneer B alhoewel bogenoemde beskrywing van 'operant conditioning' op hulle albei van toepassing is. Vir Meneer B is die beloning die aanvaarding deur die groep en vir Mevrouw C is dit die beheer wat fondsinsameling haar bied ten opsigte van tydsbesteding by die skool.

Mevrou C handel met 'n houding van hoogwaardigheid. Sy het grootgeword in 'n middelklas gesin met geen materiële gebrek. Op primêre skool het sy spesiale behandeling ontvang en met haar toetrede tot sekondêre skool, was sy reeds gewoon daaraan om al die aandag te geniet. Mevrou C se vormingsjare was gekenmerk deur positiewe versterking. Louw en Edwards (1998:245) redeneer dat positiewe versterking plaasvind tydens die teenwoordigheid van aangename prikkels. Mevrou C se selfvertroue het floreer te midde van die positiewe aandag wat sy deurentyd ontvang het. Huidiglik manifesteer hierdie aandag in die vorm van vernuftigheid ten opsigte van die skoolprogram. Te midde van gebrekkige skoolbestuur en die ekonomiese bydrae wat sy met fondsinsamelingsfunksies lewer, benadruk sy haar onmisbaarheid. Haar aanmatigende houding manifesteer verder in die keuse van graad wat sy bereid is om te onderrig en hoe die leerder se onderrigtyd bestee sal word.

Mevrou D het nie in weelde grootgeword nie, maar die beskerming van haar nukleus familie het haar 'n sin van aanvaarding en veiligheid gebied. Sy was gemotiveerd om uit te styg bo haar omstandighede en het deurgans hard gewerk om jaarliks sukses op skool te behaal. By Mevrou D is daar 'n inherente motivering om te presteer. Ten einde te verseker dat sy uitblink in haar beroep, is sy oordrewe gefokus op die kurrikulum en gepaardgaande veranderinge. Hierdie optrede word deur Louw en Edwards (1998:445) beskryf as 'achievement motivation'. Laasgenoemdes beskryf die fenomeen as: "'n bereidwilligheid om sistematies en met volharding 'n doel te bereik". Dit is nie 'n begeerte om ander tevrede te stel nie, maar wel om sukses te behaal vir intrinsieke bevrediging.

As kind het sy egter 'n gebrek aan publieke sosialisering ervaar (sien hoofstuk 4) wat haar in haar huidige bestuursposisie tot nadeel strek. Alhoewel op bestuursvlak, distansieer sy haar van die personeel en beperk haarself tot haar klaskamer en die leerders. Sy toon egter 'n trotsheid op haar beroepsprestasies. Sy het as 'n gekwalifiseerde onderwyser die beroep betree, is konstant besig om haar kwalifikasies te verbeter en het reeds tot bestuursvlak gevorder. Mevrou D eis nie net uitmuntendheid van haarself nie, maar ook van elke leerder met die hoop op sukses en 'n beter toekoms vir hulle. Haar kennis, natuur en oriëntering ten opsigte van werk en veranderinge, is vir haar 'n aanduiding van haar self-identiteit (Jansen, 2001:242).

5.2 Opleiding

In hierdie seksie is die doel om te bepaal hoe die gehalte van professionele opleiding of die gebrek aan gehalte opleiding, die respondente geaffekteer het ten tye van hulle toetrede tot die onderwys en te midde van stelselveranderinge. Die respondente sal bespreek word in 'n volgorde van jare ervaring.

Soos vroeër verduidelik, het die denke en sosialisering van die mens 'n invloed op die gedragspatrone wat in latere jare manifesteer. Tesame met bepaalde gedragspatrone, is daar ook sosialiseringfaktore wat aansluiting vind by die lewenspolitiek van die individu. Elkeen van die respondente se beroepskeuse was beïnvloed deur hulle lewenspolitiek. Eksterne politiek was teenwoordig ten tye van Meneer B en Mevrouw D se besluit om onderwyser te word. Hierdie besluit het oorwegings van finansies, beskikbaarheid van beurse en/of gebrek aan beroepsvoorligting ingesluit. Vir Juffrou A en Mevrouw C was onderwys 'n interne besluit wat gegrond is in positiewe rolmodelle en aangename persoonlike skoolervarings. Ongeag die motivering vir hulle beroepskeuse, was die tersiêre ervaring van elke respondent verskillend. Die drie kleurling respondente het histories benadeelde tersiêre instansies bygewoon terwyl die blanke respondent in post-apartheid, 'n histories bevoorregte universiteit bygewoon het.

Terwyl al drie kleurling respondente hulle onderwysopleiding in die apartheidsera ontvang het, was die ervaring daarvan uiteenlopend. Ten tye van hierdie respondente se opleiding, was Suid-Afrika in 'n apartheidstelsel vasgeval wat skole-klassifikasie, hulpmiddels, vlakke van onderwyskwalifikasie en verskillende leeruitkomste op die basis van ras bepaal het (Christie, 2008:178).

Mevrou C het twintig jaar gelede (1987) kollege toe gegaan om 'n vier jaar Hoër Onderwys Diploma te doen. Tydens haar opleiding was sy blootgestel aan 'n bepaalde onderwysfilosofie sowel as kurrikulumfilosofie (Visagie, 2006:181). Tydens haar skooljare sowel as kollegejare, het sy opleiding in 'n vakgesentreerde benadering ontvang. Haar vier jaar kollege ervaring was deurgans onderbreek deur stakings en optogte in die land wat leemtes in haar tegniese kennis gelaat het. Tydens haar toetrede tot die beroep, het hierdie leemtes na vore getree en was sy

onopgewasse vir die eise van haar taak. Haar swak beroepsvoorbereiding was vier jaar later intensifiseer deur stelselveranderinge. Die lae-funksionerende skoolklimaat van Skool SA het haar egter instaat gestel om haar tekortkominge te kamoefleer.

Mevrou D het in 1992 met haar professionele opleiding begin. Sy het 'n drie-jaar diploma kursus in Opvoedkunde gedoen. Die vakgesenteerde kurrikulum wat in haar eerste jaar gevolg was, was die enigste onderwysstelsel waarmee sy tot op hede (1992) bekend was. Te midde van studente betogings tydens haar tweede en derde jaar, het stelselveranderinge ingetree. Omdat sy betrokke was by die gebeurlikhede in die land, het haar afwesigheid op kollege vele gapings in haar opleiding gelaat. Tydens haar toetrede tot die onderwys, het stelselveranderinge voortgeduur wat aan haar die geleenheid gebied het om kennis in te win oor die vereistes van die nuwe kurrikulum. Omdat Mevrouw D nie 'n stewige konseptuele basis van die nuwe kurrikulum gehad het nie, het sy aanvanklik voortgegaan met die gebruik van bekende inhoudsgebaseerde kurrikulumpraktyke. Net soos baie ander onderwysers, het sy weerstand gebied teen die ideologie van 'n apartheidskurrikulum, maar moes noodgedwonge terugval op sekere beginsels van die apartheid kurrikulumfilosofie (Davidoff & Lazerus, 2002:3).

Vanaf 1994 is indiens-opleiding vir alle onderwysers aangebied, maar die gehalte daarvan was te swak om Mevrouw D se bestaande leemtes te vul. Skool SA het ook geen funksionerende kurrikulumstrukture in plek wat die onderwyser ondersteun met leemtes wat ervaar word nie. Bloch beskryf die UGO ervaring van onderwysers by minder-bevoorregte skole as volg:

... They have felt confused by the demands of the new curricula embodied in Outcomes-Based Education. The time spent directly on teaching is definitely lower in poorer schools than in better-organised schools in the suburbs. From increasing paperwork, to administration, to ill-discipline, more time is taken up in non-teaching tasks... (2009:84).

Meneer B het in 1993 toetree tot kollege. Die vakgesentreerde benadering wat hy op skool mee vertrou was, is op kollege voortgesit. In 1994 was daar sprake van 'n nuwe onderwysstelsel. 'n Tematiese benadering moes gevolg word en onsekerheid het geheers oor die doelwit. Die tematiese benadering is opgevolg deur die bekendstelling van UGO/K2005. Die kollege dosente het volgens hom beswaarlik die nuwe konsepte en terminologie verstaan en

gevolglik het hy belangstelling in klasbywoning verloor. Om sy aandag van die verwarrende stelsel af te lei, het hy hom met sport vermaak. Sy laaste jaar op kollege was 'n mislukking en het hy die beroep betree as 'n ongekwalifiseerde onderwyser. Meneer B het vir dertien jaar geen belangstelling getoon om sy kwalifikasies te verbeter nie en meen dat hy nie in 'n posisie is om enige eise aan die skool te stel nie. Hy skakel dus gewilliglik in by die skool se behoeftes ten opsigte van klas en leerarea. Sy konseptuele basis van die UGO/K2005 stelsel ontbreek en die polities-gemarginaliseerde apartheidstelsel wat reeds in sy vormingsjare geïnternaliseer is, is die basis waarop hy tans sy beroep bedryf.

As kind het Juffrou A beleërde skole bygewoon wat 'n stewige fondasie gelê het vir haar professionele opleiding. Sy het in 2004 met haar graad in Opvoedkunde begin. Tydens haar toetrede tot universiteit, was UGO/K2005 nie meer 'n nuwe konsep nie en was dosente vertrouwd met die stelsel. Haar universiteitsjare het sonder voorval geskied en sy het volkome gereed gevoel om die beroep te betree. Die realiteit van 'n histories benadeelde skool was vir haar 'n ontnugtering waarop sy nie voorbereid was nie. Sy was wel gereed vir die pedagogiese uitdagings, maar die oorvol klasse, sosiale probleme en administratiewe werkslading, was vir haar 'n ontnugtering.

Ten spyte van die kollege- of universiteitsopleiding wat die vier respondente ontvang het, het hulle al vier ten tye van hulle toetrede tot die professie tekortkominge ervaar. Die sukses van onderwysopleiding is wat bydra tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum (Dada, *et al.*, 2009:67). Laasgenoemdes se navorsing het gevind dat pas afgestudeerde-, sowel as ervare onderwysers, nie genoegsaam opgelei is in leerarea inhoud en metodologie nie. Hulle noem dat opleiding in K/2005 oppervlakkig, algemeen, konteks-vry en sonder ondersteuning was. Volgens hierdie navorsing blyk dit dat die meeste Suid Afrikaanse onderwysers 'n stryd voer om die beoogde kurrikulum suksesvol die klaskamer in te bring, ongeag die tydperk waarin opgelei was. Die kwaliteit van opleiding, tesame met histories benadeelde omstandighede, is wat volgens Dada, *et al.* (2009:67) die werktaak bemoeilik.

5.3 Skoolkultuur

'n Beskrywing van skoolkultuur deur Raywid (2001:108) lei as volg:

... A school is also a culture, and has a personality of its very own.
It has, hopefully, some cherished traditions, unwritten rules,
unspoken expectations, a proud heritage or past, and a sense of spirit.

Skool SA het volgens my navorsing verskeie tradisies wat oor die jare vorm aangeneem het. Een sulke tradisie is die waarde wat die skool aan sport heg wat lei tot 'n verlaagde toegewydheid aan onderrig. Nie almal is geneë met die onderbrekings wat deur sport veroorsaak word nie, maar die ontevredenes bly onuitgesproke oor die misbruik van tyd. Mevrou D is 'n voorbeeld van diegene wat 'n voorstaander is van die beskerming van onderrigtyd, maar is nie bereid om die status quo uit te daag nie. Daar is wel diegene soos Meneer B aan wie sport 'n geleentheid bied om 'n waardige bydrae te maak en homself te laat geld.

Skool SA se skoolkultuur word gekenmerk deur leerders wat laat aanmeld vir skool, voeding van leerders, fondsinsameling, ingekorte skooldae, gereelde afwesigheid van onderwysers sowel as die vele buitemuurse aktiwiteite. Elkeen van die vooraf genoemde verskynsels impakteer die skool se institusionele kultuur. Tydens die voorbereiding van funksies, kom die akademie by Skool SA amper tot stilstand terwyl chaos heers. Leerder dissipline verswak in die proses en splintergroepe vorm weens die onregverdigende werkslading verdeling. Die omgewing van hierdie skool word gekenmerk deur die praktyke en toestande wat bevredigende funksionering en produktiwiteit verhinder (Wilmore, 2007:39).

Die verwantskap tussen gemeenskap en skool lewer 'n verdere bydrae tot die professionele en pedagogiese houding van die onderwyser. Die negatiewe gemeenskapsinvloede infiltreer die ervaringswêreld van die onderwyser en is bepalend tot pedagogiese gebruike (Visagie, 2006:197). Die gemeenskapskonteks waarin Skool SA geleë is, dra by tot die vorm en identiteit van die skool (Davidoff & Lazerus, 2002:4). In hoofstuk vier is die minder-bevoorregte omstandighede waarin Skool SA se gemeenskap hulle bevind, bespreek, sowel as die inwerking daarvan op die effektiewe benutting van onderrigtyd. Enkele voorbeelde van die minder-

bevoorregte omstandighede is die werkloosheid en ongeletterdheid van baie ouers, swak huislike omstandighede en die afwesigheid van ouers in die funksionele wêreld van die skool.

Onderwysers onderhandel met skoolkultuur binne die raamwerk van hulle identiteitsbasis. Die uiteenlopende posisionering van die vier respondente bepaal hulle hantering van die skoolkultuur en die lae-funksionerende omstandighede. Die onervare blanke respondent is passievol oor die beroep van haar keuse, maar toon frustrasie ten opsigte van skoolkultuur. By die kleurling onderwysers is daar 'n aanvaarding van die skoolkultuur, maar frustrasie oor verskeie aspekte van die beroep. Die kleurling respondente is meer geneig om die verantwoordelikheid vir die gebrek aan leerderprestasie aan gebrekkige bestuur en die WKOD toe te skryf.

Onderwysers by wanfunksionerende skole se toegewydheid is gebaseer op 'n slagoffer-identiteit wat lei tot 'n lae vlak van deelname. Persoonlike morele verantwoordelikheid word geskuif op die staat wat daartoe lei dat onderwysers 'n mate van hulpeloosheid toon teenoor hulle werk of 'n een-dimensionele identiteit aanneem (Fataar & Paterson, 2002:18). Hierdie een-dimensionaliteit manifesteer as volg:

Juffrou A se identiteitsbasis stem uit 'n histories bevoorregte agtergrond. Sy toon begrip vir die minder-bevoorregte omstandighede waaronder sy moet funksioneer en gebruik beskikbare hulpmiddels en voorraad op kreatiewe wyses, tot voordeel van onderrig en leer. Ten spyte van die omstandighede, behaal sy sukses op pedagogiese gebied. Sy vaal egter in haar pogings om uit te reik na die gemeenskap. Weens haar skeptisisme oor die betreding van informele woonbuurte spreek sy ouers slegs by die skool. Haar sosialisering met kollegas is ewe gebrekkig. As gevolg van die verstote posisie wat sy by die skool beklee, het sy haar afgesny van die personeel. Sy lewer geen bydrae tydens vergaderings of samesprekings nie. Juffrou A beperk haarself tot die klaskamer en sosialiseer slegs met die personeel tydens die uitvoering van haar komitee pligte.

Meneer B se behoefte om aanvaar te word maak hom kwesbaar in die heersende skoolklimaat en weens sy behoefte vir aanvaarding laat hy toe dat die skool hom misbruik. Sy agtergrond stel hom in staat om te identifiseer met die omstandighede van die leerders en ouers. Hy het 'n konneksie met die ouers opgebou en baie van die leerders vertrou hom genoeg om hulle huislike

probleme met hom te bespreek. Die persoonlike voorkeer en effektiwiteit wat deur Meneer B aan sy pastorale rol gegee word, vervaag te midde van sy gebrek aan pedagogiese kundigheid en swak administrasie. Hy is berug vir puntestate wat altyd laat is weens leertake wat nie afgehandel is nie of punte wat nie ingevorder is nie. Selfs sy uitmuntende sport bydrae vervaag te midde van sy pedagogiese gebreke.

Mevrou C is minder verdraagsaam ten opsigte van die minder-bevoorregte skoolomstandighede en beskou die gebrek aan hulpmiddels as 'n hindernis in die onderrig-en-leer proses. Haar siening is dat dit onmoontlik is om suksesvolle lesse aan te bied tydens die afwesigheid van hulpmiddels. Die skool se gebrekkige ekonomiese posisie stel haar in staat om onderrigtyd te kompromiseer om in materiële behoeftes te voorsien (sien hoofstuk vier). Sy neig om voorskriftelik te wees ten opsigte van onderbrekings in die skooldag vir fondsinsameling doeleindes. Fataar en Paterson (2002:5) skryf hierdie nie-instruksie verrigtinge van Mevrou C toe aan gebrekkige bestuur en noem dit morele diffusie en beskryf die fenomeen as volg:

... moral diffusion in school management makes it possible for individuals or groups of teachers to appropriate certain vital functions of the school. They tie themselves to these functions to reinforce their indispensability. For example, one or two teachers normally do fundraising. These teachers may work extremely hard to swell income into the school coffers, funds that will be spent on various necessary consumable items. On the basis of this work they may influence the way the school is organised. They may dictate policy on financial expenditure, and even the use of school time for fundraising.

Ten spyte van die nie-pedagogies bevordelike institusionele kultuur, is Mevrou D uitslae gedrewe en voer haar pedagogiese taak met erns uit. Sy is nie bereid om onderrigtyd te kompromiseer nie, ten spyte van 'n oorweldigende administratiewe werkslading. Sy is weinig afwesig en neem die pastorale rol van afwesige onderwysers oor, wat getuig van 'n professionele verbintenis tot die ideale van die beroep (SACE, 2005:19). Skool SA het 'n hoë onderwyser afwesigheidsyfer (hoofstuk vier, afdeling 4.1) en Mevrou D plaas haarself onder druk deur die werkslading van onderwysers wat met verloop is, oor te neem. Sy probeer op hierdie wyse vergoed vir haar onttrekking van die sportprogram en fondsinsamelingfunksies by die skool.

Elke respondent lewer 'n unieke bydrae tot die instandhouding en funksionering van die skool. Alhoewel respondente se bydrae beïnvloed word deur skoolstrukture of gebrek daaraan, bepalende werkswyses en begrip van beleide, word bydrae veral geïmpakkeer deur die ongeskrewe reëls oor hoe om te dink, voel en te reageer (Peterson in Raywid, 2001:108). Respondente se akademiese produktiwiteit word deur 'n nie-pedagogies bevordelike institusionele skoolkultuur onderdruk (Raywid, 2001:109).

5.4 Beleidsimplementering

Die lae-funksionerende skoolkultuur van Skool SA is 'n direkte gevolg van die apartheidsstelsel. Die post 1994 hervormingsbeleide het egter ten doel om die nalatingskap van apartheid uit te fassier (Davidoff & Lazarus, 2002:3). Die implementeringskontekste van skole word nie in aanmerking geneem tydens die verspreiding van beleide nie wat die implementeerbaarheid daarvan in skole soos Skool SA bemoeilik. Hierdie konteks-vrye benadering lei tot die oneweredige posisionering van onderwysers. 'n Verdere bydrae tot oneweredige posisionering is die uiteenlopende opleidingservaringe van onderwysers wat lei tot 'n diverse begrip tydens die ontvang en implementering van hervormingsbeleide (Jansen, 2001:245).

Die implementeringsdilemma wat in die onderwys ervaar word, is gegrond in die konflik tussen beleid en die persoonlike identiteit van die praktiseerder (Jansen, 2001:242). Die NSO beleid (27 van 1996) is voorskriflik in terme van onderwyserrolle en neem nie die persoonlike posisionering van onderwysers in ag nie. Afwesig in die voorskrifte van hierdie beleid is hoe die doelwitte bereik moet word en die konteks waarin beleide uitvoerbaar is (SACE, 2005:20).

Die veronderstelling van die NSO beleid is dat onderwysers multi-dimensioneel sal word, maar tydens die beleving van Skool SA se kultuur en konteks, word al vier respondente een-dimensioneel. Gebasseer op hulle sosialisering, word voorkeur gegee aan of die pedagogiese, administratiewe of pastorale rol.

Weens Juffrou A se deeglike tegniese opleiding het sy 'n natuurlike affiniteit vir haar pedagogiese rol. Haar post-apartheid UGO/K2005 opleiding vergemaklik vernuwing en

implementering. Weens haar gebrekkige interaksie met die ouers, vaal sy in haar pastorale rol. Ook ervaar sy haar administratiewe rol as oorweldigend. Meneer B daarenteen, weens sy sosialisering, het 'n natuurlike aanvoeling vir sy pastorale rol. Dit bied aan hom 'n sin van waarde om insae te kan lewer op 'n gebied waarmee hy vertrou is. Hy skram weg van sy pedagogiese rol deur eksamen gerig te werk. Beperkte klem word gelê op die uitbreiding van kennis en vaardighede. Hy beskou sy administratiewe pligte as tydrowend en onhanteerbaar.

Mevrou C se een-dimensionaliteit kom na vore tydens die uitvoering van haar administratiewe rol. Die werктаak verbonde aan UGO/K2005 vereis die produsering en duplisering van vele dokumentasie. Hierdie dokumentasie word deur Mevrouw C voorgehou as bewys van onderrig (SACE, 2005:25). Haar pedagogiese taak word endosseer deur die voorlegging van puntestate, maar volgens ingevorderde data (hoofstuk vier, afdeling 4.2.2.3) word onderrigtyd dikwels gekompromiseer vir nie-instruksie take.

Mevrou D se kollegejare kan beskou word as 'n politieke ervaring eerder as 'n pedagogiese een. Tydens haar toetrede tot die onderwys het sy besef dat daar leemtes in haar kennis oor vakinhoud en metodologie bestaan. Om vir hierdie tekortkominge te vergoed, het sy oor die jare toegelaat dat haar pedagogiese rol haar diverse werктаak oorheers. Sy is behep met verbetering op akademiese gebied vir haarself en haar leerders, tot nadeel van haar ander onderwysfunksies wat ondergeskikte rolle inneem. Alle skriftelike administratiewe take word tuis verrig en beperkinge word gestel op tyd wat aan leerders se persoonlike probleme afgestaan word en die toespraak van ouers.

Die vier respondente betree daagliks dieselfde skoolkultuur, maar hulle meemaak daarvan is divers weens hulle biografie en verskil in die aard van hulle professionele opleiding. Hulle interpretering en ervaring van beleide is gevolglik uiteenlopend. Hervormingsbeleide word deur hulle ervaar as uitdagings wat weens nie-bevordelike omstandighede bemoelik word. Respondente verwys onder andere na die NSO, UGO/K2005, SASW en GKBS as beleide wat moeilik tot hulle reg kom in 'n histories benadeelde skoolomgewing. Enkele beskrywings van bostaande beleide lei as volg:

Juffrou A begryp ten volle wat van haar verwag word ten opsigte van die NSO beleid, maar vind dat die praktiese implikasie van die voorskrifte bemoelik word deur minder-bevoorregte omstandighede. Meneer B vind die implementering van UGO moeilik. Dit is volgens hom maklik vir die departement om voorskriftelik te wees ten opsigte van wat in die klaskamer moet gebeur, maar hy is van mening dat departementele amptenare nie 'n begrip het van die stryd wat in 'n minder-bevoorregte klaskamer gevoer word nie. Mevrou C is in 'n stryd gewikkel oor die besteding van onderrigtyd. In die afwesigheid van 'n funksionerende SBL, het sy die fondsinsamelingspligte oorgeneem. Haar onderrigtake kompeteer met fondsinsamelingfunksies vir kwaliteit tyd. Die grootste tydverkwisting volgens Mevrou D is die GKBS proses. Hierdie proses funksioneer volgens Mevrou D as 'n niksbeduidende, uitputtende proses wat deur die WKOD vergoed word met 'n 1% salaris aanpassing.

Alhoewel die doelwit van elkeen van die vooraf gemelde beleide dieselfde vir elke onderwyser is, ervaar elkeen van die vier respondente dit verskillend. Daar is egter sekere aspekte van die beleide wat almal onder dieselfde druk plaas. 'n Uitvloeisel van die SASW is die stigting van SBLs. Die verantwoordelikhede en mag wat deur die SASW aan SBLs gegee word, word in historiese gemeenskappe aan die deur van die onderwyser gelaat en is nie-bevorderlik vir onderrig nie. Verder is die tydrowende administrasie verbonde aan GKBS een van die redes waarom die stelsel nie baie positief in menigte skole ontvang is nie (Christie, Butler & Potterton, 2007:85) en Skool SA beskik nie oor die menslike hulpbronne om die proses van GKBS met gemak uit te voer nie. Gevolglik word die uitvoering daarvan te midde van ander administratiewe take, 'n meulsteen om die nek van die onderwysers.

Die druk waaronder hierdie vier onderwysers funksioneer en hulleself navigeer tussen rol-identiteit en skoolkultuur, word in meegaande afdeling in meer detail bespreek.

5.5 Die rol-identifisering van die onderwyser

Varghese, Morgan, Johnston en Johnson (2005:23; 28) beskryf die vorming van die onderwyser se identiteit as volg: "Onderwyser-identiteit is 'n diepgaande individuele en sielkundige konsep wat die selfbeeld aanraak. Die vorming, onderhandeling en groei van onderwyser-identiteit is 'n

sosiale funksie wat in 'n institusionele opset plaasvind. Die persoonlike en professionele self, vleg saam en 'n begrip van die self word gevorm te midde van sosiale identifikasie”.

Identiteit kan beskryf word as 'n meervoudige en verskuivende fenomeen wat in konflik is. Die fenomeen is nie konteks-vry nie, maar is wel verbonde aan 'n kulturele, politieke en institusionele opset. Identiteit word gekonstrueer en onderhandel deur middel van taal en diskoers.

Juffrou A bevind haarself in 'n miskennende posisie weens die skoolklimaat en vorm deel van die buite-kring. Ten spyte van haar verstote posisie en die gebrek aan leiding, toon sy steeds respek vir hiërargie. Die oorvol klasse lei tot dissipline probleme. Lyfstraf is 'n maatreël wat haar nie geval nie. Haar persoonlike posisionering stel haar wel in staat om kurrikulum uitdagings te hanteer en eienaarskap daarvan te neem. Haar onwilligheid om die tradisies en kulture van andersoortige mense in hulle lewenskontekste te verken, word problematies tydens die uitvoering van haar pastorale rol. 'n Skrale poging van uitreiking tot personeel en leerders word aangewend deur haar affiliasie met funksionerende komitees. Sy het weens haar onderdrukte posisie, geen publieke stem nie en die uitvoering van die NSO beginsels word beperk tot die klaskamer.

Meneer B se posisionering geskied op 'n fondasie van ekonomiese gebrek en onvoldoende professionele opleiding. Sy persoonlike agtergrond stel hom in staat om met die leerders te identifiseer en voorkeur word gegee aan die pastorale rol. Dieselfde gebrekkige agtergrond wat hom in staat stel om met die leerders te konnekteer, distansieer hom van die groep. Sy personeel-diskonneksie lei tot 'n minderwaardige gevoel wat deur sy sportbydrae geremedieër word. Groeplidmaatskap en identiteit vervul 'n belangrike funksie vir die psigologiese en sosiale funksie van 'n individu. Die nadeel hieraan verbonde is dat terwyl Meneer B 'n begeerte het om te identifiseer met die onmiddellike homogene groep (ras of etniese groepe), word hy self skuldig aan die uitsluiting van heterogene groepe (Visagie, 2006:210).

Te oordeel aan Meneer B se gebrek aan leerarea-opleiding (sien hoofstuk vier), word pedagogie blindelings uitgevoer. Sy gebrekkige professionele en pedagogiese identiteitsamestelling, bemoeilik sy kapasiteit om op 'n persoonlike vlak met beleid te onderhandel. Volgens Jansen (aangehaal in SACE, 2005:20) is 25 persent van Suid-Afrikaanse onderwysers onder-

gekwalfiseerd en 'n groot meerderheid is swak voorberei vir die uitdagings van 'n nuwe kurrikulum.

Die professionele opleiding wat deur kleurling en swart onderwysers pre-1994 ontvang was, het onderwysers kwalik voorberei vir die uitdagings van 'n nuwe kurrikulum en die onvoldoende UGO/K2005 opleiding het die verwagte uitkomst verder bemoeilik (Bloch, 2009:99,114). Die twee vroulike kleurling respondente was ten spyte van hulle vereiste akademiese kwalifikasies, onopgewasse vir die uitdagings van 'n nuwe onderwysstelsel. Laasgenoemdes se professionele en pedagogiese identiteitsamestelling is gegrond in onsekerheid. Hierdie onderwysers moes 'n manier vind om hulleself te laat geld en sodoende hulle tekortkominge te verberg.

Om haarself te laat geld het Mevrouw C obsessief geraak oor fondsinsameling en die aanskaf van hulpmiddels. 'n Gebrek aan hulpmiddels word gebruik as rede vir die lae onderrig en leerkultuur. Terwyl onderrig in 'n prentryke omgewing plaasvind, toon sy min trots in die prestasies van leerders. Sy is nie gretig om die wêreld van die leerder te betree nie en is weinig betrokke by ouers en gemeenskap. Streng leerder dissipline word in die klaskamer handhaaf en 'n oordrewe toegewydheid word aan administratiewe take gegee. Mevrouw C se pedagogiese-, pastorale- en administratiewe rol is in konflik. Omdat administratiewe take te midde van lae funksionerende omstandighede voorgehou kan word as bewys van onderrig, oortref Mevrouw C haar op hierdie gebied ten koste van haar pedagogiese rol.

Die finansiële bystand wat aan Mevrouw D gebied was om kollege-opleiding te kry, is die dryfveer vir haar beroep. Haar historiese posisionering en sosialisering soos dit in haar sosio-kulturele konteks opgebou is, vorm haar identiteitsbasis. Sy is konstant besig om haar kurrikulum kennis te verbreed en word angstig oor die gebrek aan leerdervordering. Hoewel sy pogings aanwend om uit te reik na die gemeenskap, word haar interaksie met die ouers beperk tot die skool. As senior moet sy noodgedwonge 'n voorbeeld stel ten opsigte van die voorlegging van haar administratiewe werk. Sy beskou haar administratiewe pligte in 'n negatiewe lig en gevolglik neem dit 'n ondergeskikte posisie.

Al vier onderwysers, ten spyte van pogings wat aangewend word, word een-dimensioneel in die uitvoering van hulle onderwyserrol. Die onderstaande samevatting is 'n antwoord op die navorsingsvraag en subvrae soos gestel in hoofstuk een.

5.6 Samevatting

Die vier onderwysers in my navorsing se keuse van beroep is uitgeoefen op die basis van eksterne of geïnternaliseerde faktore. Die inwin van kennis oor biografie en onderwysopleiding was noodsaaklik om respondente se aanvanklike besluit om onderwyser te word, te verstaan. Kennis oor biografie en professionele opleiding help met die begrip oor posisionering en identiteitvorming in 'n klaskamer wat gekenmerk word deur gebrekkige leeromstandighede.

Die onderwysers in my studie is gewikkel in 'n stryd van beleidsvoorskrifte en hoe om dit in die werklikheid te laat realiseer. Die NSO beleid neig om onderwyser-identiteit te reguleer en 'n beeld te skilder van die ideale onderwyser waarmee die vier onderwysers kwalik kan identifiseer (Jansen, 2001:244). In die geval van Meneer B is daar 'n persoonlike stryd tussen sy pedagogiese rol en sy selfvertroue. In teenstelling met Meneer B, voer Mevrouw D haar pedagogiese rol met oorgawe uit wat terselfdertyd dien om haar gebrek aan deelname op ander gebiede te verberg. Juffrou A beperk haarself tot die klaskamer waar sy gemaklik voel en haar pedagogiese rol met selfvertroue tot uitvoering bring, terwyl Mevrouw C haar toegewydheid aan administrasie gebruik om die beeld van 'n gebalanseerde onderwyser uit te straal.

Die heersende skoolkultuur lewer 'n bydrae tot die een-dimensionaliteit van die vier respondente en die gebrek aan effektiewe bestuur en gemeenskapsbeheer vergemaklik die gebrek aan meervoudige optrede. Lae funksionerende en histories benadeelde omstandighede stem die diverse rol van die onderwyser tot nadeel. Te midde van diverse lewenservaringe en professionele opleiding, word hervormingsbeleide deur die onderwyser ontvang en op 'n eiesoortige manier geïmplementeer.

Hierdie eiesoortige wyse van beleidsimplementering, word bemoeilik deur die ingewikkelde raamwerk van UGO wat deurvleg is met moeilike terminologie (Christie, 2008:199). Die nadeel

is dat hierdie moeilike raamwerk bestaande ongelykhede in die bevoorregte en minder-bevoorregte klaskamers intensifiseer (Fleisch, 2002:7). Die vele stelselveranderinge wat sedert 1994 plaasgevind het, het baie onderwysers verder verward gelaat.

Die respondente in my studie ressorteer onder diegene wat 'n stryd voer met die voorgeskrewe pedagogiese stelsel. Die gebrek aan strukture by Skool SA dra by tot 'n eiesoortige interpretasie. Te midde van die heersende verwarring oor hoe beleide interpreteer en implementeer moet word, posisioneer respondente hulleself ten opsigte van die kurrikulum, nieteenstaande die leerder.

Volgens Juffrou A is die enigste rol waaroor sy huidiglik beheer het, haar pedagogiese rol. Haar eie skool- en professionele opleiding was van uitstaande gehalte en sy oortref haarself tans op akademiese gebied in 'n poging om 'n suksesvolle onderwyser te wees. Die skoolkultuur vergemaklik Juffrou A se eensydige uitvoering van haar onderwyserrol deur nie te vereis dat sy haar pastorale rol, rol van administrateur en navorser en dié van assessor, vervul nie.

Meneer B besef dat sy gebrek aan vakkennis 'n leemte in sy beroep is. Hierdie leemte is weens 'n gebrek aan toegewydheid op kollege. Insteede van sy akademiese kennis verbreed, probeer hy sy tekortkominge verbloem deur addisionele take te verrig. Die nadeel is dat te midde van die skool se kultuur is hierdie optrede aanvaarbaar. Hy oortref homself op pastorale gebied en verloor gedeeltelik sy identiteit as onderwyser deur 'n vaderlike rol in te neem.

Mevrou C is ongefokus ten opsigte van die kern van opvoeding. Sy gaan gebuk onder die druk wat op haar geplaas word deur benadeelde omstandighede. Haar nie-instruksie take kompeteer met haar voorgeskrewe rol as onderwyser. Haar middelklas agtergrond vergemaklik haar fokusverskuiwing na die materiële, maar geskied ten koste van die leerder se opvoeding.

Te midde van Mevrou D se toegewydheid aan haar pedagogiese rol, is daar nietemin 'n wanbalans te bespeur ten opsigte van die NSO voorskrifte. Haar behepthed met die verheffing van die kind, veroorsaak dat sy haar ander pligte as minder dringend beskou. Sy gebruik haarself as voorbeeld van hoe opvoeding die siklus van armoede kan breek. Haar een-dimensionaliteit stem egter haar kollegas tot nadeel wat haar nie-instruksie werkslading moet dra.

Terwyl respondente hulleself posisioneer in die minder-bevoorregte klaskamer, word hulle beeld as onderwyser voortdurend uitgedaag deur minder-bevoorregte omstandighede. Die lae funksionering van Skool SA bemoeilik die effektiewe implementering van beleide. Die opvoedingsdoel wat reeds by Skool SA deur sosiale probleme en kulturele onderbrekings impakkeer word, word verder verswak deur ekonomiese behoeftes. Die vier onderwysers pas hulle onderwyserrol aan om in die behoeftes of leemtes van hulleself, die skool en leerders te voorsien. Terwyl al vier die onderwysers die belangrikheid van opvoeding besef, veral vir 'n gemeenskap wat uit 'n siklus van benadeling verhef moet word, is die vier respondente nie in staat om onder die heersende omstandighede reg te laat geskied aan hulle voorgeskrewe rolle nie.

In hoofstuk ses word 'n opsomming sowel as aanbeveling vir hierdie studie gebied.

HOOFSTUK SES: OPSOMMING

Die doel van hierdie hoofstuk is om die bevinding van my navorsing byeen te bring en daaroor te reflekteer ooreenkomstig die doelstellings van die studie. Die rasionaal vir die studie is gegrond in die kompleksiteit van institusionele kultuur wat buite rekening gehou word tydens die rol-identiteitvorming van onderwysers. Weens die skynbare wanbalans ten opsigte van voorgeskrewe rolle wat by onderwysers in 'n histories benadeelde skool ontstaan, het ek my versier gestel op die inwerking van skoolkultuur en skoolkonteks en hoe dit die rol-identiteit van die onderwyser beïnvloed.

Ten einde die inwerking van skoolkultuur op die rol-identiteitsvorming van die onderwyser te verstaan, was dit noodsaaklik dat ek 'n teoretiese raamwerk daarstel wat die aard van my studie kon toelig. My konseptuele raamwerk het vereis dat ek die wêreld van die onderwyser betree, wat my instaat gestel het om die inwerking van skoolkultuur en skoolkonteks op die rol-identifisering van die onderwyser waar te neem. Nadat semi-gestruktureerde onderhoude met die vier respondente gevoer was, het my analise getoon dat die kultuur van Skool SA gekenmerk word deur tradisies wat oor die jare gevorm het (verkorte skooldag, sport ontwigting en fondsinsameling) en geleidelik verval het in lae funksionering. Die kontekstuele faktore soos klein lokale, groot getalle leerders en gebrekkige ekonomiese omstandighede van beide die skool en leerders, is verdere impakterende faktore.

Die kwalitatiewe navorsingsmetode wat gevolg was, was 'n indiepte-studie wat die fokus geplaas het op die wisselwerking tussen die vier respondente en die sosiale ondersteunende omgewing wat deur Skool SA handhaaf word. Hierdie eensydige fokus soos dit aan die hand van my analise bekend geword het, het getoon hoe onderwysers hulle rolle medieër. Te midde van die druk wat deur skoolkultuur op respondente uitgeoefen word, het 'n multi-dimensionele benadering tot onderrig by Skool SA vervaag. Dit is juis hierdie fenomeen wat die vernaamste bevinding van hierdie studie was.

Soos baie ander Suid-Afrikaanse skole, is Skool SA nie uniek ten opsigte van minder-bevoorregte omstandighede en lae funksionering nie. Die uitdagings verbonde aan blootgestelde

skole, bemoelik die implementering en uitvoering van departementele beleide. Onderwysers ontvang en implementeer nie beleide direk ooreenkomstig beleids- of teoretiese kriteria nie, maar wel ook volgens geïnternaliseerde praktyke en kontekstuele faktore. My data-analise het getoon dat persoonlike sosialisering, opleiding en die moeilike werksomstandighede van onderwysers, inwerk op hoe beleide interpreteer en uitgevoer word. 'n Kern faktor wat aan die lig gekom het gedurende die navorsing, was die fundamentele rol wat morele diffusie by hierdie skool speel. Met morele diffusie verwys ek na skole waar die bestuur nie altyd instaat is om morele gesag te handhaaf nie en sterk leierskap ontbreek, terwyl onderwysers die situasie tot hulle voordeel gebruik.

Dit is klaarblyklik dat die vier onderwysers se sosialisering veral met betrekking tot hulle eie skoolgaan, onderwysopleiding en onderwys, ingewerk het op hulle professionele onderwysidentiteit. In hulle persoonlike lewe staan die onderwysers buite die skoolgemeenskap en medieër 'n identiteit om by beide die skoolkultuur en leerder omstandighede aan te pas. Elkeen van die vier onderwysers gee gestalte aan 'n onderwyserrol gebaseer op persoonlike sosialisering, kontekstuele faktore en ekonomiese omstandighede. Ten spyte van die voorgeskrewe rolle van onderwysers, geniet slegs een-dimensionele uitdrukkings van óf die pastorale, pedagogiese of administratiewe rolle voorkeur by Skool SA. Die gravitering tot 'n spesifieke rol geskied weens die respondent se selfvertroue om die rol suksesvol uit te voer en soms ook vir die erkenning wat daarmee gepaard gaan. Die een-dimensionaliteit van die vier onderwysers manifesteer as volg:

In die geval van Juffrou A wat 'n blanke dame is en by 'n voormalige kleurling skool onderrig, is sy die buitestaander. Sy word deur kollegas verstoot en deur haar onwilligheid om nader kennis te maak met die lewensomstandighede van die leerders, behou sy haar onervarendheid op pastorale gebied. Sy het egter 'n voorsprong op pedagogiese gebied weens die sterk inhoudelike, konseptuele en tegniese aard van haar professionele opleiding. Sy wend haar pedagogiese kennis en rol aan tot voordeel van die leerders. Dit is egter haar oorbeklemtoning van haar pedagogiese rol in 'n poging om haarself as 'n bevoegde onderwyser te bewys, wat uiteindelik bydra tot haar een-dimensionaliteit. Sy gee nooit sistematies uitdrukking aan die ander twee rolle nie.

My ingevorderde data het getoon dat Meneer B die beroep as 'n een-dimensionele onderwyser betree het. Hy is ongekwalifiseerd en het weinig professionele aspirasies. Hy onderrig leerareas waarin hy geen professionele opleiding het nie, maar in die hoop om deur die skool en kollegas aanvaar te word, aanvaar hy die take gewilliglik. Hy beskou sy administratiewe rol as 'n professionele werkklas en is weinig instaat om sy take op datum te hou. Hierdie respondent is grotendeels betrokke by die leerders se persoonlike omstandighede. Sy toewyding aan sy pastorale rol is baseer op sy persoonlike begrip en ervaring van armoede. Sy pastorale rol bied aan hom die geleentheid om 'n waardevolle verskil in die lewe van die leerders te maak, sowel as om erkenning te ontvang op 'n gebied wat deur baie ander onderwysers by die skool verwaarloos word .

Mevrou C beskou haarself as 'n multi-dimensionele onderwyser ten spyte daarvan dat sy die leerders veld toe stuur om hulleself besig te hou terwyl sy met nie-pedagogiese take besig is. Hierdie respondent is afsydig teenoor die persoonlike stryd wat deur leerders gevoer word, maar toon 'n trotsheid in haar administratiewe werk aangesien dit as bewys dien van onderrig. Sy kompromiseer leerders se onderrigtyd vir take wat aan die deur van die SBL gelê moet word en onderrig hoofsaaklik toets en taak inhoud. Haar uitreiking tot die leerders word beperk tot die verskaffing van materiële benodighede, terwyl uitreiking na die gemeenskap afgestomp word. Ten spyte van haar begrip oor die rol van 'n multi-dimensionele onderwyser, is sy een-dimensioneel in haar optrede.

Mevrou D doen alles volgens beleid. Sy respekteer onderrigtyd, administratiewe werk is altyd op datum en sy is konstant besig om haarself te verryk op professionele gebied. Die eerste indruk wat geskep word is dié van 'n multi-dimensionele onderwyser. My ingevorderde data het egter getoon dat Mevrou D weinig betrokke raak by leerders se persoonlike lewe en ten spyte van die posvlak wat sy beklee, heeltemal onbetrokke is by die gemeenskap. Sy beskou haar administratiewe pligte as 'n verkwisting van waardevolle onderrigtyd en voer dit slegs uit weens die senior posisie wat sy beklee. Sy is van mening dat elke dag 'n geleentheid is om die leerders uit hulle minder-bevoorregte omstandighede te verhef en volgens haar kan dit slegs geskied deur 'n toegewyde akademiese gesindheid. Haar pedagogiese rol wat met oorgawe uitgevoer word,

laat weinig ruimte vir ander aspekte van skool. Morele difussie vergemaklik haar eensydige uitvoering van haar onderwyserrolle.

Die kern van hierdie tesis is in die bevinding dat respondente hulleself oriënteer ten opsigte van hulle onderwyserrolle. Hierdie oriëntering geskied binne die raamwerk van druk wat uitgeoefen word deur 'n benadeelde konteks, lae skoolfunksionering en beleidsimplementering. Hoewel onbewustelik, vorm onderwysers 'n eie identiteit rondom dit wat hulle op 'n daaglikse basis ervaar en die gebrek aan effektiewe bestuur maak enkelvoudige betrokkenheid by die onderrigtaak, moontlik. Die onvermoeë om betrokke te bly op alle gebiede van opvoeding, is wat gestalte gee aan hulle een-dimensionaliteit.

My studie het getoon hoe respondente gestalte gee aan hulle rol-identiteit tydens die ervaring van lae skoolfunksionering. Te midde van 'n benadeelde konteks en in 'n poging om binne hulle institusionele ruimte te oorleef, beweeg respondente na bekende praktyke. Dit is juis hierdie beweging na dit wat bekend is, wat lei tot 'n een-dimensionele identiteit, wat teenstrydig is met beleidsvoorskrifte.

My data-analise het bevind dat geïnternaliseerde opvoedingspraktyke intree tydens respondente se onvermoeë om institusionele druk te hanteer. My aanbeveling is dat skoolhoofde van blootgestelde skole, beleërde skole nastreef, ten einde 'n positiewe werkskonteks te skep waarin die veelsydige uitvoering van die opvoedingsdoel moontlik word.

Beleidmakers sal groter sukses behaal indien kontekstuele verskille in aanmerking geneem word tydens die samestelling van beleide. 'n Mate van buigsaamheid is nodig om beleide meer aanpasbaar te maak in blootgestelde skole. Ook sal die inageming van die denkverskuiwing wat benodig word tydens hervorming, 'n meer positiewe gevolg hê. Enorme voordeel is te vinde in die bemagtiging van onderwysers by benadeelde skole, veral in die areas van skoolkonteks hantering en gemeenskapsinvloede. Ter afsluiting wil ek erkenning gee aan diegene by blootgestelde skole wat ten spyte van institusionele gebreke, steeds identifiseer met die rol van die onderwyser, ten spyte van die eensydige uitlewing daarvan.

BIBLIOGRAFIE

Bloch, G. (2009) *The Toxic Mix: What wrong with South African schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg Publishers.

Borg, W. R. en Gall, M. D. (1979) *Educational Research*. New York: Longman

Carmody, B. (2004) *The Evolution of Education in Zambia*. Lusaka: Bookworld Publishers.

Christie, P. (2008) *Opening the doors of Learning: Changing schools in South Africa*. Sandton: Heinemann Publishers.

Christie, P., Butler, D. en Potterton, M. (2007) *Schools That Work report*.

Cohen, J. L. (2008) *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 14, No. 2, April 2008, 79–93.

Creswell, J. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five traditions*. London: SAGE Publications.

Dada, F., Dipholo, T., Hoadley, U., Khembo, E., Muller, S. en Volmink, J. (2009) *NCS Final Report*. <http://mail.google.com/>

Davidoff, S. and Lazarus, S. (2002) *The Learning School: An Organisation Development Approach*. Lansdowne: Juta Co.

Department of Education (1997) *Understanding the SA Schools Act*. Parow: CTP Book Printers.

Donn, G. (1998) *International Policy Making: Global discourses and the National Qualifications Framework (NQF)*. In Morrow, W. en King, K. (eds). *Vision and Reality*. Cape Town: UCT Press: 70-85.

du Plessis, P., Conley, L. en du Plessis, E. (2007) *Teaching and Learning in South African Schools*. Pretoria: Van Schaik.

Eisner, E. (1991) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing Company.

Elbot, C. and Fulton, D. (2008) *Building an Intentional School Culture*. California: Corwin Press.

Emerson, C. and Goddard, I. (1993) *Managing Staff in Schools*. Oxford: Heinemann Educational.

Evans, L. (1998) *Teacher Morale, Job, Satisfaction and Motivation*. London: SAGE publication Company.

Fataar, A. and Paterson, A. (2002) *The Culture of Learning and Teaching: Teachers and Moral Agency in the Reconstruction of Schooling in South Africa*. Education and Society: Vol. 20, No. 2.

Fleisch, B. (2002) *Managing Educational Change: The State and School Reform in South Africa*. Sandown: Heineman Publishers.

Fleisch, B. (2008) *Primary Education in Crisis: Why South African children underachieve in reading and mathematics*. Cape Town: Juta & Co.

Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. en Hargreaves, A. (1992) *Teacher Development and Educational change*. London: The Falmer Press.

Hedges, J. (1999) *Conflict and Control, Agency and Accountability: Teacher's experiences of recent change in English and Welsh Education*. *Perspectives in Education*: 18 (1), 111-129.

Howie, S. (2004) *Perspectives in Education*. Volume 22 (2), June 2004.

Indiensneming van Opvoeders Beleid (76 van 1998) Staatskoerant 20844 dateer: 4 Februarie 2000.

James, A., Ralfe, E., Van Laren, L. en Ngcobo, N.(2006) *Reacting, Adapting and Responding to change: Experiences of multicultural and anti-racism teacher education post 1994*. SAJHE 20: UNISA Press.

Jansen, J. (2001) *Image-ining teachers: Policy and images and teacher identity in South African classrooms*. *South African Journal of Education*: Vol.21, No. 4.

Jansen, J.D. (1999b) *Setting the scene: Historiographies of Curriculum Policy in South Africa*. Cape Town: Juta & Co.

Jansen, J.D. (2001) *Image-ining teachers: Policy and images and teacher identity in South African classrooms*. *South African Journal of Education*: Vol.21, No. 4.

Kelly, E. (1980) *Improving School Climate: Leadership Techniques for Educators*. Virginia: National Association of Secondary School Principals.

Kritzinger, M. & Eksteen, L. (2005) *Beknopte Verklarende Woordeboek*. Paarl: Paarl Print.

Lingard, B. en Christie, P. (2003) *Leading Theory: Bourdieu and the field of educational leadership*.

International Journal of Leadership in Education. Volume 6 (4).

MacMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001) *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Longman.

Nasionale Opvoedingsbeleid, Wet 27 van 1996. (2000) *Norme en Standaarde vir opvoeders*.

Neuman, W.L. (2000) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Neuschmidt, O. (2007) *International Data Base (IDB) Analyzer Demonstration*. IEA Data Processing and Research Center.

O'Brien, S. en Fathaigh, M. (2005) *Bringing in Bourdieu's Theory of Social Capital: Renewing Learning Partnership Approaches to Social Inclusion*. Higher Education Authority.

Patton, M.Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: SAGE.

Raywid, M.A. (2001) *Viewpoints: Small by design: Resizing America's High schools*. NCREL.
SEDL. (2009) *School Context: Bridge or Barrier to Change*.
<http://www.sedl.org/change/school/culture.html> 10/09/2009.

Silverman, D. (1997) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications.

Silverman, D. (2001) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.

Soudien, C. (2001) *Teacher responses to rationalisation: Transformation and adaptation in the Western Cape, South Africa*. International Journal of Educational Development, 21, 33-43.

Soudien, C. (2007) *Youth Identity in Contemporary South Africa: Race, Culture and Schooling*. Claremont: New Africa Books (Pty) Ltd.

South African Council of Educators (2005) *The State of Teacher Professionalism in South Africa*. Pretoria: Wits Education Policy Unit.

Staatskoerant 20844 dateer 4 Februarie 2000.

Stoll, L. (1998) *School Culture*. School Improvement Network Bulletin, No.9. Autumn, 1998.

Strauss, E.M. (2000) *□n Kultuurhistoriese en Opvoedkundige Waardebepaling van Plaasskole in die Overberg, in die lig van uitfasering daarvan*. M.Ed, Universiteit van Stellenbosch.

Suid-Afrikaanse Skole Wet, 84 van 1996, Staatskoerant Nr. 19377 dateer 10 Oktober 1998.

Taylor, N. (2009) *The State of South African Schools: Time and the regulation of consciousness*. Journal of Education, No. 46.

Van Der Berg, S. (2008) *Empirical research for education policy*. Department of Economics. University of Stellenbosch, 28 November 2008.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. (2005) *Journal of Language Identity, and Education*, 4 (1), 21-44.

Visagie, C. (2006) *Die impak van onderwysers se identiteitsbasis op hul ontvang en implementering van Kurrikulum 2005 in sekere afgeleë skole van die .* Doktorale tesis (Ph.D).

Waghid, Y. (2003) *Democratic Education: Policy and Praxis*. Matieland: Stellenbosch University Printers.

Weber, E. (2006) *Teaching in the new South Africa at Merrydale High School*. Maryland: University Press of America.

Wilmore, E. (2007) *Teacher Leadership: Improving Teaching and Learning from inside the Classroom*. California: Corwin Press.

Yin, R.K. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*. California: SAGE Publications.

BYLAE

BYLAE VOLGORDE	INHOUD
A	Aansoekbriewe aan betrokke instansies WKOD - Dr. Cornelissen (A1) WKOD – Dr. Wyngaard (A2) Primêre Skool – SBL (A3)
B (1-3)	Goedkeuring, Uitstel en Toestemmingsbriewe WKOD - Dr. Cornelissen (B1) WKOD – Dr. Wyngaard (B2) Primêre Skool – SBL (B3)
C	Etiese Goedkeuring
D	Onderhoudskedule

BYLAE A (1)

Me. Ruby Watson
Persal Nr. 50652524
Cel nr. 084 675 2433
E-pos: rbyh30@gmail.com
The Hagestraat 46
Malibu Village
Blue Downs
7100
28 May 2010

Dr. R. Cornelissen
Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaapse Onderwys Departement
Privaatsak X9114
Kaapstad
8000

Geagte Doktor Cornelissen

Insaake: Aansoek om goedkeuring vir navorsing by 'n skool in die Weskaap

Graag wil ek aansoek doen om my navorsing soos deur my studie vereis word, by Skool SA Primêr, te Mooiberge, te doen. Hierdie skool is in Kring 6 en ressorteer onder Metro-Oos Onderwysdistrik.

Huidiglik is ek 'n student aan die Universiteit van Stellenbosch en besig met na-graadse studies in Opvoedkunde Beleidstudie.

Die titel van my studie is: *Die invloed van skoolkultuur op die rol-identifisering van onderwysers by 'n primêre skool in die Weskaap.*

Posedure: Ek beoog om onderhoude te voer met vier vrywillige onderwysers. Om te verseker dat my werkswyse nie inmeng met die onderrigtyd van die onderwyser nie, word al my onderhoude in die middag gedoen na die amptelike onderrigtyd. Slegs vier middae word beoog vir die aanvangsonderhoude en 'n verdere vier sessies vir die opvolgonderhoude. Die navorsing beoog om op 2 Augustus aanvang te neem en sal ten einde loop op 20 September 2010.

Ek het reeds 'n etiese verklaringsvorm soos vereis word deur my tersiêre instansie voltooi en is voorts deeglik bewus van die etiese aspekte van navorsing, soos onder meer die vertroulikheid van inligting en die beskerming van die skool en deelnemers se identiteit. Aangeheg is 'n afskrif van my Navorsingsvoorlegging en die vorm soos deur die WKOD vereis word.

'n Gunstige en spoedige antwoord sal hoog op prys gestel word.

By voorbaat dank.

Die uwe

R. Watson

Onderwyser in diens van die WKOD, besig met impiriese navorsing.

BYLAE A (2)

46 The Hague Street
Malibu Village
Blue Downs
7100
22 November 2010

Dr. A. T. Wyngaard
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
Cape Town
8000

Application for extension on permission granted – ref. 20100804-0079

Dear Dr. Wyngaard

I hereby wish to have my date of 30 September 2010 extended to **10 December 2010**.

As my follow-up interviews will take place after school hours, it will by no means impact or encroach on teaching time.

Attached to this fax, is a copy of the original permission granted. I will sincerely appreciate your co-operation in this regard.

Yours in Education

Ms. Ruby Watson

BYLAE A (3)

Me. Ruby Watson
28 April 2010

Die Prinsipaal/SBL Voorsitter
Skool SA
Mooiberge

Geagte Meneer

Insake: NAVORSING BY U SKOOL

Die titel van my studie is: *Die invloed van skool kultuur op die rol-identiteit van die onderwyser in 'n histories benadeelde skool.*

Met graagte doen ek aansoek om navorsing by u skool te doen gedurende die tweede kwartaal. My aansoek word vergesel van 'n goedkeuringsbrief deur Dr. Cornelissen van die WKOD.

Tydens my besoek wil ek graag agt onderhoude voer met vier van u leerkragte. Geen klasbesoek of observasie sal gedoen word nie en alle onderhoude sal na kontaktyd geskied.

Ek kan aan u die versekering bied dat ek nougeset die etiese kode vir navorsing in skole, van die WKOD, sal volg. Die skool sowel as respondente word beskerm ten opsigte van die informasie wat ek insamel. Die naam van die skool en vier deelnemers sal absoluut vertroulik hanteer word en op geen stadium bekend gemaak word nie.

By voorbaat dank.

Die uwe

Me. R. Watson

Navrae
Enquiries **Dr RS Cornelissen**
IMibuzo
Telefoon
Telephone (021) 467-2286
IFoni
Faks
Fax (021) 425-7445
IFeksi

Verwysing
Reference 20100813-0109
ISalathiso



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Ms Ruby Watson
Metro East Education District
Nooiensfontein Road
KUILSRIVER
7579

Dear Ms R. Watson

RESEARCH PROPOSAL: THE INFLUENCE OF SCHOOL CULTURE ON THE ROLE-IDENTIFICATION OF TEACHERS AT A PRIMARY SCHOOL IN THE WESTERN CAPE.

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. The programmes of Educators are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **25th August 2010 to 30th September 2010.**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as submitted to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

for: **HEAD: EDUCATION**
DATE: 25th August 2010

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /
NCEDA UBHALE IINOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

INBELSENTRUM /CALL CENTRE

INDIENSNEMING - EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47

BYLAE D**ONDERHOUDSKEDULE****Semi-gestruktureerde onderhoude**

Ek het besluit om vier onderwysers te identifiseer, gebaseer op hul jare onderwyservaring en posvlak. Die onderhoud respondente is as volg saamgestel:

ONDERWYSER	POSVLAK	GESLAG	GRAAD/FASE
Onervare (± 2 jaar)	posvlak 1	vroulik	Gr. 3 / fondasie fase
Ervare (± 20 jaar)	posvlak 1	vroulik	Gr. 4 / intermediêre fase
Ervare (± 14 jaar)	posvlak 1	manlik	Gr. 7 / senior fase
Ervare (± 15 jaar)	posvlak 1 – 9 jaar posvlak 2 – 6 jaar	vroulik	Gr. 6 / intermediêre fase

Na afloop van die agt onderhoude (twee sessies per respondent), word 'n indiepte onderhoud met die skoolhoof gevoer om agtergrond kennis van die skool en die funksionering van strukture te bepaal. Hierdie onderhoud dien ook om die triangulasie proses te voltooi deur die informasie wat tydens onderwyseronderhoude ingesamel is, te verifieer. Die stem van die skoolhoof sal tydens die onderhoud-aanbieding (hoofstuk vier) deurgaans gehoor word om dit wat deur die onderwyser meegedeel is, te onderskraag of 'n om twyfelagtighede op te klaar.

VRAELYS**NAVORSINGSVRAAG:**

WAT IS DIE INVLOED VAN SKOOLKULTUUR OP DIE ROL-IDENTIFISERING VAN ONDERWYSERS BY 'N PRIMÊRE SKOOL IN DIE WES-KAAP?

SUBVRAAG

Hoe beïnvloed die lewenservaringe en onderwysopleiding van onderwysers hulle hantering van die huidige eise in onderwys?

AFDELING 1

Persoonlike agtergrond en professionele sosialisering

1. Wat is die sleutelfaktore in jou gesinslewe en/of die gemeenskap waarin jy groot geword het, wat jou keuse ten opsigte van 'n beroep, beïnvloed het?
2. Hoe het jou familie se ekonomiese en/of sosiale omstandighede jou besluit om tersiêre opleiding te ontvang, beïnvloed?
3. Het jou skoolopleiding enigsins jou siening van die onderwys beïnvloed?
4. Hoe het die politieke oproer in die land tydens 1980 en die vroeë 1990s u affekteer?
5. Hoe het die pre-1994 politieke gebeure u pedagogiese rol beïnvloed?
6. Hoe gebruik u die leerareas wat u onderrig, om die jong kinders se gedagtes te bevry van die euwels van apartheid?

SUBVRAAG

Wat is die komponente wat die identiteitsbasis van die onderwyser onderskraag?

AFDELING 2

Die verhouding tussen omgewingsfaktore en die skepping van skoolkultuur en hoe die onderwyser dit meemaak

1. Hoe toegerus is u skool (hulpmiddels, ondersteuning van bestuur, SBL, ouers, ens.) om die uitdagings van 'n veranderende kurrikulum aan te spreek?
2. Hoe beïnvloed die gebrek aan funksionele strukture in die skool die uitvoerbaarheid van u rol as onderwyser?
3. Hoe belangrik is dit vir onderwysers om betrokke te wees by die skoolgemeenskap?
4. Hoe hanteer u die uitdagings wat deur 'n minder-bevoorregte omgewing gestel word?

SUBVRAAG

In hoe 'n mate impakkeer onderwys hervorming die rol-identifisering van die onderwyser in 'n histories benadeelde skool?

AFDELING 3

Die skepping van skoolkultuur binne die skool: bestuur, personeel, leerders en prosesse

1. Hoe het hervormingsbeleide wat sedert 1994 implementeer is, die skoolkultuur herstruktureer?
2. Hoe affekteer die implementering van nuwe beleide u gebruike in die klaskamer?
3. Hoe manifesteer die huislike en sosiale omstandighede van die leerder in 'n UGO/K2005 klaskamer?
4. Wat is die impak van die GKBS proses op onderrigtyd
5. Hoe affekteer GKBS u administratiewe werkslading
6. Hoe help GKBS om u onderwystekortkominge aan te spreek?
7. Wat is die hoof faktore wat volgens u verantwoordelik is vir die swak uitslae van leerders by u skool?
8. Hoe gaan u te werk om hierdie faktore aan te spreek?

AFDELING 4

Die posisionering van die onderwyser ten opsigte van professionele gedrag en identiteit

1. Te midde van druk wat deur omgewingsinvloede uitgeoefen word, is 'n verskuiwing nodig om reg te laat geskied aan die pedagogiese rol. Hoe bewerkstellig u hierdie

verskuiwing gegewe die histories benadeelde omstandighede van u skool en gemeenskap?

2. Hoe help jou inhoudsgebaseerde kurrikulumopleiding jou om verskuiwende identiteite te hanteer ten opsigte van nuwe kurrikulum innovasies?
3. Wat is u ervaring van die administratiewe werkslading?
4. Wat is u huidige gesindheid teenoor onderwys?
5. Wat is die faktore wat direk aanleiding gee het tot hierdie gesindheid?
6. Wat motiveer u om steeds toegewyd te bly aan die ideale wat u aanvanklik gekoester het vir u beroep?

SUBVRAAG

Hoe beïnvloed die politieke, ekonomiese en sosiale omstandighede van 'n histories benadeelde skool en gemeenskap die onderwyser?

AFDELING 5

Rol-identifisering van die onderwyser

1. Wat is jou siening van onderwyser wees?
2. Tot watter mate beperk jou skoolomstandighede hierdie siening van wat 'n onderwyser is?
3. Wat is die kompromie wat aangegaan word om te vergoed vir die oneweredige aandag wat aan die verskillende rolle gegee word?
4. Watter invloed het die leerder se huislike omstandighede (armoede) op u pedagogiese (onderrig) gebruike in die klaskamer?
6. Watter impak het die omgewingsfaktore (dwelmverslawing, rampokkery en geweld) op die onderrigproses?
7. Hoe hanteer u hierdie impak?