South African Journal of Education
Copyright © 2003 EASA
Vol 23(2) 94 – 100

Belewing van gedwonge onderwysverandering deur 'n heterogene groep onderwysers

C.H. Swanepoel en **J.J. Booyse**
Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Suid-Afrika, Posbus 392, Pretoria, 0003 Suid-Afrika
swanech@unisa.ac.za

Experience of imposed educational change by a heterogeneous group of teachers. From the extensive research on educational change undertaken world-wide, it is evident that its implementation has often failed, due to various reasons. A reason that is very often given in this regard is that initiators of educational change do not keep in mind that successful implementation of change and its sustainability require, first and foremost, an inherent change in the human being. For almost a decade, the authors have participated in various international research projects directed at understanding how teachers experience educational change and how it influences their work lives. They report on the insights from one of these studies, which dealt specifically with the differences in experience of imposed post-apartheid educational changes by teachers who had worked previously in the different sections of the ethnic-based education system prior to 1994. The expectations of teachers regarding the new education dispensation and their experiences of the reality of policy implementation are addressed.

Inleiding

Vir baie jare is onderwysverandering, nie net in Suid-Afrika nie, maar wêreldwyd 'n aktuele onderwerp van bespreking. Dit figureer, onder meer, prominent in talle nasionale beleidsagendas, presidensiële en ministeriële toesprake, en die media. Hargreaves, Lieberman, Fullan en Hopkins (1998:1) noem in dié verband dat "[e]verywhere, it seems, educational change is not only a policy priority but also major public news". Die blote omvang van belangstelling in en werklike aksies om fundamentele onderwysverandering in verskillende wêrelddele die afgelope tyd te weeg te bring, laat Hargreaves *et al.* (1998:1) verder opmerk dat "[e]ducation change and reform have rarely had so much prominence within public policy, in so many different places".

Gedokumenteerde navorsing toon egter dat die implementering van onderwysverandering ewe dikwels misluk het. Die redes wat daarvoor aangevoer word, is legio soos blyk uit publikasies van, onder andere, Sarason (1990), Fullan (1991 &1993), Louis en Miles (1990), Rudduck (1991), Huberman en Miles (1984) en Stoll en Fink (1996). 'n Bestudering van hierdie literatuur noop 'n mens om met Hargreaves *et al.* (1998:1) se gevolgtrekking, naamlik dat "... action to bring about educational change usually exceeds people's understanding of how to do so effectively", saam te stem. Dit wil voorkom asof diegene wat onderwysverandering wil bewerkstellig, bv. onderwysbeleidmakers, dikwels uit die oog verloor dat 'n paradigmaverandering, soos Slabbert (2001:291) dit stel, "... requires first and foremost an inherent change in the human being". In aansluiting hierby blyk dit dat 'n aspek van onderwysverandering waaraan navorsers skynbaar nog weinig aandag geskenk het, die uitwerking van onderwysverandering op die arbeidsbelewing (as 'n emosionele belewing) van die sleutelpersone in die fasilitering van onderwysverandering, naamlik onderwysers is. Hargreaves (Hargreaves *et al.*, 1998:558) noem in hierdie verband dat "[o]ne of the most neglected dimensions of educational change is the emotional one".

Ten einde meer insig te verkry ten opsigte van hoe onderwysers in die algemeen, en Suid-Afrikaanse onderwysers in die besonder, onderwysverandering ervaar, het die outeurs van hierdie artikel in hul hoedanigheid as lede van die Michigan-gebaseerde *Consortium for Cross-Cultural Research in Education* sedert 1994 aan verskillende, dog met mekaar verbandhoudende internasionale projekte wat op verskeie aspekte van onderwysverandering gefokus het, deelgeneem. Die doel van die oorkoepelende navorsingsprojek was en is steeds om ryk, beskrywende data te probeer bekom waaruit konteksgebonde veralgemenings moontlik gemaak kan word; data oor, onder meer, die omstandighede, aktiwiteite, standpunte en gevoelens van onderwysers binne en oor hulle eiesoortige onderwysmilieus. Sekere bevindings ten opsigte van die Suid-Afrikaanse been van die bovermelde projekte is ook reeds gepubliseer (Booyse & Swanepoel, 1999:214-221).

Probleemstelling

Tydens die voorbereiding van 'n bydrae vir 'n internasionale navorsingspublikasie, gebaseer op die kollektiewe bevindinge van die bovermelde Konsortium oor die afgelope sewe jaar, het die navorsers bepaalde tendense in die Suid-Afrikaanse been van die oorspronklike 1996-studie en die 1999-opvolgnavorsing bemerk wat hulle nie maklik kon verklaar nie. Sowat vier-vyfdes van die Suid-Afrikaanse onderwysers wat in verskillende fases van die navorsing aan die studie deelgeneem het, het byvoorbeeld beweer dat onderwysverandering enersyds hul eie beroepslewe en andersyds die leer- en ander ervaringe van hulle leerders diepgaande beïnvloed het. Terselfdertyd het ongeveer twee-derdes van die respondente te kenne gegee dat die onderhawige veranderinge op hulle afgedwing is; dat hulle geen aandeel aan byvoorbeeld die inisiëring of beplanning van die betrokke veranderinge gehad het nie maar dat hulle blote implementeerders van verandering was. Hulle het ook aangevoer dat die veranderinge geen betekenisvolle bydrae tot hulle professionele ontwikkeling gelewer het nie. 'n Mens sou gevolglik 'n betreklik negatiewe ingesteldheid van die respondente jeens onderwysverandering te wagte wees. Tog het hulle positief gevoel oor die veranderinge en aangedui dat hulle, onder bepaalde voorwaardes (byvoorbeeld dat hulle nie slegs as implementeerders by verandering betrokke wil wees nie maar van meet af aan oor die aard van veranderinge en hulle rol daarin geraadpleeg wil word) met 'n ewe positiewe gesindheid in die toekoms weer aan soortgelyke veranderinge sou deelneem.

By nadere ondersoek het die navorsers tot die gevolgtrekking gekom dat bogenoemde oënskynlike teenstrydighede, naamlik dat respondente 'n betreklik positiewe gesindheid jeens bepaalde veranderinge gehandhaaf het ten spyte van 'n beweerde ingrypende en 'n betreklik negatiewe invloed daarvan op hulle lewens, in teenstelling met die ander lande, besonder sterk in die Suid-Afrikaanse deel van die ondersoek gefigureer het. Die grootste verskil in beroepsopset tussen Suid-Afrikaanse onderwysers en onderwysers van die ander lande in die internasionale navorsingsprojek is dat Suid-Afrikaanse onderwysers geleef en gewerk het in 'n erg gesegmenteerde apartheidsonderwysstelsel wat tot 1994 'n realiteit was. Dit is onvermydelik dat hulle beroepsbelewings en sienings oor die onderwys daardeur beïnvloed is. Hierdie realiteit, tesame met die genoemde oënskynlike teenstydighede in bevindings uit die eerste fase van die ondersoek, het die volgende vraag ontstaan: *In watter mate verskil onderwysers uit verskillende bevolkingsgroepe se belewing van gedwonge (na-apartheidsera) onderwysverandering?*

Navorsingsmetodologie

Die eerste fase van die projek kan as 'n byeenbring van kwantitatiewe data beskryf word. Response afkomstig uit getranskribeerde onderhoude is eers gekategoriseer waarna verbandhoudende kategorieë met die oog op statistiese ontleding geïdentifiseer en saamgevoeg is. Daarna is onder meer twee-rigting ANOVA-ontledings van die data gedoen deur van ses afhanklike veranderlikes gebruik te maak en die resultate is ook, onder meer, aan 'n statistiese ontledingstegniek, 'n Newman-Keuls-vergelyking, onderwerp. Die tweede fase van die ondersoek, waaroor in hierdie artikel gerapporteer word, het bestaan uit 'n soort

ontleding van die transkripsies wat in hedendaagse navorsingsterme as kwalitatief van aard bestempel kan word. Die klem het op 'n identifisering van ooreenkomste en verskille in die respondente van verskillende bevolkingsgroepe se belewinge van gedwonge onderwysverandering geval. Response op 'n hele aantal vrae wat op die nuanses van die invloed van onderwysverandering op onderwysers se beroep en beroepslewe gefokus het, is ontleed. In 'n aantal gevalle het hierdie kwalitatiewe ontleding weer tot opvolggesprekke met sommige van die respondente gelei. Wat egter hier beklemtoon moet word, is dat hierdie nie 'n eenmalige, geïsoleerde navorsingsprojek is of was nie en dat dieselfde navorsingsmetodologie sover as moontlik in alle deelnemende lande gevolg moes word om internasionale vergelykings moontlik te maak. Nuwe data kon dus nie na willekeur bygevoeg word nie en inligting wat uit opvolggesprekke verkry is, kon hoogstens aangewend word om die oorspronklike response van onderwysers beter te probeer verstaan. Die ontleding van die data is ook in die loop van die navorsing stelselmatig aangevul met verdere literatuurstudie om die insigte wat uit die ontledings verkry is te integreer met die bevindings van ander navorsers.

Die hierbo genoemde bevolkingsgeoriënteerde vertrekpunt in die tweede fase van die ondersoek maak dit noodsaaklik dat enkele gegewens rakende die samestelling van die steekproef wat vir ontleding gebruik is, ook vir die doel van hierdie artikel verskaf word. Die Suid-Afrikaanse ondersoekspan het, net soos die ander oorsese navorsingspanne, van 'n kombinasie van doelgerig-gestratifiseerde en operasioneel-gekonstrueerde steekproeftrekking (Patton, 1990) gebruik gemaak om 'n ondersoekgroep bestaande uit veertig sekondêre skool onderwysers in die Pretoria metropolitaanse gebied saam te stel. Ten einde hierdie steekproef so verteenwoordigend moontlik te maak, is onder meer die grootte van die skole (gegrond op leerlingtal), hul geografiese ligging, die bevolkingsgroep waaraan die meerderheid van die leerlinge van die besondere skole behoort het en die onderrigtaal van die onderskeie skole in ag geneem. Vier onderwysers uit elkeen van tien geselekteerde skole is deur die hoofde van die betrokke skole as respondente geïdentifiseer. Die kriteria vir seleksie was soos volg: potensiële respondente moes reeds vir ten minste drie jaar aan die skool verbonde gewees het en as 'n groep moes die vier onderwysers verteenwoordigend van die skool se personeelsamestelling in terme van geslag, ouderdom, posvlak en jare onderwyservaring wees. Bovermelde vereistes het daartoe gelei dat die volgende skole by die steekproef ingesluit is: twee skole uit elkeen van Mamelodi en Atteridgeville (skole wat onderwys voorsien aan hoofsaaklik swart leerders, een aan die oostekant van Pretoria en een aan die westekant), een skool uit Eersterust ('n skool wat primêr in die onderwysbehoeftes van bruin leerders voorsien), een skool uit Laudium ('n skool bygewoon deur grotendeels Asiër leerders) en vier skole uit Pretoria (twee skole wat voorheen hoofsaaklik aan Engelssprekende blanke leerders onderwys verskaf het — een in die noordelike en een in die suidelike deel van die stad — en twee wat hoofsaaklik in die behoeftes van Afrikaanssprekende blanke leerders voorsien het — een in die oostelike en een in die westelike deel van die stad). Al hierdie skole het 'n leerlingtal van tussen 800 en 1 500 gehad. Met betrekking tot die gekose respondente het die finale steekproef uit vyftien swart, vier bruin, vier Asiër en veertien blanke (ewe veel Engels- en Afrikaanssprekende) onderwysers bestaan. Drie onderhoude het nie aan die gestelde vereistes voldoen nie en is nie by die voorgenoemde getalle ingesluit nie.

Voordat die bevindinge van die deel van die ondersoek waarop hierdie artikel fokus, bespreek kan word, is enkele opmerkings rakende die konteks waarbinne die uitlatings van respondente uit verskillende bevolkingsgroepe oor gedwonge onderwysverandering in Suid-Afrika verstaan en vertolk moet word, noodsaaklik.

Die konteks van gedwonge onderwysverandering sedert 1994

Volgens die *Draft White Paper on Education and Training* (Republic of South Africa (RSA), 1994) het die vorige regering se beleid van afsonderlike ontwikkeling onder meer tot die volgende gelei:

- onderwys en opleiding is oneweredig binne 'n komplekse stelsel van afsonderlike ras- en etniesgebaseerde departemente en dienste befonds met die gevolg dat daar groot ongelykhede ten opsigte van fisiese fasiliteite, professionele dienste en onderriggehalte bestaan het
- vir blanke kinders was onderwys dekades lank verpligtend terwyl miljoene swart kinders geen skool bygewoon het nie; staatsvoorsiening van onderwys en opleiding was oor die algemeen ontoereikend en in 'n groot mate rasbepaald
- in alle departemente, maar veral in die sub-stelsel vir swartmense, is skoolbestuur deur outokrasie en burokrasie gekenmerk. Tot kort voor die verskyning van die witskrif is daar in die betreklik selfversorgende sub-stelsel vir blankes voorkeur verleen aan administratiewe desentralisasie, professionele outonomie vir onderwysers en aan sowel die neem van eienaarskap as die beheer van skole deur ouers via beheerliggame
- deur-die-staat-bepaalde geskiedenis, godsdiens, waardestelsels, kultuur en geslagsrolle is op skole afgedruk en amptelike beleide oor eksamens en onderwysmetodes het die memorisering van groot hoeveelhede inligting bevorder
- die patrone van toegang tot leergeleenthede, die bevordering van kultuurskepping en -betrokkenheid, indiensneming en rykdom in die Suid-Afrikaanse samelewing is versteur
- skole en ander onderwysinrigtings het arenas van politieke strydvoering geword

'n Navorser sou dus goedskiks kon verwag dat die verwagtinge en persepsies van respondente wat vroeër in verskillende dele van die komplekse stelsel van afsonderlike bevolkingsgroepgebaseerde departemente werksaam was, oor byvoorbeeld beskikbare fisiese fasiliteite, die aard van professionele dienste en die gehalte van onderrig, sal verskil. Net so kon navorsers moontlik 'n verskil in die weergawes van onderwysers uit verskillende bevolkingsgroepe oor byvoorbeeld die ervarings van leerders in 'n nuwe bedeling, hul eie ervarings van outokratiese, burokratiese en/of demokratiese werkwyses of die invloed van veranderde onderrigleerplanne en -metodes (almal sake waarna daar in die bostaande parafrase van die Witskrif verwys is), te wagte wees.

Die vraag is egter in watter mate die standpunte van respondente hulle *verwagtings* ten opsigte van (gedwonge) veranderinge of hulle *daadwerklike praktykervarings* van die betrokke veranderings weerspieël, want dit moet in gedagte gehou word dat, alhoewel die apartheidsera op 10 Mei 1994 finaal ten einde geloop het, die nuwe onderwysbeleid nie onmiddellik geïmplementeer is nie. Onderwysbeleidsformulering is in die vroeë na-apartheidsera gekenmerk deur 'n driefase-proses wat dit deurloop het. Gedurende die eerste fase is breë, sogenaamde *besprekingsdokumente* of *groenskrifte* gepubliseer. Die opstellers daarvan het gewoonlik moeite gedoen om alle potensiële rolspelers te identifiseer en tydens die opstel van die betrokke dokumente te raadpleeg. Tegelyk het die regering spesiale taakgroepe of komitees aangestel om bepaalde aspekte van die voorgestelde onderwysbeleide te ondersoek. Gevolglik is die groenskrifte gewoonlik taamlik wyd bespreek. Daarna het die tweede fase gevolg, naamlik die publikasie van 'n *witskrif.* Meestal het die verskyning van 'n witskrif ook tot betreklik indringende openbare gesprekvoering en die formulering van sowel kommentaar as aanbevelings rakende aspekte van die beoogde wetgewing aanleiding gegee. Uiteindelik is *wetgewing*, gegrond op die verskillende witskrifte gepromulgeer en geïmplementeer. Gedurende die eerste sowat twintig maande wat op die 1994 verkiesing gevolg het, het 'n buitengewoon groot aantal groen- en witskrifte oor onderwys in Suid-Afrika verskyn. Dit het tot gevolg gehad dat die nege provinsiale onderwysdepartemente eers teen die begin van 1996 werklik kon begin om nuwe nasionale beleidsrigtings te implementeer en sommige van die beoogde veranderings is tot vandag nog nie ten volle geïmplementeer nie. Net so het dit relatief lank geneem voordat provinsiale wetgewing die volle pad vanaf formulering tot implementering geloop het.

Sedert die aanvanklike grootskaalse wetgebaseerde onderwysveranderinge is talle onderwysveranderinge ondertussen deur beleidmakers geïnisieer. Cawthra, Helman-Smith en Moloi (2001:130) noem byvoorbeeld dat die aanstelling van Kader Asmal in1999 "... signalled the start of renewed reform processes in the education system". Gedurende die afgelope agt jaar was daar dus baie sprake van daadwerklike onderwysveranderinge en planne vir (gerugte van) sodanige veranderings en die navorsers sou doelgerigte pogings moes aanwend om by die ontleding van beskikbare data te probeer vasstel watter van die response as verwagtings en watter as uitsprake oor reeds-beleefde veranderinge vertolk behoort te word. 'n Persoon se belewing van verandering (die tema van die oorkoepelende navorsingsprojek) val immers meestal in twee fases uiteen, naamlik 'n eerste fase van verwagtinge rakende die verandering (positief of negatief), en 'n daaropvolgende fase wat gekenmerk word deur 'n bewuswording van die praktiese implikasies van die verandering en die eis dat betrokkenes by die verandering die dikwels ontnugterende realiteite daarvan moet verwerk.

Bevindinge van die ondersoek

Verwagtinge ten opsigte van onderwysverandering

Die onderhoude wat as vertrekpunt vir verdere beredenering dien, is gevoer binne 'n periode waarin verwagtinge dikwels die botoon oor realiteit gevoer het. In baie gevalle is grootskaalse onderwysverandering beplan maar is slegs enkele van die beoogde veranderinge (soos die toeganklikmaking van voorheen gesegregeerde skole vir alle leerders, sonder aansien des persoons) reeds op grondvlak geïmplementeer. Indien die transkripsies van die onderhoude vanuit hierdie hoek benader word, bestaan daar voldoende aanduiding dat onderwysers in die algemeen bereid was om deel te neem aan wat genoem kan word, 'n debat oor deugsame doelstellings, maar dat hulle nog nie die volle implikasies en dikwels onverwagte uitwerking van die regering se beoogde veranderinge besef het nie.

Soos wat dit ook uit die *Draft White Paper on Education and Training* (RSA, 1994) afgelei kan word, het swart onderwysers (en in 'n mindere mate bruin en Asiër onderwysers) in die meerderheid van gevalle vir baie jare in 'n omgewing skoolgehou wat gekenmerk is deur, onder meer, 'n gebrek aan behoorlike fasiliteite, oorvol klaskamers, ontoereikende persoonlike opleiding, 'n gebrek aan professionele ondersteuning, die algehele afwesigheid van 'n leer- en onderrigkultuur en 'n nastrewing van politieke eerder as opvoedkundige doelstellings deur onderwysers sowel as leerlinge. Hierteenooor was blanke onderwysers oor die algemeen goed opgelei en gewoond aan 'n onderrigomgewing wat gekenmerk is deur betreklik streng dissipline, kleiner klasse as dié in skole vir swartmense, voldoende fasiliteite en ondersteuning, 'n klem op onderrig en leer (ondanks kritiek teen die kurrikula en onderrigmetodes wat gebruik is) en 'n klimaat wat bevorderlik was vir onderrig en leer. Die verwagting wat die gedwonge onderwysverandering vir laasgenoemde groep onderwysers ingehou het, was blykens die standpunte van die respondente van die ondersoek dan ook beduidend anders (moontlik selfs in direkte teenstelling met) dié van swart onderwysers. Dit is 'n bevinding wat gepubliseerde standpunte soos dié van Jansen (2001:245), naamlik dat "[t]he consistent tale of C2005 implementation is that black and white teachers have very different understandings of what is possible with the new curriculum, very different feelings about how to respond to the new curriculum, and very different commitments to the curriculum given their political backgrounds" bevestig.

Uit die ondersoek het verder geblyk dat blanke onderwysers 'n minder gunstige bedeling as tevore verwag het, onder meer 'n radikale verandering in hulle werksomgewing. Hulle het groter getalle leerders sowel as leerders van ander rassegroepe in hul klasse voorsien asook moontlike herontplooing en die verlies van sommige van die "voorregte" wat hulle voorheen geniet het. Dit impliseer egter nie dat blanke onderwysers, ten spyte van die verwagte minder gunstige bedeling, almal noodwendig negatief ingestel was teenoor hulle rol as onderwysers in 'n nuwe bedeling nie. 'n Voorbeeld van 'n betreklik positiewe ingesteldheid wat geheers het word weerspieël in die volgende opmerking van 'n respondent (met betrekking tot die inskrywing van swart leerders by 'n voorheen eksklusief blanke skool en die daaropvolgende, gedwonge verandering van die skool se medium van onderrig): "Ons het nie werklik geweet wat om te verwag nie. As ons geweet het wat ons nou weet, sou ons meer negatief gereageer het".

'n Oorkoepelende indruk van die resultate van die 1996-ondersoek is dat die sukses van die 1994-verkiesing 'n algemene staat van euforia tot gevolg gehad het, veral onder diegene wat hulself as voorheen-benadeeld beskou het. Die voorsiening van verbeterde onderwysgeriewe en aangeleenthede soos 'n verwagte verbetering in gesondheid- en maatskaplike sorg, behuising en werkverskaffing het in hulle verwagtinge voorop gestaan.

Die realiteite van onderwysverandering

Die opvolgnavorsing van 1999 het die navorsers tot die gevolgtrekking laat kom dat bogenoemde euforia teen 1997 geleidelik vir ontnugtering begin plek maak het. 'n Algemene gevoel van teleurstelling oor die oënskynlike slakkepas waarteen die eerste Kabinet van Nasionale Eenheid uitvoering gegee het aan sy beloftes van 'n paar jaar tevore het onder diegene wat die nuwe regering ingestem het, ontstaan. Die realiteit dat politieke sake eerder as onderwysaangeleenthede toenemend gesprekke tussen onderwysers oorheers het, blyk uit die volgende opmerking van een van die respondente: "Everything is seen in terms of politics. Even the type of cooldrinks which you drink shows what you are. Politics is everywhere and has caused deep scars. Children are abused for political misdeeds". Uit beskikbare literatuur kan verder afgelei word dat die realiteit (onderwysers se politieke oortuiginge wat die onderwyspraktyk oorheers of sterk beïnvloed) nie beperk was tot die aanvangsjare van die egalitariese en demokratiese bestel nie. In hierdie verband merk Jansen (2001:243) byvoorbeeld in 2001 op dat "[t]eachers, instead of becoming the dominant force in the classroom that liberates young minds from the evils of apartheid, now become re-imaged to become soft facilitators of a new pedagogy".

Toename in werkslas en veranderde onderwysmetodes

Ten einde groter getalle leerders in skole te kon akkommodeer en terselfdertyd rekening te hou met 'n rasionalisering ten opsigte van onderwyspersoneel, was baie skole verplig om die getal leerders per klas te vermeerder en die aantal periodes wat 'n bepaalde onderwyser voorheen vry gehad het, te verminder. 'n Groot aantal van die onderwysers (veral blanke onderwysers) met wie onderhoude gevoer is, het aangedui dat hulle nie meer die "luuksheid van 'n vry periode tydens skooltyd" geniet het nie en dat dit uiteindelik hul gesinne was wat "opofferings ten opsigte van die gebruik van vrye tyd na skool" moes maak. Een van die respondente het in hierdie verband soos volg opgemerk: "... it probably sounds outrageous, but I now have to start making appointments with my own family. And this is becoming an irritation for most teachers".

Blanke respondente het dikwels daarna verwys dat hulle nie meer "tyd kan vind vir interaksie met kollegas" nie — 'n aangeleentheid wat hulle "baie negatief" beleef het. Een van die redes wat hiervoor aangevoer is, was dat hulle, om op die hoogte te bly van veranderinge wat deur die regering vereis is en om die implementering daarvan op plaaslike vlak te beplan, 'n groot en steeds toenemende aantal vergaderings moes bywoon. Die belangrikste redes wat egter vir "the teacher's task (having) become more difficult and time consuming" gegee is, was die veranderde eise ten opsigte van lesvoorbereiding, voorsiening in die behoeftes van heterogeen-saamgestelde klasse en van 'n nuwe assesseringstelsel. Die afleiding kan gemaak word dat gewysigde onderwysmetodes die verpligtinge van die meeste onderwysers, ongeag bevolkingsgroep, aansienlik vermeerder het.

Wysiging in lesvoorbereiding

Wat lesvoorbereiding betref, het die respondente van al die bevolkingsgroepe byna sonder uitsondering aangedui dat hulle taak meer veeleisend en tydrowend geword het. Terwyl Engelssprekende onder-

wysers beweer het dat "there is a much bigger burden on the teacher to ensure respect and be innovative, be more on the ball and to have a much wider cross section of knowledge", het (veral blanke en bruin) Afrikaanssprekende onderwysers aangedui dat hulle "meer tyd moet bestee aan die opstel van vraestelle en voorbereiding vir klasse" hoofsaaklik omdat "alles vertaal moet word wat 'n groot mate van spanning en stres veroorsaak". Volgens hulle neig onderwysowerhede om te vergeet dat dit nie net leerders is van wie vereis word om deur medium van 'n tweede of derde taal te studeer nie maar dat hierdie taalverwante eis dikwels ook op die taak van die onderwyser van toepassing is.

Vergrote onderriglas

Ten opsigte van die klaskamersituasie het byna al die wit, bruin en Asiër-respondente verwys na die feit dat hulle voorheen met homogene groepe te doen gehad het, maar toe vir heterogene groepe moes voorsiening maak "the members of which cannot all maintain the same tempo". Volgens die respondente moes hulle dikwels meer tyd bestee aan "matters that (they) usually assumed pupils to have mastered already — matters such as terminology." Aangevuur deur die opmerking van 'n bepaalde respondent, naamlik dat "black kids have an attitude towards meticulousness. They want to write neatly and thus slow [sic], whereas the white kids want to get through the work", het die navorsers die transkripsies van die onderhoude noukeurig nagegaan en na aanduidings van kulturele verskille gesoek. Dit het tot die afleiding aanleiding gegee dat een van die redes waarom die onderrigtaak van onderwysers meer kompleks, veeleisend en tydrowend geword het, in die pogings van onderwysers om sonder die nodige agtergrond of opleiding met kulturele verskille rekening te hou, geleë was, byvoorbeeld met die vermeende punteneurigheid van swart leerders in teenstelling met die beweerde taakgeoriënteerdheid van blanke leerders. 'n Bruin respondent het hierdie dilemma netjies opgesom deur te sê: "We are forced to change our teaching methods. This has been a sore point because we don't know how to. We haven't been taught how to deal with multi-culturalism or multi-lingualism in the classroom. Most of the experienced teachers were retrenched and due to affirmative action appointments you have people in top positions who aren't able to help you because they don't know what to do either".

In 'n poging om te voldoen aan die veranderde en veranderende eise van onderrig in heterogene klasse, het 'n relatief groot aantal onderwysers skynbaar teruggekeer na "very elementary teaching methods ... (mainly because) the black kids did not have the background knowledge required. Neither did they have the skills of discovery and thus you had to resort back to the old sort of a teacher standing in front, lecturing. You were basically forced into a particular teaching method". Wat egter belangrik is, is dat hierdie tipe problematiek dikwels die oorsaak is daarvan dat beoogde onderwysverandering nie geïmplementeer word of nie volhoubaar is nie. In hierdie verband merk McLaughlin (1998:81) op dat "[i]n weak professional communities, teachers each carry on as they see fit and understand. Policy is translated (if received at all) on a classroom by classroom basis, but sustained learning or deep individual change is extraordinarily difficult". In die algemeen het onderwysers die gedwonge verandering in onderwysmetodes betreur aangesien dit na bewering "reduced pupils' activities (and rendered) the teacher the only active one". Volgens sommige respondente het hierdie situasie die potensiaal gehad om die doelstellings van die toe nog slegs beoogde stelsel van uitkomsgebaseerde onderwys te verydel omdat, volgens 'n sekere respondent, "you basically have to spoonfeed pupils ... half of the class don't have the (required) skills. This must first be developed ... they can't take responsibility for their own learning. It puts more stress on my time and it takes longer to get through the work. It's like telling pupils, who don't understand the alphabet, to write. They must first be taught the alphabet."

Dit is interessant om daarop te let dat sommige swart onderwysers skynbaar bepaalde voorbehoude gehad het ten opsigte van die gebruik van sekere onderrigmetodes: "... new methods do not work so well within our cultural context, especially where it has been inherited from the white culture ... the other teachers think one is crazy to want to work according to the method of the whites, which does not fit in with their own culture". Uit die transkripsie van hierdie onderhoud is dit egter nie duidelik na watter onderwysmetode die respondent verwys het nie. Wat wel opvallend is, is dat alhoewel alle onderwysers blykbaar geraak is wat onderrigfasilitering betref, die aard van die verskillende bevolkingsgroepe se belewings verskil.

Wysiging in assesseringstelsel

Die groter klasse, gekenmerk deur 'n heterogene demografiese leerdersamestelling, het ook 'n veranderde assesseringstelsel genoodsaak. Dit wil voorkom asof veral blanke, bruin en Asiër onderwysers deur die uiteenlopende eise van leerders in hul klasse oorweldig is, in so 'n mate dat hulle onbevoeg gevoel het "(to) pay individual attention to all the pupils in a class" en om elke leerder se prestasie en vermoëns deeglik en objektief te assesseer. Terwyl sommige respondente geredeneer het dat "assessment requires detailed record keeping which involves immense amounts of paper work ... we have actually grown into a paper industry" en dat assessering te tydrowend geword het vir hulle om dit te bestuur, het ander na 'n kultuur en/of etnies bepaalde sensitiwiteit ten opsigte van die hele aangeleentheid verwys: "One has to be very much more careful in monitoring black learners' work. They are very, very critical and very keen to compare your standard of assessing one pupil against another". Wat ookal die geval was, dit lyk asof die nuwe assesseringstelsel die werklas van alle onderwysers uitermate vergroot het.

Geoordeel aan 'n Asiër onderwyser se respons op 'n vraag na die uitwerking van die vergroting van haar werklas op haar loopbaan as onderwyser, het die toe-heersende omstandighede haar ingesteldheid jeens haar werk ingrypend verander: "I am just going to the class, delivering my lesson and not knowing if the pupils understood what I said, and not having the time to find out whether they understood". Dit laat ook vrae met betrekking tot die emosionele uitwerking van die onderwysveranderinge op onderwysers ontstaan.

Emosionele impak

Dit wil voorkom asof die emosionele belewenisse van swart onderwysers, rakende gedwonge onderwysverandering gedurende die afgelope agt jaar in 'n groot mate verskillend was van dié van blanke en bruin respondente in die steekproef. Van al die swart respondente wat by die studie betrek is, het slegs een in die algemeen gevoel dat sy negatief deur die betrokke veranderinge geraak is. Aangesien sy gevoel het "(she) could not tolerate (the effects of change) any longer", was sy vasbeslote om 'n ander betrekking te probeer vind "as soon as possible and leave the teaching profession". Al die ander swart respondente het aangedui dat hulle die veranderings as grootskaalse verbeterings van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel beskou het en dat hulle slegs positiewe belewenisse van die veranderings kon onthou. Dit is ook interessant om daarvan kennis te neem dat, anders as wat die navorsers verwag het, al die Asiër onderwysers 'n positiewe tot baie positiewe houding teenoor die genoemde onderwysveranderinge openbaar het. Slegs een van hulle het laat blyk dat hy belangstelling in onderwys-gee verloor het as gevolg van sekere veranderinge. Tog was hy vinnig om daarop te wys dat hy nie "totally negative about this change" gevoel het nie; dat hy inderwaarheid "somewhat positive" was. Hy was van oordeel dat, "if you had been in the teaching profession for 28 years, you know that in the end you are still going to win ...".

Die meeste blanke en bruin onderwysers wat ondervra is het egter betreklik negatiewe standpunte oor die emosionele uitwerking van die veranderings op hul werksomstandighede gehandhaaf. Sommige blanke respondente het nie gehuiwer om aan te dui dat hulle "levels of stress have increased dramatically" en dat hulle hele lewe sedert die veranderinge teweeggebring is, "om die skool begin draai het" nie. Gevolglik het hulle sporadies gevoel "as though the demands of teaching are too enormous to handle. At times (they) became totally disheartened because of the sheer extent of all the changes ...". Ander

was versigtiger, maar het mettertyd ook gevoelens soos die volgende geopenbaar: "If I have to be quite frank ... to change in this manner, is a heartbreaking experience". Opgekropte emosies kan verder in opmerkings soos die volgende onderskei word: "One becomes furious when these (black) kids are afforded an opportunity to be taught by well-qualified teachers, provided with stationery and good textbooks, and still they do not show the slightest appreciation for any of these privileges. Some teachers have become so frustrated that they are no more concerned about whether a pupil pays attention or not" en "We are much more tolerant than before ... much more flexible ... but they really stretch your levels of patience". Selfs een van die blanke respondente wat die onderhoudvoerder deurgaans beïndruk het met sy buitengewoon professionele ingesteldheid jeens die onderwys, kon teen die einde van die onderhoud nie verhoed dat gevoelens van radeloosheid en vertwyfeling tot uiting kom nie: "I am a born teacher. My grandfather was a teacher and I have always aspired to become a teacher. I regard it as the most rewarding occupation there is. But even I have become disheartened. I view myself as one of the most positive staff members of this school, but even I have started seriously considering alternatives". Dit wil voorkom asof onderwysveranderinge die afgelope paar jaar vir die meeste blanke onderwysers met emosionele belewenisse gepaard gegaan het wat as traumaties beskryf kan word. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met wat Barkhuizen en Gravett (2001:265) in 'n ondersoek onder blanke Afrikaanse skoolhoofde gevind het, naamlik, dat verreikende aanpassings van hulle verwag is en dat die emosionele intensiteit van die reaksies by al die respondente opvallend was en tussen woede, skok, onsekerheid, frustrasies en aggressie gewissel het.

Wat bruin onderwysers betref, het een van die respondente baie bedruk geraak toe sy gevra is na haar indrukke van die veranderinge wat plaasgevind het. Sy het in werklikheid bely dat "I just get through the day and go home, looking for a pocket of sanity, because it is like a madhouse in school". Een van haar kollegas het aangedui dat hy "vervreemd (alienated)" voel in en van die skool waar hy vir baie jare werksaam was. Hy het voortgegaan: "You wake up in the morning and you don't want to come to school — your motivation is gone. You can't even crack a joke in class, because it is not understood.."

Omvang van onderwysveranderinge

Volgens Hargreaves (1998) is daar verskeie oorsake waarom dit so moeilik is om onderwysverandering suksesvol te voltrek. Twee van dié oorsake is die omvang en tempo van die verandering: "... the change is too broad and ambitious so that teachers have to work on too many fronts" en "... the change is too fast for people to cope with, or too slow so that they become impatient or bored and move on to something else" (Hargreaves, 1998:281). In die algemeen kan uit hierdie navorsing afgelei word dat onderwysverandering die afgelope aantal jare te ambisieus en verreikend was om daarmee te kon tred hou en dat onderwysers binne 'n te kort tydsduur aan te veel veranderings onderwerp is. Die meeste respondente het daaroor gekla dat "in theory, it was something that was going to be developed over time, but in practice it was faster than expected or anticipated ... the pace at which changes came, surprised most people". Hierdie bevinding stem ooreen met wat in sommige ander ondersoeke in Suid-Afrika bevind is, byvoorbeeld dié van Van Staden en Alston (2000:302) wat aantoon dat "[s]ince the early 1990s South Africa has entered a period of radical change and it is evident that many educators are struggling to come to terms with the paradigm shift that is required". Verder wil dit voorkom asof, in gevalle waar onderwysers voorgegee het dat hulle al die veranderinge kan hanteer en implementeer, dit nie werklik die geval was nie. Jansen (2001:244) merk byvoorbeeld in dié verband op dat "... what teachers claim they do in the classroom, and what they are actually observed to do in practice, are very different". Hierdie afleiding word ook bevestig deur die Kurrikulum 2005 Hersieningskomitee (Chisholm, 2000:81) wat aandui dat onderwysers "... have, in many cases, developed a false clarity that is evidenced in the mismatch between what they claim to know and the manner in which they externalise that understanding in the classroom".

Besluitneming oor verandering en ondersteuning

Die onderwysers wat in die steekproef opgeneem is het, ongeag bevolkingsgroep, die mening gehuldig dat hulle, ten spyte van regeringspogings om alle potensiële rolspelers te raadpleeg en hulle by indringende openbare gesprekvoering deur middel van groen- en witskrifte te betrek, nie werklik 'n geleentheid gebied is nie "to get out there and be part of the entire situation. Too often people not involved in the teaching situation ... (have been) making decisions on our behalf and ... (have had) the final say". Hierdie bevinding stem terloops ook ooreen met die uitspraak van Mosoge en Van der Westhuizen (1997:201) dat "[t]he exercise of participation in the political sphere does not guarantee its transference to other institutions, particularly, educational institutions".

Behalwe dat hulle gevoel het dat hulle of doelbewus, of per abuis, deelname aan besluitneming oor belangrike onderwysverandering ontsê is, het die onderwysers wat deel van die steekproef vir die studie gevorm het, gesuggereer dat hulle deur die onderwysowerhede "mislei" is omdat laasgenoemde nie aan hulle die nodige ondersteuning gebied het om die betrokke veranderinge te implementeer nie: "We have been inundated with circulars ... but nobody has been here to spell out things to us. Nobody has ever come to our school to assist us ..." Meer as een van die respondente het die mening gelug dat "there should have been a more creative involvement on the part of the Department (of Education)". Hierdie opmerking verskaf inderwaarheid addisionele grond vir die latere afleiding van die Kurrikulum 2005 Hersieningskomitee dat die implementering van Kurrikulum 2005 gekenmerk is deur onder meer "... inadequate training in the substance of Curriculum 2005", "... insufficient follow-up support to teachers by provincial education departments and school management" en "... unrealistic timeframes for implementation" (Cawthra *et al*., 2001:131-132). Dit lyk of die Nasionale Departement van Onderwys in hul pogings om onderwysverandering te weeg te bring, die feit dat "[t]he new process (of educational change) must offer some benefit to the people who are, after all, being asked to embrace enormous change, and the transition from the old process to the new one must be made with great sensitivity to their feelings" (Hammer & Stanton, 1995:32) grootliks oor die hoof gesien het.

Tog, ten spyte van talle onderwysers se belewing dat die onderwysowerhede nie die nodige sensitiwiteit om die onderwyser as eindgebruiker te akkommodeer, aan die dag gelê het nie, het die onderwysers met wie onderhoude gevoer is 'n verstommende mate van professionaliteit en toewyding aan hulle onderwystaak openbaar. Selfs al het hulle beweer dat hulle 'n groot hoeveelheid probleme met die implementering van die verandering ervaar het, het min van hulle hul passie vir die onderwys verloor "because all occupations are subject to change". Eerder, so het hulle beweer, was hulle "born to be teachers and (therefore had to) ... accommodate change and make things as easy as possible for themselves". Volgens die respondente skop 'n onderwyser immers, in die finale instansie, nie teen die prikkels nie.

Samevattende opmerkings

Aan die begin van hierdie artikel is beweer dat daar wêreldwyd 'n uitgebreide versameling navorsingsliteratuur oor die praktykmaking van gedwonge onderwysverandering bestaan. Die bevindings van hierdie studie verleen verdere gewig aan veral drie belangrike uitsprake met betrekking tot onderwysverandering wat in hierdie literatuur beklemtoon word, naamlik:

- 'n Samelewing het enersyds tyd nodig om te verander en andersyds is harmonie tussen die beoogde onderwysverandering en die algemene samelewingsklimaat essensieel (vergelyk McLaughlin, 1998:72).
- Die samelewingsklimaat word dikwels by die beplanning en implementering van onderwysverandering geïgnoreer omdat ideologies gedrewe politici se "... agendas of educational reform have often been shaped by the desire to create public indignation (which they promise their measures will then answer), or by the private idiosyncrasies of their own educational pasts (which their

reforms are meant to cherish or purge)" (Hargreaves *et al.*, 1998: 4).

- Die sukses van onderwysbeleidsverandering word in die eerste plek bepaal deur die kleinste eenheid van onderwysvoorsiening, naamlik die onderwyser. Dit is die wilskrag, kapasiteit en werksomstandighede van laasgenoemde wat onderwysverandering suksesvol laat verloop, al dan nie. In hierdie verband beweer McLaughlin (1998:72) byvoorbeeld: "[w]hat actually happens as a result of a policy depends on how policy is interpreted and transformed at each point in the process, and finally on the response of the individual at the end of the line". Ook Slabbert (2001:304) is van mening dat "... a complete personal transformation of the educator is necessary: an inevitable journey inward. Only then will the second requirement be possible because the newly transformed educator with a new vision, purpose and perspective will reengineer (sic) the entire educational environment to achieve a new educational aim".

Samevattend beskou, kan uit hierdie studie afgelei word dat daar kort na die regeringsverandering van 1994 duidelike verskille, soos aangedui in die bespreking van die bevindinge, bestaan het tussen die verwagtinge met betrekking tot onderwysverandering van swart, blanke, bruin en Asiër onderwysers. Wat hulle belewing van die implementering van hierdie veranderinge betref, het daar benewens talle verskille egter ook heelwat raakvlakke bestaan. Dit lyk asof die totale onderwyskorps se verwagting van en gereedheid vir die akkommodering van die grootskaalse gedwonge onderwysverandering na 1994 nie in ooreenstemming was met die wyse waarop dié onderwysverandering geïmplementeer is nie. Die afleiding kan beslis gemaak word dat hierdie diskrepansie tussen verwagtinge en realiteit, tussen persepsie van verandering en die implementering daarvan, vir alle onderwysers gegeld het, ongeag hulle bevolkingsverbondenheid. Die emosionele uitwerking van die onderwysverandering op blanke en bruin onderwysers was egter erg negatief in vergelyking met die relatiewe positiewe uitwerking op hulle swart kollegas.

Volgens Hargreaves (1998:282) is dit 'n universele verskynsel dat "[i]n a socially divided and culturally diverse society, what education is and how it is defined, will always tend to favour some groups and interests over others". Die navorsing waaroor in hierdie artikel gerapporteer is het hierdie problematiek, naamlik hoe om diversiteit effektief in 'n eenheidstaat te akkommodeer, bevestig. Alhoewel hierdie navorsing slegs met 'n betreklik klein steekproef onderneem is, wil dit tog voorkom asof uiteenlopende standpunte met gepaardgaande spanning, nie net op makrovlak nie maar ook op mikrovlak (in die klaskamer van die individuele onderwyser) bestaan en dat al die rolspelers in die Suid-Afrikaanse onderwys daarmee rekening sal moet hou in belang van 'n gesonde onderwyspraktyk.

Summary

It is evident that a lot of research has been done world-wide on educational change. From the published research it is, however, also evident that the implementation of educational change has very often failed. Various reasons are given for the failures, *inter alia*: The initiators of educational change (politicians, for example) do not keep in mind that successful implementation of change and its sustainability require, first and foremost, an inherent change in the human being. One aspect that has received scant attention, in this regard, deals with the effect of educational change on the work-life experience of teachers, their being the key figures in the facilitation of such change.

To gain more insight into how teachers experience educational change, the authors have, since 1994, been taking part in an international research project as members of the Michigan-based Consortium for Cross-Cultural Research in Education. The aim of this research was, and still is, *inter alia*, to obtain rich, descriptive data about the contexts, activities, beliefs and feelings of teachers in and about their particular educational settings with the possibility of context-bound generalizations.

Some of the tendencies that crystallized from the quantification of the data were contradictory and could not easily be explained. The question arose therefore whether, and to what extent, the experience of teachers belonging to various ethnic groups differs, regarding the imposed post-apartheid educational change.

A review of published research showed that, when imposed educational change is at stake, it is important to bear in mind that

- time is needed for a society to change in order to ensure harmony between an educational change and society climate
- The general socio-cultural mental climate of society is often ignored by ideologically driven politicians with their own agendas
- the success of a policy change in education is determined by the smallest unit in education provision, namely the teacher.

Peoples' experience of change always seems to pass through two phases, namely, one of expectations regarding the change (positive or negative) followed by a phase of becoming aware of the actual implications of the change. This study revealed that there was a significant difference in what teachers, previously employed in different subsections of the ethnic-based education system, expected of the new education dispensation after 1994. The white teachers that were interviewed expected a radical change in their work environment and, in general, a less favourable personal dispensation than before. Nevertheless, they appeared to still portray a relatively positive attitude towards their anticipated new work environment. On the other hand, black teachers held high expectations of the new dispensation, although politics appeared to dominate education practice. It seems further that this trend still continues.

Regarding the realities of the educational change imposed upon respondents during the post-apartheid era, it was evident that the experience of teachers from the various population groups differed significantly concerning certain aspects, but also showed some similarities. A discrepancy was also found between the expectations of the teachers from the different population groups and their actual experiences when particular changes were implemented. In general, this research suggests that the imposed educational change since 1994 was too ambitious and far-reaching for teachers to cope with. Even in cases where teachers claimed that they were able to cope, it often became evident that their claims did not correspond with their actions in practice.

Verwysings

Barkhuizen J & Gravett S 2001. Transformatoriese leer by skoolhoofde. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 21:264-267.

Booyse J & Swanepoel C 1999. Die impak van onderwysverandering op die arbeidslewe van die Suid-Afrikaanse onderwysers. *Suid-Afrikaanse Tydsrif vir Opvoedkunde*, 19:214-221.

Cawthra HC, Helman-Smith A & Moloi D 2001. Annual Review: The Voluntary Sector and Development in South Africa 1999/2000. *Development Update*, 3:1-186.

Chisholm L 2000. *A South African Curriculum for the twenty-first century. Report of the Review Committee on Curriculum 2005.* Pretoria: Goverment Printer.

Fullan M 1991. *The new meaning of educational change.* New York: Teachers' College Press.

Fullan M 1993. *Change forces:Probing the depths of educational reform.* New York: Falmer Press

Goverment Communication and Information Service 2000. 10 July. Available url: http://www.gov.za/symbols/caotofarms.htm.

Hammer M & Stanton SA 1995. *The reengineering revolution: The handbook.* London: Harper Collins Publishers.

Hargreaves A 1998. Pushing the boundaries of educational change. In: Hargreaves *et al. International handbook of educational change: Part One.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hargreaves A, Lieberman A, Fullan M & Hopkins D 1998.*International handbook of educational change: Part One.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Huberman M & Miles M 1984. *Innovation up close*. New York: Plenum.

Jansen JD 2001. Image-ining teachers: Policy images and teacher identity in South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21:242-246.

Louis KS & Miles MB 1990. *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers' College Press.

McLaughlin MW 1998. Listening and learning from the field: Tales of

policy implementation and situated practice. In: Hargreaves A *et al*. *International handbook of educational change:Part One*. Dortrecht: Kluwer Academic Publishers.
Mosoge MJ & van der Westhuizen PC 1997. Teacher access to decision making in schools. *South African Journal of Education*, 17:196-202.
Patton MQ 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park CA: Sage
Republic of South Africa (RSA) 1994. Draft White Paper, Education and Training in a Democratic South Africa. First steps to develop a new system. Notice 1030 of 1994. *Government Gazette,* 351(15974). Pretoria: Government Printer.
Rudduck J 1991. *Innovation and change. Developing involvement and understanding*. Philadelphia: Open University Press.
Sarason S 1990. *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
Slabbert JA 2001. Educational change: is it possible. *Educare*, 30:289-305.
Stoll L & Fink D 1996. *Changing our schools*. Milton Keynes: Open University Press.
Van Staden J & Alston K 2000. The constitution has gone to school. *South African Journal of Education*, 20:298-303.