

Arend Carl

Onderwysers in die Wes-Kaap se persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge: vir of teen?

Eerste voorlegging: November 2006

Binne die konteks van onlangse kurrikulumverandering ten opsigte van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is onderwysers die afgelope 10 jaar met omvattende veranderinge gekonfronteer. Die rol van die onderwyser ten opsigte van die suksesvolle implementering van nuwe kurrikula is van kardinale belang. Hoe ervaar onderwysers hierdie verandering en wat is hul persepsies van die kurrikulumverandering waaraan hulle blootgestel word? 'n Ondersoek is geloods om hierdie aspekte te ondersoek, spesifiek ten opsigte van die graad 10-12 onderwysers wat vanaf 2006 blootgestel word aan die infisering van die nuwe Nasionale Senior Sertifikaat-kurrikulum. Belangrike bevindinge is gemaak ten opsigte van onderwysers se persepsies van onlangse kurrikulumveranderinge.

Western Cape teachers' perceptions and experiences of current educational changes: for or against?

Within the context of the South African education system, teachers have been confronted with extensive curriculum changes over the past 10 years. The role of the teacher is vital in the successful implementation of new curricula. How do teachers experience and perceive the curriculum changes which have confronted them? An investigation was undertaken into these aspects of change, specifically with regard to Grade 10-12 teachers, who have been exposed to the introduction of the new National Senior Certificate curriculum since 2006. Important findings were made regarding both teachers' perceptions of the recent curriculum changes. The main argument of this article is that teachers' perceptions do not necessarily indicate that they are negative about these changes or that they resist them, but that they are influenced by other factors.

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het sedert 1994 verskeie veranderinge ondergaan, veral op kurrikulumgebied. Die onderwysers is ongetwyfeld kernrolspelers binne hierdie proses van kurrikulumverandering. Dit is egter 'n vraag of hulle vooraf optimaal aan die proses deelneem of toegelaat word om deel te neem en wat die graad van gereedheid is alvorens kurrikulumverandering geïmplementeer word. Aansluitend hierby is die kwessie in watter mate onderwysers gereed is vir verandering en in watter mate hulle verset toon teen verandering. 'n Ander kernvraag is of hul persepsies, wat op die oog af negatief voorkom, wel as verset teen verandering geïnterpreteer kan word.

Die vermelde veranderinge binne die onderwysstelsel sedert 1994 sluit onder andere die volgende in. Kurrikulum 2005, gebaseer op 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering, is in 1998 ingefaseer. Daarna is hierdie kurrikulum hersien en is die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir graad R-9 uitgereik (Dept van Onderwys 2002). Die Kurrikulumverklaring Graad 10-12 (Dept of Education 2003 & 2005) is ook 'n meer onlangse verandering wat weer voorsiening maak vir die infaseer van uitkomsgebaseerde onderwys vir die Senior Sertifikaat, met ingang 2006 in graad 10. Die onderwysers behoort eienaarskap van hierdie proses van onderwysverandering te neem omdat hulle die kernrolspelers is wat uiteindelik die suksesvolle implementering van hierdie verandering gaan bepaal al dan nie. Die vraag is dus hoe onderwysers hierdie kurrikulumverandering ervaar en wat hul persepsies van die huidige verandering is, want dit kan bepalend wees vir die graad van toewyding en deelname aan die suksesvolle implementering daarvan.

1. Probleemstelling

1.1 Die onderwyser en verandering

Die literatuur is dit eens dat verandering soms op onderwysers afgedwing word sodat hulle die kurrikulum, wat reeds elders beplan is, slegs moet toepas. In hierdie verband vra Connelly & Clandinin (1984: 137):

Are teachers to be seen as screens whose effect is to be minimized, as in teacher proofing? Or are they to be seen as integral parts of the curriculum situation and therefore encouraged to explore and realize the curriculum potential of curriculum material? The trick for an intelligent teacher participation is to find out what exactly is happening.

Do the people running the programme want teachers to put their own stamp on the programme? Or do they simply want teachers to bring their personal traits to bear on something that the implementers have defined?

Hierdie persepsie dat 'n kurrikulum onderwyserbestand moet wees, kan 'n direkte negatiewe uitwerking hê op onderwysers se gesindheid teenoor verandering omdat hulle die proses moontlik as nie-deelnemend mag ervaar. Little & McLaughlin (1993: vii) beklemtoon dit ook dat onderwysers nie verandering positief sal ervaar indien hulle nie ervaar dat hulle die outonomie en vryheid het om die kurrikulum só te vertolk dat dit betekenis vir hul leerders en hulself binne hul bepaalde kontekste het nie. Carlgren *et al* (1994: 248) bevestig ook in dieselfde verband dat onderwysers as 'n integrale deel van kurrikulumverandering beskou behoort te word.

Fullan & Hargreaves (1992) argumenteer ten gunste van die onderwyser se rol as veranderingsagent. Skooleffektiwiteit en groei word direk bepaal deur onderwysers se betrokkenheid by verandering, sowel as hul beskouing daarvan. Glatthorn (1987: 4) beweer: "The teacher is the curriculum. They do not neutrally implement the curriculum — they adapt, translate and modify and develop their own". Hieruit blyk dit dat onderwysers se direkte aandeel aan kurrikulumverandering en hul houding daarteenoor, dus 'n bepalende rol kan speel in die suksesvolle implementering daarvan, deurdat hulle 'n bepaalde betekenis daaraan heg en as "eienaars" 'n eie interpretasie daaraan wil gee.

Norlander-Case *et al* (1999: 11) beweer dat daar té dikwels gepoog word om enige vorm van verandering so onderwyserbestand moontlik te maak: "Teachers have been, by and large, employees [...] their autonomy has been limited [...] teacher-proof schooling must be installed". Dit, terwyl onderwysers die beste besitters van vakkennis, pedagogiese kennis, kurrikulumkennis, kennis van leerders, kennis van die konteks en die opvoedingsdoel en filosofiese grondslae behoort te wees (Norlander-Case *et al* 1999: 33). Volgens hierdie skrywers behoort onderwysers leierskaprolle met betrekking tot verandering te vervul, aangesien hulle die agente vir kurrikulumverandering kan wees om sodoende kurrikulumrelevansie te verseker. Die vraag is egter of hulle toegelaat word om dit te doen (Norlander-Case *et al* 1999: 148-52).

Carl/Persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge

Nieto (2003: 11) omskryf hoe negatief onderwysers se ervaring van die van-bo-na-onder-benadering (“top down approach”) tot verandering kan wees deur te sê:

I was determined to go beyond the canned curriculum. I had received a curriculum so rigid that it included not only the daily objectives and lessons that teachers had to cover, but even the words they were expected to say. [T]he curriculum soon tested my patience and thwarted my creativity.

Fullan (2001: 272) beweer ook dat verandering net kan slaag indien die rolspelers hulself as vennote beskou in die proses wat ’n direkte aandeel in die sukses van die verandering het.

Kirk & Macdonald (2001: 551-67) bied ’n verdere perspektief op onderwyserbetrokkenheid en eienaarskap aan die hand van Bernstein (1990) se model van diskoersvlakke. Die model fokus op die verhouding tussen betekenisgewende (*meaning-making*) prosesse op verskeie vlakke van die onderwysstelsel (vgl Tabel 1).

Tabel 1: Bernstein se model van diskoersvlakke

Diskoersvlak	Onderwysterrein (konteks)
Produksie van diskoers	Primêre vlak van diskoers waar kennis in die vorm van dissiplines geskep word (bv in opvoedkunde, gesondheidswetenskappe, sosiologie) aan instellings soos universiteite en ander navorsingsinstellings.
Herkontekstualisering van diskoers	Betekenisgewing word aan kennis, wat in voorafgaande diskoersvlak meestal deur onderwysowerhede en kurrikulumskrywers geproduseer is, gegee. Die terrein waar agente die geleentheid het om betrokke te raak by die betekenisgewing. Skole en onderwysers word egter normaalweg nie hier betrek nie. Indien onderwysers as vennote beskou word in kurrikulumverandering ten einde eienaarskap daarvan te kan neem, moet hulle ook as aktiewe agente en rolspelers reeds binne hierdie diskoersvlak betrek word.
Reproduksie van diskoers	Werklike implementering en toepassing van vooraf ontwikkelde idees deur onderwysers. Ervaar kurrikulumverandering as ’n “bo-na-onder”-proses (moet toepas wat elders deur onderwysowerhede ontwikkel is sonder dat enige inspraak bekom is)

(Aangepas uit Kirk & Macdonald 2001: 554)

In die model van pedagogiese diskoers word dus tussen die drie vermelde diskoersvlakke onderskei. Hierdie drie diskoersvlakke vorm dan die sogenaamde konteks waarbinne kurrikulumverandering plaasvind. Die vraag ontstaan wel op watter diskoersvlak of binne watter konteks die onderwyser by kurrikulumontwikkeling betrokke kan of behoort te wees, dit wil sê waar behoort die onderwyser 'n “stem” te hê, oftewel, 'n inspraak te kry? Kirk & Macdonald (2001: 565-6) is van mening dat onderwysers se bydraes veral ten opsigte van die plaaslike konteks, met ander woorde die klaskamer of die skool, belangrik is wanneer hulle sê dat “teachers’ authoritative voice is rooted in the local context of implementation”. Ten opsigte van die Suid-Afrikaanse konteks sou dit waardevol wees om te probeer bepaal op watter diskoersvlak onderwysers van mening is dat hulle betrokke is, aangesien dit tot groter eienaarskap en meer effektiewe kurrikulumontwikkeling kan lei. Uiteraard hou hierdie voorstelling van Kirk & Macdonald direk verband, nie net met die wyse waarop onderwysers verandering ervaar nie, maar ook op watter vlakke hulle betrokke kan wees (kyk ook Carl 2005: 234 vir verdere inligting oor hierdie aspek).

Die titel van 'n artikel “The ‘voice’ of the teacher in curriculum development: a voice *crying in the wilderness*” (eie kursivering) deur Carl (2005) is veelseggend vanweë die fokus op die beeld van en persepsies oor die onderwyser en sy/haar rol in kurrikulumverandering. In hierdie artikel voer die skrywer aan dat daar oënskynlik nie na die stem van die onderwysers “geluister” word nie en dat hulle gevolglik nie veel inspraak het nie. So 'n situasie waar inspraak misken of geïgnoreer word, hou die gevaar in dat onderwysers negatiewe persepsies mag ontwikkel of reeds het.

1.2 Onderwysers en hul subjektiewe realiteite

'n Ander belangrike perspektief op die kwessie van hoe onderwysers verandering ervaar, is dié van Fullan (1991 & 2001). Hierdie skrywer fokus op onderwysers se pogings om betekenis te gee aan verandering. Hy beklemtoon dat dit belangrik is om die onderwysers se oogpunt in ag te neem omdat verandering meer behels as om bloot net die nuutste beleid te vestig. Dit is ook noodsaaklik om die kultuur binne die skool en die klas self te verander sodat onderwysers eienaarskap van die verandering kan neem. Te dikwels weet hulle egter nie hoe om hierdie verandering te hanteer nie of is hulle onseker oor wat verwag

Carl/Persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge

word. Die oënskynlike negatiwiteit by onderwysers oor verandering beteken dus nie noodwendig dat hulle weerstand bied teen verandering nie, maar dat hulle onseker is oor wat van hulle verwag word. In hierdie verband merk Fullan (2001: xiv) op:

It isn't that people resist change as much as they don't know how to cope with it. If we know one thing about innovation and reform, it is that it cannot be done successfully to others.

Deelname is dus belangrik ten einde eienaarskap te optimaliseer en te verhoed dat onderwysers kritiekloos met die kurrikulum omgaan.

Fullan (2001: 31-42) beklemtoon dat daar nie altyd met die subjektiewe realiteit van die onderwyser self rekening gehou word nie. Die subjektiewe realiteite behels daardie ang, onsekerheid en vrese binne elke onderwyser se werklike konteks (die realiteit en daaglikse leefwêreld binne die klaskamer) wat dikwels nie sterk genoeg verreken word nie (of selfs heeltemal misken word, hetsy bewustelik of onbewustelik). 'n "Valse persepsie" word dan geskep dat onderwysers wel verander terwyl dit slegs oppervlakkige of oënskynlike veranderinge is. Daar word dus nie werklik eienaarskap geneem van die veranderde omstandighede nie, nog minder is daar diepgaande oortuigings dat die wysigings sinvol is. Verandering is multidimensioneel, aangesien verandering nie net die hersiening van materiaal en onderrigpraktyke beteken nie, maar ook die moontlike aanpassing van onderwysers se onderliggende pedagogiese aannames, oortuigings en teorieë ("belief systems"). Daar is twyfel of al drie hierdie dimensies van die "belief system" altyd verreken word of in die werklikheid realiseer, aangesien al drie tydens verandering aangespreek behoort te word. Dit is eenvoudiger om verandering ten opsigte van materiaal en hulpbronne te weeg te bring, want dit is sigbare verandering, terwyl die verandering van praktyke moeiliker is omdat nuwe vaardighede dikwels ontwikkel moet word. Hierdie faset is nogtans ook sigbaar en daar kan makliker waargeneem word of hierdie ontwikkeling wel plaasgevind het. Wanneer mense se oortuigings ("belief systems") egter aangespreek word, word die proses baie kompleks, want nou word mense se diepste waardes uitgedaag. Fullan (2001: 42) is van mening dat

... the development of a clear belief system is essential, because it provides a set of criteria for overall planning and a screen for sifting valuable from not-so-valuable learning opportunities.

Die probleem van 'n persepsie van nie-eienaarskap ontstaan egter wanneer 'n nuwe kurrikulum ingevoer word en onderwysers se subjektiewe realiteite, ingebed in mense se persoonlike en organisatoriese konteks en hul persoonlike geskiedenis, nie in ag geneem word nie. Indien hierdie aspek nagelaat word en onderwysers se diepgaande oortuigings (“belief systems”) en hul eie realiteite nie in ag geneem word nie, mag die persepsie ontstaan dat hulle weerstand bied teen verandering, terwyl daar inderwaarheid nie 'n duidelike begrip by hulle is oor wat die verandering behels of dat hul innerlike oortuigings en subjektiewe realiteite wel in ag geneem word nie. Hierdie onsekerheid ten opsigte van verandering word dan verkeerdlik geïnterpreteer: dit kom voor asof onderwysers weerstand bied of verset toon teen verandering, terwyl hulle inderwaarheid eerder onseker is of verandering vrees.

1.3 Samevatting

Uit voorafgaande standpunte en menings is die kompleksiteit van onderwysers se belewing van verandering toegelig. Die verrekening en erkenning van hul daaglikse leefwêreld en die realiteite daarvan kan bepalend wees van hoe hulle verandering beleef. Dit is dus duidelik dat onderwysers 'n belangrike funksie het om te vervul ten einde die sukses van kurrikulumverandering te verseker. Daarom kan gevra word: Vervul onderwysers binne die Suid-Afrikaanse konteks, wat gekenmerk word deur snelle verandering, 'n leiersrol? Voel hulle dat hulle ook eienaars van die verandering is? Wat is hulle persepsie van en houding jeens huidige kurrikulumverandering? Dui hul persepsies noodwendig aan dat hulle gekant is en weerstand toon teen verandering?

Hierdie artikel fokus dan op 'n ondersoek wat in November 2004 gedoen is onder graad 10 tot 12-onderwysers wat by die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) betrokke sou wees. Die tendense wat in die ondersoek geïdentifiseer is, is steeds tans van groot belang en het moontlik wyer implikasies met die oog op toekomstige kurrikulumverandering.

2. Doel van die ondersoek en navorsingsmetodologie

In November 2004 is 'n vraelysondersoek met die goedkeuring van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement onder skole in die Wes-Kaap geloods

Carl/Persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge

om te bepaal wat onderwysers se persepsie van hul betrokkenheid by huidige kurrikulumontwikkelingsprosesse en -verandering is. Die doelstellings van die ondersoek was die volgende:

- om onderwysers se standpunte en persepsies aangaande hul betrokkenheid by kurrikulumontwikkeling te bepaal;
- om onderwysers se betrokkenheid en deelname op bepaalde kurrikuleringsvlakke te bepaal;
- om die gereedheidsvlak en persepsies van graad 10 tot 12-onderwysers te bepaal ten opsigte van die beoogde infasering van die Nasionale Kurrikulumverklaring vir die Senior Sertifikaat vanaf 2006.

'n Deel van hierdie ondersoek het dus gefokus op graad 10 tot 12-onderwysers se ervaring en persepsies van kurrikulumverandering waarby hulle direk betrokke sou wees. Hierdie artikel fokus dan spesifiek op die derde doelstelling.

Die navorsingsprojek is aan die hand van 'n vraelysondersoek gedoen wat beide kwantitatiewe én kwalitatiewe data gegenereer het. Die kwantitatiewe data is deur middel van 'n vraelysondersoek bekom. Onderwysers kon na aanleiding van die vroe keuses uitoefen en hierdie response is gekwantifiseer in veral die berekening van frekwensies. Die kwalitatiewe data is hoofsaaklik uit die respondente se kommentaar van die motiveerings van hul keuses verkry.

Die vraelys was so gestruktureer dat respondente by elke vraag/stelling hul keuse volgens 'n 7-punt Likert-skaal kon uitoefen. Hierdie skaal het voorsiening gemaak vir opsies wat gewissel het van Stem beslis nie saam nie (1 op die skaal) tot by Stem beslis saam (7 op die skaal). By die meeste vroe is om kommentaar gevra ter motivering van hul keuses (die kwalitatiewe data). Die vraelys is vooraf as deel van die uittoetsfase deur enkele onderwysers en skoolhoofde voltooi. Die terugvoer wat op hierdie wyse bekom is, is gebruik om die vraelys te verbeter en te finaliseer.

Die steekproef is 'n belangrike meganisme om betroubaarheid van die navorsing te verhoog. Beide De Vos *et al* (2005: 203-8) en Denscombe (2003: 12-3) verwys na verskillende wyses waarop 'n steekproef en die seleksie van gevalle vir daardie betrokke steekproef gemaak kan word. Volgens 'n waarskynlikheidssteekproef ("probability sampling") sou die navorser 'n aanvoeling of begrip hê dat die geselekteerde gevalle waar-

skynlik verteenwoordigend van mense of gebeure van die hele populasie kon wees. Binne 'n nie-waarskynlikheidsteekproef ("non-probability sampling") is daar geen begrip of kennis dat die geselekteerde gevalle wel verteenwoordigend sal wees nie. Vir die doel van hierdie ondersoek is op 'n Waarskynlikheidsteekproef besluit, aangesien die navorser van mening was dat die betrokke steekproef die totale populasie se mening sou verteenwoordig. Binne 'n Waarskynlikheidsteekproef ("probability sampling") is daar weer spesifieke wyses om hierdie monsters te neem, nl 'n willekeurige ("random sampling"), sistematiese ("systematic sampling"), gestratifiseerde ("stratified sampling"), kwota- ("quota"), kluster- ("cluster sampling") en 'n multi-fasemonsterneming (multi-stage sampling"). Vir die doel van hierdie navorsing is daar meer spesifiek van 'n sistematiese benadering gebruik gemaak, nie net om gerieflikheids-halwe nie, maar ook omdat daar beoog is om 'n spesifieke getal skole ('n maksimum van 400) te betrek. Nadat die naam- en adreslyste van alle skole van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement ontvang is, is elke derde skool op die lys geselekteer (die sistematiese steekproefneming).

Drie vraelyste per skool is daarna na die 400 geselekteerde skole (200 laerskole en 200 hoërskole) binne die jurisdiksie van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement ge-pos. Die responskoers was 26%. Die bevindinge wat in hierdie artikel omskryf word, is daarna aan dieselfde persone wat aan die uittoetsfase deelgeneem het, versprei ten einde die betroubaarheid daarvan te verhoog. Die terugvoer van hierdie persone het inderdaad aangedui dat die waarnemings en gevolgtrekkings betroubaar is omdat dit hulle standpunte verteenwoordig.

3. Bespreking van resultate

Op die vraag hoe gereed die onderwyser is om uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) vanaf 2006 in graad 10 te implementeer, het 49.3% van die respondente aangedui dat hulle nie gereed is nie, terwyl 35.1% aangedui het hulle is redelik gereed. Hierdie vraag is opgevolg deur 'n verdere vraag om hul houding en ingesteldheid teenoor UGO te probeer bepaal. Uit die response is dit duidelik dat, terwyl sommiges positief daarvoor was, dit meestal 'n gekwalifiseerde standpunt met 'n voorbehoud was. Response is verteenwoordigend van die meerderheid menings in hierdie ondersoek. Die meeste van die voorbehoude hou verband met onderwysers se gereedheidsvlak, soos 'n respondent tereg opmerk:

Carl/Persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge

Glo daarin, maar verwag meer riglyne, [...] dit kan positiewe gevolge inhou indien reg hanteer; Daar is goeie dinge in, maar baie is onduidelik; Dit kan werk, maar dis egter aangejaag (sic) en nie behoorlik deurdink nie.

Baie swak inligting en opleiding van bo-af; Onderwysers is nie duidelik ingelig en toegerus nie; Glo daarin, maar verwag net duidelike riglyne van owerheidsweë af.

Die respondente plaas dus oënskynlik die blaam vir die gebrek aan die neem van eienaarskap van verandering op agente buite hulself en wel op die onderwysowerhede, aangesien hulle hulself nie as deel van die proses van kurrikulum-implementering beskou nie. In werklikheid ervaar hulle dus dat hulle nie eienaarskap van die verandering geneem het nie omdat hulle nie aanvanklik daarby betrokke was nie.

Kennis en ingeligtheid is belangrike aspekte wat positief kan meehelp om onderwysers ten opsigte van verandering te bemagtig. Dit blyk ook dat die bronne waarvan onderwysers inligting oor UGO bekom het, multidimensioneel is. Tabel 2 dui hierdie bronne aan:

Tabel 2: Response op die vraag: Waar het u inligting oor UGO bekom?

	N	%
Gedrukte media (dagblaie, tydskrifte)	86	64.1
Elektroniese media (TV, radio, Internet, ensovoorts)	59	44.0
Onderwysdepartement (dokument, omsendskrywes, kursusse)	130	97.0
Kollegas	81	60.5
Informele gesprekke in die personeelkamer	75	55.9
Tydens verdere studies	27	30.2

Let wel: Die tabel tel nie op tot 100,0% nie omdat respondente meer as een keuse kon uitoefen.

Ander bronne sluit in gespreks- en personeelontwikkelingsgeleenthede deur skoolhoofde gereël, ander onderwysorganisasies waaraan onderwysers behoort en selfs betrokkenheid by die skryf van handboeke. Laasgenoemde aspek (die skryf van handboeke) kom egter min voor.

Op die vraag: Wat sou u reken is die graad 10 tot 12-onderwyser se algemene verwagting ten opsigte van die beoogde nuwe kurrikulum

vir hierdie Verdere Onderwys- en Opleidingsfase? (Verdere Onderwys en Opleiding voortaan VOO), was daar 'n oorwegend negatiewe respons:

Onseker, Wat gebeur ná graad 12; Die standaard gaan daal; Baie werk en groter druk wag op die onderwyser; Chaos wag; Geen verwagting; Ons wag maar en sien wat word weer op ons afgedwing; Onderwysers is verward.

Volgens die respondente kan hierdie tipe respons toegeskryf word aan 'n gebrek aan vertroue in vorige veranderinge wat volgens hulle chaoties was. Daar was egter ook 'n mindere stem wat meer positief was en wat aangedui het dat dit 'n uitdaging bied en dat dit meer sin sal begin maak namate die stelsel geïmplementeer word en duideliker word. Dit bly egter kommerwekkend dat met die aanvang van hierdie kurrikulumverandering ten opsigte van graad 10 tot 12, onderwysers reeds oorwegend negatiewe verwagtinge daaroor gehad het. Hoewel so 'n ingesteldheid 'n negatiewe uitwerking op die gehalte van implementering kan hê en dit mag voorkom asof hier 'n negatiewe persepsie aanwesig is, blyk dit by 'n verdere ontleding van die response dat die subjektiewe realiteite (angs, onsekerheid, vrese) waarna Fullan (2001) verwys, nie in ag geneem is nie. Hierdie soort response moet dus nie sonder meer geïnterpreteer word as onderwyserweerstand teen verandering nie.

'n Verdere vraag wou bepaal hoe onderwysers meen dat hulle voorberei moes word vir die beoogde kurrikulumverandering. Die meeste response het na eksterne inisiatiewe verwys, soos onder meer opleidingskursusse, seminare, praktiese sessies en gereelde byeenkomste met vakadviseurs en vakstudiegroepe. Geen respondent het die kwessie van selfbemagtiging in die vorm van byvoorbeeld selfstudie en/of verdere studie genoem nie — alles moes van “buite” kom. Die lokus van kontrole lê oënskynlik buite die individuele onderwyser. Die persepsie bestaan dus dat die departement die opvoeders moet voorberei en ondersteun en dat hulle diepste oortuiging (die sogenaamde “beliefsisteme”) oënskynlik nie in ag geneem is nie. Hoewel hierdie ondersoek nie die kwessie verder ondersoek het om te bepaal hoekom daar so 'n sterk fokus op eksterne inisiatiewe is nie, is dit tog interessant dat selfbemagtiging nie so sterk gefigureer het nie en kan daar net oor die redes hiervoor gespekuleer word.

Daar is ook direk aan respondente gevra hoe positief onderwysers oor die algemeen teenoor die beoogde nuwe kurrikulum is (vgl Tabel 3).

Carl/Persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge

Tabel 3: Hoe positief is onderwysers oor die algemeen teenoor die beoogde nuwe kurrikulum?

	N	%
Geen respons	3	2.2
Glad nie	29	21.6
Min	66	49.3
Redelik	35	26.1
Voldoende	1	0.7
Totaal	134	100.0

'n Kommerwekkende hoë 70.9% het dus aangedui dat die betrokke onderwysers glad nie of minder positief is. Die respondente se motivering hiervoor is onder meer dat hulle dit toeskryf aan swak voorbereiding en gebrekkige ondersteuning in die verlede, 'n gebrek aan vertroue vanweë dit wat met Kurrikulum 2005 gebeur het, 'n vrees vir die onbekende en die feit dat hulle elke jaar sien hoe die gehalte van die leerders wat deur 'n UGO-stelsel beweeg het, daal. Respondente skryf in dié verband:

When you are thrown in a new situation, there are fears and reservations. Afraid of changing the norm. It is because they are not equipped to deal with this new challenge.

'n Ander respondent stel dit sterk wanneer hy/sy sê:

Ons verwag eintlik maar 'n redelike deurmekaarspul wat op skoolvlak weer uitgesorteer moet word, maar ons doen dit ter wille van ons kinders.

Respondente stel dit ook dat sommige onderwysers so sterk gevestig is in tradisionele praktyke dat enige verandering wat hulle uit hierdie gemaksone wil neem, met weerstand en 'n negatiewe houding begroet sal word. Die kwalitatiewe data soos verstrekk deur die respondente in hul kommentaar, bevestig dat daar in die praktyk 'n onderwyserskorps is wat nie baie positief oor die beoogde kurrikulum is nie. Die effek van hierdie gesindheid by die primêre veranderingsagent, te wete die onderwyser, bied rede tot kommer, maar weer eens kan hierdie moontlik toegeskryf word aan die feit dat onderwysers se subjektiewe realiteite (onkundigheid en gebrekkige opleiding) misken is. Dit beteken nie noodwendig dat daar weerstand teen verandering was nie.

Aansluitend hierby het 'n baie hoë 89.6% van die respondente aangedui dat daar geregverdigde voorbehoude en vrese (wat inderwaarheid ook subjektiewe realiteite is) by hulle bestaan ten opsigte van die nuwe kurrikulum. Hierdie vrese het verband gehou met:

- die verwagte administratiewe las wat die verandering sou meebring;
- die persepsie oor die standaard wat sou daal;
- die persepsie dat daar nie voldoende kurrikulummateriaal sou wees nie;
- die mening dat vakadviseurs self nie in staat is om leiding te gee nie;
- die persepsie dat die onbekende 'n groot faktor is;
- die persepsie dat leerders se toekoms op die spel geplaas word deur dat 'n oënskynlik “onbewese” benadering ingevoer word wat tot skade aan leerders se toekoms kon lei;
- die oënskynlike oorhaastigheid waarmee die verandering ingevoer is;
- die mening dat foute wat met Kurrikulum 2005 gemaak is geen vertroue geskep het nie; en
- die feit dat onsekerheid oor presies wat van hulle verwag word hierdie vrese versterk.

Die hoë eise wat die nuwe kurrikulum gaan stel, veroorsaak dus sekere voorbehoude wat die betrokke responderende onderwysers reeds vanaf die begin skepties maak. Hierdie mag persepsies wees, maar dit bly belangrik om in alle vorme van verandering enige vrese daadwerklik aan te spreek. Word dit nie gedoen nie, is die kans op suksesvolle implementering skraal.

Ten spyte van hierdie voorbehoude of oënskynlik negatiewe ingesteldheid, het 60.5% van die respondente aangedui dat hulle wel oor die toepaslike vaardighede beskik om die nuwe kurrikulum te kan toepas. Terwyl heelwat van die kommentaar op die vorige vraag op die kwessie van gebrekkige opleiding gefokus het, kom dit vreemd voor dat daar oënskynlik voldoende kundigheidsvlakke by die respondente is. Die afleiding kan gemaak word dat, hoewel die responderende onderwysers oënskynlik nie baie positief was oor die beoogde nuwe kurrikulum nie, hulle tog van mening was dat hulle oor toepaslike vaardighede beskik (of in staat is om dit te ontwikkel) ten einde die kurrikulum te kan implementeer. Uit die kommentaar kan dus afgelei word dat die respondente van mening was dat onderwysers aanpasbare professionele persone is.

Carl/Persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge

Hulle is vindingryk, het heelwat ervaring en kan maklik aanpas. Een respondent sê: “Good teachers will cope well with change. Poor teachers will hinder, whatever the current system”. ’n Ander respondent beweer (tong in die kies) dat “As mens kyk wat onderwysers in die verlede te midde van gebrekkige ondersteuningsmateriaal vermag het, sal hulle selfs ys in Ysland verkoop”. Die kern van hul menings is dat hulle professionele persone is wat in staat is om nuwe vaardighede te ontwikkel en by verandering aan te pas. Hieruit blyk dat ten spyte van sekere subjektiewe realiteite wat oënskynlik verontagsaam word, onderwysers bereid is om eienaarskap van die verandering te neem, weliswaar eers wanneer dit by die implementeringsfase kom.

Op die vraag: Hoe dink u gaan hierdie beoogde kurrikulum vir die VOO u as opvoeder raak? kom die kwessie van groter eise in terme van tyd sterk na vore. Meer voorbereiding en nasienwerk gaan vereis word, meer administratiewe werk gaan vereis word, talle vergaderings gaan gehou word en persoonlike tyd sal aan opleiding bestee moet word. Die meerderheid response het op hierdie kwessie van hoër eise in terme van meer werk gefokus, terwyl daar slegs enkele opmerkings was wat die positiewe beklemtoon het, soos dat hulle meer van hulle vak en kurrikulumontwikkeling sou leer, dat hulle op die hoogte met nuwe ontwikkelinge sou kom en dat selfontwikkeling sou plaasvind. Ook hierdie response dui moontlik daarop dat die leefwêreld van die respondente en realiteite nie verreken is nie.

In die lig van die voorafgaande beeld van die respondente se siening oor gereedheid vir verandering het die vraag: is u van mening dat u hierdie verandering sal kan hanteer? ’n verrassende respons gelever (vgl Tabel 4).

Tabel 4: Is u van mening dat u hierdie verandering sal kan hanteer?

	N	%
Geen respons	4	3.0
Ja	124	92.5
Nee	6	4.5
Totaal	134	100.0

Hierdie oorweldigende respons dat hulle wel die verandering sal kan hanteer, word deur respondente daaraan toegeskryf dat hulle op-

voeders is wat uitdagings in belang van die leerder kan hanteer. Response soos die volgende bevestig hierdie stelling:

Yes, but only because I have a passion for teaching and take pride in my job!; Ek is kreatief en aanpasbaar; I am an educator by choice and take pride in my profession and skills; Laat my nie onderkry nie, maar sal my voorbehoude hê; Met positiewe benadering behoort wa deur die drif getrek te word; 22 jaar ondervinding beteken nogal baie; Sien dit as 'n uitdaging!; Ter wille van ons kinders; Ek is 'n verantwoordelike onderwyser en sal dit maak werk; Yes of course. We are capable people. The authorities cannot make us do the impossible. The possible will become the norm and after some fears of confusion, stress and unhappiness everything will settle down to normal again; Met die nodige motivering en harde werk sal ek die verandering kan hanteer; Always determined to work hard; Oop vir veranderinge — beskou hulle as noodsaaklik en leidend tot beter dinge.

Die skrywer is van mening dat hierdie positiewe ingesteldheid eintlik bevestig dat die responderende onderwysers nie noodwendig weerstand teen verandering bied nie (anders sou hulle waarskynlik meer negatief teen die implementering daarvan gestaan het) en dat daar ander faktore is wat hul persepsies beïnvloed.

Ten spyte van hul vrese en voorbehoude, is respondente dus steeds bereid om die uitdagings te aanvaar en in belang van die leerders die kurrikulumverandering aan te pak en suksesvol te implementeer. Een respondent se opmerking gee stof tot nadenke en is 'n aanduiding van die verbintenis wat daar steeds by talle onderwysers as professionele opvoeders is:

Wat is daar wat 'n onderwyser nie kan hanteer nie? Onderwysers is nie net opvoeders nie. Hulle moet instaan vir die volledige vorming van 'n kind in sy grootwordproses.

Sommige kritici mag dalk hierdie respons as eng beskou (met ander woorde dat daar slegs op die kind gefokus word), aangesien respondente se motiverings moontlik nie op breër, nasionale en sosiopolitieke behoeftes met betrekking tot kurrikulumverandering fokus nie. Hierdie sou egter bloot spekulasie wees, omdat die ondersoek nie vrae oor hierdie aspek (waarop onderwysers fokus) ingesluit het nie. Ten spyte van die oënskynlike miskenning van subjektiewe realiteite deur kurrikulumbeplanners op nasionale vlak en die oënskynlike negatiewe persepsies van onderwysers, wil dit nogtans voorkom of die onderwysers se response nie noodwendig op weerstand en verset teen verandering dui nie.

Carl/Persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge

'n Ander dimensie van die ondersoek was om onderwysers se kennisvlakke van die aard, omvang en strukture van die beoogde kurrikulum en van UGO te toets, aangesien 'n bepaalde kennisvlak nodig is om suksesvolle kurrikulum-implementering te verseker. Terwyl respondente 'n redelike mate van kennis ten opsigte van UGO en die implikasies daarvan op skool- en klaskamervlak (leerareas, assessering, uitkomst) openbaar het, is die kennisvlakke ten opsigte van nasionale strukture soos die Nasionale Kwalifikasie-owerheid en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, relatief laag. Die vraag wat tereg hier gevra kan word, is of die respondente, gesien in die lig van die opmerkings in die vorige paragraaf, nie kurrikulumverandering as geïsoleerd van die groter sosiale projek (kurrikulumverandering in belang van sosiale transformasie) beskou nie. Slegs 44.7% van respondente het aangedui dat hul skole self ook geleenthede vir onderwysers skep om hulle gereed te maak, met ander woorde daar word nie net op die onderwysdepartement vir voorbereidings- en opleidingsgeleenthede gewag nie.

Die respondente was van mening dat bepaalde struikelblokke bestaan wat suksesvolle implementering gaan beperk, te wete beskikbaarheid van bronne (73.9%), finansies (71.7%), die gehalte van indiensopleidingsprogramme (76.1%), groot klasse (89.5%), die motivering en moreel van onderwysers (85.1%), ouerbetrokkenheid (76.1%), dissipline (76.2%), onsekerheid oor wat wag (88.1%), die gebrek aan kundigheid en kennis (59.7%), die gesindheid van die onderwysers (71.6%), gebrekkige geloofwaardigheid in die benadering self (71.3%), die negatiewe persepsies wat K2005 meegebring het en wat na hierdie proses oorgespoel het (88.9%). Wanneer Fullan (2001) se konsep van subjektiewe realiteite in oënskou geneem word, is dit duidelik dat al hierdie sogenaamde struikelblokke inderwaarheid binne die kategorisering van subjektiewe realiteite val en hoe dit op hul beleving van verandering 'n uitwerking het. Respondente dui dus eintlik aan dat die miskennis van hierdie subjektiewe realiteite die gehalte van onderwys kan benadeel. In kurrikulumdisseminasieprosesse (die voorbereiding van onderwysers om verandering te kan toepas) sal hierdie struikelblokke in ag geneem moet word, want tydens sodanige strategieë word daar nie net kennis oorgedra nie, maar word betrokkenes voorberei en gemotiveer om die beoogde verandering effektief te kan implementeer. Dit is ook in hierdie stadium dat daar spesifiek aan motivering en gebrekkige vaardigheidsvlakke gewerk kan word.

Laastens is gepoog om by die respondente vas te stel wat die ingesteldheid van ouers teenoor UGO en ouerbetrokkenheid is. Daar is gevra: “Indien u u betrokke ouergemeenskap in oënskou neem, hoe sou u sê is hulle algemene houding ten opsigte van UGO tans?” Die respons word soos volg in Tabel 5 voorgestel:

Tabel 5: Indien u u betrokke ouergemeenskap in oënskou neem, hoe sou u sê is hulle algemene houding ten opsigte van UGO tans?

	N	%
Geen respons	2	1.5
Positief	3	2.2
Neutraal	72	53.7
Negatief	57	42.5
Totaal	134	100.0

Volgens die data verkry ten opsigte van onderwysers se menings oor ouers se ingesteldheid teenoor UGO, blyk daar ’n oorwegend negatiewe houding in die respondente se ouergemeenskappe te wees. Hierdie negatiewe ingesteldheid van ouers teenoor UGO kan volgens die respondente toegeskryf word aan die onsekerheid of UGO gaan slaag; dat ouers nie voldoende kennis van UGO het nie en dat hulle nie belangstel om te weet wat aangaan nie solank hul kinders net deurkom. Hulle kan dus nie ’n ingeligte mening daarvoor vorm nie. Baie ouers is wel betrokke by hul kinders se werk, maar beskou die talle take as te veeleisend omdat hulle self daarmee moet help. Hulle beskou dus die skool as die verantwoordelike instansie om die opvoedingsrol te speel. Die respondente blameer ook die media vir die negatiewe beeld wat by ouers bestaan deurdat daar volgens hulle oor die algemeen op negatiewe aspekte van UGO en die nuwe kurrikulum gefokus word. Enkele respondente het wel vermeld dat hul skole moeite doen om ouers in te lig en kennis aan hulle te versprei. Dit is ook belangrik om daarop te let dat die plaaslike konteks ook dikwels bepaal wat die vlak van betrokkenheid en ingesteldheid mag wees. In talle gemeenskappe is ouers se geletterdheidsvlakke laag en dit speel weer ’n rol in hul siening van UGO, aldus respondente.

Carl/Persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge

Die resultate van 'n daaropvolgende vraag oor ouers se vertroue in UGO toon aan dat 'n hoë 62.7% “Baie min” of “Min vertroue” in die benadering het, terwyl 29.1% as “Gemiddeld” aangedui is. Volgens die respondente het slegs 4.4% van hul ouers 'n “Redelike” of “Baie vertroue” in die benadering. Ouers sien hoe hul kinders se lees- en skryfvaardighede verswak, aldus die respondente, en dit maak hulle negatief. Een respondent beweer:

Van die ouers is van mening dat die stelsel ontwerp is om 'n groter slaagsyfer te hê en dat standaarde daarom kan daal. Ek weet nie of hulle regtig belangstel nie — dis die onderwyser se probleem.

'n Ander respondent skryf hierdie gebrek aan vertroue toe aan 'n gebrek aan voldoende kennis en insig.

Juis omdat dit onderwysers se persepsies is oor wat hulle vermoed ouers se ingesteldheid en houdings is, moet hiervan kennis geneem word, aangesien die ouergemeenskap 'n direkte deel vorm van onderwysers se subjektiewe realiteite.

Ná afloop van die ondersoek het 'n skool (wat ook vroeër aan die vraelysondersoek deelgeneem het) ook uit hul eie 'n toespraak wat die betrokke skoolhoof by die jaarlikse prysuitdeling gehou het, aan die navorser verskaf. Daar is onderneem dat dit vertroulik hanteer sal word en die bron word dus nie verskaf nie. Die betrokke uitstaande skoolhoof is aan bestuur van 'n uitnemende skool en daarom is die genoemde toespraak se inhoud moontlik van wyer belang. Hoewel dit 'n enkele voorbeeld is en sekerlik nie veralgemeen kan word nie, bied dit stof tot nadenke omdat dit die voorafgaande inligting oor onderwysers en ouers se persepsies en houdings bevestig.

Die skoolhoof se toespraak was in beide Afrikaans en Engels en die betrokke toepaslike gedeelte word direk aangehaal.

Ek gaan vanaand 'n groot waarskuwing rig aan ons gemeenskap. Vergewe my by voorbaat dat ek dit doen. Ek is die laaste een wat 'n pessimis is [...] die bottel is altyd vir my half-vol, nooit half-leeg nie. Dit gaan nie goed met die onderwys nie. Dit is nogal 'n stelling om te maak voor die departement se verteenwoordigers. Miskien is ek môre my werk kwyt! Daar is te veel spanning in die stelsel. One can't just go on and ignore the warning noises that an engine makes when you are travelling on a long journey. Education is not a short trip [...] It is a journey to Europe, America, the East, Australia, around the world [...] in fact it is a journey INTO the world. Then, I repeat, things are not well in education at the moment. We (gene-

realisation) are not well prepared for life's journey if we have to read in the newspapers about how poorly children read and write. It is not well in education when teachers are stressed and under-paid and resort to a strike. It is not well with education when teachers are not able to teach enough. When teachers become administrators rather than teachers, I fear for the future. We can't be chasing after documents and trying to please departmental masters for the sake of the state gathering statistics with which they hope to prove or disprove the success or failure of a new system. The core business of a teacher is teaching. To do this the teacher needs to be in the classroom and actively interacting with children who are prepared to learn and are not distracted [...] gathering papers and all sorts of evidence which will prove that their charges have learned! Too often teachers are cast to the wolves by too many changes. We have to explore and 'fiddle' our way into the future, making as if we are OK. Making as if we know the way! You can't fool a child.

The time has come to take stock of education. OBE, FET, RNCS IQMS [...] do we really know what this is doing to education? OBE is fine if we know the route and we have stores in the hold of this good ship of EDUCATION. FET is great if we know the time of departure, if we know the estimated time of arrival. If we know that we have a full crew. If we know that everyone on board knows what to do in the event of an emergency. My question is: Do we know what to do in the event of an emergency?

Die betrokke skoolhoof gee voorts op 'n baie positiewe noot moontlike oplossings wat gebaseer is op samewerking en vennootskappe tussen die skool, die ouergemeenskap en die betrokke onderwysdepartement. Die doel was nie om 'n negatiewe beeld van die onderwys te bied nie, maar die subjektiewe realiteit waarbinne onderwysers moet funksioneer en wat ouers ook negatief instel, toe te lig. Hierdie toespraak weerspieël die realiteit van die onderwys, weliswaar binne 'n baie spesifieke gemeenskap en konteks, maar dit het die potensiaal om wyer veralgemeen te kan word. Aan die anderkant blyk dit uit 'n analise van hierdie toespraak dat wat die skoolhoof hier skets, 'n tipiese voorbeeld van subjektiewe realiteite is wat misken word. Die positiewe wyse waarop hy afsluit, bevestig dat daar nie verset en weerstand teen verandering is nie, maar eerder 'n aanvaarding van eienaarskap van verandering en 'n versugting dat hierdie realiteite in ag geneem en verreken moet word.

Hierdie oënskynlike negatiewe persepsies en gebrek aan vertroue in UGO as onderwysbenadering is inderdaad 'n kommerwekkende tendens, maar beteken nie noodwendig dat onderwysers teen kurrikulumverandering gekant is nie.

4. Bevindinge en aanbevelings

Uit die resultate van hierdie ondersoek blyk dit dat die graad 10 tot 12-onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het oor die algemeen nie baie positief oor die nuwe kurrikulum vir die Nasionale Senior Sertifikaat is nie. Volgens hulle word hierdie houding nie soseer deur 'n gebrek aan kennis en vaardighede veroorsaak nie, maar eerder deur die ondoeltreffende wyse waarop vorige kurrikulumveranderingsprosesse bestuur is en die feit dat onderwysers nie werklik by die proses betrek is nie, maar eers tydens die implementeringsfase. Die subjektiewe realiteite van onderwysers word dus nie verreken wanneer kurrikulumverandering ter sprake is nie. Miskenning van die beginsel dat onderwysers as 'n integrale deel van die kurrikulum beskou moet word en dat hul realiteite deeglik in ag geneem moet word, kan 'n oënskynlik negatiewe persepsie en 'n skeptisisme oor enige verandering tot gevolg hê. Indien onderwysers nie eienaarskap van kurrikulumverandering ervaar én aanvaar nie, loop die beoogde verandering dus die gevaar om te misluk. En dit behoort nie (net) die onderwysers te wees wat vir hierdie mislukking blameer moet word nie, aangesien hul leefwêreld met die subjektiewe realiteite nie altyd voldoende in ag geneem word nie.

Die persepsie dat kurrikulumverandering baie nuwe eise ten opsigte van tyd en harder werk gaan stel, is 'n verdere aspek wat sterk na vore getree het. Nieteenstaande al die probleme rondom die nuwe kurrikulum vir die Nasionale Senior Sertifikaat was die respondente egter oorwegend van mening dat hulle bereid is om die uitdagings ter wille van die leerders te hanteer sodat laasgenoemde nie benadeel word nie. In die voorbereiding van onderwysers, veral met die geleidelike infasering van die kurrikulum vir die Senior Sertifikaat, is slegs indiensopleidingsgeleenthede onvoldoende indien daar nie voortgesette ondersteuning is om hierdie addisionele belading te help verlig nie (met ander woorde dat die subjektiewe realiteite verreken word). Verandering stel hoër eise, maar ná afloop van opleidingsgeleenthede kan onderwysers nie net aan hulself oorgelaat word nie. Die verrekening van subjektiewe realiteite is dus 'n deurlopende proses.

'n Kommerwekkende aspek is die hoë persentasie oënskynlike negatiewiteit van ouers en hul gebrek aan vertroue in die nuwe onderwysstelsel. Hierdie bevinding berus egter op die persepsies van die responderende onderwysers, aangesien ouers nie by die ondersoek be-

trek is nie. Hoe kan 'n onderwysstelsel slaag indien ouers geen geloofwaardigheid daaraan heg nie? Tydens die beplanning en implementering van disseminasiestrategieë sal daar dus deeglik besin moet word hoe ouervoorbereiding as deel van die proses hanteer kan word.

'n Aspek wat nie tydens hierdie projek aan die orde was nie, maar wat moontlik langtermynimplikasies het, is die effek wat die miskenning van onderwysers se subjektiewe realiteite en die gepaardgaande gebrek aan die neem van eienaarskap van verandering op leerders en uiteindelik ook op hoëronderwys en die wêreld van werk sal hê. Hierdie aspekte verdien verdere ondersoek.

Die kwessie van hoe onderwysers by beleidsontwerp betrokke kan wees, is 'n groot uitdaging, omdat dit onrealisties is om die hele kontingent van die onderwyserskorps direk op nasionale vlak op komitees te betrek. Die veronderstellings is nie dat onderwysers noodwendig by beleidsontwerp self betrokke wil wees nie, maar eerder by die konseptualisering en ontwikkeling van kurrikula alvorens dit geïmplementeer word. En dit is nie so 'n vergesogte idee indien kurrikulumbepanners daarna streef dat onderwysers groter eienaarskap van kurrikula aanvaar nie. Onderwysers sou wel deur middel van die georganiseerde onderwys-professie (vakbonde en onderwysersunies) inspraak kon kry deur middel van hul verteenwoordigers. Vakverenigings word ook dikwels deur beleidmakers geraadpleeg en om kommentaar genader en lidmaatskap van hierdie verenigings sou ook inspraak kon bevorder. Die maak van behoeftebepalings deur middel van voorafkonsultasies op grondvlak (skool- en klaskamervlak), praktiese werksinkels, gesprekke met vakadviseurs en kringbestuurders reeds tydens die voorimplementeringsfase, sou waardevolle data kon verskaf ten opsigte van kundigheidsvlakke van onderwysers wat waardevolle insette tydens die ontwerpfasie kon maak. Hierdie is inderwaarheid voorstelle wat responderende onderwysers self aangedui het as meganismes om hulle te betrek. Sodoende kan behoeftes ten opsigte van gebrekkige opleiding, onsekerheid, vrese en onduidelikhede betyds geïdentifiseer word. Dikwels kom hierdie aspekte eers tydens implementering na vore en dan word die persepsie van verzet net verder versterk.

Onderwysers is die persone wat direk in die praktyk binne die klaskamer funksioneer en hulle is die persone wat eerstehands ervaar wat die probleme is, wat werk en wat nie in die praktyk gaan werk nie. Indien hierdie

ideaal om onderwysers vroegtydig te betrek, gerealiseer kan word, kan eienaarskap verstewig word en kan onderwysers nie meer die blaam elders plaas vir 'n proses waaraan hulle deel gehad het nie. Onderwyserdeelname kan net kreatiwiteit en betekenisgewing na die proses van kurrikulumontwikkeling bring wat onontbeerlik vir die suksesvolle implementering van die betrokke kurrikula is.

5. Slot

Daar mag moontlik 'n neiging wees om in die lig van die resultate van die ondersoek te vra: Wat is aan ons onderwysers gedoen dat die motiveeringsvlakke en gebrekkige vertroue sulke krisissafmetings aangeneem het? Hoe het dit gebeur dat onderwysers in die proses van kurrikulumverandering eerder ontmagtig as bemagtig is? Is daar nie dalk 'n geloofwaardigheidskrisis wat dringend en indringend aangespreek moet word nie?

Die argument wat egter in hierdie artikel aangevoer word, is dat hierdie persepsies nie noodwendig op verset en weerstand teen verandering dui nie en dat dit nie noodwendig as negatief beskou behoort te word nie. Intendeel, indien die subjektiewe realiteite van onderwysers verreken word, mag dit eerder positief wees omdat die sogenaamde negatiewe persepsies daarop dui dat onderwysers in staat is om krities oor kurrikulumverandering te reflekteer. Fullan (1991: 45) beweer inderdaad dat hoe eerbaar verandering ook al mag wees, alle onderwysers wat by die implementering daarvan betrokke is die een of ander graad van kommer oor die beoogde verandering behoort te hê, aangesien hulle die persone is wat binne hul betrokke kontekste betekenis daaraan moet gee. Hy gaan verder en sê: "Educational change depends on what teachers do and think [...] it's as simple and as complex as that" (Fullan 1991: 117). Daar moet dus 'n goeie begrip van die wêreld van die onderwyser wees, soos Fullan (1991: 131) tereg opmerk: "Understand the subjective world of the teacher — the phenomenology — of the role incumbents as a necessary precondition for engaging in any change effort with them."

Onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, se beleving en persepsies mag op die oog af as negatief beskou word, maar inderdaad reflekteer dit 'n kritiese "stem" op wat hulle mag beleef as 'n miskenning van hul subjektiewe realiteite. Hierdie "stem" moet verreken word indien onderwysers eienaarskap van verandering gaan aanvaar, aangesien dit nie net die gehalte van implementering mag beïnvloed nie, maar op die langtermyn ook die gehalte-onderwys wat kinders gaan ontvang.

Bibliografie

BERNSTEIN B

1990. *The structuring of pedagogic discourse, 4: class, codes and control*. London: Routledge.

CARL A E

2005. The 'voice' of the teacher in curriculum development: a voice crying in the wilderness? *South African Journal of Education* 25(4): 223-8.

CARLGRÉN I, G HANDAL & S VAAGE

1994. *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.

CONNELLY F M & D J CLANDININ

1984. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. North York, Ontario: Teachers College Press.

DENSCOMBE M

2003. *The good research guide for small-scale social research projects*. 2nd ed. Philadelphia, PA: Open University Press.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring. Graad R-9 (Skole). Oorsig*. Pretoria: Gedruk vir die Staatsdrukker Pretoria deur FormeSet Drukkers Kaap.

DEPARTMENT OF EDUCATION

2003. *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General). Overview*. Pretoria: Government Printer.

2005. *The National Senior Certificate: a Qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework*. Pretoria: Government Printer.

DE VOS A S, H STRYDOM,

C B FOUCHÉ & C S L DELPORT

2005. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. 2nd ed (4th imp). Pretoria: Van Schaik.

FULLAN M G

1991. *The new meaning of educational change*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.

FULLAN M G (MET S STIEGELBAUER)

2001. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

FULLAN M G & A HARGREAVES

1992. *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

GLATTHORN A A

1987. *Curriculum leadership*. London: Scott, Foresman & Co.

KIRK D & D MACDONALD

2001. Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies* 33(5): 551-67.

LITTLE J W & M W McLAUGHLIN

1993. *Teachers' work: individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press.

NIETO S

2003. *What keeps teachers going?* New York: Teachers College Press.

Carl/Persepsies en beleving van huidige onderwysveranderinge

NORLANDER-CASE K A,

T G REAGAN & C W CASE

1999. *The professional teacher. The preparation and nurturance of the reflective practitioner, 4*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers,