

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING TOT DIE STUDIE

### 1.1 INLEIDING

Die onderwys in Suid Afrika het die afgelope ses tot sewe jaar deur 'n proses van intense en deurslaggewende verandering gegaan — 'n proses wat 'n paradigmaskuif vereis van alle belanghebbendes wat op een of ander wyse betrokke is by die onderwys in Suid-Afrika. In hierdie nuwe onderrigstelsel gaan dit “nie net oor **wat** onderrig word nie, maar ook oor **hoe** dit onderrig word” (Dreyer 2000:6). Dreyer (2000:10) verwoord dit tereg as hy skryf dat “Suid-Afrikaanse onderwysers tot heel onlangs nog opgelei is om die ‘ou’, meer inhoudsgebaseerde onderrigmodel te onderrig”.

Gegewe die bostaande in ag te neem, is dit verstaanbaar dat daar reeds die afgelope aantal jare omvangryke navorsing oor uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) gedoen is en nog in die toekoms gedoen gaan word. Gewoonlik gaan so 'n verandering gepaard met hewige kritiek en/of positiewe kommentaar. Die oggendkoerant *Beeld* (7 Julie 2001:5) het in die week van 6 tot 10 Julie 2001 twee artikels gepubliseer wat gehandel het oor die swak taalvaardigheid van die graad 4-leerlinge. Die koerant het in die artikels gepoog om 'n groot deel van die kritiek voor die deur van Kurrikulum 2005 en UGO te lê. Dit is dan teen hierdie agtergrond van verandering in die onderwys as gevolg van die implementering van UGO, dat die persepsies van skoolhoofde en die invloed daarvan op die implementering van UGO in Suid-Afrika 'n nuwe navorsingsveld open.

Van der Horst en McDonald (1997:5) wys daarop dat verandering in die onderwys noodsaaklik geword het omdat soveel volwassenes se waardes en houdings in die apartheids-era gevorm is. Hulle gaan verder en lig die mening dat volwassenes nie geleer het om die verskillende perspektiewe of aspirasies van mense van verskillende

agtergronde te waardeer nie. Die klem word hier gelê op die ontwikkeling van kritiese denke en die vermoë om probleme op te los. Hulle ego hier die woorde van Mario Fantini wat al in die sewentigerjare in Amerika gesê het “... we need a fresh plan for reform, one that can provide quality education to a diverse population” (Smith, Barr & Burke 1976:125).

UGO en die verskillende uitkomstes en leerareas is ver verwyder van die tradisionele onderrig waarvan Spady (1994:19) melding maak waar klaskamerinhoud redelik eenvoudig is en deur beperkte vakkategorieë beperk word. Met tradisionele onderrig is die opvoeder die sentrale figuur in die klas en leerderaktiwiteite word beperk tot vraag-en-antwoord en die herhaling of memorisering van verskeie vakinhoudes. Spady (1994:19) sê dat in hierdie ingeperktheid die skool die enigste plek is waar hierdie tipiese vakinhoudes voorkom.

Spady (1993:21) noem die volgende twee doelstellings van UGO:

- om leerlinge toe te rus met kennis en vaardighede vir toekomstige sukses
- om programme te implementeer om leersukses vir alle leerlinge te verseker

Tussen die “ou” tradisionele onderrigstyl en UGO is daar dus ‘n groot verandering wat in die onderwys moet plaasvind. Capper en Jamieson (1992:12) gaan so ver om die “predikers” van UGO aan te haal as sou hulle aan alle rolspelers in die onderwys sê dat “...outcomes based education will free them from the shackles of that oppressive and ineffective system.”

Daar is egter ook felle kritiek teen UGO veral met betrekking tot die reeds oorvol program van onderwysers, die gebrek aan kennis wat deur ouers ondervind word ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys en die feit dat skole voel UGO is die produk van persone wat geen kennis van onderwys het nie (Schwarz & Cavener 1994:334). Onderwysersopleiding in die breë was nie afgestem op die UGO-benadering nie.

Onderwysers ervaar dus hul eie opleiding as ontoereikend ten opsigte van die nuwe uitdaging.

Opleiding in onderwysbestuur was tradisioneel gemik op die bestuur van die status quo, en nie op die bestuur van verandering nie (Universiteit van Suid-Afrika ONB 451-F Studiebrief 102:1997:31). Everard en Morris (1990:234) wys ook daarop dat tradisionele veranderingsbestuurders 'n duidelike visie in hulle gedagtes vorm van waarheen hulle op pad is en dat hulle bloot met logiese oordrag in 'n sillabus glo dat hulle mense kan motiveer om hulle te volg. Verskeie navorsers waaronder Asher (1976:259) skryf egter hoe belangrik riglyne vir die implementering van verandering is — veral omdat die mens uit vrees vir die onbekende nie wil verander nie.

Verandering bring 'n groot mate van stres en selfs uitbranding vir sekere individue mee. Dit is dus van kritieke belang dat hierdie verandering reg bestuur word. Die persepsies van skoolhoofde en hulle invloed in die verband speel 'n belangrike rol. Jonas (1992:3) wys ook daarop dat persepsies 'n proses is waardeur die individu stimuli vanuit die omgewing selekteer, evalueer en organiseer. As leier van die opvoedkundige instelling speel skoolhoofde 'n kritieke rol in die skoollewe. Die hedendaagse skoolhoof word daagliks gekonfronteer met 'n voortdurende veranderende omgewing. Die impak van politieke, sosiale, ekonomiese en omgewingskragte asook die effek daarvan op die onderwys met al sy fasette, moet nie onderskat word nie. Skrywers waaronder Drake en Roe (1986:1) beklemtoon die feit dat skoolhoofde in staat moet kan wees om 'n verandering te kan maak in dit wat gebeur op onderriggebied in die skool.

Spady (1991:68) konstateer dat onderwysleiers in UGO die volgende eienskappe moet openbaar: "... optimistic and orientated for growth and success. They embrace, rather than fear, change in education." Die persepsies van skoolhoofde is derhalwe belangrik en hierdie persepsies het 'n bepaalde invloed op die implementering van UGO. Die dokument "Background information for Educators" (Republic of South Africa 1997:6) stel dit duidelik dat UGO "... a move to a new mindset, a new attitude, a new way of

thinking” is. Burton (1997:1) sê dat die sukses van UGO in die hande van opvoeders lê wat saam met skoolhoofde in hierdie veranderende tye die paradigmaskuif moet maak.

In die tydsgewrig waar deelnemende bestuur deel van die skoolopset geword het, kan die persepsie van die skool se bestuurspan ook ‘n invloed uitoefen op die implementering van UGO. Verder het dit uit gesprekke met onderwysers van verskillende skole geblyk dat die leiding en leierskapstyle van skoolhoofde moontlik verskil na gelang van hulle ouderdom, geslag en bevolkingsgroep. Hord (1987:151) beskryf die belangrikheid van leierskap tydens verandering en sê “... cultural norms can foster significant differences, and in addition, of course there is the matter of individual personalities and leadership styles.” Smuts (1996:67) meld dat skoolhoofde wat jare lank ‘n monokulturele skool bestuur het veral bereid moet wees om veranderinge aan te bring. Groot uitdagings wat betref kwessies rondom multikulturele onderrig word veral aan skole en opvoeders gestel wat in die verlede selde kontak oor die kleurgrens heen gehad het. Die verandering op onderwysgebied is dus nie net kurrikulêr van aard nie, maar die gesig van skole in Suid Afrika het totaal verander – vir die eerste keer in Suid- Afrikaanse onderwys is daar vanaf die begin negentigerjare multikulturele skole.

Met bogenoemde in ag geneem, beoog hierdie navorsing om te konsentreer op die invloed van die skoolhoof se persepsies op die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys.

## **1.2 PROBLEEMSTELLING**

Daar is vele ervarings in die praktyk met betrekking tot die invloed van skoolhoofde se persepsies op hulle skole in die breë. Hierdie invloed strek oor die hele spektrum van die skool, naamlik op sport- en kultuurgebied, asook op akademiese gebied. Hierdie invloed kan te make hê met faktore soos die personeel se motivering, ingesteldheid teenoor die taak, hardwerkendheid en positiewe benadering tot verandering tot dusver.

Die hoofprobleem in hierdie navorsing sal konsentreer op die volgende vraag:

“Wat is die invloed van skoolhoofde se persepsies op die implementering van UGO?”

Ten einde hierdie probleem te bestudeer, is dit van belang om die doelwitte van hierdie studie duidelik te formuleer.

### 1.3 DOELWITTE VAN DIE STUDIE

Die doelwitte van hierdie studie kan soos volg geformuleer word:

- Daar word bepaal hoe die persepsies van skoolhoofde die taakuitvoering van opvoeders beïnvloed. Dit gaan dus hier in wese oor die rol wat persepsies in die skoolopset met betrekking tot die implementering van UGO speel.
- Die vorming van persepsies en die invloed daarvan word vervolgens verduidelik. Child (1986:71) verduidelik in die verband hoe die persepsie van een persoon tot ‘n ander verskil as gevolg van die omstandighede waarin soortgelyke ondervindinge by verskillende mense plaasvind. Hy verduidelik verder dat persepsies die mens help om sin uit die lewe te maak, maar dat hierdie persepsies altyd gebaseer is op vorige ondervindinge. Ballesteros (1993:3) verwys net soos Baron en Byrne (2000:24) na die belangrikheid van die sigbare of visuele in die vorming van persepsies. In die werke van English en English (1958:23) definieer hulle persepsies as die wyse waarop dinge geïnterpreteer word en hoe die mens daaroor dink en dit beleef.
- ‘n Volgende doelwit is om UGO te bespreek, en dit ook krities te belig soos deur vorige navorsing blootgelê. Hier is die werk van Spady (1993:4) van belang, waar hy UGO definieer as sou dit nie *per se* die weergee van vakinhoud nie, maar eerder die demonstrasie of gebruik van hierdie vakinhoud wees. Dit is dan ook hier waar die groot verandering in Suid-Afrika se onderwysopset ingetree het. Volgens Spady (1993:4) **ontstaan** uitkomst nie, maar dit **gebeur**. Hierdie gebeur word deur Spady verduidelik as hy sê “... somebody does something”. Hy gee ‘n deeglike

uiteensetting van die agtergrond en die ontstaan van UGO in die Verenigde State van Amerika wat te make het met die sosio-ekonomiese en etniese agtergrond van leerders. Verskille in hierdie agtergrond gee aanleiding tot verskille in prestasies. UGO het dus volgens Bloom (King & Evans 1991:74) leer die konstante gemaak en tyd die veranderlike, sodat elke leerder, ongeag die tydsduur, steeds kan leer en dieselfde uitkomst kan bereik as ander leerders. Dit is belangrik om daarop te let dat die inhoudsgebaseerde stelsel tyd as die konstante gehad het, en dat leer die veranderlike was.

#### **1.4 METODES VAN ONDERSOEK**

Schumacher en McMillan (1993:14) onderskei tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings in onderwysnavorsing. In die huidige navorsing word die kwalitatiewe benadering gevolg. Johnson en Christensen (2000:312) definieer kwalitatiewe navorsing as navorsing wat gerugsteun word deur kwalitatiewe data, en dat dit nie-numeries van aard is. Hulle gaan verder en sê dat kwalitatiewe navorsers die wêreld ondersoek soos wat dit in die natuur manifesteer. Hulle manipuleer dus nie die wêreld om hulle nie.

Daar word in dié studie gebruik gemaak van die fenomenologiese benadering tot kwalitatiewe navorsing (Johnson & Christensen 2000:314). Daar word dus op die ervarings van verskillende respondente ten opsigte van 'n bepaalde fenomeen gekonsentreer. Patton (2002:104-105) beskryf die doelwit van fenomenologie as die verwerwing van 'n dieper begrip van die ontstaan en betekenis van alledaagse ervarings. Husserl in Patton (2002:105) beskryf hierdie verkryging van begrip deur middel van veldwerk en waarneming en beklemtoon in hierdie verband die empatie van die navorser. Empatie in hierdie konteks verwys na die vermoë van die navorser om standpunt in te neem en ook begrip te toon vir die menings, gevoelens en wêreldsiening van andere (Patton 2002:105). Die waarde van empatie word sterk beklemtoon in die doktrine van *verstehen*.

*Verstehen* beteken begrip en verwys na die unieke menslike vermoë om betekenis-gewing te verleen aan die wêreld (Patton 2002:106). Die *verstehen*-doktrine aanvaar dat aangesien die mens 'n unieke gewete/bewussyn het wat verskillend is tot ander vorme van lewe, die studie van die mens ook anders daar sal uitsien as die studie van ander vorme van lewe. *Verstehen* impliseer daarom dat die mens op 'n ander manier as ander lewende wesens begryp moet word aangesien die mens 'n doel het, emosies het, kulturele ontwikkeling toon, planne maak en waardes besit wat gedrag beïnvloed.

Die *verstehen*-tradisie beklemtoon daarom begrip wat fokus op die betekenis van menslike gedrag, die konteks waarbinne sosiale gedrag voorkom, 'n empatiese begrip gebaseer op menslike ervaring en die verskillende raakpunte tussen gedrag en verstandelike vlakke (Patton 2002:106). In hierdie studie sal dit die invloed van skoolhoofde se persepsies bestudeer binne die konteks waarin sosiale gedrag voorkom.

Volgens LeCompte, Millroy en Preissle (1992:19) is daar drie data-insamelingstegnieke naamlik waarneming, vraagstelling en onderhoudvoering. Leedy (1993:138) skryf dat kwalitatiewe navorsing al vir jare bestaan en gebruik word, "... but it has not been always welcome in serious graduate research. It was overshadowed by the inordinate recognition given to quantitative research. From here arose the pronouncement if it's not experimental, empirical, or statistical, it's not research!"

Vir die doel van die navorsing sal daar in hoofstuk vier van die volgende data-insamelingstegnieke gebruik gemaak word :

- Semi-gestruktureerde onderhoude

Hierdie metode van data-insameling word gereeld in kwalitatiewe navorsing gebruik (Marshall & Rossman 1994:80). Die navorser gebruik hier 'n onderhoudskedule wat uit 'n paar algemene onderwerpe/kategorieë of temas bestaan ten einde die perspektiewe van die persone met wie die onderhoude gevoer word te bepaal (De Vos 1998:299). Die voordeel van die vorm van data-insameling is dat dit moontlik is om in 'n kort tydjie 'n groot hoeveelheid data te versamel. In hierdie studie is daar

semi-gestruktureerde onderhoude gevoer met die skoolhoofde van verskillende skole.

- Fokusgroep-onderhoude

‘n Verdere vorm van onderhoudvoering is die fokusgroep-onderhoude. Hierdie vorm van onderhoudvoering maak gebruik van verskeie deelnemers wat fokus op bepaalde temas. Daar word in hierdie studie van verskeie opvoeders van verskillende skole gebruik gemaak om aan onderhoude deel te neem (7 tot 10 persone). ‘n Voordeel van so ‘n onderhoud is die natuurlike, lewensgetroue atmosfeer waarin dit plaasvind.

- Etiese maatreëls

Etiese maatreëls is in hierdie studie nagekom en daar is toestemming van die Gauteng Departement van Onderwys (GDO) asook alle deelnemers verkry vir deelname aan die navorsing. Die etiese maatreëls word volledig in afdeling 3.4.1 bespreek.

Die titel van die navorsing maak dit imperatief om beide opvoeders én skoolhoofde by die verskillende vorme van onderhoudvoering te betrek.

## **1.5 BEGRIPSVERKLARING**

Dit is moontlik om verskeie konnotasies aan bepaalde begrippe te heg, daarom word enkele begrippe soos dit in hierdie studie gebruik word, gedefinieer.

### **1.5.1 Invloed**

Volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (1994: 477) is “invloed” inwerking van een ding op ‘n ander wat nie sinlik waarneembaar is nie. Hierdie invloed kan positief sowel as negatief ervaar word.

### **1.5.2 Skoolhoof**

Die skoolhoof verwys hier na die prinsipaal van die skool — die persoon wat verantwoordelik is vir die bestuur van die skool op alle terreine asook vir die implementering van beleid. Die Suid-Afrikaanse skolewet nr. 84 van 1996 verwys na die skoolhoof as die opvoeder wat deur die Nasionale Departement van Onderwys aangestel is as hoof van die instelling.

### **1.5.3 Persepsies**

Lewis (2001:273) konstateer dat die studie van die menslike persepsie ‘n uiters komplekse veld is waarin definisies en teorieë interdisiplinêr voorkom. Lewis (1999:30) kom tot die gevolgtrekking dat die definisie van persepsie ingebed is in die terrein van die filosofie en die sielkunde.

Die woord “persepsie” kom van die ou Franse taal en spesifiek die taalkundige term *perceptiō* – letterlik verwysende na die insameling van rente deur die feodale landhere (Lewis 2001:274). Die Latynse term vir persepsie is *perceptio*, *percipio* en *perceptionem* en dit beteken om te gryp of in besit te hê (Lewis & Short 1975, “perceptio, percipio”). Persepsies kan beskou word as dit wat elke mens as die werklikheid ervaar/aanvaar (Combs, Avilla & Purkey 1971:10). Persepsies sou derhalwe houdings, gesindhede, oortuigings en menings insluit (Kok, Myburgh, Van der Merwe & Stoop 1992:13).

Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:169) definieer “persepsie” as die ontvangs van inligting deur die sintuie (sig, klank, gevoel, ruik) of die resultaat van die ontvangs van ‘n visuele vorm. Persepsie sou dus beskryf kon word as ‘n proses wat gepaard gaan met die stimulering van een of meer sintuie. As gevolg van hierdie stimulering kan die mens dan inligting uit die omgewing ontvang en verwerk.

#### **1.5.4 Uitkomsgebaseerde onderwys**

Uitkomsgebaseerde onderwys kan volgens Giessen-Hood (1999:1) gedefinieer word as ‘n opvoedkundige benadering wat nie bloot fokus op wat leerders leer nie, maar ook op hoe leerders leer.

### **1.6 HOOFSTUKINDELING**

Die volgende hoofstukindeling word gedoen :

- Hoofstuk een is ‘n inleidende hoofstuk wat fokus op die probleemstelling, navorsingsdoelwitte en ‘n kort verklaring van tersaaklike begrippe.
- Hoofstuk twee gee ‘n oorsig oor die literatuur rondom UGO, die rol en taak van die skoolhoof asook ‘n deeglike begripsverklaring van tersaaklike begrippe.
- Hoofstuk drie is die beskrywing van die navorsingsontwerp wat in die studie gebruik word.
- Hoofstuk vier gee ‘n uiteensetting van die resultate van die navorsing.
- Hoofstuk vyf bevat die opsomming van die studie en aanbevelings vir verdere navorsing.

### **1.7 SLOT**

In hierdie hoofstuk word die omlýning van die studieveld gegee. Die doelwitte van die studie word ook gestel en daar word ‘n verklaring gegee van tersaaklike begrippe. Die metodes van ondersoek is kortliks aangespreek en sal meer volledig in hoofstuk drie

bespreek word. Om die navorsingsprobleem aan te spreek word daar in die volgende hoofstuk 'n studie gedoen van toepaslike literatuur.

## **HOOFSTUK 2**

### **‘N OORSIG VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

#### **2.1 INLEIDING**

Vanaf Suid-Afrika se eerste post-apartheid verkiesing in 1994 het die minister van onderwys reeds drie nasionale kurrikulum hervormingsinisiatiewe aangekondig. Jansen (1998:321) verwys eerstens na die verwydering van alle apartheidsinhoud uit die kurrikulum en tweedens na die instelling van deurlopende evaluering. Volgens Jansen (1998:1) is die mees omvangryke en derde verandering egter die implementering van UGO in Suid-Afrika.

#### **2.2 BEGRIPSOMSKRYWING**

UGO is nie ‘n nuwe benadering nie. Daar is al verskeie name aan die vorm van onderrig gegee soos Transformasie onderwys, Vaardigheid 2000, Resultaat gebaseerde Kurrikulum en Vaardigheidsgebaseerde onderwys (Giessen-Hood 1999:1).

Hoewel die implementering van UGO in die Suid-Afrikaanse konteks ‘n totale verandering inlui, is die vorm van onderwys reeds in Brittanje, die Verenigde State van Amerika, Kanada, Australië en Nieu Zeeland in gebruik. Oor die afgelope vyf tot ses jaar is UGO of bekwaamheidsgeoriënteerde kurrikula ontwikkel en geïmplementeer in die volgende wêrelddele:

- “Key competencies” in Australië, soos aanbeveel deur die Mayer Verslag in 1992;
- “Essential Skills” in Nieu-Seeland: The New Zealand Curriculum Framework deur die Ministerie van Onderwys in 1992;

- “Core Skills” aanbeveel deur die Nasionale Raad vir Beroepskwalifikasies (NCVQ) in 1988 in Engeland en Wallis en die Britse Onderwyservormingswet (1988) wat voorsiening maak vir ‘n nasionale kurrikulum en ‘n nasionale evalueringsstelsel;
- “Competencies, standards and outcomes” soos aanbeveel deur die Scottish Vocational Council (SCOTVEC) in 1988;
- “Goals 2000: Educate America Act, 1994” wat standaarde en evaluering daarstel wat fokus op resultate eerder as insette;
- “Workplace know-how” in die VSA ontwikkel deur die Secretary of Labour’s Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) in 1990;
- “Eindtermen” in Vlaandere, België; en
- “Kerndoelen” in Nederland (Berkhout, Hodgkinson & Van Loggerenberg 1999:289).

Uitkomsgebaseerde onderwys kan volgens Griffin (1997:6) verskillende betekenisse hê. Berkhout et al. (1999:288) beskryf die verandering vanaf inhoudsgebaseerde na UGO as ‘n eerbare poging om die ongelykheid van die verlede reg te stel. Die historiese fokus op die ongelyke voorsiening van onderwys aan die verskillende bevolkingsgroepe, word volgens Berkhout et al. (1999:288) met UGO verander na die stel van gelyke uitkomst. Internasionaal word hierdie leeruitkomst gekoppel aan “twee tendense, naamlik ekonomiese produktiwiteit deur middel van toepaslik geskoolde mensekrag en die behoefte aan toerekenbaarheid ten opsigte van openbare onderwys” (Berkhout et al. 1999:289).

Giesen-Hood (1999:1) konstateer dat UGO verwys na ‘n leerbenadering by ‘n skool en in ‘n distrik wat klem lê op duidelik gedefinieerde uitkomst, suksesvolle assesseringskriteria, instruktiewe strategieë direk in verhouding tot leerdervermoë en -behoefte, buigbare gebruik van tyd en leerdergeleenthede, erkenning van sukses van die leerder, asook die verandering van programme na aanleiding van leerderprestasie.

Ten einde volledig die betekenis van UGO te begryp, moet daar volgens Pretorius (1999:271) gelet word op die begrip “uitkoms”. Uitkomst is volgens dieselfde skrywer “... high quality, culminating demonstrations of significant learning in context.” Spady

(1993:5) definieer uitkomst as ‘n “... culminating demonstration of the entire range of learning experiences and capabilities that underlie it. It occurs in a performance context that directly influences what it is and how it is carried out.” Die term “gebaseerd” beteken volgens Spady (1993:5) “... to direct, define, derive, determine, focus and organise what we do according to the substance and nature of the learning result that we want to happen at the end”.

Spady (1993:5) voeg die twee terme saam en verwys na uitkomsgebaseerde onderwys as volg: “... to design and organise everything we do directly around the final intended learning demonstration. Pretorius (1999:272) wys daarop dat uitkomst dus nie blote inhoud is wat ‘n leerder memoriseer nie. Uitkomsgebaseerde onderwys is nie versoenbaar met ‘n enkele toets- of eksamenpunt, simbool of persentasie nie. Uitkomst kan daarom volgens Pretorius (1999:271) gedefinieer word as sigbare, waarneembare demonstrasies — iets wat die leerder kan doen as resultaat van ‘n hele reeks leerondervindinge en die bekwaamhede onderliggend daartoe.

Daar kan volgens Conradie (1997:8) onderskei word tussen drie vorme van UGO:

- Tradisionele UGO

Hierdie vorm word nie geag ware UGO te wees nie. Die vertrekpunt bly steeds die inhoudsgebaseerde kurrikulum en die uitkomst word daaruit ontleen.

- Oorgangsgerigte UGO

Hierdie vorm van UGO lê tussen die tradisionele vakgerigte kurrikulumstrukture en transformatoriese UGO. Dit verleen prioriteit aan ‘n hoë vlak van kritiese denke asook probleemoplossing in plaas van verskeie vorme van kennis en inligting soos wat dit in die eerste benadering voorkom.

- Transformasionele UGO

Die benadering is transdissiplinêr van aard en rus leerders toe met kennis, begrip en vaardighede om suksesvol te wees na skool ten einde suksesvolle toekomstige landsburgers te kan wees.

Conradie (1997:9) konstateer dat die doelstelling van Kurrikulum 2005 en die latere Kurrikulum 21, met betrekking tot onderwys en opleiding in Suid-Afrika, juis is om die benadering te volg soos uiteengesit in die transformasionele UGO.

Met die verandering na UGO wys Jansen (1998:322) daarop dat die fokus verskuif van inhoud na uitkomste. Uitkomste maak dit eksplisiet wat leerders moet bereik, en rig assessering ten opsigte van spesifieke doelwitte. Sodra daar besluit is wat leerders aan die einde van 'n leerondervinding of skoolloopbaan moet bereik, word die uitkomste bepaal op grond van hierdie besluite. Die kurrikuleerder werk volgens Pretorius (1999:272) "terugwaarts" vanaf hierdie uitkomste in 'n bepaalde konteks of leerarea ten einde programme te ontwerp wat die leerder sal lei om die uitkomste te bereik.

'n Leerder se vordering word dus gemeet aan die hand van vaste kriteria of verlangde uitkomste waardeur 'n leerder se bevoegdheid in terme van sekere kontekste, leerareas en sekere vlakke binne 'n spesifieke leerarea bepaal en geassesseer word (Ballantyne 1999:75). Daar is agt vasgestelde leerareas vir leerders van grade R-9, met uitkomste vir elke leerarea (Ballantyne 1999:75). Hierdie leerareas word in afdeling 2.3 bespreek. Om ten volle die verandering na UGO te begryp is dit belangrik om te let op die beginsels en uitgangspunte onderliggend aan UGO.

### **2.2.1 Beginsels en uitgangspunte van UGO**

Volgens Spady (1996:18) in sy artikel "Dispelling the Myths about Outcomes-based Reforms" berus UGO op die volgende beginsels :

- Duidelike fokus

Dit beteken dat kurrikulumbeplanners en opvoeders 'n duidelike fokus moet hê van dit wat van leerders verwag word om suksesvol te presteer. Almal wat betrokke is by die onderrigproses moet voortdurend 'n duidelike prentjie hê van wat as eindproduk verlang word. UGO gaan daaroor dat leerders vertel sal word wat van hulle verwag word aan die einde van die leerproses (Ramparsad 2001:18).

- Uitgebreide geleentheid

Opvoeders moet alles in hulle vermoë doen om geleentheid vir leer en verbetering op vorige pogings te skep. Die basis van UGO vir leerders sal wees dat

- daar nie slegs een kans vir sukses is nie
- daar nie slegs een manier van prestasie is nie en
- daar nie verwag word dat leerders voortdurend op 'n hoë vlak presteer nie

Verskeie maniere om leerders bloot te stel aan die geleentheid om te leer moet deur opvoeders gevind word. Leerders sal daarom 'n kans kry om kennis, waardes, vaardighede en houdings in verskeie kontekste te openbaar.

- Hoë verwagtings

Opvoeders moet hoë en uitdagende standaarde van prestasies aan leerders stel. Ramparsad (2001:18) stel dit uitdruklik dat slegs hoë kwaliteitprestasies verwag moet word. Dit moet daarom nie as afskrikmiddel of negatief beskou word as leerders se gemiddelde persentasie in elke leerarea hoër vertoon met UGO nie. Wat wel van belang is, is hoe om leerders van hulp te wees ten einde op 'n hoë vlak en teen hulle eie pas te presteer.

- Ontwerp af – presteer op

Dit is van uiterste belang dat opvoeders hul kurrikulum en onderrigbeplanning moet begin waar hulle verwag dat leerders moet eindig. Opvoeders moet dus in die beplanning en voorbereiding van die kurrikulum in elke leerarea altyd begin by dit wat aan die einde van leerders verwag gaan word. As die eindproduk duidelik is, sal dit makliker wees om stappe tot by die einde te bepaal en te volg.

UGO berus volgens Spady (1996:20) op die volgende uitgangspunte:

➤ Alle leerders kan suksesvol leer.

Alle mense kan leer en presteer, alhoewel nie op dieselfde dag of op dieselfde wyse nie en daarom is UGO leerdergesentreerd. Elke leerder is uniek en verskillend, en geleenthede moet daarom vir elke tipe leerder geskep word om te presteer.

➤ Sukses kweek sukses.

Hoe meer 'n persoon presteer, hoe meer groei sy/haar selfvertroue en selfbeeld. Hierdie groei skep op sy beurt weer die aanvaarding van hoër vlakke van uitdagings en hoër vlakke van prestasie.

➤ Opvoeders beheer die toestande/voorwaardes vir sukses.

- Skole moet voorsiening maak daarvoor dat elke leerder voorbereid is vir verskeie akademiese loopbane of lewenssituasies. Volgens Spady (1996:21) kan opvoeders UGO maklik bestuur deur
- onderrig aan te pas by elke leerder se leerstyl, vermoë en tempo van leer
- leerders meer aktief en verantwoordelik te maak vir hulle eie leer terwyl opvoeders 'n groter rol as fasiliteerders speel
- 'n verskeidenheid van hulpmiddels en strategieë, maat- en self assessering asook formele toetse en eksamens te gebruik om leerderprestasie te meet
- die gemeenskap bewus te maak van hulle aandeel in die verantwoordelikheid van onderrig, deur die skool (opvoeders en leerders) maksimaal te ondersteun
- bewus te wees van die feit dat die kurrikulum beïnvloed word deur behoeftes van die gemeenskap en daarom moet die kurrikulum relevant en buigsaam wees.

Dit is teen die agtergrond van bogenoemde aspekte dat daar na die historiese agtergrond van UGO in Suid-Afrika gekyk word.

### **2.3 HISTORIESE AGTERGROND VAN UGO IN SUID-AFRIKA**

Die voorsiening van onderwys in Suid-Afrika word uiteengesit in seksie 29 van die Konstitusie van die Republiek van Suid-Afrika (RSA), wet nommer 108, 1996, (Republiek van Suid-Afrika 1996:13; Pretorius 1998:2). Hiervolgens het elkeen die reg tot :

- basiese onderrig, wat vir die huidige beteken onderrig tot graad 9
- verdere onderwys en opleiding, en
- onderwys wat gedemokratiseer en getransformeer is.

Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1995 is die dokument wat 'n nuwe era met betrekking tot onderwys in Suid Afrika ingelui het (Pretorius 1998:3). Die minister van onderwys wys hierin daarop dat die grootste probleem in die onderwys die gebrek aan 'n nasionale stelsel van onderwys en opleiding is (Republic of South Africa 1995:5). In die witskrif word onderwys en opleiding as 'n basiese reg erken. Die witskrif (Republic of South Africa 1995:21) verklaar dat demokrasie, vryheid, gelykheid, geregtigheid en vrede voorvereistes is vir die beginsel van lewenslange leer. Dit sal dus die doelwit van die onderwys- en opleidingsbeleid in Suid-Afrika moet wees om 'n demokratiese, vry, gelyke, regverdige en vreedsame gemeenskap te help skep en vestig (Pretorius 1998:3). Die beginsel van lewenslange leer word in die witskrif (Republic of South Africa 1995:21) sterk ondersteun en verwys na kennis, vaardighede en tegnologie wat op hulle beurt weer verwys na onderwysvoorsiening veel wyer as skoolonderrig met die klem op wat, waar, wanneer en hoe asook teen watter pas die leerder leer. Pretorius (1998:4) konstateer dat beide integrasie en lewenslange leer UGO in Suid-Afrika begrond.

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) is in 1995 deur die Suid-Afrikaanse parlement aanvaar (Pretorius 1998:8). Hierdie wet sou voorsiening maak vir die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) wat op sy beurt weer as instrument gebruik sou word om UGO in Suid-Afrika 'n realiteit te maak (Pretorius 1998:8). Die NKR

onderskei tussen drie bande van onderrig, naamlik: algemene onderwys en opleiding (graad 1-9), verdere onderwys en opleiding (graad 10-12) en hoër onderwys en opleiding (Giessen-Hood 1999:10).

In 1997 is UGO in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer onder die benaming Kurrikulum 2005. Pretorius (1998:28) konstateer dat daar onderskei word tussen twee soorte uitkomst, naamlik

- kritieke uitkomst en
- spesifieke uitkomst

Kritieke uitkomst verwys hier na die breë beoogde resultate van onderwys en opleiding, terwyl spesifieke uitkomst gebonde is aan 'n spesifieke leerareas (Pretorius 1998:28). Gebaseer op die kritieke uitkomst sal leerders die vermoë hê om

- probleme te identifiseer en op te los en besluite deur kritiese- en kreatiewe denke te neem
- effektief saam met ander lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap te werk
- hul aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse te organiseer en bestuur
- inligting te versamel, te analiseer, te organiseer en krities te evalueer
- effektief te kommunikeer deur gebruik te maak van visuele, wiskundige en/of taalkundige vaardighede in mondelinge en/of skriftelike voordragte
- wetenskap en tegnologie effektief en krities te gebruik en sodoende verantwoordelikeheid jeens die omgewing en gesondheid van andere te toon
- 'n begrip te demonstreer van die wêreld as stelsel van sisteme in verhouding tot mekaar en so erken dat probleemoplossing nie in isolasie funksioneer nie (Pretorius 1998:29)

Die Departement van Onderwys het in sy beleidsdokument (Nasionale Departement van Onderwys 1997(b):19; Pretorius 1998:30-35) die volgende agt leerareas geïdentifiseer en kortliks as volg omskryf :

- Taal, geletterdheid en kommunikasie: hierdie leerarea is intrinsiek tot menslike ontwikkeling en staan sentraal tot lewenslange leer.
- Wiskundige geletterdheid, wiskunde en wiskundige wetenskap: wiskunde as domein van kennis is 'n belangrike kulturele mylpaal van die mensdom. Hierdie domein lewer kragtige numeriese, ruimtelike, tydlike, simboliese, kommunikatiewe en ander konseptuele vaardighede waarin leerders onderlê sal word.
- Menslike en sosiale wetenskappe: hierdie leerarea lewer 'n bydrae tot die ontwikkeling van verantwoordelike burgers in 'n multikulturele, demokratiese gemeenskap binne 'n interafhanklike wêreld. Leerlinge sal toegerus word om sinvolle besluite en aksies te neem wat sal bydra tot volhoubare ontwikkeling van die gemeenskap en omgewing.
- Natuurwetenskappe: hierdie leerarea fokus op die wetenskap en die materiële uitspannel met inbegrip van die natuurlike en mensgemaakte omgewings. Wetenskaplike kennis word verkry deur die versameling, analisering en kritiese evaluering van data.
- Tegnologie: die leerder word hier onderlê in die kennis van tegnologiese probleemoplossing deur middel van ondersoek, ontwerp, ontwikkeling en evaluering. Daar word ook gefokus op 'n kritiese begrip van die interverwantskap tussen tegnologie, gemeenskap, ekonomie en omgewing.
- Kuns en kultuur: hierdie leerarea is 'n integrale deel van die menslike bestaan. Dit versinnebeeld die geestelike, materiële, intellektuele en emosionele aspekte van die gemeenskap. Die leerder word hier bewus gemaak van die wyses van lewe, gedragspatrone, herkoms, kennis en geloofstelsels van verskillende kulture.
- Ekonomiese en bestuurswetenskappe: hierdie leerarea rus leerders toe met die vaardighede en kennis van die ekonomie en die bestuur daarvan, sodat hulle 'n bydrae kan maak tot die transformasie van die land se ekonomiese, sosiale, politiese, tegnologiese, fisiese en demografiese omgewings. Die leerders kry ook die kans om hulle te vergewis van die ekonomiese prosesse en die bestuur daarvan, finansies, administrasie en ekonomiese instellings.

- Lewensoriëntering: leerders word hier bemagtig om 'n sinvolle bestaan te maak in 'n gemeenskap wat snelle transformasie vereis. Individuele en gemeenskapswaardes, houdings, vaardighede en gedrag word hier beklemtoon en versterk. Die klem word baie sterk gelê op menseregte.

Spesifieke uitkomst van die agt leerareas raak al meer gespesialiseer soos die leerder vorder van die grondslagfase (graad R-3) na die intermediêre fase (graad 4-6) en van die intermediêre fase na die senior fase (graad 7-9) (Marock 1997:58-65; Giessen-Hood 1999:11). Die Deurlopende Assesseringsmodel (DASS) is voorgestel as 'n assesseringsmodel vir Suid Afrika (Giessen-Hood 1999:11). Volgens Giessen-Hood (1999:11) moet UGO-assessering alle uitkomst in gedagte hou met inbegrip van die ouderdom en volwassenheid van die leerders. Die doel van assessering in UGO is volgens die Nasionale Departement van Onderwys (1997(b):24) die ontwikkeling en groei van die leerder, eerder as vir promosiedoeleindes. Die klem word geplaas op formatiewe, deurlopende assessering van die leerder se werk oor 'n tydperk (Nasionale Departement van Onderwys 1997(b):24). Die Nasionale Departement van Onderwys (1997(b):24) gee in die beleidsdokument die volgende metodes van assessering:

- observasie
- portefeuljes
- profielassessering
- self/maat assessering
- prestasie-assessering
- assessering van mondelinge en/of geskrewe aktiwiteite

Die volgende tydskedule vir die implementering van UGO in Suid-Afrika is deur die Nasionale Departement van Onderwys voorgestel: grade 1 en 7 in 1998, grade 2 en 8 in 1999, grade 3 en 9 in 2000, grade 4 en 10 in 2001, grade 5 en 11 in 2002 en grade 6 en 12 in 2003 (Giessen-Hood 1999:11). In die praktyk het hierdie tydskedule nie soos hierbo vermeld gerealiseer nie. Teen 2002 was UGO in grade 1 tot 9 geïmplementeer.

Die probleme rakende die tydskedule en implementering het die Nasionale Departement van Onderwys gedwing om op te tree.

In 2000 is 'n ministeriële hersieningskomitee aangestel om die proses van implementering te evalueer. Hierdie komitee het 'n versterking van Kurrikulum 2005 voorgestel in die vorm van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) vir skole. Hierdie kurrikulum staan nou bekend as Kurrikulum 21 en het volgens Coetzer (2001:73) die ou Kurrikulum 2005 vervang.

Alhoewel 'n nuwe naam, staan lewenslange leer en UGO soos vervat in Kurrikulum 2005 steeds in die middelpunt van Kurrikulum 21. Dit word algemeen aanvaar dat daar 'n groot verskil tussen inhoudsgebaseerde- en uitkomsgebaseerde onderrig bestaan en daar sal vervolgens gelet word op die verskille tussen die twee benaderings.

## **2.4 VERSKILLE TUSSEN DIE INHOUDSGBASEERDE EN DIE UITKOMSGEBASEERDE BENADERING TOT ONDERWYS**

Griffin (1997:6) konstateer dat die verskuiwing van inhoudsgebaseerde onderwys na uitkomsgebaseerde onderwys verskillende betekenis het vir opvoeders en opvoedingssisteme. Hierdie betekenis kan byvoorbeeld verwys na die bemeestering van sekere uitkomst, uitslae van toetse asook die bestemming van leerlinge aan die einde van hulle skoolloopbane (Griffin 1997:6). Vir die gewone klasopvoeder sal die uitkomst gedefinieër word deur die leerder se vaardighede en begrip van sekere aktiwiteite waardeur aangetoon word dat leer plaasgevind het. Spady (1993:7) stel dit dat die uitgangspunt en fokus veel eerder moet wees hoeveel die leerder *verander* het as gevolg van leer. 'n Leerder sou daarom eers leer en daarna die bewyse versamel as motivering en rugsteun dat leer wel plaasgevind het, en sodoende 'n spesifieke uitkoms bereik het.

Die verskille tussen tradisionele en uitkomsgebaseerde onderwys word hieronder toegelig :

**TABEL 2.1: VERSKILLE TUSSEN DIE TRADISIONELE ONDERWYS-BENADERING EN DIE NUWE ONDERWYSBENADERING (KURRIKULUM 2005)** (Nasionale Departement van Onderwys 1997(a):6-7; Burke 1995:58-59; Conradie 1997:76).

| <b>Tradisionele onderwysbenadering</b>                                                                                                           | <b>Nuwe onderwysbenadering (Kurrikulum 2005)</b>                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sillabus is inhoudsgebaseerd en verdeel in vakke.</li> </ul>                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrasie van kennis; leer is relevant en gebonde aan realistiese lewenssituasies.</li> </ul>                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opvoedergesentreerd; opvoeder hanteer onderrig en is sterk handboekgebonde.</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerdergesentreerd; opvoeder is fasiliteerder en gebruik groep- en spanwerk om die nuwe benadering te vestig.</li> </ul>        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sillabus is rigied en ononderhandelbaar.</li> </ul>                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerprogramme is blote riglyne en opvoeders word toegelaat om kreatief en innoverend te wees.</li> </ul>                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opvoeder is verantwoordelik vir leer; motivering hang af van die opvoeder se persoonlikheid.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerders neem verantwoordelikheid vir leer en word konstant gemotiveer deur terugvoer en bevestiging van selfwaarde.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klem word gelê op dit wat die opvoeder hoop om te bereik.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klem word gelê op uitkomste en wat die leerder verstaan en word.</li> </ul>                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhoud word geplaas in 'n rigiede tydsraamwerk.</li> </ul>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buigsame tydsraamwerk laat leerders toe om teen hulle eie pas te werk.</li> </ul>                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurrikulumontwikkeling en die proses daarvan is nie oop vir publieke insette nie.</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommentaar en insette van die breë gemeenskap word aangemoedig.</li> </ul>                                                      |

Dit is duidelik uit die voorafgaande tabel 2.1 dat die oorgang van die ou inhoudsgebaseerde na die UGO-benadering 'n paradigmaskuif van die onderwys in geheel oor die afgelope aantal jare verlang het. Die verandering het nie sonder kritiek

gepaard gegaan nie, en die veranderinge wat aan Kurrikulum 2005 deur die ministeriële hersieningskomitee onder voorsitterskap van professor Linda Chisholm van die Universiteit van Natal voorgestel is, is 'n duidelike bewys hiervan.

## 2.5 KRITIEK TEEN KURRIKULUM 2005

Daar is verskeie redes vir die sogenaamde mislukking van Kurrikulum 2005 in die gedrukte media. Die volgende kan genoem word:

- Die aanvaarding van UGO het gelei tot die totale verwerping van apartheid en die ou Christelik Nasionale Onderrig. In retrospeksie was die African National Congress-regering (ANC) dalk oorhaastig om verandering teweeg te bring. Die tydskedule vir implementering was by verre te kort en onvoldoende vir die suksesvolle implementering van so 'n nuwe stelsel (*Sunday Times*, 4 Junie 2000:22).
- Opvoeders is verwar met die vreemde en verwarrende terminologie van Kurrikulum 2005. Opvoeders kon self nie bepaal wat die nuwe kurrikulumraamwerk was en hoe dit geïmplementeer moet word nie (*Pretoria News*, 7 Junie 2000(a):11; *Business Day*, 2 Augustus 2000:2).
- Opvoeders was swak opgelei vir die implementering van die nuwe kurrikulum. Van die opvoeders het reeds 'n gebrek aan die nodige vakkennis geopenbaar in die ou bedeling en moes nou verantwoordelikheid neem vir die daarstel van leerprogramme en leermateriaal waarvoor hulle totaal ontoereikend opgelei is (*The Teacher/Mail&Guardian*, 12 September 2000:1-4).
- Daar was 'n gebrek aan bestuur van die verandering van inhoudsgebaseerde onderrig na UGO. Opvoeders het 'n mate van opleiding ontvang, terwyl distrikte en die bestuur van skole geen opleiding ontvang het om die nodige leiding aan personeel te verskaf nie (*Business Day*, 2 Augustus 2000:2).
- Assessering, wat geheel en al verskil van die evaluering van die inhoudsgebaseerde kurrikulum, het geblyk 'n groot probleem te wees. Die nuwe vorm van rapportkaarte, die gebrek aan voldoende biblioteke by skole en die gebrek aan

leerondersteuningsmateriaal was groot struikelblokke in die suksesvolle implementering van Kurrikulum 2005 (*Business Day*, 2 Augustus 2000:2).

- Opvoeders is nie ingelig met betrekking tot die inhoud en vlak van kennis wat in die onderskeie grade verlang word nie (*Pretoria News*, 25 Junie 2000(b):9).

Die verskil tussen Kurrikulum 21 en Kurrikulum 2005 kan volgens Conradie (1997:79) soos volg uiteengesit word:

**TABEL 2.2: DIE VERSKIL TUSSEN KURRIKULUM 21 EN KURRIKULUM 2005**  
(*Sunday Times*, 4 Junie 2000:6; *The Teacher/Mail&Guardian*, 12 September 2000:1-4; *Beeld*, 1 Junie 2000:1).

| Kurrikulum 2005                                                                                                                                 | Kurrikulum 21                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| UIT                                                                                                                                             | IN                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurrikulum 2005 in sy huidige vorm</li> </ul>                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘n Vaartbelynde, hersiene Kurrikulum 21</li> </ul>                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Huidige beleidsdokumente met betrekking tot Kurrikulum 2005.</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘n Nasionale Kurrikulumverklaring word in 2001 uitgereik om aan te toon wat geleer moet word en watter vlak van kennis vereis word vir elke graad.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Komplekse terminologie.</li> </ul>                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die gebruik van Engels as universele taal met die omskrywing van terminologie.</li> </ul>                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agt leeraeas.</li> </ul>                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ses leerareas vir grade 4 tot 9: taal, wiskunde, natuurwetenskappe, sosiale wetenskappe, kuns en kultuur en lewensoriëntering.</li> </ul>                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tegnologie en ekonomiese en bestuurswetenskappe val weg as gevolg van tekort aan opvoeders.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geskiedenis en aardrykskunde vorm opnuut ‘n sleutelterrein in die sosiale wetenskappe.</li> </ul>                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die mite dat taal en wiskunde nie spesifiek onderrig moet word nie.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sterk fokus gaan geplaas word op wiskunde en taal. 70% klastyd sal aan bogenoemde bestee word vir grade 1 tot 3,</li> </ul>                                   |

|                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                            | 50% klastyd vanaf grade 4 tot 9.                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Die 66 spesifieke uitkomst waarteen leerders in elke graad gemeet moet word.</li> </ul>                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Daar sal prestasie-aanduiders wees wat duidelik aantoon wat 'n leerder moet weet en in staat moet wees om te verrig in die ses leerareas.</li> </ul>                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Assesseringskriteria, prestasieaanduiders, verwagte vlakke van prestasie en fase-organiseerders.</li> </ul>                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Uitkomst sal konsepte, inhoud en vaardighede aandui wat leerders moet bemeester soos daar in elke leerprogram van elke graad deur die onderskeie leerareas voorgeskryf word.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Programorganiseerders of temas, wat in elke leerarea geïnkorporeer word, lei tot verveling van leerders.</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Asseseringstandaarde sal in detail beskryf wat 'n leerder moet kan doen in elke graad.</li> </ul>                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Gejaagde implementering van Kurrikulum 2005.</li> </ul>                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Daar sal 'n redelike tydsraamwerk vir implementering wees.</li> </ul>                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Makro-beplanning: die wyse waarop skole dieselfde onderwerp kies vir elke leerarea, wat sodoende oorkoepelend in die skool hanteer word.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Opvoeders sal opgelei word in die gebruik van handboeke en die seleksie daarvan.</li> </ul>                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Groepwerk as die enigste metode van leer.</li> </ul>                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Buigsaamheid en opvoederdiskresie sal in die klaskamer toegelaat word.</li> </ul>                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Slegs evaluering aan die einde van 'n fase byvoorbeeld graad 3, graad 6, graad 9.</li> </ul>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Daar sal vir elke graad bepaalde doelwitte wees.</li> </ul>                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Onderwys- en opleidingsertifikaat in 2002.</li> </ul>                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kurrikulum 21 sal in fases geïmplementeer word.</li> </ul>                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Moet teen 2005 geïmplementeer wees.</li> </ul>                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Onderhewig aan onderhandeling sal daar in 2006 'n algemene onderwys- en opleidingsertifikaat uitgereik word in graad 9</li> </ul>                                                       |

Die verslag van Chisholm (2000:5) het gewys op die leemtes wat geopenbaar is met betrekking tot die opleiding van opvoeders en die opleiding van bestuur om ondersteuning aan personeel te verleen. In die werk van Van der Westhuizen en Theron (1993:95) waarin die weerstand teen verandering en die taak en rol van skoolhoofde bespreek word, word die mening uitgespreek dat met UGO die werklading van opvoeders dramaties toegeneem het. Van der Westhuizen en Theron (1993:95) konstateer dat indien opvoeders van mening is dat die verandering nie in hulle belang is nie en moontlik hulle werkslas gaan verhoog, weerstand vanselfsprekend te wagte kan wees.

Chisholm (2000:6) se verslag het ook naas die leemtes bepaalde aanbevelings gemaak wat in die HNKV vervat is wat bestaan uit 'n oorsig en agt leerareaverklarings vir:

- Tale
- Wiskunde
- Natuurwetenskappe
- Tegnologie
- Sosiale wetenskappe
- Kuns en kultuur
- Lewensoriëntering
- Ekonomiese en bestuurswetenskappe

Die hoofleeruitkomste wat teen graad 9 bereik moet word sowel as die assesseringstandaarde word vir elke graad omskryf. Opvoeders sal met die HNKV die diepte en wydte van wat leerders behoort te weet, asook dit wat leerders moet bereik makliker kan bepaal (National Department of Education 2001:2). Die verandering wat die HNKV voorstel het verdere implikasies vir skole, skoolhoofde en opvoeders.

Die rol van persepsies in hierdie verband is daarom belangrik en speel 'n prominente rol in die wyse van implementering van UGO.

## **2.6 NAVORSING OOR PERSEPSIES EN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

Giessen-Hood (1999:13) het navorsing in Suid-Afrika gedoen oor die houdings en persepsies van opvoeders ten opsigte van UGO. Hierdie navorsing is sterk empiries van aard met die klem op die verskil in houdings en persepsies van opvoeders van verskillende geslagte, rasse en agtergronde. Giessen-Hood (1999:14) konstateer dat die meeste opvoeders negatief, onseker en terughoudend is ten opsigte van UGO.

Uit die bevindinge van Giessen-Hood (1999:15) se oop itemvraelys blyk dit dat tot soveel as 23 persent van die opvoeders bekommerd is oor die stand van onderwys in Suid-Afrika. Oor die gevoel van opvoeders met betrekking tot UGO bevind Giessen-Hood (1999:24) dat 27 persent opvoeders aangedui het dat hulle verward is, 18 persent het aangetoon dat hulle angstig is/spanning beleef en 16 persent was negatief ten opsigte daarvan. Slegs 15 persent van die opvoeders het aangetoon dat hulle opgewonde oor UGO (Giessen-Hood 1999:24).

Op die vraag of opvoeders UGO as 'n sukses of mislukking beskou, het 42 persent van die opvoeders aangedui dat UGO 'n vermorsing van tyd en/of geld is. Dit is belangrik om in aansluiting by die bevindinge van Chisholm in die hersiening van Kurrikulum 2005 te wys op Giessen-Hood (1999:26) se bevindinge dat 75 persent van die opvoeders nie voorbereid gevoel het vir die implementering van UGO nie. Hierdie bevinding sluit nou aan by die 81 persent opvoeders wat gevoel het dat hulle nie voldoende opgelei is vir die implementering van UGO nie (Giessen-Hood 1999:28).

Die navorsing van Giessen-Hood en sy bevindings kom ook sterk ooreen met die navorsing van Ballantyne (1999:75) rakende die aardrykskunde-opvoeder se persepsies van Kurrikulum 2005. Ballantyne (1999:75) is van mening dat opvoeders van vandag se moraal baie laag is en dat verskeie faktore meewerk om hulle houdings en persepsies te beïnvloed. Faktore soos berigte in koerante rakende opvoeder- persepsies in die algemeen, die gebrek aan finansies in die onderwys, stakings deur opvoeders, verlies van

kundige opvoeders en onderwysleiers as gevolg van aanloklike skeidingspakkette, verhoogde opvoeder-leerling verhouding, wanadministrasie en korrupsie tot die lae moraal van opvoeders bydrae (Electronic Mail and Guardian, 1998a; 1998b; 1998c; 1998d).

Een van die sterk kommentare van Ballantyne (1999:79) rakende houdings en persepsies van opvoeders, is hulle absolute gevoel van magteloosheid en verontwaardiging met betrekking tot die implementering van UGO. Soos Ballantyne het Giessen-Hood (1999:14) se navorsing bevind dat die meeste opvoeders nie positief is oor die veranderinge in die onderwys nie, nie glo dat dit 'n verbetering op die vorige onderwysbestel is nie en ook nie die nuwe bestel ondersteun nie.

Ten einde die persepsies en die rol daarvan in die onderwyskonteks te begryp, is dit van kardinale belang om na die taak en die rol van die opvoeder en die skoolhoof te verwys.

## **2.7 DIE ROL EN TAAK VAN SKOOLHOOFDE**

Die volgende verantwoordelikhede word volgens Kruger (1996:25) aan hedendaagse skoolhoofde toegeken: die bemaking van skole, onderhandelinge met alle betrokke partye, die bevordering van die skool se beeld, skakeling met alle rolspelers wat belang het by die onderwys asook die bestuur van verandering.

Kruger (1996:25) gaan verder en wys op verskeie tiperinge van skoolhoofde soos dit al uit verskeie perspektiewe beskou is:

- Algemene bestuurders
- Administrateurs
- Veranderingsagente
- Skoolbemarkers
- Onderrigbestuurders

Effektiewe onderrig en leer is die skool se hoofverantwoordelikheid (Kruger 1996:26; Mazibuko 2003:6). Die uitnemendheid van 'n skool behoort gemeet te word aan die kwaliteit van die onderrig en leerervarings wat die leerders in die skool het. Volgens departementele regulasies is skoolhoofde verantwoordelik vir 'n verskeidenheid take wat skole doeltreffend laat funksioneer (Kruger 1996:26; Boyd 1996:65). Die pligte van skoolhoofde is volgens Kruger (1996:26; Boyd 1996:65) omvattend en die verantwoordelikheid vir administrasie, organisasie en alle werksprosesse rus op hulle skouers.

Skoolhoofde se belangrikste verantwoordelikheid is egter om toestande te skep in skole wat dit vir die leerders moontlik maak om sowel binne as buite die klaskamer gehalte-onderrig te ontvang (Kruger 1996:27; Grace 1995:97; Rossouw 1994:82). Volgens Pretorius (1984:82) beïnvloed skoolhoofde die situasie in die klaskamer deur onder andere hulle eie onderwysbeleid wat inwerk tot in die klaskamer, die eise en verwagtinge wat hulle stel, die psigies-geestelike en dissiplinêre klimaat wat hulle in skole skep, die leiding wat hulle aan opvoeders gee, hulle verhouding met opvoeders en hulle pedagogiese beïnvloeding van die leerders.

Die rol van skoolhoofde kan verdeel word in twee dele, naamlik bestuurstake en leierskap. Bestuurstake verwys na beplanning, organisasie en kontrole, terwyl leierskap verwys na skoolhoofde se beïnvloeding van andere om entoesiasies te strewen na die bereiking van doelwitte (Bennet, Glatter en Levacic 1994:18).

Vir die doel van hierdie studie is dit daarom belangrik om klem te lê op die belangrike rol wat skoolhoofde speel as onderrigleiers. Daar word vervolgens gefokus op leierskap en leierskapstyle.

### **2.7.1 Leierskap**

Daar is 'n lang en intense geskiedenis in die studie van leierskap met spesifieke verwysing na die industriële en militêre omgewings wat sterk gebind word deur reëls en

regulasies en deur mense wat eerder bestuur as leiding neem. Die volgende word in die breë oor leierskap geskryf:

“Most hierarchies are nowadays so cumbered with rules and traditions, and so bound in by public laws, that even high employees do not have to lead anyone anywhere, in the sense of pointing out the direction and setting the pace. They simply follow precedents, obey regulations, and move at the head of the crowd. Such employers lead only in the sense that the carved wooden figurehead leads the ship” (Peter & Hull 1969:1).

Die huidige skoolhervormingstrategieë vereis nuwe visie van leierskap vir skoolhoofde en word deur Bennet et al. (1994:18) só verwoord: “... today’s leaders who make things happen are transformational, they revitalize entire organizations”.

Bush en West-Burnham (1994:56) is van mening dat leiers nie beperk is tot een enkele persoon in ‘n organisasie nie en dat daar nie net een enkele leierskapstyl bestaan nie. In teenstelling met Bush en West-Burnham beskryf Keith en Girling (1991:57) leierskap as “... a relationship between a leader and followers involving power, vision, and influence central to managers’ success in daily work roles”. Drake en Roe (1986:141) asook Everard en Morris (1996:13) definieer leierskap as die uitdaag van ondergeskiktes om te werk na ‘n bepaalde visie en doel, die skep van ‘n vreeslose omgewing, die aanmoediging en ontwikkeling van effektiewe werksverhoudings en die optimale benutting van materiaal en menslike hulpbronne.

Van der Westhuizen (1996:195) meen dat leierskap die eienskap is van ‘n bestuurder. Hierdie verwysing sluit nou aan by Gronn (1999:3) se verduideliking van leierskap en die terme wat geassosieer kan word met leierskap, naamlik terme soos administrasie, bestuur, uitvoering en hoofskap. Verskeie skrywers wys op die sukses en effektiwiteit van skole wat toegeskryf kan word aan die kwaliteit van die skoolleiers. Volgens Ramparsad (2001:21) verwys skoolleierskap hier na die effektiwiteit en verbetering van die skool. Ramparsad (2001:21) verwys na effektiwiteit in ‘n skool as uitkomst soos

uitslae, houdings van leerders en skoolverbetering as verwysende na die inwerkingstelling van verandering by 'n skool. Ongeag die leierskapstyl is alle skoolleiers gemoeid met skooleffektiwiteit en -verbetering.

Bush en West-Burnham (1994:69-70) asook Owens (1995:125-126) verwys albei na twee resente benaderings tot leierskap naamlik die transaksionele en die transformatoriese benaderings.

- In terme van die transaksionele benadering bestaan daar 'n kontrak tussen die leier en die volgelinge (Ramparsad 2001:21; Bottery 1992: 32). Hiervolgens onderneem die volgelinge om te werk ten einde die organisasie se doelwitte te bereik en onderneem die leier om goeie werksomstandighede te skep. Hierdie benadering is sterk taakgeïntereerd.
- Transformatoriese leierskap verseker 'n verbintenis van beide die leier en volgers om die beste te word en te werk ten einde hoër bekende doelwitte te bereik. Hierdie benadering is baie sterk mensgeïntereerd (Ramparsad 2001:21). Drake en Roe (1986:140) is van mening dat transformatoriese leiers doelwitte stel soos die toesighouding oor die ontwikkeling van personeel, gesamentlike probleemoplossing asook hulpverlening met die ontwikkeling van personeel.

Met bogenoemde verwysing na die taak- en mensgeïntereerde benaderings is dit belangrik om na 'n kort verklaring van elk te verwys. Daar moet aanvaar word dat leiers *per se*, en daarom ook onderwysleiers van mekaar verskil. Sommige leiers is primêr geïntereesseerd in resultate (taakgeïntereerd) terwyl ander veel meer geïntereesseerd is in verhoudings (mensgeïntereerd) (Ramparsad 2001:21).

Leierskap is 'n komplekse fenomeen en daarom is nie een enkele leierskapstyl effektief vir alle omstandighede nie. Vervolgens word daar kortliks verwys na die onderskeie leierskapstyle.

## **2.7.2 Leierskapstyle**

### *2.7.2.1 Outokratiese leierskapstyl*

Outokratiese leierskap is tot 'n sekere mate leiergesentreerd en diktatoriaal (Bottery 1992: 32). Eenrigting-kommunikasie vind geredelik plaas waarbinne leiers hulle afdwing op die volgelinge.

Hierdie leiers is volgens Ramparsad (2001:22) taakgeoriënteerd, neem self alle besluite en tree volgens 'n vaste en rigiede skedule op. Inisiatief word op die hoogste vlak geneem en afgewentel na voetsoolvlak. Volgers het selde seggenskap in enige aangeleentheid. Leiers delegeer take en die volgers tree op volgens die instruksies van die leiers. Hierdie leiers stel eise op grond van hulle posisie as leiers en kan dreigemente, vrees en mag as basis gebruik (Ramparsad 2001:22).

Voordele van hierdie leierskapstyl sluit in die koördinerings van alle take deur die bestuurspan. Take, situasies en verhoudings word duidelik omskryf en gedefinieer en personeel ontvang direkte ondersteuning in die strewe na die bereiking van hul doelwitte (Gauteng Departement van Onderwys 1999(a):40). Die grootste nadele verbonde aan die leierskapstyl is die gebrek aan samewerking, onderdrukking van inisiatief en kreatiewe denke en 'n gespanne atmosfeer in die skool (Gauteng Departement van Onderwys 1999(a):40).

### *2.7.2.2 Demokratiese leierskapstyl*

Hierdie leierskapstyl word beskryf as groepgesentreerd met gedentraliseerde gesag en besluitneming wat berus by die groep (Ramparsad 2001:23). Personeel is betrokke by besluitneming en daar word wedersyds gekonsulteer oor 'n verskeidenheid sake. Die kommunikasiekanale is oop en die personeel word aangemoedig om bydraes te lewer. Ramparsad (2001:23) verskaf die vier sleuteldimensies van hierdie leierskapstyl, naamlik :

- die skepping en kommunisering van 'n visie
- die bou van vertroue en toewyding aan die organisasie
- die gebruikmaking van toewyding met betrekking tot die organisasie
- die ontwikkeling van 'n organisasiespan

Voordele van hierdie leierskapstyl is volgens die GDO se opleidingsmodule oor bestuur en implementering van kurrikulumverandering tweerigting-kommunikasie, inisiatief en kreatiwiteit wat aangemoedig word, gemaklike werksatmosfeer, personeel wat vry voel om bydraes te maak, hoë personeelmoraal omdat personeel betrokke is by besluitneming en hoë werksbevrediging (Gauteng Departement van Onderwys 1999(a):41-42). Die nadele van hierdie leierskapstyl is volgens Ramparsad (2001:24) die kwessie dat daar maklik oorbetrokkenheid kan wees, dit 'n tydsame proses kan wees. Verder kan daar 'n gebrek aan positiewe en duidelike rigting wees en sekere mense kan nie suksesvol funksioneer in 'n situasie sonder betekenisvolle toesig nie.

#### *2.7.2.3 Laissez-faire leierskapstyl*

Hierdie leierskapstyl berus op die beginsel dat “elke een kan doen wat hy/sy wil” (Ramparsad 2001:24). Die leier bly volgens hierdie leierskapstyl op die agtergrond en laat nie 'n gevoel van teenwoordigheid geld nie. Die personeel het die vryheid om besluite te neem as individue of in groepsverband. Nadele van hierdie leierskapstyl is dat personeel toegelaat word om besluite te neem wat nie altyd betekenisvol of effektief blyk te wees nie. Ramparsad (2001:24) lê veral klem op die nadele dat individue in die organisasie hulle kan wend tot magstryde as gevolg van die laat-maar-gaan-houding, asook die afwesigheid van 'n sigbare leier.

#### *2.7.2.4 Teorie X en Teorie Y*

Die meerderheid leiers het 'n filosofie rakende mense wat noodwendig 'n invloed uitoefen op die styl en benadering wat gevolg word ten opsigte van die menslike natuur.

McGregor se Teorie X en Teorie Y verwys na sekere basiese gevolgtrekkings rakende menslike motivering. Uit die onderstaande tabel kan die afleiding gemaak word dat die Teorie X-leier verwys na 'n outokratiese leierskapstyl: werkers word gekontroleer en rigting moet aan hulle verleen word. Die Teorie Y-leier wys op 'n demokratiese leierskapstyl: werkers word toegelaat om selfgemotiveerd te wees en verantwoordelikheid te neem vir hulle werk. Werkers kry verder die geleentheid om deel te neem aan besluitneming en so persoonlik te groei. Volgens Jenks (1990:357) vergelyk McGregor se Teorie X en Teorie Y so:

**TABEL 2.3: MCGREGOR SE TEORIE X EN TEORIE Y**

| Teorie X                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Teorie Y                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mense moet by die werk gekontroleer word.</li> <li>• Die gemiddelde mens verkies om begelei te word.</li> <li>• Bestuurders neem alleen besluite.</li> <li>• Werkers verkies 'n sterk leier.</li> <li>• Hoogs gespesialiseerde werksopleiding vind plaas.</li> <li>• Mense word geredelik geplaas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mense is selfgemotiveerd en streef doelwitte na.</li> <li>• Die meeste volwassenes neem verantwoordelikheid vir hulle werk.</li> <li>• Mense is 'n bate en kan deelneem aan besluitneming.</li> <li>• Deelnemende leierskap word toegepas.</li> <li>• Mense moet geleentheid kry om te groei.</li> <li>• Mense is 'n waardevolle bate.</li> </ul> |

Dit is belangrik om daarop te let dat daar nie 'n bepaalde leierskapstyl bestaan vir alle situasies nie. Die leier in die praktyk se styl sal nie in die ekstreme gevind word nie, maar wel in die middel van die kontinuum waar dit sal wissel na gelang van elke situasie (Ramparsad 2001:26). Verandering in die onderwys het 'n noodwendige implikasie vir die onderrigleier, vir leierskap en vir leierskapstyle.

## 2.8 VERSKILLE TUSSEN BESTUUR, LEIERSKAP EN LEIDING

Volgens Van der Westhuizen (1990:195) en Gronn (1999:21) verwys

- **bestuur** na 'n beroep, 'n professie of 'n roeping
- **leierskap** na 'n bepaalde karaktereienskap van 'n bestuurder
- **leiding** na 'n bepaalde bestuurstaak van die bestuurder

Professor Larry Cuban van die Universiteit van Stanford wys daarop dat 'n persoon 'n uitstekende bestuurder van 'n skool kan wees, maar terselfdertyd die skool ook kan benadeel in die vorm van leierskap (Rosen 1991:8). Professor Cuban (Rosen 1991:8) is verder van mening dat die verskil tussen bestuur en leierskap berus op die styl van die persoon en hy wys op die volgende verskille:

- **Doelwitte**  
Bestuurders bereik doelwitte wat andere gestel het, terwyl leiers hervorming teweegbring en doelwitte herevalueer.
- **Konflik**  
Bestuurders vermy konflik, terwyl leiers konflik verwelkom as 'n geleentheid vir verandering.
- **Probleme**  
Bestuurders werk meganies deur probleme, terwyl leiers probleme met ander perspektiewe benader op soek na kreatiewe oplossings.
- **Risiko's**  
Bestuurders vermy risiko's en probeer risiko's beheer, terwyl leiers ontvanklik is vir uitdagings.

Fields (1993:56) sluit aan by Cuban: "... management relates to things and equipment and the people controlling them, while leadership relates directly to the soul of people and their own actions".

## **2.9 VERANDERING EN DIE IMPLIKASIES DAARVAN VIR DIE ONDERRIGLEIER**

In enige onderwysbedeling word die motivering vir verandering gevind in eksterne faktore, byvoorbeeld finansies, demografiese faktore en ekonomiese en politieke belange (Ramparsad 2001:26). Verandering op een enkele terrein van die onderwys kan nie in isolasie gesien word nie en het 'n effek op alle ander terreine binne die onderwys. Die druk op verandering in die onderwys kom vanuit die volgende vlakke van die samelewing: regeringsvlak, besigheidsgemeenskap, politieke partye, ouers, beheerliggame, skoolbestuurspanne, vakunies en studenteorganisasies. Ramparsad (2001:26) huldig ook die mening dat enige verandering op welke vlak van die onderwys ookal noodwendig 'n effek op die totale onderwysbestel sal hê.

Soos reeds in 2.4 bespreek het die implementering van UGO druk op skole geplaas met betrekking tot verandering. Herstrukturering of verandering in die onderwys bring fundamentele veranderinge mee in die rolle en verantwoordelikhede van leiers in die onderwys (Seyfarth 1999:99). Daar het 'n herdefiniëring van opvoederrolle gekom en die klem het verskuif na 'n nuwe vlak van skoolbestuur wat van leiers vereis word (Ramparsad 2001:26; Seyfarth 1999:99). Die vaardighede en kwaliteite van onderrigleiers word al hoe meer beklemtoon en daar word 'n hoë premie geplaas op die ontwikkeling daarvan. Daar word vervolgens gewys op die nuwe rolle van opvoeders binne die konteks van uitkomsgebaseerde onderrig.

### **2.9.1 Nuwe rolle vir opvoeders**

In die beleidsdokument oor norme en standarde vir opvoeders (Nasionale Departement van Onderwys 2000:56-57) word sewe rolle van opvoeders geïdentifiseer. Hierdie sewe

rolle is afgestem om ondersteunend en bydraend te wees tot die transformasie van die onderwysbedeling. Volgens hierdie beleidsdokument (Nasionale Departement van Onderwys 2000:56-57) is die rolle en verantwoordelikhede van opvoeders soos volg:

- Tussenganger in die leerproses  
Opvoeders moet as tussengangers in die leerproses optree op so 'n wyse dat daar 'n sensitiwiteit sal bestaan ten opsigte van leerders met spesifieke behoeftes; opvoeders moet kontekstuele en inspirerende leeromgewings skep; opvoeders moet respek en erkenning verleen met betrekking tot ander se menings; opvoeders moet 'n deeglike vakkennis demonstreer om sodoende 'n bydrae te maak tot onderrig in Suid Afrika.
- Ontwerper en interpreteerder van leerprogramme en leermateriaal  
Opvoeders moet leerprogramme verstaan en interpreteer, oorspronklike leerprogramme kan ontwerp en vereistes vir die onderrig van spesifieke kontekste kan bepaal en ondersteun deur visuele en geskrewe bronne. Die opvoeders sal ook die pas van leer so vasstel deur die behoeftes van al die leerders in ag te neem.
- Leier, administrateur en bestuurder  
Opvoeders moet besluite neem wat geskik is vir 'n bepaalde vlak, administratiewe take in die klaskamer suksesvol uitvoer en deelneem aan besluitnemingsprosesse binne die skoolopset. Hierdie take moet almal uitgevoer word ter ondersteuning van die beginsel van demokrasie, maar ook tot voordeel van leerders en opvoeders.
- Leerder, navorser en lewenslange leerder  
Opvoeders moet streef na voortdurende persoonlike, akademiese en professionele groei deur voortdurende studie en navorsing in elke leerarea, in onderwysaangeleenthede en verwante velde.
- Gemeenskap, burgerskap en pastorale rolle  
Opvoeders sal 'n kritiese en etiese houding openbaar met betrekking tot die ontwikkeling van respek en verantwoordelikheid teenoor ander. Opvoeders sal die

Grondwet onderskryf en demokratiese waardes en praktyke in die skool en gemeenskap vestig en versterk. Binne die skool sal opvoeders die vermoë openbaar om 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing te skep om te voldoen aan die behoeftes van beide leerders en opvoeders. Opvoeders sal verder ondersteunende verhoudings opbou met ouers en ander sleutelpersone in die gemeenskap ten einde 'n kritiese begrip te toon met betrekking tot gemeenskaps- en omgewingskwessies. 'n Kritieke aangeleentheid in hierdie verband is MIV/Vigs-onderrig.

- **Assessor**

Opvoeders sal begryp dat assessering 'n belangrike vereiste in die onderrig- en leerproses is en sal daarom ook verstaan hoe om dit te integreer. Opvoeders sal 'n deeglike begrip hê van die doel, metodes en effek van assessering en sal dit dienooreenkomstig aan leerders kan verduidelik. Die opvoeders sal verder formatiewe en summatiewe assessering ontwerp en bestuur op wyses wat gepas is vir die vlak van die leerders en in ooreenstemming is met die vereistes soos gestel deur akkreditasie liggame. Die opvoeders sal deeglike rekords hou van alle assessering.

- **Leerarea /vak/dissipline /fase spesialis**

Opvoeders sal deeglik onderlê wees in die kennis, waardes, beginsels, metodes en prosedure relevant tot die dissipline, vak, fase en leerarea. Die opvoeder sal ook bewus wees van verskillende benaderings tot onderrig en leer en hoe dit aangewend kan word tot voordeel van elke leerder.

Met bogenoemde nuwe rolle vir opvoeders is dit derhalwe duidelik wat van skoolhoofde verwag word met betrekking tot die bestuur en implementering van uitkomsgebaseerde onderrig in Suid-Afrika.

### **2.9.2 Uitkomsgebaseerde onderrig en die onderwysleier**

Die sewe rolle soos uiteengesit in die norme en standaard vir opvoeders (Nasionale Departement van Onderwys 2000:56-57) bring nuwe uitdagings en geleenthede mee.

Ramparsad (2001:28) is van mening dat die ou gesegde dat leiers gebore en nie gemaak word nie in die nuwe onderwysbedeling nie van toepassing is nie. Dit word nou aanvaar dat leiers gemaak en leierskaptegnieke aangeleer kan word.

Die module rakende die implementering en bestuur van kurrikulumverandering (Gauteng Departement van Onderwys 1999(b):56) wys op die volgende aantal vaardighede waarop onderwysleiers klem moet lê ten einde effektiewe leiers te kan wees:

- die verwerwing van deeglike vakkennis
- die ontwikkeling van goeie kommunikasie-, besluitnemings- en delegeringsvaardighede
- die vermoë om te luister en probleme op te los
- die vermoë om 'n duidelike visie te openbaar met betrekking tot behoeftes, moontlikhede en verantwoordelikhede van leierskap. Skoolhoofde kan nie meer bloot die personeel beïnvloed met sy persoonlikheid nie, aangesien onderhandelinge en samewerking 'n belangriker rol as vroeër speel. As deelnemende, demokratiese leiers sal skoolhoofde nie beperkings op ander plaas nie, nie 'n mening op ander afdwing nie, nie verandering opponeer nie en nie meningsverskille vrees of vermy nie (Ramparsad 2001:29).

Die leiding wat skoolhoofde in die daaglikse omgang met leerders en opvoeders verskaf, moet nie onderskat word nie. Leierskap is 'n bestuurstaak waarbinne skoolhoofde saamwerk met kollegas. Personeel moet gemobiliseer en tot aksie aangespoor word en daarom moet skoolhoofde 'n deeglike kennis hê van motivering en menslike gedrag in die organisatoriese konteks (Ramparsad 2001:29; Badenhorst, Calitz, van Schalkwyk, van Wyk & Kruger 1996:64).

Die hedendaagse samelewing word gekenmerk deur snelle verandering en daarom is dit belangrik dat skoolhoofde ook 'n veranderde styl van bestuur moet openbaar. Die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling onderskryf die demokratiese beginsels en uitgangspunte

van die Grondwet van Suid-Afrika en daarom is dit belangrik dat die bestuurstyl ook in lyn met hierdie benadering sal wees.

Die module met betrekking tot die implementering en bestuur van kurrikulumverandering (Gauteng Departement van Onderwys 1999(b):22) beklemtoon dat die bestuurstyl in die onderwysbedeling een moet wees wat kreatiwiteit stimuleer, demokrasie versterk, deelneming aanmoedig en samewerking aksentueer. Dit is daarom van kritieke belang dat skole wegbeweeg van die outokratiese “bestuur van bo” benadering na ‘n benadering van deelneming en samewerking (Ramparsad 2001:31). Strukture moet ‘n groter mate van buigsaamheid en openheid reflekteer, spanwerk moet beklemtoon word en deelnemende strukture moet geskep word. Daar moet voorsiening gemaak word vir die delegering van gesag, deurlopende evaluering met betrekking tot die effektiwiteit van verandering asook voortdurende terugvoer rakende alle prosesse (Ramparsad 2001:31).

Suksesvolle skoolhoofde het ‘n visie van die skool en sien ook die rol van skoolhoofde duidelik in hierdie visie gedefinieer. Die visie as sodanig skep nie suksesvolle skoolhoofde nie en dit is derhalwe van kritieke belang dat hierdie visie omgesit word in praktiese aksie. Die onderwysleiers moet hierdie visie op so ‘n wyse kan kommunikeer dat die opvoeders hierdie visie kan deel. Volgens die module met betrekking tot die implementering en bestuur van kurrikulumverandering (Gauteng Departement van Onderwys 1999(b):22) moet die onderwysleiers in UGO oor die volgende beskik:

- die vermoë om doelwitte te verduidelik
- ‘n deeglike begrip vir die huidige situasie en konteks
- toewyding met betrekking tot die proses
- die vermoë om praktiese aksies aan te moedig
- buigsaamheid in beplanning en verandering van beplanning
- die vermoë om na die mening van andere luister
- die aanvaarding van terugslae en die gepaardgaande vermoë om aan te beweeg na terugslae

- beplanning van personeelontwikkeling
- personeel betrokke kan maak by die proses van verandering
- voorsiening kan maak vir geleidelike assimilasie
- die strukturering van werkgroepe
- geleentheid kan aangryp vir die implementering van verandering
- die versekering van stabiliteit gedurende die transformasieproses

Die rolle en die take van skoolhoofde het met verwysing na bogenoemde kwaliteite nuwe uitdagings aan skoolhoofde as onderrigleiers gestel en daar word vervolgens na die rol van skoolhoofde as onderrigleiers verwys.

## **2.10 SKOOLHOOFDE AS ONDERRIGLEIERS**

Ten einde die taak van skoolhoofde as onderrigleiers in totaliteit te begryp, is dit belangrik om op die volgende definisies van skoolhoofde as onderrigleiers te let.

### **2.10.1 Definisie van skoolhoofde as onderrigleiers**

Hughes (1994:20) verwys in sy werk na die skoolhoof as leier, kunstenaar, argitek en kommissaris. Volgens Hughes (1994:20) moet skoolhoofde kreatief wees en 'n visie hê – die eienskappe van 'n kunstenaar. Skoolhoofde moet verder ook 'n plan hê – die eienskappe van 'n argitek en ten slotte moet skoolhoofde gedetermineerd wees om suksesvol te wees en te slaag – die eienskappe van 'n kommissaris. Hierdie beskrywing wys op die breë aard van skoolhoofde se werk en take. Binne hierdie take lê onderrigleierskap as een van die baie fasette van skoolhoofde se werk.

'n Definisie wat 'n allesomsluitende breë beskrywing van onderrigleierskap verskaf is dié van Glatthorn (1997:20): "... it exercise those functions that enable school systems and their schools to achieve their goal of ensuring quality in what students learn".

Volgens DeBevoise (in Kruger 1999:4) behels onderrigleierskap “... those actions that a principal takes, or delegates to others to promote growth in student learning”.

Short en Jones (1991:1) verwys na onderrigleierskap as die vermoë van skoolhoofde “... to empower their staff to enhance commitment to student learning, to spend a major part of their day improving the instructional program, and to expand opportunities for teacher growth”.

Donmoyer en Wagstaff (in Kruger 1999:5) definieer onderrigleierskap as “... no longer a separate function distinct from a principal’s managerial duties, rather, the easiest, most direct way for a school principal to execute instructional leadership is through the managerial tasks he or she engages in every day”.

‘n Verdere definisie van onderrigleierskap word verkry in die werk van Theron en Bothma (1990:85) naamlik dat “... the Principal should exploit sources and provide support in order to improve instruction in his school because the school’s academic excellence must be the aim of the Principal as instructional leader”.

Black (1998:34) verwys na onderrigleierskap as duidelike verwagtings wat deur die skoolhoof gestel word, die handhawing van dissipline en die implementering van hoë standaarde ten einde onderrig en leer te verbeter.

‘n Mens sou daarom na die onderrigleierskap van die skoolhoof kon verwys as ‘n enkele funksie binne die breër rol en taak van die skoolhoof wat uitsluitlik te make het met die sukses van onderrig en leer by die skool.

### **2.10.2 Eienskappe van skoolhoofde as leiers**

Gardner (in Wallman 1991:89) identifiseer 14 belangrike eienskappe van leiers wat noodsaaklik is in die ontwikkeling van skoolhoofde tot onderrigleiers, naamlik fisiese gesondheid en stamina, intelligensie en besluitneming-in-aksie, bereidwilligheid om

verantwoordelikheid te neem, bevoegdheid om die taak te verrig, begrip vir die behoeftes van die ondergeskiktes, vaardigheid om met mense om te gaan, behoefte om te presteer, vermoë om te motiveer, moed, gelykmatigheid, vermoë om vertrouwe in te boesem, vermoë om te bestuur, opstel van prioriteite, vertrouwe, dominansie, aanpasbaarheid, uitstraal van 'n positiewe houding en buigsaamheid in benadering. McEwan (1998:6), Blasé en Blasé (1998:11) verwys beide na kenmerke van uitstaande skoolhoofde as onderrigleiers en wys spesifiek op die stel van onderrigdoelwitte deur skoolhoofde, skoolhoofde se primêre rol as onderrigleiers en skoolhoofde se rol met betrekking tot personeelontwikkeling.

Daar kan volgens Parker en Day (1997:87) onderskei word tussen vyf funksies wat onderrigleiers verrig, naamlik

1) Definiëring en kommunikasie van 'n duidelike missie en doelwitte

Dit is uiters noodsaaklik dat onderrigleiers in samewerking met personeellede 'n duidelike missie en doelwitte formuleer om sinvolle onderrig en leer te laat plaasvind in veranderende omstandighede.

2) Die bestuur van die kurrikulum en onderrig

Die kurrikulum behoort op so 'n wyse bestuur en gekoördineer te word dat onderrigtyd optimaal benut word.

3) Toesighoudende onderrig

Opvoeders behoort verseker te word van leiding en ondersteuning sodat onderrig effektief kan plaasvind.

4) Monitering van leerdervordering

Leerders se vordering behoort gemonitor te word deur toetse en eksamens. Resultate word gebruik om leerders sowel as opvoeders te help om ondersteuning te verleen ten einde te verbeter, maar ook sodat ouers begrip sal kry waarom verbetering in vordering nodig is.

##### 5) Bevordering van die onderrigklimaat

‘n Positiewe onderrigklimaat behoort geskep te word waarin onderrig en leer kan plaasvind, met ander woorde ‘n klimaat waarin leer opwindend gemaak word, waarin leerders en opvoeders ondersteunend optree en waarin ‘n gesamentlike gevoel van waardevolheid bestaan.

Met verwysing na Parker en Day (in Theron en Bothma 1990:86) se funksies van onderrigleierskap soos hierbo uiteengesit, onderskei Harris die volgende tien basiese onderrigleierskapstake, naamlik: kurrikulumontwikkeling, organisering van onderrig, personeelvoorsiening, voorsiening van fasiliteite, voorsiening van onderrighulpmiddels, indiensopleiding, personeelinskakeling, hulpdienste vir leerders, ontwikkeling van gemeenskapsverhoudinge en die evaluering van onderrig.

Uit die voorafgaande kan dus afgelei word dat skoolbestuur ‘n makrotaak van die skoolhoof is en dat onderrigleierskap daarom slegs ‘n komponent van hierdie makrotaak is. Sergiovanni het volgens McEwan (1998:5) een van die eerste modelle vir onderrigleierskap die lig laat sien. Sergiovanni (in McEwan 1998:5) identifiseer die volgende vyf leierskapskragte: tegniese, menslike, opvoedkundig, simboliese en kultureel.

Die tegniese aspekte van onderrigleierskap het te make met aangeleenthede soos beplanning, tydsbestuur, leierskapsteorieë en organisatoriese ontwikkeling. Die menslike komponent van onderrigleierskap raak al die interpersoonlike aspekte soos motivering, kommunikasie en fasilitering. Die opvoedkundige kragte het te make met onderrig, leer en die implementering van die kurrikulum. Die simboliese en kulturele kragte van onderrigleierskap verwys hier na skoolhoofde as simbool van wat belangrik is vir die skole en gemeenskappe. Sergiovanni (in McEwan 1998:56) is van mening dat die tegniese en menslike komponent van onderrigleierskap wissel van skool tot skool en sterk afhang van skoolhoofde se leierskap.

Budhal (2000:4) wys daarop dat indien daar ‘n gebrek aan onderrigleierskap by ‘n skool sou wees, dit sou lei tot die afname in leerderprestasies asook in die beroepsbevrediging

van opvoeders, wat noodwendig weer sal bydra tot die erosie van die kultuur van onderrig en leer. In teenstelling met bogenoemde is skoolhoofde wat betrokke is by onderrigleierskap in die skool volgens Wallman (1991:89) 'n instruksionele bron, 'n kommunikeerder en visueel teenwoordig in die skool. In aansluiting by Wallman is Budhal (2000:16) van mening dat skoolbestuur in die breë meer taakgeoriënteerd is, terwyl onderrigleierskap meer rolmodel-georiënteerd is. Uit die voorafgaande definisies en omskrywing van take en funksies van onderrigleierskap, is die skrywer self van mening dat onderrigleierskap meer rolmodel-georiënteerd is.

Volgens Wallman (1991:89) gaan die verandering van administratiewe leierskap na onderrigleierskap in die onderwys 'n pynlike ervaring vir baie skoolhoofde wees. Hierdie paradigmaskuif van administratiewe leiers na onderrigleiers het noodwendig geword met die verandering van die inhoudsgebaseerde na die UGO-benadering.

Uit bogenoemde word dit duidelik dat die UGO-benadering 'n paradigmaskuif van die sogenaamde tradisionele skoolhoof na onderrigleiers vereis. Leiers wat die leiding kan neem en die beginsel van UGO by opvoeders kan tuisbring, hulle vir die taak kan motiveer en ook leerders kan motiveer om te presteer. Theron en Bothma (1990:86) is van mening dat onderrigleiers aan die een kant leerders moet onderrig en aan die ander kant opvoeders moet kan ontwikkel. Dit is in hierdie verband dat leiers benodig word wat opvoeders daarop kan wys dat UGO die meer suksesvolle metode is, en die toepaslike kriteria gebruik om die effektiwiteit van opvoeders te evalueer. Om die omvang van skoolhoofde se rol in UGO te beskryf, is dit egter eers belangrik om te verwys na leierskap tydens verandering.

### **2.10.3 Skoolhoofde se rol in die implementering van UGO**

Die prominente rol wat skoolhoofde speel in die implementering van verandering met betrekking tot die nuwe kurrikulum moet nie onderskat word nie. Smith, Sparkes en Thurlow (2001:1) verklaar in hierdie verband dat van die wye verskeidenheid take en funksies wat aan skoolhoofde toegeken word die belangrikste dié van onderrigleier is.

Daar word van skoolhoofde verwag om leierskap te openbaar met betrekking tot die ontwikkeling van 'n kurrikulum wat aan die verwagtings sal voldoen in 'n snel veranderende wêreld. Skoolhoofde sal derhalwe die voortdurende dryfkrag moet wees agter die opvoeders en leerders in 'n voortdurend veranderende onderwysopset.

Skoolhoofde word daarom ook volgens Everard en Morris (1996:173) rekenpligtig gehou vir die innovasie en ontwikkeling van die kurrikulum. Die klimaat wat geskep word vir verandering is volgens die module ten opsigte van die implementering en bestuur van kurrikulumverandering (Gauteng Departement van Onderwys 1999(b):36) van uiterste belang en die bestuurstake met betrekking tot hierdie verandering van klimaat moet die volgende insluit:

- inisieer verandering
- maak personeel deel van die proses van verandering
- bestuur verandering
- ontwikkel planne vir die implementering van verandering
- evalueer die effektiwiteit van die verandering
- verseker dat die nodige hulpbronne en vaardighede beskikbaar is om so 'n verandering te bewerkstellig

Uit bogenoemde is dit duidelik dat skoolhoofde dus aan die stuur van verandering by die skole staan. Skoolhoofde neem die inisiatief en verantwoordelikheid vir die proses van verandering. Skoolhoofde ondersteun en verleen hulp aan opvoeders tydens die proses van verandering. Die taak en die rol van skoolhoofde tydens verandering is dus van groot belang en daarom word daar vervolgens verwys na Lewin se drie-fase model vir die implementering van verandering in die onderwys.

#### *2.10.3.1 Lewin's drie-fase model*

In die module met betrekking tot die implementering en bestuur van kurrikulumverandering (Gauteng Departement van Onderwys 1999(b):35) word daar

hulp verleen met die implementering van verandering by skole deur middel van Lewin se drie-fase model wat kan dien as riglyn vir bestuurders. Hierdie model bestaan uit die volgende drie stappe:

- Ontvriesing (*Unfreezing*)

Ontvriesing behels die versteuring van die ewilibrum deur mense bewus te maak van die behoefte aan verandering. Daar word gebruik gemaak van 'n proses van herstrukturering en die instelling van nuwe beleidsdokumente.

- Verandering/Beweging (*Change/Moving*)

Tydens die implementering van verandering sal daar vrees en weerstand wees en daarom sal die implementering daarvan sensitief en geleidelik moet plaasvind.

- Hervriesing (*Refreezing*)

Met hierdie stap word stabiliteit herstel en maak nuwe beleid deel uit van die nuwe ewilibrum.

Hierdie model asook Ramparsad (2001:35) s'n wys op die groot verantwoordelikheid wat rus op die skouers van skoolhoofde en bestuurspanne van skole met betrekking tot die implementering van verandering. In aansluiting by bogenoemde model wys Rossow (1990:313) op drie rolle wat skoolhoofde as fasiliteerders tydens verandering kan inneem, naamlik:

- Inisieerder

Skoolhoofde met visie wat weet waarheen skole moet beweeg om effektiewe skole te wees word beskou as inisieerders. Hierdie skoolhoofde soek na geleenthede vir verandering.

- Respondeerder

Hierdie skoolhoofde is baie sterk ingestel op die persepsies van andere en sal daarom so wyd moontlik raadpleeg voordat 'n besluit geneem word. Verandering word beskou as 'n bedreiging vir die status quo.

- Bestuurder

Die personeel en die skool is die belangrikste vir hierdie skoolhoofde. Alle moontlike vorme van verandering word aanvanklik bevraagteken. Hierdie skoolhoofde raak geleidelik deel van die veranderingsproses.

Met bogenoemde inaggenome verwys Drucker (1989:10) na 'n tyd van verandering as 'n tyd vir leierskap. As die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks in die breë beskou word, dan is die uitdaging juis nou voor Suid-Afrikaanse skoolhoofde se deur om leierskap te toon met betrekking tot bestuur en die ondersteuning rakende kurrikulumverandering.

## 2.11 SLOT

Uit die literatuurstudie word duidelik aangetoon dat die verskuiwing vanaf inhoudsgebaseerde na uitkomsgebaseerde onderrig 'n wesenlike verandering in die onderwys bewerkstellig. Dit word ook duidelik dat in die Suid-Afrikaanse konteks daar bepaalde kritiek geopper word met betrekking tot die implementering van UGO.

Na die studie van relevante literatuur in hierdie hoofstuk, is dit ook duidelik dat die verandering van inhoudsgebaseerde onderwys na UGO 'n kritieke verandering met betrekking tot die rolle en funksies van opvoeders, maar ook skoolhoofde, tot gevolg het. Hierdie verandering in skole en die groter klem op onderrigleierskap van skoolhoofde gaan noodwendig 'n bepaalde invloed op die opvoeders uitoefen.

Dit is binne die parameters van dit wat bespreek is in die huidige hoofstuk, dat skoolhoofde se persepsies op die opvoeders 'n bepaalde invloed gaan uitoefen. Hierdie

invloed sal weer 'n noodwendige effek hê op die implementering van beleid en ander aspekte en sal ook 'n uitwerking hê op die welstand van UGO by skole.

## **HOOFSTUK 3**

### **KWALITATIEWE METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP**

#### **3.1 INLEIDING**

Hoofstuk drie verskaf 'n beskrywing van die ontwerp en metodologie wat gebruik word in die studie om die invloed van skoolhoofde se persepsies op die implementering van UGO te bepaal. Hierdie hoofstuk begin met 'n bespreking van kwalitatiewe navorsingsmetodologie, gevolg deur die rasionaal vir die keuse van hierdie benadering. 'n Beskrywing van die ontwerp van die studie word gegee, wat 'n beskrywing van die prosedures wat gebruik is met die onderhoudvoering van respondente insluit. 'n Uiteensetting van die metodes wat gebruik is in die analise, ordening en begrip van die data word ook verskaf en verleen ook regverdiging vir die metodes van data-insameling en die analise daarvan.

#### **3.2 DOELWITTE VAN DIE STUDIE**

Dit is belangrik om kortliks weer te verwys na die probleemstelling asook doelwitte van die studie soos uiteengesit in hoofstuk 1. Die hoofprobleem in hierdie navorsing konsentreer rondom die volgende vraag:

“Wat is die invloed van skoolhoofde se persepsies op die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys?”

Die doelwitte van hierdie studie kan weer soos volg geformuleer word:

- Die studie het ten doel om te bepaal hoe die persepsies van skoolhoofde die taakuitvoering van opvoeders beïnvloed. Dit gaan dus in wese oor die rol wat persepsies in die skoolopset met betrekking tot die implementering van UGO speel.

- Vervolgens word die vorming van persepsies en die invloed daarvan bespreek. Child (1986:71) verduidelik in die verband hoe persepsies verskil van een persoon tot 'n ander, as gevolg van die omstandighede waarin soortgelyke ondervindinge by verskillende mense manifesteer. Hy beskryf verder dat persepsies die mens help om sin uit die lewe te maak, maar dat hierdie persepsies altyd gebaseer is op vorige ondervindinge. Ballesteros (1993:3) verwys na die belangrikheid van die sigbare of visuele in die vorming van persepsies. In die werke van English en English (1958:23) definieer hulle persepsies as die wyse waarop dinge geïnterpreteer word en hoe die mens daarvoor dink en dit beleef.
- 'n Volgende doelwit is om UGO te bespreek, en dit ook krities te belig soos deur vorige navorsing blootgelê. Hier is die werk van Spady (1993:4) van belang, waar hy UGO definieer as sou dit nie *per se* die weergee van vakinhoud nie, maar veel eerder die demonstrasie of gebruik van die vakinhoud wees. Dit is dan ook hier waar die groot verandering in Suid-Afrika se onderwysopset ingetree het en word daar verwys na afdeling 1.3 waar daar na die bespreking van UGO verwys word.

Die literatuurstudie wat in die voorafgaande hoofstuk gedoen is, verskaf 'n oorsig van bestaande navorsing as 'n belangrike voorafgaande stap in die navorser se voorbereiding ten opsigte van die huidige navorsing.

### 3.3 NAVORSINGSONTWERP

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is gekies vir hierdie studie, wat beteken dat die navorsing afgestem is op die begrip vir 'n bepaalde fenomeen, in hierdie geval die invloed van skoolhoofde se persepsies op die implementering van UGO. Daar kan 'n verskeidenheid faktore wees wat 'n invloed kan hê op keuses in die navorsing soos onder andere die navorsingsgehoor of beperkings in tyd. Die faktore wat egter die grootste invloed met betrekking tot die navorsingsmetodes sou uitoefen, is die navorsingsprobleem en doel van die studie.

Kwalitatiewe navorsing is 'n term wat verwys na verskeie metodes en benaderings tot die studie van menslike gedrag. Dit behels die bewuswording van 'n waarneembare probleem deur die bereidwilligheid of “passie om te sien” (Heckroodt 2002:115). Daar ontstaan ook 'n bewuswording van nuwe perspektiewe met betrekking tot die alledaagse lewe asook die menslike aktiwiteit (Webb & Glesne 1992:773-805). Johnson en Christensen (2000:313) verwys na kwalitatiewe navorsing as die versameling of insameling van nie-numeriese data soos woorde en prente.

Heckroodt (2002:115) asook Bogdan en Biklen (1992:2) verwys na kwalitatiewe navorsing as 'n sambreelterm, wat op sy beurt weer verwys na verskeie navorsingsstrategieë wat verskeie eienskappe met mekaar deel. Denzin en Lincoln (1994:2) beskryf kwalitatiewe navorsing as “... a multiperspective approach (using different qualitative techniques and data collection methods) to social interaction, aimed at describing, making sense of, interpreting or reconstructing this interaction in terms of the meanings that the participants attach to it”. Die belang van hierdie benadering is dus die interpretering of konstruksie van ondervindinge wat beleef word deur die respondent (Bridgemohan 2001:79).

Schumacher en McMillan (1993:372) verwys na kwalitatiewe navorsing as “... based on a naturalistic-phenomenological philosophy that views reality as multi-layered, interactive and a shared social experience”. In aansluiting by bogenoemde skrywers se verwysing na die bestudering van 'n fenomeen wys Johnson en Christensen (2000:313) na kwalitatiewe navorsing as die studie van 'n fenomeen in 'n “... open-ended way without prior expectations”.

Met verwysing na hierdie navorsingsontwerp gaan die navorser poog om die invloed van skoolhoofde se persepsies van UGO op die implementering daarvan te verduidelik.

### **3.3.1 Die oorsprong en filosofiese basis van kwalitatiewe navorsing**

Kwalitatiewe metodologie is gewortel in 'n fenomenologiese perspektief van die sosiale werklikheid (Van Wyk 1996:127). Om daarom hierdie sosiale werklikheid te begryp, moet die navorser die leëwêreld van die individu of groep begryp en verstaan vanuit die verwysingsraamwerk van die individu of groep (Van Wyk 1996:127). Die fenomenologies georiënteerde navorser argumenteer dat wat mense glo die waarheid is en belangrik is, aangesien mense optree na aanleiding van dit wat hulle glo (Fetterman 1988:6; Tuckman 1999:42). Die fenomenologiese navorser is derhalwe verbind tot die verstaan van 'n bepaalde fenomeen vanuit die perspektief van die respondent.

Fenomenologiese navorsers gebruik enige vorm van data wat geïdentifiseer kan word en wat kan bydra tot die fasilitering van die probleem. Bogdan en Biklen (1982:73) konstateer dat hierdie verskillende soorte data kan verwys na transkripsies van onderhoude, veldnotas, dagboeke, foto's, amptelike dokumente en koerantartikels. In hierdie navorsing is daar primêr gebruik gemaak van onderhoude in die insameling van data.

Die kwalitatiewe navorser versamel beskrywende data eerder as numeriese data en gebruik dit induktief om tot 'n gevolgtrekking te kom. Hierdie gevolgtrekking is op die waargenome fenomeen gebaseer en toon 'n bepaalde beskrywende uitkoms wat lei tot die ontwikkeling van 'n teorie rakende 'n probleem (Fetterman 1988:6). Die doelwit van 'n kwalitatiewe navorser is nie om resultate te veralgemeen na ander situasies nie, maar om begrip te verbreed binne die konteks van 'n bepaalde situasie (Van Wyk 1996:128). In hierdie studie word daar dus nie gepoog om die bevindinge te veralgemeen nie, maar om die invloed van skoolhoofde se persepsies op die implementering van UGO te bepaal. Hierdie navorsing wentel daarom om 'n bepaalde situasie wat deur die studie beter begryp en toegelig behoort te word.

Johnson en Christensen (2000:313) gee die volgende stappe in die proses van kwalitatiewe navorsing :

- Die selektering van 'n navorsingsonderwerp en die bepaling van sekere navorsingsvrae
- Die selektering van deelnemers aan die navorsing
- Die insameling van data
- Die analisering van data
- Die ontwikkeling van geldige gevolgtrekkings
- Die skryf van 'n navorsingsverslag

Daar bestaan dus 'n behoefte aan 'n ondersoekende navorsingsmetode wat deur voortgesette studie die probleme kan ondersoek en die onderliggende vraagstukke kan spesifiseer. Die doelwit van die studie is om die invloed van skoolhoofde se persepsies te ondersoek, te beskryf en te verduidelik ten einde tot nuwe insigte te kom. Hierdie insigte het ten doel om 'n bydrae te lewer in die effektiewe funksionering van skole, asook in die uitbouing van kennis met betrekking tot skole.

### **3.4 NAVORSINGSMETODE**

#### **3.4.1 Etiese maatreëls**

Die volgende etiese maatreëls is gebruik en het gedien as riglyne gedurende die navorsing:

##### *3.4.1.1 Deelnemertoestemming*

In hierdie studie is elke deelnemer deur gesprekvoering bewus gemaak van die doel van die studie en het ook die versekering ontvang van vertroulikheid en anonimiteit. Volgens Strydom (in De Vos, Strydom, Fouché, Poggenpoel & Schurink 1998:25) verseker deelnemertoestemming dat deelnemers ingelig sal wees rakende

- die doel van die navorsing
- die moontlike voor- en nadele van deelname aan die navorsing
- die geloofwaardigheid van die navorser

In die aanvanklike gesprek het die navorser die deelnemers deeglik ingelig wat die doel van die onderhoude is. Die navorser het die voor- en nadele van deelname aan die deelnemers geskets. Dit is duidelik aan die deelnemers gestel dat daar geen direkte voordeel vir deelname aan die studie bestaan nie. Die enigste indirekte voordeel kan die kennisname van die uitslag van die navorsing wees, wat kan bydra tot 'n breër verwysingsraamwerk van die deelnemers. Die deelnemers is daarop gewys dat bepaalde vrae gevra sou word met betrekking tot die persepsies en rol van die onderskeie skoolhoofde. Hierdie vrae sal 'n mening in dié verband van die deelnemers verg en mag deur sekere deelnemers as persoonlik ervaar word. Deelnemers het daarom ook die versekering gekry dat hy enige tyd van die navorsing kan onttrek. Omdat deelnemers volledig ingelig is rakende die doel van die navorsing, kon elke deelnemer vrywillig, ingeligte en oordeelkundige besluite rakende sy deelname aan die navorsing maak.

#### *3.4.1.2 Anonimiteit en vertroulikheid*

Deelnemers is verseker van anonimiteit en vertroulikheid. Skole asook deelnemers sal nie in die navorsing geïdentifiseer word nie. Die gebruik van kodewoorde vir mense en plekke is in hierdie studie ook gebruik om anonimiteit te verseker (McMillan & Schumacher 1997:420). Deelnemers aan die fokusgroep-onderhoude is versoek om 'n geskrewe verklaring te onderteken waarin die vertroulikheid van groepsbesprekings en die inhoud daarvan vertroulik sal bly. 'n Voorbeeld van hierdie dokument is aangeheg en verskyn as aanhangsel A aan die einde van hoofstuk 5.

#### *3.4.1.3 Navorser se handelinge en bevoegdheid*

Navorsers soos De Vos et al. (1998:31) is die mening toegedaan dat daar 'n etiese verpligting op die navorser rus om te verseker dat hy bevoeg is en oor die nodige vaardighede beskik om die navorsing te onderneem, maar ook om te verseker dat die navorser se aksies sal toon dat hy bewus is van die betrokke etiese verantwoordelikhede met betrekking tot die navorsing. Daar is tydens die studie sensitiwiteit geopenbaar met betrekking tot die kulturele gebruike van respondente en die navorser het deurgaans objektiwiteit geopenbaar. Die navorser het met die oog op die navorsing by die onderskeie skole ook skriftelike toestemming van die Gauteng Departement van Onderwys ontvang om met die navorsing voort te gaan (sien aanhangsel B).

Die handelinge en bevoegdhede van die navorser word in hierdie studie versterk deur die feit dat navorsingsmetodes bestudeer is, maar ook deur die leiding en toesig van 'n studieleier met wye ervaring in die veld van kwalitatiewe navorsing.

#### *3.4.1.4 Beskerming teen enige vorm van skade*

Daar word algemeen aanvaar dat respondente fisiese sowel as emosionele skade kan opdoen tydens deelname aan navorsing (De Vos et al. 1998:25). Alhoewel daar weinig verskil tussen fisiese en emosionele skade is, is dit moeilik om emosionele te voorspel of te bepaal voordat daar met die navorsing begin word. Daar bestaan die moontlikheid van emosionele skade vir respondente tydens die navorsing, veral gesien in die lig van die verhouding tussen skoolhoofde en opvoeders, en die fokus wat in die navorsing geplaas word op skoolhoofde se invloed op opvoeders. Die navorser het dus seker gemaak dat vrae wat onnodige stres sal veroorsaak uitgelaat word, en dat respondente wat te sensitief is om deel te neem aan die studie, nie deel daarvan sal vorm nie (De Vos et al. 1998:25).

### 3.4.2 Vertrouenswaardigheidsmaatreëls

Geldigheid en betroubaarheid is kritieke aspekte in alle sosiale navorsing, ongeag die dissipline of metode wat gebruik word (Van Wyk 1996:140). Daar is egter sekere kwalitatiewe navorsers wat nie gemaklik is met die gebruik van die terme geldigheid en betroubaarheid nie. Hierdie navorsers is van mening dat hierdie twee terme eerder van toepassing is op kwantitatiewe navorsing en dat dit weinig tot geen relevansie vir kwalitatiewe navorsers bevat nie.

Volgens Bogdan en Biklen (1992:44) verwys geldigheid in kwalitatiewe navorsing na dit wat opgeteken is as data, en dit wat werklik voorgekom het in die studie. Betroubaarheid word bepaal deur vas te stel of die data die werklike ervaring van die deelnemers verteenwoordig. Met hierdie studie is die gegewens van elke onderhoud op band opgeneem en daarna getranskribeer, sodat daar later daarna verwys kan word in die studie.

#### 3.4.2.1 Betroubaarheid

Betroubaarheid verwys na die vraag of twee onafhanklike navorsers wat dieselfde studie met dieselfde onderwerp onderneem tot dieselfde gevolgtrekking sal kom (Heckroodt 2002:126). Goetz en LeCompte (1984:211) asook McMillan en Schumacher (1997:404) konstateer dat betroubaarheid wys op die eliminerings van foute wat die navorsingsresultate kan beïnvloed. Met betrekking tot die eliminerings van foute, kan kwalitatiewe navorsers sekere maatreëls instel ten einde die betroubaarheid van 'n studie te verhoog. Hierdie maatreëls verdien vervolgens aandag.

##### *a) Interne betroubaarheid*

Interne betroubaarheid verwys na betroubaarheid gedurende die navorsingsprojek (Heckroodt 2002:126). Goetz en LeCompte (1984:213, 217) en Guba en Lincoln

(1982:241-243) verwys na die volgende maatreëls om foute gedurende kwalitatiewe navorsing te beperk:

- Triangulasie

- **Metodologiese triangulasie** verwys na die gebruik van meer as een data-insamelingstegniek ten einde data te bekom (byvoorbeeld onderhoude, waarneming en vraelyste). Met hierdie studie is daar gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude met die onderskeie skoolhoofde, fokusgroep-onderhoude met opvoeders van die onderskeie skole, veldnotas asook studies van toepaslike literatuur ten einde metodologiese triangulasie te verseker.
- **Teoretiese triangulasie** verwys na die gebruik van meer as een teoretiese perspektief ten einde data te interpreteer. Met hierdie studie is daar van verskeie bronne gebruik gemaak om data te interpreteer.
- **Data-triangulasie** gaan oor die gebruik van twee of meer soorte data-bronne (byvoorbeeld onderhoudsdata, artefakte, literatuur). Vir die doel van hierdie studie is data-triangulasie verkry deur gebruik te maak van semi-gestruktureerde onderhoude met die onderskeie skoolhoofde, fokusgroep-onderhoude met die onderskeie opvoeders asook toepaslike literatuur.

- Kruiseksamining

Kruiseksamining word gebruik om te bepaal of waninterpretasies deel uitmaak van die navorsingsbevindinge. Hierdie metode behels die vergelyking van bevindinge van verskillende navorsers by wyse van mondelinge of geskrewe werk. Die bevindinge van hierdie studie is vergelyk met ander soortgelyke navorsing op hierdie gebied ten einde waninterpretasies uit die weg te ruim.

- Konsensus

Konsensus gaan oor die wyse waarop deelnemers aan die navorsing konsensus bereik oor die bevindinge deur middel van oop gesprekke. Tydens die fokusgroep-onderhoude met die opvoeders kon die deelnemers tot konsensus kom rakende die onderskeie temas waaruit die onderhoud bestaan het.

- Oudit

Alle informasie met betrekking tot die navorsing, sowel as alle data, verslae en notas word bewaar sodat die bevindinge geverifieer kan word deur onafhanklike persone. Die bandopnames asook transkripsies van die onderskeie onderhoude word bewaar sodat enige persoon die bevindinge kan verifieer.

- Meganisasie (tegnologie)

Band- en video-opnames om inligting te stoor sowel as die rekenaar in die prosessering van die data word gebruik. Met hierdie studie is bandopnames van die onderhoude gemaak, die inligting is getranskribeer en die rekenaar is gebruik in die prosessering van die data.

#### *b) Eksterne betroubaarheid*

Wanneer onafhanklike navorsers onder dieselfde navorsingsomstandighede deur middel van dieselfde deelnemers tot dieselfde gevolgtrekkings kan kom, verwys dit na eksterne betroubaarheid. Goetz en LeCompte (1984:213-217) is van mening dat die kwalitatiewe navorsingsverslag die volgende moet insluit:

- 'n deeglike beskrywing van aspekte soos die status en rol van die deelnemers aan die navorsing soos wat die navorsers dit voorsien het, relevante karaktereienskappe van die deelnemers, konsepte wat gebruik is, teoretiese idees en metodes van navorsing

- 'n omskrywing van die teoretiese vertrekpunt en argumente wat die verskillende keuses in die navorsing onderlê

*c) Betroubaarheid van navorsingsontwerp*

Schumacher en McMillan (1997:408-411) wys vervolgens op die betroubaarheid van ontwerp:

- Die rol van die navorser  
Die belangrikheid van die navorser se werk in verhouding met die deelnemers vereis dat die studie die navorser se rol en status binne die groep moet definieer. Die navorser is met hierdie studie bloot die instrument wat belangstel in die data soos verskaf deur die deelnemers, maar verrig ook die funksie van interpreteerder van die data.
- Sosiale konteks  
Sosiale konteks beïnvloed die inhoud van die data en 'n omskrywing van die mense, tyd en plek waar gebeure of onderhoude plaasgevind het, moet ingesluit word. Daar is reeds in afdeling 3.4.3 verwys na die sosiale konteks waarbinne die data ingesamel is.
- Data-insamelingstrategieë  
Presiese omskrywings moet gegee word van 'n verskeidenheid waarneming- en onderhoudstrategieë. Die wyse waarop data ingesamel is en die omstandighede waarin dit plaasgevind het, behoort ook genoem te word. In paragraaf 3.4.3 word daar breedvoerig verwys na die onderskeie data-insamelingstrategieë wat in hierdie studie gebruik is.

- Strategieë vir data-analise

Deur retrospeksie moet weergawes bewys lewer van hoe data gesintetiseer, geanaliseer en geïnterpreteer is.

- Analise

Die konseptuele raamwerk moet eksplisiet gemaak word.

- Informantseleksie

Informante sowel as die besluitnemingsproses in die keuse van informante moet beskryf word.

#### *d) Betroubaarheid en data-insameling*

Kwalitatiewe navorsers gebruik 'n verskeidenheid strategieë ten einde die betroubaarheid van hulle navorsing te verseker. Schumacher en McMillan (1997:402) wys op die volgende kriteria vir betroubaarheid in data-insameling:

- Verbatimbeskrywings

Verbatimbeskrywings van gesprekke, transkripsies en direkte aanhalings word gebruik in die navorsing.

- Steurnisvrye beskrywings

Konkrete, presiese beskrywings van veldnotas en onderhoudbeskrywings word gebruik tydens data-analise.

- Meganies-gerekordeerde data

'n Bandopnemer word gebruik gedurende individuele onderhoude om akkuraatheid te verseker.

- Negatiewe gevalle of data met diskrepansies

Navorsers soek aktief vir, rekordeer, analiseer en rapporteer negatiewe gevalle of data met diskrepansies.

In hierdie studie is daar na afloop van die onderskeie onderhoude oorgegaan tot die transkribering van elke onderhoud. Sodoende kan daar in die studie gebruik gemaak word van direkte aanhalings of verbatimbeskrywings van gesprekke. Daar is met die data-analise sterk klem gelê op die transkripsies van onderhoude om die akkuraatheid van die navorsing te verseker.

#### *3.4.2.2 Geldigheid*

Om die vlak van geldigheid in die studie te bepaal, kan die navorser volgens Goetz en LeCompte (1984:221) die volgende vraag vra: Is navorsers werklik besig om waar te neem en te meet wat hulle beoog om te doen, en tot watter mate het ander navorsers die resultate getoets of verfyn?

Goetz en LeCompte (1984:222-228) asook Schumacher en McMillan (1997:411-417) wys op maatreëls wat ingestel kan word om beide die interne en eksterne geldigheid van navorsingsresultate te verhoog. Hierdie maatreëls word in die volgende paragrawe bespreek.

##### *a) Interne geldigheid*

Lincoln en Guba (1985:290) definieer interne geldigheid as “... the extent to which variations in an outcome variable can be attributed to controlled variation in an independent variable”.

Volgens Schumacher en McMillan (1997:411-417) kan interne geldigheid deur die volgende verbeter word:

- Langdurige data-insamelingstydperk  
Hierdeur word geleenthede geskep vir kontinue data-analise, vergelyking en uitbreiding ten einde idees te verfyn en om 'n ooreenkoms te verseker tussen

navorsingskategorieë en deelnemerwerklikhede. In hierdie studie is daar gebruik gemaak van meer as een ontmoeting met deelnemers.

- Taal van deelnemers

Deelnemers aan die navorsing word aangemoedig om vrae te beantwoord in hulle eie woorde en hulle word aangemoedig om hulle taal van voorkeur te gebruik. Die onderhoude vind in Afrikaans en Engels plaas en die deelnemers aan die fokusgroep-onderhoude het aangedui dat die gebruik van 'n tolk onnodig sou wees.

- Veldnavorsing

Die waarneming van deelnemers asook die onderhoude vind plaas in die natuurlike omstandighede. Soos in afdeling 3.4.3 beskryf, het die navorser vir hierdie studie na die onderskeie skole gereis vir die verskillende onderhoude en kon die navorsing dus in die veld by die onderskeie skole plaasvind.

- Subjektiviteit

Die navorser maak gebruik van self-monitering ten einde alle fasette van die navorsingsproses te bevraagteken en te herevalueer.

Interne geldigheid kan ook gebruik word met verwysing na data-insamelingstrategieë as karakterisering van die navorsing en kan dien as raamwerk waarbinne sulke data ingesamel kan word (Heckroodt 2002:130).

#### *b) Eksterne geldigheid*

Volgens Cook en Campbell (1979:37) en Tuckman (1999:445) kan eksterne geldigheid gedefinieer word as "... the approximate validity with which we infer that the presumed causal relationship can be generalised to and across alternate measures of the cause and effect and across different types of persons, settings and times". Omdat eksterne geldigheid verwys na die moontlike veralgemening van die navorsingsresultate wys Johnson en Christensen (2000:200-204) na geldigheid wat verband hou met populasie, ekologie en tyd. Omdat daar nie met hierdie studie gepoog word om die navorsingsresultate te veralgemeen nie, word eksterne geldigheid nie in diepte bestudeer nie.

Die noodsaaklikheid van die maatreëls soos in afdelings 3.4.2.1 en 3.4.2.2 bespreek, word deur Heckroodt (2002:131) opgesom as “... most important, if we do not develop such procedures, our theory-building will suffer from a failure to protect our work from our own passions and limitations”. Lincoln en Guba (1985:301-320) wys op die volgende alternatiewe wat betroubaarheid en geldigheid, asook die waarde van die studie toets, naamlik geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, afhanklikheid en konformeerbaarheid.

### *3.4.2.3 Geloofwaardigheid*

Die begrip geloofwaardigheid korreleer met die begrip interne geldigheid en stel voor dat die navorser “... demonstrate that the inquiry was conducted in such a manner as to ensure that the subject was accurately identified and described (Marshall & Rossman 1989:145). Miles en Huberman (1984:279) is ook van mening dat die beskrywings “inhoudryk en betekenisvol” moet wees, dat die proses oortuigend moet wees en dat die konsepte onderling gesistematiseer moet wees tot die onderliggende resultate.

Omdat die kwalitatiewe proses as die kern van die waarde en waarheid van die studie beskou kan word, is alle moontlike pogings aangewend om inhoudryke data te versamel en voor te lê, data te sistematiseer en te analiseer asook om die leser in die posisie te stel om die vloei van die navorsingsaktiwiteite te begryp. Die onderhoudsprosedure en analitiese proses reflekteer ‘n volgehoue poging aan die kant van die navorser om dieselfde tegnieke met alle respondente te gebruik.

Vir verwysingsdoeleindes is getikte kopieë van alle transkripsies van alle onderhoude gehou. Gedurende die onderhoude is tegnieke gebruik soos die herhaling van respondente se verklarings en die versoek tot verklaring van sekere onduidelike terme asook voorbeelde ten einde geloofwaardigheid te bevorder (Lincoln & Guba 1985:314). Nadat die onderhoude getranskribeer is, is die voorlopige transkripsies aan elke deelnemer voorgelê sodat respondente daarop kon reageer.

#### *3.4.2.4 Oordraagbaarheid*

Oordraagbaarheid verwys na die mate waarin die navorsingsresultate toepasbaar is op ander inhoud (Lincoln & Guba 1985:316). Dit kom sterk ooreen met die beginsel van eksterne geldigheid wat tradisioneel moeilik bereikbaar is in kwalitatiewe navorsing — gegewe die kompleksiteit en verskeidenheid van sosiale situasies.

#### *3.4.2.5 Vertrouenswaardigheid*

Die sosiale wêreld toon groot onderlinge verskille en daar word van die navorser verwag om verslag te doen van “... changing conditions in the phenomenon chosen for the study as well as changes in the design created by increasingly refined understanding of the settings” (Marshall & Rossman 1989:146-147).

Hierdie studie was duidelik gedefinieer in terme van tyd en ruimte (onderhoude het plaasgevind in die deelnemers se kantore, personeelkamers, huise of konferensiekamers). Die fokusgroep-onderhoude met die opvoeders het in al die gevalle in die onderskeie skole se konferensielokale plaasgevind, terwyl die semi-gestruktureerde onderhoude met die skoolhoofde in hulle kantore plaasgevind het.

#### *3.4.2.6 Bevestigbaarheid*

Bevestigbaarheid toon sterk ooreenkomste met die begrip objektiwiteit, maar skuif die fokus van die inherente karaktereienskappe van die navorser na die data self (Heckroodt 2002:133). Die sleutelaspek in die verband is die vraag of ‘n volgende navorser tot dieselfde gevolgtrekking sou kom indien dieselfde data gebruik word. Daar word dus aanvaar dat die subjektiwiteit van die navorser die navorsing gaan beïnvloed — veral met betrekking tot die insameling van data. Marshall en Rossman (1989:147) is van mening dat hierdie subjektiwiteit belangrik is om die leëwêreld van die deelnemers sinvol te betree. Met bogenoemde in ag geneem, word dit uiters belangrik om die

akkuraatheid van data te verifieer, maar ook om seker te maak dat daar geen vooroordeel met die interpretasie van die data bestaan nie.

Die akkuraatheid van die data is verseker deur die opneem van alle onderhoude deur middel van bandopnames, maar ook die woord-vir-woord transkribering daarvan. Hierdie transkripsies van die onderhoude is, in 'n poging om vooroordeel te beperk, in die konstruksie van bewyse gebruik. Daar is ook tydens die onderskeie onderhoude gebruik gemaak van veldnotas om sekere deurlopende temas te identifiseer. Onduidelikhede, asook die verdere verklaring van sekere temas, is na onderhoude met telefoongesprekke met van die onderskeie deelnemers opgevolg.

Uit die voorafgaande analise van kwalitatiewe metodologie is dit duidelik dat hierdie metode sterk fokus op die begrip van die wêreld waarin die mens leef, maar ook op die interpretering daarvan vanuit die verwysingsraamwerk van die deelnemers. Die objek van die studie word derhalwe gedefinieer soos dit deur die deelnemers ervaar en waargeneem word. Kwalitatiewe navorsing vereis 'n oop en buigsame metodologie en tog behoort die geloofwaardigheid daarvan nooit geringgeskat te word nie.

Guba (Lincoln & Guba 1985:316) verklaar dat "... since there can be no validity without reliability (and thus no credibility without dependability) a demonstration of the former is sufficient to establish the latter".

### **3.4.3 Data-insameling**

Die insameling van data is nie bloot 'n insamelingsproses nie, maar ook 'n proses van skepping (Heckroodt 2002:122). LeCompte and Preissle (1993:158) sowel as Bogdan en Biklen (1992:106) konstateer dat data enige vorm van inligting kan wees wat die navorser kan identifiseer en kan akkumuleer om antwoorde tot die onderskeie navorsingsprobleme te fasiliteer. Soos in afdeling 3.2 genoem, is data te vinde in die vorm van veldnotas, observasie, gesprekke, onderhoude en 'n verskeidenheid rekords en dokumente. In hierdie studie is daar gebruik gemaak van fokusgroep-onderhoude met

opvoeders van die onderskeie skole en semi-gestruktureerde onderhoude met die onderskeie skoolhoofde. Daar is ook deurgaans tydens die onderskeie onderhoude veldnotas van sekere deurlopende temas gemaak.

#### *3.4.3.1 Steekproef*

Deelnemers is sorgvuldig en doelbewus geselekteer ten einde dataryke inligting te verkry vir 'n in-diepte studie (Fraenkel & Wallen 1990:374). Hierdie doelbewuste seleksie is volgens Patton (1990:169) "... selecting information rich cases for study-in-depth".

Die navorser het oor die aantal jare as opvoeder in Pretoria bekend geraak met die meeste skoolhoofde en personeel aan die onderskeie primêre en sekondêre skole. Die navorser het die skoolhoofde van ses skole geïdentifiseer asook ses groepe van sewe opvoeders elk verbonde aan die onderskeie ses skole (drie primêre en drie sekondêre skole). Die navorser het hierdie deelnemers geïdentifiseer omdat hulle die eienskappe het van "... knowledgeable and informative about the phenomena the researcher is investigating" (Schumacher & McMillan 1993:378).

Die volgende kriteria is vir die keuse van inligtingryke skole gebruik. Die skool

- moet geleë wees in die Pretoria omgewing ter wille van die afstand wat die navorser moet aflê (gerieflikheidsteekproefneming)
- moet oor 'n leerdertal van meer as 900 leerders beskik
- moet 'n slaagsyfer van meer as 90% oor die afgelope twee jaar hê
- moet geregistreer wees by die Gauteng Departement van Onderwys

Die volgende kriteria is vir die keuse van inligtingryke deelnemers tot die fokusgroep-onderhoude gebruik. Die persoon

- moet 'n opvoeder wees

- moet verbonde wees aan 'n openbare primêre of sekondêre skool
- moet vertrouwd wees met die kenmerke, beginsels en implementering van uitkomsgebaseerde
- moes reeds departementele opleiding met betrekking tot uitkomsgebaseerde onderwys ondergaan het
- moet geregistreer wees as lid van die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad

Die volgende kriteria is vir die keuse van inligtingryke deelnemers tot die semi-gestruktureerde onderhoude gebruik. Die persoon

- moet ten minste vyf jaar of meer 'n skoolhoof wees
- moet verbonde wees aan 'n openbare primêre of sekondêre skool
- moet vertrouwd wees met die kenmerke, beginsels en implementering van uitkomsgebaseerde
- moes reeds departementele opleiding met betrekking tot uitkomsgebaseerde onderwys ondergaan het
- moet geregistreer wees as lid van die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad

Lofland en Lofland (1984:62) is van mening dat geloofwaardigheid nie soseer berus op die getal gevalle wat bestudeer word nie, maar wel op die mate waartoe die deelnemer 'n bepaalde kulturele ervaring verteenwoordig. Hierdie eienskap is ook op hierdie studie van toepassing.

#### *3.4.3.2 Die loodsstudie*

'n Loodsstudie is voor die aanvang van die onderhoude onderneem. Strydom (in De Vos et al. 1998:179) verwys na 'n loodsstudie as "... trying it out on a small number of persons having characteristics similar to those of the target group of respondents". Hier word verwys na die uittoets van die verskillende vrae op meer as een respondent om die korrekte formulering van navorsingsvrae te verseker, die bepaling van die effektiwiteit van die vrae, asook dataryke informasie wat deur die gestelde vrae verkry sal kan word.

Die loodsstudie het bestaan uit die navorser asook twee respondente, naamlik 'n opvoeder en 'n skoolhoof wat voldoen het aan die genoemde kriteria vir die keuse van respondente soos omskryf in afdeling 3.4.3.1.

#### *3.4.3.3 Die rol van die navorser*

Die navorser is die belangrikste instrument in die proses van kwalitatiewe navorsing met die versameling en analisering van data vanuit die natuurlike omgewing van die deelnemers. Bogdan en Biklen (1992:46) verklaar dat kwalitatiewe navorsers oor die jare heen in 'n stryd gewikkel is rakende die gemak waarmee vooroordeel en houdings van die navorser 'n invloed op navorsing kan hê. Die grootste gevaar van bei nvloeding van data deur die navorser is in die proses waar die data deur die gedagtes van die navorser gaan voordat dit vergestalt word op papier.

Patton (1990:14) verwys self ook na die navorser as die instrument in die navorsingsproses en beaam Bridgemohan (2001:82) se mening dat die navorser die integrale posisie in die navorsingsproses beklee. Die navorser se eie handeling is net so 'n deel van die ontwerp van die studie soos die navorsingsinstrumente, daarom dat Patton (1990:14) sê dat die navorser 'n eie mening vorm deur die aktiewe luister en fokus op die probleem van die studie.

In kwalitatiewe navorsing is dit van uiterste belang dat die navorser 'n verhouding van wedersydse vertrouwe opbou tussen hom en die deelnemers. Tydens die eerste ontmoeting is die doel en agtergrond van die studie aan die respondente verduidelik. Hulle is verseker dat hulle identiteit te alle tye vertroulik hanteer sal word. Die onderskeie bydraes van elkeen sal ook nie tot nadeel van enige iemand gebruik word nie. Die respondente moet begryp dat die belangstelling in elkeen slegs strek tot die mate waarin data van elk verkry kan word. Die navorser is op soek na data van hoë kwaliteit. Die kwaliteit van die data berus op die deelnemers se bereidwilligheid om outentieke kennis uit hulle leefwêreld met die navorser te deel (Heckroodt 2002:117). Omdat

navorsers beide data versamel en analiseer, is dit te wagte dat hulle noodwendig 'n effek op die data sal hê. Elke navorser het sekere eienskappe wat gelyktydig voordele en nadele vir die studie kan inhou. Bogdan en Biklen (1992:46) is van mening dat die primêre doel van die navorser is om kennis te verbreed en nie om 'n oordeel oor 'n situasie te fêl nie.

Die navorser het doeltrewend daarteen gewaak om vooropgestelde idees te hê rakende die invloed en/of persepsies van skoolhoofde en het die deelnemers die geleentheid gegee om idees te lug en uitdrukking te gee aan gedagtes en gevoelens gedurende alle onderhouds. Die navorser het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde en fokusgroep-onderhoude wat 'n meer buigsame vorm van onderhoudvoering is. Daar kan geargumenteer word dat hierdie vorm van data-insameling kan lei tot 'n vermindering van vooroordeel deur die navorser, maar ook tot 'n eenvoudiger wyse van data-insameling.

Navorsers het hulle eie waardes, geloof en interpretasie van wat gesien en gehoor word en kan te objektief of te subjektief by navorsing betrokke wees, maar mag nie die waarheid manipuleer ten einde geloofwaardigheid te versterk nie (Heckroodt 2002:118). Bogdan en Biklen (1982:130) beklemtoon die navorser se hoofdoel naamlik "... to add to knowledge, not to pass judgement on a setting".

#### *3.4.3.4 Metode*

Vir die doel van hierdie studie sal semi-gestruktureerde onderhouds en fokusgroep-onderhoude bespreek word aangesien dit die dominante strategieë van die huidige studie uitmaak.

##### *a) Semi-gestruktureerde onderhouds*

Onderhoudvoering word beskou as die universele metode van ondersoek by kwalitatiewe navorsing. Gubrium & Holstein (2002:86) verwys na onderhoudvoering as "...

wandering along with the local inhabitants, asks questions that lead the subjects to tell their own stories of the lived world, and converses with them in the original Latin meaning of conversations as ‘wandering together with’”. Onderhoude dien dus die doel om die navorser in die posisie te stel om die geslote wêreld van die individu, familie, organisasie, instelling en gemeenskap te verstaan (Bridgemohan 2001:85). Patton (1990:131) beskryf die waarde van kwalitatiewe onderhoudvoering as “... beginning with the assumption that the perspective of others is meaningful, knowable and able to be made explicit.”

McMillan en Schumacher (1997:264) konstateer dat die onderhoud gewoonlik in een van drie vorme voorkom, naamlik gestruktureerde, semi-gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude. ‘n Gestruktureerde onderhoud bestaan uit geskrewe, ondersoekende vrae, wat presies so aan die respondente gevra word (McMillan & Schumacher 1997:264). By die oorweging van die gebruikmaking van sekere vorme van onderhoude is daar gevind dat die gestruktureerde onderhoud te rigied is en dat die semi-gestruktureerde onderhoud ruimte laat vir gesprekvoering binne die konteks van die bepaalde milieu. Deur hierdie vorm van onderhoudvoering kan meer en ryker data verkry word. Vir die doel van hierdie studie is dit belangrik om soveel as moontlik inligting te bekom en voldoen die semi-gestruktureerde onderhoud aan hierdie vereiste aangesien die temas en onderwerpe wat in die semi-gestruktureerde onderhoud gedek word, die studie versterk.

Semi-gestruktureerde onderhoude is meer buigsaam as die gestruktureerde onderhoud omdat die onderhoudvoerder sekere kernvrae aan al die respondente vra, maar ook telkens die volgorde verander om meer ondersoekend te wees en ook om die antisipasie van moontlike vrae deur die respondente te verhoed (Heckroodt 2002:123). Die ongestruktureerde onderhoud kan beskryf word as sosiale interaksie tussen gelykes ten einde relevante navorsingsinligting te bekom (Berg 1995:29).

Semi-gestruktureerde onderhoude word onderneem deur gebruik te maak van ‘n navorsingskedule. Hierdie skedule is ‘n riglyn vir die onderhoudvoerder en bestaan uit

vrae en temas wat noodsaaklik is vir die studie (Schurink 1998:299). Vrae hoef nie noodwendig in 'n bepaalde volgorde gevra te word nie. Wat wel van kritiese belang is, is dat die vrae alle toepaslike onderwerpe en temas van die studie moet dek. In kwalitatiewe navorsing word die semi-gestruktureerde onderhoud aanvaar as 'n gepaste vorm van data-insameling, omdat dit die onderhoudvoerder in staat stel om waardevolle, akkurate en volledige verslae van die informant te verkry vanuit laasgenoemde se persoonlike ervaring (Bridgemohan 2001:85).

Schurink (1998:311) verduidelik dat die doel van semi-gestruktureerde onderhoude die versameling van betroubare inligting is. Onderhoudvoerders behoort die response van deelnemers voortdurend te evalueer met die doel om hulle te stimuleer om addisionele inligting te verskaf, en om in die geval van vae antwoorde meer konkrete inligting te verkry. Bogdan en Biklen (1992:136) is van mening dat die onderhoudvoerder deur middel van sensitiewe vraagstelling, 'n enkele opmerking of selfs 'n kopknik of glimlag die deelnemer kan aanmoedig en in die posisie stel om inligting te deel en 'n duidelike prentjie van die werklike ondervindinge te verskaf.

Die semi-gestruktureerde onderhoud word onderneem in 'n oop en ongebonde atmosfeer en word gewoonlik met 'n bandopnemer opgeneem (Bridgemohan 2001:86). Die fokusgroep-onderhoude met die opvoeders van die onderskeie skole het in konferensielokale van die skole plaasgevind. Die semi-gestruktureerde onderhoud met die onderskeie skoolhoofde het in die kantore van die skoolhoofde plaasgevind. Alle respondente het skriftelik ingestem tot die beginsel van anonimiteit en wedersydse vertroulikheid met die deelname aan die onderskeie onderhoude. Naas die opname van die onderhoud is dit belangrik dat die navorser ook notas neem van die onderhoud, wat later komplimentêr tot die navorsing kan bydrae.

Schurink (1998:305-308) wys op die volgende basiese beginsels waaraan voldoen moet word in ooreenstemming met die behoeftes van beide die onderhoudvoerder asook die deelnemer aan die onderhoud:

- Respek en hoflikheid

Alle mense het die reg om met respek en hoflikheid behandel te word. Die onderhoudvoerder kan 'n positiewe of negatiewe invloed op die selfbeeld van die deelnemer. Die onderskeie deelnemers aan die navorsing is deurgaans met groot respek en hoflikheid hanteer ten einde die bes moontlike vorm van samewerking van elkeen te verkry.

- Aanvaarding en begrip

Die aanvaarding van 'n deelnemer impliseer dat die onderhoudvoerder die vermoë het om met die deelnemer te identifiseer. So word die beginsel gevestig dat die onderhoudvoerder alle deelnemers aanvaar ongeag hulle probleme of tekortkominge. Die bona fides van elke deelnemer aan die navorsing is onvoorwaardelik aanvaar en daar is telkens daarop gewys dat die navorser respek en waardering het vir die moeite en deelname van elkeen aan hierdie studie.

- Vertroulikheid

Deelnemers aan die onderhoud moet die versekering hê, en tevrede wees, dat hul identiteit en alle inligting deur hulle geopenbaar, onder alle omstandighede as vertroulik hanteer sal word. Elke deelnemer aan die studie is skriftelik ten opsigte van die vertroulikheid van hulle deelname verseker.

- Integriteit

Alle deelnemers moet met eerlikheid hanteer word en geen valse verwagtings moet by hulle geskep word nie. Hulle moet verstaan dat die enigste voordeel wat hulle waarskynlik uit die navorsing kry 'n gewillige luisteraar in die persoon van die navorser is. Daar is in die aanvanklike ontmoeting 'n deeglike agtergrondskeets gegee van die ontstaan en die doel van die studie. Die deelnemers is ook deeglik ingelig ten opsigte van hulle rolle asook die belang van hulle bydraes tot die studie.

- Individualisering

Die mens *per se* het die behoefte aan erkenning, aanvaarding en die vryheid om 'n eie leefwêreld te skep. Die erkenning van verskille tussen mense is sentraal tot die beginsel van individualisme. Hierdie beginsel word gebaseer op aanvaarding en erkenning van die unieke aard van elke deelnemer met betrekking tot nasionaliteit, geloof, ras, persoonlikheid en agtergrond. Tydens die onderskeie onderhoude is

genoeg ruimte gelaat vir eie menings en sienswyses van die onderskeie deelnemers. Respondente met uiteenlopende sienswyses as gevolg van geloof, ras, persoonlikheid en agtergrond is toegelaat om hulle onderskeie menings te lug.

#### *b) Fokusgroep-onderhoude*

Fokusgroep-onderhoude as 'n data-insamelingstegniek is nie nuut in kwalitatiewe navorsing nie (Darlington & Scott 2002:61; Schurink, Schurink & Poggenpoel 1998:313). Hierdie vorm van data-insameling het ontstaan met 'n studie van Merton (1946), maar het kort hierna verdwyn tot heel onlangs, alhoewel dit nog gereeld deur marknavorsers gebruik is (Schurink et al. 1998:313).

Binne die raamwerk van kwalitatiewe metodes het die fokusgroep-onderhoud veel om te bied in samehang met onderhoude en waarneming. Die gebruik van fokusgroep-onderhoude beteken nie die vervanging van individuele onderhoude nie, maar is 'n moontlikheid wat oorweeg kan word met die vasstelling van data-insamelingstegnieke, asook die beligting van die navorsingsprobleem uit 'n ander invalshoek as wat die individuele onderhoud sou bied (Van Wyk 1996:134; Edmunds 1999:63). Johnson en Christensen (2000:146) wys op die volgende gebruike van fokusgroep-onderhoude:

- verkryging van agtergrondinligting met betrekking tot 'n bepaalde onderwerp
- ontwikkeling van 'n navorsingshipotese met die oog op verdere navorsing
- stimulering van nuwe idees en die bevordering van kreatiewe denke
- vasstelling van die potensiaal van 'n bepaalde probleem
- bepaling van die indrukke van 'n bepaalde produk, diens, program, inrigting of objek van belang
- bewuswording van hoe respondente die fenomeen onder die studie beleef of sien
- interpretering van die reeds versamelde kwantitatiewe resultate

Volgens Schurink et al. (1998:314) verwys die term “groep” in fokusgroep na 'n hoeveelheid individue waartussen daar 'n bepaalde onderskeibare patroon of interaksie

bestaan. Die term “fokus” impliseer volgens Schurink et al. (1998:314) dat die bespreking wat in die groep plaasvind, beperk sal wees tot die spesifieke tema onder bespreking. Krueger (1988:18) wys op hierdie groep as ‘n spesiale groep in terme van doel, grootte, samestelling en prosedures. Krueger (1994:18) en Schurink et al. (1998:314) konstateer dat die groep kan wissel van sewe tot tien persone, alhoewel dit ook so min as drie of vier persone kan wees. ‘n Fokusgroep behoort nie meer as twaalf persone te hê nie.

Schurink et al. (1998:314) is van mening dat die fokusgroep klein genoeg moet wees sodat alle deelnemers die geleentheid het om insigte te deel, maar ook groot genoeg om die diversiteit van persepsies te verskaf. Volgens Schurink et al. (1998:314-316) is dit belangrik, ter wille van die geldigheid van die navorsing, dat die navorser homogene, maar nie uitermatige bekende deelnemers (byvoorbeeld familieleden) selekteer nie.

Verdere karaktereienskappe van die fokusgroep-onderhoude is dat dit geskeduleer behoort te word vir ‘n dag en tyd wat alle rolspelers pas (Folch-Lyon & Trost 1981:447). Alle gesprekke word op band opgeneem en die opnemer kan in die middel van die groep geplaas word. Daar behoort aan die deelnemers verduidelik te word dat onderhoude op band opgeneem word, omdat dit vir die onderhoudvoerder onmoontlik is om alles wat tydens die onderhoud gesê word, woordeliks neer te skryf (Bridgemohan 2001:87).

Schurink et al. (1998:316) skets in breë trekke die proses van fokusgroep-onderhoude:

- Seleksie en keuring van deelnemers

Die doel van die studie bepaal in ‘n groot mate die seleksie en keuring van die deelnemers vir so ‘n onderhoud. Vrae wat die navorser hom-/haarself kan afvra met die seleksie is vrae soos: Wat wil ek weet? Vir wie is die inligting belangrik? Wie kan die inligting voorsien? Daar is aan die hand van die kriteria vir seleksie van respondente (vergelyk afdeling 3.4.3.1) besluit op die deelnemers aan hierdie navorsing.

- Grootte van die groep

Hoewel die grootte van die groep kan wissel van ses tot twaalf deelnemers, blyk die ideale getal deelnemers veel eerder tussen ses en nege te wees. 'n Te groot groep het die nadeel dat die bydraes van elke deelnemer as gevolg van die grootte beperk word, terwyl 'n te klein groep die hoeveelheid inligting wat verkry kan word, beperk. Die grootte van die fokusgroepe vir hierdie studie was telkens sewe deelnemers van elke skool.

- Aantal sessies met die groep

Die eerste twee sessies met die groep lei tot substantiewe nuwe inligting terwyl die derde en vierde sessie weinig, indien enige, nuwe inligting openbaar. Met hierdie studie is twee sessies met die deelnemers gevoer. Die eerste sessie was hoofsaaklik 'n oriëntering met betrekking tot die studie sodat die deelnemers die doel en agtergrond daarvan begryp, maar ook sodat die navorser die deelnemers kon ontmoet.

- Versekering dat deelnemers die onderhoude sal bywoon

Fokusgroep-onderhoude is tydrowend, veral gesien in die lig van deelnemers wat heeldag gewerk het. Kompensasie soos versnaperinge, gratis vervoer, kinderoppassers en vergoeding vir deelname word algemeen gebruik. Die belangrikheid van die studie asook die deelname aan die onderhoud is sterk deur die navorser beklemtoon. Met hierdie studie het respondente vrywillig deelgeneem aan die onderhoude sonder enige finansiële voordele. Onderhoude met die opvoeders het gewoonlik direk na skool in die onderskeie skole se konferensielokale plaasgevind waar versnaperinge geniet is voor die onderhoude in aanvang geneem het.

- Seleksie van plek vir die onderhoud

Die plek waar die onderhoud gevoer word, moet maklik toeganklik en bereikbaar wees, naby aan die huis of werkplek van die deelnemers en moet as sulks aantreklik vir die deelnemers wees. Die onderhoude is telkens gevoer by die werkplek van die onderskeie deelnemers, en daar is met die onderskeie skole ooreengekom om die

konferensielokale van die skole te gebruik vir die fokusgroep-onderhoude met die opvoeders. Hierdie lokale het telkens die geskikte milieu gebied vir die voer van die onderhoude. Die semi-gestruktureerde onderhoude met skoolhoofde het in hulle kantore plaasgevind. Beide hierdie lokale het voorsiening gemaak vir 'n rustige atmosfeer waarbinne die onderhoude kon plaasvind.

- **Ontwerp van die onderhoudskedule**

Die skedule is beperk tot vier of vyf onderwerpe of temas. Die onderwerpe en vrae is belangrik omdat dit die agenda van die onderhoud bepaal. Hierdie onderwerpe is in ooreenstemming met die literatuurstudie en navorsingsprobleem ontwerp.

Die fokusgroep-onderhoude in hierdie studie is ook volledig op band opgeneem en later getranskribeer. Die deelnemers is aanvanklik toegelig met betrekking tot die gebruik van die bandopnemer, sodat hulle kan begryp dat dit onmoontlik is vir die navorser om alle data getrou en korrek skriftelik af te neem. Die fokusgroep-onderhoude is in hierdie studie veral gebruik in die onderhoude met personeel van die onderskeie skole, ten einde die invloed van die skoolhoof se persepsies te bepaal. Daar is ook tydens elke onderhoud veldnotas afgeneem sodat die maksimale hoeveelheid inligting versamel kan word.

#### **3.4.4 Data-analise**

Daar is twee basiese wyses van data-analise, naamlik meganiese en interpretatiewe analise (Van Wyk 1996:165). Die meganiese wyse van verwerking behels die onderverdeling van data in betekenisvolle segmente. Die interpretatiewe wyse van verwerking behels die bepaling van kriteria vir die organisering van die data in analitiese onderafdelings en die vasstelling van patrone tussen die onderafdelings waardeur betekenisvolle afleidings gemaak kan word (Van Wyk 1996:165). Schumacher en McMillan (1997:479) konstateer dat "... qualitative data analysis is primarily an inductive process of organising the data into categories and identifying patterns among the categories."

#### *3.4.4.1 Metode van data-analise*

Die vorm van data-analise wat in hierdie studie gebruik is, is dié van inhoudsanalise. Inhoudsanalise is die proses van identifisering, kodering en kategorisering van primêre patrone in die data (Patton 1990:381; Schumacher & McMillan 1997:505). Met hierdie studie het die data bestaan uit getranskribeerde onderhoude wat geanaliseer is om die invloed van die skoolhoofde se persepsies op die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys te beskryf.

#### *Dataverwerkingprosedure*

Die proses van dataverwerking het soos volg verloop:

- Versameling en organisering van data

Die data wat tydens die onderskeie onderhoude op band versamel is, is woordeliks getranskribeer.

- Verwerking van data

Die data word verwerk in die taal waarin dit versamel is. Guba en Lincoln (De Vos et al. 1998:338) se model vir data verwerking word gebruik vir hierdie doel.

#### ➤ Kategorisering en vergelyking

Aanvanklik is die transkripsies herhaaldelik gelees om 'n deeglike oorsig daaroor te hê. Terselfdertyd is daar weer geluister na die bandopnames van die onderhoude om die korrektheid van die transkripsies te verifieer. Daar is nou gelet op die moontlike identifisering van enige patrone in die data wat ingesamel is. Die moontlike identifisering van enige patrone in die data is vergemaklik deur die neem van veldnotas gedurende en aan die einde van elke onderhoud. Sodoende het kategorieë en subkategorieë na vore gekom. Hierdie kategorieë en subkategorieë is dan geïdentifiseer as natuurlike temas. Soos temas duidelik geword het, is elke tema in

kleur gekodeer. Sodoende is elke kategorie apart geliaser en data onder elke kategorie gestoor.

➤ **Kategorie-integrering**

Na voorlopige kategorieë geïdentifiseer is, het die navorser sekere eenhede of temas binne elke kategorie vergelyk om so 'n meer omvangryke en stabiele kategorie op te stel.

➤ **Inperking van konstruksie/kategorieë**

Deur voortdurende vergelykings te tref, is kategorieë herhaaldelik gedefinieer totdat daar 'n aanvaarbare lys van kategorieë tot stand gekom het wat antwoorde op die navorsingsvraag kan verskaf.

#### *3.4.4.2 Literatuurkontrole*

Die navorser het die bevindinge van die studie in konteks plaas met betrekking tot die navorsingsprobleem, naamlik die invloed van skoolhoofde se persepsies op die implementering van uitkomsgebaseerde onderrig.

### **3.5 SLOT**

Hierdie hoofstuk het die redes verskaf vir die gebruik van die kwalitatiewe navorsingsmetode en hoe dit die navorser in die posisie stel om die invloed van die skoolhoofde se persepsies op die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys na te vors. Daar is in hierdie hoofstuk 'n beskrywing gegee van die navorsingsontwerp, die keuse van deelnemers en die prosedure van data-analise. In die volgende hoofstuk sal die bevindinge van die studie onder die loep geneem word.

## BIBLIOGRAFIE

Asher JW 1976. *Educational research and evaluation methods*. Boston: Little, Brown and Company.

Badenhorst DC, Calitz LP, Van Schalkwyk OJ, Van Wyk JG & Kruger AG 1996. *School management: The task and role of the teacher*. Pretoria: Kagiso

Ballantyne RR 1999. Implementing environmental education policy in South African schools. *South African Journal of education*, 9(1): 7-12.

Ballesteros S 1993. *Cognitive approaches to Human perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Baron RA & Byrne D 2000. *Social psychology: Understanding human interaction*. 9th edition. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Beeld, 1 Junie 2000. *Kurrikulum 2005 moet uit*. p, 1.

Beeld, 7 Julie 2001. *Geletterdheid plat af van 'n generasie wat nie meer skryf*. p, 5.

Beeld, 5 September 2003. *Gr. 10's kry swaar oor onderwysplan*. p, 1.

Beeld, 1 Oktober 2003. *Skoolbom*. p, 13.

Bennet N, Glatter R & Levacic R 1994. *Improving educational management through research and consultancy*. London: Paul Chapman

Berg BL 1995. *Qualitative research methods for the social sciences*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Berkhout S, Hodgkinson, C & Van Loggerenberg A 1999. Kurrikulum 2005: 'n Eksplorاسie van enkele tendense, intensies en implikasies van uitkomsgebaseerde onderwys. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 83(4):287-297.
- Black S 1998. A different kind of leader. *American School Board Journal*, 185(6):32-35.
- Blasé J & Blasé J 1998. *Handbook of Instructional Leadership*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Bogdan R & Biklen SK 1982. *Qualitative research for education: An introduction to theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan R & Biklen SK 1992. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bottery M 1992. *The ethics of educational management*. New York: Cassell.
- Boyd B 1996. The principal as teacher: A model for instructional leadership. *NASSP Bulletin*, 80:65-73.
- Bridgemohan RR 2001. Parent involvement in early childhood development in Kwazulu- Natal. M-Ed dissertation. Pretoria: University of South Africa.
- Budhal RS 2000. The impact of the principal's instructional leadership on the culture of teaching and learning in the school. M-Ed dissertation. Pretoria: University of South Africa
- Burke J (ed) 1995. *Outcomes, learning and the curriculum: implications for NVQ's, GNVQ's and other qualifications*. London: Falmer Press.

Burton N 1997. Using the local environment for outcomes-based education: Issues raised for INSET by teachers' perceptions of agents of change. M-Ed dissertation. Cape Town: Rhodes University.

Bush T & West-Burnham J 1994. *The principals if educational management*. London: Pitman.

Business Day, 2 August 2000. *An achievable education model*. p, 2.

Capper CA & Jamison MT 1992. *Outcomes based education re-examined*. Madison: University of Wisconsin.

Child D 1986. *Psychology and the teacher*. New York: Cassell.

Chisholm L 2000. *A South African curriculum for the twenty first century: Report of the review committee on Curriculum 2005*. Pretoria: Department of Education.

Coetzer IA 2001. A survey and appraisal of outcomes-based education in South Africa. *Educare*, 30(1+2): 73-93.

Combs AW, Avila DL & Purkey WW 1971. *Helping relationships: Basic concepts for the helping professions*. Boston: Allyn and Bacon.

Conradie D 1997. Outcomes Based Education: What is it? *Environmental Education Bulletin*, 30(2):8-11.

Cook TD & Campbell DT 1979. *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand, McNally and Company.

- Darlington Y & Scott D 2002. *Qualitative research in practice: Stories from the field*. Philadelphia: Open University Press.
- Denzin NK & Lincoln YS 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London: Sage.
- De Vos AS 1998. *Research at grass roots: A primer for the caring professions*. Pretoria: JL van Schaik.
- Drake TL & Roe WH 1986. *The principalship*. New York: McMillan.
- Dreyer JM 2000. Onderwysersopleiding vir uitkomst-gebaseerde onderwys in Suid Afrika. D-Ed proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Drucker PF 1989. *The effective executive*. London: Pan Books.
- Edmunds H 1999. *The focus group research handbook*. Chicago: NTC Business Books
- Electronic Mail and Guardian. 1998a: *Curriculum 2005 falls further behind*, April 3.
- Electronic Mail and Guardian. 1998b: *Going down the drain*, June 12.
- Electronic Mail and Guardian. 1998c: *One last bid to halt the schools strike*, June 5.
- Electronic Mail and Guardian. 1998d: *Our children deserve better*, June 12.
- English HB & English AC 1958. *A comprehensive dictionary of psychological and analytic terms*. New York: Longmans, Green and Company.
- Everard B & Morris G 1990. *Effective school management*. London: Paul Chapman.

Everard B & Morris G 1996. *Effective school management*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Paul Chapman.

Fetterman DM 1988. *Qualitative approaches to evaluation in education*. New York: Praeger.

Fields JC 1993. *Total quality for schools: A suggestion for American education*. Wisconsin: ASQC Quality Press.

Folch-Lyon E & Trost JF 1981. Conducting focus group sessions. *Studies in Family Planning*, 12(12):443-449.

Fraenkel JR & Wallen NE 1990. *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Gauteng Departement van Onderwys 1999(a). *Omsendskrywe 11/1999*. Pretoria: Staatsdrukker.

Gauteng Departement van Onderwys 1999(b). *Omsendskrywe 12/1999*. Pretoria: Staatsdrukker.

Giessen-Hood CB 1999. Outcomes based education: Looking at teachers attitudes and perceptions. M-Ed dissertation. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand.

Glatthorn AA 1997. *The principal as curriculum leader*. Thousand Oaks, California: Sage.

Goetz JP & LeCompte MD 1984. *Etnography and qualitative design in education research*. New York: Academic Press.

Grace G 1995. *School leadership: Beyond education management*. Washington, D.C: The Falmer Press.

Griffin C 1997. *Reforming teacher education*. Fort Worth: Harcourt.

Gronn P 1999. *The making of educational leaders*. London: Cassell.

Guba EG & Lincoln YS 1982. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30: 233-252.

Guba EG & Lincoln YS 1985. *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.

Gubrium JF & Holstein JA 2002. *Handbook of interview research*. California: Sage Publications.

Heckroodt AS 2002. The role of the Gauteng Education and Training council in education policy-making. D-Ed thesis. Pretoria: University of South Africa.

Hord S 1987. *Evaluating Educational Innovation*. New York: Croom Helm.

Hughes LW 1994. *The principal as leader*. New York: McMillan Publishing Company.

Jansen JD 1998. Curriculum Reform in South Africa: A critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):321-331.

Jacobson SL & Conway JA 1990. *Educational leadership in an age of reform*. New York: Longman.

Jenks JM 1991. *Don't do. Delegate: The secret power of successful managers*. London: Kogan Page.

Johnson B & Christensen L 2000. *Educational research. Quantitative and qualitative approaches*. New York: Allyn and Bacon.

Jonas PJ 1992. Black perception of white education – Research report. Pretoria: University of South Africa.

Keith C & Girling S 1991. *Education, management and participation*. Boston: Allyn Bacon.

King JA & Evans KM 1991. *Can we achieve outcome-based education*. Center for Applied Research and Education: University of Minnesota.

Kok JC, Myburgh CH, Van der Merwe MP & Stoop CJ 1993. Kinders se persepsies van hulle ouers as opvoeders. *Suid Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 13(1):70-81.

Krueger RA 1988. *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Krueger RA 1994. *Focus groups: A practical guide for applied research*. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks, California: Sage.

Kruger AG 1996. Opvoedkundige Programbestuur: Onderrigleierskap. (Studiehandleiding II vir Onderwysbestuur). Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Kruger AG 1999. Managing the Instructional Programme. (Tutorial letter 105/1999). Pretoria: University of South Africa.

LeCompte M, Millroy W & Preissle J 1992. *The handbook of qualitative research in education*. London: Harcourt Brace Jovanovich.

Leedy PD 1993. *Practical research : Planning and design*. 5<sup>th</sup> edition. New York: McMillan.

Lewis CT & Short C 1975. *Latin Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Lewis A 1999. Past and present perceptions surrounding mission education: A historical-metabetical overview. D-Ed thesis. Kaapstad: Universiteit van Stellenbosch.

Lewis A 2001. The issues of perception: Some educational implications. *Educare*, 30 (1&2): 272-289.

Lofland J & Lofland LH 1984. *Analyzing social settings: A guide to qualitative observations and analysis*. California: Wadsworth.

Marock C 1997. Education and the World of Work: What should Schools Teach? In *Education Africa Forum: First Edition*, edited by S Sisulu. Pinegowrie: Education Africa. pp58-65.

Marshall C & Rossman GB 1989. *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.

Marshall C & Rossman GB 1994. *Designing qualitative research*. 2<sup>nd</sup> edition. California: Sage Publications.

Mazibuko SP 2003. The role of the school principal in the implementation of outcomes-based education in Kwamashu schools. M-Ed dissertation. Pretoria: University of South Africa.

McEwan EK 1998. *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, California: Sage.

McKenzie P, Mitchell P & Oliver P 1995. *Competence and accountability in education*. England: Arena.

Miles BM & Huberman AM 1984. *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverley Hills, CA: Sage Publications.

Miles BM & Huberman AM 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks, California: Sage

Nasionale Departement van Onderwys 1997(a). *Kurrikulum 2005*. Pretoria: Staatsdrukker.

Nasionale Departement van Onderwys 1997(b). *Grondslagfase beleidsdokument*. Pretoria: Staatsdrukker.

Nasionale Departement van Onderwys 2000. *Norme en standaarde vir opvoeders*. Pretoria: Staatsdrukker.

National Department of Education 2001. *Draft revised national curriculum statement for grade R-9*. Pretoria: Government Printers.

Owens RG 1995. *Organizational behaviour in education*. 4<sup>th</sup> edition. London: Allyn Bacon.

Parker SA & Day VP 1997. Promoting inclusion through instructional leadership: the roles of the secondary school principal. *NASSP Bulletin*, 60: 83-89.

Patton MQ 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, NY: Sage Publications.

Patton MQ 2002. *Qualitative evaluation and research methods*. 3<sup>rd</sup> edition. Newbury Park, NY: Sage Publications.

Peter LJ & Hull R 1969. *The Peter principle*. London: Pan Books.

Pretoria News, 7 June 2000(a). *Heads still to roll on education proposals*. p, 11.

Pretoria News, 25 June 2000(b). *Business to get incentives for education*. p, 9.

Pretorius F(Red) 1998. *Outcomes based education in South Africa*. Hodder & Stoughton: Randburg.

Pretorius SG 1999. Uitkomsgerigte onderwys: Implikasies vir skoolbestuur. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 19(1): 271-280.

Ramparsad S 2001. The leadership role of the principal in managing and supporting curriculum change in South African schools. M-Ed dissertation. Pretoria: University of South Africa.

Rapport, 7 September 2003(a). *Onderwys lei onder kommunikasie*. p,8.

Rapport, 5 Oktober 2003(b). *Chaos op skool*. p,19.

Republic of South Africa 1995. *White Paper on education and training*, Government Gazette, vol. 357, no 16312, notice no 196 of 1995. Cape Town: Parliament of the Republic of South Africa.

Republic of South Africa 1997. *Outcomes based education in South Africa: Background information for Educators*. Pretoria: Government Printers.

Republiek van Suid-Afrika 1996. *Konstitusie van die Republiek van Suid-Afrika*. Pretoria: Staatsdrukker.

Rosen M (red) 1991. *Effective leadership: Research and practice in school administration*. Alexandra: Capital.

Rossouw JP 1994. Die veranderde rol van die skoolhoof in die staatsondersteunde (Model C-) skool in die RSA. M-Ed verhandelings. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.

Rossow LF 1990. *The Principalship: Dimensions in instructional leadership*. New Jersey: Prentice Hall.

Schumacher S & McMillan JH 1993. *Research in education – A conceptual introduction*. Virginia University: Harper Collins Publishers.

Schumacher S & McMillan S 1997. *Research in education. A conceptual introduction*. 4<sup>th</sup> edition. New York: Longman.

Schurink EM 1998. Deciding to use qualitative research approach, in *Research at grass roots: A primer for the caring professions*, edited by A S de Vos. Pretoria: JL van Schaik. pp297-312

Schurink E., Schurink WJ & Poggenpoel M 1998. Focus group interviewing and audio-visual methodology in qualitative research, in *Research at grass roots. A primer for the caring professions*, edited by A S de Vos. Pretoria: JL van Schaik. pp313-333.

Schwarz G & Cavener L 1994. Outcome-based education and curriculum change: Advocacy, practice and critique. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(4): 326-338.

Seyfarth JT 1999. *The principal: New leadership for new challenges*. New Jersey: Prentice Hall.

Short PM & Jones R 1991. How instructional leaders view staff development? *NASSP Bulletin*, 75(536): 1-6.

Smith V, Barr R & Burke D 1976. *Alternatives in education*. Indiana: Phi Delta Kappa.

Smith WJ, Sparkes CS & Thurlow M 2001. *Appointing principals: What to look for, how to find it*. Canada: Canadian Cataloguing in Publication Data.

Smuts E 1996. 'n Ondersoek na die bestuur van organisasie-klimaat binne 'n multi-kulturele onderwyspersoneelsamestelling. M-Ed verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Spady WG & Marshall KJ 1991. Beyond traditional outcome-based education. *Educational Leadership*, 49(2):67-72.

Spady WG 1993. *Outcome-based education*. Australian Curriculum Studies Association: Workshop Report No. 5. Belconnen: ACT.

Spady, WG. 1994. Choosing outcomes of significance. *Educational Leadership*, 51(6): 18-22.

Spady WG 1996. *Dispelling the myths about outcomes-based reform*. Silverthorne: Breakthrough Learning Systems.

Steyn GM 2002. The changing principalship in South African schools. *Educare*, 31 (1 & 2): 251-274.

Sunday Times, 4 June 2000. *New education plan: How it works*. p, 9.

The Teacher/Mail & Guardian, 12 September 2000. *Review of Curriculum 2005*. p, 2.

Theron PF & Bothma JH 1990. *Guidelines for the headmaster*. Pretoria: JL van Schaik.

Tuckman BW 1999. *Conducting educational research*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Universiteit van Suid-Afrika 1997. *Onderwysbestuur*. (Studiebrief 102/1997 vir ONB451-F). Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Van den Aardweg EM & Van den Aardweg ED 1993. *Psychology of education : A dictionary for students*. Pretoria: E&E Enterprises.

Van der Horst H & McDonald R 1997. *Outcomes-based education: A teachers manual*. Pretoria: Kagiso.

Van der Westhuizen PC (red) 1990. *Doeltreffende onderwysbestuur*. Pretoria: HAUM.

Van der Westhuizen PC (red) 1991. *Effective educational management*. Pretoria: HAUM.

Van der Westhuizen PC 1996. *Schools as organisations*. Academic, Pretoria: JL van Schaik.

Van der Westhuizen P & Theron C 1993. *Die beginneronderwyser: 'n bestuursmatg-juridies perspektief*. Durban: Butterworths.

Van Wyk JN 1996. Parent involvement in Black urban communities in Gauteng. D-Ed thesis. Pretoria: University of South Africa.

Wallman DG 1991. Relating theory to practice – Instructional leadership and the principal. *Journal of School Leadership*, 1(1): 87-90.

Webb L & Glesne C 1992. *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Longman.

Geagte Prof. Steyn,

2 Julie 2003

Ek het aan die volgende sake aandag gegee :

- Ek het die inhoud van Hoofstuk 2 geskommel en verbreed om die hoofstuk meer lyf te gee.
- Ek het hoofstuk 3 geherrangskik :
  - Ek het aandag gegee aan die fenomenologiebenadering en etiese maatreëls.
  - Ek het die loodstudie afgehandel – het erg van my tyd opgeneem.
- Ek het ook die redaksionele foute soos deur u aangetoon reggemaak.
- Ek het die volgende vrae geformuleer na die loodstudie vir die onderhoude :

Onderhoudskedule vir die skoolhoof:

1. Wat is u beskouing van uitkomsgebaseerde onderrig in die Suid Afrikaanse onderwysopset?
2. Kan u kortliks vir my die stand van uitkomsgebaseerde onderrig by u skool beskryf?
3. Motiveer watter leierskapstyl volgens u die suksesvolste sou bydrae tot die implementering van verandering in die onderwys.
4. Watter rol het die skoolhoof volgens u te speel met die implementering van uitkomsgebaseerde onderrig?
5. Wat verstaan u onder die term onderrigleierskap, en wat is die invloed daarvan op onderrig en leer by u skool?

Onderhoudskedule vir die fokusgroep onderhoude:

1. Wat is u beskouing van uitkomsgebaseerde onderrig in die Suid Afrikaanse onderwysopset?
2. Kan u kortliks vir my die stand van uitkomsgebaseerde onderrig by u skool beskryf?
3. Hoe het u rol as opvoeder verander met die implementering van uitkomsgebaseerde onderrig?
4. Watter rol het die skoolhoof volgens u te speel met die implementering van uitkomsgebaseerde onderrig?
5. Watter leierskapstyl sou na u mening die suksesvolste bydrae tot die implementering van uitkomsgebaseerde onderrig?
6. Hoe sou u u skoolhoof se persepsie van uitkomsgebaseerde onderrig beskryf?
7. Watter invloed het hierdie persepsie van u skoolhoof op die implementering van uitkomsgebaseerde onderrig by u skool?

Ek hoop u vind hierdie vrae van die skedule meer sinvol en in lyn met die literatuurstudie.

Aangesien die skole tans gesluit is kan u my gerus kontak op my selfoon of my huisnommer as u klaar is met my hoofstukke dan kan ek dit persoonlik by u kom afhaal. Dit sal my pas as ek dit sommer op kantoor kan afhaal aangesien ek sommer dan biblioteek toe kan gaan.

Dankie vir u moeite en bydraes om my studies te vergemaklik. Sterkte met u werk!!

Groete

## **2.8 DIE ROL EN DIE TAAK VAN DIE ONDERWYSER**

Volgens Duke (1987:66-70) moet 'n opvoeder vaardig wees in :

- korrekte hulp en ondersteuning aan leerlinge
- beplanning
- onderrig
- klaskamerbestuur
- voortdurende evaluering van die leerlinge se vordering
- omgee vir die belange van die leerlinge

Pretorius (1984:86) op sy beurt wys op die terrein en invloed van die opvoeder op die volgende:

- hy moet die jeug kan oriënteer ten opsigte van die vernaamste leerprobleme
- hy moet die groot en klein wisselvallighede van die lewe die hoof kan bied
- hy moet mense kan begryp en sosiale intelligensie besit
- hy moet goed onderlê wees in sy vak en begrip hê vir die leerling en die leersituasie
- hy moet begrip toon vir die behoeftes van die leerlinge en hulle sosiale ontplooiing
- hy moet kennis besit van die onderwys- en leergebeure, en van die filosofie van die opvoeding
- hy moet die houding en bekwaamheid hê om hierdie beginsels toe te pas

Badenhorst, Calitz, Van Schalkwyk, Van Wyk en Kruger (1996:41) wys op die taak en rol van die opvoeder as 'n baie persoonlike taak wat ten uitvoer gebring word in die isolasie van die klaskamer, wat hom daartoe leen dat die opvoeder 'n groot mate van outonomie besit. Die wyse waarop die opvoeder onderrig verleen en as bestuurder in die klaskamer manifesteer reflekteer die persoonlike en professionele benadering van die opvoeder as individu, en laat dus die ruimte vir die manifestasie van eie invloed met betrekking tot alles wat in die klaskamer gebeur (Badenhorst, Calitz, Van Schalkwyk, Van Wyk en Kruger 1996:41).

Tiley & Goldstein (2002:4) verklaar dat Kurrikulum 2005 ook ten doel het om die opvoeder professioneel te bemagtig. Die opvoeder moet dus professioneel optree, en moet dus voortdurend op hoogte bly van nuwe ontwikkeling op sy vakterrein deur leeswerk, besprekings, debatvoering en die uitdagings wat die nuutste inligting tot die professie bied (Tiley & Goldstein 2002:4).

## **2.10 INLEIDING**

Die doel is om 'n deeglike begrip te toon van die werking van persepsie. Die psigologiese prosesse moet ontdek word, waarbinne die neurologiese netwerke bestaan en opereer.

Wanneer die letters op 'n bladsy gelees word, vind die omskakeling in die brein, van letters na 'n betekenisvolle frase baie vinnig en sonder oënskynlike inspanning plaas. Die gewaarwording van 'n gesprek vind plaas as 'n betekenisvolheid, en nie as 'n blote verbale nabootsing van enkelvoudige klanke nie.

In die natuur en omgewing erken die mens objekte en hoor klanke sonder enige noemenswaardige inspanning. Klanke aan die linkerkant word aan die linkerkant gehoor, hoogte en diepte kan bepaal word, en gebruik word in die alledaagse omgewing.

Dit alles vorm 'n bepaalde persepsie by die mens en dit is waarom die volgende gedeelte handel.

## 2.11 DEFINISIE

Lewis (2001:273) konstateer dat die studie van die menslike persepsie 'n uiters komplekse veld is. 'n Veld waarin definisies en teorieë interdisiplinêr voorkom. Lewis (1999:30) kom tot die gevolgtrekking dat die definisie van persepsie ingebed is in die veld van die Filosofie en die Sielkunde.

Die etimologie van die woord “persepsie” word afgelei van die ou Franse taal en spesifiek die taalkundige term *perceptiō* – letterlik verwysende na die insameling van rente deur die feodale landhere (Lewis 2001:274). Die Latynse term vir persepsie is *perceptio*, *percipio* en *perceptionem* met die betekenis om te gryp of in besit te hê (Lewis & Short 1975, “perceptio, percipio”). Persepsies kan beskou word as dit wat elke mens as die werklikheid ervaar/aanvaar (Combs, Avilla & Purkey 1971:10). Persepsies sou derhalwe houdings, gesindhede, oortuigings en menings insluit (Kok, Myburgh, Van der Merwe & Stoop 1992:13).

Van den Aardweg en Van den Aardweg (1993:169) definieer persepsie as die ontvangs van inligting deur die sinne (sig, klank, gevoel, ruik) of die resultaat van die ontvangs van 'n visuele vorm.

Kok *et al* (1992:13) wys daarop dat persepsies soms so verweef is in die “self” van die persoon dat hy of sy nie eens bewus is van sekere persepsies oor sekere sake nie. Persepsies bestaan dus bewustelik en onbewustelik. Hierdie persepsies kan gevorm word deur houdings, optredes, verwagtings en gesindhede (Kok *et al* 1992:13).

Aan die einde van die negentiende eeu het persone soos Mach(1838-1916) en Von Ehrenfels(1859-1932) die weg gebaan vir die totstandkoming van 'n nuwe sielkunde rigting te wete die Gestalt-psigologie (Vrey 1991:19). Die eksperimente deur dié

navorsers gedoen, met betrekking tot waarneming, het daartoe gelei dat daar duidelik onderskei kon word tussen die fisiese werklikheid voor die waarnemer, en die waarneming wat meer is as die fisiese werklikheid (Vrey 1991:19)

Wertheimer, Koffka en Köhler (Vrey 1991:19) het die grondbeginsels van die Gestaltdenkrigting uitgewerk. Die waarnemingswette deur dié navorsers geformuleer sluit in die van nabyheid, ooreenkoms, geslotenheid, kontinuïteit, gemeenskaplike beweging en simmetrie (Vrey 1991:19). Wertheimer en Lewin het die Gestaltbeginsels verder ontwikkel, en hulle konstateer vanuit die integrasie van verskeie begrippe, dat 'n persoon selde 'n objek sal gewaarword as dit nie reeds in 'n mate vir hom betekenisvol is nie (Vrey 1991:20).

Purkey en Novak (1984:22) stel dit dat gedrag gegrond is op persepsie en dat persepsie aangeleer word, maar ook dat persepsie die ervaring van gebeure is. Hoe sterker die betrokke persepsie, hoe groter die invloed daarvan (Combs 1982:38).

Madison (1969:234) is die mening toegedaan dat die subjek wat waarneem, volkome onbewus bly van die vorige ervaringspore en van die feit dat dit iets toevoeg tot dit wat objektief daar is. Met die uitbouing van hierdie konsep maak Madison (1969:237) gebruik van die term reïntegrasie om die proses te beskryf waardeur inkomende, sintuiglike prikkels ooreenstemmende spore van vorige ervaring lokaliseer. Sodoende word dit geïntegreer as 'n gesamentlike produk van die huidige prikkelsituasie en die spore van die vorige ervaring.

## **2.12 MENSLIKE PERSEPSIE**

### **2.2.1 BOODSKAPPE DEUR DIE SINTUIE**

Die eksterne seine wat deur die sintuie opgeneem word, word omgeskakel in betekenisvolle perseptuele ervarings (Lindsay & Norman 1972:1). Alhoewel objekte en

gebeure in die daaglikse omgang met veel gemak erken word is die proses geensins elementêr of direk nie (Lindsay & Norman 1972:1).

Die onsuksesvolle pogings deur ingenieurs om patroon herkenning masjinerie te ontwerp om normale klanke en simbole in die omgewing te herken, toon die gekompliseerdheid daarvan.

Die mees algemene vorm van herkenning is die herkenning van voorafopgestelde maatplate("templates"). Vir so 'n vorm van herkenning moet daar reeds 'n maatplaat bestaan vir elke patroon wat herken moet word (Lindsay & Norman 1972:1). Herkenning vind plaas deur die eksterne sein te meet aan die interne maatplaat, waar die een wat die beste ooreenstem die bepaalde vorm dan sal herken (Lindsay & Norman 1972:1).

Die verskillende vorme en klanke in die omgewing maak dit baie moeilik om van maatplate gebruik te maak vir menslike patroonherkenning. Gebeure en objekte kom nie altyd voor soos dit werklik is nie. Die perseptuele sisteem kan foute maak : somtyds word illusies waargeneem, soms moet die perseptuele sisteem tyd neem om te herstel van voortdurende/langdurige stimulasie en soms het dit tyd nodig om interpretasie te verleen aan die beeld wat waargeneem is (Lindsay & Norman 1972:7)

## **2.2.2 INTERPRETASIE VAN SEINE DEUR SINTUÏE**

### *2.2.2.1 Degradering van die beeld*

In die normale gang vind die interpretasie van boodskappe so gereeld, vinnig en outomaties voor dat daar selde 'n bewustheid is van die kompleksiteit van hierdie proses (Lindsay & Norman 1972:8). Die proses moet vinniger verstadig sodat die meganismes betrokke na vore kan kom (Lindsay & Norman 1972:8). Een wyse om laasgenoemde te bereik is om die hoeveelheid visuele informasie te verminder.

#### *2.2.2.2 Ooreenstemmende organisasies*

Volgens Lindsay en Norman (1972:9) kan 'n beeld onherkenbaar wees as gevolg van die gebrek aan relevante informasie, of die oormaat van relevante informasie. 'n Beeld kan derhalwe onherkenbaar wees omdat daar verskillende wyses is om 'n enkele betekenisvolle interpretasie te konstrueer. Onder hierdie omstandighede blyk dit onmoontlik te wees om 'n beeld te interpreteer met twee onderskeie maniere op dieselfde tyd (Lindsay & Norman 1972:9).

#### *2.2.2.3 Organisasie sonder betekenis*

Lindsay en Norman (1972:12) meld dat gedurende 'n interpretasie van 'n visuele boodskap 'n groepering as eenheid geïnterpreteer word, veral as daar onderskeidende karaktereienskappe teenwoordig is. Eenhede van soortgelyke vorms in 'n patroon van herhaling staan uit as syfers (Lindsay & Norman 1972:12).

#### *2.2.2.4 Ooreenstemming tussen data en interpretasie*

Ander belangrike aspekte van die organisasie van visuele informasie word deur illusie gedemonstreer. Die doel van 'n illusie is die ontwerp van 'n stel sintuiglike insette ten einde sekere karaktereienskappe van die perseptuele sisteem te bepaal deur die analise van die tipes foute daarin (Lindsay & Norman 1972:14).

### **2.2.3 PERSEPSIE VAN RUIMTE**

Gepersipieerde ruimte manifesteer gewoonlik as drie-dimensioneel. Veraf objekte neem gewoonlik 'n kleiner hoek op as die objekte nader (Lindsay & Norman 1972:19). Volgens Lindsay en Norman (1972:19) is daar twee metodes van interpretasie van 'n visuele patroon waar lyne of hoeke bymekaar kom naamlik twee-dimensioneel of drie-dimensioneel.

Die keuse van interpretasie berus egter op die analise van die beskikbare getuienis. Belangrik is die feit dat die vermoë om 'n objek te sien nie afhang van die bekendheid daarmee nie. Volgens Lindsay en Norman (1972:28) geskied niks in isolasie nie, en is dit imperatief dat alle informasie geïntegreer sal word om 'n geheelbeeld van die interpretasie te vergemaklik.

## **2.2.4 INTERPERSOONLIKE PERSEPSIE**

### *2.2.4.1 Voorkoms en indrukke*

Soos die meeste navorsers stel Niles (1980:116) die belangrikheid van fisiese voorkoms as afleier van persepsie oor 'n persoon. Die gewone mens tree daagliks so op asof hulle weet dat voorkoms 'n bepaalde beeld oor hulle by andere vorm. In 'n studie deur Manz en Lueck (Niles 1980:118) is bevind dat persone met brille beoordeel word as meer intelligent en betroubaar, ongeag of die persoon werklik oor die eienskappe beskik al dan nie. Die rol van stereotipes en die invloed daarvan op die persepsies van mense oor ander speel hier 'n vername rol.

Die effek van klerestyl word algemeen aanvaar as 'n enkele faktor wat mense se indruk oor ander beïnvloed. Niles (1980:118) beskryf 'n eksperiment waarvolgens studente 'n reeks foto's bestudeer waarop modelle sekere uitrustings dra. Elk van die beskrywings oor die persoon het in hoofsaak gehandel oor die indrukke wat die kleredrag gelaat het by die student. 'n Tipiese voorbeeld van die invloed van kleredrag wanneer indrukke gelaat word. Stereotipes van sekere kleredrag wat by sekere beroepe of persone pas kom algemeen voor. Hierdie stereotipes bepaal noodwendig ook die optrede teenoor ander mense soos dit bepaal word deur die persepsie van andere.

Navorsing deur Niles (1980:118) dui daarop dat fisiese voorkoms en spesifiek aantreklikheid 'n belangrike bepaler van indrukke en persepsies

is, so ook liggaamlike gebreke, die gebruik van grimering deur dames asook die kwessie van liggaamsgewig.

#### *2.2.4.2 Nie-verbale gedrag en indrukke*

Tydens gesig tot gesig interaksie met ander, beïnvloed nie-verbale gedrag die indrukke en persepsie ten opsigte van die ander. Oogkontak speel 'n belangrike rol. Oë speel 'n groot rol in die oordra van emosie en die vaslegging van indrukke.

Lyftaal en persoonlike ruimte speel insgelyks 'n groot rol in die indrukke en persepsie van ander. Die stem laat ook 'n bepaalde indruk en persepsie by ander (Niles 1980:126). Stemhoogte, ritme, hardheid en aksent is alles faktore wat 'n persoon se indruk en persepsie beïnvloed.

#### *2.2.4.3 Gesigsuitdrukkinge*

Die menslike gesig praat 'n universele taal en kan sonder woorde uitdrukkinge toon van blydschap, hartseer, haat, verrassing, angskok. Niles (1980:129) verduidelik breedvoerig 'n eksperiment waartydens foto's van Kaukasiërs vertoon is aan inwoners in die verafgeleë New Guinea en waar hulle die emosies van die persone op die foto's moet bepaal. Uit die eksperiment is bepaal dat gesigsuitdrukkinge wat bogenoemde vertoon universeel is, en deur almal oor kulturele grense onderskei kan word.

#### *2.2.4.4 Interpretering van woorde en dade*

Tydens interaksie met ander wil die mens begryp wat sekere gedrag veroorsaak. Die motiewe, intensies en doel van bepaalde gedrag wil begryp word (Niles 1980:130). Die mens se reaksie op ander se gedrag sal bepaal word deur hoe die individu ander se gedrag verstaan. Niles (1980:132) is die mening toegedaan dat, hoe meer konstant sekere informasie oor die gedrag

van 'n persoon is, die informasie daartoe lei dat so 'n konstante as 'n karaktereienskap beskou word.

## **2.3 VORMING VAN PERSEPSIES**

Lewis (2001:275) stel dit dat daar sekere fundamenteel belangrike aspekte is met betrekking tot persepsie, eerstens die persepsievormer, tweedens dit wat waargeneem word, derdens die konteks van die situasie waarin objekte of gebeure waargeneem word en laastens die proses waardeur veelvoudige stimuli deur die sintuie opgeneem word en persepsies gevorm word.

Om die vorming van persepsies te begryp, is dit nodig om die perseptuele proses en die faktore wat dit beïnvloed te verstaan. Ter verduideliking van die proses word gebruik gemaak van die model soos opgestel deur Randolph en Blackburn (1989:83-95):

### **2.3.1 SINTUIE**

Die eerste stap in die perseptuele proses is die ervaring/gewaarwording van verskeie stimuli deur middel van die vyf sintuie. Dit is reeds nou duidelik dat die psigiese verskille van mens tot mens ook noodwendig sal lei tot die verskil in die vorming van persepsies (Lewis 2001:276).

### **2.3.2 OBSERVASIE EN SELEKSIE VAN FOKUS**

Die mens word gebombardeer met 'n wye verskeidenheid van stimuli wat deur die sintuie ervaar word. Randolph en Blackburn (1989:85-89) stel dit dat, nadat stimuli ervaar is die mens infokus op dit wat vir die individu belangrik asook die konteks waarbinne die persepsie gevorm is. Die volgende word ook beskou as faktore wat 'n invloed het op persepsies :

#### *2.3.2.1 Persepsievormer*

Randolph en Blackburn (1989:87) identifiseer hier drie faktore of eienskappe wat 'n belangrike rol kan speel naamlik, dit wat die individu van te vore geleer het, die motivering van die individu en laastens die persoonlikheid van die persepsievormer.

#### *2.3.2.2 Gevormde persepsie van 'n objek/onderwerp*

Randolph en Blackburn (1989:85-86) kategoriseer drie fisieke en dinamiese karaktereenskappe naamlik, fisieke elemente soos grootte en voorkoms, intensiteit en kontras.

#### *2.3.2.3 Situasie/konteks*

Hier speel die volgende faktore 'n belangrike rol naamlik kulturele agtergrond, sosiale omgewing asook plek en tyd(Randolph & Blackburn 1989:87).

### **2.3.3 FILTER TOT DIE VERWYSINGSRAAMWERK**

Randolph en Blackburn(1989:89-92) stipuleer dat na die ervaring van 'n voorwerp of insident so 'n stimuli geprosesseer word deur die filter van die individu se verwysingsraamwerk. Lewis(2001:278) beklemtoon hier dat die vorige en huidige ervarings nou 'n rol speel in die vorming van die persepsie. Uit vorige ervarings word betekenis gegee aan die nuwe stimuli.

### **2.3.4 BETEKENISGEWING**

Volgens Randolph en Blackburn (1989:92-94) is die volgende stap die gee van betekenis aan die verworwe stimuli. Baron en Byrne (2000:49-57) en verskeie ander navorsers op die gebied van persepsies is die mening toegedaan dat die mens se gedrag gegrond is op eksterne- of interne faktore of 'n kombinasie van die voorafgaande.

## **HOOFSTUK 3**

### **OORSIG VAN RELEVANTE LITERATUUR : UITKOMSGBASEERDE ONDERWYS**

#### **2.13 INLEIDING**

#### **2.14 BEGRIPSOMSKRYWING**

Uitkomsgebaseerde onderwys is nie 'n nuwe benadering nie. Daar is verskeie name al aan die vorm van onderrig toegedaan soos Transformasie onderwys, Vaardigheid 2000, Resultaat gebaseerde Kurrikulum en Vaardigheids gebaseerde onderwys (Giessen-Hood 1999:1).

Hoewel die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys in die Suid Afrikaanse konteks 'n totale verandering inlui, is die vorm van onderwys reeds in Brittanje, die Verenigde State van Amerika, Kanada, Australië en Nieu Zeeland

in gebruik. 'n Studie van literatuur rakende uitkomsgebaseerde onderwys (Brighton 1995, Roche 1998, Spady 1994) toon dat daar duidelik positiewe en negatiewe houdings ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys bestaan.

Uitkomsgebaseerde onderwys kan volgens Griffin (1997:6) verskillende betekenisse hê. Berkhout, Hodgkinson en Van Loggerenberg (1999:288) beskryf die verandering vanaf inhoudsgebaseerde- na uitkomsgebaseerde onderwys as 'n eerbare poging om die ongelykhede van die verlede reg te stel. Die historiese fokus op die ongelyke voorsiening van onderwys aan die verskillende bevolkingsgroepe, word volgens Berkhout, Hodgkinson en Van Loggerenberg (1999:288) verskuif na die stel van gelyke uitkomst. Internasionaal word hierdie leeruitkomst gekoppel aan "twee tendense naamlik ekonomiese produktiwiteit deur middel van toepaslik geskoolde mensekrag en die behoefte aan toerekenbaarheid ten opsigte van openbare onderwys" (Berkhout, Hodgkinson & Van Loggerenberg 1999:289).

Griffin (1997:6) konstateer dat die verskuiwing van inhoudsgebaseerde onderwys na uitkomsgebaseerde onderwys verskillende betekenisse het vir opvoeders en opvoedingssisteme. Hierdie betekenisse kan byvoorbeeld verwys na die bemeestering van sekere uitkomst, uitslae van toetse asook die bestemming van leerlinge aan die einde van hulle skoolloopbane (Griffin 1997:6). Vir die gewone klasopvoeder sal die uitkomst gedefinieer word deur die leerder se vaardighede en begrip van sekere aktiwiteite waardeur aangetoon word dat leer plaasgevind het. Spady (1993:7) stel dit dat die uitgangspunt en fokus moet veel eerder wees hoeveel die leerder *verander* het as gevolg van leer. 'n Leerder sou daarom eers leer en daarna die bewyse versamel as motivering en rugsteun dat leer wel plaasgevind het, en sodoende tot 'n spesifieke uitkoms kom.

Ballantyne (1999:75) stipuleer dat 'n leerder se vordering gemeet word aan die hand van vaste kriteria of verlangde uitkomstes waardeur 'n leerder se bevoegdheid in terme van sekere kontekste, leerareas en sekere vlakke binne 'n

spesifieke leerarea. Daar is 'n vasgestelde agt leerareas waarbinne sekere uitkomstes binne elke leerarea omskryf is (Ballantyne 1999:75).

Volgens Pretorius (1999:271) is so 'n uitkoms nie die inhoud wat gememoriseer is, 'n blote toets- of eksamenpunt, 'n simbool of persentasie nie, dit is veel eerder 'n sigbare, waarneembare demonstrasie. Dit is derhalwe iets wat die leerder kan doen as resultaat van 'n hele reeks leerondervindinge en onderliggende bekwaamhede (Pretorius 1999:272).

## **2.15 DIE UITKOMSGEBASEERDE BENADERING EN PERSEPSIES**

Giessen-Hood (1999:13) het baie deeglike navorsing gedoen ten opsigte van die houdings en persepsies van opvoeders ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys. Giessen-Hood se navorsing is sterk empiries van aard met die klem op die verskil in houding en persepsies van opvoeders van verskillende geslag, ras en agtergrond. Giessen-Hood (1999:14) konstateer dat die meeste opvoeders onseker en terughoudend is ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys.

Die navorsing van Giessen-Hood en sy bevindings kom ook sterk ooreen met die navorsing van Ballantyne rakende die Aardrykskunde opvoeder se persepsie van Kurrikulum 2005. Ballantyne (1999:75) is van mening dat die opvoeder van vandag se moraal baie laag is, en dat verskeie faktore meewerk om die houdings en persepsies van die opvoeder te beïnvloed. Faktore soos berigte in koerante rakende opvoeders persepsies in die algemeen, die sogenaamde gebrek aan finansies in die onderwys, stakings deur opvoeders, verlies van kundige opvoeders en onderwysleiers as gevolg van aanloklike skeidingspakkette, verhoogde opvoeder-leerling verhouding, wanadministrasie en korrupsie (Electronic Mail and Guardian 1998a; 1998b; 1998c; 1998d). Een van die sterk kommentare van Ballantyne (1999:79) rakende houdings en persepsies van opvoeders is die absolute gevoel van magteloosheid en verontwaardiging met betrekking tot die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys.

Soos Ballantyne is Giessen-Hood (1999:14) ook die mening toegedaan dat die meeste opvoeders nie positief is of voel oor die veranderinge in die onderwys nie, nie glo dat dit 'n verbetering op die vorige onderwysbestel is nie, en ook nie die nuwe bestel ondersteun nie.

Daar moet egter gelet word op die werk van Van der Westhuizen en Theron (1993:95) waarin die weerstand teen verandering en die taak en rol van die skoolhoof bespreek word. Dit is 'n algemeen aanvaarde feit dat met uitkomsgebaseerde onderwys die werklading van die opvoeder dramaties toegeneem het. Van der Westhuizen en Theron (1993:95) konstateer dat indien opvoeders van mening is dat die verandering nie in hulle belang is nie, en moontlik hulle werkslas gaan verhoog, weerstand vanselfsprekend te wagte kan wees.