

**'n Interaktiewe kwalitatiewe analise van
laerskoolonderwysers se aanpassing by veranderinge in
die Suid-Afrikaanse kurrikulum**

deur

Karin Smuts

Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die graad:

Magister van Opvoedkunde
(Opvoedkundige Sielkunde)

in die

**DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE**

Universiteit van Pretoria

Supervisor:

Professor S. Human-Vogel

Pretoria

14 Mei 2014

Hiermee verklaar ek, Karin Smuts, dat die onderhawige studie, getiteld:

**'n Interaktiewe kwalitatiewe analise van laerskoolonderwysers se aanpassing by
veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum,**

die resultaat is van 'n onafhanklike ondersoek. Alle bronne wat in die studie gebruik of aangehaal is, het erkenning ontvang en is in 'n volledige literatuurlys vervat. Ek verklaar verder dat dit die eerste keer is dat hierdie studie by die Universiteit van Pretoria ingehandig word ter gedeeltelike vervulling van die graad Magister in Opvoedkundige Sielkunde. Hierdie studie is nog nie voorheen by enige ander universiteit of fakulteit ingehandig met die doel om 'n graad te verwerf nie.

Karin Smuts

25 April 2014

Datum

Hiermee ken ek verder volle kopiereg aan die Universiteit van Pretoria toe.

Karin Smuts

25 April 2014

Datum

Ek wil graag my opregte dank en waardering aan die volgende persone betuig:

- ∞ Eerstens aan **Professor Irma Eloff** vir hierdie geleentheid. Sonder u sou ek nie my graad kon voltooi nie. Ek is u ewig dankbaar vir hierdie tweede kans.
- ∞ Aan my promotor, **Professor Salome Human-Vogel**, vir u tyd, leiding en die genoegsame druk om 'n stuk steenkool in 'n rowwe diamant te verander.
- ∞ My opregte dank aan my ouers, **André en Kotie Botha**, vir hul volgehoue ondersteuning en onfeilbare geloof in my as mens.
- ∞ **Kian**, my hart se punt en my hele lewe – vir jou begrip, geduld en soet speel terwyl mamma met tye dag in en dag uit voor haar rekenaar moes sit, en nie altyd saam jou kon baljaar nie.
- ∞ Vir my skoonpa, **André Smuts**, my moeder, **Kotie Botha** en **Me. Estelle de Lange** wat my gehelp het met die tegniese- en taalversorging.
- ∞ Vir **Dr. Magderie Meijer** se aanmoediging, simpatieke oor en perspektief. Jy was en is vir my 'n inspirasie!
- ∞ Aan elke **onderwyser** wat bereid was om hul tyd af te staan om hierdie studie moontlik te maak.
- ∞ Aan my skoolhoof. **Meneer** baie dankie vir u volgehoue ondersteuning en begrip. Ook vir die geleentheid om hierdie studie uit te voer.
- ∞ En laaste, maar verseker nie die minste nie: my peetma, **Dr. Rinie Voges**. Vir die tuinmaak, natlei, speel en kosmaak wanneer ek nie kon nie.

"Die beginsel van wysheid is die vrees van die Here, en kennis van die Heilige is verstand." - Spreuke 9:10

Daar bestaan verskeie stressors in onderwysers se werksomgewing (Steyn & Kamper, 2006; Van den Berg, 2003). Cox (in Travers & Cooper, 1996:4) noem egter dat volgehoue en voortdurende verandering, een van die grootste stressors blyk te wees. In die onderhawige studie is laerskoolonderwysers se aanpassing by veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum ondersoek. Die navorsing het aan die hand van Interaktiewe Kwalitatiewe Analise (IKA) geskied, soos uiteengesit deur Northcutt en McCoy (2004). Die deelnemers was 14 laerskoolonderwysers wat 10-36 jaar ondervinding in die onderwys het. Die groep onderwysers het deel gevorm van 'n gekose afdeling, op grond van wat hul in gemeen het en hoe naby hulle aan die fenomeen is, wat nagevors is.

Die navorser het aan die hand van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp en IKA as navorsingsmetode, gepoog om meer inligting rakende die navorsingsvraag in te win. Die Affiniteit Verhoudingstabel (AVD), Sistemiese Invloedsdiagram (SID) en Interverhoudingsdiagram (IRD), is gebruik en het deel gevorm van die ouditspoor. Tydens die navorsingsproses is IKA se sentrale benadering, naamlik dat deelnemers vrylik aan die navorsingsproses kan deelneem, deur die minimalisering van die invloed van die navorser en die ander deelnemers, as effektief en positief deur die navorser ervaar. Die navorser het slegs 'n fasiliterende rol ingeneem en leiding aan die deelnemers verskaf terwyl hulle self hul data gegenereer, gegroepeer en benoem het. Deelnemers is elkeen die kans gegun om as individue hul persoonlike belewenisse en ervaring anoniem te beskryf en te benoem.

Die studie demonstreer die belangrikheid van sewe konsepte, (naamlik: kurrikulumveranderinge; onderwysers se gesindheid; negatiewe emosies en ervarings; werkslading; groeiproses vir onderwysers; groeiproses vir kinders; en administrasie-frustrasie) in die navorsing van onderwysers se aanpassing by kurrikulumveranderinge. Die navorsing het gefokus op die invloed wat die kurrikulumveranderinge op die onderwysers en derhalwe ook op die leerders uitoefen.

Msibi en Mchunu (2013:23) vestig die aandag op die belangrikheid van professionaliteit by die onderwyser en voer verder aan dat laasgenoemde die sukses van kurrikulumhervorming en 'n algemene sistemiese verbetering van die onderwysstelsel sal bepaal. Ten spyte van die voortdurende veranderinge in die onderwysstelsel en kurrikulum, tesame met die toenemende werkslading, het die meerderheid onderwysers in die onderhawige studie steeds 'n positiewe gesindheid getoon en ook persoonlike groei beleef. Dié groep onderwysers plaas die leerders se belange en groei steeds eerste en vir hulle is dit die spil waarom alles draai.

SLEUTELWOORDE

KEY TERMS

Kurrikulumveranderinge	<i>Curriculum changes</i>
Onderwysers	<i>Teachers</i>
Interaktiewe Kwalitatiewe Analise (IKA)	<i>Interactive Qualitative Analysis (IQA)</i>
Affiniteite	<i>Affinities</i>
Affiniteit Verhoudingstabel (AVT)	<i>Affinity Relationship Table (ART)</i>
Interverhoudingsdiagram (IVD)	<i>Interrelationship diagram (IRD)</i>
Sistemiese Invloedsdiagram (SID)	<i>Systems Influence Diagram (SID)</i>
Aanpassingsteorie	<i>Coping theory</i>
Stres-en hanteringsteorie	<i>Stress-and-coping theory</i>
Ekosistemiese teorie	<i>Ecosystemic theory</i>

SUMMARY

A variety of different stressors exists in the working environment of teachers (Steyn & Kamper, 2006; Van den Berg, 2003). Cox (in Travers & Cooper, 1996:4), however, mentions that change and change-on-change seems to be one of the greatest stressors. In the present study, primary school teachers' adaptation to the changes in the South African curriculum was studied. The research was conducted by the use of Interactive Qualitative Analysis (IQA) as outlined by Northcutt and McCoy (2004). The participants consisted of 14 primary school teachers whose experience ranged from 10–36 years in the teaching profession. The group of teachers, as participants, formed a constituency based on what they have in common and how close they find themselves to the phenomenon that was being studied.

By using a case study as a research design and IQA as the research method, the researcher attempted to gain more insight and information with regards to the research question. The Affinity Relationship Table (ART), Systems Influence Diagram (SID) and Interrelationship Diagram (IRD), were applied during the research and formed a part of the audit trail that is presented in the present study. During the research process, the researcher experienced the IQA's central approach, namely that participants can freely take part in the research process by minimizing the influence of the researcher and other participants, as positive and effective. The researcher filled a facilitative role only and guided the participants while they generated, grouped and named their own data. Participants were each given the opportunity to express and name their personal experiences and opinions with regards to the phenomenon, anonymously.

The present study demonstrated the importance of seven concepts (namely, curriculum changes; teachers' attitude; negative emotions and experiences; workload; development

process for teachers; development process for learners; and administration-frustration) to the study of primary teachers' adaptation to the curriculum changes. This study focused on the influence that the curriculum changes had on the teachers and subsequently also on the learners.

Msibi and Mchunu (2013:23) highlight the importance of the professionalism of the teacher and argue that the level of professionalism will determine how successful a curriculum reform and a general systemic improvement of the education system will be implemented. Despite the recurring changes in the education system and curriculum, together with the increasing workload, the majority of teachers in the present study still displayed a positive attitude and experienced personal growth in terms of professional development. The learners' interest and development remain pivotal and are still the main goal of the participants' practice.

AFKORTINGS WAT IN DIE ONDERHAWIGE STUDIE GEBRUIK IS

AKB/TQM:	Algehele Kwaliteitsbestuur / <i>Total Quality Management</i>
AVT/ART:	Affiniteit Verhoudingstabel / <i>Affinity Relationship Table</i>
CNO:	Christelike Nasionale Onderwys
CTAs:	<i>Common Tasks for Assessments</i>
DBO/DBE:	Departement van Basiese Onderwys / <i>Department of Basic Education</i>
DHOO/DHET:	Departement van Hoër Onderrig en Opleiding / <i>Department of Higher Education and Training</i>
DvO/DoE:	Departement van Onderrig / <i>Department of Education</i>
ELRC:	<i>Educator Labour Relations Council</i>
HNKV:	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
HPCSA:	<i>Health Professions Council of South Africa</i>
IKA/IQA:	Interaktiewe Kwalitatiewe Analise / <i>Interactive Qualitative Analysis</i>
GKBS/IQMS:	Geïntegreerde Kwaliteitsbestuurstelsel / <i>Integrated Quality Management System</i>
IVD/IRD:	Interverhoudingsdiagram / <i>Interrelationship diagram</i>
JNA/ANA:	Jaarlikse Nasionale Assessering / <i>Annual National Assessment</i>
KABV:	Kurrikulum Assesseringsbeleidsverklaring
KSO/CPI:	Kalifornia Sielkundige Opgawe/ <i>California Psychological Inventory</i>
NKV:	Nasionale Kurrikulumverklaring
SID:	Sistemiese Invloedsdiagram / <i>Systems Influence Diagram</i>
UGO/OBE:	Uitkomsgebaseerde onderwys / <i>Outcomes based education</i>

HOOFSTUK 1 INLEIDENDE ORIËTERING

Kurrikula mag dalk getransformeer wees, maar die onderwysers is nie.

- Prof. R. Balfour (2014)

1.1	INLEIDING	1
1.2	AGTERGROND	1
	1.2.1 Die Kurrikulum van 1995–2013	1
	1.2.2 Onderwyseropleiding en –ontwikkeling	3
	1.2.3 Die invloed van die veranderinge op onderwysers	4
1.3	RASIONAAL	4
1.4	NAVORSINGSDOEL	5
1.5	WERKENDE AANNAMES	5
1.6	NAVORSINGSVRAE	5
	1.6.1 Primêre Navorsingsvraag	5
	1.6.2 Sekondêre Navorsingsvrae	6
1.7	OMSKRYWING VAN KONSEPTE	6
	1.7.1 Kurrikulum(s)	6
	1.7.2 Aanpassing	6
	1.7.3 Interaktiewe Kwalitatiewe Analise	6
	1.7.3.1 Gekose afdeling (<i>Constituency</i>)	7
	1.7.3.2 Affiniteite (<i>Affinities</i>)	7
	a. Affiniteit Verhoudingstabel (<i>Affinity Relationship Table</i>)	7
	1.7.3.3 <i>Interverhoudingsdiagram (Interrelationship Diagram)</i>	7
	1.7.3.4 <i>Sistemiese Invloedsdiagram (Systems Influence Diagram)</i>	7
1.8	KONSEPTUELE RAAMWERK	8
1.9	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF OP DIE NAVORSINGSPROSES	9
1.10	NAVORSINGSMETODOLOGIE	10
	1.10.1 Gevallestudie as navorsingsontwerp	10
	1.10.2 Seleksie van deelnemers en steekproef prosedures	11
	1.10.3 Data-insameling en dokumentasie	11
	1.10.4 Data-analise en interpretasie	13
	1.10.5 Vertrouenswaardigheid	13
1.11	ETIESE OORWEGINGS	14
1.12	UITEENSETTING VAN HOOFSTUKKE	15

HOOFSTUK 2 LITERATUURSTUDIE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

Literature is the safe and traditional vehicle through which we learn about the world and pass on values from one generation to the next. Laurie Anderson

2.1	INLEIDING	17
2.2	VERANDERING IN DIE KURRIKULUM EN ONDERWYSPRAKTYK	19
2.2.1	Uitkomst en uitdagings van die veranderinge	19
2.2.2	Toenemende werkslading van die onderwysers	23
2.2.3	Instelling van nuwe doelwitte	24
2.2.4	Vernuwing van die sillabus en leermateriaal	25
2.2.5	Aanpassing van die assesseringsproses	26
2.3	DIE ROL VAN ONDERWYSERS	28
2.4	KONSEPTUELE RAAMWERK	30
2.4.1	Sisteemteorie en bio-ekologiese teorie as ekosistemiese teorie	30
2.4.2	Aanpassingsteorie	33
2.4.2.1	<i>Agtergrond</i>	33
2.4.2.2	<i>Leemtes in die oorspronklike aanpassingsteorie</i>	34
2.4.2.3	<i>Probleem-gefokusde aanpassing</i>	36
2.4.2.4	<i>Emosie-gefokusde aanpassing</i>	37
2.4.3	Stres-en-hanterings teoretiese raamwerk	37
2.4.3.1	<i>Globale betekenis</i>	38
a.	Orde	38
b.	Doel	39
2.4.3.2	<i>Situasionele betekenis</i>	39
2.5	SAMEVATTING	42

HOOFSTUK 3 NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –RESULTATE

Research is formalized curiosity. It is poking and prying with a purpose.

- Zora Neale Hurston

3.1	INLEIDING	43
3.2	DIE GEVALLESTUDIE AS NAVORSINGSONTWERP	43
3.3	DIE INTERAKTIEWE KWALITATIEWE ANALISE (IKA) AS NAVORSINGS- METODE	44
3.3.1	Vertrouenswaardigheid soos aangespreek en benader in die IKA	44
3.3.2	Uiteensetting van die verloop van die IKA navorsingsmetode in die onderhawige studie	44
3.3.2.1	<i>Identifisering van die gekose afdeling en die navorsingsontwerp</i>	45
3.3.2.2	<i>Fokusgroepsessie</i>	46
3.3.2.3	<i>Saamgestelde affiniteitsomskrywings</i>	50
1.	Kurrikulumverandering	51
a.	Positief	51
b.	Negatief	51
2.	Onderwyser se gesindheid	52
3.	Negatiewe emosies/ervaringe	52
4.	Werkslading	53
5.	Groeiproses vir onderwyser	54
6.	Groeiproses vir kinders	55
7.	Administrasie-Frustrasie	56
3.3.2.4	<i>Individuele gedetailleerde Affiniteit Verhoudingstabel (AVT)</i>	57
3.3.2.5	<i>Teoretiese kodering</i>	58
a.	<i>Die Pareto-beginsel</i>	58
3.3.2.6	<i>Verwerking van data</i>	59
a.	Minimum/Maksimum Kriteria	61
b.	Maksimum Variansie	61
c.	Maksimum variansie: Frekwensie	62
d.	Minimalisering van die aantal affiniteite: Mag	62
3.3.2.7	<i>Die Interverhoudingsdiagram (IVD)</i>	63
3.3.2.8	<i>Groep Realiteit: Sistemiese Invloedsdiagram (SID)</i>	65
a.	Vereenvoudigde en Skoon voorstelling van die SID	68
b.	Rasionalisasie proses van die Komplekse SID	69
3.4	BESPREKING VAN DIE RESULTATE AAN DIE HAND VAN DIE SID	70
3.4.1.	Kurrikulumveranderinge	70
3.4.2	Invloed van die werkslading	71
3.4.3	Invloed van administrasie-frustrasie	72

3.4.4	Invloed van negatiewe emosies en ervaringe	73
3.4.5	Invloed van die groeiproses van die onderwyser	74
3.4.6	Invloed van die onderwyser se gesindheid	75
3.4.7	Invloed van die groeiproses van die kind	76
3.5	SAMEVATTING	76

HOOFSTUK 4 BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

If we value independence, if we are disturbed by the growing conformity of knowledge, of values, of attitudes, which our present system induces, then we may wish to set up conditions of learning which make for uniqueness, for self-direction, and for self-initiated learning.

- [Carl Rogers](#)

4.1	INLEIDING	77
4.2	OORSIG VAN DIE ONDERHAWIGE STUDIE	77
4.2.1	Navorsingsdoel en –vrae	77
4.2.2	Werkende aannames	78
4.3	OPSOMMING VAN DIE RESULTATE AAN DIE HAND VAN DIE SID	78
4.4	BESPREKING VAN DIE HOOFBEVINDINGE	80
4.4.1	Invloed van die Kurrikulumveranderinge	81
4.4.2	Invloed van die werkslading	82
4.4.3	Invloed van administrasie-frustrasie	84
4.4.4	Invloed van negatiewe emosies en ervaringe	85
4.4.5	Invloed van die groeiproses van die onderwyser	87
4.4.6	Invloed van die onderwyser se gesindheid	88
4.4.7	Invloed van die groeiproses van die kind	90
4.5	BEPERKINGE VAN, EN MOONTLIKE LEEMTES IN DIE STUDIE	91
4.5.1	Sosio-ekonomiese invloed	91
4.5.2	Emosionele komponente	91
4.5.3	Teoretiese kodering	92
4.5.4	Moontlike invloed van die navorser	93
4.6	ETIESE OORWEGINGS	94
4.7	MOONTLIKE BYDRAE VAN DIE STUDIE	94
4.8	TERUGBLIK (Persoonlike Refleksie)	96
4.9	TEN SLOTTE	97
	LITERATUURLYS	98

Hoofstuk 1

Figuur 1.1	Skematiese voorstelling van die konseptuele raamwerk	9
------------	--	---

Hoofstuk 2

Figuur 2.1	Tydlyn en die verloop van die veranderinge sedert 1994	20
Figuur 2.2	Model van betekenis (na aanleiding van die stres-en hanteringsteorie)	41

Hoofstuk 3

Figuur 3.1	'n Visuele voorstelling van die IKA proses soos toegepas in hierdie studie	45
Figuur 3.2	'n Volledige uiteensetting van die fokusgroepsessie	47
Figuur 3.3	Maksimalisering van Variansie	62
Figuur 3.4	Analise van Mag	62
Figuur 3.5	Komplekse Sistemiese Invloedsdiagram (SID)	68
Figuur 3.6	Vereenvoudigde SID	69
Figuur 3.7	Skoon SID	69

Hoofstuk 4

Figuur 4.1	Skoon SID	79
------------	-----------	----

Hoofstuk 1

Tabel 1.1	Identifisering van die gekose afdeling	12
-----------	--	----

Hoofstuk 2

Tabel 2.1	Die verskille tussen die ou en die nuwe kurrikullum en onderwyspraktyk	27
-----------	--	----

Hoofstuk 3

Tabel 3.1	Kaartjies wat tydens die fokusgroepsessie deur die deelnemers gegeneer is	49
Tabel 3.2	Frekwensie van die affiniteitspare (in orde van die affiniteitspare)	59
Tabel 3.3	Affiniteitspare in dalende orde van frekwensie met Pareto en Mag analise	60
Tabel 3.4	Voorbeeld van 'n Interverhoudingsdiagram (IVD)	63
Tabel 3.5	Verhouding teenstrydigheid/konflik	64
Tabel 3.6	Interverhoudingsdiagram (IVD)	65
Tabel 3.7	Interverhoudingsdiagram (IVD) in dalende orde van Delta (Δ)	65
Tabel 3.8	Tentatiewe Sistemiese Invloedsdiagram (SID) toewysings	67

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

- Nelson Mandela

1.1 INLEIDING

Suid-Afrika beleef tans 'n tekort aan opgeleide onderwysers, maar steeds vertrek onderwysers jaarliks oorsee om elders te gaan werk (Manik, 2007; Manik, 2009; De Villiers, 2007; McNamara, Lewis & Howson, 2007). Daar bestaan verskeie stressors in die onderwyser se werksomgewing (Steyn & Kamper, 2006; Van den Berg, 2003). Cox (in Travers & Cooper, 1996:4) noem egter dat volgehoue en voortdurende verandering, een van die grootste stressors blyk te wees. Sou die verhoogde stresvlakke nie afneem of aangespreek word nie, kan dit moontlik uitbranding tot gevolg hê. In 'n Sweedse studie van stres in die werksomgewing, was onderwys as beroep, heel bo aan die lys van stresvolle beroepe (Jacobsson, Pousette & Thylefors, 2001:37). In die Verenigde State van Amerika het navorsing getoon dat 46% van onderwysers die onderwys binne hul eerste vyf jaar van diens verlaat. 'n Konserwatiewe beraming dui op 25% van onderwysers in Australië wat dieselfde neiging toon (Parker & Martin, 2009:68). Hoe beleef die Suid-Afrikaanse onderwysers tans die onderwysstelsel en hoe pas hul by die voortdurende verandering in die Suid-Afrikaanse kurrikulum aan?

Msibi en Mchunu (2013:23) vestig die aandag op die belangrikheid van professionaliteit by die onderwyser en voer verder aan dat laasgenoemde die suksesvolheid van kurrikulumhervorming en 'n algemene sistemiese verbetering van die onderwysstelsel in Suid-Afrika sal bepaal. Die professionele ontwikkeling van onderwysers lei tot verhoogde leerderprestasie en onderwysers oefen die grootste invloed op leerderprestasie uit (Steyn, 2013:367). Impakkeer die herhaaldelike verandering in die onderwysstelsel en kurrikulum, tesame met die toenemende werkslading, negatief op ons onderwyseropleiding en ondersteuning, en derhalwe ook op die onderwyser se professionaliteit en bevoegdheid? Of het Suid-Afrikaanse onderwysers daarin geslaag om suksesvol by die voortdurende verandering in die kurrikulum aan te pas?

1.2 AGTERGROND

1.2.1 Die Kurrikulum van 1995–2012

Die Minister van onderwys, Sibusiso Bengu, het in 1995 die instelling van 'n nuwe kurrikulum aangekondig. Die nuwe kurrikulum vir Graad 1–12 sou volgens beplanning teen die jaar 2000 geïmplementeer wees (Chisholm, Volmink, Ndhlovu, Potenza, Mahomed, Muller & Lubisi, 2000). Die implementeringstydperk is egter weer in 1997 hersien en op 24 Maart 1997 is 'n nuwe kurrikulum, *Kurrikulum 2005*, in Suid-Afrika deur die Nasionale Departement

van Onderwys (DvO) aangekondig (Department of Education [DoE], 1997). Hierdie post-Apartheid kurrikulum sou wegbeweeg van 'n onderwysergesentreerde benadering, wat kenmerkend is van die passiewe behavioristiese teorieë (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2006), na 'n leerdergesentreerde benadering (konstruktivistiese perspektief) waar leerders kennis verwerf deur selfontdekking, aktiewe deelname en groepwerk (Jansen & Christie, 1999; Chisholm, 2003).

Kurrikulum 2005 is gebou op die fundamente van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) wat bestaan uit breë uitkomstestruktuur waar die onderwyser die leerinhoud inkleur, en nie gebonde is aan 'n voorgeskrewe beleid, handboek of tydsindeling nie. Die onderwyser word die kurrikulumontwikkelaar en 'n aktiewe agent, en is nie slegs die kurrikulum implementeerder soos vroeër die geval was nie (Carl, 2012). Dit was nie alleen tydrowend nie, maar het ook 'n hoë premie op hul bevoegdheid om krities te teoretiseer, gestel. Alle vakinhoud en assesseringstandaarde moes terselfdertyd hersien en volgens die nuwe kurrikulum en UGO verander word. Dit het verder tot die verhoging van onderwysers se werkslading bygedra (Chisholm, Hoadley, wa Kivulu, Brookes, Prinsloo, Kgobe, Mosia, et al., 2005).

Die impak van hierdie veranderinge in die werkplek het onder meer gelei tot werksonsekerheid, herstrukturering, transformasie, werksoorlading en gepaardgaande werkstres (Buys & Terblanche, 2009:76). Hierdie kurrikulum is op versoek van die Minister van onderwys, Minister Kader Asmal, deur 'n uitgesoekte paneel van akademici, burokrate en onderwysers hersien na klagtes uit verskeie oorde ontvang is (Chisholm et al., 2000; Jansen & Taylor, 2003). Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) is na die paneel se verslaggewing ingestel. Die HNKV was gerig op die bevoegdheid van onderwysers wat hul eie leerprogramme moes ontwikkel. Dit is in 2004 in Gr. R–9 geïmplementeer (DvO, 2002), terwyl daar gepoog was om die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) in 2004 in Gr.10–12 te implementeer. Die implementering van die NKV vir Gr. 10–12 is egter na 2006–2008 uitgestel (DoE, 2003). Die HNKV het ten doel gehad om as 'n meer vaartbelynde en versterkte weergawe van die oorspronklike kurrikulum te dien, maar het egter verwarring onder onderwysers veroorsaak wat nog in die proses was om die nuwe *Kurrikulum 2005* onder die knie te kry. Minimum vereistes is vir alle leerders gespesifiseer en 'n inklusiewe benadering word nou gevolg (DvO, 2002:11).

Die DvO het in Mei 2009 in die Departement van Basiese Onderwys (DBO) vir graad R–12 en die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO) vir naskoolse opleiding verdeel. Dit was egter steeds nie die einde van die veranderinge in die onderwysstelsel nie. Die Ministeriële Komitee het die implementering van die NKV hersien nadat onderwysers, ouers, onderwys-unies, bestuursliggame van skole en akademici klagtes aan die Minister

van onderwys voorgelê het (Dada et al., 2009). Die Komitee het in hul verslag 'n vyfjaar-plan voorgestel, wat deur middel van kort-, medium- en langtermyn doelwitte uitgevoer moes word om onderrig en leer in openbare skole te verbeter. Die Minister van Onderwys het in 2010 aangekondig dat daar 'n plan vir skole in Suid-Afrika, naamlik *Plan van Aksie tot 2014*, ingestel gaan word. Dit het deel gevorm van 'n groter visie naamlik *Onderwys 2025*, wat ontwikkel en opgestel is na aanleiding van die voorstelle van die verslag (Dada et al., 2009). Die plan bestaan uit 27 nasionale doelwitte wat poog om 'n duidelike roete aan te dui wat die DBO gaan volg om die gehalte van onderwys in Suid-Afrika se openbare skole te verbeter.

Die nuwe Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) is in 2012 uitgereik as deel van die NKV en is in die grondslagfase (Gr. R–3) en in graad 10 geïmplementeer. 'n Nasionale, gestandaardiseerde kurrikulumbeleid met vasgestelde tydsindeling en voorgeskrewe, gekeurde handleidings, was weer aan die orde van die dag. Op 28 Desember 2012 het die staatskoerant verskyn waarin die Minister van Basiese Onderwys, Me. Angela Motshekga, haar skriftelike goedkeuring vir die KABV vir graad R–12 gegee het (*Department of Basic Education [DBE], 2012*). Implementering vir die Intermediêre fase (Gr. 4–6) tesame met graad 11, het 'n aanvang geneem in 2013. Die Seniorfase (Gr. 7–9) sowel as Graad 12, volg in 2014 (*DBE, 2011a*).

1.2.2 Onderwyseropleiding en -ontwikkeling

In 2009 is 'n mylpaal in die herstrukturering van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel bereik toe 350 deelnemers *The Teacher Development Summit* in Johannesburg bywoon. Gedurende hierdie samekoms is daar gepoog om oplossings vir die leemtes in onderwysers se opleiding en ontwikkeling te vind. Hierdie nuwe Geïntegreerde Strategiese Beplanningsraamwerk vir Onderwyseropleiding en –ontwikkeling in Suid-Afrika vanaf 2011–2025 beskou die onderwyser tereg as die fokuspunt (*DBE & Department of Higher Education and Training [DHET], 2011*). Een van die inisiatiewe wat daaruit gespruit het, was die heropening van onderwyskolleges. Die KwaNdebele Onderwyskollege is byvoorbeeld reeds oopgestel en sal later as kampus deel vorm van die nuwe universiteit wat vir Mpumalanga beplan word (Rademeyer, 2013). Hierdie strategie is ingestel in 'n poging om die tekort aan onderwysers aan te spreek en teen 2014 'n ekstra 14 000 onderwysers per jaar te lewer. Okeke en Dlamini (2013:10) het bevind dat swak beplande veranderinge en 'n tekort aan onderwysers deel vorm van die stressors wat 'n beduidende impak op onderwysers in Swaziland het. Bertram, Mthiyane en Mukeredzi (2013) rapporteer dat daar in KwaZulu-Natal alleen 'n beraamde 8000 ongekwalifiseerde en ondergekwalifiseerde onderwysers is.

1.2.3 Die invloed van die veranderinge op onderwysers

Die fokuspunt van die onderhawige studie is nie die voor- en nadele wat aan elke verandering gekoppel was en waaroor daar reeds 'n verskeidenheid navorsing (Jansen soos saamgevat deur Maodzwa-Taruvinga & Cross, 2012; Chisholm, 2005a, Chisholm 2005b; Jansen & Christie, 1999; Jansen & Taylor, 2003) gedoen is nie. Die betrokke navorsing gaan op onderwysers se aanpassing by die veranderinge en die moontlike impak wat dit vir hulle op 'n professionele, sowel as persoonlike vlak gehad het, (byvoorbeeld. in terme van werkslading, verantwoordelikheid, spanning, ensovoorts), fokus. Van Veen en Slegers (2006:86) benadruk in hulle studie waaraan ses Hollandse sekondêre onderwysers deelgeneem het, die hoeveelheid tyd en energie wat van onderwysers verwag word deur die herformulering van die stelsels en die gevolglike impak daarvan op hul emosionele welstand. Ngidi en Sibaya (2002) het bevind dat 67% van onderwysers in Swaziland bogemiddelde vlakke van stres ervaar en volgens Mapesela (2004) wat 'n studie aan 'n tersiêre inrigting in Suid-Afrika onderneem het, is werksoorlading die grootste rede vir toename in stres. Olivier en Venter (2003) het 'n navorsingsprojek in die George omgewing geloods en bevind dat die toename in werkseise en die leerders se wangedrag, tesame met negatiewe terugvoer, die grootste oorsake van 132 onderwysers in die sekondêre fase se verhoogde stresvlakke was.

1.3 RASIONAAL

Met die toename van globalisering en die ontwikkeling van tegnologie en kommunikasie het belangstelling in navorsing oor onderwys en die kurrikulumverskuiwings en –veranderinge internasionaal toegeneem (Chisholm, 2005b; McDonald & Van der Horst, 2007). As Suid-Afrikaanse onderwysstudent van 1995 tot 1998 is ek in die tradisionele onderwysstelsel en kurrikulum (Christelike Nasionale Onderwys [CNO]) opgelei. Na die aanvaarding en instelling van die nuwe inklusiewe *Kurrikulum 2005* is ek in my laaste jaar van opleiding aan sommige aspekte van die nuwe kurrikulum en UGO blootgestel.

Biffle (2012) verwys na Benjamin se *The Saber-Tooth Curriculum* (1938) wat verduidelik dat 'n kurrikulum die verlede moet behou, maar nie daardeur beperk moet word nie. Ek het self die tweestryd beleef tussen die ou en bekende kurrikulum aan die een kant en die nuwe verwagte kurrikulum aan die ander kant. Moes ek as onderwyseres 'n balans vind of met alles wegdoen wat tot op hede gebruik is? Die HNKV, NKV en KABV het kort op mekaar gevolg en woordeskat, assesseringstandaarde, vakinhoud en slaagvereistes het verander (DBE, 2011b). Onderwysers moes, soos reeds vermeld, hulle beplanning telkens hersien. Verder moes hulle hul assessering en werkswyses verander, en terselfdertyd vertrou raak met die nuwe benadering en werkswyse. Buys en Terblanche (2009) kom tot die gevolgtrekking dat wanneer daar 'n wanbalans tussen bevoegdheid en hulpbronne, en die werkseise ontstaan, dit verskillende reaksies kan ontlok en stres kan veroorsaak. Volgens

Lambert en McCarthy (2006) voorspel huidige stresmodelle dat onderwysers die meeste werkslading en stres sal ondervind wanneer hul beleef dat die eise wat aan hul gestel word in die klaskamer, hul beskikbare hulpmiddels oorskry. Na slegs 'n jaar in die onderwys, het ek ook ondervind dat onderwysers aan verskeie ander stressors blootgestel word (Hendriks, 2007; Jordaan, 2003), veel meer as net die voorbereiding van vakinhoud en die onderrig van leerders.

Ek is tans betrokke by 'n laerskool in 'n remediërende hoedanigheid en in die lig van my agtergrond stel ek baie belang in die onderwys en die kurrikulum. Ek beleef ook daaglik hoe onderwysers met die veranderinge en eise van die onderwys omgaan, sommiges meer suksesvol as ander. Ek sal hul aanpassing by al die veranderinge graag verder wil verken.

1.4 NAVORSINGSDOEL

Ek gaan as navorser, 'n aantal laerskoolonderwysers se aanpassing by die veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum ondersoek. Die betrokke onderwysers kan na aanleiding van die onderhawige studie moontlike uitdagings en struikelblokke identifiseer, asook moontlike strategieë om dit suksesvol te kan hanteer. Die studie kan dien as platform vir verdere navorsing, of as bron van inligting of ondersteuning vir ander onderwysers. Die moontlikheid bestaan dat refleksie en identifisering van die effek van die veranderinge in hul eie loopbaan, 'n positiewe, terapeutiese uitwerking op die deelnemers mag hê. Dit sal verder ook 'n aanvullende bydrae lewer tot die beskikbare literatuur.

1.5 WERKENDE AANNAMES

In die lig van voorgenoemde bespreking, maak ek die volgende aannames:

- Onderwysers beleef druk in terme van werkslading en gereelde veranderinge in die kurrikulum, gevolglik moet hulle hul beplanning en assessering gereeld aanpas en verander (Arends & Phurutse, 2009:44; Jordaan, 2003:33; Van Veen & Slegers, 2006:86).
- Onderwysers voel nie voldoende voorbereid of opgelei vir al die veranderinge nie (Arends & Phurutse, 2009; Chisholm et al., 2000; Engelbrecht, Forlin, Eloff & Swart, 2001).

1.6 NAVORSINGSVRAE

1.6.1 Primêre Navorsingsvraag

Na aanleiding van die agtergrond stel ek die volgende as primêre navorsingsvraag:

Hoe pas laerskoolonderwysers by die veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum aan?

1.6.2 Sekondêre Navorsingsvrae

Die volgende vrae sal diepte verleen en bydra tot die omskrywing en verkenning van die primêre navorsingsvraag:

- *Hoe beleef die onderwysers die veranderinge wat sedert 1998 in die kurrikulum aangebring is?*
- *Watter uitdagings het die onderwysers ervaar gedurende die herhaalde verandering van die kurrikulum en hoe het hulle dit hanteer?*
- *Ervaar die onderwysers dat hul die veranderinge baasgeraak en suksesvol aangepas het?*

1.7 OMSKRYWING VAN KONSEPTE

1.7.1 Kurrikulum(s)

Die studie verwys na, en maak melding van, onderskeie kurrikulumverklarings wat sedert die CNO en Apartheidsbedeling ingestel is deur die DvO en die huidige DBO. 'n Kurrikulum is die leerplan wat deur die DvO opgestel en ingestel word vir onderwysers in departementele skole, om te volg en te implementeer. Die kurrikulum verskaf die onderskeie programme wat in elke graad nagevolg word, tesame met die nodige assesseringstandaarde.

1.7.2 Aanpassing

'n Direkte vertaling van *coping* ontbreek tot dusver in die Afrikaanse woordeskat en in die onderhawige studie word daarna verwys as *aanpassing* of *hantering*. Dit moet onder geen omstandighede verwar word met die Engelse term *adaptation* of met die teorie wat met *adaptation* gepaard gaan nie. *Aanpassing* of *hantering*, in die onderhawige studie, verwys na die kognitiewe-en gedragspogings wat aangewend word om eksterne en interne konflik en vereistes te bemeester, te verdra of te verminder (Folkman & Lazarus, 1988). Die *van Schaik se verklarende Afrikaanse woordeboek* verklaar *aanpassing* soos volg: "skik of reël na omstandighede." *Aanpassingsvermoë*, word verklaar as "die aanleg om jou na omstandighede te skik" (Kritzinger & Labuschagne, 1982). Le Roux (1992) beskryf *aanpassing* as die "proses van verandering, opoffering, of skikking van persoonlike omstandighede binne die fisiese en/of sosiale omgewing, ten einde 'n effektiewe verhouding met die werklikheid te bewerkstellig". Die onderhawige studie gaan die onderwysers se subjektiewe ervaring van hul eie aanpassing by die voortdurende verandering in die kurrikulum ondersoek.

1.7.3 Interaktiewe Kwalitatiewe Analise (IKA) (*Interactive Qualitative Analysis [IQA]*)

Die Interaktiewe Kwalitatiewe Analise (IKA) is 'n navorsingsmetode wat klem plaas op die aktiewe deelname van die respondente (Northcutt & McCoy, 2004). Die respondente word bemagtig en word aktiewe agente in die navorsingsproses. Die deelnemers genereer self die

data, waarna hulle dit in kategorieë van betekenis sorteer en die kategorieë benoem. Hulle bepaal self die verhoudings tussen die kategorieë en toon dit aan met behulp van die Affiniteit Verhoudingstabel (AVT). Die voordeel verbonde aan die aktiewe rol van die deelnemers, is die vermindering van die subjektiewe aandeel en oordeel van die navorser as individu.

1.7.3.1 Gekose afdeling (*Constituency*)

In die konteks van die IKA word 'n gekose afdeling (*constituency*) verduidelik as 'n groep mense wat oor 'n gedeelde begrip van 'n fenomeen beskik (Northcutt & McCoy, 2004:44). Die gekose afdeling, of te wel groep, in die onderhawige studie is laerskoolonderwysers wat vir 10 jaar of langer reeds die beroep van onderwyser beoefen en die veranderinge in die kurrikulum beleef het.

1.7.3.2 Affiniteite (*Affinities*)

Northcutt en McCoy (2004:44) verwys na affiniteite as verteenwoordigend van die kategorieë van betekenis van 'n sisteem of sisteme wat die groep se ervaring van 'n fenomeen verteenwoordig. Die affiniteite wat geïdentifiseer word, sal in hierdie studie verband hou met die veranderinge in die kurrikulum wat die deelnemers beleef het en hoe hul onderskeidelik daarby aangepas het.

a. Affiniteit Verhoudingstabel (AVT) (*Affinity Relationship Table [ART]*)

Na die identifisering van die onderskeie affiniteite bepaal elke deelnemer as individu hoe die verskeie affiniteite met mekaar verband hou en of hul wel 'n invloed op mekaar het (Bylaag A). Hierdie verhouding tussen die onderskeie affiniteite, kan aan die hand van 'n "indien...dan..." stelling of in die deelnemer se eie woorde beskryf word (Northcutt & McCoy, 2004:44).

1.7.3.3 Interverhoudingsdiagram (IVD) (*Interrelationship Diagram [IRD]*)

Die Interverhoudingsdiagram (IVD) hou rekord van die aard en rigting van die invloed van elke moontlike verhouding tussen die verskillende affiniteite wat deur die deelnemers tydens die fokusgroepsessie geïdentifiseer is. Die navorsing kyk na die onderskeie affiniteite in pare as: oorsaak, gevolg of geen verhouding, soos dit deur die spesifieke deelnemer ervaar word.

1.7.3.4 Sistemiese Invloedingsdiagram (SID) (*Systems Influence Diagram [SID]*)

Die Sistemiese Invloedingsdiagram (SID) kan visueel vergelyk word met 'n breinkaart. Dit is 'n visuele voorstelling van die totale sisteem van uitkomst en invloede en is gegrond op die spesifieke ervarings en logika van die deelnemers (Northcutt & McCoy, 2004:48).

1.8 KONSEPTUELE RAAMWERK

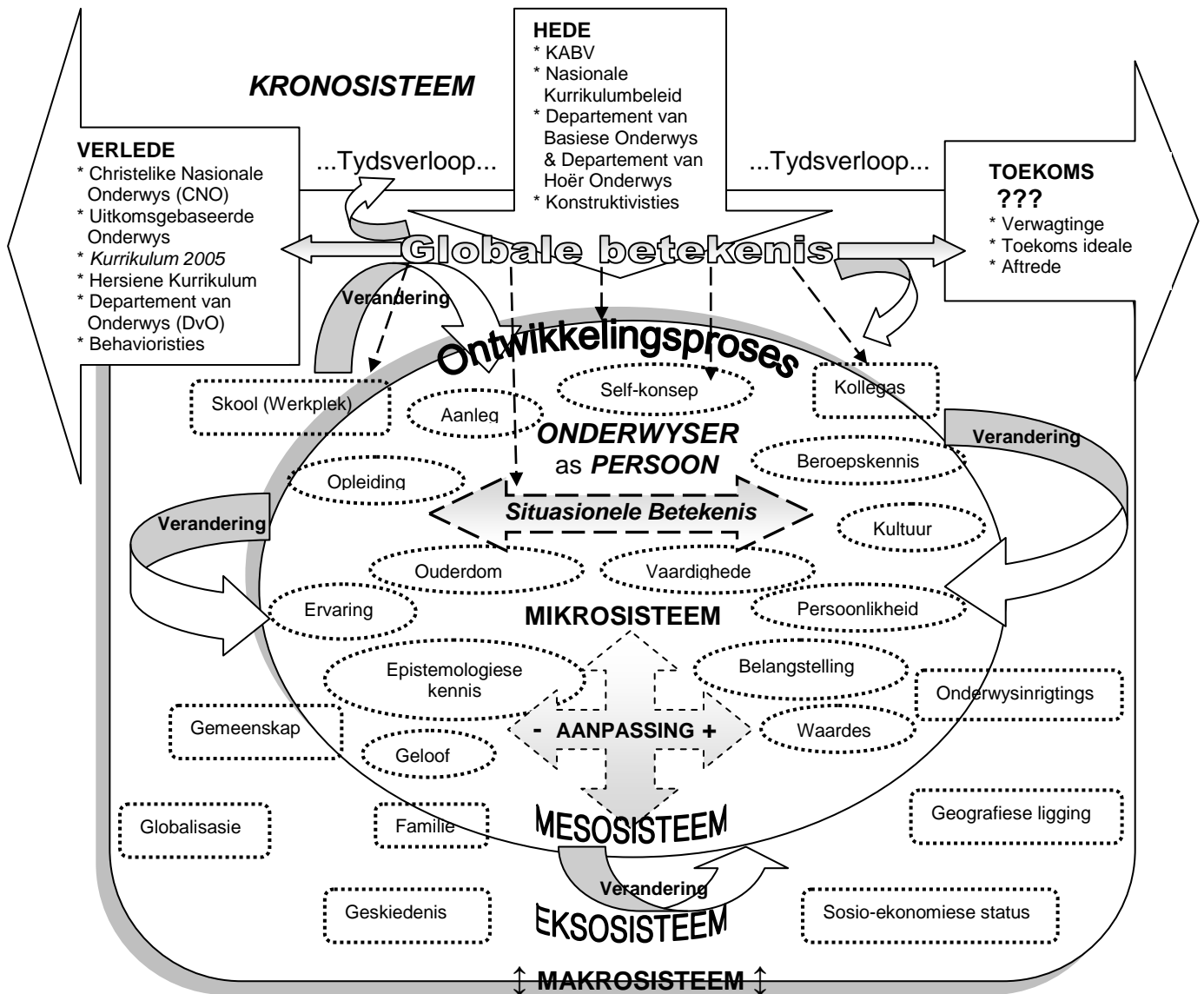
Mense bestaan en funksioneer nie in isolasie nie. In teenstelling met die positivistiese uitkyk, word die geheel deur die sistemiese benadering beklemtoon, wat uit meer as net die som van sy dele bestaan (Patton, McMahon & Watson, 2006). Die verandering van die skool as sisteem, raak en beïnvloed al die dele waarmee dit verband hou en waaruit dit bestaan, soos onderwysers en leerders. Binne hierdie benadering is hul interafhanklik, dinamies en onlosmaaklik deel van mekaar.

Aan die hand van Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie en die sisteemteorie (in geheel die ekosistemiese teorie, Donald, Lazarus & Lolwana, 2010), die aanpassingsteorie (*coping theory*) (Folkman & Lazarus, 1988) en die stres-en-hanterings teoretiese raamwerk (*stress-and-coping theoretical framework*) (Park & Folkman, 1997) wil ek die interafhanklike verhouding en verband tussen die voortdurende verandering van die kurrikulum en die onderwysers se aanpassing daarby, ondersoek. Die nuwe onderwysstelsel en kurrikulum ondersteun ekosistemiese waardes en voer aan dat die onderwyser na die kind in sy geheel moet kyk en dat hulle die kind se beperkinge en omgewing in ag moet neem. Word daar ook na die onderwyser in die geheel gekyk? Word die totaliteit van die onderwyser se opleiding, werkslading en ontwikkeling in ag geneem?

In die onderhawige studie word daar van kondisie-georiënteerde navorsing en 'n makro-analitiese benadering gebruik gemaak. Die kondisie-georiënteerde analise omsluit algemene aanpassing en het 'n meer algemene objektief. 'n Makro-analitiese benadering funksioneer op 'n meer abstrakte vlak en fokus op fundamentele konstrunkte. Die onderwysers se globale betekenis sluit hulle vaste oortuigings, verwagtings en langtermyn doelwitte in en beïnvloed hulle begrip en verwagtinge. Dit sluit verder ook hulle aanname van orde en hul bestaansrede in. Situasionele betekenis is die betekenis wat gevorm word tydens die interaksie tussen 'n onderwyser se globale betekenis en die omstandighede van 'n spesifieke persoon-omgewing transaksie soos aangetoon deur Bronfenbrenner se PPKT (persoon, proses, konteks en tyd) model (Donald et al., 2010).

Figuur 1.1 (p.9) verleen 'n beter insig in die interafhanklikheid van die onderskeie sisteme. Daar sal meer sisteme en dele van die geheel geïdentifiseer word met die verloop van die studie en wanneer die deelnemers hul eie affiniteite aan die hand van die Interaktiewe Kwalitatiewe Analise (IKA) bepaal. Die stippellyne (grenslyne) dui op die interafhanklikheid en invloed wat al die dele op mekaar en ook op die geheel het. Die onderhawige studie sal verder die onderwysers se aanpassing en hantering van die veranderinge in die kurrikulum ondersoek.

Figuur 1.1: Skematiese voorstelling van die konseptuele raamwerk



Aangepas uit Patton en McMahon (1999) in Patton et al., (2006); Berk (2000); Bronfenbrenner (2005); & Park en Folkman (1997).

1.9 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF OP DIE NAVORSINGSPROSES

'n Paradigma is 'n groep aannames oor fundamentele aspekte van realiteit wat aanleiding tot 'n spesifieke wêreldsiening gee (Nieuwenhuis, 2007). Dit verteenwoordig ons denke oor die wêreld, alhoewel ons nie tasbare bewyse hiervoor het nie. As individue en ook navorsers raadpleeg ons voortdurend hierdie paradigmas en tree ons ook daarvolgens op. *As we think, so we act* (Lincoln & Guba, 1985:15).

'n *Sosiaal konstruktivistiese* paradigma dien in die onderhawige studie as lens waardeur die deelnemers en data gaan bestudeer en ondersoek word. Onderwysers word deur die konstruktivistiese lens as aktiewe agente in hul eie ontwikkeling beskou. Mense se persepsies van die werklikheid of gebeure rig hulle denke, gevoelens en aksies (McMillan &

Schumacher, 2001). Die gebruik van 'n gevallestudie verleen verder selfs meer seggenskap en mag aan die deelnemers (Simons, 2009). Merriam (1998) verwys na die nut van gevallestudies tydens navorsing wanneer daar gepoog word om deur ontdekking insig te versamel van 'n fenomeen in 'n spesifieke konteks. In die betrokke navorsing gaan die fokus op 'n gekose groep onderwysers se subjektiewe ervaring van hul eie aanpassing by die veranderinge in die kurrikulum wees. Dit sluit aan by die ekosistemiese teorie, wat aandui dat die onderwyser nie in isolasie bestaan, ontwikkel of funksioneer nie. Volgens die stres-enhanteringsteorie gebruik individue hul globale- en situasionele betekenisraamwerk om van stresvolle situasies sin te maak en dit te verstaan of te hanteer (Park & Folkman, 1997).

1.10 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.10.1 Gevallestudie as navorsingsontwerp

'n Gevallestudie is as 'n geskikte navorsingsontwerp beskou as gevolg van die beperkte omvang en homogeniteit van die groep deelnemers (gekose afdeling). Simons (2009) dui aan dat 'n gevallestudie se doel nie die skryf van 'n beleid voor oë het nie, maar eerder fokus op verbesondering. Dit lei tot 'n ryk beskrywing van 'n enkele geval om ander in die praktyk te verryk, waarde tot 'n geval of fenomeen toe te voeg, of kennis oor 'n onderwerp te verbreed. Die groep blanke, Afrikaanssprekende laerskoolonderwysers van een Afrikaanse laerskool in 'n goeie deel van Pretoria, is nie verteenwoordigend van Suid-Afrikaanse onderwysers in die geheel nie. Dit is slegs 'n enkele groep, of sisteem, wat tydens hierdie studie as gekose afdeling, wat hul die naaste aan die fenomeen bevind, bestudeer word. Die fenomeen (die voortdurende verandering van die kurrikulum) tesame met die veranderlikes, is onlosmaakbaar deel van die konteks en 'n gevallestudie dien gevolglik as 'n gepaste navorsingsontwerp.

In die onderhawige studie gaan ek van 'n kwalitatiewe ondersoekmodus gebruik maak en data aan die hand van IKA inwin. Kwalitatiewe navorsing kan nie in 'n enkele definisie opgesom word nie. Navorsers is steeds onseker oor watter teorie en paradigma die beste daarmee verbind word. Denzin en Lincoln (2005:10) som dit op deur te verduidelik dat kwalitatiewe navorsing baie dinge vir baie mense beteken. Kwalitatiewe navorsing is 'n sambreelterm wat 'n hele reeks benaderings saamvoeg (Gibson & Riley, 2010). Kwalitatiewe navorsing groei en verander steeds met die tyd (Lee, 2012). IKA beskryf 'n gedetailleerde, toepassings-geörienteerde, sistematiese proses waartydens data, analises en interpretasies in 'n geheel geïntegreer word. Dit poog ook verder om van die uiteenlopende teorieë oor die algemene doel en metodes van kwalitatiewe navorsing saam te smelt en te verenig (Northcutt & McCoy, 2004:xxii).

IKA is op 'n sistemiese benadering gebaseer waartydens deelnemers 'n aktiewe rol speel. Dit stel die betekenis van 'n fenomeen in terme van elemente wat 'n verwantskap toon voor (affiniteite) en ondersoek ook die verhouding tussen hierdie elemente verder deur middel van 'n Affiniteit Verhoudingstabel (AVT). 'n Tradisionele etnografiese metode, observasie, gaan met die gebruik van 'n fokusgroep gekombineer word. Ek gaan tydens die onderhawige studie nie net op tegnieke van veldwerk fokus nie maar ook op ontwerp, data-insameling, en in 'n groot mate op analise deur die deelnemers self (IKÁ) om die data te interpreteer en sodoende ook my eie invloed en subjektiewe mening as navorser te minimaliseer (Northcutt & McCoy, 2004:xxi).

1.10.2 Seleksie van deelnemers en steekproef-prosedures

Ek het een Afrikaanse laerskool in Distrik 4, Tshwane Suid, waar ek tans in diens is, by die onderhawige studie betrek. Onderwysers met 10 jaar of meer ondervinding in die onderwys gaan met behulp van 'n nie-waarskynlikheidsteekproef (m.a.w. aan die hand van gerief en toeganklikheid) gekies word (Van Vuuren & Maree, in Terre Blance & Durrheim, 2002). Forrester (2010:156) bevestig dat seleksie van deelnemers tydens kwalitatiewe navorsing meestal doelbewus eerder as verteenwoordigend geskied. In die onderhawige studie poog ek nie om deur middel van statistieke die bevindinge te veralgemeen nie, maar ek fokus eerder op wat ons van die gekose groep kan leer. Daar is 16 personele wat aan die vereistes voldoen en genooi gaan word om aan die studie deel te neem. In IKA terme vorm hulle deel van 'n gekose afdeling.

1.10.3 Data-insameling en dokumentasie

Die deelnemers speel 'n aktiewe rol in die data-insameling en beskik oor die vryheid om binne 'n gegewe raamwerk wat die fasiliteerder daar stel, die eerste stappe van die analise uit te voer. Deelnemers gaan self die data genereer (*brain dump*), waarna hulle die data in kategorië sorteer (induktiewe kodering). Hulle bespreek die betekenis van elke groep en maak die betekenis, indien nodig, duidelik aan almal sodat daar 'n eensoortige en algemene begrip oor elke groep bestaan. Gevolglik besluit die deelnemers op 'n naam (affiniteit) vir elke verwante groep (aksiale kodering). Teoretiese kodering vind volgende plaas wanneer die deelnemers die onderskeie verhoudings tussen die voorafgenoemde groepe identifiseer deur van 'n Affiniteit Verhoudingstabel (AVT) gebruik te maak. Aan die hand van die voorafgenoemde AVT, stel die navorser 'n Interverhoudingsdiagram (IVD) op. Deur middel van rasionalisering van die sisteem word die IVD gebruik om 'n breinkaart of Sistemiese Invloedsdiagram (SID) op te stel. 'n Visuele uiteensetting van die deelnemers se sisteem wat onderliggend aan die analise is en die groep se realiteit verteenwoordig. Die deelnemers se eie ervarings word getoets en vergelyk met die sisteem (diagram) wat saamgestel is, om hierdie realiteit verder te ondersoek en te interpreteer.

Daar is drie fases in die betrokke navorsing, naamlik: (i) navorsingsontwerp; (ii) fokusgroep en (iii) verslaggewing. Die navorsing begin met 'n fokusgroep, in hierdie geval die onderwysers, wat deel is van 'n groep op grond van wat hul as gekose afdeling in gemeen het. Die IKA steun op tegnieke van die *Total Quality Management (TQM)* wat ontwerp is om probleme op te los en industriële prosesse te verbeter. Een van die aannames van *TQM* is dat mense wat die naaste aan die werk is, die beste begrip toon vir wat foutief blyk te wees en hoe om dit reg te stel. So help IKA-insamelingstegnieke lede van 'n groep wat deel is van 'n sekere fenomeen van belang, om hul belewenis en ervaring te beskryf en te benoem (Northcutt & McCoy, 2004:81).

Die navorser bestudeer die gekose afdelings tydens die IKA navorsingsproses om te bepaal wie oor die meeste mag beskik om die betrokke fenomeen of situasie te verander. Die konsep van 'n gekose afdeling stel voor dat lede van verskillende afdelings nie saam gegroepeer moet word vir navorsingsdoeleindes nie, as gevolg van moontlike verskille in die afstand van 'n fenomeen en/of die hoeveelheid mag oor die fenomeen (Northcutt & McCoy, 2004:86). In die geval van die kurrikulum is onderwysers die naaste aan die kurrikulumveranderinge as fenomeen, maar beskik hul ook oor die minste mag om die veranderinge in die kurrikulum teë te gaan of te voorkom. Onderwysers is dus slegs die ontvangers van die verandering en het nie enige seggenskap oor die voortdurende veranderinge wat plaasvind nie. Skoolhoofde en onderwysunies is nie in noue kontak met die veranderinge nie en is verder verwyder van die kurrikulumveranderinge as onderwysers. Hulle het egter 'n groter kans en beskik oor meer outoriteit en mag om iets aan hierdie fenomeen te doen. Hulle staan as tussengangers of mediators in die betrokke situasie en kan vervolgens die onderwysers verteenwoordig. Die DBO is die skeppers van die kurrikulum en beskik oor die meeste mag om verandering mee te bring. Hulle is egter ook die verste van die implementering van die kurrikulum verwyderd en beleef nie die veranderinge so intens en direk soos die onderwysers nie. Onderwysers is vervolgens die gekose afdeling in die onderhawige studie as individue wat hul die naaste aan die kurrikulumveranderinge en die implementering daarvan bevind.

Tabel 1.1 Identifisering van die gekose afdeling

Gekose afdeling	Kontinuum
Onderwysers	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Naaste aan die kurrikulum</i> ▪ <i>Ontvangers</i> ▪ <i>Minste mag om verandering aan te bring</i>
Skoolhoof/Beheerliggaam/Unies	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Verder verwyderd van die fenomeen</i> ▪ <i>Tussenganger/mediator</i> ▪ <i>Geringe hoeveelheid mag om verandering teweeg te bring</i>
Departement van Basiese Onderwys	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Verste van die kurrikulumverandering se toepassing en praktiese sy</i>

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Skeppers / ontwikkelaars</i>▪ <i>Meeste mag om verandering teweeg te bring</i> |
|--|--|

1.10.4 Data-analise en interpretasie

Induktiewe data-analise gaan aan die hand van die sosiaal konstruktivistiese paradigma toegepas word. Dit sal bydra tot die identifisering van die verskeidenheid potensieële realiteite wat die data kan oplewer (Maree & Van der Westhuizen, 2007). Human-Vogel en van Petegem (2008:456) vestig die aandag op die moontlike voordeel van die IKA bo tradisionele vraelyste, aangesien dit 'n gedetailleerde analise van die totale stel van aannames waaroor deelnemers beskik, en van al die moontlike verhoudings tussen alle herhalings van veranderlikes wat oorweeg word, toelaat. Dit dra by tot die sistemiese en deeglike werkswyse van die IKA in die uiteensetting van geestesmodelle. Northcutt en McCoy (2004:44) beskryf die navorser se verantwoordelikheid in die volgende drie stappe: (i) Om te vertolk; (ii) om te verseker dat die grondslag van die vertolking soveel moontlik kennisteoretiese trekkrag voorsien; en (iii) om hierdie grondslag sagkens te betree.

Hugh-Jones (2010) benadruk die fundamentele waarde van goeie ondervraging in kwalitatiewe onderhoudvoering. Vrae gaan nie-leidend en oop wees, sodat die deelnemers nie die indruk kry dat een reaksie bo 'n ander verkies word nie, en dat ryk data in plaas van ja/nee antwoorde verkry kan word. Die IKA-benadering beskou die manier waarop die fasiliteerder die vrae stel, as die eerste stap van die interpretasie van data. Die klem val op die wyse van vraagstelling alvorens daar na die antwoorde gekyk word. Vergelykings word getref en gevolgtrekkings word gemaak tydens die interpretasie van die data (Northcutt & McCoy, 2004). Soos reeds genoem gaan deelnemers self die affiniteite wat gesamentlik geïdentifiseer is bepaal en in kategorieë groepeer (aksiale kodering). Die deelnemers gaan daarna die data aan die hand van Affiniteit Verhoudingstabelle (AVT's) analiseer, waartydens hul die verwantskap tussen die verskeie affiniteite gaan ondersoek en bepaal. Dit verminder die moontlikheid van die navorser se subjektiewe oordeel tydens die data-analise. Die navorser verskaf slegs die feite wanneer die resultate bekend gemaak word en gee die deelnemers se stellings verbatim deur. Hierdie proses, die ouditspoor, verhoog die vertrouenswaardigheid van die data en maak dit vir lesers moontlik om hul eie gevolgtrekkings te maak, vry van die navorser se subjektiewe oordeel of insae.

1.10.5 Vertrouenswaardigheid

Baron en Byrne (2000:7) identifiseer die volgende vier kernwaardes as die belangrikste in enige wetenskaplike navorsing: *Accuracy*, *Objectivity*, *Scepticism* en *Open-mindedness*. In die onderhawige studie gaan ek poog om die data so **akkuraat** moontlik te versamel deur die deelnemers 'n aktiewe rol te laat speel en die verantwoordelikheid van datagenerasie en-analise aan hulle toe te ken. Die deelnemers gaan deur middel van die IKA self die

onderwerpe en die verhouding tussen die verskeie onderwerpe identifiseer en selekteer. Hulle gaan hul eie stelsel van betekenis bepaal, sonder om deur my as navorser voorgesê of beïnvloed te word, en dit ten einde ook visueel voorstel (Northcutt & McCoy, 2004). Ek gaan instaat wees om die data **objektief** weer te gee, vry my subjektiewe oriëntasie en mening, aangesien die deelnemers self die data gaan analiseer. 'n Ouditspoor van elke analitiese stap en verwerking van die data sal beskikbaar wees. Ek sal die data verder **skepties** analiseer aan die hand van vorige navorsing deur middel van 'n literatuurstudie wat na die insameling van die data weer hersien en aangevul sal word. As navorser sal ek waak teen vooroordeel en poog om **ontvanklik** te wees vir nuwe sienswyses, indien dit blyk dat my aannames 'verkeerd' bewys word. Ek sal poog om nie inligting te soek, of te interpreteer, volgens my vooropgestelde oortuigings nie.

Die feit dat ek in die onderhawige studie slegs 'n klein, homogene groep onderwysers in een laerskool gebruik en verskeie kultuurgroepe en tale nie verteenwoordig gaan word nie, sal bydra tot die beperking van die studie. Die doel van die onderhawige studie sal daarom nie wees om te veralgemeen, of afleidings te maak oor al die onderwysers in Suid-Afrika, of onderwysers in die algemeen nie. Soos reeds genoem sal hierdie studie slegs 'n basis vorm vir verdere studie en toepaslik wees op 'n klein groepie van Suid-Afrika se diverse samelewing.

1.11 ETIESE OORWEGINGS

Die Helsinki-Verklaring (1964) was 'n groot mylpaal in die ontwikkeling van navorsingsetiek en is op die volgende beginsels gebaseer: Beskerming teen leed (fisies en psigologies); respek vir individuele waardigheid; die reg tot selfbeslissing; die reg op privaatheid; en vertroulikheidsbeskerming (King, 2010:99). King beskryf die doel van navorsingsetiek as iets wat leiding bied aan navorsers in spesifieke dissiplines oor hoe om hul navorsing op 'n morele verantwoordbare manier uit te voer. Hy haal ook vir Edwards en Mauthner (2002:16) aan wat aanvoer dat: *Ethics concerns the morality of human conduct. In relation to social research, it refers to the moral deliberation, choice and accountability on the part of researchers throughout the research process.* Strydom (2005) beskryf etiese beginsels as 'n stel standarde wat as grondslag dien waarteen elke navorser sy eie optrede meet en evalueer.

As navorser het ek eers vertrouwd geraak met die *Health Professions Council of South Africa* (HPCSA) se etiese maatreëls en standarde, en dit pligsgetrou tot die beste van my vermoë gevolg. Verder het ek die voorlegging aan die Departement van Opvoedkundige Sielkunde Navorsing se Voorleggingskomitee vir goedkeuring voorgelê, alvorens navorsing 'n aanvang geneem het. Ek het onder 'n bekwame supervisor se toesig en met haar leiding elke aspek

van die navorsing aangepak. Nadat ek die nodige toestemming van die bogenoemde komitee verkry het, het ek spesiale, geskrewe, ingeligte toestemming van die DBO verkry om die navorsing in die vierde kwartaal uit te voer. Ek het verder geskrewe, ingeligte toestemming van die betrokke skoolhoof, die hoof van die beheerliggaam en die deelnemende onderwysers verkry. Ek het die deelnemers eers breedvoerig ingelig oor wat die navorsing sou behels. Darlington en Scott (2002) benadruk die feit dat die navorser self verantwoordelik is om die deelnemers te beskerm teen enige nadelige effek wat die navorsing op hul kan hê. Ek het daarom seker gemaak dat al die deelnemers geweet het wat van hul verwag word, wat die doel van die navorsing is en wat met die data gedoen gaan word na dit ingesamel, geanaliseer en gedokumenteer is. Dit is duidelik aan deelnemers gestel dat hulle te enige tyd kon onttrek sonder verduideliking of vooraf waarskuwing, sou hul nie meer, vir welke rede ookal, aan die studie kon of wou deelneem nie. Vertroulikheid is deurgaans gehandhaaf.

King (2010) voer aan dat ons in kwalitatiewe sielkunde altyd aan etiese aangeleenthede moet dink met een oog op die agtergrond besonderhede van 'n spesifieke studie. Dit beteken dikwels dat daar gestoei sal word met begrippe wat nie raakgevat kan word in etiese terme nie en dat die voorwaardes en vereistes van verskillende etiese beginsels in balans gebring moet word. Alhoewel dit nie 'n maklike proses is nie, is sulke presiese en noukeurige morele redenering, in plaas van die *tick-box mentality*, presies waaroor navorsingsetiek veronderstel is om te handel.

1.12 UITEENSETTING VAN HOOFSTUKKE

- a. Hoofstuk Een - Inleidende oriëntering:** Hoofstuk Een is inleidend tot die navorsing. Dit verskaf 'n algemene raamwerk van die nodige inligting van die onderhawige studie aan die leser. 'n Bondige uiteensetting van die studie word aan die leser gebied. As vertrekpunt is die verloop van die veranderinge in die kurrikulum verskaf en die gevolge en implikasies daarvan uitgelig. 'n Rasionaal het die beweegrede vir die uitvoering van die studie omskryf en verduidelik. Relevante konsepte wat herhaaldelik in die studie voorkom en moontlik vreemd, dubbelsinnig of onbekend kan wees, is vir die leser omskryf. Die konseptuele raamwerk, paradigmatische perspektief, navorsingsmetodologie en etiese oorwegings is ook kortliks genoem. 'n Uiteensetting van die hoofstukke is as samevatting gegee waarin die omvang van elke hoofstuk kortliks opgesom is.
- b. Hoofstuk Twee - Literatuurstudie en Konseptuele raamwerk:** In Hoofstuk Twee is verskillende bronne rakende die verandering in die Suid-Afrikaanse kurrikulum en onderwyspraktyk geraadpleeg. Ek het onderwysers se aanpassing by die kurrikulumverandering en hul ontwikkeling tydens onderwyservorming, soos vervat in die literatuur, ondersoek. Die ekosistemiese teorie, aanpassingsteorie en stres-en-

hanteringsteorie, dien as konseptuele raamwerk vir die studie, en is verder in hierdie hoofstuk uiteengesit en in diepte en meer breedvoerig bespreek. Die klem val op die interaktiewe en wedersydse verhouding en invloed van die sisteem en omgewing op die onderwyser, asook omgekeerd. Die IKA bepaal dat die literatuurstudie weer hersien en aangevul moet word na die navorsing plaasgevind het, om nuwe bevindinge te ondersteun en moontlike leemtes aan te spreek.

- c. Hoofstuk Drie - Navorsingsmetodologie en –resultate:** In Hoofstuk Drie is die inligting wat uit die studie verkry is aan die hand van die IKA in die vorm van 'n ouditspoor (*audit trail*) verskaf. Dit is woordeliks en feitelik weergegee soos voorgeskryf deur die IKA se protokol. Van die data en gegewens is ook as bylae vervat en aangeheg (Bylae A & B).
- d. Hoofstuk Vier - Bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings:** In Hoofstuk Vier is die data wat verkry is uit die navorsing geïnterpreteer en geanaliseer, waarna 'n bespreking van die resultate en gevolgtrekkings volg.

HOOFSTUK 2 LITERATUURSTUDIE EN KONSEPTUELE RAAMWERK

The decline of literature indicates the decline of a nation.

- Johann Wolfgang Von Goethe

2.1 INLEIDING

Die taak om ander suksesvol te onderrig, is nie 'n maklike of eenvoudige taak nie (McDonald & Van der Horst, 2007). 'n Taak wat selfs meer gekompliseerd en uitdagend raak wanneer hulpmiddels minder word en getalle eskaleer in 'n poging om almal te akkommodeer (Morrow, 2007:2). Bester (2000) en Jordaan (2003) bevind in hul studies dat groter klasgetalle, wat uit leerders met verskillende vermoëns bestaan, tot spanning onder Suid-Afrikaanse onderwysers lei. Crouch en Perry (2003:496) rapporteer dat daar vanaf 2006 'n beraamde 20 000 onderwysers jaarliks vervang moet word in Suid-Afrika as gevolg van die effek van HIV, die oorhaastige administratiewe beplanningsproses gedurende die 1990's in 'n poging om die kapasiteit van die opleiding van onderwysers te probeer beheer, en jongmense se gebrek aan belangstelling in onderwys as beroep. Die effek wat verandering in die onderwysstelsel op onderwysers en gevolglik ook op die leerders uitoefen, word internasionaal nagevors en is nie 'n geïsoleerde tendens wat slegs in Suid-Afrika voorkom en nagevors word nie. Yang, Wang, Ge, Hu en Chi (2011:106) se studie korreleer met Suid-Afrikaanse studies. Hulle rapporteer dat China ook groot veranderinge in hul onderwysstelsel beleef het. Dit het tot gevolg gehad dat onderwysers se verantwoordelikhede meer van hulle tyd in beslag geneem het. Werksomstandighede was spanningsvol as gevolg van groter klasgetalle, 'n tekort aan hulpmiddels en die min vergoeding wat onderwysers vir die toenemende werkslading ontvang het. Dit het negatief op onderwysers se werk, hulle gesondheid en ook die studente se vordering geïmpakteer.

Kennedy (1996) ondersoek onderwysers se rol tydens die kurrikulumverandering van die Spaanse Hervorming. Hy is van mening dat die sukses van 'n kurrikulumverandering grotendeels afhang van onderwysers se kennis en vaardighede, en dat hulle die nodige tyd gegun moet word om die denke agter die nuwe ontwikkeling te evalueer. Verder beklemtoon hy, in ooreenstemming met die taakspan in Suid-Afrika wat *K2005* hersien het (Chisholm et al., 2000), die belangrikheid van die gebruik van handboeke ten tye van verandering. Kennedy sluit af deur saam te vat dat onderwysers belangrike positiewe agente kan wees tydens verandering, mits hul genoegsame ondersteuning en die nodige hulpmiddels ontvang om die nuwe veranderinge suksesvol te kan implementeer. Hy is van mening dat die verandering net spanning en verwydering of selfs verdeeldheid sal meebring indien daar 'n gebrek aan ondersteuning en hulpmiddels bestaan. Dit sal tot gevolg hê dat die verandering net in sekere skole sal plaasvind en nie 'n hernuwe nasionale sisteem tot gevolg sal hê nie (Kennedy, 1996:87). Mtetwa (2003) rapporteer dat die twee genoemde skole wat

deelgeneem het in sy studie in Mpumalanga, nie geslaag het in hul poging om die nuwe kurrikulum suksesvol te implementeer nie. Hy kom tot die gevolgtrekking dat Suid-Afrikaanse skole nie net blindelings dieselfde kurrikulum en implementeringsprosesse as ander lande kan volg en dieselfde resultate kan verwag nie.

Per Dalin, Ayono, Biazen, en Dibaba (1994) het oor 'n tydperk van vyf jaar 'n studie in 31 laerskole in Bangladesh, Columbia en Ethiopia onderneem om die eienskappe van suksesvolle skole, te midde van nasionale verandering, te ondersoek. Per Dalin et al., (1994) voer aan dat 'n omgewing vir minstens tien jaar stabiel moet wees alvorens verandering binne 'n nasionale sisteem aanvaar word. Onderwysers word as kernrolspelers gesien tydens 'n kurrikulumverandering. James (2008:1) wat 'n studie in Trinidad en Tobago onderneem het, stem saam met skrywers Per Dalin et al., (1994) en Hargreaves (1994) wat aandring dat 'n beleid alléén nie kan verander wat in 'n skool of klaskamer gebeur nie, maar dat die klaskamer en die onderwyser self, van kritieke belang tydens die veranderingsproses is. Die Ministeriële taakspan wat *K2005* nagevors en ondersoek het (Chisholm et al., 2000:1) kom tot dieselfde gevolgtrekking en voer aan dat 'n beleid op sigself nie die samelewing kan verander of alleen verantwoordelik kan wees vir nasionale ontwikkeling nie. Jansen (1998) is van mening dat 'n totale hersamestelling nodig is om 'n sukses van UGO en 'n nuwe onderwysbeleid in Suid-Afrika te maak.

Verešová en Malá (2012:295) het tydens hul navorsing met 291 onderwysers in Slovakia ondervind dat die grootste stressors wat 'n impak op onderwysers het, bestaan uit die volgende: ongewenste omstandighede in die klaskamer en 'n tekort aan die nodige hulpbronne in die skool; lae onderwyssalaris; gereelde herorganisasie in die skool en 'n verandering in die skoolprogramme; misbruik van die onderrigproses en slegte gedrag van leerders; tydsbeperkinge; die uiteenlopende en diverse rol van die onderwyser (as onder andere onderwyser, ouer, afrigter, raadgewer); afwesigheid van ontspanningsgeleenthede as gevolg van 'n intensiewe werkslading en skoolwerk wat tuis in persoonlike tyd afgehandel moet word (byvoorbeeld merkwerk en beplanning); konflik met kollegas, bestuur en ouers; verantwoordelikhede teenoor leerders, ouers, skool administrasie of bestuur; en probleme in verband met hul beroep (gebrek aan perspektief, min geleenthede vir persoonlike ontwikkeling en groei, onvoldoende evaluasie van onderwysers se beroep deur die gemeenskap). Schulze en Steyn (2007) raadpleeg talle studies wat die spanning onder onderwysers in verskillende dele van Suid-Afrika ondersoek. Hulle beklemtoon voorts die spanning wat onderwysers steeds deurlopend beleef as gevolg van die voortdurende veranderinge wat in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks plaasvind. In hulle studie waaraan 987 onderwysers van regoor Suid-Afrika deelgeneem het, is die volgende algemene stressors geïdentifiseer: onbetrokke ouers; leerders se gebrek aan dissipline en self-

motivering; leerders se negatiewe houding teenoor hulself; talle veranderinge binne en buite die skool; en onderwysers se gebrek aan vertroue in hul eie professionele vermoëns (Schulze & Steyn, 2007:704). Hall, Altman, Nkomo, Peltzer en Zuma (2005) het tydens hul nasionale studie in die nege provinsies van Suid-Afrika bevind dat 40% van die onderwysers oorweeg om die onderwys te verlaat as gevolg van finansiële redes, 24% as gevolg van die toenemende werkslading en 12% van die onderwysers as gevolg van die onvermoë wat hulle beleef om hul met UGO te vereenselwig.

In die onderhawige studie is 'n homogene groep laerskoolonderwysers se aanpassing by die veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum aan die hand van die ekosistemiese teorie (Donald et al., 2010), aanpassingsteorie (Folkman & Lazarus, 1988) en die stres-en-hanterings teoretiese raamwerk van Park en Folkman (1997) ondersoek. Folkman (1991) bevestig dat aanpassing en verdedigingsmeganismes van uiterste belang is in die manier wat volwassenes daaglikse uitdagings hanteer. Daar gaan vervolgens gekyk word na watter veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum plaasgevind het en watter moontlike impak dit op die onderwysers gehad het.

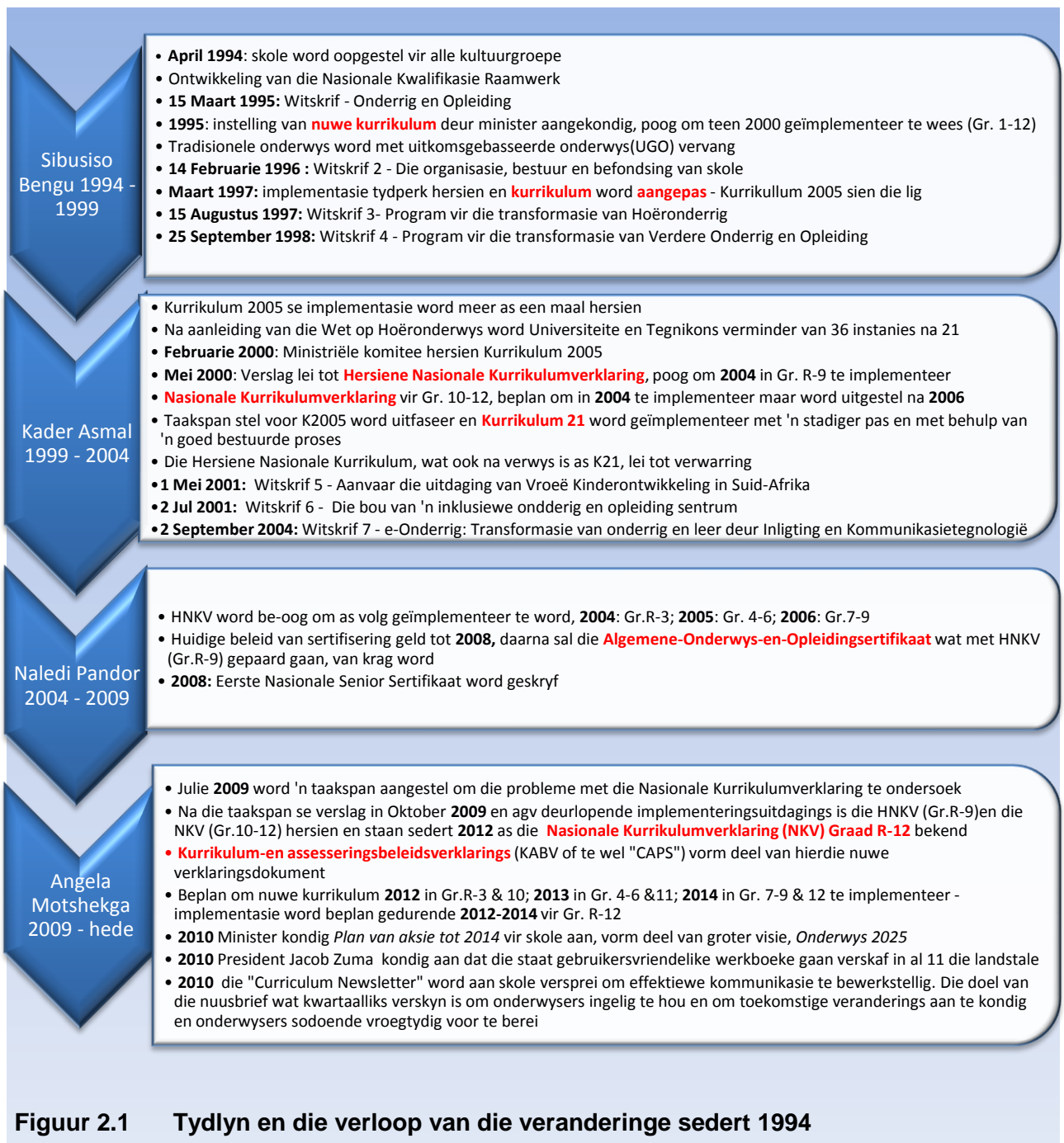
2.2 VERANDERING IN DIE ONDERWYSSTELSEL

2.2.1 Uitkomste en uitdagings van die veranderinge

Na die 1994 verkiesing en die verandering in Suid-Afrika se politieke situasie, was dit onvermydelik dat die verandering ook na die onderwys en die kurrikulum sou oorspoel. Nie alleen het die leerdergetalle aansienlik toegeneem nie, maar die samelewing, wat na die verkiesing deur alle kultuurgroepe verteenwoordig was, en die ontwikkeling, toepassing en gebruik van inligtingstechnologie het ook aansienlik verander. Sewentien aparte Onderwysdepartemente van die ou bedeling het saamgesmelt om een, nasionale, diskriminasie-vrye departement van onderwys te vorm wat na hede die hele nasie sou verteenwoordig. Een nasionale departement en nege provinsiale departemente is gevorm. *Kurrikulum 2005* was 'n reuse skuif in kurrikulumverandering en het 'n tweeledige doel voor oë gehad. Nie alleen moes dit die nalatenskap van apartheid teëwerk nie, maar ook terselfdertyd Suid-Afrika in die 21ste eeu inslinger (Chisholm et al., 2000).

Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) as nuwe kurrikulum filosofie het binne die visier van akademië geval en die tekortkominge, tesame met die proses en pas van implementering is onder 'n vergrootglas geplaas (McDonald & Van der Horst, 2007; Jansen & Christie, 1999; Jansen, 1998). Dit het bygedra tot die sameroeping van 'n Ministeriële taakspan wat verslag gelewer het aan die Minister van onderwys, Minister Kader Asmal in 2000. Die taakspan rapporteer dat Bill Spady, 'n Amerikaanse Opvoedkundige die grootste bydrae gelewer het tot die vorming en bekendstelling van UGO in Suid-Afrika. Hulle noem egter dat Spady

homself na hede distansieer van wat ons as 'uitkomsgebaseerde onderwys' in Suid-Afrika beoefen (Chisholm et al., 2000:11). 'n Oorsigtelike uiteensetting van die veranderinge wat kort op mekaar gevolg het is in Figuur 2.1 verskaf.



Jansen (1998) en Morrow (2007) is van mening dat die kurrikulumverandering en instelling van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) grotendeels 'n politieke reaksie op Apartheidsonderrig was, eerder as optrede uit besorgdheid oor die modaliteite van verandering in die klaskamer self. Jansen voer tien hoofredes aan wat na sy mening voorspel dat UGO 'n negatiewe impak op Suid-Afrikaanse skole en ook die onderwysers sou hê en uiteindelik sou faal. Hy verwys vervolgens na die woordeskat wat gebruik word en

beskryf dit as kompleks, deurmekaar en met tye selfs teenstrydig. Die Ministeriële Komitee (2000) het in hul verslag ook die komplekse taal as een van die faktore wat die suksesvolle implementering van *Kurrikulum 2005* teëwerk, uitgelig. Vir onderwysers om sin te maak van die nuwe beleid en prosedures moet die meer as vyftig nuwe konsepte en terme, wat boonop met die loop van tyd verander en aangepas word, eers onder die knie gekry word. Die taal en strukture wat aan UGO verbind is, is in Jansen se mening ontoeganklik vir onderwysers en die kans is daarom skraal dat hul betekenis daaraan kan verleen op praktiese wyse deur middel van toepassing en uitvoering in die klaskamer.

Jansen (1998) haal Kanpol (1995) aan wat die fundamentele weerspreking uitlig van leerders wat aangemoedig word om kennis op 'n kreatiewe wyse te gebruik en toe te pas, net om ingelig te word dat 'n spesifieke uitkoms reeds vasgestel en in plek is. Onderwysers word steeds as 'implementeerders' hanteer terwyl amptelike ondersteuning in gebroke wyse aangebied word of selfs totaal en al ontbreek. Jansen demonstreer dat die belangrikheid van waardes in die kurrikulum omseil word deur die fokus op instrumentalisasie (wat leerders kan demonstreer aan die hand van 'n spesifieke stel gegewe uitkomstes). Die sentrale vraag van waaroor die onderrig handel en wat dit ten doel het, word nie beantwoord nie. Verder definieer die UGO as uitkomste nie die inhoud van die leeruitkomste nie en kan die leeruitkomste gevolglik verskillend deur onderwysers geïnterpreteer word en tot onsekerheid en spanning onder die onderwysers lei. UGO se bestuursproses vermeerder die administratiewe lading wat op die onderwysers geplaas word.

Vir UGO om suksesvol te wees is Jansen (1998) van mening dat daar 'n aantal interafhanklike verbeterings die onderrigstelsel gelyktydig moet binnedring. Dit vereis opgeleide en heropgeleide onderwysers, radikale nuwe vorms van assessering, klaskamerorganisasie wat monitering en assessering fasiliteer, ekstra tyd om al hierdie komplekse veranderinge te bestuur en te hanteer, konstante toesighouding en evaluasie van die implementeringsproses, heropgeleide onderrigbestuurders of hoofde om die implementering van die beleid te verseker, ouerbetrokkendheid en ondersteuning, nuwe hulpmiddels wat in lyn is met die uitkomsgebaseerde bepalinge, asook tyd en geleentede vir onderwysers om in gesprek met mekaar te wees en notas te vergelyk oor die nuwe beleid en sodoende van mekaar te leer en mekaar te ondersteun. In kort, is 'n totale hersamestelling van die onderwysstelsel nodig om 'n sukses van die nuwe beleid te maak. Jansen is van mening dat Suid-Afrika egter nie oor die ekonomiese basis of politieke oortuiging beskik om op hierdie vlak van intensiteit betrokke te raak nie. Jansen se bevindinge korreleer met Chisholm et al., (2000:2) se verslag wat rapporteer dat *K2005* nie op 'n skoon bladsy aangebring is nie, maar teen 'n agtergrond van ingewikkelde sosiale ongelykhede en uiteenlopende onderwyspolitiek. Finansiële, fisiese en menslike kapasiteit

het te kort geskied en ten spyte van die sterk politieke doel en insae, nie die sosiale aanvraag bevredig wat nodig was om by die implementeringskediule te hou nie. Baie van die terugslae tydens die implementering van *K2005*, was aan die wyer, onmiddelikke post-verkiezing konteks van sosiale verandering en beleidsformasie gekoppel waartydens die kurrikulum tot stand moes kom (Chisholm et al., 2000:3).

Na die Ministeriële taakspan van 2000 se terugvoer is daar gepoog om die kurrikulum meer vaartbelyn en gebruikersvriendelik te maak en die onderwysers se werkslading sodoende te verlig (Chisholm et al., 2000:98). Die Ministeriële komitee bevestig in 2009 in hul verslag aan die Minister van onderwys, Me. Angela Motshekga, dat onderwysers ten spyte van die vorige Ministeriële verslae en veranderinge wat aanbeveel is, steeds kurrikulum en administratiewe oorlading ervaar. Me. Motshekga reageer hierop in 'n verklaring op 6 Julie 2010 (Mokgatthe & Motshekga, 2010) deur te rapporteer dat hul die volgende drie stappe geneem het om korttermyn verligting en ontlasting te bewerkstellig: (i) die aantal take wat van leerders verwag word is verminder; (ii) daar is weggedoen met leerder portefeulje lêers van assesseringstake; en (iii) vanaf Januarie 2010 is *Common Tasks for Assessments (CTAs)* vir Graad 9 leerders afgeskaf.

Om te verseker dat die implementeringsproses glad verloop, en dat alle tekortkominge wat geïdentifiseer is, aangespreek word, het Me. Motshekga in haar verklaring (Mokgatthe & Motshekga, 2010) aangekondig dat sy vroeër die jaar drie komitees saamgestel het om met die implementeringsproses behulpsaam te wees. Die hoofkomitee staan bekend as die Ministeriële Komitee van Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklarings en dra die verantwoordelikheid om toe te sien dat die Nasionale Kurrikulumverklaring vaartbelyn is, en sodoende meer gebruikersvriendelik vir die onderwysers is. Sy verduidelik dat elke vak in elke graad, oor 'n enkele, allesomvattende KABV sal beskik wat sal spesifiseer wat in elke graad en in elke vak onderskeidelik vir die leerders onderrig moet word en wat die assessering moet behels. Die tweede komitee staan bekend as die Komitee vir Vermindering van Leerareas in die Intermediêre fase en Algemene Onderwys en Opleiding, en die derde komitee is die Komitee vir Leerarea- en Onderwysondersteuningsmateriaal, wat ten doel het om die verspreiding van onderrig- en ondersteuningsmateriale in skole te bewerkstellig. Die Minister verklaar dat handboeke nou deur die DBO ontwikkel en vervaardig sal word en dat die Komitee vir Leerarea- en Onderwysondersteuningsmateriaal hul uitsluitlik aan hierdie proses sal toewy. Daar sal ook vanaf die begin van die 2010 skooljaar 'n kwartaallikse nuusbrief aan skole gestuur word om effektiewe kommunikasie te verseker en deursigtigheid van die departement se kant af te bevorder. Kurrikulumveranderinge, toekomstige planne en visies van die DBO sal hierin weergegee word om onderwysers op hoogte te bring en voor te berei op dit wat volg.

2.2.2 Toenemende werkslading van onderwysers

'n Nasionale opname onder Suid-Afrikaanse onderwysers word gedurende 2004 uitgevoer op aanvraag van die *Educator Labour Relations Council (ELRC)* om vas te stel wat die moontlike redes vir onderwysers se uittrede uit onderwys behels. Die ondersoek het 900 skole betrek en daar is gepoog om die wye spektrum van die verskillende Suid-Afrikaanse skole te teenwoordig. Vraelyste is deur die onderwysers voltooi en die betrokke skoolhoofde het dit nagegaan en bevestig. Daar was ondersoek ingestel na watter aktiwiteite die onderwyser se dag vul, watter impak die spesifikasies van die nasionale beleid en ander beleide (byvoorbeeld deurlopende assessering) op die onderwyser se werkslading het, en tot watter mate ander faktore 'n invloed op die onderwyser se werkslading uitoefen (Chisholm et al., 2005:1-2). Uit die statistieke (Chisholm et al., 2005) het dit geblyk dat drie uit vier onderwysers van mening was dat hul werkslading aansienlik vermeerder het sedert die jaar 2000. Meer as 90% van die onderwysers het ervaar dat die nuwe kurrikulum en die deurlopende assessering tot hulle werkslading bygedra het. Die onderwysers het in geen onduidelike terme te kenne gegee dat hul uitermatige spanning en druk ervaar as gevolg van die herhaalde beleidsveranderinge. Bron (2008) bevind in haar studie dat al elf intermediêre onderwysers in Tshwane dit eens was dat die werkslading te hoog is en beleef dat daar te veel verwag word van onderwysers terwyl te min erkenning gegee word.

Die faktore wat 'n aansienlike aandeel in die toename van die onderwysers se werkslading gehad het was die assessering, beplanning, voorbereiding, verslaghouding en verslaggewing vereistes van UGO wat as 'n enorme las beleef is. Die aantal leerareas, en leerareas waar daar nie die nodige hulpmiddels of onderwysers voor was nie, plaas onnodige druk op skole en ook die onderwysers. Klasgrootte, tekort aan onderwysers en onvoldoende klaskamers om almal te akkommodeer, het 'n direkte impak op die onderwysers se vermoë om hul werkslading suksesvol te hanteer. Die Geïntegreerde Kwaliteitsbestuurstelsel (*Integrated Quality Management System [IQMS]*), die Norme en Standaarde vir onderwysers, en die beleid wat bepaal dat leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroom geakkommodeer moet word (Witskrif) verhoog die druk op die onderwysers asook hulle werkslading. Verskeie departementele vereistes dra by tot 'n verhoogde werkslading vir die skoolhoofde in besonder (Chisholm et al., 2005:x).

Die onderskeie skole en onderwysers het verskillende vlakke van sukses en aanpassing geopenbaar. Die minderheid skole het met groot opoffering daarin geslaag om steeds, ten spyte van die beleidsoorlading en die oorvol klasse, die verwagte tyd aan onderwys af te staan. Die oorgrootte meerderheid het egter die konstante, komplekse verandering in hul onderwys en leerkonteks as 'n onhanteerbare, swaar werkslading ervaar. Een van die belangrikste bevindinge van die verslag aan die *ELRC* was dat die skole wat die grootste

behoefte aan ondersteuning en verandering openbaar, die grootste uitdagings ervaar om die mas op te kom en aan die nuwe vereistes te voldoen (Chisholm et al., 2005). Alhoewel die verslag nie dit ten doel gehad het nie, het aanbevelings wel uit die navorsing voortgevloei. Daar is aanbeveel dat onderrigtyd beskerm moet word deur onderwysers se rol as onderriggewers te benadruk. Leerdergetalle in die klas moet verminder word en administratiewe onderskraging aan skole moet verbeter word. Die aantal leerareas in die kurrikulum moet verminder word, veral in die areas waar daar nie opgeleide onderwysers is nie. Aanbevole assesserings en die aantal verslaghouding en verslaggewing prosedures moet afgeskaal word. Die IQMS moet oor 'n tydperk van drie jaar herevalueer word om vas te stel of die werkslading met die verloop van tyd verminder het, al dan nie. Die onderskeie beleide moet vergelyk word in terme van tydsbesteding, om sodoende helderheid te verkry oor die aantal ure wat aan onderrig in besonder, bestee móét word. Die verslag het in korrelasie met Chisholm et al., (2000), James (2008) en Jansen (1998) se bevindinge, klem geplaas op die feit dat 'n verandering van beleid nie noodwendig die probleme sou oplos nie en het ook ten sterkste aanbeveel dat die oorlading van beleidsveranderinge juis aandui dat nuwe beleide nie ingestel moet word om die probleme te probeer oplos nie.

2.2.3 Instelling van nuwe doelwitte

Soos uiteengesit en saamgevat in Tabel 2.1 hierna, het die *doelwitte* van onderwys aanvanklik die onderrig en presiese weergawe van feite voor oë gehad, en tydens die oorskakeling na UGO verander na die ontwikkeling en globale aanpasbaarheid van elke leerder. Dit was 'n groot aanpassing vir onderwysers en hulle moes hul beplanning, onderrigmetodes en denkwyses, doelbewus verander en aanpas. Leerders moes meer onafhanklike, kreatiewe en oorsigtelike denkprosesse openbaar en nie net feitlike inhoud soos 'n papegaai memoriseer en weergee nie (Young, 1998).

Kurrikulum 2005 het verder ook ten doel gehad dat onderwysers en ouers moes poog om saam te werk tot die leerders se voordeel en om die leerders te ondersteun. Hargreaves en Lo (2000:177) merk dat ouers en onderwysers se verwagtinge verskil wat leer, onderrig en hul onderskeie rolle daarin behels. Die ouer en onderwyser se verhouding word gevolglik telkens deur spanning, angs en misverstande gekenmerk. Ouers het nie meer op 'n afstand die leerproses van hul kinders aanskou nie, maar moes nou deelneem aan en 'n bydrae lewer tot die proses. Daar was nou 'n vennootskap van wedersydse leer en ondersteuning tussen die onderwyser en die ouer, by die skool en tuis. Onderwysers het nie langer in isolasie gewerk en gefunksioneer nie, maar het saam met kollegas gewerk om nuwe leerplanne te ontwikkel (Jansen, 1998).

'n Nuwe leerproses was ingestel en die fokus het verskuif om hoofsaaklik op die leerders, en nie meer op die onderwysers, te val nie. Botha (2012) beklemtoon die paradigmaskuif wat in die Suid-Afrikaanse kurrikulum plaasgevind het vanaf 'n oorwegend onderwysergesentreerde benadering na 'n leerdergesentreerde benadering. Onderwysers was nie langer alleen verantwoordelik vir die leerproses nie en moes deur hul onderrigmetodes en aanslag, leerders van passiewe ontvangers na aktiewe deelnemers verander. Leerders moet verantwoordelikheid vir hul eie leerproses en vordering aanvaar, en assessering vind deurlopend plaas. Leerders moet nou deur konstante terugvoer en bevestiging van hul eie waardes gemotiveer word en die onderwyser se persoonlikheid is nie meer bepalend ten opsigte van die leerders se motivering nie. Onderwysers moet leerders aanmoedig om kritiese denke te ontwikkel, te reflekteer oor dit wat hul leer, daaroor te redeneer en dan aksie te neem en dit hul eie te maak. Inligting en kennis word nie meer ingedril deur die memorisering van gegewe feite nie, maar leerders moet poog om dit hul eie te maak deur dit self te bespreek en te ontdek. Onderwysers fokus nou op bespreking en ontdekking in plaas van instruksie, en stel nie meer bloot vrae en verwag antwoorde nie. Die eindproduk word nou vervang deur 'n interaktiewe proses waarby leerders aktief betrokke is. Die onderwyser moes deur noukeurige beplanning en verandering in hul eie werkswyse, toepassing en denkwyses die ommeswaai onder die leerders teweeg bring en op 'n wyse onderrig en werk waarin hul nie noodwendig opgelei is nie. Dit korreleer met Hargreaves (2000:151) se bevinding in sy studie wat die ontwikkeling van onderwysers in terme van professionaliteit ondersoek en konseptualiseer.

2.2.4 Vernuwing van die sillabus en leermateriaal

Jansen (1998) verwys na die beloftes van UGO wat aanvoer dat leerders beter begrip sal toon en dat onderwysers van onderriggewers in kurrikulumontwikkelaars en fasiliteerders sal verander. Onderwysers moes self die verantwoordelikheid vir die nuwe onderrig-en leerstrategieë dra, wat die suksesvolle implementering van die veranderinge ingesluit het. Jansen (1998) is van mening dat daar geen navorsing bestaan wat hierdie gegewens, aannames, of te wel ideale kan staaf nie en dat dit net verdere druk op die onderwysers plaas. Nie alleen word daar van die onderwysers verwag om die nuwe vaardighede toe te pas nie, maar ook om insig in die onderliggende teoretiese konsepte te hê en die kapasiteit te demonstreer om dit in verskeie kontekste toe te pas en oor te dra. 'n Deurlopende, sistemiese proses wat onderwysers toelaat om UGO as beleid te konseptualiseer en sin van te maak, ontbreek. Na die inhuldiging van *K2005* en UGO in 1997 is die rol van kurrikulumontwikkelaar aan die onderwyser oorgedra en elke onderwyser is aangemoedig om hulle eie leermateriaal te ontwikkel aan die hand van 'n breë raamwerk. Die kurrikulum het weggedoen met voorgeskrewe, goedgekeurde handboeke, en 'n vryer formaat gevolg waar onderwysers self die sillabus en materiaal kon kies en verskaf. Die taakspan wat

gedurende Februarie 2000 aangestel was om *K2005* te ondersoek, het tydens hul ondersoek egter tot die gevolgtrekking gekom dat onderwysers oor die algemeen nie oor die tyd, vaardighede of hulpmiddels beskik om hul eie leermateriaal te ontwikkel nie. Die taakspan het aanbeveel dat handboeke en ander hulpmiddels aan onderwysers verskaf word en dat onderwysers opgelei word om die handboeke met kundigheid te gebruik (Chisholm et al., 2000). Die bepalings van die DBO het tydens 2011 met betrekking hieroor verander en 'n seleksie van voorgeskrewe handboeke en 'n vaste kurrikulum raamwerk is weer aan die orde van die dag. Tesame met die instelling van die KABV het die DBO die kurrikulum in September 2011 gestandaardiseer (*DBE, 2011a*) en weer in Desember aangepas (*DBE, 2012*) en behoort al die onderskeie provinsies dieselfde kurrikulum teen dieselfde pas te volg. Alle provinsies is veronderstel om dieselfde werk in dieselfde tydperk met die leerders te behandel, wat leerders se wisseling van skole in verskillende provinsies aansienlik vergemaklik vir beide die betrokke leerder en die nuwe onderwyser.

2.2.5 Aanpassing van die assesseringproses

Jansen (1998) voer na sy ondersoek van UGO aan dat 'n radikale hersiening van die assesseringstelsel, wat grotendeels nog in die pad van suksesvolle kurrikulumvernuwing staan, nodig is. Wat opvallend is, is die feit dat deurlopende assessering nie in die finale skooljaar (standerd 10) gebruik word nie. Jansen haal teenstanders (Brandt, 1994) en kampvegters (Marzano, 1994) van UGO aan wat beide tot die gevolgtrekking gekom het dat UGO nie veel aan die bestaande kurrikulum en assesseringsmetodes in praktyk verander het nie. Verdere navorsing is nodig om dit suksesvol af te rond en te implementeer.

Die Ministeriële taakspan moes in 2009 die Hersiene Nasionale Kurrikulum (HNK) se implementeringsproses en nie die Kurrikulum, hersien. Die taakspan het egter bevind dat daar diskrepancies bestaan tussen dit wat onderrig word en dit wat geassesseer word in sommige leerareas en vakke. Die diskrepancies dra by tot die probleme wat tydens die implementeringsproses geïdentifiseer is. (Dada et al., 2009:38). Assessering vind nie meer hoofsaaklik in formele toets- of eksamenblokke plaas nie, maar deurlopend deur die jaar, en self-, groep- en onderwyserassessering word gebruik vir konstante terugvoer en motivering. Die klem het van assessering as die norm, verskuif na assessering as deel van 'n wyer kriteria. Formele toetse is nie meer die grootste en bepalende faktor nie, maar klaswerk en praktiese toepassing is nou deel van die nuwe beleid van deurlopende assessering. Jansen verwys na Lucen et al., (1997) se navorsing wat aangedui het dat deurlopende assessering meestal geïnterpreteer en hanteer word as 'aanhoudende assessering' in plaas van 'n meer progressiewe en holistiese assessering soos deur die beleid aangedui. Die omvang van die assesseringstake het dieselfde gebly terwyl die hoeveelheid van die take aansienlik vermeerder het. Leerders word in groepsverband en nie slegs individueel geassesseer nie.

Die onderwyser was nie meer alleen verantwoordelik vir die assessering nie en self-, maat-, groep- en onderwyserassessering word toegepas om die leerders te evalueer.

Tot en met 2011 was slegs die matriekleerlinge met gestandaardiseerde vraestelle geëvalueer tydens hul eindeksamen. Sedert 2011, in die nuwe kurrikulum, word leerders van gr.1-6 en 9 jaarliks in hul Eerste Taal en Wiskunde op nasionale vlak geëvalueer met behulp van die Jaarlikse Nasionale Assessering (JNA, of te wel *ANA [Annual National Assessment]*). Hierdie assessering is egter nie deel van die slaagvereistes van 'n graad nie en toets die kennis wat die leerder in die vorige graad aangeleer het. Graad drie leerders skryf byvoorbeeld oor kennis wat in Graad twee aangeleer is. Vanaf 2011 sou die simbole of graderingskale wat gebruik word om leerderprestasie in Gr.10-12 te meet en aan te dui ook gebruik word vir Gr.R–9, om eenvormigheid in die kurrikulum te bewerkstelling (DBE, 2011c).

Tabel 2.1: Die verskille tussen die ou en die nuwe kurrikulum en onderwyspraktyk

	Ou Kurrikulum en onderwyspraktyk	Nuwe Kurrikulum en onderwyspraktyk
Doelwitte	Onderrig	Ontwikkeling (globale aanpasbaarheid)
	Feite	Denke
Verhoudings	Onderwyser outoriteit	Onderwyser en ouer gelykheid
	Onderwyser in isolasie	Onderwysers in samewerking met kollegas
Leer	Passiewe leerders	Aktiewe leerders
	Onderwyser verantwoordelik vir leer	Leerders neem eie verantwoordelikheid vir leer
	Persoonlikheid van onderwyser bepalend vir leerders se motivering	Leerders gemotiveer deur konstante terugvoer en bevestiging van hul waarde
	Papegaaier leer (<i>Rote learning</i>)	Kritiese denke, refleksie, redenering en aksie
	Onderwyser stel vrae en verskaf antwoorde	Ontdekking
	Instruksie	Bespreking
	Produk	Proses
Sillabus en leermateriaal	Deur verskillende provinsies neergelê	Deur onderwysers ontwikkel
	Voorgeskrewe en goedgekeurde handboeke	Aanvanklik vryer formaat, inhoud nie voorgeskryf – huidiglik weer teruggekeer na seleksie van voorgeskrewe en goedgekeurde handboeke
Assessering	Norm	Kriteria
	Formeel – Geskrewe toetse is bepalend	Prakties – formele toetse is nie grootste deel, assessering vind ook informeel en op daaglikse basis plaas
	Toets- en eksamentydperk	Deurlopend
	Individueel	Individueel en Groepwerk
	Onderwyser assesseer	Self-, maat-, groep- en onderwyserassessering (rubrieke)
	Gestandaardiseerde nasionale assessering van matrieks/Graad 12's	JNA's (Jaarlikse Nasionale Assessering) van Gr.1-6 sedert 2011 en Gr.9 vanaf 2012.

Aangepas uit *Department of Basic Education, 2010; Van der Horst & McDonald, 1997; & Spanish Reforma* soos in Kennedy, 1996:83.

2.3 DIE ROL VAN ONDERWYSERS

Die nuwe kurrikulum het aanleiding gegee tot die onderwyser se multi-dimensionele rol (Le Maistre & Paré, 2010:560) waarvoor hulle nie ten volle opgelei was nie. Schulze en Steyn (2007) dui aan dat onvoldoende opleiding spanning onder onderwysers teweeg bring. Die aantal leerders in die klaskamer het 'n aandeel in die toename van die onderwyser se werkslading en bemoeilik soms aanpassing van die onderwysers en leerders. Groter klasse is moeiliker hanteerbaar veral wanneer daar 'n verskeidenheid leerders met verskillende behoeftes saam in 'n klas geplaas word (Bester, 2000; Jordaan, 2003).

Donald et al., (2010:139-141) haal die sewe sleutelbegrippe soos geïdentifiseer in *The South African norms and standards for educators* wat die onderwyser se nuwe rol uiteensit, aan. Die onderwyser word beskou as: (i) bemiddelaar van leer (primêre rol); (ii) evalueerder van leer; (iii) interpreteerder en ontwerper van leerprogramme-en-materiale (met inagneming van tweedetaalsprekers wat ook daarby moet baat); (iv) spesialis wat op hoogte bly van verwikkelinge ten spyte van die voortdurende veranderinge in vakgebiede; (v) leier, administreerder en bestuurder wat taak, sowel as sosiale en emosionele behoeftes van die leerders in ag neem; (vi) ondersteuningsvoorsiener: gemeenskap, burgerskap en pastorale rol wat vereis dat leerhindernisse aangespreek word terwyl spesifieke leerbehoefte ondersteun word; (vii) student, navorser en lewenslange leerder wat ondersteunend is tot die ander genoemde rolle van die onderwyser. Die rol van navorser is belangrik as deel van die onderwyser se eie professionele ontwikkeling. Onderwysers moet leer om te bevraagteken, observeer, evalueer en dan weer te bevraagteken. Daarbenewens moet hul die studente leer om in 'n 'navorsingswyse' te dink, te bevraagteken, observeer, evalueer en weer te bevraagteken. Dit moet verder gedifferensieer word vir die verskillende leerders, van 'n eenvoudige en konkrete, na 'n meer komplekse en abstrakte manier.

Hierdie stel uiteenlopende rolle word deur Verešová en Malá (2012:295) geïdentifiseer as een van die grootste stressors wat 'n impak op die onderwyser het. Benewens die veranderinge en praktiese uitdagings wat die onderwysers in die gesig staar, is daar 'n moontlikheid dat die onderwysers se individuele persoonlikheidsverskille 'n verdere rol in hul hantering van die genoemde uitdagings mag speel. Carver, Scheier en Weintraub (1989:270) bespreek onder andere die wyse waarop individuele verskille moontlik 'n individuele aanpassing of suksesvolle hantering van 'n insident kan beïnvloed. Die moontlikheid bestaan dat stabiele aanpassings 'style' of 'disposisies' gevorm word wat individue in spanningsvolle situasies gebruik om die betrokke situasie te hanteer. Vanuit hierdie oogpunt benader individue nie elke aanpassingskonteks opnuut en sonder voorbedagte rade nie, maar behou hul met die verloop van tyd en omstandighede 'n gekose stel aanpassingstrategieë wat redelik permanent ingestel is. Carver, Scheier en Weintraub

(1989) benadruk die teenstrydigheid van die aanname en haal vir Folkman en Lazarus (1998) aan wat herhaaldelik in hul navorsing die aandag fokus op die siening van aanpassing as 'n dinamiese proses wat deurlopend, tydens elke afsonderlike fase van 'n insident of episode, verander. Folkman en Lazarus se siening stel dus voor dat die ontwikkeling van 'n aanpassingstyl ten beste as teenproduktief beskou kan word, aangesien dit die individu tot een bepaalde manier van optrede bind. Die individu word dus nie die vryheid en buigsaamheid om elke insident afsonderlik op te weeg en na gelang van die verskillende uitkomst op te tree, gebied nie. Dit sal daarom nie in die onderwysers se belang wees om 'n aanpassingstyl te ontwikkel wat rigied is nie. Elke verandering in die kurrikulum moet eerder afsonderlik opgeweeg word en dienooreenkomstig na aanleiding van meriete, hanteer word.

Perrez en Reicherts (1992:163) definieer aanpassingsgedrag as toereikend, indien dit korreleer met verskeie kriteria van rasionaliteit, effektiwiteit en 'n koste-effektiewe verhouding insluit. Perrez en Reicherts (1992:161) haal ook vir Lazarus (1983) en Lazarus en Folkman (1984) aan wat toereikende aanpassing (*adequate coping*) in terme van die volgende twee aspekte bespreek:

- a. Tyd dimensie – 'korttermyn teenoor langtermyn effek'.
- b. Die verskeie fasette van die uitkomst, afhange van iemand se tevredenheid met sosiale verhoudings aan die een kant, en persoonlike welstand of fisiese gesondheid aan die ander kant.

Positiewe korttermyn effekte kan in een faset positief en in 'n ander negatief resulteer. Dit kan ook met die verloop van tyd verander en homogeniteit van die effekte kan daarom nie aangeneem word nie. Onder korttermyn kriteria vir suksesvolle aanpassing is direkte oplossing van die probleem en 'n vermindering van die stres reaksie. Onderwysers wat die administrasie van nuwe beplanning in 'n vakansie aanpak en agter die rug kry is 'n voorbeeld van direkte oplossing van die probleem. Langtermyn kriteria verwys na die fisiese, verstandelike en sosiale welstand (Perrez & Reicherts, 1992:34). Onderwysers moet aanpas en verder bemagtig word om ook vorentoe te beplan en instaat te voel om die veranderinge suksesvol te hanteer. Perrez en Reicherts (1992:161) haal ook vir White (1974) aan wat die stelling maak dat die karakterisering van die vermoë om stres met welslae te hanteer as 'n proses van suksesvolle aanpassing by interne of eksterne stressors, 'n sirkulêre redenasie proses is, aangesien die aard van suksesvolle aanpassing nog nie bepaal of vasgestel is nie.

McGuire (2012) ondersoek motivering en selfvervulling van werknemers in die moderne werkplek, waar verandering aan die orde van die dag is, aan die hand van Maslow (1954) se hierargie van behoeftes wat toon dat daar nie suksesvol na 'n volgende vlak van ontwikkeling beweeg kan word alvorens die eerste basiese vlak of behoeftes vervul is nie. Allison en

Brundrett (2008) het navorsing onder laerskoolonderwysers in Brittanje uitgevoer en is dit eens met McGuire dat motivering 'n sleutelaspek op individuele en organisatoriese vlak is, veral in die onderrigomgewing as werkplek. As die skool en die kurrikulumverandering in die lig hiervan beskou word, kan die gevolgtrekking gemaak word dat onderwysers as kern rolspelers en skole as individuele instansies eers ondersteun en bemagtig moet word in terme van opleiding en die verskaffing van hulpmiddels, alvorens die implementering van 'n nuwe kurrikulum suksesvol deurgevoer kan word. Indien onderwysers en skole se behoeftes nie vervul word nie, kan dit nie suksesvolle prestasies van leerders, suksesvolle onderrig of die suksesvolle implementering van enige gegewe kurrikulum tot gevolg hê nie. McGuire (2012) is van mening dat dit die werkgewer se verantwoordelikheid bly om 'n werksomgewing te skep wat werknemers toelaat om hul eie potensiaal te verwesenlik (self aktualisering).

2.4 KONSEPTUELE RAAMWERK

2.4.1 Sisteemteorie en bio-ekologiese teorie as ekosistemiese teorie

Soos in Hoofstuk Een genoem word die interafhanklike verhouding en verband tussen die voortdurende verandering van die kurrikulum en die onderwysers se aanpassing daarby, aan die hand van die sisteemteorie en meer spesifiek die ekosistemiese teorie (Bronfenbrenner, 2005; Donald et al., 2010; Patton et al., 2006) die aanpassingsteorie (Folkman & Lazarus, 1988) en die stres-en-hanterings teoretiese raamwerk (*stress-and-coping theoretical framework*, Park & Folkman, 1997) ondersoek. Die interafhanklikheid van die sisteme in die ekosistemiese teorie asook in die stres-en-hanteringsteorie (globale en situasionele betekenis) sluit aan by die interafhanklikheid van die sisteme in die onderwysstelsel, skole en meer spesifiek ook, die kurrikulum. Die wedersydse invloed word op grond van die genoemde teoretiese raamwerke, verder verduidelik en bespreek. 'n Sosiaal konstruktivistiese paradigma dien as die lens waardeur die onderwyser as aktiewe agent in sy/haar eie ontwikkeling beskou word en fokus op kennisverwerwing as 'n persoonlike, kognitiewe proses (Gergen & Wortham, 2001). Dit sluit verder ook aan by die ekosistemiese teorie en stres-en-hanterings teoretiese raamwerk, asook die navorsingsmetode (IKA) wat in die onderhawige studie gebruik word.

Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie bied 'n bruikbare raamwerk vir die interpretasie en nadere ondersoek van die sisteemteorie in die vorm van die ekosistemiese teorie (Bronfenbrenner, 2005; Donald et al., 2010). Donald et al., (2010:37) benadruk die relevansie van die sisteemteorie in die soeke na inligting spesifiek oor onder andere klaskamers en skole, en haal vir Plas (1986), Burden en Hornby (1989), en Broderick (1993) aan wat sy stelling met hul navorsing ondersteun. Die sisteme word vervolgens verder onderverdeel in 'n mikro-, meso-, ekso-, makro- en kronosisteem. Bronfenbrenner verwys

ook na vier interaktiewe dimensies naamlik: persoon, proses, konteks en tyd (PPKT) (Donald et al., 2010).

Donald et al., (2010:37-39) beskryf elemente en prosesse wat belangrik is om te ondersoek en te verstaan in sisteme. Interaksie tussen die sisteem en die subsisteme kom voor en sisteme as 'n geheel kan interaktief met ander sisteme verkeer. Die ekosistemiese teorie onderskei hier verder tussen die onderskeie sisteme en subsisteme. Die mikrosisteem omsluit interpersoonlike verhoudings tussen onderwysers en sisteme soos kollegas, die skool, hulle gesin en vriendegroep. Onderwysers se onmiddellike omgewing speel 'n belangrike rol in hul ontwikkeling as leerkragte en hul vermoë om spanning te hanteer en te verwerk. In die mesosisteem vind verhoudings interaktief tussen die mikrosisteme plaas. Die eksosisteem is nie noodwendig direk by die onderwyser as sisteem betrokke nie en die onderwyser speel nie 'n aktiewe rol in die eksosisteem nie, maar dié sisteem oefen wel 'n invloed op die onderwyser uit. Die DBO is deel van die eksosisteem, wat deur die instelling van verandering 'n indirekte invloed op onderwysers uitoefen. Die makrosisteem omsluit en beïnvloed al die genoemde sisteme en bestaan uit houdings (bv kultureel), waardes (bv. sosiale waardes), sosio-ekonomiese status en geloof. In ooreenstemming met die sosiaal konstruktivistiese paradigma word die onderwyser as aktiewe agent of deelnemer in sy/haar eie ontwikkelingsproses beskou. Patrone van funksionering kom voor wanneer al die dele van die sisteem die sisteem as 'n geheel beïnvloed. Wat in die een deel van die sisteem gebeur het 'n direkte uitwerking op die ander deel van die sisteem, alhoewel die ander deel van die sisteem nie noodwendig direk betrokke is by die interaksie nie. As die onderwyser byvoorbeeld spanning ervaar as gevolg van die verandering in die kurrikulum en toename in werkslading, of 'n gevoel van onvermoë ervaar in sy/haar bevoegdheid as gevolg van die snel veranderende werksomgewing, mag dit 'n negatiewe invloed op die ander dele van die familie of gesin as sisteem uitoefen. Dit het ook implikasies vir die ondersteuning van leerders. Onderwysers moet nou alle sisteme wat 'n invloed op die leerder se lewe uitoefen in ag neem en betrek om optimale ondersteuning aan die betrokke leerder te bied.

Soos die patrone van funksionering uitbeeld, het 'n interaksie in die een deel van 'n sisteem 'n invloed op die ander deel van die sisteem. As gevolg van die interafhanklike verhouding waarin al die sisteme en subsisteme met mekaar verkeer vind hierdie aksie egter nie net in 'n eenvoudige, eenrigting patroon plaas nie, maar geskied oorsake en gevolg meestal in siklusse. Hierdie siklusse word dikwels in die vorm van ongeskrewe reëls vasgelê waarvolgens interaksie in die betrokke sisteem plaasvind. Die verandering van die kurrikulum wat deur die DBO ingestel word impakteer op die skole, onderwysers, leerders en die gesinne betrokke. Siklusse kan hier ontstaan tussen die skool en die onderwyser wat impakteer op die onderwyser en die leerder en ook die onderwyser en die ouers, die

onderwyser en sy/haar gade of die leerder en sy/haar ouers. Die siklusse van oorsaak en gevolg sluit aan by die IKA se visuele uitbeelding van die resultate (SID) as oorsake (drywers) en gevolge (uitkomst) wat in Hoofstuk Drie breedvoerig bespreek word. Interaksie met ander sisteme en die sisteem as 'n geheel, word beïnvloed deur, en beïnvloed weer op sy beurt, beide vasgestelde en versteekte doelwitte en waardes van die sisteem. Die doelwitte en waardes is deel van die makrosisteem en oefen 'n invloed op al die ander sisteme uit. Kurrikulumhervorming mag dalk die vasgestelde doelwit van die veranderinge wees, maar die sterker en versteekte waarde kan politieke aksie wees (Jansen, 1998). So kan onderwysers dalk ook die ou manier van onderrig slaafs navolg omdat dit 'effektief' is in hul mening, terwyl die versteekte en meer invloedryke doelwit moontlik 'n gevoel van onbevoegdheid in die nuwe kurrikulum en onderrigmetodes behels.

Kommunikasiepatrone kom tussen sisteme, en ook tussen subsisteme voor. Duidelike en direkte kommunikasie tussen die sisteme asook subsisteme is belangrik vir doeltreffende funksionering en interaksie. Kommunikasie tussen sibbe as subsisteme, asook kommunikasie tussen ouers is belangrik vir verhoudings en doeltreffende funksionering in die gesin as 'n sisteem. Verder is kommunikasie tussen die ouers en die skool (as sisteem buite die gesin) belangrik, sodat hul as eenheid kan funksioneer en die leerder kan ondersteun. Kommunikasie tussen die kinders en onderwysers in die skool is belangrik vir die doeltreffende oordrag van kennis. So is kommunikasie tussen leerders in dieselfde graad weer belangrik vir doeltreffende sosiale verhoudings. Die definiëring van rolle binne 'n gegewe sisteem is belangrik vir die funksionering van die sisteem as 'n geheel. Die voorafgenoemde vasgestelde en versteekte doelwitte en waardes van 'n sisteem of subsisteme word deur die rolle en die wyse waarop hul vertolk word, verteenwoordig. Die hele sisteem word geaffekteer deur die rolle binne in die gegewe of ander sisteme. In die skoolopset oorleuel onderwysers se rolle dikwels en is hul die leerkrag, persoon wat dissipline uitoefen, versorgers, maatskaplike werkers en sportafrigters in ooreenstemming met Donald et al., (2010:139-141) se sewe sleutelbegrippe. In die nuwe kurrikulum het die onderwyser se rol ook aansienlik verander en die rolle kan dikwels teenstrydig wees. Een van die nuwe rolle wat bygekom het was onder andere die van kurrikulumontwikkelaar.

Die sisteem se funksionering word verder geaffekteer deur die grense tussen die sisteme en subsisteme wat rigied en geslote of aanpasbaar en oop kan wees. Hoe rigied en geslote of oop en aanpasbaar die DBO byvoorbeeld teenoor skole is sal 'n direkte invloed uitoefen op die ingeligtheid van die skole en hul kwaliteit van onderrig. Die skole se verhouding met die ouers en onderwysers sal ook meer voordeel trek uit oop en aanpasbare grense. Jansen (1998) vestig die aandag op die noodsaaklikheid van onderwysers wat onderling netwerk. Onderwysers kan dus ook voordeel trek deur oop grense met kollegas te onderhou. Yang et

al., (2011:112) benadruk die belangrike rol wat spanwerk en kommunikasie in die werksomgewing speel om moontlike spanning teë te werk. Laastens noem Donald et al., (2010) dat alle menslike sisteme verander en ontwikkel met die verloop van tyd. Ontwikkelingsveranderinge in dele van die sisteem beïnvloed die sisteem as 'n geheel. Die ontwikkeling in een sisteem beïnvloed die ontwikkeling in 'n ander sisteem in volgehoue, interaktiewe siklusse. Die integrasie van skole na 1994 en die onderwysers in die skolesisteem is 'n goeie voorbeeld van die ontwikkeling van verskillende sisteme en hoe dit mekaar onderskeidelik beïnvloed het. Die onderwysers word genoodsaak om te ontwikkel met die instelling van elke nuwe kurrikulum. Hulle ontwikkeling sal ook die leerders se ontwikkeling beïnvloed.

2.4.2 Aanpassingsteorie

Soos reeds genoem in Hoofstuk Een se konsep omskrywing ontbreek 'n direkte vertaling van *coping* tot op hede in die Afrikaanse woordeskat. In die onderhawige studie waar dit vertaal word, word daar derhalwe verwys na aanpassing of hantering. Dit moet onder geen omstandighede verwar word met die engelse term *adaptation* of met die teorie wat met *adaptation* gepaard gaan nie. Aanpassing of hantering, in die onderhawige studie, verwys na die kognitiewe-en gedragspogings wat deur die deelnemers aangewend word om eksterne en interne konflik en vereistes te bemeester, verdra of te verminder (Folkman & Lazarus, 1988).

2.4.2.1 Agtergrond

Aanpassingsteorieë kan na aanleiding van twee parameters geklassifiseer word. Eienskap-georiënteerde (*trait-oriented*) teenoor kondisie-georiënteerde (*state oriented*) benaderings, asook mikro-analitiese teenoor makro-analitiese benaderings. Eienskap-georiënteerde strategieë fokus op vroeë identifikasie van individue wie se aanpassingshulpbronne en pre-disposisie nie opgewasse is vir die gegewe vereistes van 'n spesifieke spanningsvolle episode of insident nie. Navorsing wat kondisie-georiënteerd is en rondom die eintlike aanpassing handel, het 'n meer algemene objektief, naamlik die suksesvolle hantering van uitdagings wat die individu beleef op 'n praktiese vlak.

Die verhouding tussen aanpassingstrategieë wat 'n individu ten toon stel, asook uitkomsveranderlikes soos self-gerapporteerde of objektiewe geregistreerde aanpassingseffektiwiteit, emosionele reaksies wat saam met sekere aanpassingspogings gaan of volg, as resultaat van die pogings, of veranderlikes van aanpasbare uitkomste soos byvoorbeeld gezondheidstatus of toetsprestasie, word ondersoek. Aanpassingstrategieë poog om die fondasie vir 'n algemene veranderingsprogram te lê en om aanpassingseffektiwiteit te verbeter. Mikro-analitiese benaderings fokus op 'n groot aantal

van spesifieke aanpassingstrategieë, terwyl makro-analise op 'n meer abstrakte vlak funksioneer en meer klem op fundamentele konstruksie lê (Krohne, 2002). In die onderhawige studie word daar van 'n kondisie-georiënteerde en makro-analitiese benadering gebruik gemaak. Onderwysers se hantering van en aanpassing by die veranderinge in die kurrikulum word ondersoek en aanpassingstrategieë word geïdentifiseer. Verder word die uitdagings wat die onderwysers ervaar en hoe hulle daarby aanpas, suksesvol al dan nie, ondersoek. Verešová en Malá (2012:295) vestig die aandag op die noodsaaklikheid van effektiewe hanterings- en aanpassingsvaardighede. Daarsonder sal langdurige blootstelling aan stressors en spanning tot uitbranding lei. Leipold en Greve (2009:40) verwys in hul hiërargiese model na veerkragtigheid as die skakel tussen aanpassing en ontwikkeling. Aanpassing verskyn heelonder aan die model, terwyl ontwikkeling heelbo geplaas is. Veerkragtigheid is in die middel van die model en word beskryf as 'n individu se stabiliteit of vermoë om vinnig te herstel of selfs te groei te midde van besonderse uitdagende omstandighede.

Krohne (2002) verwys na Lazarus (1991) se navorsing wat sedert die oorspronklike stres teorie in 1966 ontwikkel het en tans aandui dat spanning 'n verhoudingskonsep is. Spanning word nie as 'n tipe uitwendige stimuli of 'n spesifieke patroon van sielkundige gedrag of subjektiewe reaksies gedefinieer nie. Dit word eerder as 'n verhouding (transaksie) tussen individue en hul omgewing beskou. Dit sluit aan by Bronfenbrenner se PPKT model (Donald et al., 2010) en by die situasionele betekenis van die stres-en-hanteringsteorie (Park & Folkman, 1997). Krohne (2002) dui aan dat Lazarus en Folkman se definisie na twee prosesse verwys as sentrale bemiddelaars in die persoon-omgewing transaksie, naamlik kognitiewe evaluasie en -aanpassing. Sielkundige spanning verwys na 'n verhouding met die omgewing wat die individu as belangrik beskou vir sy of haar welstand en waar die vereistes die beskikbare aanpassingshulpbronne oorlaai of oorskry (Lazarus & Folkman, 1986:63), soortgelyk aan wat onderwysers ervaar. Die onderwys as beroep se vereistes en werkslading het verander en vermeerder, maar onderwysers het nie eienaarskap of seggenskap ten opsigte van die veranderinge nie (Tabel 1.1, p.12).

2.4.2.2 Leemtes in die oorspronklike teorie van aanpassing

Kato (2013) het 'n leemte in die aanpassingsteorieë geïdentifiseer naamlik dat interpersoonlike stressors nie in ag geneem is nie, en net aanpassing in die algemeen aangespreek is. Folkman en Moskowitz (2000) het verder die afwesigheid van positiewe uitkomst as 'n tekortkoming in die teorie uitgelig. Kato het drie studies met ongeveer 4100 Japanese deelnemers onderneem, om interpersoonlike stressors te meet en die geldigheid en betroubaarheid van die nuwe *Interpersonal Stress Coping Scale (ISCS)* te ondersoek. Hy identifiseer spanningsvolle situasies tussen mense soos byvoorbeeld argumente, 'n gestryery, negatiewe houdings of gedrag, 'n ongemaklike atmosfeer gedurende 'n gesprek of

'n aktiwiteit, en die bekommernis om ander mense se gevoelens seer te maak, as interpersoonlike stressors (Kato, 2013:100). Hy haal verder vir Maybery en Graham (2001) aan, wat aanvoer dat die genoemde stressors die mees algemeenste in die alledaagse lewe voorkom en dat dit 'n baie groot uitwerking op individue se stresvlakke en algemene welstand kan hê. Gedurende die onsekerhede, en voortdurende verandering van die kurrikulum, is die moontlikheid van die aanwesigheid van bogenoemde interpersoonlike stressors, spesifiek dan ook negatiewe houdings of gedrag, groter as wat dit sou wees in 'n stabiele en voorspelbare omgewing. Dit het die potensiaal om onderwysers se stresvlakke en algemene welstand negatief te beïnvloed.

Diehl et al., (2013) ondersoek die verandering in aanpassing en verdedigingsmeganismes van volwassenes en haal vir Costa, Zonderman en McCrae (1991); Folkman (1991) en Vaillant (1993) aan wat saamstem dat aanpassing krities is vir die daaglikse uitdagings van die volwasse bestaan, asook vir langtermyn ontwikkelingsuitkomstes. Onderwysers se aanpassing blyk uit die genoemde literatuur krities te wees vir hul welstand en hantering van daaglikse uitdagings. Folkman en Moskowitz (2000) verwys na navorsing oor aanpassing wat die afgelope jare gedomineer was deur kontekstuele modelle wat aanpassing uitgelig het as 'n individu wat in 'n uiterste spanningsvolle situasie of spanningsvolle sosiale toestand vasgevang was. Navorsers het grotendeels op negatiewe uitkomstes gefokus en nie op die moontlike positiewe uitkomstes nie. Ten spyte van die verskille lig Folkman en Moskowitz (2000:647) die volgende faktore van aanpassing uit waaroor die verskeie kontekstuele modelle ooreenkom:

- i. Aanpassing het meertallige funksies, ingesluit, maar nie beperk tot, die regulasie van ellende en die bestuur van die oorsaak wat die ellende tot gevolg het (Parker & Endler, 1996).
- ii. Aanpassing word beïnvloed deur die opgeweegde kenmerke en die mate van beheerbaarheid van die spanningsvolle konteks (Baum, Fleming & Singer, 1983; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986).
- iii. Aanpassing word beïnvloed deur persoonlikheidskenmerke soos optimisme (Carver & Scheier, 1999), neurotisme en ekstrasersie (McCrae & Costa, 1986).
- iv. Sosiale hulpbronne beïnvloed aanpassing (Holahan, Moos & Schaefer, 1996; Pierce, Sarason & Sarason, 1996).

Bogenoemde in ag geneem moet daar na onderwysers se aanpassing gekyk word in die mate wat hulle die veranderinge, byvoorbeeld rolverandering en toename van werkslading kan hanteer en bestuur. Die gebrek aan opleiding en voortdurende verandering veroorsaak onsekerheid of 'n gevoel van onbeholpenheid onder onderwysers en moet gevolglik gereguleer en suksesvol bestuur word ten einde toereikende aanpassing te bewerkstellig.

Indien veranderinge te vinnig opmekaar volg kan dit nie altyd suksesvol bestuur of beheer word nie en sal dit 'n negatiewe impak op aanpassing hê. Onderwysers as individue met verskillende persoonlikheidskenmerke, sal nie alleen die veranderinge verskillend beleef nie, maar ook verskillend op die verandering reageer en derhalwe dit verskillend hanteer. Hulle aanpassing sal van hul persoonlikheidskenmerke, soos byvoorbeeld optimisme en ekstraversie, afhang. 'n Optimistiese onderwyser sal byvoorbeeld glo dat die verandering ten goede sal meewerk, terwyl 'n ekstrovert sal uitreik tot ander en saam met kollegas die uitdagings sal aanpak. Die onderwysers wat 'n breë sosiale netwerk het en wat hul in 'n meer bevoorregte sosiale omgewing ryk aan hulpbronne bevind, se kans op suksesvolle aanpassing is daarom groter. Schwarzer en Hallum (2008:171) het bevind dat suksesvolle aanpassing by spanningsvolle gebeure en vereistes uitbranding sal verhoed.

2.4.2.3 Probleem-gefokusde aanpassing (Problem-focused coping)

Probleem-gefokusde aanpassing kom oorwegend voor wanneer 'n persoon ervaar dat daar iets konstruktiefs aan die situasie of stressor gedoen kan word. Hulle ervaar dat die situasie dus beheer kan word (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989:267). Folkman en Moskowitz (2000:650) en Carver, Scheier en Weintraub (1989:267) definieer probleem-gefokusde aanpassing en haal vir Lazarus en Folkman (1980) en Lazarus en Folkman (1984) aan wat aandui dat probleem-gefokusde aanpassing na die pogings verwys wat aangewend word om die probleem of situasie wat die ellende of spanning veroorsaak, op te los of te hanteer. Probleem-gefokusde aanpassing sluit strategieë in om inligting in te samel, besluite te neem, vooruit te beplan en konflik op te los. Dit sluit ook pogings om hulpbronne (byvoorbeeld vaardighede en kennis) te versamel, met die doel om die onderliggende probleem aan te spreek en moontlik op te los, in. Dit omsluit verder instrumentele, situasie-spesifieke en taakgeoriënteerde aksies.

Probleem-gefokusde aanpassing kan van groot waarde wees in die onderwyser se wisselvallige werksomgewing van die afgelope negentien jaar, van volgehoue en voortdurende verandering in die Suid-Afrikaanse kurrikulum en derhalwe ook in die onderwyser se rolbeskrywing. Onderwysers wat deurnag werk aan nuwe beplanning en vakansies en naweke spandeer om administrasie en hulpmiddels weer op datum te kry, is 'n sprekende voorbeeld van probleem-gefokusde aanpassing. Ten spyte van die taakgeoriënteerde en instrumentele aard van probleem-gefokusde aanpassing, dra dit ook by tot betekenisgewing met die identifisering van situasie spesifieke doelwitte wat die individu betrek en sy aandag fokus op die doelwitte. In die tweede plek bewerkstellig die uitbeelding van probleem-gefokusde aanpassing 'n gevoel van effektiwiteit en situasionele bemeestering en beheer wanneer onderwysers die uitdagings van hul veranderende werksomgewing suksesvol kan bestuur en bemeester. Beide van die bogenoemde betekenis

gebaseerde funksies speel 'n sentrale rol in die welstand van individue (Carver & Scheier, 1998; Klinger, 1998; soos in Folkman & Moskowitz, 2000:650). Indien onderwysers oor 'n gevoel van effektiwiteit en situasionele bemeestering en beheer beskik, kan dit bydra tot hul welstand en suksesvolheid as leerkrigte, te midde van verandering, toenemende werkslading en uitdagings.

2.4.2.4 Emosie-gefokusde aanpassing

Emosie-gefokusde aanpassing is gerig op die vermindering of hantering van die spanning wat geassosieer word met, of veroorsaak word deur die situasie. Dit kom oorwegend voor wanneer 'n persoon voel dat die stressor iets is wat verdra moet word en waaroor hulle nie beheer het nie (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989:267). Dit sluit aan by onderwysers se situasie waar die werksomstandighede verander en hulle noodgedwonge by die omstandighede moet aanpas sou hul, hul posisie as leerkrig wil behou. Onderwysers wat dus gespanne raak oor die veranderinge maar ervaar dat hulle hulpeloos is en niks aan die situasie kan doen, buiten om dit te verdra nie, maak gebruik van emosie-gefokusde aanpassing. Hulle poog om die emosie, byvoorbeeld spanning wat veroorsaak word, aan te spreek of te verminder, alhoewel dit geen verskil aan die oorsaak of bron van die spanning maak nie. Slegs die simptome word aangespreek en niks word daadwerklik gedoen in 'n poging om die situasie te verander nie.

2.4.3 Die stres-en-hanterings teoretiese raamwerk

In die onderhawige studie gaan daar van Park en Folkman (1997) se stres- en hanterings teoretiese raamwerk gebruik gemaak word wat uiteenlopende konseptuele en operasionele definisies van betekenis in die literatuur integreer om 'n model van aanpassing by ongunstige situasies en omstandighede, uit te beeld. Park en Folkman is van mening dat 'n stres- en hanterings teoretiese raamwerk wat die transaksionele en dinamiese natuur van mense se reaksies op spanningsvolle situasies benadruk, 'n bruikbare raamwerk vir die integrasie bied. Die raamwerk plaas klem op die rol van doelwitte en oortuigings sowel as die funksie van betekenisgewing in die prosesse waardeur individue spanningsvolle situasies en omstandighede oordeel en hanteer. Die sentrale rol van herevaluering word uitgelig sowel as die belangrikheid van die bereiking van kongruensie tussen 'n individu se globale betekenis en die geëvalueerde betekenis van 'n spesifieke situasie. Betekenis verwys in hierdie model na persepsies van belangrikheid. Die model onderskei verder tussen twee vlakke van betekenis, naamlik globale betekenis en situasionele betekenis wat kortliks bespreek sal word (Park & Folkman, 1997).

2.4.3.1 Globale betekenis

Globale betekenis omsluit 'n persoon se vaste oortuigings en langtermyn doelwitte. Dit verwys na die mees abstrakte en algemene vlak van betekenis. Dit sluit mense se basiese doelwitte en fundamentele aannames, oortuigings en verwagting van die wêreld in. Globale betekenis beïnvloed ons begrip oor die hede en die verlede, asook ons toekomsverwagtinge. Dit beïnvloed en bepaal ook verskeie aspekte van situasionele betekenis. (Park & Folkman, 1997). Park en Folkman (1997:116) haal vir Reker en Wong (1988:122) aan wat globale betekenis omskryf as die kennis van orde, konsekwentheid en die doel van 'n mens se bestaan, die najaag en bereiking van doelwitte wat die moeite werd is en 'n gepaardgaande sin van vervulling. Die inhoud van globale betekenis bestaan uit talle aspekte, maar word meestal rondom twee aspekte beskryf. Die een dimensie word vereenselwig met mense se bewustheid en aannames van orde, insluitende die verspreiding van negatiewe en positiewe gebeure. Die ander dimensie is van motiverende aard en omsluit lewensdoelwitte en bestaansrede.

a. Orde

In breë terme word oortuigings in verband met orde in drie groepe verdeel, naamlik: (i) *Oortuigings oor die wêreld*; (ii) *Oortuigings oor die self as persoon*; en (iii) *Oortuigings oor die verhouding tussen die self en die wêreld*. Oortuigings oor die wêreld sluit mense se oortuigings oor die mate van goedgesindheid wat die wêreld openbaar, hoe gereeld goeie dinge in die wêreld gebeur en die vlak van goedgesindheid van ander individue in. Die vlak van 'n individu se 'goedheid' bepaal vervolgens wat die persoon verdien en ontvang. Park en Folkman (1997:118) verwys na Lerner (1980) se *Just World* teorie wat bepaal dat mense oor die behoefte beskik om te glo dat die wêreld onpartydig en regverdig is met die gevolg dat mense kry wat hulle toekom en verdien wat hulle kry. Die oortuiging dat die wêreld onpartydig en regverdig is, verleen 'n mate van veiligheid, beheer en voorspelbaarheid aan 'n persoon. Die twee konsepte wat meestal ter sprake is wanneer daar na oortuigings oor die self as persoon gekyk word, is eiewaarde en beleefde beheer. Eiewaarde behels die evaluasie van jou eie goedheid en moraliteit, tesame met die evaluasie van die effektiwiteit van jou optrede en aksies. Beleefde beheer verwys na die mate van beheer wat 'n individu glo hy oor uitkomst en sy eie toekoms besit. Mense kan oortuigings oor hulself aflei uit hulle oortuigings van hulle sin van eiewaarde en hulle begrip van die welwillendheid, beheerbaarheid en regverdigheid van die wêreld. Ander oortuigings afkomstig van die verhouding tussen die self en die wêreld, sluit onder andere optimisme en die geloof dat alles ten goede sal meewerk, in (Park & Folkman, 1997:118-119).

b. Doel

Betekenis wat in terme van die doel omskryf word verwys na oortuigings wat organiseer, regverdig en 'n persoon se strewe rig (Antonovsky, 1987; Csikszentmihalyi, 1990; soos in Park & Folkman, 1997:119). In empiriese navorsing word daar oor die algemeen van doelwitte gebruik gemaak om hierdie motiverende aspekte van betekenis te omsluit. Park en Folkman (1997) is van mening dat doelwitte 'n sentrale rol in die mens se betekenisraamwerk speel. Alhoewel mense nie altyd bewus is van hulle doelwitte nie, dra dit by tot die doel van hul bestaan. Dit sluit aan by die sisteemteorie se doelwitte en waardes wat vasgestel of versteek kan wees (Donald et al., 2010). 'n Persoon se bewussyn van hul bestaansrede is 'n sterk aanduider van algemene lewensaanpasbaarheid (Csikszentmihalyi, 1990; Reker & Wong, 1988; Zika & Chamberlain, 1992; soos in Park & Folkman, 1997:119).

2.4.3.2 *Situasionele betekenis*

Situasionele betekenis is die betekenis wat gevorm word tydens die interaksie tussen 'n persoon se globale betekenis en die omstandighede van 'n spesifieke persoon-omgewing transaksie. Dit omsluit die aanvanklike evaluasie van die betekenis en die soeke na betekenis. Een of beide van die voorafgenoemde gebeure kan die globale betekenis beïnvloed. Situasionele betekenis verwys hier na die impak of belangrikheid van 'n spesifieke gebeurtenis in terme van die gebeurtenis se toepaslikheid. Wat daarom uit die staanspoor baie gepas sal wees om die impak van die kurrikulumverandering op die onderwysers te ondersoek en te vergelyk. Beide globale en situasionele betekenis behels individue se manier van betekenisgewing en begrip.

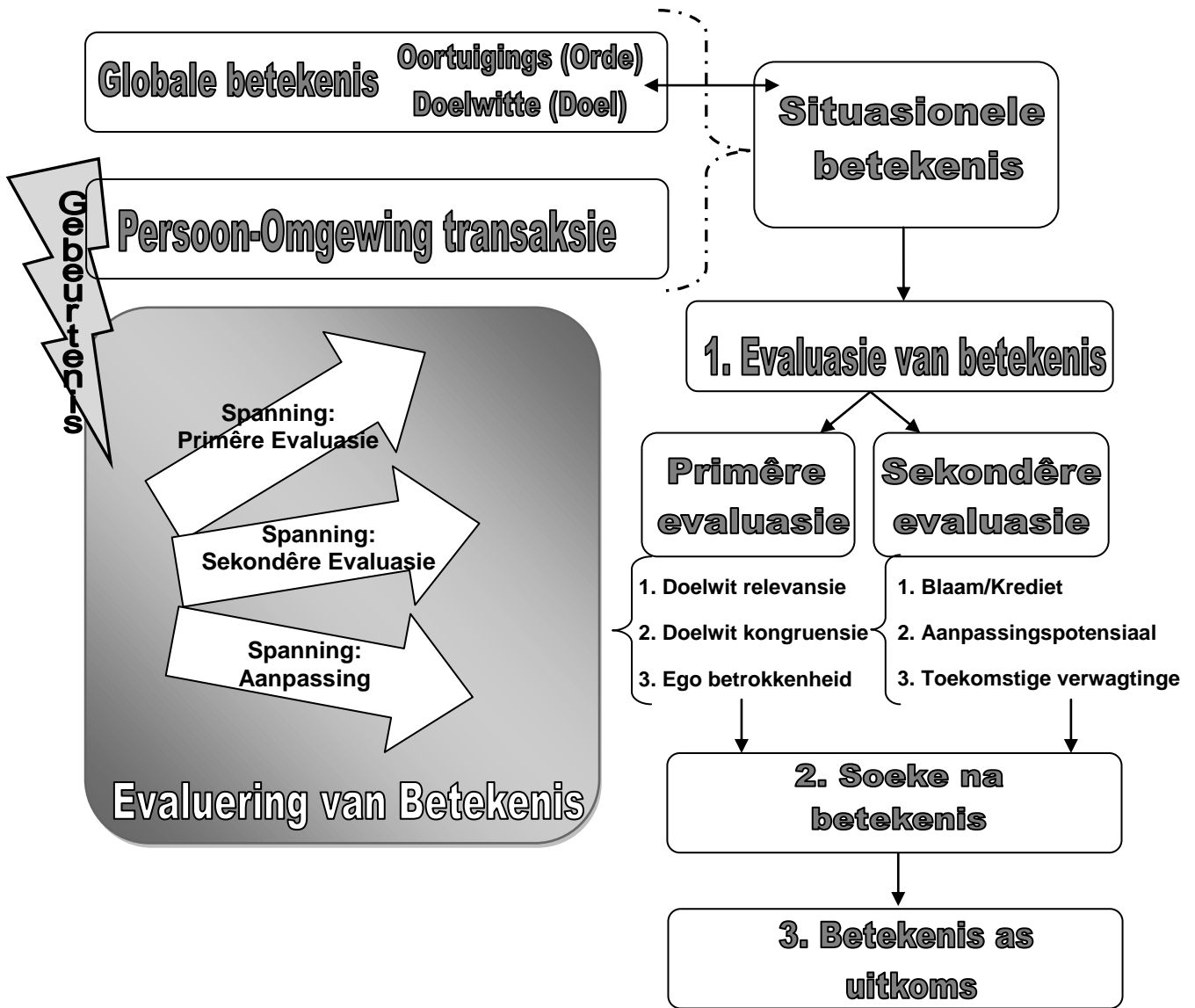
Situasionele betekenis bestaan hoofsaaklik uit drie belangrike komponente, naamlik: (i) *Evaluasie van betekenis* (primêre en sekondêre evaluasie); (ii) *Soeke na betekenis*; en (iii) *Betekenis as 'n uitkoms*. Die aanvanklike assessering van persoonlike belang of betekenis van spesifieke transaksies tussen die persoon en die omgewing staan as die evaluasie van betekenis bekend. Dit word verder onderverdeel in primêre en sekondêre evaluasie wat hierna kortliks bespreek word. Soeke na betekenis vind plaas sodra 'n situasie as spanningsvol ervaar word deur die individu. Betekenis as 'n uitkoms is die betekenisgewing van 'n persoon na die afloop van 'n gebeurtenis (Park & Folkman, 1997:121-122).

Tydens *Evaluasie van betekenis* se primêre evaluasie word daar 'n verdere drie komponente geïdentifiseer naamlik: (i) *doelwit relevansie*; (ii) *doelwit kongruensie*; en (iii) *die soort ego-betrokkenheid*. Die mate waartoe 'n insident verband hou, of verwys na sake wat vir die individu belangrik is staan as die doelwit relevansie bekend. Die doelwit kongruensie definieer die mate waartoe 'n episode voortduur in samehang met persoonlike doelwitte. Die soort ego-betrokkenheid dui op aspekte van persoonlike toewyding, soos selfwaarde, morele

waardes, ego-ideaal of ego-identiteit. Soortgelyk word daar ook drie komponente in sekondêre evaluasie geïdentifiseer, naamlik: (i) *blaam of krediet*; (ii) *aanpassingspotensiaal*; en (iii) *toekomstige verwagtings*. Blaam of krediet vloei uit 'n individu se oortuiging oor wie verantwoordelik is vir 'n sekere insident. Lazarus verwys na aanpassingspotensiaal as 'n persoon se evaluasie van die vooruitsigte om sekere gedrags of kognitiewe operasies te genereer wat 'n persoonlike relevante ontmoeting positief sal beïnvloed. Derdens is toekomstige verwagtings wat verwys na die evaluasie van die pad vorentoe met die inagneming van doelwit kongruensie (in lyn met persoonlike doelwitte) of inkongruensie (stem nie ooreen met persoonlike doelwitte nie) (Krohne, 2002).

Carver, Sheier en Weintraub (1989:267) haal vir Lazarus (1966) en ook Lazarus & Folkman (1984) aan wie aanvoer dat spanning uit drie prosesse bestaan, naamlik: (i) *Primêre evaluasie*; (ii) *Sekondêre evaluasie*; en (iii) *Aanpassing*. Die proses waartydens 'n persoon van 'n dreigende gevaar bewus raak staan bekend as die primêre evaluasie. Sekondêre evaluasie vind plaas wanneer 'n sekere reaksie teenoor die gevaar in jou denke opgeroep word (opsies oor hoe om die stressor te hanteer). Aanpassing geskied as die gekose reaksie (afkomstig van die sekondêre evaluasie) teen die dreigende gevaar uitgevoer of in die situasie toegepas word.

Onderwysers beskik oor 'n globale betekenis wat hulle oortuigings en doelwitte in terme van onderwys, hul bestaansrede en dit wat vir hulle belangrik is omsluit. Die evaluasie van 'n gebeurtenis soos die verandering van die kurrikulum word deur hul globale betekenis beïnvloed en 'n situasionele betekenis word aan die betrokke evaluasie geheg as produk van die interaksie tussen die globale betekenis en 'n spesifieke persoon-omgewing transaksie (Figuur 2.2, p.41). As die globale en situasionele betekenis in lyn is, word die gebeurtenis nie as spanningsvol ervaar nie. Indien die situasionele en globale betekenis egter nie in lyn is nie, veroorsaak die situasie spanning en word pogings aangewend om die spanning te verlig of om aan te pas by die gebeurtenis. Die primêre evaluasie in die proses van waargenome spanning waartydens daar van die gevaar bewus word, vind plaas. Die sekondêre evaluasie volg en daar word na 'n moontlike oplossing gesoek vir die gevaar wat geïdentifiseer is. Daarna volg aanpassing in die vorm van probleem-gefokusde of emosioneel-gefokusde aanpassing. 'n Herevaluering van betekenis geskied en die aangepaste situasionele en/of globale betekenis word aanvaar indien dit na die aanpassingsproses in lyn is met mekaar. Die aangepaste betekenis oefen 'n invloed op die globale betekenis uit. Indien dit egter steeds nie in lyn is met mekaar nie vind 'n reflektiewe denkproses plaas en word daar teruggekeer na die emosionele of probleem-gefokusde aanpassingsmoontlikhede.



Figuur 2.2 Model van betekenis (na aanleiding van die stres- en-hanteringsteorie)

Donald et al., (2010:73) haal vir Vygotsky aan wat aandui dat kennis voortdurend verander en ontwikkel as 'n resultaat van sosiale interaksie. Kennis wat aangeleer en oorgedra word kan nie van die kulturele konteks losgemaak of geskei word nie. Kennis verander dus met die verloop van tyd en kan nie as staties en onveranderbaar hanteer of gesien word nie. Dit (tesame met globalisering) ondersteun die noodsaaklikheid van die aanpassing van 'n kurrikulum. Die sisteemteorie ondersteun hierdie siening met die aanduiding van sisteme en subsisteme se interafhanklike en interdinamiese verhouding. Kultuur word ook geïdentifiseer as 'n veranderlike, wat voortdurend verander en ontwikkel. Die siening bestaan dat kultuur absoluut en onveranderbaar is, wat altyd in 'n vaste vorm sal voortbestaan. Sedert die verkiesing in 1994 in Suid-Afrika is die teendeel egter al herhaaldelik bewys tydens die samesmelting van al die verskillende kulture en kulturele gebruike. Die woordeskat en aanvaarbare spreektaal is as resultaat ook aangepas en verander. Kultuur word gevolglik ook geïdentifiseer as 'n veranderlike, wat voortdurend aanpas en ontwikkel. Deur sosiale interaksie, kulturele waardes, oortuigings en situasionele en globale betekenis verander en

ontwikkel die wêreld voortdurend as deel van 'n oneindigende en komplekse proses (Donald et al., 2010:44). Al die veranderinge kan tot spanning lei en vereis dat mense hulself, of hulle siening, verander en aanpas. Die stres-en-hanteringsteorie verwys na globale betekenis (ons siening van die wêreld) as deel van die aanpassingsproses en plaas klem op betekenisgewing as deel van die proses waardeur ons situasies oordeel en hanteer. Ons siening van die wêreld word deur onder andere kennis en kultuur as sisteme, voortdurend beïnvloed en verander; interafhanklik, dinamies en onlosmaakbaar deel van mekaar.

2.5 SAMEVATTING

Verskeie veranderinge het sedert 1994 plaasgevind met die doelstelling van effektiewe onderrig en leer in Suid-Afrika. In die lig van die bogenoemde literatuurstudie blyk veranderinge wat sedert 2010 geïmplementeer is, na my mening, positief, beter nagevors en meer prakties te wees. Dit is duidelik waarneembaar dat die DBO daadwerklike stappe neem in die poging om onderrig en leer, tesame met onderwyseropleiding in Suid-Afrika aan te spreek en te verbeter. Die deelnemers se menings en ervarings in verband met die verandering van die kurrikulum sal vervolgens in die volgende hoofstuk ondersoek word.

When we are no longer able to change a situation - we are challenged to change ourselves.

Viktor E. Frankl

HOOFSTUK 3 NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –RESULTATE

If we knew what it was we were doing, it would not be called research, would it?

- Albert Einstein

3.1 INLEIDING

Ek het in Hoofstuk Een en Hoofstuk Twee gemeld dat 'n sosiaal konstruktivistiese paradigma as lens gebruik word en dat onderwysers as aktiewe agente in hulle eie ontwikkeling deur hierdie lens beskou word. Individue maak sin van die wêreld, deur 'n konstruksie saam te stel of te bou (McMillan & Schumacher, 2001). In die onderhawige kwalitatiewe studie het ek gefokus op 'n groep onderwysers se subjektiewe ervaring van die herhaalde verandering in die kurrikulum van Suid-Afrika. Die sosiaal konstruktivistiese lens weerspieël die onderwysers se persepsies van dit wat hul self aanskou as die werklikheid. Hierdie spesifieke, homogene onderwysergroep is as voorbeeld gebruik om aan die hand van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp, die groter onderwysergroep van Suid-Afrika te ondersoek en te beskryf (Cohen, Manion & Morrison, 2000:181). Die gekose navorsingsmetode het ten doel om die deelnemers as kenners van hulle eie ervaring en siening te erken, en hulle bydrae tot die onderhawige studie te verhoog. Die navorser se invloed word sodoende verminder, om die subjektiewe siening van die navorser te beperk. Die gevallestudie is aan die hand van die Interaktiewe Kwalitatiewe Analise (IKA) ondersoek en nagevors. Die IKA bestaan uit duidelik uiteengesette stappe en 'n ouditspoor, wat bydra tot die vertrouenswaardigheid van die studie. Na die onderstaande bespreking van die gevallestudie as navorsingsontwerp, word die IKA verder uiteengesit en bespreek.

3.2 DIE GEVALLESTUDIE AS NAVORSINGSONTWERP

Maree (2010:75) vestig die aandag op die meervoudige betekenis van 'n gevallestudie wat as 'n navorsingsmetode gebruik kan word, of as 'n eenheid van analise beskryf kan word. 'n Gevallestudie lei dikwels tot 'n ryk beskrywing en 'n in-diepte analise van 'n gebonde sisteem (Cresswell, 1998:61). Dit dien verder as 'n nuttige manier om verandering te ondersoek en te verken. Daar bestaan 'n moontlikheid dat 'n gevallestudie 'n dieper begrip van die lesers se kant af sal ontlok as gevolg van die meer algemene of toeganklike taalgebruik van deelnemers wat *verbatim* weergegee word tydens die navorsing. 'n Gevallestudie beskik verder oor die potensiaal om die deelnemers meer aktief deel te maak van die navorsing en om sodoende meer mag aan die deelnemers toe te ken (Simons, 2009). Dit sluit aan by die sosiaal konstruktivistiese lens en die IKA, wat die deelnemer (onderwyser) as 'n aktiewe agent beskou. Lesers kan hulle eie mening oor 'n gevallestudie en die toepaslikheid daarvan op hul spesifieke milieu vorm (Cohen et al., 2000:181-184). Twee van die moontlike nadele van die gebruik van 'n gevallestudie, naamlik die subjektiwiteit van die navorser tydens die insameling van die data en die groot hoeveelheid data wat 'n gevallestudie genereer, word

beide effektief deur die IKA se spesifieke navorsingsmetode aangespreek en hanteer. Soos reeds genoem in Hoofstuk Een het die groep wat aan die navorsing deelgeneem het uit veertien blanke, Afrikaanssprekende onderwyseresse met 10 – 36 jaar ondervinding in die onderwys as beroep, werksaam by 'n skool in 'n goeie deel van Pretoria, bestaan.

3.3 DIE INTERAKTIEWE KWALITATIEWE ANALISE (IKA) AS NAVORSINGSMETODE

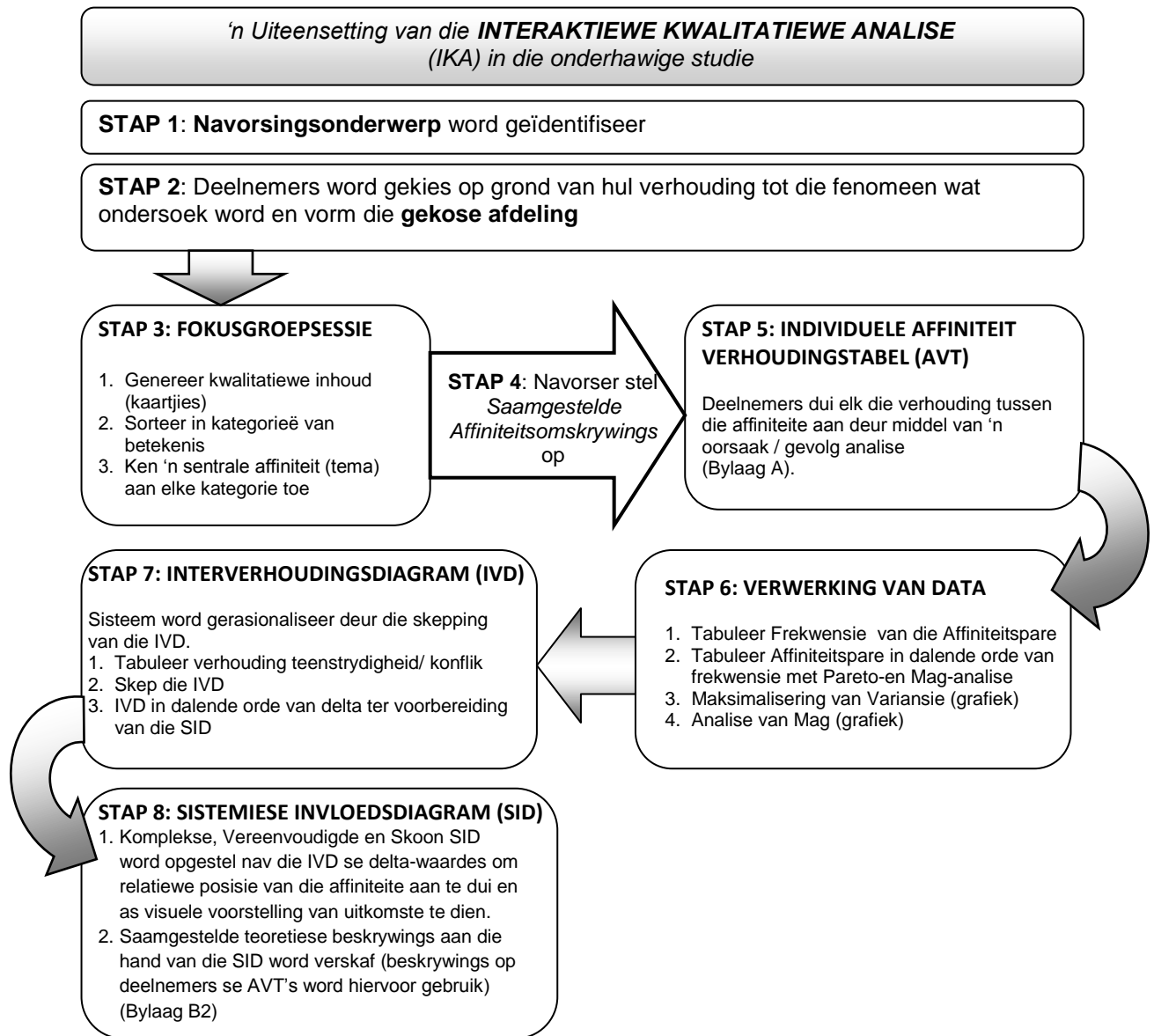
3.3.1 Vertrouenswaardigheid soos aangespreek en benader in die IKA

Outeurs se terme en definisies van wat die kwaliteit van data (vertrouenswaardigheid) of te wel *rigor* behels, verskil deurlopend in die navorsing en inligting beskikbaar (Baron & Byrne, 2000; De Vos, Strydom, Fouché & Delpont, 2006:345-347; Maree & Van der Westhuizen, 2007:297; Northcutt & McCoy, 2004:7-8). In die kwalitatiewe navorsingsproses is dit belangrik dat data vertrouenswaardig is. Die IKA as navorsingsmetode het 'n bepaalde, eiesoortige posisie oor die betekenis en funksie van vertrouenswaardigheid in kwalitatiewe navorsing. Vertrouenswaardigheid verwys in die onderhawige studie na die prosedures van beide data-ontleding en-analise wat toeganklik en gebruikersvriendelik moet wees, binne perke gedupliseer kan word en nie staatmaak (veral in die geval van die analise) op die aard van die elemente self nie. Die IKA se bepaling om 'n sisteem saam te stel is daarom onafhanklik van die inhoud of aard van die elemente as sodanig (Northcutt & McCoy, 2004:38).

Vertrouenswaardigheid word in die IKA proses aangespreek deur die deelnemers toe te laat om self die elemente te identifiseer asook die verhoudings tussen die onderskeie elemente aan te dui. Die deelnemers het tydens die navorsingsproses die geleentheid om hulle mening vertroulik te lug en hul ervarings te beskryf en te benoem, sonder die druk of invloed van die groep of die navorser. Vertrouenswaardigheid in kwalitatiewe data word vervolgens as haalbaar en relevant deur Northcutt en McCoy (2004) bestempel.

3.3.2 Uiteensetting van die verloop van die IKA navorsingsmetode in die onderhawige studie

Die IKA is 'n innoverende, maar minder bekende navorsingsmetode en gaan, in 'n poging om meer betekenis aan die uiteensetting van die aanbieding te verleen en begrip by die leser te verhoog, saam met die onderhawige studie se navorsingsproses weergegee word. Die IKA navorsingsmetode bestaan uit die volgende vier fases: navorsingsontwerp, fokusgroep, onderhoud en verslaglewering (Northcutt & McCoy, 2004:44). In die onderhawige studie is drie van die genoemde fases toegepas, naamlik navorsingsontwerp, fokusgroep en verslaglewering (Figuur 3.1, p.45). As gevolg van die tydsbeperking en die omvang van die onderhawige studie het individuele onderhoude nie tydens dié studie plaasgevind nie.



Figuur 3.1 'n Visuele voorstelling van die IKA prosesse soos toegepas in hierdie studie

3.3.2.1 Identifisering van die gekose afdeling en navorsingsontwerp

Eie aan IKA word 'n navorsingsonderwerp geïdentifiseer alvorens die deelnemers bepaal word. IKA terme verwys hier na 'n gekose afdeling in plaas van die gebruikelike steekproef. Deelnemers is doelgerig en vooraf gekies op grond van hulle verhouding met, posisie teenoor, of kennis van 'n spesifieke fenomeen wat in die onderhawige studie beskryf word as die kurrikulumveranderinge. Deelnemers naaste aan die fenomeen word as deel van die gekose afdeling gekies. Die IKA voer aan dat individue die naaste aan 'n fenomeen hulle in die gunstigste posisie bevind om daarvoor te rapporteer. Die fokus is gerig op wat die groep in gemeen het. Hulle vorm die fokusgroep wat die data genereer en analiseer, onafhanklik van die invloed en subjektiwiteit van die navorser.

Die navorsingsontwerp is 'n beskrywende gevallestudie. Die gekose afdeling bestaan uit 'n homogene groep wat nie verteenwoordigend is van onderwysers in die algemeen nie. Een laerskool in die distrik Tshwane-Suid is by die studie betrek en onderwysers met tien jaar of meer ervaring in die onderwys, is genooi om aan die studie deel te neem. Altesaam sestien onderwysers in dié skool het aan die vereistes van die gekose afdeling voldoen. Inligting aangaande die studie en die proses is aan elkeen van die onderwysers wat gekwalifiseer het, verskaf. Geskrewe toestemming vir die uitvoering van die onderhawige navorsing is vooraf van die Universiteit van Pretoria, die DBO, die hoof van die betrokke laerskool, so wel as die hoof van die beheerliggaam van die betrokke skool verkry (Bylaag C2). Geskrewe, ingeligte toestemming van die veertien individuele onderwysers wat ingestem het om deel te neem, is verkry. Veertien blanke, vroulike personeellede (Gr.RR–Gr.7) het aan die studie deelgeneem. Die groep deelnemers se jare ondervinding in die onderwys het gewissel van 'n minimum van 10 jaar tot 'n maksimum van 36 jaar. Al veertien van die personeellede het aan die fokusgroepsessie van die navorsing deelgeneem. Twaalf van die veertien personeellede het 'n gedetailleerde AVT voltooi en ingedien (Bylaag A2). Vier van die veertien deelnemers het ook saam met die gedetailleerde AVT 'n saamgestelde affiniteitsomskrywing voltooi en ingedien (Bylaag A3). Navorsing het met toestemming van die DBO (Bylaag C1) in die vierde kwartaal geskied en die tyd was beperk as gevolg van die ekstra lading wat die einde van die jaar vir onderwysers meebring.

3.3.2.2 Fokusgroepsessie

Niewenhuis (2007) vestig die aandag op deelnemers wat fokusgroepe as bedreigend mag ervaar weens die blootstelling of uitlewering aan die groep se mening of te wel oordeel. Ek het tydens die IKA se fokusgroepsessie gepoog om hierdie vrees hok te slaan, deur elke deelnemer se privaatheid, deur middel van die voltooiing van individuele kaartjies, te beskerm. Deelnemers hoef nie eienaarskap te aanvaar van hulle mening of uitlating wat deur middel van geskrewe kaartjies weergegee word nie. Die primêre doel van die fokusgroep was om die fenomeen, naamlik die onderwysers se aanpassing by die veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum, te ondersoek en om aan hulle 'n veilige platform te bied om hulle mening eerlik en openhartig weer te gee. Die doelwit was weliswaar bereik en een van die deelnemers het die volgende opmerking gemaak:

Die oefening het regtig vir my as 'n uitlaatklep gedien, alhoewel ek eerlik moet wees en erken dat ek regtig nie lus was vir vanmiddag nie. Dit het regtig baie gehelp dat ons elkeen ons eie kaartjies kon voltooi en dit aangebring is ongeag van die ander se opinie of insae. Mens kry nie baie die geleentheid om jouself so te laat hoor nie en ek kon skryf wat ek andersins nooit hardop sou sê nie (Deelnemer 2 [D2]).

Die fokusgroepsessie het in die namiddag buite skoolure, tydens 'n tydsgleuf wat vir die meeste van die onderwysers geleë was, plaasgevind. Twee van die manspersoneel kon

weens sportverpligtinge nie aan die navorsing deelneem nie. Die sessie het in die skool se personeelkamer plaasgevind en 'n ontspanne maar ordelike atmosfeer is geskep. Elke deelnemer het hulle eie pakkie ontvang wat bestaan het uit genoeg wit kaartjies, 'n swart pen (om vertroulikheid te versterk), 'n bordjie om op te werk, en iets om aan te peusel. 'n Pakkie met 'n spesiale pen is aan die personeellid wat die langste in die onderwysberoep staan, gegee. Dit het as ysbreker gedien om die deelnemers op hulle gemak te stel. Die deelnemers is op die sessie voorberei deur gebruik te maak van 'n inleidende visualisasie. Hulle is gevra om hulself gemaklik te maak, hul oë te sluit en diep asem te haal. Die deelnemers moes op hul eie asemhaling konsentreer, terwyl hul ontspan, en probeer afskakel na die besige skooldag. Hulle is gevra om op die navorsers se stem te fokus en hulself te visualiseer as groentjie onderwyser wat die nuwe uitdaging van onderwys vir die eerste keer aanpak.

Die deelnemers het hulle eerste dae van onderwys en die administrasie en beplanning daaraan verbonde in hul geestesoog herroep. Daarna is hulle gevra om te reflekteer oor die veranderinge wat in die kurrikulum plaasgevind het en hoe dit hulle geaffekteer en hul daarby aangepas het. Die onderstaande twee vrae was daarna aan die groep gestel:

- *Hoe het jy persoonlik, as laerskoolonderwyser, al hierdie kurrikulumveranderinge beleef?*
- *Watter uitdagings het jy as onderwyser ervaar en hoe het jy dit hanteer? (suksesvolle en onsuksesvolle pogings)*

Figuur 3.2 'n Volledige uiteensetting van die fokusgroepsessie

Dink terug aan jou dae van opleiding en herroep weer wat jy geleer het. Dink aan jou vakke of modules en jou gunsteling dosent wat jy steeds voor jou geestesoog kan sien. Herspeel nou in jou gedagtes jou dae as onderwysstudent en jou ervaring wat jy in die klas opgedoen het onder leiding van die klasonderwyser...

Jy is nou as onderwyser gekwalifiseer en stap weer by jou klaskamer in waar jy vir die eerste keer skoolgehou het. Herroep die proses van beplanning en die papierwerk wat saam met die eerste jare van skoolhou gekom het....

Tydens 1994 verander Suid-Afrika se regering, beleid en kort daarna ook die kurrikulum en die voorgeskrewe wyse van onderrig. Daar word nou na jou as 'n fasiliteerder verwys en jy het nou die geleentheid om jou eie kurrikulum te ontwikkel en in te kleur. Handboeke val weg en jy beplan opnuut jou dag, week, kwartaal en jaar. Uitkomsgebaseerde onderwys is op almal se lippe en die rede tot opgewondenheid of kommer onder onderwysers landwyd....

Later word K2005 hersien en die kurrikulum word aangepas. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring volg. Van die onderwysers is dankbaar en ander kan nie verstaan dat daar weer iets nuuts is nie, want almal het nog nie K2005 onder die knie nie. Beplanning in die klas word dienooreenkomstig aangepas. Kursusse word in vakansies bygewoon om meer te leer van die nuwe kurrikulum en benadering. Leerders ontdek nou self hul vaardighede en kennis en skole word leerdergesentreer en nie soos vantevore onderwysgesentreer nie.

Tans is die KABV of te wel CAPS aan die orde van die dag en onderwysers hersien en pas hul beplanning, assessering en onderrigmetodes aan.

Herroep nou alle gevoelens, herinneringe, woorde, gedagtes, beelde, en assosiasies wat jy as laerskoolonderwyser, wat hierdie paadjie vol kronkels van verandering saam met ander Suid-Afrikaanse onderwysers gestap het, terwyl jy luister na die volgende twee vrae:

* **Hoe het jy persoonlik, as laerskoolonderwyser, al hierdie kurrikulumveranderinge beleef?** (Dink aan al die veranderinge wat jy beleef het en skryf enige woord neer wat daarmee verband hou. Dit kan in die vorm van 'n woord, beeld, gedagte, herinnering of sinsnede wees. Skryf asb alles neer wat jy daarmee assosieer, wat jy gedoen en beleef het, en gebruik soveel kaartjies as wat jy wil. Jy moet jou gedagtes so volledig moontlik probeer vaspen.)

* **Watter uitdagings het jy as onderwyser ervaar en hoe het jy dit hanteer? (suksesvolle en onsuksesvolle pogings)** Ek wil alles weet van wat jy assosieer met hoe jy dit hanteer het.

Ek gaan nou die vrae herhaal. Skryf daarna al jou gevoelens, herinneringe, denke of menings op jou kaartjies neer. Gee asb

alles weer, jy kan soveel kaartjies gebruik as wat jy wil. Soos jul skryf gaan ons dit deurmekaar en in geen spesifieke orde ineen en teen die muur opsit. Jy gaan nie te enige tyd geïdentifiseer word nie. Daar sal nie van jou verwag word om eienaarskap van die kaartjies te aanvaar nie.

1. Skryf slegs een konsep of antwoord per kaartjie - dit kan in die vorm van 'n enkele woord of kort sinsnede, herinnering, assosiasie of sin wees.
2. Dit handel oor elkeen as individu, en elkeen se eie ervaring. Alle antwoorde of bydraes sal absoluut anoniem geskied soos vooraf verduidelik.

Herhaal vraag 1....geleentheid om te skryf. Herhaal vraag 2.....geleentheid om te skryf.

3. Die navorser en helper maak kaartjies bymekaar soos hul klaar skryf en bring dit in geen spesifieke volgorde in kolomme teen die muur aan. Daarna word elke kaartjie hardop gelees deur die navorser en verduidelik of duidelik gemaak met die hulp van die groep, indien nodig. Deelnemers word herinner dat hul nie eienaarskap hoef te aanvaar of te verduidelik wat hul kaartjie beteken, sou hul verkies om anoniem te bly nie. Die groep bespreek dit gesamentlik en so word die kaartjie se betekenis duidelik gemaak sodat almal (navorser ingesluit) dit dieselfde verstaan of interpreteer.
4. Al die kaartjies wat oor dieselfde konsep handel of wat saam pas, moet nou in stilte deur die groep, in kolomme gegroepeer word volgens affiniteite (gegewe kategorieë of temas). Die groep hoef nie noodwendig saam te stem nie. As 'n individu 'n kaartjie by 'n sekere groep wil hê, maar 'n ander deelnemer skuif die kaartjie, kan die persoon nog een skryf en by die groep/affiniteit van hulle keuse plaas.

[Wanneer deelnemers terugstap na hul stoele toe moet hul onder hul stoel kyk. Daar is 'n kaartjie onder een van die stoele en die onderwyser wat die kaartjie vind is die gelukkige wenner van 'n sjokolade!]

5. Nou word daar gesamentlik met die hulp van die navorser, op 'n affiniteit vir elke groep besluit. Onderafdelings kan benoem word.
6. Hierna kan deelnemers nog kaartjies skryf (na aanleiding van wat reeds opgesit is) as hul voel iets ontbreek of as hul iets aanvullends onthou het.

Baie dankie aan elkeen wat vandag hier was en diegene wat spesiaal reelings getref het om te kan bly. Ek sal elkeen kontak – waarna ons die volgende stap kan voltooi.

Verversings en drinkgoed word bedien

Die visualisasie proses waartydens die deelnemers reflekteer oor hul ervarings as onderwyser en die verandering in die kurrikulum tydens hul loopbaan, duur ongeveer vyf minute. Die deelnemers word weer verseker dat hulle bydrae en insae anoniem sal geskied en sal bly en dat hulle nie eienaarskap hoef te aanvaar of hul stellings of insae hoef te verdedig of te verduidelik nie. Elke kaartjie sal gebruik word en idees of menings sal nie uitgelaat of gesensor word nie.

Soos uiteengesit deur Northcutt en McCoy (2004) is elke gedagte, woord, beeld of beskrywing op aparte kaartjies aangebring waarna ek al die kaartjies bymekaargemaak en hardop aan die hele groep voorgelees het. Daar was geleentheid om helderheid oor elke kaartjie te verkry, sou daar onduidelikheid oor die betekenis bestaan. Van die deelnemers het nie gekroom om self te verduidelik wat hul wou oordra nie, terwyl sommiges verkies het om nie eienaarskap te aanvaar nie, in welke geval die groep onder my leiding die betekenis deur bespreking duidelik gemaak het. Na hierdie proses het die deelnemers in stilte die kaartjies teen die muur gegroepeer. Daar is vooraf verduidelik dat kaartjies rondgeskuif kan word, of gedupliseer kon word, sou twee deelnemers nie saamstem oor waar 'n kaartjie geplaas moes word nie (ongeag wie die "outeur" van die kaartjie was). Deelnemers kon ook nuwe idees op kaartjies vaspen en byvoeg, indien die oefening enige nuwe idees na vore sou bring. Hierdie oefening het 'n geruime tyd geduur en na die kaartjies in groepe geplaas was, het 'n bespreking ontstaan wat gelei het tot die hergroepering van die kaartjies en die benoeming van die onderskeie groepe (in totaal sewe).

Die volgende kaartjies is gedurende die fokusgroepsessie geproduseer en word alfabeties in die onderstaande tabel weergegee.

Tabel 3.1 Kaartjies wat tydens die fokusgroepsessie deur deelnemers geproduseer is

<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2de jaar van CAPS – gaan goed ▪ Aanpassing van kurrikulum in die klas ▪ Afrolwerk was baie ▪ Al die vorige ure se werk verniet?! ▪ As jy ons dit verlede jaar met die 1ste jaar van Caps gevra het was dit 'n hele ander storie....dan was ons net negatief want ons was toegegooi! ▪ Assesseer....assesseer.....assesseer...assesseer! Wanneer kry ek tyd vir die arme sukkelkinders? ▪ Assessering meer volledig ▪ Assesseringstake ▪ Baie bronne is geraadpleeg, 'n biblioteek van bronne is beskikbaar ▪ Baie eie + gesinstyd opgeoffer ▪ Baie niksseggende vergaderings ▪ Baie onnodige tyd ▪ Baie oor en oor beplan ▪ Baie papierwerk! 2012 ▪ Baie werk (x2) ▪ BE boeke van LV + Eng + Wisk + Afr baie oulik! ▪ Beangs ▪ Beplanning – suksesvol (x2) ▪ Beplanning darem onder die knie, assessering nog geskaaf word. Dagprogram nog vol! ▪ CAPS – Definitief tot leerlinge se voordeel. Sien Ana uitslae ▪ Caps nou meer “transparent” ▪ Caps tydsbestuur met al die voorgeskrewe assesseringstake → suksesvol ▪ Chaoties-nie altyd nodig gewees nie ▪ Dankbaar vir ervaring gehad ▪ Departement het apaties gestaan ▪ Departement moet standaard bepaal bv. Assesseringstake moet gestandariseer word ▪ Departement skuif verantwoordelikheid af op onderwysers → Geen korrekte voorbeelde van assesseringstaak van hulle kant ▪ Deurmekaar (x2) ▪ Deurwerk van die handboek met CAPS beplanning → suksesvol ▪ Die assesseringstake was een van die grootste uitdagings – BAIE tyd in beslag geneem ▪ Disiplinêre probleme ▪ Duisende bome se papier weggegooi! ▪ Eerste eintlike verandering vir my persoonlik ▪ Ek kan nie meer nie, ek moet nou nog “chop” en “change” ▪ Ek <u>weier</u> om dit weer te verander! ▪ Elke keer nuwe beplanning en <u>meer</u> admin! ▪ Elke keer wat ANA wys dat almal (land) +/-30% handhaaf verander K2005 → ens. tot CAPS ▪ Eng het <u>NOU</u> nog nie in Grondslagfase 'n beleidsdokument nie!!! (Okt 2013) ▪ Entoesiasies ▪ Fasilitering was 'n lekker rol ▪ Forseer jou om met ander skole se kollegas te skakel ▪ Frustrasie ▪ Gedruk vir tyd ▪ Geen Departementele tot min ondersteuning ▪ Geen gesinstyd....alweer agter die boeke ▪ Gehou van UGO – kreatiewe benadering ▪ Goeie struktuur om vanaf te werk 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moeitevol ▪ 'n Mens moet BAIE inisiatief aan die dag lê ▪ Nie geweet waar temas inpas nie ▪ Nie noodwendig gestruktureer/nagevors nie ▪ Nie voldoende leiding vir my graad groep nie – dink maar kreatief ▪ NKV – LU en assessering baie onsuksesvol! ▪ Noudat dit <u>klaar</u> gedoen is, is dit lekker ! ▪ Nuuskierig ▪ Nuut is goed ▪ Nuwe beplanning uitwerk ▪ Nuwe fasiliteerder van Distrik is 'n positiewe verandering (baie dankbaar) ▪ Nuwe kind van ander skool in 3e kwartaal gekry – ons is darem op dieselfde bladsy! ▪ Om al die vakke van grondslagfase gelyktydig Afr/Eng/Wisk&LV oor te doen iwas die hele 2012 VAKANSIE WERK! ▪ Om die inhoud te bemeester – self bestudeer (opleiding was van min waarde) ▪ Onderwyser bepaal standaard....nie almal stel dieselfde eise nie ▪ Onseker van standaard ▪ Onseker (x3) ▪ Onsuksesvol→ GEEN persoonlike tyd (self) ▪ Op die ou einde gaan dit oor die kinders, as hulle net eers “gesettle” is ▪ Opgesien na opleiding ▪ Ouerbetrokkenheid meer ▪ Plek vir kreatiwiteit ▪ Positief (x3) ▪ Positiewe akademiese groei ▪ Positiewe benadering ▪ Praktiese haalbaarheid (x2) ▪ Pre- en Postmoderering was nuut en baie vaag – ook self opge“swot” en dit my eie gemaak ▪ Probeer aanpak met entoesiasme ▪ Redelik suksesvol ▪ Rekenaar – hier kom ek... Weer! ▪ Selfontdekking ▪ Sinvol hierdie keer? ▪ Skool steeds <i>status quo</i> gehandhaaf ongeag kurrikulum veranderinge ▪ Slapelose nagte ▪ Spanwerk – positief ▪ Spoeg en plak ▪ Struktuurloos ▪ Suksesvol – Papierwerk, SU's en LU's was 'n GROOT pyn ▪ Suksesvol → Leerders Geniet ▪ Suksesvol → maar baie tydrowend ▪ Suksesvolle beplanning en assesseringstake (x2) ▪ Suksesvol-ouers dankbaar ▪ Te veel beplanningsvorms ▪ Tegnologies – gegroei ▪ Teleurstellend ▪ Tog bly dit dieselfde: ons kinders kan steeds lees, skryf & wisk doen ▪ ...tog núút ook, bevredigend ▪ Tyd – uitdaging ▪ Tydrowend
---	--

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Groepwerk ▪ Her/weer oordoen ▪ Herhalende onderrig ▪ Het besef dat daar leemtes was en dat daar wysigings MOES kom! ▪ Het daarvan gehou om eie leerinhoude op leerlinge se vlak te ontwikkel ▪ HET MET BAIE moeite/ spanning hanteer ▪ Huidige verandeing ten goede – meer ouerbetrokkenheid ▪ Hulpbronne suksesvol self ontwerp ▪ Individualisme bevorder ▪ K2005 → Leerdervriendelik ▪ Kleurloos ▪ Konsekwentheid in graad om almal op selfde standaard te hê ▪ Kreatiewe denkproses ▪ Kwartaallikse moderering tussen onderwysers niksseggend gewees ▪ Lang ure van insette ▪ Lang ure! ▪ Leef in oomblik, dag vir dag ▪ Leerlinge meer ontspanne agv struktuur ▪ Leerstof meer beskikbaar → huiswerk en leerwerk. ▪ Lojaal ▪ Moedeloos (x2) ▪ Moeilik om verandering te hanteer as daar nie voldoende samewerking is nie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tydrowend – werk maar net langer ure – wil nie afskeep nie ▪ Tydstoewysing van vakke was 'n uitdaging en 'n aanpassing ▪ Uitdagend ▪ Uitdagend – kreatiwiteit moes openbaar word ▪ Uitwerk van nuwe beplanning was lekker – maar het min tyd gehad saam met skoolhou (Vitamiene pille het hul kant gebring ☺) ▪ Verandering van NKBV na KABV was positief ▪ Verlig oor CAPS handboeke – beter as wat self uitwerk ▪ Verrykend (x2) ▪ Verward ▪ Verwarrende inligting, weersprekende dokumente. Sukkel nou nog. ▪ Verwarring oor assessering ▪ Verwarring oor lêers ▪ Vol program – sukkel steeds om alles in te pas (x2) ▪ Voorskrifte van hoe onderwyser lêer moet lyk → Suksesvol ▪ Vraend ▪ Vreemd/onseker ▪ Vrye teuels ▪ Wanneer daar “nuwe” beleid was – as nuwe uitdaging aanvaar ▪ Was aanvanklik negatief ▪ Wat 'n uitdaging! ▪ Wéér oor begin ▪ Werklading – sukkel nog
---	---

Die groepe is onder leiding van die navorser benoem en die tema of naam (affiniteit in IKA terme) van elke groep is ook teen die muur aangebring. Terwyl die navorser die kaartjies hardop voorgelees het, het die deelnemers opnuut weer die kans gehad om onduidelike konsepte uit te klaar of om nog idees of kaartjies by te voeg. Van die groepe is in subgroepe verdeel om die uitleg te vereenvoudig en die groepe meer akkuraat te kan benoem. Die kaartjies is herrangskik deur hul onder die nuwe subgroepe in te deel. Hiermee was die affiniteitproduksie-oefening afgehandel en het die navorser oor sewe verskillende affiniteite beskik.

3.3.2.3 Saamgestelde affiniteitsomskrywings

Ek het foto's van die uiteengesette affiniteite en al die kaartjies se inhoud geneem voor dit van die muur verwyder is en alles getik. Ek het na aanleiding van die gegewe kaartjies 'n affiniteits-omskrywing vir elk van die sewe affiniteite saamgestel. Elke deelnemer het 'n afskrif van die saamgestelde affiniteitsomskrywings ontvang toe hulle gevra was om 'n gedetailleerde Affiniteit Verhoudingstabel (AVT) en 'n saamgestelde paragraaf van elk van die sewe affiniteite te voltooi. Vier van die 14 deelnemers het die saamgestelde affiniteitsomskrywing saam met die AVT voltooi. Ses van die 14 deelnemers het slegs die AVT en nie die saamgestelde affiniteitsomskrywings voltooi nie, terwyl twee van die 14 deelnemers nie 'n AVT of 'n saamgestelde affiniteitsomskrywing voltooi het nie.

1. Kurrikulumverandering

a. Positief

- *DBO boeke van LV + Eng + Wisk + Afr baie oulik!*
- *Beplanning – suksesvol*
- *CAPS – Definitief tot leerlinge se voordeel. Sien Ana uitslae*
- *Fasilitering was ‘n lekker rol*
- *Gehou van UGO – kreatiewe benadering*
- *K2005 → Leerdervriendelik*
- *Konsekwenheid in graad om almal op selfde standaard te hê*
- *Nuwe fasiliteerder van Distrik is ‘n positiewe verandering (baie dankbaar)*
- *Praktiese haalbaarheid*
- *Suksesvolle beplanning en assesseringstake*
- *Verandering van NKBV na KABV was positief*

Hierdie affiniteit beskryf, en lig die positiewe ervaringe van die kurrikulumverandering sedert 1994 uit. Die nuwe *K2005* is as leerdervriendelik beleef in teenstelling met die meer akademies georiënteerde, feitlike, tradisionele onderwys van die ou Suid-Afrika (CNO). Die nuwe Uitkomsgebaseerde Onderwys is as ‘n meer kreatiewe benadering beskou en die rol van fasilitering teenoor die tradisionele manier van onderrig is as positief beleef. Die DBO se nuwe werkboeke wat deel uitmaak van die jongste kurrikulumverandering is as positief deur die onderwysers ervaar. Onderwysers het hulle beplanning suksesvol afgehandel en assessering het suksesvol geskied. Die verandering van NKBV na die jongste KABV was positief en word as prakties haalbaar bestempel. Daar word gemerk dat dit ook tot die leerlinge se voordeel strek as daar na die ANA uitslae gekyk word. Daar is nou konsekwenheid in ‘n bepaalde graad deur almal, ongeag skool of provinsie, op dieselfde standaard te hê. Die Distrik se fasiliteerder se insae word waardeer en as positief beleef, iets wat blykbaar nie voorheen die geval was nie.

b. Negatief

- *Assesseer....assesseer.....assesseer...assesseer! Wanneer kry ek tyd vir die arme sukkelkinders?*
- *Baie niksseggende vergaderings*
- *Departement het apaties gestaan*
- *Departement moet standaard bepaal bv. Assesseringstake moet gestandaardiseer word*
- *Geen Departementele tot min ondersteuning*
- *Moelik om verandering te hanteer as daar nie voldoende samewerking is nie*
- *Nie noodwendig gestrukteer/nagevors nie*
- *Nie voldoende leiding vir my graad groep nie – dink maar kreatief*
- *Onderwyser bepaal standaard....nie almal stel dieselfde eise nie*
- *Praktiese haalbaarheid*
- *Eng het NOU nog nie in Grondslagfase ‘n beleidsdokument nie!!! (Okt 2013)*

Dié affiniteit verwys na die leemtes en negatiewe beleving van die kurrikulumverandering sedert 1994. Die apaties stand wat die Departement ingeneem het en die gebrek aan departementele ondersteuning is as negatief beleef. Verder is daar ‘n verwagting dat die Departement die standaard daar moet stel in die vorm van gestandaardiseerde assesseringstake vir die verskillende grade. Die Departement het nie altyd saam met die onderwysers gewerk om die verandering te bewerkstellig nie en die veranderinge is nie altyd

nagevors of gestruktureerd ingefasseer nie. Praktiese haalbaarheid is dus nie altyd in ag geneem nie. 'n Gebrek aan leiding van die Departement se kant is ervaar en onderwysers moes kreatief en op hulle voete dink. Gevolglik het werkinhoud en standaarde aansienlik van klas tot klas en skool tot skool verskil. Sekere beleidsdokumente soos byvoorbeeld, Engels vir Graad 3 was ten tye van die navorsing steeds nie beskikbaar in die betrokke skool nie. Assessering neem baie tyd in beslag, tyd wat gebruik kan word om die leerders wat ekstra of individuele aandag nodig het te ondersteun. Nog 'n aspek wat negatief beleef is, is die departementele vergaderings wat niksseggend en nie verrykend of insiggewend was nie.

2. Onderwyser se gesindheid

- *As jy ons dit verlede jaar met die 1ste jaar van Caps gevra het was dit 'n hele ander storie....dan was ons net negatief want ons was toegegooi!*
- *Entoesiasies*
- *Huidige verandering ten goede – meer ouerbetrokkenheid*
- *Lojaal*
- *Nuuskerig*
- *Nuut is goed*
- *Op die ou einde gaan dit oor die kinders, as hulle net eers “gesettle” is*
- *Ouerbetrokkenheid meer*
- *Positief (x2)*
- *Probeer aanpak met entoesiasme*
- *...tog núút ook, bevredigend*

Die bogenoemde affiniteit werp lig op die gesindheid van die onderwysers teenoor die kurrikulumveranderinge wat grotendeels as ontvanklik en positief uitgebeeld word. Onderwysers staan steeds lojaal teenoor hulle beroep en voel tans entoesiasies oor die nuwe veranderinge wat plaasgevind het. Tydens die implementeringsperiode in die eerste deel van 2012 was dit egter 'n perd van 'n ander kleur en is die verandering as negatief en oorweldigend beleef. Onderwysers ervaar dat ouers meer betrokke is met die nuwe kurrikulum en die onderwysers is nuuskierig oor die ontwikkeling van die nuwe kurrikulum in die toekoms. Hulle ervaar die nuwe verandering ten goede en beleef dit as positief. Die nuwe kurrikulum word met entoesiasme aangepak, wat ten spyte van al die veranderinge en harde werk, tog ook as nuut en bevredigend beleef word. Daar word primêr op die leerders gefokus en hul aanpassing word as die belangrikste faktor beskou.

3. Negatiewe emosies/ervaringe

- *Baie werk*
- *Beangs*
- *Chaoties-nie altyd nodig gewees nie*
- *Deurmekaar (x2)*
- *Dissiplinêre probleme*
- *Ek kan nie meer nie, ek moet nou nog “chop” en “change”*
- *Ek weier om dit weer te verander!*
- *Elke keer wat ANA wys dat almal (land) +/-30% handhaaf verander K2005 → ens. tot CAPS*
- *Frustrasie*
- *HET MET BAIE moeite/ spanning hanteer*
- *Kleurloos*
- *Moedeloos (x2)*

- *Moeitevol*
- *Nie geweet waar temas inpas nie*
- *Onseker (x3)*
- *Onseker van standaard*
- *Opgesien na opleiding*
- *Sinvol hierdie keer?*
- *Struktuurloos*
- *Teleurstellend*
- *Verward*
- *Verwarrende inligting, weersprekende dokumente. Sukkel nou nog.*
- *Verwarring oor assessering*
- *Vraend*
- *Vreemd/onseker*
- *Was aanvanklik negatief*

Dié affiniteit verwys na die negatiewe emosies en ervarings wat onderwysers gedurende die kurrikulumveranderinge ervaar het. Emosies soos angs, frustrasie, spanning, moedeloosheid, vuisvoosheid, onsekerheid, teleurstelling, verwarring, opstandigheid en negatieweiteit is ervaar. Die oormatige werkslading, dissiplinêre probleme en herhaalde verandering het tot die negatiewe ervaring en druk bygedra. In die chaotiese kom en gaan van verskillende kurrikulums wanneer die skole nie voldoende presteer het nie, het onderwysers die veranderinge soms as onnodig en oorbodig beleef. Die talle veranderinge is met moeite en spanning hanteer en verwerk. Hulle het die kurrikulum as kleurloos beleef en dit was nie altyd duidelik vir die onderwysers waar die verskillende temas inpas nie. Daar was nie aanvanklik 'n gemeenskaplike beleid en standaard nie, en die standaard het van skool tot skool en selfs van klas tot klas gewissel hoofsaaklik na aanleiding van die bevoegdheid en passie van die betrokke onderwyser. Die onderwysers het nie die opleiding as positief en sinvol beleef nie en 'n gebrek aan struktuur is ervaar. Dokumentasie is met tye verwarrend en weersprekend, en die onderwysers of skool moet dit self interpreteer en ontleed, of opvolg en probeer uitklaar. Assesseringsbeleide en standaarde is nie duidelik uiteengesit nie en is steeds 'n bron van frustrasie. Die negatiewe gevoelens blyk meer positief te neig met betrekking tot die nuutste kurrikulum.

4. Werkslading

- *Baie werk*
- *Al die vorige ure se werk verniet?!*
- *Baie eie + gesinstyd opgeoffer*
- *Baie onnodige tyd*
- *Departement skuif verantwoordelikheid af op onderwysers → Geen korrekte voorbeelde van assesseringstaak van hulle kant*
- *Gedruk vir tyd*
- *Geen gesinstyd...alweer agter die boeke*
- *Kwartaallikse moderering tussen onderwysers niksseggend gewees*
- *Lang ure van insette*
- *Lang ure!*
- *Leef in oomblik, dag vir dag*
- *Onsuksesvol → GEEN persoonlike tyd (self)*
- *Rekenaar – hier kom ek... Weer!*
- *Skool steeds status quo gehandhaaf ongeag kurrikulum veranderinge*
- *Slapelose nagte*

- *Sukksesvol – Papierwerk, SU's en LU's was 'n GROOT pyn*
- *Sukksesvol → maar baie tydrowend*
- *Tyd – uitdaging*
- *Tydrowend*
- *Tydrowend – werk maar net langer ure – wil nie afskeep nie*
- *Tydstoewysing van vakke was 'n uitdaging en 'n aanpassing*
- *Vol program – sukkel steeds om alles in te pas.*
- *Werkslading – sukkel nog*

Hierdie affiniteit fokus op die toenemende werkslading wat die onderwysers ervaar het weens die verandering van die kurrikulum. Onderwysers het baie privaat-en-gesinstyd opgeoffer om kurrikulumveranderinge aan te bring, van voor af te beplan en nuwe assesseringstake uit te werk. Die opoffering, as sodanig, is as onnodig bestempel aangesien elke verandering wat plaasgevind het en nuwe kurrikulum wat geïmplementeer is, telkemale die vorige insette en tyd bestee oorbodig gemaak het. Die deelnemers het die werkslading as straf en by tye as oorweldigend en uitdagend beleef. Onderwysers het gesukkel met 'n vol program wat al hoe voller geword het weens die voortdurende veranderinge wat elke keer ingestel is. Hulle het van die veranderinge as suksesvol beleef en positief ervaar, byvoorbeeld die afskaffing van Spesifieke Uitkomst (SU) en Leeruitkomst (LU). Die onderwysers het egter ook beleef dat die Departement die verantwoordelikheid van nuwe leermateriaal bloot op die onderwysers afgeskuif het, sonder om voldoende riglyne, standarde of voorbeelde van geskikte materiaal te verskaf. Vrye tyd of gesinstyd was skaars en daar was nie genoeg ure in die dag om alles te vermag wat van die onderwysers verwag is nie. Sekere aktiwiteite soos die kwartaallikse moderering van kollegas was nie as 'n waardevolle oefening beskou nie en onderwysers het gevoel dat hulle nie daarby baat gevind het nie. Die werkslading word tans steeds as straf en baie moeilik beleef. Onderwysers 'oorleef' in plaas daarvan om groei te ervaar. Hulle beleef nie vooruitgang nie omdat die veranderinge telkens noodsaak dat daar weer van voor begin moet word.

5. Groeiproses vir onderwyser

- *Assessering meer volledig*
- *Baie goed beplan*
- *Beplanning – suksesvol*
- *Caps nou meer “transparent”*
- *Caps tydsbestuur met al die voorgeskrewe assesseringstake → suksesvol*
- *Dankbaar vir ervaring gehad*
- *Deurwerk van die handboek met CAPS beplanning → suksesvol*
- *Eerste eintlike verandering vir my persoonlik*
- *Fasilitering was 'n lekker rol*
- *Forseer jou om met ander skole se kollegas te skakel*
- *Goeie struktuur om vanaf te werk*
- *Het besef dat daar leemtes was en dat daar wysigings MOES kom!*
- *Het daarvan gehou om eie leerinhoude op leerlinge se vlak te ontwikkel*
- *Hulpbronne suksesvol self ontwerp*
- *Kreatiewe denkproses*
- *'n Mens moet BAIE inisiatief aan die dag lê*
- *Noudat dit klaar gedoen is, is dit lekker!*
- *Nuwe kind van ander skool in 3e kwartaal gekry – ons is darem op dieselfde bladsy!*
- *Plek vir kreatiwiteit*

- *Positief*
- *Positiewe benadering*
- *Redelik suksesvol*
- *Suksesvolle beplanning en assesseringstake*
- *Suksesvol-ouers dankbaar*
- *Tegnologies – gegroei*
- *Tog bly dit dieselfde: ons kinders kan steeds lees, skryf & wisk doen*
- *Uitdagend*
- *Uitdagend – kreatiwiteit moes openbaar word*
- *Verrykend*
- *Voorskrifte van hoe onderwyser lêer moet lyk → Suksesvol*
- *Vrye teuels*
- *Wanneer daar “nuwe” beleid was – as nuwe uitdaging aanvaar*
- *Wat ‘n uitdaging!*

Dié affiniteit fokus op die groeiproses van die onderwyser, te midde van al die veranderinge wat oor die jare plaasgevind het en die eise wat daardeur aan elke onderwyser gestel is. Twee areas waar groei beleef is en wat deur die deelnemers uitgelig is, was hul kreatiewe kant wat uitgedaag en ontwikkel is en hul tegnologiese vaardighede wat ontwikkel is. Kommunikasie en samewerking met buurskole se onderwysers is teweeg gebring toe almal onseker en aan die diepkant ingegooi is. Die veranderinge is oorwegend as positief en verrykend ervaar alhoewel dit buite die onderwysers se gemaksone geval het en baie uitdagend was. Onderwysers het ervaar dat hulle vrye teuels gegee is met die beplanning, uitvoering en assessering van die nuwe kurrikulum. Dit het sekere onderwysers soos ‘n handskoen gepas, terwyl ander nie gemaklik of opgewasse was om op hierdie manier te werk en te onderrig nie. Dit het ook implikasies gehad wat betref die bepaling van ‘n algemene standaard. Dit het verder veroorsaak dat verskillende skole en provinsies verskillende werk behandel het en op verskillende vlakke was wat die standaard aanbetref het. Die nuwe KABV word oor die algemeen as positief beleef en onderwysers ervaar dit as ‘n beter beplande kurrikulum wat vollediger, deursigtiger, en meer gestruktureerd is. Dit is prakties haalbaar, met ‘n realistiese tydsindeling en meer volledige en gestandaardiseerde assesseringstake. Leerders is nou almal op dieselfde vlak en die standaard is vasgestel, wat dit vir die onderwysers vergemaklik om leerders van ander skole te akkommodeer sou hulle ‘n nuwe leerder van elders kry. Agterna beskou was dit ‘n lekker en nodige ervaring en was hulle dankbaar vir die groeigeleentheid. Onderwysers besef dat daar leemtes was in die ou kurrikulum wat aangespreek, verander en vernuwe moes word. Onderwysers het deur hierdie hele proses van verandering ook gegroei en ontwikkel

6. Groeiproses vir kinders

- *Groepwerk*
- *Herhalende onderrig*
- *Individualisme bevorder*
- *Leerlinge meer ontspanne agv struktuur*
- *Leerstof meer beskikbaar → huiswerk en leerwerk*
- *Positiewe akademiese groei*
- *Selfontdekking*
- *Spanwerk – positief*

- *Sukksesvol → Leerders Geniet*
- *Verrykend*

Die betrokke affiniteit handel oor die groeiproses wat die kurrikulumverandering vir die kinders teweeg gebring en moontlik gemaak het. Groepwerk en herhalende onderrig het tot positiewe akademiese groei en selfontdekking gelei. Leerders se kennis en vaardighede is verryk en hulle het dit geniet om in 'n groep te werk. Die nuwe kurrikulum het ook individualisme by die leerders bevorder. Die struktuur was minder rigied en leerders het oor die algemeen meer ontspanne voorgekom. Leerstof was meer geredelik beskikbaar vir huiswerk en leerwerk.

7. Administrasie-Frustrasie

- *2de jaar van CAPS – gaan goed*
- *Aanpassing van kurrikulum in die klas*
- *Afrolwerk was baie*
- *Asseseringstake*
- *Baie bronne is geraadpleeg, 'n biblioteek van bronne is beskikbaar*
- *Baie papierwerk! 2012*
- *Beplanning darem onder die knie, assesering nog geskaaf word. Dagprogram nog vol!*
- *Die asseseringstake was een van die grootste uitdagings – BAIE tyd in beslag geneem*
- *Duisende bome se papier weggegooi!*
- *Elke keer nuwe beplanning en meer admin!*
- *Eng het NOU nog nie in Grondslagfase 'n beleidsdokument nie!!! (Okt 2013)*
- *Her/weer oordoen*
- *NKV – LU en assesering baie onsuksesvol!*
- *Nuwe beplanning uitwerk*
- *Om al die vakke van grondslagfase gelyktydig Afr/Eng/Wisk&LV oor te doen was die hele 2012 VAKANSIE WERK!*
- *Om die inhoud te bemeester – self bestudeer (opleiding was van min waarde)*
- *Pre- en Postmoderering was nuut en baie vaag – ook self opge"swot" en dit my eie gemaak*
- *Spoeg en plak*
- *Te veel beplanningsvorms*
- *Uitwerk van nuwe beplanning was lekker – maar het min tyd gehad saam met skoolhou (Vitamiene pille het hul kant gebring ☺)*
- *Verlig oor CAPS handboeke – beter as wat self uitwerk*
- *Verwarring oor lêers*
- *Vol program – sukkel steeds om alles in te pas*
- *Wéér oor begin*

Dié affiniteit fokus op die frustrasie wat ervaar is as gevolg van herhaalde verandering van beplanning en werksmetodes wat deur die deelnemers as tydrowend en omslagtig ervaar is. Verandering wat telkens vereis was en nie eenmalig afgehandel is nie, het tot die onderwysers se frustrasie bygedra. Administrasie wat op die onderwysers afgeskuif is, is oorweldigend en sommige dokumentasie ontbreek tans steeds, soos byvoorbeeld die Grondslagfase se beleidsdokument vir Engels. Duidelike riglyne vir die voltooiing van lêers waarvolgens onderwysers geassesseer is, het ontbreek. Die onderwysers ervaar beplanningsvorms as oormatig. Hulle vol program, wat buitemuurse aktiwiteite insluit, maak dit moeilik om tyd te vind vir beplanning, merkwerk en assesering. Gevolglik het die meerderheid van die beplanning in die skoolvakansies geskied. Die swaar werkslading wat elke verandering meegebring het, het ook 'n impak op onderwysers se gesondheid en

hoeveelheid slaap gehad. Nuwe konsepte soos byvoorbeeld pre-en post moderering is nie altyd voldoende bekendgestel of verduidelik nie. Onderwysers het ook 'n leemte ervaar wat betref die opleiding en moes op eie stoom hulself vertrouwd maak met die nuwe kurrikulum. Hulle moes dit self bestudeer, probeer bemeester en toepas. Na die administrasie en beplanning afgehandel was en nuwe beplanning in plek was, het die dinge gladder verloop. Nou geniet onderwysers die nuut ingestelde kurrikulum, KABV en voorgeskrewe handboeke wat weer beskikbaar is. Alhoewel assesseringstake weer opnuut deur die onderwysers uitgewerk moes word, het hulle dit as 'n verbetering op die Nasionale Kurrikulumverklaring en LU's beleef. Die beplanning wat telkens herhaal en oorgedoen moes word, het 'n positiewe nagevolg gehad aangesien 'n groot aantal bronne, en 'n verskeidenheid van inligting, nou tot die onderwyser se beskikking was.

3.3.2.4 *Individuele gedetailleerde Affiniteit Verhoudingstabel (AVT)*

Soos reeds genoem (3.3.2.1, p.45) genereer die fokusgroep die data en groepeer dit in kategorieë van betekenis. Daarna word die affiniteite wat dien as tema van 'n sisteem of sisteme geïdentifiseer, wat die groep se ervaring met die fenomeen of probleem, in hierdie geval die veranderende kurrikulum, verteenwoordig (Northcutt & McCoy, 2004:44). Die volgende stap is die identifisering van die verhoudings tussen die onderskeie affiniteite. Die deelnemers dui hierdie verhoudings individueel aan met behulp van 'n Affiniteit Verhoudingstabel (AVT). Die navorser stel die tabel na aanleiding van die hoeveelheid affiniteite wat deur die deelnemers geïdentifiseer is, op (Bylaag A1). Die deelnemers het na die fokusgroepsessie 'n gedetailleerde AVT voltooi as deel van die teoretiese kodering. Hulle moes die verhouding tussen al die moontlike affiniteite ondersoek en aandui. Die deelnemers het verder 'n stelling voltooi met betrekking tot die onderskeie verhoudings wat in die vorm van 'n hipotese beskryf kon word (Indien... [oorsaak; onafhanklike veranderlike] sal... [gevolg; afhanklike veranderlike]). Die deelnemers moes elke moontlike verhouding ondersoek en die tabel voltooi na aanleiding van die volgende instruksies:

Stap 1 – Is daar 'n direkte verhouding?

Stap 2 – Indien die antwoord van bogenoemde “ja” is, wat is die rigting van die verhouding? Opsies: $1 \rightarrow 2$ (1 beïnvloed 2)

$1 \leftarrow 2$ (2 beïnvloed 1)

$1 \diamond 2$ (Geen verhouding)

Stap 3 – Beskryf die verhouding so spesifiek as moontlik in jou eie woorde, jy kan van die stelling *As....., dan.....* gebruik maak.

Na voltooiing van die AVT is daar van die Pareto-beginsel as statistiese metode gebruik gemaak om 'n groep samestelling te voltooi.

3.3.2.5 Teoretiese kodering

Die bogenoemde AVT vorm deel van die teoretiese kodering van die IKA navorsingsmetode wat uit twee stappe bestaan. Tydens die eerste stap is 'n stel beskrywings van die verhoudings tussen die affiniteite in die sisteem daar gestel (hipoteses), waarna dit in 'n enkelgroep saamgestelde beskrywing opgesom is. Northcutt en McCoy (2004:167) dui aan dat die grootste volume en rykste data met die gebruik van 'n gedetailleerde AVT, individuele konstruksie en die Pareto-beginsel verkry sal word. Dit is dan ook die gekose roete wat gedurende die onderhawige studie gevolg is om optimale volume en ryk data tydens die teoretiese kodering te verseker. Die hipotese word gebou tydens individuele konstruksie wanneer elke deelnemer 'n gedetailleerde AVT, onafhanklik van die ander lede van die fokusgroep, voltooi. 'n Interverhoudingsdiagram (IVD) word opgestel na die totaal van elk van die onderskeie verhoudingspare (soos aangedui in die AVT's), in dalende orde van frekwensie rangskik is. Die IVD en Pareto-beginsel word gebruik tydens die opsomming van die hipotese. Daar word verder van die Pareto-samestelling gebruik gemaak om verhoudings te identifiseer wat in die Sistemiese Invloedsdiagram (SID) verteenwoordig gaan word (Northcutt & McCoy, 2004:165).

a. Die Pareto-beginsel

Die Pareto-beginsel is na Wilfredo Pareto (1843-1913) vernoem, en is 'n tegniek wat gebruik word om die mate van konsensus in 'n groep vas te stel en te dokumenteer. Pareto het na die *trivial many* en die *significant few* tydens sy analyses verwys. In sistemiese terme voer die Pareto-beginsel aan dat ongeveer 20% van die veranderlikes in 'n sisteem verteenwoordigend sal wees van 80% van die totale variasie in die uitkomst (Northcutt & McCoy, 2004:156). Alhoewel die gebruik van die Pareto-samestelling tydens die teoretiese kodering meer van die navorser se tyd in beslag neem, kan die deelnemers na die voltooiing van die AVT's verdaag. Die proses neem gevolglik minder van die onderwysers se tyd in beslag. Die Pareto-samestelling word uitgevoer deur die frekwensie van elke verhouding te bereken en in tabelvorm op te som deur al die verhoudings (soos weergegee op die AVT's) te gebruik. Daarna plaas die navorser die verhoudings in dalende orde van frekwensie en bereken kumulatiewe persentasies vir elke verhouding. 'n Grafiek word na aanleiding van die persentasies opgestel (Northcutt & McCoy, 2004:157).

Northcutt en McCoy (2004:157) verduidelik dat kumulatiewe persentasies in die eerste plek bereken word om die optimale getal verhoudings te identifiseer wat die saamgestelde sisteem gaan vorm. Die optimale getal verhoudings verwys hier na so min as moontlik verhoudings (vir meer nougesette opname en verwerking van data) wat gebruik moet word om die grootste verskeidenheid (vir genoegsame begrip en rykheid) te verteenwoordig. Verhoudings wat deur die minimum deelnemers aangedui is en nie 'n hoë frekwensie behaal

nie, word uitgesluit. Tweedens word die statistiese metode gebruik om verhoudings uit te sorteer wat teenstrydig is, en 'stemme' na beide kante van die deelnemers verwerf het. Byvoorbeeld: $1 \rightarrow 2$ en $1 \leftarrow 2$.

3.3.2.6 Verwerking van data

Die totale getal stemme vir elke verhoudingspaar (in orde van die affiniteitspare) word bereken as eerste stap in die bepaling van die frekwensies (Tabel 3.2). Die onderstaande tabel toon 'n totaal van 298 stemme vir 'n totaal van 42 moontlike verhoudings tussen die sewe onderskeie affiniteite wat deur die deelnemers aangedui is. Die tabel bevat 42 permutasies van sewe items wat in al die moontlike pare verhoudings weergegee word.

Tabel 3.2 Frekwensie van die affiniteitspare (in orde van die affiniteitspare)					
Verhouding tussen AFFINITEITS PARE	Frekwensie	Verhouding tussen AFFINITEITS PARE	Frekwensie	Verhouding tussen AFFINITEITS PARE	Frekwensie
$1 \rightarrow 2$	11	$2 \rightarrow 4$	4	$3 \rightarrow 7$	5
$1 \leftarrow 2$	5	$2 \leftarrow 4$	11	$3 \leftarrow 7$	11
$1 \rightarrow 3$	10	$2 \rightarrow 5$	8	$4 \rightarrow 5$	9
$1 \leftarrow 3$	4	$2 \leftarrow 5$	9	$4 \leftarrow 5$	6
$1 \rightarrow 4$	11	$2 \rightarrow 6$	11	$4 \rightarrow 6$	9
$1 \leftarrow 4$	2	$2 \leftarrow 6$	4	$4 \leftarrow 6$	4
$1 \rightarrow 5$	11	$2 \rightarrow 7$	4	$4 \rightarrow 7$	8
$1 \leftarrow 5$	4	$2 \leftarrow 7$	10	$4 \leftarrow 7$	7
$1 \rightarrow 6$	11	$3 \rightarrow 4$	4	$5 \rightarrow 6$	11
$1 \leftarrow 6$	3	$3 \leftarrow 4$	12	$5 \leftarrow 6$	6
$1 \rightarrow 7$	12	$3 \rightarrow 5$	9	$5 \rightarrow 7$	4
$1 \leftarrow 7$	1	$3 \leftarrow 5$	5	$5 \leftarrow 7$	8
$2 \rightarrow 3$	7	$3 \rightarrow 6$	7	$6 \rightarrow 7$	5
$2 \leftarrow 3$	5	$3 \leftarrow 6$	4	$6 \leftarrow 7$	6
Sub Totaal:	97	Sub Totaal:	102	Sub Totaal:	99
Frekwensie TOTAAL:					298

Tydens die volgende stap sorteer die navorser die verhoudings in dalende orde van frekwensie. Hierna bereken die navorser die kumulatiewe frekwensies en persentasies in terme van beide die totale aantal stemme (298), asook die totale aantal verhoudings (42). Die volgende vier kolomme is vervolgens in Tabel 3.3 (p.60) by die bogenoemde tabel gevoeg:

1. *Kumulatiewe frekwensie*: Die som van die frekwensie stemme vir die spesifieke, aangeduide affiniteitspaar en die vorige totaal. Byvoorbeeld vir affiniteitspaar verhouding 3, word die frekwensie (naamlik 11) by die vorige totaal (som van affiniteitspaar verhouding $1 \rightarrow 2$, naamlik 24) getel om die kumulatiewe frekwensie te bereken. ($11 + 24 = 35$).
2. *Kumulatiewe persentasie (verhouding)*: Dit is gebaseer op die aantal moontlike verhoudings. In die onderhawige studie is daar 'n totaal van 42 moontlike verhoudings. Elke verhouding verteenwoordig gevolglik $1/42$ of ongeveer 2.4% van

die grootste moontlike getal. Die nommer van die verhouding van die affiniteitspaar (1-42) word as persentasie weergegee. Byvoorbeeld vir affiniteitspaar verhouding 10 is die berekening soos volg: $10/42 = 0.2380$, omgesit in persentasie, $0.2380 \times 100 = 23.8\%$ (korrek tot een desimale plek). Die Mag-indeks bestaan uit twee faktore, waarvan die kumulatiewe persentasie een is.

3. *Kumulatiewe persentasie (frekwensie)*: Dit is gebaseer op die aantal stemme wat uitgebring is, 'n totaal van 298 in die onderhawige studie. Elke inskrywing is die som van die persentasie van stemme wat geplaas is vir 'n spesifieke affiniteitspaar en die vorige totaal. Byvoorbeeld vir affiniteitspaar 2 is die berekening soos volg: $24/298 = 0.0805$, soos volg omgesit in persentasie, $0.0805 \times 100 = 8.1\%$ (korrek tot een desimale plek).
4. *Mag*: Dit is die indeks van die graad van optimalisering van die sisteem en is die verskil tussen die kumulatiewe persentasie (frekwensie) en kumulatiewe persentasie (verhouding). Vir affiniteitspaar 5 is die berekening gevolglik, $19.1 - 11.9 = 7.2$ (Kumulatiewe persentasie [frekwensie] – Kumulatiewe persentasie [verhouding] = Mag).

Tabel 3.3 Affiniteitspare in dalende orde van frekwensie met Pareto-en Mag-analise					
<i>Verhouding van die Affiniteitspaar</i>	<i>Frekwensie gesorteer in dalende orde</i>	<i>Kumulatiewe frekwensie</i>	<i>Kumulatiewe persentasie (verhouding)</i>	<i>Kumulatiewe persentasie (frekwensie)</i>	<i>Mag</i>
1. 1 → 7	12	12	2.4	4.0	1.6
2. 3 ← 4	12	24	4.8	8.1	3.3
3. 1 → 2	11	35	7.1	11.7	4.6
4. 1 → 4	11	46	9.5	15.4	5.9
5. 1 → 5	11	57	11.9	19.1	7.2
6. 1 → 6	11	68	14.3	22.8	8.5
7. 2 ← 4	11	79	16.7	26.5	9.8
8. 2 → 6	11	90	19.0	30.2	11.2
9. 3 ← 7	11	101	21.4	33.9	12.5
10. 5 → 6	11	112	23.8	37.6	13.8
11. 1 → 3	10	122	26.2	40.9	14.7
12. 2 ← 7	10	132	28.6	42.3	13.7
13. 2 ← 5	9	141	31.0	47.3	16.3
14. 3 → 5	9	150	33.3	50.3	17
15. 4 → 5	9	159	35.7	53.4	17.7
16. 4 → 6	9	168	38.1	56.4	18.3
17. 2 → 5	8	176	40.5	59.1	18.6
18. 4 → 7	8	184	42.9	61.7	18.8
19. 5 ← 7	8	192	45.2	64.4	19.2
20. 2 → 3	7	199	47.6	66.8	19.2
21. 3 → 6	7	206	50.0	69.1	19.1
22. 4 ← 7	7	213	52.4	71.5	19.1
23. 4 ← 5	6	219	54.8	73.5	18.7
24. 5 ← 6	6	225	57.1	75.5	18.4
25. 6 ← 7	6	231	59.5	77.5	18
26. 1 ← 2	5	236	61.9	79.2	17.3
27. 2 ← 3	5	241	64.3	80.9	16.6
28. 3 ← 5	5	246	66.7	82.6	15.9
29. 3 → 7	5	251	69.0	84.2	15.2

30.	6 → 7	5	256	71.4	85.9	14.5
31.	1 ← 3	4	260	73.8	87.2	13.4
32.	1 ← 5	4	264	76.2	88.6	12.4
33.	2 → 4	4	268	78.6	89.9	11.3
34.	2 ← 6	4	272	81.0	91.3	10.3
35.	2 → 7	4	276	83.3	92.6	9.3
36.	3 → 4	4	280	85.7	94.0	8.3
37.	3 ← 6	4	284	88.1	95.3	7.2
38.	4 ← 6	4	288	90.5	96.6	6.1
39.	5 → 7	4	292	92.9	98.0	5.1
40.	1 ← 6	3	295	95.2	99.0	3.8
41.	1 ← 4	2	297	97.6	99.7	2.1
42.	1 ← 7	1	298	100.0	100.0	0.0
Totale frekwensie:		298				

a. Minimum/Maksimum Kriteria

In Tabel 3.3 wat die Pareto-en Mag-analise bevat, is die laaste twee kolomme, kumulatiewe persentasie (frekwensie) en Mag bepalend in die identifisering van verhoudings wat in die groep IVD ingesluit moet word, al dan nie. Na aanleiding van die interpretasie van die twee kolomme wat in dalende orde van frekwensie weergegee word, sal 'n aanduiding gegee kan word van waar die afsnypunt moet voorkom en watter verhoudings vervolgens nie in die IVD vervat sal word nie. Verhoudings met geen stemme is 'n gegewe, in terme van verhoudings wat uitgelaat moet word. Onsekerheid kan egter bestaan oor verhoudings soos bogenoemde verhoudingspare 40, 41 en 42 wat uiteraard nie 'n noemenswaardige bydrae lewer nie, maar steeds onderskeidelik drie, twee en een stem verwerf het tydens die voltooiing van die AVT. Twee kriteria word vergelyk om 'n moontlike afsnypunt te bepaal. Die samestelling moet verteenwoordigend wees van die maksimum variansie in die sisteem (kumulatiewe persentasie op frekwensie gebaseer) terwyl die aantal verhoudingspare geminimaliseer moet word in die belang van spaarsaamheid (kumulatiewe persentasie op verhoudings gebaseer) (Northcutt & McCoy, 2004:160).

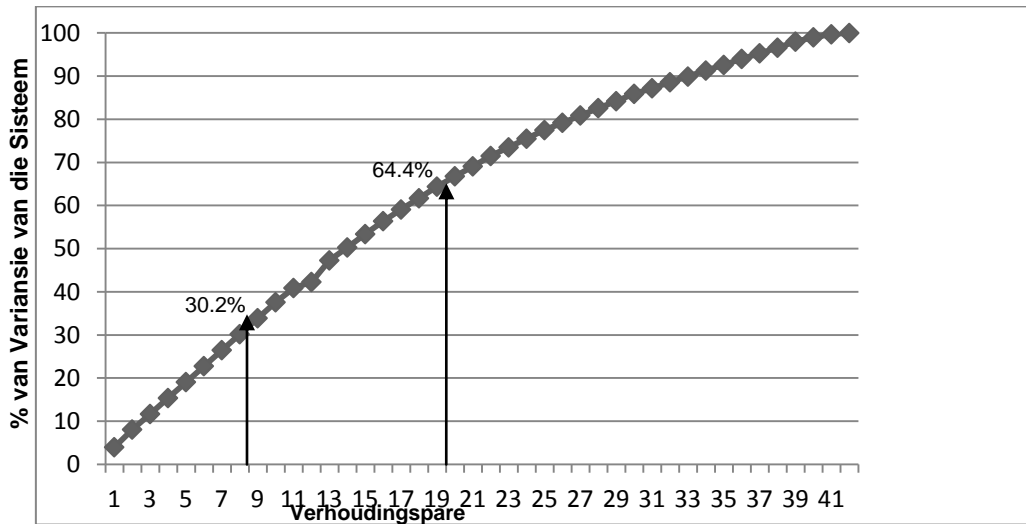
b. Maksimum Variansie

Ek het gevind dat relatief min van die moontlike 42 verhoudings die meerderheid van die variansie verteenwoordig het. Die eerste agt verhoudings wat 20% van die totaal vorm, verteenwoordig slegs 30.2% van die variansie. Terwyl die eerste 19 verhoudings wat 45% van die totaal vorm, slegs 64.4% van die variansie verteenwoordig (aangedui op die grafiek in Figuur 3.3, p.62). Dit is in ooreenstemming met 'n vorige studie wat ook van die IKA en die Pareto-samestelling gebruik gemaak het (Lodewyckx, 2005:58). Dit is egter teenstrydig met Northcutt en McCoy (2004) se bevindinge en gevolgtrekkings dat die minderheid verteenwoordigend is van die meerderheid (Pareto-beginsel). Die grafiek (Figuur 3.3, p.62) is lineêr terwyl die verwagte grafiek wat verteenwoordigend is van die maksimum variansie, eksponensieël toeneem. Die moontlike redes wat tot hierdie fenomeen kon bydra, word

verder in Hoofstuk Vier onder beperkinge en moontlik leemtes van die onderhawige studie bespreek.

c. Maksimum variansie: Frekwensie

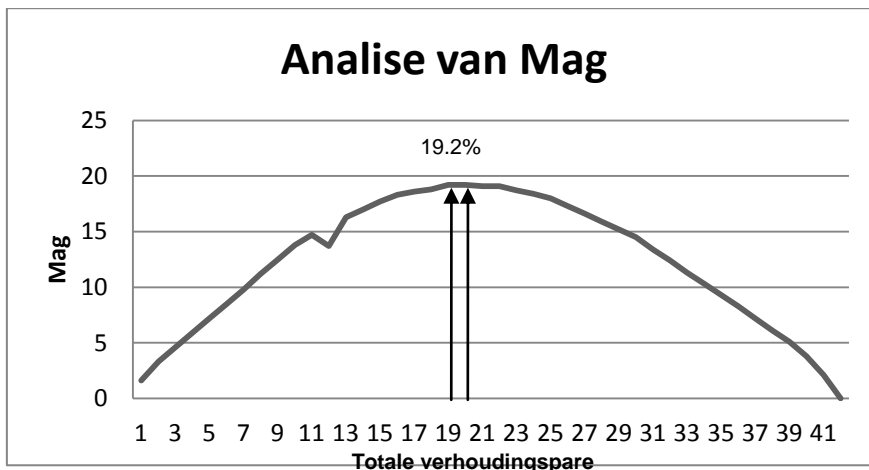
Die grafiek (Figuur 3.3) is saamgestel deur die kumulatiewe persentasie (frekwensie) teenoor die totale aantal verhoudingspare (42) uit te beeld. Dit illustreer die variansie wat elke opeenvolgende verhouding verteenwoordig.



Figuur 3.3 Maksimalisering van Variansie

d. Minimalisering van die aantal affiniteite: Mag

Die analise van Mag is grafies voorgestel in Figuur 3.4 deur die persentasie van Mag soos in Tabel 3.3 (p.60) teenoor die totale aantal verhoudingspare aan te dui. Soos in Figuur 3.4 aangetoon, bereik die Mag 'n maksimum van 19.2% by verhoudingspaar 19 en 20 wat onderskeidelik 64.4% en 66.8% van die variansie van die sisteem verteenwoordig. Na aanleiding van die gegewe data sal 20 verhoudings 'n grondige keuse wees vir die aantal verhoudings wat in die groep IVD ingesluit kan word, aangesien dit 'n optimale getal in die sin van die Minimum/Maksimum kriteria is.



Figuur 3.4 Analise van Mag

3.3.2.7 Die Interverhoudingsdiagram (IVD)

Die rasionalisasie van die sisteem begin met die skepping van die IVD as die eerste stap. Die IVD dui al die verhoudings in die sisteem aan wat deur die fokusgroepsessie gegenereer is. Daar word van 'n Interverhoudingsdiagram gebruik gemaak om rekord te hou van die aard en rigting van die invloed van elke moontlike verhouding tussen die verskillende affiniteite wat deur die deelnemers geïdentifiseer is. Pyltjies dui die rigting van die verhouding aan en wys vervolgens of 'n affiniteit 'n oorsaak of 'n gevolg is. As 'n pyltjie byvoorbeeld van A na B wys ($A \rightarrow B$) impliseer dit dat A die oorsaak of invloedryke affiniteit is, en B die uitkoms, gevolg of geaffekteerde affiniteit is. Indien daar geen verhouding tussen die betrokke affiniteite bestaan nie, word die blokkie oopgelos. Elke verhouding word twee maal in die tabel aangedui – soortgelyk aan dubbele inskrywings in boekhouding. Pyltjies in die tabel wys slegs op of na links.

In 'n IVD tabel met vyf aangeduide affiniteite, sal die verhouding tussen 1 en 2 wat as $1 \leftarrow 2$ aangedui word (met 2 as oorsaak wat 'n invloed uitoefen op 1), soos volg weergegee word.

Tabel 3.4 Voorbeeld van 'n Interverhoudingsdiagram (IVD)

	1	2	3	4	5	UIT	IN	Δ
1		\leftarrow						
2	\uparrow							
3								
4								
5								

- Twee pyltjies word in die IVD aangebring om die verhouding aan te toon of te verteenwoordig (een na bo en een na links afhangende van die verhouding)
- In beide gevalle wys die pyltjie **wég** van 2 en **ná** 1

Al die verhoudings word op soortgelyke wyse in die IVD aangedui totdat die tabel voltooi is (Northcutt & McCoy, 2004:170).

Nadat al die verhoudings deur middel van die pyltjies aangedui is in die IVD, word die aantal pyltjies getel om die waarde van Δ (delta) te bepaal en sodoende die IVD te voltooi. Delta word soos volg bereken:

- Tel die aantal **opwaartse** of **uit** pyltjies (\uparrow)
- Tel die aantal pyltjies wat na **links** of **in** wys (\leftarrow)
- Trek die getal by **in** (pyltjies na links \leftarrow) van die getal by **uit** (opwaartse pyltjies \uparrow) af
- $\Delta = \text{uit} \text{ minus } \text{in}$ (formule om delta te bepaal).

Die navorser rangskik die IVD tabel (Tabel 3.6, p.65) in dalende orde van delta (Tabel 3.7, p.65) alvorens die SID opgestel word.

In die geval van 'n wedersydse verhouding wat tussen die affiniteitspare aangedui is, byvoorbeeld $1 \rightarrow 2$ en $1 \leftarrow 2$, moet die navorser ondersoek instel om te bepaal watter frekwensie die hoogste is. Die affiniteitspaar met die hoogste frekwensie verkry voorkeur en word in die IVD gebruik. Die teenstrydige affiniteitspare sal weer in die SID herenig en aangebring word, indien dit van waarde blyk te wees. Teenstrydigheid of konflik was by al die verhoudingspare teenwoordig. Die onderstaande tabel (Tabel 3.5) is opgestel om aan te dui watter affiniteitspaar in die IVD, op grond van die hoogste frekwensie (Northcutt & McCoy, 2004:161-163, 288) gebruik gaan word.

Tabel 3.5 Verhouding teenstrydigheid/konflik		
Verhouding van die affiniteitspaar	Frekwensie	Gebruik <i>(dui affiniteite aan wat in die IVD gebruik word)</i>
1 → 2	11	√ Gebruik
1 ← 2	5	
1 → 3	10	√ Gebruik
1 ← 3	4	
1 → 4	11	√ Gebruik
1 ← 4	2	
1 → 5	11	√ Gebruik
1 ← 5	4	
1 → 6	11	√ Gebruik
1 ← 6	3	
1 → 7	12	√ Gebruik
1 ← 7	1	
2 → 3	7	√ Gebruik
2 ← 3	5	
2 → 4	4	
2 ← 4	11	√ Gebruik
2 → 5	8	
2 ← 5	9	√ Gebruik
2 → 6	11	√ Gebruik
2 ← 6	4	
2 → 7	4	
2 ← 7	10	√ Gebruik
3 → 4	4	
3 ← 4	12	√ Gebruik
3 → 5	9	√ Gebruik
3 ← 5	5	
3 → 6	7	√ Gebruik
3 ← 6	4	
3 → 7	5	
3 ← 7	11	√ Gebruik
4 → 5	9	√ Gebruik
4 ← 5	6	
4 → 6	9	√ Gebruik
4 ← 6	4	
4 → 7	8	√ Gebruik
4 ← 7	7	
5 → 6	11	√ Gebruik
5 ← 6	6	
5 → 7	4	
5 ← 7	8	√ Gebruik
6 → 7	5	
6 ← 7	6	√ Gebruik

Tabel 3.6 Interverhoudingsdiagram (IVD)

	1	2	3	4	5	6	7	UIT	IN	Δ
1		↑	↑	↑	↑	↑	↑	6	0	6
2	←		←	←	←	↑	←	1	5	-4
3	←	←		←	↑	↑	←	2	4	-2
4	←	↑	↑		↑	↑	↑	5	1	4
5	←	↑	←	←		↑	←	2	4	-2
6	←	←	←	←	←		←	0	6	-6
7	←	↑	↑	←	↑	↑		4	2	2

Tabel 3.7 Interverhoudingsdiagram (IVD) in dalende orde van delta (Δ)

	1	2	3	4	5	6	7	UIT	IN	Δ
1		↑	↑	↑	↑	↑	↑	6	0	6
4	←	↑	↑		↑	↑	↑	5	1	4
7	←	↑	↑	←	↑	↑		4	2	2
3	←	←		←	↑	↑	←	2	4	-2
5	←	↑	←	←		↑	←	2	4	-2
2	←		←	←	←	↑	←	1	5	-4
6	←	←	←	←	←		←	0	6	-6

3.3.2.8 Groep Realiteit: Sistemiese Invloedsdiagram (SID)

Die IKA as navorsingsmetode het in die onderhawige studie ten doel om 'n visuele voorstelling van die sisteem op te stel wat verteenwoordigend is van die breinkaart van die gekose afdeling ten opsigte van die herhaalde verandering in die kurrikulum. 'n Visuele voorstelling, genaamd 'n Sistemiese Invloedsdiagram (SID) word saamgestel na aanleiding van 'n stel reëls van rasionalisasie van 'n opsomming van die teoretiese kodes, waarna verwys word as 'n Interverhoudingsdiagram (IVD) (Northcutt & McCoy, 2004:149). Die SID kan vergelyk word met 'n breinkaart wat gegrond is in die spesifieke ervarings en logika van die deelnemers en wat die totale sisteem van invloede en uitkomste uitbeeld (Northcutt & McCoy, 2004:48). Daar is drie verskillende visuele voorstellings van die SID wat gebruik kan word, naamlik:

1. 'n *Komplekse SID* (hoog in kompleksiteit maar laag in eenvoud).
2. 'n *Vereenvoudigde SID* (hoog in eenvoud maar laag in kompleksiteit).
3. 'n *Skoon SID* (die klem is op eenvoud terwyl kompleksiteit verteenwoordig word maar in die agtergrond geplaas word) (Northcutt & McCoy, 2004:38).

Na die berekening van delta tydens die voltooiing van die IVD (Tabel 3.6 & 3.7) kan 'n tentatiewe Sistemiese Invloedsdiagram (Tabel 3.8) opgestel word om die relatiewe posisie

van die affiniteite aan te dui. Affiniteite wat positiewe delta-waardes toon, is relatiewe drywers of oorsake en affiniteite wat oor negatiewe delta-waardes beskik, relatiewe effekte of uitkomst.

Al die affiniteite word as een van die volgende terme geklassifiseer;

1. *Primêre Drywer*: Affiniteite wat oor 'n hoë, positiewe delta-waarde beskik met slegs oorsake of **uit's** en geen uitkomst of **in's** nie, word as 'n primêre drywer bestempel. Die primêre drywer is 'n belangrike oorsaak wat ander affiniteite beïnvloed maar nie deur enige ander affiniteite beïnvloed word nie. Die *No Ins Rule* bepaal dat enige affiniteit met geen **in's** altyd 'n primêre drywer is.
2. *Sekondêre Drywer*: Affiniteite wat oor beide **uit's** en **in's** beskik maar met die meerderheid **uit's**, word as 'n relatiewe oorsaak of invloed in die sisteem beskou.
3. *Draaipunt*: In die geval van 'n gelyke aantal **uit's** en **in's** (posisie in die middel van die sisteem) word daar na die affiniteit as 'n draaipunt verwys.
4. *Sekondêre Uitkoms*: Affiniteite wat oor beide **in's** en **uit's** beskik, met 'n meerderheid van **in's**. Dit word as 'n relatiewe effek beskou.
5. *Primêre Uitkoms*: Die teenoorgestelde van die primêre drywer. Affiniteite wat oor 'n hoë, negatiewe delta-waarde beskik, met slegs uitkomst of **in's** en geen oorsake of **uit's** nie, word as 'n primêre uitkoms bestempel. Die primêre uitkoms is daarom 'n belangrike effek wat deur talle ander affiniteite veroorsaak word, maar wat nie self die ander affiniteite beïnvloed nie. Die *No Outs Rule* bepaal dat enige affiniteit met geen **uit's** altyd 'n primêre uitkoms is.

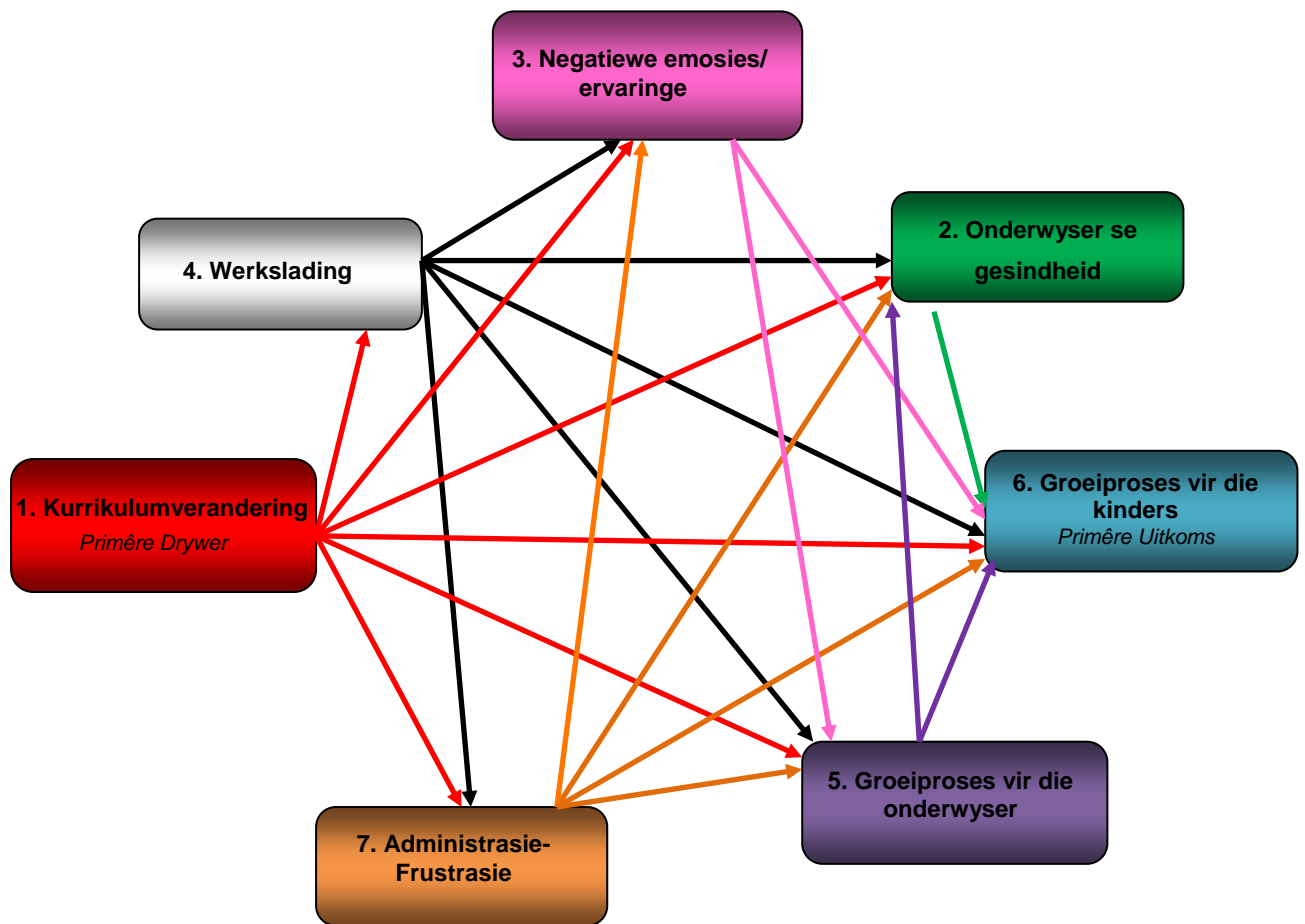
Northcutt en McCoy (2004:174) stipuleer dat die affiniteit wat slegs oor **uit's** beskik, altyd heel bo as primêre drywer geplaas moet word, ongeag die delta-waarde. Die affiniteit wat slegs oor **in's** beskik, moet soortgelyk altyd heel laaste as primêre uitkoms geplaas word. Dit word as belangriker as die presiese delta-waarde beskou en vergemaklik die uitleg van die SID. Die IKA se visuele diagram verskil van die tradisionele analitiese benaderings in die sin dat dit die opsie bied om verhoudings in meer as een rigting aan te dui deur van terugvoerlusse (*feedback loops*) gebruik te maak (Northcutt & McCoy, 2004:176). Verhoudings of skakels wat as oortollig verklaar is deur die vereenvoudigingsproses (Bylaag B1) kan weer later bygevoeg word, indien dit tot ryker data bydra en meer betekenis aan die sisteem verleen.

Tabel 3.8 Tentatiewe Sistemiese Invloedsdiagram toewysings (SID)	
1	Primêre Drywer: <i>slegs uit's geen in's</i>
4	Sekondêre Drywer: <i>meerderheid uit's teenoor in's</i>
7	Sekondêre Drywer
GEEN	Draaipunt: <i>gelyke hoeveelheid uit's en in's</i>
3	Sekondêre Uitkoms: <i>meerderheid in's teenoor uit's</i>
5	Sekondêre Uitkoms
2	Sekondêre Uitkoms
6	Primêre Uitkoms: <i>slegs in's geen uit's</i>

Northcutt en McCoy (2004:178 & 187) stel voor dat die Komplekse SID volgens die volgende riglyne opgestel word om visuele verwarring te beperk:

1. Primêre drywers word aan die linkerkant geplaas terwyl primêre uitkomste aan die regterkant geplaas word.
2. Die oorblywende affiniteite word volgens hul posisie op die tentatiewe SID toewysingstabel geplaas.
3. 'n Sirkulêre diagram maak dit makliker om die verhoudings te identifiseer en te onderskei (dit maak dit ook makliker om oortollige verhoudings te verwyder tydens die opstelling van die Vereenvoudigde SID).
4. Affiniteite word van links na regs en van bo na onder volgens hul posisie op die tentatiewe SID toewysingstabel in die diagram, gerangskik.
5. Die pyle wat die rigting van verhoudings aandui moet by 'n gesamentlike punt by elke affiniteit uitgaan en by 'n gesamentlike punt inkom.

Alhoewel die Komplekse SID ryk is in terme van beskrywende kapasiteit is dit grotendeels meer funksioneel as 'n aantreklike visuele voorstelling van die betrokke navorsing, as wat dit as 'n interpreterende instrument dien (Northcutt & McCoy, 2004:291). Ek het as navorser kleurkode gebruik om die lees van die diagram te vergemaklik en geel uitgesluit wat nie altyd duidelik vertoon nie. Ek het die Komplekse SID nuttig gevind tydens die interpretasie en die opsomming van die data en gegewens. Dit was voordelig om al die verhoudings, beide in en uit, met een oogopslag te kon besigtig en het bygedra tot my begrip en geheelbeeld. Die SID, tesame met die deelnemers se beskrywing of hipotese van die verhoudings van die affiniteitspaar op die individuele AVT, dien as fondament vir die finale deel van die studie, naamlik die interpretasie van al die beskikbare data (Northcutt & McCoy, 2004:295).

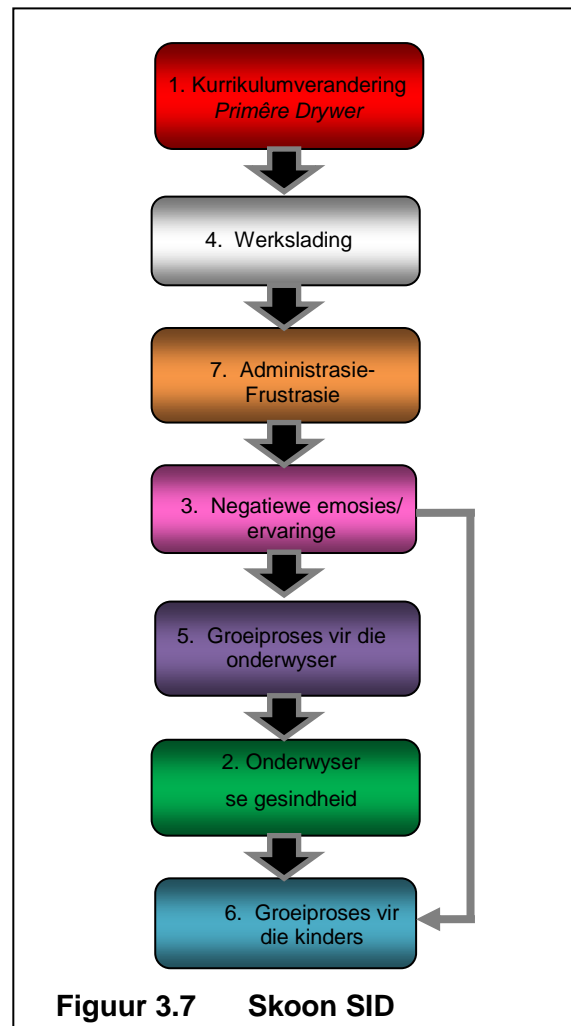
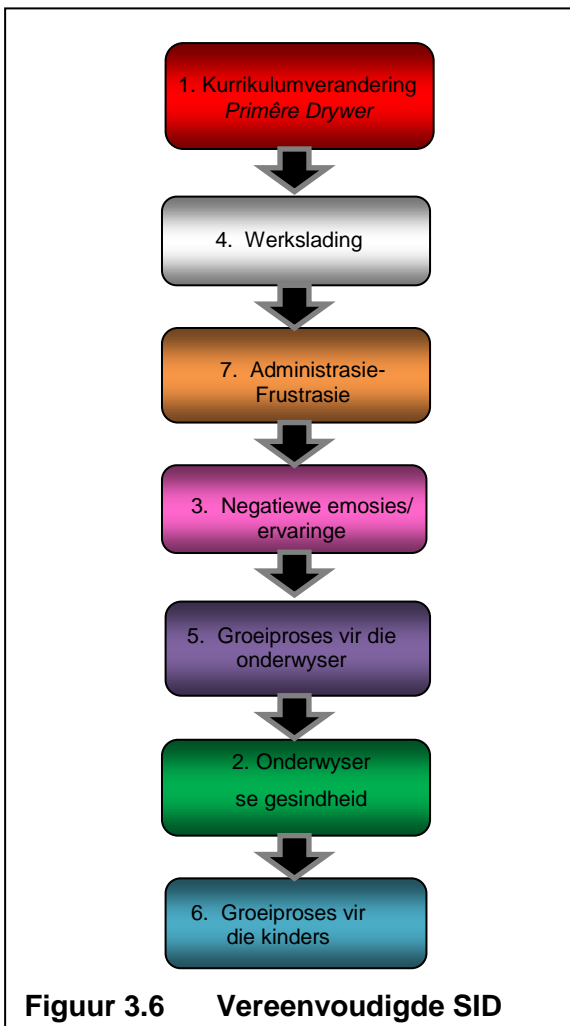


Figuur 3.5 Komplekse Sistemiese Invloedsdiagram (SID)

a. Vereenvoudigde en Skoon voorstelling van die SID

Die sentrale teorie onderliggend aan die IKA voorstelling verklaar dat daar slegs een weergawe van 'n Vereenvoudigde SID (Figuur 3.6, p.69) in enige gegewe stel affiniteite, tesame met 'n stel binêre eenrigtingverhoudings tussen die affiniteite, bestaan. Die teoretiese stelling impliseer dat daar vir elke sisteem 'n unieke voorstelling in sy eenvoudigste vorm bestaan. Dit het tot gevolg dat verskillende navorsers wat van dieselfde protokol en IVD gebruik maak, dieselfde Vereenvoudigde SID behoort te produseer. Alhoewel die visuele voorstelling of diagram heel moontlik van mekaar sal verskil, behoort die inligting en gegewens steeds identies te wees. Die betekenis van die inhoudelike van die affiniteite is nie verantwoordelik vir die proses van die rasionalisasie van die sisteem, deur middel van die IVD en die SID nie. Die navorser of die deelnemers se emosionele konnotasie met, of begrip van die inhoud van die affiniteite, het geen invloed op die samestelling van die Vereenvoudigde SID nie. Die affiniteite en die verhoudings tussen hulle word tydens die rasionalisasie-proses bloot as abstrakte simbole hanteer en word in 'n stuktuur, na aanleiding van 'n stel gegewe reëls, saamgevoeg (Northcutt & McCoy, 2004:180). Die finale weergawe en voorstelling van die SID is in die vorm van 'n skoon SID (Figuur 3.7). Dit bestaan uit die Vereenvoudigde SID (wat die minimum aantal skakels bevat

om steeds die onderliggende logika van die sisteem ten volle te verteenwoordig) tesame met die oortollige skakels wat in die navorser se mening meer betekenis aan die voorstelling verleen (Northcutt & McCoy, 2004:183).



b. Rasionalisasie-proses van die Komplekse SID

Die oortollige skakels in die SID is deur middel van 'n rasionalisasie-proses verwyder deur die affiniteite se delta-waarde en SID toewysings in ag te neem. Die verhouding tussen die hoogste positiewe delta (affiniteit een) en die hoogste negatiewe delta (affiniteit ses) is eerste ondersoek. Die skakel tussen affiniteit een en ses is verwyder aangesien daar intermediêre skakels tussen die twee genoemde affiniteite bestaan. Daarna is die verhouding tussen die hoogste positiewe delta (affiniteit een) en die volgende hoogste negatiewe delta (affiniteit twee) ondersoek. Na al die verhoudings van die hoogste positiewe delta ondersoek is, is die volgende hoogste positiewe delta (affiniteit vier) aan die hand van dieselfde prosedure ondersoek. Oortollige skakels is vervolgens verwyder. Die rasionalisasie-proses word herhaal totdat al die gegewe verhoudings na aanleiding van hierdie protokol ondersoek en vereenvoudig is (Northcutt & McCoy, 2004:180). 'n Volledige uiteensetting van die vereenvoudiging van die Komplekse SID word in Bylaag B1 vervat.

3.4 BESPREKING VAN DIE RESULTATE AAN DIE HAND VAN DIE SID

Die skoon SID (Figuur 3.7, p.69) beeld die affiniteite en die verhouding waarin hul met mekaar staan uit. Die skoon SID het ten doel om klem te plaas op eenvoud, terwyl kompleksiteit verteenwoordig word maar in die agtergrond geplaas word. Sodoende struktureer en vergemaklik die skoon SID die interpretasie van die resultate. Die affiniteite en die invloed wat hul op mekaar uitoefen, word na aanleiding van die deelnemers se stellings in hul voltooide AVT's, bespreek (Bylaag B2).

3.4.1. Kurrikulumveranderinge

Die kurrikulumveranderinge is as die primêre drywer (net **uit's**, geen **in's**) geïdentifiseer, en oefen gevolglik 'n invloed op al die ander affiniteite uit. Die invloed wat hierdie affiniteit op die ander ses affiniteite uitoefen, het tydens die beskrywing van die kurrikulumveranderinge duidelik na vore gekom. Die kurrikulumveranderinge het 'n direkte effek op die onderwysers se gesindheid gehad en hul telkens negatief en gefrustreerd gelaat. Die deelnemers het die gebrek aan opleiding telkens beklemtoon as die oorsaak van die onsekerheid wat steeds heers. Die deelnemers het die veranderinge wat tot die reeds oorlaaide werkslading bygedra het, negatief beleef. Onderwysers ervaar geweldige druk in terme van wat van hul verwag word op administratiewe vlak en die verwagtinge oorskry dikwels die tyd en hulpbronne tot hul beskikking. Tydens die voltooiing van die AVT het 'n deelnemer dit so weergegee: *Wanneer dinge oorweldigend raak groei mens nie meer nie, maar skakel jy oor na 'survival mode' en hou jy bloot kop bo water. Groei is dan onmoontlik. Daar moet ruimte wees om te groei en spanning werk groei teë (Deelnemer 1, [D1]).* Die voortdurende verandering impakteer negatief op die onderwysers wat telkens werk moet hersien en verander volgens 'n nuwe beleid. Een van die onderwysers het dit só bevestig: *Dit is nie so-seer verandering wat onderwysers negatief maak nie maar die baie verandering so kort na mekaar (Deelnemer 12, [D12]).* Die onderwysers beleef verder dat die DBO nie die onderwyser in ag neem of voldoende met hul kommunikeer of hul ondersteun en genoegsame opleiding bied nie. Onderwysers moes dit telkens op hulself neem om die nodige kennis en agtergrond van die betrokke kurrikulum in te win en te bestudeer. Een deelnemer het gesê:

As die kurrikulum voortdurend verander bring dit frustrasie mee, want ons is onseker of ons die kurrikulum korrek interpreteer en of die werk op standaard is. Vir 'n paar jaar is dit weer n geskarrel van voor af en die kinders wat daaronder lei. Soms weet mens nie watter aktiwiteit/vraag/vorm van assessering toegepas moet word nie, want 'n houding van "jy moet self besluit" word deur die departement voorgestel (D2).

Ten spyte van die uitdagings het die veranderinge ook 'n positiewe groeiproses by beide die onderwysers en die leerders tot gevolg gehad. Een onderwyser het dit só gestel: *Positiewe groei vir my veral was die intensie van Assessering van huidige kurrikulum – ek ken my kind in die klas (Deelnemer 7, [D7]).* Die onderwysers het insig getoon in die rol wat hul eie gesindheid

speel, soos die volgende stelling weerspieël: *Die grootste verhouding voel ek is al die verandering in die kurrikulum op die emosies van onderwysers (dit maak hulle negatief), maar die sukses van die kurrikulum hang ook af van die onderwysers se gesindheid (D12).* Die onderwyser bly verantwoordelik vir die leerder se ontwikkeling en groei, en die onderwyser se aanpassing en gesindheid het 'n direkte vloed op die leerders se ontwikkeling en groei.

3.4.2 Invloed van die werkslading

Die werkslading was as sekondêre drywer meermale die drywer wat 'n invloed op die ander affiniteite uitgeoefen het. Dit beïnvloed al die affiniteite behalwe die primêre drywer, naamlik kurrikulumveranderinge. Die onderwysers ervaar die werkslading as oorweldigend. Die hoë werkslading beïnvloed die onderwyser so-wel as die mense na aan hul, ook buite skoolverband, as gevolg van persoonlike tyd wat ingeperk word. Daar heers 'n gevoel van moedeloosheid en frustrasie in terme van die volgehoue verandering en voortdurende “oor doen” met elke nuwe beleid en verklaring. Hulle ervaar nie begrip van die Departement, of ander buite die situasie, byvoorbeeld ouers van leerders of hul eie gesin of familie nie. Dit het 'n negatiewe impak op die onderwyser, hul verhoudings, en op hul sosiale lewe buite werksverband. 'n Deelnemer noem: *Die buitemuurse werkslading en voortdurende veranderings lei tot moedeloosheid. Die departement staan apaties. Daar is nie begrip vanaf ouers/ departement/ familie nie – wanneer moet/moes onderwysers hierdie veranderinge aanbring? Vakansies? Naweke? Saans? Geen tyd vir self/ familie/ gesin nie (D2).*

Daar bestaan 'n soeke na begrip en onderliggende redes vir al die veranderinge, en die onderwysers kan dikwels nie die redes agter al die veranderinge insien nie. 'n Deelnemer beweer:

Wanneer die werkslading drasties vermeerder sonder enige logiese verduidelikings (wat is die rede vir verandering) beïnvloed dit die onderwyser se lojaliteit, entoesiasme en positiewe ingesteldheid. Bv. Die onderwyser pak nuwe verandering positief aan en ipv die kurrikulum net verbeter waar 'gate' is verander als na 'n kort tyd (D12).

Werkslading veroorsaak 'n negatiewe skuif weg van die leerder en onderrig wat die primêre fokus behoort te wees, en vestig die fokus op die werkslading en administrasie. Een onderwyser noem dat hul vuisvoos en moeg gespartel is om tred te hou met al die voortdurende veranderinge. 'n Beleving van sukses en dat beplanning en administrasie suksesvol 'afgehandel' is en geïmplementeer kan word, ontbreek. Dié gebrek aan suksesbeleving dra by tot 'n gevoel van moedeloosheid en nutteloosheid. 'n Ander onderwyser beleef die werkslading as positief in die sin dat dit groei teweeg bring wanneer dit jou dwing om te delegeer en beter tydsbestuur toe te pas. Dieselfde onderwyser merk egter ook op dat jy, as onderwyser, jou tyd beter op onderrig en voorbereiding kan bestee.

Die hoë werkslading het grotendeels 'n negatiewe uitwerking op die leerders se groei wanneer die onderwyser oorlaai voel. Een van die deelnemers het die volgende in verband met die werkslading weergegee:

Die werkslading met kurrikulumverandering is enorm. Met my beperkte ondervinding was hierdie laaste verandering geweldig/oorweldigend. Al die onsekerheid en vae riglyne het beslis die werkslading erger laat voel omdat daar dikwels vir ure "in die donker rondgetas" is, voordat iets sinvols werkbaar gemaak is. Om só 'n werkslading vir só lank te hanteer en positief te wees is byna onmoontlik, veral as jy ook nie seker is wat jy mee besig is, rég is nie (Deelnemer 11, [D11]).

Nog 'n deelnemer het aangevoer:

Werkslading beïnvloed die onderwyser se effektiwiteit. Waar daar nou tyd aan lesvoorbereiding moes spandeer word, moet dit nou aan nuwe beplanning, vergaderings ens. spandeer word. Die manier wat lesse oorgedra word het 'n groot invloed op kinders. Die beginfase (veral 1ste 2 jaar) word lesaanbieding afgeskeep en vind minder groei plaas. Daarna behoort groei positief plaas te vind omdat beplanning in plek is (tensy dit weer verander) (D12).

'n Derde deelnemer het die invloed van die werkslading soos volg beleef:

Hoe hoër die werkslading wat meestal nuwe en omslagtige, selfs dubbele inskrywing admin insluit, hoe hoër die administrasie FRUSTRASIE. As mens dit reeds een keer deur is en ure bestee het om alles klopdisselboom te kry en te laat verloop is dit uiters frustrerend en demotiverend om dit weer en weer van voor af te moet doen. Wat is ons teiken en hoofdoel as onderwysers? Eksie perfeksie "window dressed" lêers en admin? Of om leerders te onderrig en te bemagtig? (D1)

Daarteenoor het dit 'n positiewe nadraai wanneer leerders se horisonne verbreed word tydens die blootstelling aan nuwe leerinhoud en verskillende assesseringsmetodes. 'n Deelnemer het gesê:

Alhoewel onderwysers se gesindheid positief blyk te wees, is baie negatiewe ervaar t.o.v geweldige werkslading. 'n Mens kan nie indink dat gesindheid positief bly ten spyte van min tyd vir gesinslewe, ontspanning en enige ander aktiwiteite behalwe werk nie. Suksesbeleving waarskynlik die behoud (D11).

3.4.3 Invloed van administrasie-frustrasie

Die administrasie-frustrasie het as sekondêre drywer 'n groter invloed uitgeoefen op die ander genoemde affiniteite as wat dit 'n uitkoms van ander invloede was. 'n Beleving van onvoldoende hulpverlening en leiding heers onder die onderwysers en die administrasie word as negatief en oorweldigend beleef soos blyk uit die volgende:

Die tydwende administratiewe prosesse wat nie 'n positiewe invloed het op die onderwyser, sy onderwysmetodes of die kinders se leerproses nie maar basies soos "n dief in die nag" die onderwyser se tyd, en ook die kind se geleentheid indirek steel, is een van die grootste kopsere in die onderwysprofessie. Die manier waarop ek iets uitskryf en hoeveel keer dit gedupliseer is in verskillende "deftige" lêers, met x of y getal afdelings, maak nie van my 'n

beter onderwyser nie....intendeel, dit steel tyd en geduld en krag en energie wat ek veel meer waardevol in my onderwys en leerders kon bestee het (D1).

Tydsbestuur is belangrik maar nie altyd voldoende om die administratiewe take suksesvol af te handel en aan die eise van die skooldag te voldoen nie. Die onderwysers beleef die meerderheid administrasie as dupliserend en onnodig, soos die volgende aanhaling uitbeeld.

CAPS 2013 – departementele ANA (Annual National Assessment) moet op “tien” verskillende vorms na “tien” verskillende departementele afdelings versend word. Ure lange ontledings word vereis – weereens té veel klem word op onbenullighede geplaas in die departement. Voorsien skole van gestandaardiseerde werkkaarte/leerstof/assesseringsopdragte dan hoef geen ANA’s geskryf te word nie (D2).

Die belewenis van onnodige administrasie het geweldige frustrasie en negatiewe emosies tot gevolg. Dit beperk beide die groeiproses van die onderwyser en die leerder, en daar is nie altyd tyd vir die ‘lekker’ en ‘ekstras’ in die klas nie. Die volgende deelnemer se stelling bevestig dit:

As onderwysers vasgevang is in admin met hul neus in die boeke – behalwe vir merkwere wat my inelkgeval gewoonlik die hele aand besig hou na buitemuurs, het ons minder tyd vir ekstras om die kinders se ervaring te verryk en te verdiep en om op hulle leerervaring te fokus. Dit raak dan ‘n “rat race” van “is al my papierwerk op datum” eerder as, kom ons maak hierdie ‘n onvergeetlike ervaring of les!? Word die leerders en hul groeiproses werklik in ag geneem deur diegene wat hierdie admin as vereiste daarstel en voel “dis ‘n onderwyser se werk?” Ek twyfel.... (D1).

Onderwysers sien nie altyd die doel en rede van die veranderinge in nie, en toon ‘n behoefte om meer inligting aangaande die verandering te bekom. ‘n Deelnemer voer aan: *Onnodige admin veroorsaak dat onderwysers negatief raak en die departement bevraagteken t.o.v die “doel” van sekere instruksies en die nut daarvan (Deelnemer 10, [D10]).* Die voordeel van die administrasie-frustrasie was dat die onderwysers met die herhaalde oordoen van lesplanne en onderrigmateriaal ‘n biblioteek van inligting opgebou het wat hul kan toepas en gebruik. Een deelnemer het tydens die fokusgroepsessie die volgende stelling op haar kaartjie weergegee: *Baie bronne is geraadpleeg, ‘n biblioteek van bronne is beskikbaar.*

3.4.4 Invloed van negatiewe emosies en ervaringe

Negatiewe emosies en ervaringe was meestal die uitkoms of gevolg van die invloed van die ander genoemde affiniteite. Dié affiniteit het ‘n invloed uitgeoefen op die onderwyser en leerder se groeiproses. Onderwysers voel onseker en staan skepties teenoor die voortdurende veranderinge; ‘n Deelnemer verduidelik: *Baie onderwysers het negatiewe emosies ervaar, juis omdat hulle reeds al deur só ‘n veranderingsproses gegaan het. Die negatiewe emosies en ervaringe maak dat onderwysers nou baie skepties is (Deelnemer 9, [D9]).* Onderwysers beleef angstigheids en frustrasie wat hul groeiproses en derhalwe ook die leerders se groeiproses inhibeer. Dit blyk uit die volgende deelnemer se stelling: *Omdat negatiewe emosies soos angstigheids, frustrasies, spanning ens. dikwels die oorhand kry (veral aan die beginfase) sukkel die*

onderwyser om suksesvol te beplan en om optimaal te fasiliteer dat groei vinnig kan plaasvind (D12). Die onderwysers se groei is in 'n direkte lyn met die groeiproses van die kinders en die onderwyser se groei sal gevolglik 'n dienooreenkomstige impak op die leerders uitoefen. 'n Deelnemer beweer:

Wanneer die onderwyser se emosies oorwegend negatief is loop dit oor na die manier hoe hy/sy die lesse aanbied → kinders beleef negatiwiteit en hulle entoetiesasme word gedemp (bv. groepswerk word afgeskeep en huiswerk word met min entoetiesasme en kreatiwiteit aangepak) (D12).

Gevoelens van moedeloosheid en moedverlorenheid word deur dié onderwysers ervaar. Daar heers ook 'n gevoel van bekommernis dat leerders nie die negatiewe emosies wat uit al die veranderinge voortspruit, suksesvol kan hanteer nie. Die negatiewe emosies kan in groter probleme eskaleer en die onderwyser se voorbereiding en fasilitering negatief beïnvloed. 'n Deelnemer het genoem:

Negatiewe ervarings lei tot mense wat moed opgee en nie meer wil probeer nie. Dit kan ook lei tot 'n verwagting van mislukking of frustrasie. Negatiewe emosies werk teen groei en verandering en kan lei tot depressie, spanning, uitbranding en moedeloosheid. Hetsy by 'n volwassene of by 'n kind – daar word net van 'n volwassene verwag om die nodige vaardighede en volwassenheid in plek te hê om dit beter te kan hanteer (D1).

Onderwysers beleef dat die negatiewe emosies tydens die voortdurende verandering dikwels die oorhand kry en groei verhoed. 'n Deelnemer het dit soos volg gestel: *Die 'baie werk' en 'deurmekaarspul' maak onderwysers negatief. Tog is verandering/ vernuwing goed – maar nie gedurig nie, want mens bou aan 'n werkbare sisteem in jou klas – wat weer ontwrig word (wat 'n jammerte!) (D2).*

Een van die onderwysers het beleef dat die negatiewe emosies tot haar persoonlike ontwikkeling en groei bygedra het. Sy het dit só gestel:

Negatiewe emosies kan groeiproses negatief beïnvloed. Maar vir my het dit gehelp om te groei...om negatiewe ervarings te verwerk maak jou as persoon sterker en jy moet jousef (en ander personeel) motiveer om positief te dink. Jy kan net daarin slaag m.b.v 'n groeiproses (D7).

Nog 'n deelnemer het die negatiewe impak as 'n uitdaging beleef om in 'n groter mate kreatiwiteit aan die dag te lê en het dit as volg verwoord: *Die struktuurloosheid van die nuwe struktuur het onderwysers moedeloos en verward gelaat. Tog het dit persoonlike uitdaging tot sukses gebied, nuwe inisiatief moes aan die dag gelê word en kreatiwiteit is uitgedaag (D11).*

3.4.5 Invloed van die groeiproses van die onderwyser

Die onderwysers se groeiproses is meerendeels deur die ander affiniteite beïnvloed en is as 'n sekondêre uitkoms deur die deelnemers geïdentifiseer. Dié affiniteit het 'n invloed op die onderwyser se gesindheid en die leerder se groeiproses uitgeoefen. Die meerderheid

onderwysers het beleef dat die groeiproses tot 'n meer positiewe gesindheid en ingesteldheid aanleiding gee. Dié deelnemer het beweer:

As gevolg van baie verandering het onderwysers al gegroei en kan makliker aanpas as die eerste keer. Nou kan hul die werkslading beter bestuur. Maar elke nuwe kurrikulum bring sy eie uitdagings en sal weer op 'n ander manier tyd in beslag neem as vorige veranderinge, die nuwe uitdagings laat onderwysers weer op 'n nuwe manier groei (D12).

Groei word gesien as selfontwikkeling. Die volgende stelling is deur deelnemer twee gemaak: *As daar gedurige veranderinge is, bring dit tog groei teweeg...Ek sien dit as self-ontwikkeling /self-opleiding, want net (jy) die onderwyser self, stoei deur moeilike begrippe /konsepte /standaarde (D2).*

Aanhoudende verandering kan tot 'n negatiewe gesindheid lei wat om die beurt aan die leerders oorgedra word en 'n negatiewe impak op die klasatmosfeer het. Dit blyk uit die volgende deelnemer se stelling:

Waarom moet daar voortdurende groei wees?? Net 'n skuiwergat vir die Departement....Kinders is veronderstel om elke jaar nuwe inhoud te raak – werk/inhoud wat nie op standaard is nie – lei tot onsekerheid en nie groei nie. 'n Prokureur raak nie “moeg” om vir die volgende 50 jaar presies dieselfde kontrak te gebruik nie....hy voel gerus, want hy weet die kontrak is op standaard – dit is oor en oor bewys (D2).

'n Direkte verband tussen die onderwyser se groeiproses en dié van die leerder is soos volg aangedui:

Soos 'n onderwyser groei en ervaring opdoen, is daar 'n groter moontlikheid en geleentheid vir die kind om te groei. Geen onderwyser onderrig op dieselfde manier as daardie eerste dag /kwartaal /jaar in die onderwys nie. Onderwysers is immers ingestel op ontwikkeling en groei. Dis ons profesie. Enige leier se groeiproses sal mense onder hom/haar direk raak (D1).

3.4.6 Invloed van die onderwyser se gesindheid

Die gesindheid van die onderwyser was as sekondêre uitkoms meerendeels 'n gevolg van die ander affiniteite se invloed eerder as wat dit 'n invloed op die ander affiniteite uitgeoefen het. Dié affiniteit het egter 'n invloed op die groeiproses van die leerders gehad. Dit blyk uit die volgende stelling:

Met 'n positiewe gesindheid het 'n individu 'n groter kans en geleentheid op groei. As jy negatief is, is die kans groter dat jy nie die geleentheid gaan raaksien of raakvat wat tot groei kan lei nie. Dit is dus hartseer dat die manier van implementasie van die herhaalde verandering en gebrek aan voldoende opleiding onderwysers (te verstane) negatief laat. Want dit beteken dat die groeiproses ingeperk en beperk word indien nie verhoed word nie. En wie lei dan môre se dokters en onderwysers op? (D1).

'n Positiewe onderwyser sal meer akademiese groei by die leerders tot gevolg hê en leerders ondersteun in hul leer en ontwikkeling van nuwe vaardighede. 'n Positiewe gesindheid gee ook verder aanleiding tot beter ondersteuning aan die leerders op 'n emosionele vlak en 'n

groter begrip vir hul uitdagings. Die onderwysers se gesindheid bepaal dikwels die groeiproses van die leerder. 'n Positiewe onderwyser sal die kinders inspireer, motiveer en hul respek verdien. As onderwysers egter onbevoeg en nie in beheer voel nie, sal dit negatief op die leerders impakteer. 'n Deelnemer het genoem:

As leier (onderwyser) gaan jou gesindheid die kind beïnvloed. As jy kreatief werk – leer die kind kreatiwiteit, as 'n kind kritiek gewoond is leer hy om te veroordeel. As 'n kind verdraagsaamheid sien leer hy geduld. As 'n kind lof en 'n positiewe ingesteldheid sien leer hy om te waardeer. Dus sal 'n kind ook lewenslesse leer deur hoe jy as onderwyser jou werk aanpak en uitvoer en op so manier as mens ook groei (D12).

3.4.7 Invloed van die groeiproses van die kind

As primêre uitkoms het die groeiproses van die kind aan die “Geen **uit's**, Slegs **in's**” reël voldoen en het dit nie 'n merkbare invloed op die ander sisteme uitgeoefen nie. Die negatiewe emosies en ervarings (affiniteit drie) wat 'n direkte invloed op die groeiproses van die kind uitoefen, is egter uitgelig en beklemtoon in die skoon SID (Figuur 3.7, p.69). Wanneer die onderwyser deur negatiewe emosies vasgevang of teruggehou word het dit 'n direkte uitwerking op die groeiproses en derhalwe die prestasie van die kind, hetsy as gevolg van kennis wat nie voldoende oorgedra word nie of aanmoediging wat ontbreek.

3.5 SAMEVATTING

Hoofstuk Drie bevat 'n volledige beskrywing van die data wat gegenereer is tesame met die volgorde van verwerking van die betrokke data in die vorm van 'n ouditspoor. Die aksiale kodering (fokusgroep en individuele AVT) dui op die huidige beeld, terwyl die teoretiese kodering (IVD) verdedigbare ramings van die bevindinge verskaf. Die uitkoms word visueel in die vorm van 'n SID uitgebeeld en vergemaklik die interpretasie van die uitkomst. Die data (voltooide AVT's, vereenvoudiging van die SID en die saamgestelde teoretiese beskrywing aan die hand van die Sistemiese Invloedsdiagram) wat nie in dié hoofstuk vervat is nie, word as bylae aangeheg (Bylaag A & B).

Soos in Hoofstuk Een gemeld en geantisipeer het die IKA navorsingsmetode tot gevolg gehad dat die navorser se rol tydens die analise van die data bloot 'n rol van deduksie was en die betrokkenheid van die navorser was die laagste tydens dié spesifieke afdeling van die studie. Dit dra by tot die geldigheid en geloofwaardigheid van die studie se bevindinge. In die volgende hoofstuk, waar interpretasie gaan plaasvind, is die navorser se vlak van betrokkenheid egter hoog en speel die navorser beide 'n induktiewe en deduktiewe rol. Die sistemiese en objektiewe wyse waarop die data egter verwerk is, bied 'n goeie en vertrouenswaardige fondament vir die interpretasie wat in Hoofstuk Vier volg.

HOOFSTUK 4 BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Let's consider the system of education as opposed to just classroom work. We need to be just as concerned about the context within which education takes place, and the 'how' of doing education as we are about teacher knowledge and performance (Coombe, 2001).

4.1 INLEIDING

Die onderhawige studie se ontstaan is hoofsaaklik gegrond in my persoonlike belangstelling in, en betrokkeheid by, die onderwysstelsel. Uit hierdie belangstelling in die onderwys het die vraag en ondersoek na onderwysers se aanpassing by, en hulle beleving van, die veranderinge in die kurrikulum gespruit. Die primêre navorsingsvraag het, te midde van die oorgloed literatuur en aannames oor kurrikulumveranderinge tot op hede (Biffle, 2012; Carl, 2012; Chisholm, 2003; Chisholm, 2004; Chisholm, 2005a; Chisholm, 2005b; Chisholm et al., 2000; Taylor, 2008; Taylor, 2011) ontstaan uit 'n soeke na 'n antwoord op hoe onderwysers huidiglik by die kurrikulumveranderinge aanpas. Ondersteunend tot die primêre navorsingsvraag is die sekondêre navorsingsvraag gestel om die beleving, hantering en sukses van die onderwysers se aanpassing by die veranderende kurrikulum verder te verken. In my poging om die navorsingsvraag te beantwoord het ek van 'n gevallestudie gebruik gemaak om my oorspronklike aannames te ondersoek. Ek het die IKA van Northcutt en McCoy (2004) toegepas om die data deur middel van 'n fokusgroepsessie en die individuele voltooiing van Affiniteit Verhoudingstabelle in te samel. Die data is volgens die voorgeskrewe protokol van die IKA (Northcutt & McCoy, 2004) verwerk en 'n ouditspoor is in Hoofstuk Drie verskaf.

In die onderstaande hoofstuk volg 'n volledige oorsig van die onderhawige studie. Die navorsingsvraag en werkende aannames wat tydens die aanvang van die studie gestel is word weer weergegee. 'n Opsomming van die resultate en 'n bespreking van die bevindinge volg om die geldigheid van die bevindinge te bepaal in verwysing tot die genoemde navorsingsvraag. Enkele beperkinge en die moontlike leemtes van die studie word uitgelig. Die etiese beginsels wat toegepas is tydens die navorsing word daarna kortliks saamgevat. 'n Uiteensetting van die moontlike bydrae van die studie vloei uit die genoemde. 'n Kort terugblik (refleksie) en 'n samevatting sluit die hoofstuk en daarmee saam, die onderhawige studie af.

4.2 OORSIG VAN DIE ONDERHAWIGE STUDIE

4.2.1 Navorsingsdoel en -vraag

In die onderhawige studie ondersoek ek laerskoolonderwysers se aanpassing by die herhaalde verandering van die Suid-Afrikaanse kurrikulum. Die deelnemers kon moontlike bestaande uitdagings en struikelblokke identifiseer, tesame met strategieë om dit suksesvol

te hanteer. Ek het die navorsingsvrae aan die hand van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp, en die IKA as navorsingsmetode, ondersoek. Die volgende primêre vraag het die navorsing gerig:

Hoe pas laerskoolonderwysers by die veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum aan?

Die onderstaande sekondêre navorsingsvrae het bygedra tot die omskrywing en verkenning van die primêre navorsingsvraag :

- Hoe beleef die onderwysers die veranderinge wat sedert 1998 in die kurrikulum aangebring is?
- Watter uitdagings het die onderwysers ervaar gedurende die herhaalde verandering van die kurrikulum en hoe het hulle dit hanteer?
- Ervaar die onderwysers dat hul die veranderinge baasgeraak het en suksesvol aangepas het?

4.2.2 Werkende aannames

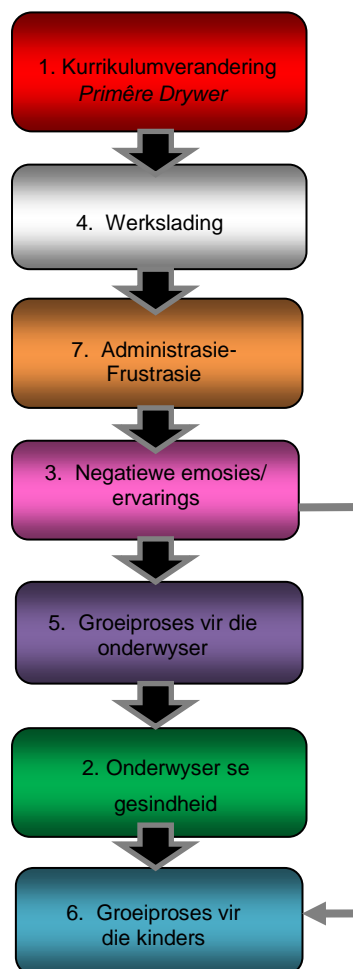
Op grond van die bespreking in Hoofstuk Een het ek voor die uitvoering van die betrokke navorsing, die volgende aannames gemaak:

- Onderwysers beleef druk in terme van werkslading en gereelde veranderinge in die kurrikulum. Gevolglik moet hulle hul beplanning en assessering gereeld aanpas en verander (Arends & Phurutse, 2009:44; Jordaan, 2003:33; Van Veen & Slegers, 2006:86).
- Onderwysers voel nie voldoende voorbereid of opgelei vir al die veranderinge nie (Arends & Phurutse, 2009; Chisholm et al., 2000; Engelbrecht, Forlin, Eloff & Swart, 2001).

4.3 OPSOMMING VAN DIE RESULTATE AAN DIE HAND VAN DIE SID

Die deelnemers het in die onderhawige studie sewe affiniteite tydens die fokusgroepsessies geïdentifiseer. Ek het die affiniteite, na aanleiding van die protokol van die IKA en die verhouding waarin hulle met mekaar staan, visueel in die SID voorgestel (Northcutt & McCoy, 2004:183). Die Skeep SID (Figuur 4.1, p.79 [replika van Figuur 3.7 op p.69]) toon die invloed wat die kurrikulumverandering as primêre drywer op al ses die ander affiniteite uitoefen. Volgens die deelnemers het die gereelde verandering tot 'n groter werkslading gelei (*Kurrikulumverandering*→*Werkslading*) en frustrasie as gevolg van die hoë administratiewe lading meegebring (*Werkslading*→*Administrasie-Frustrasie*). Die fokus is van die onderrig af weggeskuif as gevolg van die oormatige lading in terme van papierwerk en voortdurende aanpassing en die klem val gevolglik op die administrasie. Die voortdurende verandering en

uitgebreide verantwoordelikhede wat aan die deelnemers as onderwysers toegeken word, en wat toenemend meer administratiewe take insluit, dwing hulle om hul tyd aan die administratiewe take te bestee. Die gedwonge verskuiwing van fokus veroorsaak dat die deelnemers negatiewe emosies teenoor die verandering ervaar (*Administrasie-Frustrasie*→*Negatiewe emosies/ervaringe*). Die deelnemers het tydens die onderhawige studie aangetoon dat hulle emosies van moedeloosheid, vuisvoosheid, onsekerheid, angs, frustrasie, spanning, teleurstelling, verwarring, opstandigheid en negatiewiteit in terme van die veranderinge beleef. Hulle ervaar die veranderinge as negatief en oorweldigend en 'n soeke na betekenis as gevolg van die spanning wat ervaar is, het hieruit gespruit. Hierdie negatiewe emosies of ervarings van die onderwysers het 'n direkte impak op die groeiproses van die kinders (*Negatiewe emosies/ervarings*→ *Groeiproses vir die kinders*).



Figuur 4.1 Skoon SID

As gevolg van die sentrale posisie van die leerders, as die kern en fokuspunt waar rondom die hele onderrigproses draai, word hierdie verhouding, as direkte skakel, steeds aangedui in die Skoon SID. Dit benadruk die belangrike rol wat die onderwyser as individu uitoefen. Meer belangrik beklemtoon dit ook die feit dat daar na onderwysers omgesien moet word, nie net deur middel van kwaliteit en deurlopende opleiding nie, maar ook op emosionele vlak. Die negatiewe emosies wat deur die deelnemers as onderwysers ervaar is, het 'n direkte invloed

op hulle groeiproses, wat weer verder impakkeer op die deelnemers se gesindheid as onderwysers (*Negatiewe emosies/ervarings*→*Groeiproses vir die onderwyser*→*Onderwyser se gesindheid*). Tydens die onderhawige studie het die deelnemers verbasend positief oorgekom wat 'n aanduiding van hul veerkrachtigheid en lojaliteit was. Die deelnemers het insig getoon in die belangrike rol wat hul gesindheid in die groeiproses van die leerders speel (*Onderwyser se gesindheid*→*Groeiproses vir die kinders*). Die meerderheid deelnemers het daarin geslaag om hul gesindheid tot voordeel van die leerders te verander, sodat daar ook 'n groeiproses by die leerders plaasgevind het (*Negatiewe emosies/ervaringe*→*Groeiproses vir die kinders*). Al die bogenoemde affiniteite impakkeer ten einde laaste op die groeiproses van die kind, as primêre uitkoms. Die bevindinge van die navorsing beklemtoon die dringendheid van 'n gepaste kurrikulum en genoegsame ondersteuning aan onderwysers, om 'n hanteerbare werkslading te bewerkstellig. Indien dit in praktyk kan realiseer, is die kans soveel groter dat leerders optimaal by die onderrigproses kan baat en tot hul volle potensiaal kan ontwikkel.

4.4 BESPREKING VAN DIE HOOFBEVINDINGE

Ek het 'n addisionele literatuuroorsig uitgevoer na die navorsing voltrek is. Dit het ten doel gehad om die onderliggende temas wat aangedui is tydens die data insameling, verder te ondersoek en met die hoofbevindinge te integreer. Soos ek reeds in Hoofstuk Een genoem het, is 'n aanvullende literatuurstudie na die insameling van die data deel van IKA se navorsingsprosedure. In die onderstaande afdeling bespreek ek my bevindinge, aan die hand van die konseptuele raamwerk, en integreer dit met die literatuur. Northcutt en McCoy (2004) se kontinuum van die gekose afdeling, wat in die onderhawige studie aandui dat die onderwysers die nouste kontak met die verandering beleef en hul in die beste posisie bevind om oor die veranderinge te rapporteer, is deur die onderhawige studie bevestig. Die onderwysers beskik egter oor die minste mag om verandering teweeg te bring, of om dit te voorkom. Lodewyckx (2005:89) het ook tydens sy studie die IKA se aanname, dat die persone die naaste aan die fenomeen hul in die beste posisie bevind om daaroor te rapporteer, bevestig.

Soos in Hoofstuk Twee genoem, beveel Chisholm et al., (2005) aan dat leerdergetalle in klasse verminder word. In teenstelling met Barkhuizen en Steyn (2011) se bevindinge word leerdergetalle egter nie in die onderhawige studie deur die deelnemers geïdentifiseer as 'n uitdaging nie aangesien die betrokke skool voorsiening maak vir meer beheerliggaam aanstellings en dus kleiner klasse kan verseker. Dit is 'n voorbeeld van die sosio-ekonomiese invloed (makrosisteem) op die skool, onderwysers en gevolglik ook op die leerders. Terwyl die beter toegeruste skole gekla het van oormatige papierwerk, was hul steeds opgewasse om die veranderinge te akkommodeer. Die skole wat egter nie voldoende

toegerus was nie, was nou ook bykomend belas met swak infrastruktuur, groot klasse, en 'n afwesigheid van onderwystegnologieë wat onderrighulpmiddels soos handboeke, werkboeke, penne en potlode ingesluit het (Chisholm et al., 2000:4). Die deelnemers in die onderhawige studie het egter steeds in ooreenstemming met Bester (2000) en Jordaan (2003) aangedui dat die groot verskeidenheid van die vermoëns van die leerders wat in een klas saamgegroepeer is, 'n uitdaging is.

4.4.1. Invloed van die Kurrikulumveranderinge

Die deelnemers het die veranderinge sedert 1998 as oorweldigend, soms onnodig en dupliserend beleef. Dit is in ooreenstemming met die Ministeriële taakspan (Chisholm et al., 2005) se bevindinge dat die meerderheid onderwysers 'n swaarder werkslading beleef sedert die jaar 2000. Die beleving strook verder met Cox (in Travers & Cooper, 1996:4) se bevinding dat volgehoue en voortdurende verandering een van die grootste stressors in onderwysers se werksomgewing blyk te wees. Die deelnemers is van mening dat die veranderinge nie altyd voldoende nagevors of in praktyk getoets is voor dit geïmplementeer is nie. Dit stem ooreen met die Ministeriële taakspan (Chisholm et al., 2000) en McDonald en Van der Horst (2007) se bevindinge. Daar was en is, na die deelnemers se mening, steeds te veel onnodige en soms dupliserende administratiewe take. Daar word ook nie gefokusde en voldoende opleiding aan onderwysers verskaf nie. Hierdie stelling korreleer met Steyn (2013) en Swanepoel en Booyse (2003) se navorsing wat dui op die mense in beheer se onvermoë om die onderwysers te bemagtig en op te lei, aangesien hul self nie voldoende opleiding in die nuwe benadering of werkswyse ontvang het nie. Jansen (1998) noem ook tereg dat die opleiding en heropleiding van onderwysers bepalend sal wees in die sukses van die implementering van 'n nuwe kurrikulum. Verder moet onderrigbestuurders of hoofde in sy mening ook heropgelei word om te verseker dat die beleid suksesvol geïmplementeer word.

Die deelnemers se behoefte aan opleiding beklemtoon verder die noodsaaklikheid van oop en aanpasbare grense tussen die DBO as ekosisteem wat 'n invloed op onderwysers as mikrosisteem uitoefen (Donald et al., 2010). Jansen (1998) noem dat 'n deurlopende, sistemiese proses wat onderwysers toelaat om UGO as beleid te konseptualiseer en sin van te maak, ontbreek. Pedder en Opfer (2011) benadruk na afloop van hul studie in Engeland, die belangrikheid van 'n deeglike begrip van die invloed wat onderwysers en skole as verskillende sisteme op mekaar uitoefen, alvorens daar bepaal kan word hoe professionele opleiding verbeter, geskoei en gerig kan word om onderwysers optimaal te bevoordeel en te bemagtig.

Dié deelnemers beleef hulself nie as bemagtig en deeglik opgelei nie. Die globale betekenis wat hul toevoeg tot die oortuiging van hulself as 'n persoon en oor hul beleefde beheer, is dus laag ten opsigte van hul bevoegdheid. Hargreaves (2000:151) voer aan dat daar voortdurend nuwe onderrigstyle van onderwysers verwag word aangesien leerders nuwe vaardighede soos groepwerk, hoër orde van denke en die effektiewe gebruik van nuwe inligtingstechnologieë moet aanleer. Dit beteken dat onderwysers nou in 'n toenemende mate moet onderrig op 'n manier waar in hulle self nie geskool is nie. Die deelnemers het telkens na 'n gebrek aan voldoende opleiding in die nuwe werkswyses verwys as bron van hulle heersende onsekerheid. Dit stem ooreen met Bron (2008:9) se bevindinge uit 'n studie met Intermediêre onderwysers in die Tshwane distrik. Steyn (2013:375) verwys na die studie van Reyes en Wagstaff (2005:111) wat ook benadruk dat opleidingsdae en tye vasgestel moet word om onderwysers te bemagtig en te inspireer. Skooldae moet so georganiseer word dat onderwysers tyd het om saam met kollegas te werk en te beplan, sonder dat vrye tyd opgeoffer word. Jansen (1998) noem ook dat onderwysers tyd moet hê om in gesprek met mekaar te wees en notas te vergelyk. Onderwysers sowel as leerders, sal by dié genoemde strategie en tydsbestuur baat. Indien daar aan onderwysers meer geleentehede tot professionele ontwikkeling gebied word, sal hul as leerkragte groei en ontwikkel, en in staat wees om die leerders beter toe te rus en te lei (Darling-Hammond et al., 2009:3; Nehring & Fitzsimons, 2011:524). Die onderhawige studie ondersteun en bevestig dus die aanname wat in Hoofstuk Een gemaak is, dat onderwysers ervaar dat hul nie voldoende voorbereid of opgelei is vir al die veranderinge nie (Arends & Phurutse, 2009; Chisholm et al., 2000; Engelbrecht, Forlin, Eloff & Swart, 2001).

Schulze en Steyn (2007:705) sluit hul studie af deur te benadruk hoe hoë vlakke van spanning wat ontstaan as gevolg van die onstabiele onderwyssituasie in Suid-Afrika, negatief op beide onderwysers en leerders kan impakteer. Dit vereis na hul mening onmiddellike aandag aangesien dit 'n direkte impak op die leergeleentheid wat gebied word uitoefen en leerders se groei en leer nadelig kan beïnvloed. Die onderwysers se situasionele betekenis is een van spanning en onbevoegdheid as gevolg van die interaksie tussen hul globale betekenis en die kurrikulumveranderinge wat na hul mening met min tot geen ondersteuning van die DBO gepaard gaan. Die bogenoemde bevindinge korreleer met, en ondersteun die onderhawige studie se resultate.

4.4.2 Invloed van die werkslading

Die deelnemers het eenparig saamgestem dat die werkslading steeds 'n groot uitdaging vir hul inhou. Dit is in ooreenstemming met Barkhuizen en Steyn (2011), Bron (2008) en Jansen (1998) se bevindinge dat die nuwe bedeling 'n groot werkklas vir onderwysers meegebring het. Dit korreleer verder met Hall et al., (2005:14) wat rapporteer dat 70% van die

onderwysers in hul steekproef 'n toename in werkslading ervaar het, terwyl 60% 'n gevoel van werksoorlading beleef het. Le Maistre en Paré (2010:560) vestig die aandag op die werkslading van onderwysers wat nie alleen toegeneem het nie, maar ook meer kompleks geword het in omvang. In hulle studie was die volgende faktore geïdentifiseer as bydraend tot die kompleksiteit van onderwysers se werkslading: 'n groter verwagting, maar minder erkenning van die gemeenskap; 'n groter verantwoordelikheid teenoor ouers en beleidmakers; pedagogiese en kurrikulumveranderinge wat teen 'n al hoe sneller pas geïmplementeer word; 'n groter behoefte aan tegnologiese bevoegdheid; toenemende vereistes wat buite die grense van onderwysers se pedagogiese taak val; toenemende diverse leerder samestelling in dieselfde klas; en meer administratiewe werk. Die werkslading is na dese nie net die taak as sulks wat toenemend swaarder word nie, maar ook die omskrywing en omvang van die taak. Jansen (1998) verduidelik dat daar nie slegs van die onderwysers verwag word om die vaardighede toe te pas nie, maar ook om insig in die onderliggende teoretiese konsepte te hê. Verder moet die onderwysers die kapasiteit demonstreer om dit in verskeie kontekste toe te pas en oor te dra. Dit sal belangrike faktore wees om in ag te neem tydens die hersamestelling van die opleiding wat aan onderwysers gebied word. In ooreenstemming met Le Maistre en Paré se stelling dat 'n groter verwagting bydra tot die komplekse werkslading van onderwysers, voer Adler (Adler & Reed, 2002:9) aan dat onderwysers dikwels verantwoordbaar gehou word vir die implementering van die kurrikulum. Die idee bestaan dat hul as onderriggewers moet sorg dat die implementering en oordrag suksesvol geskied, alvorens hul in hul doel as onderwysers slaag. Dit plaas 'n groot verantwoordelikheid op onderwysers, wat tot verdere spanning en 'n gevoel van onvermoë mag lei. Die werkslading se kompleksiteit en verrykende gevolge strook met, en is 'n voorbeeld van, die sisteemteorie se siklusse van oorsaak en gevolg (Donald et al., 2010).

Tydens die onderhawige studie het die sisteemteorie vir meervoudige redes as 'n gepaste benadering gedien. Northcutt en McCoy (2004:25) verwys na sisteme as verteenwoordigers, wat impliseer dat ons die sisteme wat ons gebruik, kies om 'n spesifieke realiteit te verteenwoordig. Die verhouding tussen die deelnemers se werksomgewing en hulle persoonlike omgewing is interaktief en interafhanklik soos uitgebeeld deur die SID (Figuur 4.1, p.80). Die SID toon duidelik dat die kurrikulumveranderinge negatief op die werkslading impakteer, wat vervolgens weer 'n direkte en negatiewe invloed op die onderwyser se gemoedstoestand uitoefen. Die deelnemers het telkens aangedui dat 'n hoë werkslading 'n impak op hul persoonlike tyd en verhoudings het. Die DBO as sisteem het 'n impak op die skool wat op sy beurt weer 'n invloed op die onderwyser het. Dit beïnvloed die onderwyser persoonlik, asook sy omstandighede tuis. Eweneens affekteer dit die mense naby aan hom of haar en dien as 'n voorbeeld van sisteme wat in verhouding staan en mekaar interaktief affekteer (Donald et al., 2010). Die deelnemers handhaaf gevolglik nie 'n gesonde balans

tussen hul werks- en gesinslewe nie. Valcour (2007:1512) noem inleidend tot haar studie in Boston, Amerika dat die uitdaging om 'n balans te vind tussen werks- en gesinsbehoefte een van die grootste bekommernisse vir beide individue en organisasies is. Nie alleen het werkseise en –lading uitgebrei nie, maar die gesinsbehoefte en vereistes het ook toegeneem. Die werkende aanname in Hoofstuk Een wat aanvoer dat onderwysers druk beleef in terme van werkslading en gereelde veranderinge in die kurrikulum (Arends & Phurutse, 2009:44; Jordaan, 2003:33; Van Veen & Slegers, 2006:86), is deur die onderhawige studie bevestig.

4.4.3 Invloed van administrasie-frustrasie

Schulze en Steyn (2007:694) verwys na die spanning wat die toenemende hoeveelheid papierwerk onder onderwysers veroorsaak. Barkhuizen en Steyn (2011) en Bron (2008) bevind ook dat onderwysers administrasie aan assessering verbonde, as 'n oorweldigende taak beleef. Onderwysers ervaar geweldige druk in terme van wat van hul verwag word op administratiewe vlak, en die verwagtinge oorskry dikwels die tyd en hulpbronne tot hul beskikking. Buys en Terblanche (2009), in ooreenstemming met Lazarus en Folkman (1986:63), bevestig dat die voorafgenoemde verhouding van wanbalans tussen 'n individu se vermoë en die eise van hul werksomgewing, tot spanning mag lei. Ilies et al., (2007:1368) vestig die aandag op die sielkundige implikasies wat werksaktiwiteite en –ervarings tot gevolg kan hê as gevolg van die groot hoeveelheid tyd wat by die werkplek deurgebring word. Hulle ondersoek ook navorsing oor werk-gesin konflik wat aandui dat algemene gevolge van die konflik uit die volgende bestaan: laer gesins- en werksbevrediging; laer organisatoriese verbintenis en toegewydheid; groter vyandigheid tuis; en indien die konflik hoog is, 'n verskeidenheid negatiewe fisiologiese en psigologiese simptome. 'n Persepsie van werksoorlading is een van die mees nagevorsde aanduiders van werk-gesin konflik (Ilies et al., 2007:1369). Onderwysers se hoë administratiewe lading kan gevolglik negatiewe implikasies op hul werks-en gesinsomstandighede hê.

Bo en behalwe die swaar werkslading het deelnemers in die onderhawige studie ook aangedui dat daar nie voorskrifte of voorbeelde van nuwe werk of assesseringstake verskaf word nie. Dit het tot gevolg gehad dat daar baie uiteenlopende interpretasies van die kurrikulum was. Dit korreleer met Jansen (1998) wat dit stel dat onderwysers uiteenlopende interpretasies van die leerinhoud mag hê, aangesien dit nie gespesifiseer word nie. Hy is van mening dat dit tot onsekerheid en spanning kan lei. Die NKV (DBE, 2011a) spreek hierdie uitdaging direk aan en het voorgeskrewe handboeke, gestandaardiseerde inhoud en -assessering, weer deelgemaak van die huidige kurrikulum.

4.4.4 Invloed van negatiewe emosies en ervaringe

Kato (2013) identifiseer negatiewe verhoudings of gedrag as 'n interpersoonlike stressor. Die deelnemers in die onderhawige studie het aangetoon dat hul baie spanning en druk beleef as gevolg van die toenemende werkslading en diverse verantwoordelikhede wat aan onderwysers toegeken word. Dit korreleer met Chisholm et al., (2005) se bevindinge dat onderwysers spanning en druk ervaar as gevolg van die beleidsveranderinge. In die onderhawige studie het die negatiewe emosies en ervaringe van deelnemers 'n direkte invloed op die groeiproses van die kind uitgeoefen. Dit is teenstrydig met die aanname van UGO wat aandui dat onderwysers se persoonlikheid nie meer bepalend is vir die leerder se prestasie nie. Steyn (2013) se navorsing dui egter aan dat onderwysers se professionele ontwikkeling die grootste invloed uitoefen op leerders se prestasie. Soos deur die onderhawige studie aangetoon, sal negatiewe emosies die onderwysers se groeiproses en professionele ontwikkeling strem en sodoende negatief op die leerder se groeiproses impakteer. Klassen en Chiu (2010:747) rapporteer dat vroulike personeel hoër vlakke van spanning in die klaskamer ervaar en die werkslading ook as meer spanningsvol as die manlike personeel beleef. Schulze en Steyn (2007) voer aan dat die manlike en vroulike personeel se belewing van dieselfde stressors aansienlik verskil. Die onderhawige studie met sy homogene groep deelnemers wat slegs uit vroulike onderwysers bestaan, kan nie uitsluitel hieroor bied nie, alhoewel dit 'n invloed op die studie se bevindinge kon gehad het.

Die deelnemers as naaste aan die veranderinge, maar met die minste mag om dit te verander, het aangetoon dat hul dikwels buite beheer voel. Frazier et al., (2011:761) se studie ondersoek die invloed wat die mate van beheer waaroor 'n individu glo hul beskik, uitoefen. Hul navorsing dui aan dat diegene wat glo dat hul oor meer beheer beskik, minder algemene spanning rapporteer. Dit korreleer met Carver, Scheier en Weintraub, (1989:267) se stelling dat probleem-gefokusde aanpassing, 'n individu se belewing van hul persoonlike effektiwiteit en situasionele bemeestering en beheer, sal bydra tot onderwysers se welstand en sukses as leerkragte. Mak, Ng en Wong (2011) dui aan dat die optimale hoeveelheid spanning as stimulasie en aanmoediging kan dien, terwyl spanning wat as oorweldigend ervaar word, soos meestal aangedui deur deelnemers in die onderhawige studie, emosionele probleme mag veroorsaak. Schulze en Steyn (2007:691) brei verder uit deur te noem dat 'n mate van druk produktief kan wees, maar dat oormatige druk (soos deelnemers in die onderhawige studie aangedui het hul ervaar) tot nood, swak onderrig en besluitneming, verlaagde selfvertroue, laer werksbevrediging en 'n gebrek aan toewyding om in die onderwys as professie aan te bly, mag lei.

Die Ministeriële taakspan (Chisholm et al., 2000) het bevind dat onderwysers in besonder oorweldig voel deur die magdom veranderinge wat hul werksekuriteit, werkstatus en selfs

diep gewortelde oortuigings bedreig het. Onderwysers het oorlaai gevoel deur die oordrewe en onrealistiese verwagtings wat daar aan hulle gestel is. Die persepsie bestaan dat onderwysers nie deur die onderwysdepartement ondersteun was ten opsigte van hulpmiddels of die nodige opleiding nie, en dat hul pogings en harde werk nie hoog op prys gestel word nie. Op die koop toe ervaar onderwysers dat hul professionele beeld konstant deur die media aangeval en afgebreek word, wanneer daar na onderwysers as lui, onordelik en onbevoeg verwys word (Chisholm et al., 2000:81). Dit korreleer met bevindings in die Wes-Kaap, waar meer as driekwart van die onderwysers oorweeg om die onderwysprofessie te verlaat as gevolg van lae moraal, swaar werkslading, geringe werksbevreëdiging en meer lonende opsies in ander betrekkinge buite die onderwysprofessie (Hall et al., 2005). Onderwysers ervaar dat daar na hul as onbevoeg verwys word en dat daar die persepsie bestaan dat hul as onderriggewers faal in die hervormingsproses van die onderwys (Adler & Reed, 2002).

Schulze en Steyn (2007) beklemtoon die spanning wat die veranderinge in die onderwysstelsel onder onderwysers teweeg bring. Dit stem ooreen met deelnemers se menings in die onderhawige studie waar deelnemer 12 noem dat angstigheid, frustrasie en spanning dikwels deel is van die beginfase van elke nuwe beleid. Deelnemer een noem dat die negatiewe emosies onder andere tot spanning lei. Soos in Hoofstuk Een weergegee noem Lambert en McCarthy (2006) dat onderwysers die meeste werkslading en stres sal ondervind as hul beleef dat die eise wat aan hul gestel word in die klaskamer, hul beskikbare hulpmiddels oorskry. Die stres-en-hanteringsteorie (Park & Folkman, 1997) verskaf 'n goeie verduideliking vir die spanningsvolle emosies wat die deelnemers ervaar as gevolg van hul globale en situasionele betekenis wat nie altyd in lyn is nie. Voorbeelde van probleem-gefokusde aanpassing het voorgekom onder deelnemers wat die administrasie-frustrasie tot hul voordeel gebruik het. Hul het die bronne van inligting wat hul versamel het tydens elke kurrikulumverandering gebruik om die volgende beplanningssessie se lading ligter te maak. Taakgeoriënteerde aksies het beplanning saam kollegas en administratiewe sessies gedurende naweke en vakansies, ingesluit. 'n Gevoel van effektiwiteit en situasionele bemeestering en –beheer word deur die probleem-gefokusde aanpassing bewerkstellig.

Probleem-gefokusde aanpassing kom oorwegend in die onderhawige studie voor en voorbeelde van emosie-gefokusde aanpassing in die terugvoer van die deelnemers is in die minderheid. Een deelnemer noem tydens die fokusgroepsessie dat sy die take met entoesiasme probeer aanpak, en 'n ander noem dat sy net haar fokus op die leerders toegespits het, wat as voorbeelde van emosie-gefokusde aanpassing dien. Die situasionele betekenis wat die aanvanklike evaluasie van betekenis en die soeke na betekenis insluit, verleen meer insig in die deelnemers se negatiewe sienswyse en die negatiewe emosies wat

ontwikkel het na die onsuksesvolle implementering van verskillende kurrikulums. Schulze en Steyn (2007:705) benadruk onderwysers se verantwoordelikheid om aanpassingsmeganismes aan te leer om sodoende die eise van hul beroep op effektiewe wyse te hanteer. Hulle is van mening dat gepaste programme ontwikkel en in plek gestel moet word om onderwysers in hierdie opsig te ondersteun.

4.4.5 Invloed van die groeiproses van die onderwyser

Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, en Greenberg (2013:386) noem dat spanning en uitbranding onder onderwysers hedendaags 'n toenemend groter probleem word. Tydens die verwerking van die gegewe data, het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die groep onderwysers wat aan die navorsing deelgeneem het grotendeels positief gebly het, ten spyte van herhaalde verandering in die kurrikulum, die eise wat dit in werksverband asook persoonlike gebied aan hul gestel het, en die beleving dat opleiding nie altyd voldoende was nie. Dit stem ooreen met Swanepoel en Booyse (2003:94) se bevindinge dat onderwysers betreklik positief gesind was teenoor die veranderinge ten spyte van die negatiewe effek daarvan. Die veranderinge het die meerderheid van die deelnemers in so 'n mate gestimuleer dat dit 'n groeiproses tot gevolg gehad het. Donald et al., (2010) spesifiseer tyd en ontwikkeling as een van die prosesse wat ondersoek moet word in sisteme. Die veranderinge wat met die verloop van tyd ingestel is het ontwikkeling van die onderwysers bewerkstelling. Soos die onderwysers gegroei en ontwikkel het, het dit die leerders ook positief beïnvloed. Wanneer onderwysers egter teenkating bied en nie groei gedurende die veranderingsproses nie, sal dit 'n soortgelyke negatiewe effek op die leerders uitoefen.

Klassen en Chiu (2010:742) rapporteer ook dat baie onderwysers ten spyte van hoë vlakke van werkspanning, steeds werksvervulling beleef. Die groeiproses wat ten spyte van die negatiewe veranderinge by die deelnemers voorgekom het, dui op hul veerkragtigheid en suksesvolle aanpassing by 'n ongunstige situasie. Fletcher en Sarkar (2013:12-14) vergelyk verskeie navorsers se werk wat aandui dat algemene uitdagings sommige individue onderkry, terwyl ander positief op die mees uitdagendste ervarings reageer. Hulle vestig die aandag verder op die paradigmaskuif wat in die sielkunde veld plaasgevind het in terme van veerkragtigheid. Waar navorsers vroeër op moontlike risiko faktore gefokus was, word daar nou op 'n individu se sterkpunte en die proses wat lei tot die oorbrugging van die uitdagings, gelet. Hulle noem ook dat navorsers dit eens is dat teëspoed en positiewe aanpassing teenwoordig moet wees vir veerkragtigheid om te ontwikkel. Aanpassing het in die onderhawige studie verwys na die kognitiewe- en gedragspogings wat deur die deelnemers aangewend is om eksterne (vereistes van die DBO, kurrikulumveranderinge, gesinslede) en interne (gevoel van onbevoegdheid, negatiewe gevoelens teenoor die werkslading,

spanning) konflik en vereistes te bemeester, te verdra of te verminder (Folkman & Lazarus, 1988).

Die deelnemers het aangetoon dat hul die nuutste verandering in die kurrikulum (KABV) as 'n groeigeleentheid verwelkom, alhoewel die administrasie en werkslading steeds as onnodig en oorweldigend ervaar word soos Bron (2008) en Jansen (1998) ook in hul navorsing aandui. Deelnemer sewe (D7) noem vervolgens dat sy ten spyte van die groot werkslading positiewe groei ondervind het, dit is in oorstemming met Fletcher en Sarkar (2013:20) se bevindinge. Die tekort aan opleiding het haar forseer om op eie stoom die nuwe inhoud te bemeester. Sy noem dat die huidige assesseringsmetodes bygedra het tot haar uitgebreide kennis oor elke leerder in haar klas. Die deelnemers het oor die algemeen as onderwysers aangepas en gegroei, al was die omstandighede nie altyd ideaal nie. Deelnemer twaalf (D12) voer aan dat die verandering die onderwyser forseer om te groei wat lei tot groter selfstandigheid en volwassenheid. Die beeld van sink of swem, yster slyp yster en diamante wat onder hoë hoeveelhede druk gevorm word, is na my mening 'n goeie vergelyking en assosiasie van die proses waardeur die deelnemers geslyp, gevorm en verryk is.

Die Kalifornia Sielkundige Opgawe (KSO) identifiseer konsentrasie as een van die aanpassingsmeganismes wat kan voorkom wanneer individue met verandering in aanraking kom (Diehl et al., 2013:3). Dit behels die suksesvolle verontagsaming van positiewe of negatiewe emosies, om ten spyte van jou emosionele stand, ten volle op 'n taak te kan fokus. Van die deelnemers het gevolglik gerapporteer dat hul ten tye van verandering hul fokus op die leerders behou het en so die veranderinge baasgeraak het. Verdraagsaamheid van onsekerhede verskyn ook in die KSO as een van die aanpassingsmeganismes, en verwys na die hantering van kognitiewe en emosionele komplikasies en verskille. Verdraagsaamheid lei daartoe dat alles nie swart en wit hoef te wees nie en dat grys areas gevolglik verdra kan word. Die deelnemers het verdraagsaamheid getoon tydens hul aanpassing en die herhaalde inkorporasie van nuwe werkswyses. Bogenoemde is voorbeelde van emosioneel-gefokusde aanpassing, waar stressors verdra moes word omdat die deelnemers nie instaat was om dit te verander nie. Carver, Scheier en Weintraub (1989:270) voer aan dat individuele verskille 'n individu se aanpassing of suksesvolle hantering van 'n insident kan beïnvloed. Schwarzer en Hallum (2008:171) vestig die aandag op uitbranding wat verhoed word deur die suksesvolle aanpassing by spanningsvolle vereistes en gebeure.

4.4.6 Invloed van die onderwyser se gesindheid

Die onderwyser se gesindheid het in die onderhawige studie 'n invloed op die leerder se groeiproses uitgeoefen. Sisteeme ontstaan en bestaan ook binne sisteme, byvoorbeeld

onderwysers van verskillende skole wat met kollegas in dieselfde graadgroep van ander skole skakel om die werkslading te verlig en ander se opinies en raad in te win. Onderwysers bou en versterk sodoende hulle eie ondersteuningsnetwerk (Donald et al., 2010). Dit sluit aan by die aanpassingsteorie wat bepaal dat sosiale hulpbronne 'n individu se graad van aanpassing kan beïnvloed (Folkman en Moskowitz, 2000). Elemente binne in 'n sisteem kan aan meer as een van die sisteme behoort, byvoorbeeld onderwysers uit verskillende skole (aparte sisteme) wat 'n sisteem vorm, saamstaan en mekaar ondersteun tydens die hoë druk en werkslading wat hul uit hul gemaksone (van hulle eie skool tussen bekende personeel) haal. Die deelnemers was as onderwysers nie net passiewe ontvangers wat deur die veranderinge oorweldig was nie, maar aktiewe agente wat hulself ontwikkel en bemagtig het. Toe hulle ervaar het dat die beskikbare opleiding nie voldoende was nie en dat hul nog te kort skiet, het hulle hul kollegas se ondersteuning opgesoek en sodoende ander elemente van die sisteem of ander sisteme se sterkpunte tot hul voordeel aangewend. Dit is in ooreenstemming met Fletcher en Sarkar (2013:20) se navorsing wat meld dat blootstelling aan teëspoed in matigheid kan help om vorige ongebruikte hulpbronne te ontsluit, sosiale ondersteuningsnetwerke te betrek en 'n gevoel van bemeestering te ontwikkel. Sodoende kan toekomstige teëspoed meer effektief hanteer word.

Die werkslading het dit vir die deelnemers moeilik gemaak om by die leerders en ook hul eie gesinne uit te kom soos hul graag sou wou. Hul verwag meer ondersteuning en onderskraging van die DBO, veral in terme van opleiding. Dit korreleer met Barkhuizen en Steyn (2011) se bevindinge dat die onderwysers ervaar dat die DBO nie die nodige ondersteuning in terme van hulpmiddels en opleiding bied nie. 'n Beleving van 'n onvermoë om alles te absorbeer, te hanteer, hul eie te maak, oor te doen en uit te werk het telkens na vore gekom. Schulze en Steyn (2007) se studie het ook klem gelê op onderwysers se gebrek aan vertroue in hulle eie professionele vermoëns. Eiewaarde as deel van die oortuiging van die self as persoon, sluit ook die evaluasie van die effektiwiteit van jou aksies in (Park & Folkman, 1997). Dit het vervolgens negatief op die deelnemers se eiewaarde geïmpakkeer wanneer hulle al hul beplanning telkens moes oordoen as gevolg van 'n nuwe beleid. Jansen (1998) voer aan dat die woordeskat van UGO kompleks, deurmekaar en teenstrydig is. Die deelnemers se kaartjies het tydens die fokusgroep ook die volgende weerspieël: deurmekaar (x2), onseker (x3), vaag, verward, verwarrende inligting, vraend en vreemd/onseker. Tydens die voltooiing van die AVT het deelnemer twee ook verwys na die 'deurmekaarspul'. Die beleving van onvermoë het egter 'n positiewe gevolg ook gehad. Kollegas van onderskeie skole het na dese nouer saamgewerk en mekaar ondersteun. Deelnemer elf (D11) noem dat sy uit haar gemaksone moes beweeg en inisiatief aan die dag moes lê deur byvoorbeeld met kollegas te skakel. Die meerderheid deelnemers voel dat hul die mas opgekom het en deelnemer sewe (D7) noem vervolgens dat sy die voordele van die kurrikulum kon geniet na

die werkslading en onsekerheid uit die weg geruim is. Daar bestaan egter steeds onsekerheid oor die permanensie van die nuut ingestelde kurrikulum.

'n Grotendeels positiewe houding heers onder die deelnemers in verband met die nuutste verandering en ondersteuning in die vorm van voorgeskrewe werkboeke en handboeke (DBE, 2011a). Die deelnemers steun die standaardisering van die kurrikulum oor die provinsies heen. Die nuwe kurrikulum word as meer gestruktureerd ervaar en die deelnemers ervaar meer eenparigheid en gestruktureerdheid sedert onderwysers reg oor Suid-Afrika se werkinhoud, asook die assessering, grotendeels ooreenstem. Onderwysers kry ook terugvoer oor die sukses van hul eie onderrig wanneer die leerders se kennis getoets word deur middel van die JNA's wat jaarliks deur al die departementele skole afgelê word. Die betrokke skool en onderskeie graadgroepe se prestasie kan vergelyk word met die res van die land se skole en ooreenstemmende graadgroepe.

4.4.7 Invloed van die groeiproses van die kind

Die groeiproses van die kind het as primêre uitkoms geen invloed op die ander affiniteite uitgeoefen nie (Northcutt & McCoy, 2004). Dit is egter die deelnemers se fokuspunt en word deur dié groep onderwysers as die belangrikste uitkoms beskou. Die kurrikulumveranderinge oefen op onderskeie vlakke 'n invloed op die kind se groeiproses uit, beide positief en negatief. Die nuutgevonde en uitgebreide leergeleenthede met verskillende assesseringsmetodes het die leerders se groeiproses positief beïnvloed. Die ekstra werkslading wat die veranderinge egter vir onderwysers meegebring het, het minder tyd vir beplanning en verrykende werk gelaat, en met tye spanning onder onderwysers veroorsaak (Bron, 2008; Chisholm et al., 2005). Dit het gevolglik 'n negatiewe effek op die leerders gehad, aangesien onderwysers nie altyd bevoeg of bemagtig gevoel het om hul volgens die nuwe kurrikulum te onderrig nie. Die swaar administratiewe lading wat die deelnemers ervaar het gevolglik 'n negatiewe effek op die leerders se groeiproses. Die administratiewe lading as sisteem beïnvloed dus die leerders indirek (interaksie tussen die sisteme vind plaas en wat in die een deel van die sisteem gebeur het 'n invloed, alhoewel indirek, op 'n ander deel) (Donald et al., 2010). Onderwysers word vasgevang in die dupliserende papierwerk en beskik oor minder tyd vir onderrig. Die veranderinge, werkslading en administratiewe lading impakteer negatief op onderwysers en het negatiewe gevoelens en ervarings tot gevolg. Uitbranding en depressie onder onderwysers is van die gevolge wat hieruit vloei en gevolglik die groeiproses van die leerders verder strem. Indien onderwysers oor 'n negatiewe gesindheid beskik en nie as onderwyser groei en professioneel ontwikkel nie, sal die leerder ook nie 'n positiewe groeiproses toon nie. Die teenoorgestelde is egter ook waar. Onderwysers wat oor 'n positiewe gesindheid beskik, en op die kind se ontwikkeling fokus, sal hulself dryf en positiewe groei toon. Hulle gesindheid, ontwikkeling en groei sal positief op

die kind se groeiproses impakteer en as voorbeeld vir die leerder dien. Dit dien as voorbeeld van 'n verandering in een sisteem wat 'n invloed op 'n ander sisteem het en ook verder die sisteem as 'n geheel beïnvloed (Donald et al., 2010). As die onderwyser se ontwikkeling en gesindheid 'n positiewe effek op die leerders het, sal die prestasie van die leerders lei tot 'n onderwysstelsel wat as suksesvol bestempel en aanskou sal word. Ongeveer vier vyfdes van die Suid-Afrikaanse onderwysers wat aan Swanepoel en Booyse (2003:94) se internasionale studie deelgeneem het, het soortgelyk aan die deelnemers in die onderhawige studie ervaar dat die onderwysveranderinge 'n invloed op onderwysers se beroepslewe en leerders se leer- en ander ervarings uitgeoefen het.

4.5 BEPERKINGE VAN, EN MOONTLIKE LEEMTES IN DIE STUDIE

4.5.1 Sosio-ekonomiese invloed

Folkman en Moskowitz (2000) verwys na die punte waaroor die verskillende kontekstuele modelle van die aanpassingsteorie ooreenstem (Hoofstuk Twee). Die laaste punt handel oor aanpassing wat beïnvloed word deur sosiale hulpbronne. As gevolg van die homogene groep wat slegs uit een area en van een skool af kom, sal die onderhawige studie nie uitsluitel kan verleen oor die geldigheid van dié aanname nie. Die beperkte omvang en homogeniteit van die groep deelnemers as blanke, Afrikaanssprekende, vroulike laerskoolonderwysers uit een Afrikaanse laerskool wat in 'n goeie deel van Pretoria geleë is, is nie verteenwoordigend van Suid-Afrikaanse onderwysers in die geheel nie. Dit is slegs 'n enkele groep, of meer tereg, sisteem, wat tydens hierdie studie as gekose afdeling, wat hul die naaste aan die fenomeen bevind, bestudeer word. Die betrokke skool beskik verder oor die nodige hulpbronne en het ook kleiner klasgroottes. Bevindinge kan dus nie veralgemeen word of as verteenwoordigend van die konteks van Suid-Afrikaanse onderwysers beskou word nie. Teenstrydig met Hargreaves en Lo (2000) se navorsing, het die deelnemers nie spanningsvolle verhoudings met die ouers gerapporteer nie. Dit kan wees as gevolg van die sosio-ekonomiese invloed van die spesifieke area wat nie verteenwoordigend is van minder of meer goeie areas nie. Spaul (2013:444) beveel aan dat Suid-Afrikaanse statistieke van leerderprestasie nie slegs provinsiaal weergegee moet word nie, maar ook na aanleiding van rykdom kwartiel om meer verteenwoordigend en korrek te wees ten opsigte van die diverse groepe wat bestaan. Kulturele waardes kan ook 'n invloed uitoefen op die onderhawige studie se bevindinge en dra gevolglik by tot die beperking van die toepaslikheid van dié studie se bevindinge op ander kulturele of sosio-ekonomiese omgewings.

4.5.2 Emosionele komponente

Soos reeds genoem, rapporteer Klassen en Chiu (2010:747) dat vroulike onderwysers hoër vlakke van spanning in die klaskamer en ten opsigte van hul werkslading beleef. Dit kon 'n

invloed op die onderhawige studie, wat slegs uit vroulike deelnemers bestaan het, se bevindinge uitgeoefen het. Schulze en Steyn (2007) se navorsing toon verder 'n aansienlike verskil tussen manlike en vroulike personeel se belewing van dieselfde stressors. Die deelnemers se stresvlakke was nie bepaal alvorens die huidige navorsing onderneem was nie en die invloed daarvan is daarom onbekend. Dit kon 'n verdere invloed op hulle belewing en herroeping van die invloed van die veranderinge, en daarom ook op die onderhawige studie se bevindinge, gehad het.

Spesiale toestemming is van die DBO verkry om die onderhawige studie se navorsing in die vierde kwartaal van 2013 uit te voer (Bylaag C1). Die laaste kwartaal is volgepak en onderwysers het ekstra verpligtinge in terme van finale rapporte, slaagsyfers, eksamens, kersopvoerings, klasindelings asook die ekstra lading van voorbereiding vir die komende jaar. Hulle verkeer onder ekstra druk en hul tyd is, indien moontlik, nóg meer beperk. Dit kon 'n invloed op hul spanningsvlakke, en sodoende op hulle reaksies en insae tydens die fokusgroepsessie uitgeoefen het. Persoonlike faktore wat ek as navorser nie van bewus was nie, en wat nie in die studie geïdentifiseer is nie, kon 'n moontlike invloed op van die deelnemers se gemoed, insae en terugvoer uitgeoefen het.

4.5.3 Teoretiese kodering

Die IKA plaas klem op die Pareto Beginsel wat bepaal dat 20% van die geheel verteenwoordigend is van die orige 80% (Northcutt & McCoy, 2004:156). In die onderhawige studie was dit egter nie die geval nie en was die persentasie laer. Die deelnemers het egter telkemale gedurende die voltooiing van die individuele AVT's 'n verhouding in beide rigtings aangedui alhoewel hul stelling of te wel hipotese wat daarmee saamgegaan het, baie sterk op slegs een dominante verhouding, in een rigting, gedui het. Ek is van mening dat dit 'n definitiewe impak op die uitslae gehad het. Die Pareto Beginsel sal heel waarskynlik waar bewys word indien daar nie van teenstrydige verhoudings gebruik gemaak is nie. Dit is 'n punt wat toekomstige navorsers in ag moet neem tydens die verduideliking van hoe die individuele AVT voltooi moet word. Die instruksies kan insluit dat die sterkste of dominante verhouding gekies en aangedui moet word en dat daar nie 'n opsie vir die aandui van wedersydse of teenstrydige verhoudings bestaan nie. Dit stem dan ook ooreen met ander psigometriese toetse waar deelnemers se aandag gevestig word op die belangrikheid van 'n keuse wat nie in die middel of onpartydig moet wees nie, om duideliker en meer prominente uitslae tot gevolg te hê ('n tweepunt skaal met 'n "ja" of "nee" opsie, geniet byvoorbeeld voorkeur bo 'n driepunt skaal wat 'n "ja", "nee" of "onseker" respons insluit). 'n Groter groep deelnemers (15 of meer) mag moontlik tot die verwesenliking van die Pareto Beginsel lei.

Instruksies wat gegee word alvorens die AVT voltooi word moet daarom baie duidelik en onomwonde beklemtoon dat die sterkste invloed of verhouding aangedui moet word en dat die deelnemers nie 'n verhouding in beide rigtings mag aandui nie. Die deelnemers moet die sterkste drywer identifiseer en die verhouding slegs in een rigting aandui. Hulle mag net een van die moontlike verhoudings kies, en dit kan nie in beide rigtings 'n ewe sterk invloed uitoefen nie (Byvoorbeeld $1 \rightarrow 2$ óf $1 \leftarrow 2$ óf $1 \diamond 2$). Wanneer daar 'n verhouding in beide rigtings aangedui word, ontstaan die moontlikheid dat daar te veel teenstrydige verhoudings teenwoordig is en dat daar nie 'n sterker frekwensie na vore kom om in die IVD te gebruik nie.

Deelnemers het soms op die individuele AVT 'n verhouding in een rigting aangedui, maar dan 'n teenstrydige stelling of hipotese verskaf. Dit is nie moontlik om dit tydens die voltooiing van die vorm op te tel of reg te stel nie. Lodewyckx (2005) het dieselfde ondervind tydens die uitvoering van sy navorsing. Die deelnemers se anonimiteit veroorsaak verder dat daar nie na die voltooiing van die vorm duidelikheid verkry kan word nie. Dit kan tot die navorsing se voordeel strek as die deelnemers hul vorm saam met die navorser kan deurwerk indien hul daartoe geneë is. Die keuse kan aan die deelnemers gegee word om hul naam bo aan te skryf of om dit oop te laat. Van die onduidelikhede kan dan, indien nodig, en indien die deelnemer wel hul naam verskaf het, na die tyd uitgeklaar word.

Die moontlikheid bestaan dat deelnemers wat wel 'n saamgestelde affiniteitsomskrywing saam met die AVT voltooi het, hul eie idees kon vorm tydens die skryf van hul paragrawe. Deelnemers se emosionele konnotasie of begrip van die inhoud van die affiniteite kon daartydens hul siening of opinie beïnvloed het. Tydens dié proses kon ongelykhede ontstaan het en bygedra het tot die laer persentasie van die Pareto Beginsel wat in die onderhawige studie verkry is. Dit is aan te bevele dat slegs die saamgestelde affiniteitsomskrywings aan die deelnemers voorsien word wanneer daar 'n tydsbeperking ter sprake is, of deelnemers die AVT individueel moet voltooi. Die inhoud van die onderskeie kaartjies hoef nie op daardie stadium weer aan die deelnemers gegee te word nie en die deelnemers moet nie gevra word om hul eie saamgestelde affiniteitsomskrywings te voltooi nie.

4.5.4 Moontlike invloed van die navorser

Die feit dat ek self in 1995–1998 as onderwyser opgelei is en sommige van die veranderinge persoonlik beleef het, mag moontlik bygedra het dat ek as navorser nie deurgaans objektief teenoor die veranderinge was nie. Ek het die IKA as navorsingsmetode om hierdie spesifieke doel gekies, om my objektiwiteit as navorser te bevorder en te versterk. Die IKA se terme, woordeskate en afkortings is oorspronklik in Engels en foutiewe vertaling kon ingesluit het gedurende my poging om al die inligting so getrou moontlik te vertaal en weer te gee. Die

moontlikheid bestaan verder dat deelnemers hul reaksies en insette aanpas tydens 'n studie om die navorser te behaag (die *Hawthorne*-effek; McBride, 2012; McCambridge, Witton & Elbourne, 2014) en kan tot gevolg hê dat hul meer positief of negatief reageer as 'n poging om die 'regte' antwoord te verskaf, byvoorbeeld tydens die fokusgroepsessie of hul individuele AVT's in die onderhawige studie. McBride (2012:89) vestig die aandag op die gebruik van anonieme terugvoer of konfidensialiteit om die *Hawthorne*-effek teë te werk. Ek het dit in die onderhawige studie toegepas in 'n poging om die effek te voorkom en teë te werk.

4.6 ETIESE OORWEGINGS

Tydens die navorsing is die onderstaande etiese beginsels toegepas. Daar is verder voldoen aan al die voorgeskrewe etiese vereistes om die studie binne die etiese grense te voltooi:

- a. Skriftelike toestemming is van die Departement van Basiese Onderwys verkry. Spesiale toestemming is deur die DBO verleen om die navorsing gedurende die begin van die vierde kwartaal uit te voer (Gauteng Department of Education, 2012) (Bylaag C1).
- b. Skriftelike toestemming om die navorsing te onderneem is van beide die hoof en die voorsitter van die beheerliggaam, van die betrokke laerskool verkry (Gauteng Department of Education, 2012) (Bylaag C2).
- c. Ingeligte, skriftelike toestemming is van die deelnemers verkry na die doel van die studie en die etiese implikasies van die navorsing aan die deelnemers verduidelik is (Darlington & Scott, 2002; De Vos, Strydom, Fouché & Delpont, 2006:59) (Bylaag C3).
- d. Deelname aan die onderhawige studie was vrywillig (De Vos, Strydom, Fouché & Delpont, 2006:59), het buite amptelike skoolure geskied en deelnemers is ingelig dat hul te enige tyd van die studie kon onttrek sonder enige implikasies.
- e. Anonimiteit en konfidensialiteit is deurgaans gehandhaaf en die skool, asook die deelnemers se identiteit is sodoende beskerm (King, 2010:99; Thompson & Henderson, 2007:614).
- f. Rou data asook die verwerking daarvan het volgens die IKA se protokol (Northcut & McCoy, 2004) geskied en 'n ouditspoor van die analise is beskikbaar om data wat gegeneer is te verantwoord en te ondersteun. Data en die -analise, saam met die aksiale -, sowel as die teoretiese kodering, word in Hoofstuk Drie vervat of as bylae aangeheg.

4.7 MOONTLIKE BYDRAE VAN DIE STUDIE

Die onderhawige studie kan 'n bydrae lewer tot die literatuur wat beskikbaar is oor die veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum (Boshoff, 2010; Botha, 2012; McDonald & Van der Horst, 2007; Mtetwa, 2003; Zimmerman, 2010), die onderwysers se beleving

daarvan (Arends & Phurutse, 2009; Bron, 2008; Coetzee, 2011; Hall et al., 2005), en hul aanpassing daarby (Bertram et al., 2013; Childs, 2005; Schulze & Steyn, 2007; Van Staden, 2005). Die onderhawige studie kan verder 'n bydrae lewer tot die literatuur wat beskikbaar is oor die toepassing van die IKA (Human-Vogel & van Petegem, 2008; Lodewyckx, 2005; Zimmerman, 2007) as navorsingsmetode (Northcutt & McCoy, 2004). Die konseptuele raamwerk wat in die onderhawige studie gebruik is het bevestig dat verdere navorsing in verband met onderwysers se spanningsvlakke, aanpassing daarby en hulle hantering daarvan geregverdig is. Die onderhawige studie het ook veerkragtigheid, beleefde beheer en werk- en gesinbalans geïdentifiseer as onderwerpe wat in die onderwyskonteks verder ondersoek kan word.

Dit is van uiterste belang dat onderwysers wat aan die stuur van die kennis oordrag en onderrig van die leerders staan, bevoeg en bekwaam sal wees om die kurrikulum suksesvol en volgens 'n sekere standaard te implementeer. Tydens die onderhawige studie het die deelnemers telkens hul behoefte aan opleiding uitgespreek. Kundiges kan meer gereelde kwaliteit opleiding aan onderwysers aanbied, as deel van die Nasionale Ontwikkelingsplan (NOP). Die NOP ondersteun en staan deurgaanse opleiding en ontwikkeling van onderwysers voor. Die instelling van 'n 'opleidingsdag' aan die begin van elke kwartaal kan deur die DBO oorweeg, ondersoek, en moontlik ingestel word as verpligtend by staatskole. Sodoende word alle onderwysers op gereelde basis opgelei, sonder dat hulle persoonlike tyd inboet. Die skole en leerders sal die vrugte van bevoegde onderwysers pluk. Gereelde terugvoer van onderwysers in die praktyk kan tot die samestelling en evaluasie van die opleiding bydra en dit sodoende op die spesifieke behoeftes van die onderwysers rig. Die toepassing van eienskap-georiënteerde strategieë (Krohne, 2002) kan bydra tot die vroeë identifikasie van onderwysers wat by opleiding kan baat om hulle sodoende te bemagtig, ondersteun en moontlike spanning te voorkom wat tot uitbranding kan lei.

Die bevindinge in die onderhawige studie kan verder bydra tot 'n groter mate van begrip vir onderwysers se werkslading en veranderende werksomgewing. Daarteenoor kan dit eweneens bydra tot 'n begrip vir die DBO in terme van die groot taak op hande; om 'n geskikte en suksesvolle kurrikulum te ontwikkel, en om onderwysers genoegsaam te bemagtig en touwys te maak in die nuwe werkswyse gedurende hul opleiding of heropleiding. Dit is belangrik dat die DBO bewus is van die impak wat die voortdurende kurrikulumveranderinge op die hele onderwysstelsel het. Hierdie studie kan dien as 'n aanwysing van die negatiewe rol wat die veranderinge speel en die invloed wat dit ten einde op die leerders het. Onderwysers sal verder ook baatvind by opleiding in Kurrikulumstudies gedurende hul aanvanklike, of voortgesette studies. Carl (2012:644) maak 'n soortgelyke voorstel: *Onderwysers behoort kurrikulumdenkers en effektiewe kurrikulumagente te wees,*

en daarom is dit nodig dat die opleidingsprogramme waaraan hulle blootgestel word, van so 'n aard en gehalte is, dat kurrikulumstudie tot sy reg kan kom.

'n Sterker basis kan gelê word deur uit vorige mistastings en foute te leer. Onderwysers kan uit die betrokke deelnemers se ervaring leer, en waarskynlik ook daarmee assosieer. Beide onderwysers en die DBO kan meer insig verkry na aanleiding van die deelnemers se belewinge, behoeftes en aanpassingstrategieë wat in die studie weergegee is. Hierdie navorsing kan voorts as vertrekpunt vir verdere studies dien en bydra tot navorsing wat van die IKA as navorsingsmetode gebruik maak.

4.8 TERUGBLIK (Persoonlike Refleksie)

Ek kan rapporteer dat my siening en vermoëns as navorser en persoon na die afloop van die studie verbreed is. Ek het op persoonlike vlak ervaar dat konsentrasie en verdraagsaamheid effektief as aanpassingsmeganismes toegepas kan word (Diehl et al., 2013:3). Ek moes met tye positiewe en/of negatiewe emosies in my persoonlike lewe en ook in konneksie met die navorsing ter syde stel, my emosionele stand op die agtergrond plaas en op die taak op hande, naamlik die navorsing, konsentreer. Gedurende my kontak met die deelnemers moes ek myself herinner dat alles nie net swart en wit kan wees, of net in my rooster moet inpas nie. Die deelnemers het hulle eie prioriteite en verantwoordelikhede gehad en die betrokke navorsing was nie noodwendig altyd hulle eerste prioriteit nie. As navorser moes ek die komplikasies en verskille wat hieruit voortgespruit het, aanvaar en hanteer.

Tydens die navorsing het ek baie van die DBO uitgevind en geleer, meer spesifiek oor die ondersteuningsgeleenthede en opleiding wat wel beskikbaar is. Verder was ek aangenaam verras en beïndruk met die oorgrote meerderheid deelnemers se positiewe ingesteldheid. Een van die deelnemers noem in haar AVT, *Die kurrikulum skep vir onderwyser geleentheid om te groei, 'n geleentheid wat jy moet aangryp want jy het die voorreg om deel te wees van hierdie verandering. Dit skep vir jou geleentheid om te groei anders stagneer jy (Deelnemer 3, [D3])*. Sy voer ook aan, *Jou gesindheid bepaal alles. As jou gesindheid reg is kan jy al die verandering hanteer. As mens net die kopskuif maak. Die lewe is konstant in verandering. Dit gaan nie oor my – gaan oor verbetering (D3)*. 'n Ander deelnemer merk op, *Elke verandering bied die geleentheid om te groei. Die juffrou kan besin oor haar lesse en dit kan nuwe vars idees meebring (Deelnemer 6, [D6])*. Die feit dat die deelnemers die leerder nogsteeds beskou as die spil waarom alles draai, soos ook bevestig deur Addison en Brundrett (2008) se navorsing in ses skole in Engeland, en Bron (2008) se studie in Tshwane, vul my met moed vir die toekoms van die onderwys. Die veld en veranderinge is so breed en omvangryk dat ek dikwels verlore geraak het in die verskeidenheid inligting wat beskikbaar is en die in omvang van die konsep. Daar is verskeie geleenthede vir verdere navorsing en dit was interessant om ander kontinente se soortgelyke

uitdagings en veranderinge te ondersoek. Le Maistre en Paré (2010) voer na aanleiding van hul studie in Kanada aan dat onderwys die enigste beroep is waar daar aan 'n groentjie in die beroep dadelik dieselfde lading en werkstempo as die veteraan onderwyser toegeken word, sonder enige gestruktureerde ondersteuning. Wanneer mens as individu 'n uitdaging beleef en dit naby jou lê, is mens geneig om te glo dat dit slegs in jou onmiddellike omgewing 'n uitdaging of probleem is. Die tendens van onderwyservorming is egter 'n internasionale en aktuele dilemma (Addison & Brundrett, 2008; McDonald & Van der Horst, 2007). Carl Jung het genoem dat dieselfde skoen wat vir een persoon nommerpas is, 'n ander persoon druk. Ek het in ooreenstemming met Mtetwa (2003) tot die gevolgtrekking gekom dat ons nie bloot net 'n ander land se kurrikulum kan oorneem en navolg nie. So uniek soos wat ons verskeie landstale en geskiedenis aan ons is, is ons behoeftes ook. Suid-Afrika moet 'n 'skoen' vind of ontwerp, wat nie aan die onderwysers en gevolglik aan die leerders se toekoms skuur of skaaf en onnodige blase veroorsaak nie. 'n 'Kurrikulum-skoen' nommerpas vir Suid-Afrika.

4.9 TEN SLOTTE

Onderwysers het telkens tydens die onderhawige studie aangedui dat hul 'n leemte in die beskikbare inligting en opleiding wat beskikbaar was ervaar het. Hierdie leemte word nog nie voldoende deur die DBO aangespreek nie. Meer praktiese raad, opleiding en verwysings sal onderwysers bemagtig om dit wat hul as leemtes identifiseer, aan te spreek en op te hef. Literatuur wat deur die DBO aan onderwysers beskikbaar gestel word, kan vervolgens nog aandag geniet en meer praktiese hulp, doelgerigte leiding en voorbeelde bevat. Swanepoel en Booyse (2003:99) noem in hul studie en in ooreenstemming met Morrow (2007:4) dat onderwysers die kleinste eenheid van onderwysvoorsiening is wat die sukses van onderwysbeleidsverandering sal bepaal. Professor Balfour (2014) maak die volgende stelling: *Sonder inspeksie van die kwaliteit van onderwys in klaskamers, gerugsteun deur nougesette professionele ontwikkeling, bly ons waar ons is: gesement in middelmatigheid met min vooruitsig vir verandering.* Onderwysers is as die belangrikste rolspelers ingelig en aangesê watter veranderinge om aan te bring, en is die ontvangers en implementeerdere van die veranderinge wat in die kurrikulum plaasvind. As die gekose afdeling is hul die naaste aan die fenomeen maar het hulle die minste mag om dit te verander of om veranderinge te voorkom (Tabel 1.1, p.12). Alhoewel die meerderheid deelnemers oor die algemeen ervaar dat daar nie genoegsame opleiding plaasvind om hulle te bemagtig nie, is hul eerstehands betrokke in elke proses en het hul as onderwysers en individue gegroei en geleer deur die hele proses van verandering en vernuwing. Soos Benjamin Franklin tereg gesê het:

Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.

- Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change [Electronic version]. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, (36)1, 79–94. DOI: 10.1080/03004270701733254
- Adler, J. & Reed, Y. (Eds.). (2002). *Challenges of teacher development*. Pretoria: Van Schaik.
- Arends, F., & Phurutse, M. (2009). *Beginner teachers in South Africa: School Readiness, Knowledge and Skills*. Cape Town: HSRC Press.
- Balfour, R. (2014). *Onderwys het 'n nuwe baadjie nodig*. Afgelaai Maart 10, 2014, van Nuuskamer: NWU-Potchefstroom webtuiste: <http://potchnuus.nwu.ac.za/n/af/246>
- Barkhuizen, M., & Steyn, H.J. (2011). Die moontlike verandering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die Grondslagfase-klaskamer [Elektroniese weergawe]. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(1), 36–52.
- Baron, R.A., & Byrne, D. (2000). *Social Psychology* (9th edn.). Allyn and Bacon, United States of America.
- Berk, L.E. (2000). *Child development* (5th edn.). Allyn and Bacon, United States of America.
- Bertram, C., Mthiyane, N., & Mukeredzi, T. (2013). 'It will make me a real teacher': Learning experiences of part time PGCE students in South Africa [Electronic version]. *International Journal of Educational Development*, 33, 448–456.
- Bester, H. (2000). *Help my child is causing chaos! Hyperactive or creative? A practical guide*. Cape Town: Human & Rosseau (Pty) Ltd.
- Biffle, R. L. (2012). Whose curriculum and for what purpose? [Electronic version]. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 14(1–2), xi–xv.
- Boshoff, W.J. (2010). 'n Ondersoek na 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum om die indiensneembaarheid van matrikulante te verhoog. Ongepubliseerde meester verhandeling. Universiteit van Pretoria, Pretoria, Suid-Afrika.
- Botha, M.L. (2012). Lewenswetenskappe-onderwys in die een-en-twintigste eeu: 'n Paradigmaskuif [Elektroniese weergawe]. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 31(1).
- Bron, W.A. (2008). Die rol van die onderwyser in die intermediêre fase as 'n assesseerder in 'n veranderende onderrig-leer omgewing. Ongepubliseerde meester verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria, Suid-Afrika.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. United States of America: SAGE Publications Ltd.

- Buys, R., & Terblanche, L. (2009). Die invloed van stres op die gehalte van werklewe aan 'n tersiêre opleidingsinstelling [Elektroniese weergawe]. *Social Work /Maatskaplike Werk*, 45 (4), 74–113.
- Carl, A.E. (2012). Die stand van Kurrikulumstudie binne Opvoedkundefakulteite aan Suid-Afrikaanse Universiteite [Elektroniese weergawe]. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 52(4), 629–645.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology* [Electronic version], 56(2), 267–283.
- Childs, M.M. (2005). Teacher adaptation of a curriculum during implementation. Unpublished master dissertation, Nelson Mandela Metropolitan University, Port Elizabeth, South Africa.
- Chisholm, L. (2003). The state of curriculum reform in South Africa: The issue of Curriculum 2005. In J. Daniel, A. Habib & R. Southall (Eds.), *State of the Nation: South Africa 2003–2004* (pp. 268–289). Pretoria: HSRC Press.
- Chisholm, L. (Ed.) (2004). *Changing Class*. Cape Town: HSRC Press.
- Chisholm, L. (2005a). The making of South Africa's *National Curriculum Statement* [Electronic version]. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 193–208.
- Chisholm, L. (2005b). The Politics of curriculum review and revision in South Africa in regional context [Electronic version]. *Compare*, 35(1), 79–100.
- Chisholm, L., Hoadley, U., wa Kivulu, M., Brookes, H., Prinsloo, C., Kgobe, A., Mosia, D., et al. (2005). Educator Workload in South Africa. Report funded by and prepared for the Educations Labour Relations Council. Cape Town: HSRC Press.
- Chisholm, L., Volmink, J., Ndhlovu, T., Potenza, E., Mahomed, H., Muller, J., Lubisi, C., et al. (2000). *A South African Curriculum for the Twenty First Century: Report of the review committee on Curriculum 2005*. Pretoria: Department of Education.
- Coetzee, S.J. (2011). Opvoeders se ervaring van aangepaste assessering in 'n inklusiewe klaskamer. Ongepubliseerde meester verhandeling. Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch, Suid-Afrika.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th edn). London: RoutledgeFalmer.
- Crouch, L., & Perry, H. (2003). Educators. In HSRC, *Human resources development review 2003: Education, employment and skills in South Africa*. Cape Town: HSRC Publishers.
- Dada, F., Dipholo, T., Hoadley, U., Khembo, E., Muller, S., & Volmink, J. (2009). Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the *National Curriculum Statement*. Pretoria.

- Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council. Retrieved September 18, 2013, from http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_short_report.pdf
- Darlington, Y., & Scott, D. (2002). *Qualitative Research in Practice: Stories from the field*. Philadelphia, Allen & Unwin.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–32). (3rd edn.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Departement van Onderwys. (2002) Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Gr. R–9 (Skole) – Oorsig. *Government Gazette*. (Vol. 443, No. 23406).
- Department of Basic Education. (2010). *Plan van Aksie tot 2014: Oppad na die verwesenliking van Onderwys 2025*. Pretoria, Department of Basic Education.
- Department of Basic Education. (2011a). Approval of the National Curriculum statement grades R-12 as National Education Policy. *Government Gazette*. (Vol. 555, No. 34600).
- Department of Basic Education. (2011b). Curriculum News: Improving the quality of learning and teaching. Strengthening Curriculum implementation from 2010 and beyond.
- Department of Basic Education. (2011c). Report on the Annual National Assessments of 2011. Pretoria, Department of Basic Education.
- Department of Basic Education. (2011d). South African Country Report: Progress on the Implementation of the Regional Education and Training Plan (integrating the Second Decade of Education in Africa and Protocol on Education and Training), SADC and COMEDAF V.
- Department of Basic Education. (2012). *Government Gazette*. (Vol. 570, No. 36042).
- Departments of Basic Education and Department of Higher Education and Training. (2011). Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa, 2011–2025: Full version.
- Department of Education (1997). "Quality Education for all. Overcoming barriers to learning and development". Report of the National Commission on Special Needs in education and training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS). Pretoria, Government Printers.
- Department of Education (2003). National Policy regarding further education and training programmes: Approval of the National Curriculum Statement grades 10-12 (General) as National Policy. *Government Gazette*. (Vol. 460, No. 25545).
- De Villiers, R. (2007). Migration from developing countries: The case of South African teachers to the United Kingdom. *Perspectives in Education*, 25(2), 67–76.

- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B., & Delport, D.S.L. (2006). *Research at Grass roots: for the Social Sciences and Human Service Professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers
- Diehl, M., Chui, H., Hay, E.L., Lumley, M.A., Grünh, D., & Labouvie-Vief, G. (2013). Change in Coping and Defense Mechanisms Across Adulthood: Longitudinal Findings in a European American Sample [Electronic version]. *Developmental Psychology*. Advance online publication. DOI:10.1037/a0033619
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2010). *Educational Psychology in Social Context: Ecosystemic applications in southern Africa* (4th edn.). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa (Pty) Ltd.
- Engelbrecht, P., Forlin, C., Eloff, I., & Swart, E. (2001). Developing a support programme for teachers involved with inclusion in South Africa [Electronic version]. *International Journal of Special Education*, 16(1), 80–89.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory [Electronic version]. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. DOI: 10.1027/1016-9040/a000124
- Folkman, S. (1991). Coping across the life span: Theoretical issues. In E.M. Cummings, A.L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*, (pp.3–19). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research [Electronic version]. *Social Science & Medicine*, 26(3), 309–317.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2000). Positive Affect and the Other Side of Coping [Electronic version]. *American Psychologist*, 55(6), 647–654. DOI: 10.1037//0003-066X.55.6.647
- Forrester, M. (2010). *Doing qualitative research in psychology: A practical guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Frazier, P., Keenan, N., Anders, S., Perera, S., Shallcross, S., & Hintz, S. (2011). Perceived Past, Present, and Future Control and Adjustment to Stressful Life Events [Electronic version]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 749–765. DOI: 10.1037/a0022405
- Gauteng Department of Education. (2012). A guide for conducting research in GDE institutions. Retrieved June 10, 2013, from <http://www.education.gpg.gov.za/Documents/RESEARCH%20GUIDELINES%20GAUTENG%20DEPARTMENT%20OF%20EDUCATIONx.pdf>

- Gergen, K.J., & Wortham, S. (2001). Social construction and pedagogical practice. In K.J Gergen, *Social construction in context* (pp.115-136). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Gibson, S., & Riley, S. (2010). Approaches to data collection in qualitative research. In M.A Forrester, *Doing qualitative research in psychology: A practical guide* (pp.59–76). London: SAGE Publications Ltd.
- Hall, E., Altman, M., Nkomo, N., Peltzer, K., & Zuma, K. (2005). *Potential Attrition in Education: The Impact of Job Satisfaction, Morale, Workload and HIV/AIDS*. Pretoria: HSRC Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of Professionalism and Professional Learning [Electronic version]. *Teachers and teaching: theory and practice*. 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A., & Lo, L.N.K. (2000). Professionalism in Teaching, The paradoxical profession: Teaching at the turn of the Century [Electronic version]. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. 114 (30), 167–180.
- Health Professions Council of South Africa. (2008). Guidelines for good practice in the health care professions: General ethical guidelines for health researchers. Booklet 6. Pretoria. Retrieved June 10, 2013, from http://www.hpcsa.co.za/downloads/conduct_ethics/rules/generic_ethical_rules/booklet_6.pdf
- Hendriks, E.E. (2007). Streservarings van die onderwyser met betrekking tot leerders met gedrags- en emosionele probleme in die klas. Ongepubliseerde meester verhandeling. Universiteit van Pretoria, Pretoria, Suid-Afrika.
- Hugh-Jones, S. (2010). The Interview in Qualitative Research. In M. A Forrester, *Doing qualitative research in psychology: A practical guide* (p. 77–97). London: SAGE Publications Ltd.
- Human-Vogel, S., & Van Petegem, P. (2008). Causal Judgments of Positive Mood in Relation to Self-Regulation: A case study with Flemish students [Electronic version]. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 451–485.
- Ilies, R., Schwind, K.M., Wagner, D.T., Johnson, M.D., DeRue, D.S., & Ilgen, D.R. (2007). When can employees have a family life? The effects of daily workload and affect on work-family conflict and social behaviors at home [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1368-1379. DOI: 10.1037/0021-9010.92.5.1368
- Jacobsson, C., Pousette, A., & Thylefors, I. (2001). Managing stress and feelings among Swedish comprehensive school teachers [Electronic version]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 37–53.

- James, F. (2008). An exploration of school improvement theory and practice in secondary schools in Trinidad and Tobago. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 3-6 September 2008*. Heriot-Watt University, Edinburgh.
- Jansen, J. (1998). Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education, 28*(3), 321–331.
- Jansen, J.D. (2007). The language in research. In J.G. Maree (Ed.). *First steps in Research* (p. 14–22). Pretoria: Van Schaik.
- Jansen, J., & Taylor, N. (2003). Educational Change in South Africa 1994–2003: Case studies in large-scale Education Reform [Electronic version]. *Country studies; Education reform and management publication series, 2*(1), 1–61.
- Jansen, J.D., & Christie, P. (1999). *Changing curriculum: Studies of outcome based education in South Africa*. Kenwyn: Juta Academic Publishers.
- Jennings, P.A.; Frank, J.L.; Snowberg, K.E.; Coccia, M.A.; & Greenberg, M.T. (2013). Improving classroom learning environment by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial [Electronic version]. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374-390. DOI: 10.1037/spq0000035
- Jordaan, Y.M. (2003). Die assessering van probleme wat onderwysers binne klasverband ervaar en hul behoefte aan die benutting van 'n spelterapeut. Ongepubliseerde meester verhandeling. Universiteit van Pretoria, Pretoria, Suid-Afrika.
- Kato, T. (2013). Assessing Coping With Interpersonal Stress: Development and Validation of the Interpersonal Stress Coping Scale in Japan [Electronic version]. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 2*(2), 100-115. DOI: 10.1037/ipp0000002
- Kennedy, C. (1996). Teacher Roles in Curriculum Reform [Electronic version]. *ELTED, 2*(1), 77–89.
- King, N. (2010). Research ethics in qualitative research. In M.A Forrester, *Doing qualitative research in psychology: A practical guide* (pp. 98–118). London: SAGE Publications Ltd.
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress [Electronic version]. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. DOI: 10.1037/a0019237
- Kritzinger, M.S.B., & Labuschagne, F.J. (1982). *Verklarende Afrikaanse woordeboek*. (7de uitgawe). Pretoria: J.L van Schaik.
- Krohne, H.W. (2002). Stress and Coping Theories. Gutenberg-Universität, Mainz, Germany. Retrieved May 23, 2013, from userpage.fu-berlin.de/schuez/foalien/Krohne_Stress.pdf

- Labuschagne, E.E. (2003). Factors to consider in the transition from a teacher-centred model to a learner-centred model in a computer-rich learning environment. Unpublished master dissertation, University of Pretoria, Pretoria, South Africa.
- Lambert, R.G., & McCarthy, C.J. (2006). *Understanding teacher stress in an age of accountability*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M.H. Appley & R. Trumbull (Eds.), (1986). *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives*, (pp. 63–80). New York: Plenum.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive [Electronic version]. *Teaching and Teacher Education*, 26, 559–564.
- Le Roux, J. (1992). *Temas in die Sosio-pedagogiek*. Pretoria: J.L van Schaik.
- Lee, C-J. G. (2012). Reconsidering Constructivism in Qualitative Research [Electronic version]. *Educational Philosophy and Theory*, 44(4), 403–412.
- Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience - A conceptual bridge between coping and development [Electronic version]. *European Psychologist*, 14, 40-50.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Lodewyckx, D.P.G. (2005). An Interactive Qualitative Analysis of Educational Psychology Students' Self-Efficacy Beliefs in Career Counselling. Unpublished master dissertation, University of Pretoria, Pretoria, South Africa.
- Mak, W.W.S., Ng, I.S.W., & Wong, C.C.Y. (2011). Resilience: Enhancing Well-Being Through the Positive Cognitive Triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 610-617. DOI: 10.1037/a0025195
- Manik, S. (2007). To greener pastures; Transnational teacher migration from South Africa [Electronic version]. *Perspectives in Education*, 25(2), 55–65.
- Manik, S. (2009). Understanding the exit of teachers from South Africa: determinants of transnational teacher migration [Electronic version]. *Perspectives in Education*, 27(3), 267–277.
- Maodzwa-Taruvunga, M., & Cross, M. (2012). Jonathan Jansen and the Curriculum Debate in South Africa: An Essay Review of Jansen's Writings Between 1999 and 2009 [Electronic version]. *Curriculum Inquiry*, 42(1), 126–152.
- Mapesela, M.L.E. (2004). Academic Staff Satisfaction suffers due to Increased Learner Access and Redress [Electronic version]. *SA Journal of Higher Education*, 18(2), 265–277.
- Maree, J.G. (Ed.). (2010). *First steps in Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Maree, J.G., & Van der Westhuizen, C. (2007). Planning a research proposal. In J.G. Maree (Ed.), *First steps in Research* (pp.23–45). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- McBride, D.M. (2012). *The Process of Research in Psychology* (2nd edn.). USA: Sage Publications, Inc.

- McCambridge, J., Witton, J., & Elbourne, D.R. (2014). Systematic review of the Hawthorne effect: New concepts are needed to study research participation effects [Electronic version]. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(3), 267–277.
- McDonald, R., & Van der Horst, H. (2007). Curriculum Alignment, Globalization, and Quality Assurance in South African Higher Education [Electronic version]. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 1–9.
- McGuire, K.J. (2012). *Maslow's hierarchy of needs*. Germany: GRIN.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th edn.). New York: Longman.
- McNamara, O., Lewis, S., & Howson, J. (2007). 'Turning the tap on and off': The recruitment of overseas trained teachers to the United Kingdom [Electronic version]. *Perspectives in Education*, 25(2), 39–54.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mokgathe, H., & Motshekga, A. (2010, July 6). *Statement by die minister of Basic Education, Mrs. Angie Motshekga, MP on the progress of the review of the National Curriculum Statement*.
- Morrow, W. (2007). *Learning to Teach in South Africa*. Cape Town: HSRC Press.
- Msibi, T., & Mchunu, S. (2013). The Knot of Curriculum and Teacher Professionalism in Post-Apartheid South Africa [Electronic version]. *Education as Change*, 17(1), 19–35.
- Mtsetwa, A.C. (2003). Has it happened in Mpumalanga? An evaluation of the implementation of Curriculum 2005. Unpublished master dissertation, University of Pretoria, Pretoria, South Africa.
- Nehring, J., & Fitzsimons, G. (2011). The professional learning community as subversive activity: countering the culture of conventional schooling [Electronic version]. *Professional Development in Education*, 37(4), 513–535.
- Ngidi, D.P., & Sibaya, P.T. (2002). Black Teachers' Personality Dimensions and Work Related Stress Factors [Electronic version]. *South African Journal of Psychology*, 32(2), 7–15.
- Niewenhuis, J. (2007). Introducing qualitative research. In J. G. Maree (Ed.), *First steps in Research* (pp. 46–68). Pretoria: Van Schaik.
- Northcutt, N., & McCoy, D. (2004). *Interactive Qualitative Analysis: A systems method for qualitative research*. USA: SAGE Publications Ltd.
- Okeke, C.I.O., & Dlamini, C.C. (2013). An Empirical Study of Stressors that Impinge on Teachers in Secondary Schools in Swaziland [Electronic version]. *South African Journal of Education*, 33(1), 1–12.

- Olivier, M.A.J., & Venter, D.J.L. (2003). The Extent and Causes of Stress in Teachers in the George Region [Electronic version]. *South African Journal of Education*, 23(3), 186–192.
- Park, C.L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the Context of Stress and Coping [Electronic version]. *Review of General Psychology*, 1(2), 115–144.
- Parker, P.D., & Martin, A.J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement [Electronic version]. *Teaching and Teacher Education*, 25, 68–75.
- Patton, W., McMahon, M., & Watson, M.B. (2006). Career development and systems theory: enhancing our understanding of career. In G.B. Stead, & M.B. Watson (Eds.), *Career Psychology in the South African Context*, (pp.65–78). (2nd edn.). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Pedder, D., & Opfer, V.D. (2011). Are we realising the full potential of teachers' professional learning in schools in England? Policy issues and recommendations from a national study [Electronic version]. *Professional Development in Education*, 37(5), 741–58.
- Per Dalin, Ayono, T., Biazen, A., & Dibaba, B. (1994). *How Schools Improve: An International Report (School Development)*. UK: Cassell.
- Perrez, M., & Reicherts, M. (1992). *Stress, Coping and Health: A Situation-Behaviour Approach Theory, Methods, Applications*. USA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rademeyer, A. (2013, Februarie 26). Onderwyskolleges staan op uit die as, Landboukolleges opgeknep. News24.com. Afgelaai Mei 19, 2013, van <http://m.news24.com/beeld/Suid-Afrika/Nuus/Onderwyskolleges-staan-op-uit-die-as-20130226>
- Reviews of National Policies for Education: South Africa. (2008). OECD
- Schulze, S. & Steyn, G.M. (2007). Stressors in the lives of South African secondary school Educators [Electronic version]. *South African journal of education*, 27, 691-707.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses [Electronic version]. *Applied Psychology: An International Review (Special Issue: Health and Well-Being)*, 57, 152–171. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Spaull, N. (2013). Poverty and privilege: Primary school inequality in South Africa. *International Journal of Educational Development* [Electronic version], 33, 436–447.
- Staatskoerant. (2000). *Declaration of colleges of education as subdivisions of universities and technikons*. Wet op Hoëronderrys 101 van 1997 (artikel 21). Pretoria: Staatsdrukker.

- Steyn, G.M. (2013). 'n Konseptuele raamwerk vir voortgesette professionele ontwikkeling van onderwysers in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. *Litnet Akademies*, 10(2), 365-392.
- Steyn, G.M., & Kamper, G.D. (2006). Understanding occupational stress among educators: an overview [Electronic version]. *Africa Education Review*, 3(1-2), 113-133.
- Strydom, H. (2005). Ethical aspects of research in the social science and human service professions. In De Vos, A.S. (Ed.). *Research at Grass Roots: for the social sciences and human service professions* (3rd edn.). Pretoria, Van Schaik Publishers.
- Swanepoel, C.H., & Booyse, J.J. (2003). Belewing van gedwonge onderwysverandering deur 'n heterogene groep onderwysers [Elektroniese weergawe]. *South African journal of education*, 23(2), 94-100.
- Taylor, N. (2008). What's wrong with South African schools? *Presentation to the What's Working in Schools conference, February 28-29, 2008 (pp. 1-30)*. Jet Education Services.
- Taylor, N. (2011). *Priorities for addressing South Africa's education and training crises: A Review commissioned by the National Planning Commission*. Jet Education Services.
- Terre Blanche, M., & Durrheim, K. (2002). *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Thompson, C.L., & Henderson, A.H. (2007). *Counseling Children* (7th edn.). United States of America: Thomson Brook/Cole.
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Troman, G., & Raggl, A. (2008). Primary Teacher Commitment and the Attractions of Teaching [Electronic version]. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 85-99.
- Valcour, M. (2007). Work-based resources as moderators of the relationship between work hours and satisfaction with work-family balance [Electronic version]. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1512-1523. DOI: 10.1037/0021-9010.92.6.1512
- Van den Berg, R. (2003). Stresbelewing en -hantering by onderwysers. Ongepubliseerde meester verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria, Suid-Afrika.
- Van der Horst, H., & McDonald, R. (1997). *Outcomes based education: a teachers manual*. Pretoria: Kagiso.
- Van Staden, A.E. (2005). Onderwysstrategieë vir medewerking in insluitende klaskamers: 'n Graad een gevallestudie. Ongepubliseerde meester verhandeling. Universiteit van Johannesburg, Johannesburg, Suid-Afrika.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change [Electronic version]. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Verešová, M. & Malá, D. (2012). Stress, Proactive Coping and Self-Efficacy of Teachers [Electronic version]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 294-300.

- Wes-Kaap Onderwysdepartement (2006). WKOD Geletterdheid-en-syferkundigheidstrategie 2006–2016: 'n Versterkte, gekoördineerde en volhoubare benadering. Wes-Kaapse Provinsiale Regering.
- Yang, X., Wang, L., Ge, C., Hu, B., & Chi, T. (2011). Factors associated with occupational strain among teachers: a cross-sectional study [Electronic version]. *Public Health*, 125, 106–113.
- Young, M.F.D. (1998). *The Curriculum of the Future: From the “new Sociology of Education” to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.
- Zimmerman, L. (2007). Parents' constructions of the roll of the helping professional in learning support. Unpublished Master dissertation. University of Pretoria, Pretoria, South Africa.
- Zimmerman, L. (2010). The influence of schooling conditions and teaching practices on curriculum implementation for Grade 4 reading literacy development. Unpublished doctoral thesis. University of Pretoria, Pretoria, South Africa.