

# 'n Voorlopige ondersoek na die stand van onderwys in geselekteerde skole in die Wes-Kaap na 1994

*A preliminary investigation into the state of education after 1994 in selected schools in the Western Cape*

*'n Voorspoedige, werklik verenigde, demokratiese en internasionaal mededingende land met geletterde, kreatiewe en kritiese burgers wat produktief en vervuld leef in 'n omgewing vry van geweld, diskriminasie en vooroordeel.*

*– Visie vir Suid-Afrika, Departement van Onderwys 1997*

## MICHAEL LE CORDEUR

Departement Kurrikulumstudies (Afrikaans),  
Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch  
mlcorde@sun.ac.za



Michael le Cordeur

**MICHAEL LE CORDEUR** is verbonde aan die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit Stellenbosch waar hy Afrikaansonderwys doseer. Hy is die skrywer van verskeie skoolhandboeke en was voorheen taalonderwyser, skoolhoof, en kringbestuurder van Onderwys in Stellenbosch. Hy het 'n doktorsgraad aan die Universiteit Stellenbosch verwerf en het ook grade van die Universiteit van Wes-Kaapland en UNISA. Sy navorsing handel oor die verbetering van leerders se lees- en skryfvermoë met behulp van inligtingstegnologie en die media. Hy het ook 'n bestuurskwalifikasie aan die Nagraadse Bestuurskool van die Universiteit Stellenbosch verwerf. Hy dien vir 'n tweede termyn as voorsitter van die Wes-Kaapse Taalkomitee, is die ondervoorsitter van die Afrikaanse Taalraad en beklee ook verskeie ander openbare posisies; onder andere is hy die voorsitter van die Breytenbach Sentrum, en raadslid van die Taalmuseum. Hy is in 2008 deur die SAAkademie met die Elisabeth Steijn-medalje vir sy bydrae tot onderwys bekroon.

**MICHAEL LE CORDEUR** is currently lecturing Afrikaans Didactics at the Faculty of Education at Stellenbosch University. He is the author of various Afrikaans school textbooks and is a former language teacher, school principal and circuit manager of Education in Stellenbosch. He received his doctorate at Stellenbosch University and also holds degrees from the Universities of the Western Cape and UNISA. His research deals with the improvement of learners' reading and writing skills by using information technology and the media. He also holds a senior management qualification from Stellenbosch University's Graduate School of Business. Dr Le Cordeur has been elected to the chair of the Western Cape Language Committee for a second term of office. He also holds various other leadership positions; amongst others, vice-chair of the Afrikaans Language Board, chair of the Breytenbach Centre, and member of the Afrikaans Language Museum. He was awarded the Elisabeth Steijn medal by the South African Academy for his contribution to education in South Africa in 2008.

**ABSTRACT*****A preliminary investigation into the state of education after 1994 in selected schools in the Western Cape***

Since South Africa became a democracy in 1994, the country has been subjected to deep-rooted socio-political and socio-economic change which inevitably has left its mark on the education system. Because there were just too many inequalities and injustices it made sense that the education system had to change. There are concerns, however, that the new education system does not deliver the expected results. The current pool of human capital in the Western Cape does not demonstrate the knowledge and skills required for the province to implement its socio-economic development programme(s). Subsequently the human capital development strategy was launched to address certain challenges in the province, such as the high unemployment rate among youth and the lack of skills to take advantage of work and entrepreneurial opportunities. The strategy has a threefold aim namely to improve the following key strands: the conditions of education, the environment of education and the quality of education, each with its own education foci. In this paper the current state of post-apartheid education in South Africa with special reference to the Western Cape is investigated by measuring it against the human capital development strategy. By using a literature review the following education foci are examined: school management and governance; basic functionality, school infrastructure and provision of educators; transformation; a positive school climate; the role of teacher unions; parental involvement; school safety, security and health; a relevant curriculum; quality of teaching and teacher development; and learner performance. This is done in order to determine what progress, if any, has been made since 1994 to develop a pool of human capital in the province that will be able to face the challenges of the new democracy.

During the second phase of this study each focus was investigated by means of a questionnaire administered at sixty selected primary and secondary schools in the Western Cape. Principals at these schools were asked to complete the questionnaires because “[q]uestionnaires are a good way of collecting certain types of information quickly and relatively cheaply as long as subjects are sufficiently disciplined” (Bell 1998:76). During the design of the questionnaire it was decided to make use of closed questions because the structure imposed on the respondents’ answers provides the researcher with information which is of uniform length and in a form that lends itself nicely to being qualified and compared (Denscombe 1998:101). It was not practical to have the questionnaire completed by all the schools in the Western Cape. Therefore it was decided to take the option of a representative sample “because the researcher has some notion of the probability that these will be a representative cross-section of the whole” (Denscombe 1998:34). The researcher ensured that the sample was representative of all schools in the Western Cape with regards to race, previous departments, language and income. It must be taken into consideration that most schools in the Western Cape cater for the poor and middle class Afrikaans speaking Coloured<sup>1</sup> population. Participating schools came from poor, middle class and wealthy schools. With regards to the former education departments the sample was representative of former Model C-schools, (white), Council of Representatives (coloured) and the Department of Education and Training (black). As far as Language of Learning and Teaching (LoLT) is concerned, both Afrikaans and English schools as well as double medium schools were included in the survey.

The responses from the principals were compared with the data obtained from the literature review. From the results it is clear that although the education department has made significant

---

<sup>1</sup> The term “coloured” is used only to refer to previously disadvantaged people, and must by no means be seen as the author’s condoning of a system that labelled people on racial grounds.

*progress with three key aspects of education, i.e. the conditions of education, the environment of education and the quality of education in the province, there is still some work to be done before the youth in this province, especially in black schools, will be in a position to take up their rightful place in a democratic society.*

**KEY WORDS:** human capital development strategy, national education foci, conditions, environment and quality of education, dysfunctional schools, outcomes-based education

**TREFWOORDE:** mensekapitaal-ontwikkelingstrategie, onderwysfokusse, onderwysomstandighede, onderwysomgewing, gehalte-onderwys, uitkomsgebaseerde onderwys, disfunksionele skole

### **OPSOMMING**

Sedert Suid-Afrika in 1994 'n demokratiese bestel gekry het, het die land diepgaande sosio-politieke en sosio-ekonomiese verandering ondergaan, wat die onderwys nie onaangeraak kon laat nie. Daar was te veel ongelykhede en ongeregtighede. Veranderinge was dus nodig. Kommer bestaan egter dat die onderwysstelsel nie die verlangde resultate lewer nie. Die huidige poel van mensekapitaal in die Wes-Kaap beskik nie oor die kennis en vaardighede wat die provinsie in staat stel om sy sosio-ekonomiese ontwikkelingsprogram(me) te begin nie. Die mensekapitaal-ontwikkelingstrategie is derhalwe geloods om sekere uitdagings die hoof te bied, soos die hoë werkloosheidsyfer onder die jeug en die gebrek aan vaardighede om bestaande werks- en entrepreneursgeleenthede te benut. Die strategie omsluit drie kernaspekte van die onderwys: onderwysomstandighede, onderwysomgewing en gehalte-onderwys, elk met verskillende fokusse. In hierdie artikel word die stand van post-apartheid-onderwys in Suid-Afrika en spesifiek die Wes-Kaap aan die hand van die mensekapitaal-ontwikkelingstrategie ondersoek. Deur die onderwysfokusse met behulp van 'n literatuuroorsig te verken, wil die ondersoeker vasstel watter vordering die onderwysstelsel gemaak het om 'n poel van mensekapitaal te ontwikkel wat teen die uitdagings van 'n nuwe demokrasie opgewasse sal wees. Daarna word elk van die fokusse met behulp van 'n vraelys in uitgesoekte skole getoets. Die response van die skoolhoofde word met die inligting uit die literatuuroorsig vergelyk. Die resultate dui daarop dat alhoewel die provinsiale onderwysdepartement goeie vordering met drie kernaspekte van die onderwys naamlik onderwysomstandighede, onderwysomgewing en gehalte-onderwys gemaak het, daar nog baie werk voorlê voordat die jeug, veral in swart skole, hul regmatige plek in 'n demokratiese Suid-Afrika kan inneem.

### **1. INLEIDING**

Sedert Suid-Afrika in 1994 'n demokratiese bestel gekry het, is daar met groot verwagting uitgesien na 'n nuwe onderwysstelsel en hoe dit sal reageer op die uitdagings wat deur apartheid nagelaat is. Maar die hoop het beskaam: "One of the biggest challenges in post-1994 South Africa is the state of the education and training system" (Ramphele 2008:171). Jansen (2008) is dit met haar eens dat die meeste skole in Suid-Afrika disfunksioneel is en dat die onderwysstelsel in 'n krisis sal bly solank die politieke kultuur in skole nie verander nie.

Dit word nou algemeen aanvaar dat Suid-Afrikaanse onderwys in 'n krisis is (Smit & Hennessy 2007:9) en bykans elke sektor van die Suid-Afrikaanse samelewing eis 'n ingryping in die onderwys (Ramrathan 2010:107). Die algemene konsensus is dat die meerderheid leerders in Suid-Afrika

weinig baat vind daarby dat die grootste gedeelte van die land se begroting aan onderwys bestee word.<sup>2</sup> Bloch (2009:58) som dit soos volg op:

The vast majority of our schools are simply not producing the outcomes that are their chief objective. Worse still is that our schools are reinforcing the social and economic marginalization of the poor and the vulnerable.

In sy reaksie skryf die aartsbiskop van die Anglikaanse kerk, Njongonkulu Ndungane (2009) soos volg: “[I]f we do not get our education system right, our problems of illiteracy and joblessness will continue to snowball”. Hy sê ook dat apartheid nie langer geblameer kan word nie omdat die land reeds 16 jaar ’n demokratiese bestel het. Uit die voorafgaande kan afgelei word dat iets daadwerkliks gedoen moet word om Suid-Afrika se mensekapitaal te ontwikkel.

In hierdie artikel word die stand van onderwys in die Wes-Kaap ondersoek. Die vertrekpunt is 1994, toe Suid-Afrika ’n demokratiese bestel gekry het. Deur die onderwysstelsel aan die hand van die mensekapitaal-ontwikkelingsstrategie (WKOD 2006) te assessee, wil die ondersoeker vasstel of onderwys 16 jaar later sodanig bestuur word dat elke kind sy/haar maksimum potensiaal kan bereik. Heel eerste word ’n raamwerk gegee van die strategie deur tien nasionale onderwys-fokusse te verken om vas te stel of enige vordering gemaak is. Daarna word die resultate van die vraelysondersoek aangebied waarna tot gevolgtrekkings en ’n slotbeskouing gekom word.

## 2. ’N MENSEKAPITAAL-ONTWIKKELINGSTRATEGIE

Die oorsprong van die strategie is ’n mandaat deur die provinsiale regering aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) om ’n mensekapitaal-ontwikkelingsstrategie vir die Wes-Kaap te ontwikkel wat op die nasionale strategie van die Departement van Onderwys gegrond is.

Mensekapitaal-strategieë fokus op die bestuur en ontwikkeling van bestaande mensekapitaal soos kennis en vaardighede binne ’n organisasie, in hierdie geval die WKOD. Die gevoel bestaan dat die huidige mensekapitaal nie oor die kennis en vaardighede beskik wat die provinsie in staat sal stel om sy sosio-ekonomiese ontwikkelingsprogram(me) te loods nie. Die strategie is die regering se antwoord op die uitdagings van die hoë werkloosheidsyfer onder die jeug, die oënsynlike gebrek aan vaardighede om bestaande werksgeleenthede en entrepreneursgeleenthede te benut, en die onvermoë van die jeug om self geleenthede te skep.

Die strategie fokus op drie kernkomponente (WKOD 2006:1–3):

- die omstandighede van onderwys
- die omgewing van onderwys en
- die gehalte van onderwys

Die strategie het ten doel om die onderwysstelsel in die provinsie so te bestuur dat elke rolspeler deur sy bydrae die onderwysomstandighede én die onderwysomgewing sal verbeter sodat dit tot gehalte-onderwys sal lei. Vervolgens word die tien onderwysfokusse bespreek.

---

<sup>2</sup> Vergelyk. Bloch (2009); Gallie (2009); Jansen (2009); Landman (2008); Manuel (2004); Ndungane (2009) en Ramphela (2008).

## 2.1 Verbetering van die omstandighede van onderwys

Hierdie fokus verwys daarna dat alle skole oor visioenêre leierskap moet beskik, 'n doelgerigte transformasieplan in plek behoort te hê en oor die basiese infrastruktuur, toerusting, menslike en finansiële hulpbronne moet beskik.

### 2.1.1 *Leierskap, bestuur en kommunikasie*

Sedert 1994 het baie verwickelinge op die gebied van die onderwys plaasgevind, veral met betrekking tot onderwysbestuur. Volgens Galloway (2004:75) sukkel baie skoolhoofde om met die transformasie en veranderinge tred te hou. De Klerk-Luttig (2009) is van mening dat skoolhoofde in die duister gelaat word met al die veranderinge en dus nie gemotiveerd is om nuwe beleid toe te pas nie. Bloch (2009:112) voer aan dat die bestuursverantwoordelikhede van 'n skoolhoof dringend heroorweging verdien. Hy stel dit dat die onderwysdepartement sedert 1994 talle administratiewe pligte aan die skool oorgedra het sonder dat die nodige personeel voorsien is. Die burokratiese ingesteldheid en inmenging van die onderwysowerhede, die administratiewe rompslomp en gesloer met die vulling van vakatures (kyk Sigudla 2002:2) is van die redes waarom tot 4 000 skoolhoofposte vakant is.

Wat Suid-Afrikaanse skole benodig, is inspirerende en visioenêre leierskap om die veranderinge effektief te bestuur (Baxter & MacLeod 2008:16; Galloway 2004:75). Schreuder, Du Toit, Roesch en Shah (1993:6) haal vir Roueche en Baker (1986) aan wat visioenêre leierskap soos volg saamvat: "Leaders who lack a sense of vision may achieve competence, but will fail to achieve excellence".

Dit is dus leierskap wat die aktiwiteite van 'n skool en sy opvoeders in die rigting van bepaalde doelwitte stuur (Ramphela 2008:184). Daar is talle voorbeelde van skole in arm gemeenskappe wat met visioenêre leierskap bewys het dat disfunksionele skole getransformeer kan word (Landman 2008). Die geheim is om 'n werksomgewing te skep wat opvoeders se professionaliteit respekteer (Conley & Muncey 1999:103).

Dit is dus belangrik dat die onderwysdepartement skoolleierskap 'n prioriteit maak, sê De Klerk-Luttig (2009). Joubert (2007) bevestig dat die potensiaal vir effektiewe leierskap by die meeste skole bestaan. Volgens hom moet ondersteuning aan hoofde so vroeg moontlik begin "to help them become the leaders they already are" (Joubert 2007:1). Personeelontwikkelingsessies wat skoolhoofde as professionele en transformasie-leiers voorberei, is nodig om 'n omgewing te skep waar gehalte-onderrig kan plaasvind (Boutler 2005:29; Schreuder et al. 1993:18).

### 2.1.2 *Basiese funksionaliteit, skoolinfrastruktuur en onderwysvoorsiening*

Kenners (kyk Bloch 2009; Jansen 2009; Ramphela 2008) is van mening dat omstandighede in die skole vir die meerderheid leerders nog niks verander het nie. Volgens hulle is die meerderheid skole in Suid-Afrika disfunksioneel omdat hierdie skole, waarvan die meerderheid in die *townships* en die platteland geleë is, nie aan die basiese uitkomstes voldoen nie. Bloch (2009:58) voer aan dat leerders dringend aan die roetine en orde van funksionele skole blootgestel moet word ten einde rigting aan hul lewens te gee.

Dit is tragies dat skole wat in armoede vasevang is, die sosiale en ekonomiese marginalisasie van die armes en weerloses versterk (Ramphela 2008). Oorlewing eerder as vooruitgang is aan die orde van die dag en leerders word gekortwiek pleks van gehelp in hul strewe om van armoede te ontsnap. Die meeste skole bied leerders geen geleentheid tot ekonomiese groei nie: "Instead

of flying, the majority of learners find hurdles and blockages to hold them back” (Bloch 2009:60).

Gallie (2009) voer aan dat onvoldoende onderwysomstandighede verhoed dat nóg die skool, nóg die leerder hul volle potensiaal bereik. Volgens hom lewe ongeveer 50% van alle leerders in armoede, en gaan nagenoeg 25% honger skool toe. Werkloosheid veroorsaak dat boeke, penne en skooluniforms luukshede is. Wanvoeding affekteer leerders se konsentrasievermoëns en lei tot leerprobleme. Verder is skole se basiese funksies soos tydroosters óf afwesig óf word nie toegepas nie, departementele prosedures word burokraties uitgevoer en dienslewering in die staatsdiens het drasties agteruitgegaan.

Van die hindernisse wat leerderprestasie kortwiek, is die volgende: 41% van alle skole is óf glad nie, óf op ’n onaanvaarbare wyse in stand gehou; 17% van skole het geen elektrisiteit nie; 79% van skole het nie biblioteke nie; 60% van sekondêre skole het nie laboratoria nie; 31% van skole is van boorgate en reën vir water afhanklik; verskeie skole gebruik steeds die emmer-stelsel; min skole beskik oor voldoende sportgeriewe; en korrupsie kom dikwels voor (Bloch 2009:82). Van den Berg (2005) huldig die mening dat meer hulpbronne en meer opvoeders eger nie ’n oplossing vir disfunksionele skole bied nie want, sê hy, meer opvoeders beteken net meer van hulle doen al minder, juis omdat goeie leierskap afwesig is.

### 2.1.3 *Transformasie in ons skole*

Sedert 1994 het Suid-Afrika diepgaande sosio-politieke en sosio-ekonomiese verandering ondergaan. Nelson (1999:8) wys daarop dat hierdie veranderinge vanselfsprekend ’n impak op die onderwys sou hê, want gemeet aan die Suid-Afrikaanse Grondwet van 1996, was daar te veel tekortkominge. Aanvanklik was daar verskeie standpunte oor wat deel van die unieke Suid-Afrikaanse onderwysstelsel moes vorm (Beets & Van Louw 2005:181). Die waardes en beginsels waarop die grondwet berus, het vereis dat die onderwysstelsel nie ongelykhede en diskriminasie bevat nie, en geleenthede vir lewenslange leer vir almal bied (RSA 1996).

Veranderinge was dus nodig, maar volgens Ramphele (2008:171) het die minderwaardige onderwys wat sedert 1950 aan swart Suid-Afrikaners opgedring is, ’n verlamme effek op hul vermoëns gehad om hulself van die nalentenskap van apartheid te bevry. Sy sê ’n groot struikelblok op die pad van transformasie in die onderwys was die staat, die onderwysberoep, die skoolbeheerrade en die ouers se gebrek aan kapasiteit om die stelsel vir dienslewering verantwoordbaar te hou. Daarbenewens het die regering volgens Alexander (2007:2), direkteur van PRAESA,<sup>3</sup> nie sy onderneming tot ’n demokratiese, nie-rassige en nie-seksistiese onderwysstelsel gestand gedoen nie.

Ramphele (2008:76) en Ramrathan (2010:114) huldig die mening dat hoewel die post-1994-regering daarin geslaag het om die gefragmenteerde en diskriminerende onderwysstelsel in een nasionale onderwysdepartement te omskep, die nalentenskap van Bantoe-onderwys en apartheid nog lank in die onderwysstelsel sigbaar sal wees.

Daarom is dit volgens Alexander (2007:3) onafwendbaar dat “...certain structural elements of the system would have to be changed radically”. Een van die sleutelaspekte wat volgens hom dringend aandag verdien, is die skoolomgewing (Alexander 2007:5). In die verlede is skole in die sogenaamde ghetto’s<sup>4</sup> gebou – wat nie bevorderlik was vir gehalte-onderwys nie.

<sup>3</sup> Project for the Study of Alternative Education in South Africa, aangebied deur die Universiteit van Kaapstad.

<sup>4</sup> ’n Mindergevoerde woonbuurt, waar die meerderheid inwoners arm en werkloos is.

Die transformasie van die onderwys stel moeilike eise aan opvoeders, leerders en ouers en kan maklik ontspoor as opvoeders onvoldoende opgelei word, bronne beperk is en daar nie genoeg ondersteuning in skole bestaan nie (Nelson 1999:8). Daarom is dit dringend noodsaaklik dat alle rolspelers in die onderwys gesamentlik 'n raamwerk ontwikkel waarin politieke, sosiale en kulturele verskille in 'n gemeenskaplike doel en aksie saamgesnoer word (Bloch 2009:89).

## 2.2 Verbetering van die onderwysomgewing

“Die verbetering van die onderwysomgewing” het primêr betrekking op 'n gesonde skoolklimaat; 'n **skoolomgewing** wat bevorderlik is vir gehalte-onderrig. Dit sluit in verhoudings tussen die skool, onderwysersunies en die breë gemeenskap, oerbetrokkenheid, veiligheid en dissipline.

### 2.2.1 'n Positiewe skoolklimaat

Schreuder et al. (1993:22) beskryf die skoolklimaat as die unieke atmosfeer wat in 'n skool heers en volgens Freiberg en Stein (1999:11) is “[s]chool climate the heart and soul of a school”. Dit is die etos van 'n skool wat 'n leerder, opvoeder of ouer 'n liefde vir die skool laat ontwikkel en maak dat ouers hul kinders na die skool stuur ongeag waar hulle woon. Reeds in 1908 het Arthur Perry, skoolhoof in Brooklyn, New York, die belangrikheid van 'n gesonde skoolomgewing uitgelig:

Although it is quite impossible to reduce to any mathematical ratio the extent to which pupils are affected by the quality of their material environment, nevertheless it must be admitted that they are distinctly influenced by their surroundings, and it becomes a duty of the school to provide something more than mere housing. (Perry 1908:303)

Perry (1908:304) gaan voort en noem dat *esprit de corps*, die skoolatmosfeer, skooltrots, en respek vir die skool se naam en eer nie binne een dag verwerp word nie. Dit is 'n kwessie van tradisie wat met baie harde werk oor 'n baie lang tyd geskep word. As die waardes en etos van die skool eers gevestig is, word dit van een geslag na die volgende oorgedra. Meer as 'n eeu later is Perry se woorde steeds waar. 'n Positiewe skoolklimaat dien nie net as aansporing vir die onderwysers, leerlinge en ouergemeenskap om aktief deel te neem nie, dit verhoog ook produktiwiteit (Schreuder et al. 1993:22).

Die skoolklimaat spreek van gehalte-onderwys en skep 'n gesonde leerinstelling wat elke individu motiveer om elke dag daar te wil wees (Freiberg 1999:2). Dit koester leerders se drome en ouers se aspirasies, beklee sy leerders met waardigheid, en bemagtig die opvoeders met kreatiwiteit en entoesiasme. Waar 'n skoolklimaat afwesig is, word die skool deur gebrekkige leiding, swak samewerking deur die ouergemeenskap en ongemotiveerde leerders en opvoeders gekenmerk (Freiberg & Stein 1999:11). Freiberg (1999:1) vat dit soos volg saam: “School climate is much like the air we breathe – it tends to go unnoticed until something is seriously wrong”.

### 2.2.2 Die rol van onderwysersunies

Dit het tyd geword dat die rol van onderwysersunies op 'n konstruktiewe en ondersteunende wyse bespreek word. Bloch (2009:106) stel dit soos volg: “One of the greatest silences in education today is a discussion on the role of the unions”. Volgens 'n meningspeiling (vgl. Democratic Alliance 2007:2) het die verhouding tussen skole en opvoeders aan die een kant en die onderwysdepartement aan die ander kant, 'n laagtepunt bereik.

In Suid-Afrika is daar vandag net twee onderwysersunies wat werklik sigbaar is op die onderwyslandskap: die SAOU<sup>5</sup> en SADOU.<sup>6</sup> Dit is waar dat daar ook ander onderwysersunies is, onder andere NAPTOSA<sup>7</sup> en die KPO<sup>8</sup> maar hulle rol is weens hul kwynende ledetal verskraal tot randfigure of, soos in die geval van die KPO, meelopers van SADOU. In die praktyk is dit opmerklik dat die twee groot onderwysersunies teenoorgestelde modus operandi volg. 'n Ideale onderwysersunie is een wat uitgesproke is oor die ongeregtighede in die onderwys maar op professionele wyse hul standpunt stel sonder dat die orde in skole versteur word. Die meerderheid onderwysers is egter lede van SADOU wat met voortdurende protesoptredes 'n skoolklimaat skep wat gehalte-onderwys belemmer en die onderrigprogram van skole dikwels onderbreek (Ramphele 2008:174; Jansen 2009:33).

Die probleem is nie net tot Suid-Afrika beperk nie. Streshly en DeMitchell (1994:15) wys daarop dat die opkoms van onderwysersunies in die VSA met verhoogde salarisse maar agteruitgang in die gehalte van onderwys gepaardgegaan het. In Europa worstel onderwysersunies reeds sedert 1985 met die "conflict between professionalism and teacher unionism" (Ozga 1985:253).

McDonnell en Pascal (1988:vii) verduidelik die tweeledige taak van onderwysersunies: eerstens moet hulle as 'n professionele liggaam 'n konstruktiewe bydrae tot onderwysontwikkeling maak. Tweedens moet unies na hul lede se belange soos salarisse en diensvoorwaardes omsien ten einde lede se lidmaatskap te behou. Om daardie balans te handhaaf, is 'n uitdaging, want die dae is verby dat opvoeders apolities of onbetrokke kan wees. Opvoeders wil nie meer as 'n produksiekommoditeit beskou word nie (Lawn 1985:2), maar as vennote in die onderwys (Ozga 1985:237). Om opvoeders mede-verantwoordelik te maak vir onderwys (Streshly & DeMitchell 1994:15) en 'n werkomgewing te vestig wat opvoeders as professionele persone respekteer, kan die konflik tussen onderwysowerhede en vakbondleiers ontlont (Conley & Muncey 1999:104). Hopelik sal toekomstige onderhandelinge tot nuwe houdings en prioriteite lei. Professionele unies is moontlik en dit is nou tyd vir verandering op hierdie gebied (Streshly & DeMitchell 1994:68).

### 2.2.3 Ouerbetrokkenheid

Sedert die instelling van die Suid-Afrikaanse Skolewet in 1996 en die totstandkoming van skoolbeheerliggame was daar probleme ten opsigte van skoolbeheer en skoolbestuur (Sigudla 2002:37). Die Suid-Afrikaanse Skolewet (DvO 2007:23) omskryf *beheer* as die leierskapsrol wat ouers deur middel van die beheerliggaam vervul; en *bestuur* verwys na die rol van die skoolhoof en sy bestuurspan. Die effektiewe bestuur van 'n skool veronderstel dat die bestuurspan én die beheerliggaam hul rol en funksies begryp en reg daaraan laat geskied (McCaleb 1994:3). Dit vereis dat die twee komponente in harmonie saamwerk. In die praktyk is dit egter selde die geval (McCaleb 1994:39).

Navorsing (kyk Sigudla 2002:38) het getoon dat die meeste beheerliggame in benadeelde gemeenskappe gewoon nie opgewasse is teen take soos die aanstelling van nuwe opvoeders nie, omdat hierdie ouers dikwels ongeletterd is. In die praktyk beteken dit dat die bestuurspan (meestal net die skoolhoof) albei rolle moet vervul, wat ewe dikwels wanpraktyke tot gevolg het. Daarteenoor is die verhouding tussen *beheer* en *bestuur* by voormalige model C-skole dikwels gespanne en gaan dit dikwels met konflik gepaard (Sigudla 2002:38). Skoolhoofde hier ervaar

<sup>5</sup> Suid-Afrikaanse Onderwysersunie.

<sup>6</sup> Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie.

<sup>7</sup> National Professional Teacher's Union

<sup>8</sup> Kaaplandse Professionele Onderwysersunie



toenemend die betrokkenheid van die beheerliggaam as “inmenging”.

Vir Ndungane (2009) is dit belangrik dat elke ouer, ongeag of hy of sy in die beheerliggaam dien, sy rol in die skool beseft en vervul:

[E]very parent or guardian has to be accountable. An atmosphere that is conducive to study must be enforced at home. The more we (as parents) are involved in our children’s schools, the more we will develop a sense of what works and what not.

Le Kay (1991:97) het bevind dat ouers betrokke wil wees, maar nie weet hoe hulle by skoolverwante aangeleenthede ingeskakel kan word nie. Swak sosio-ekonomiese omstandighede dra ook tot onbevredigende ouerbetrokkenheid by. Navorsers<sup>9</sup> is van mening dat ouers in veral benadeelde gemeenskappe groter inspraak en seggenskap maar ook aanvaarding van mede-verantwoordelikheid ten opsigte van hul kinders se opvoeding wil hê. Die behoefte aan die totstandkoming van meer ouer-onderwyserverenigings kan volgens Le Kay (1991:98) en Bastiani (1989:12) ’n belangrike rol speel om die gaping tussen skool en ouers te oorbrug.

#### 2.2.4 *Skoolveiligheid, sekuriteit en gesondheid*

Leerders het die reg om in ’n veilige omgewing skool te gaan. In Suid-Afrika is leerders egter dikwels aan hoë vlakke van skolegeweld blootgestel (Sullivan 2005:94). Volgens Capozzoli en McVey (2000:13) dek die slagoffers van skolegeweld ’n breë spektrum. Dit sluit leerders in alle grade en selfs opvoeders in. Navorsing (kyk Capozzoli & McVey 2000:17) toon dat meisies meer aan fisiese en verbale geweld tuis blootgestel is, terwyl seuns dikwels slagoffers van traumatiese geweld by die skool en in die gemeenskap is. Volgens Sullivan (2005:95) is die meeste oortreders self kinders wat nog op skool is. Dit is ook opvallend dat skolegeweld by alle skole voorkom. Baie voorvalle vind by sogenaamde “goeie” skole plaas.

’n Ander aspek van skoolveiligheid wat meer aandag verdien, is leerders se onveilige seksuele gewoontes asook die impak wat die MIV/VIGS-pandemie op leerders het. Talle leerders is wees en dit is nie vreemd dat in sommige huishoudings ’n ouer suster of broer vir die jongeres moet sorg nie. Volgens Griggs (2005:109) beland talle van hierdie leerders op straat op soek na ’n heenkome. Die uiteinde is dat leerders by ’n spiraal van geweld, dwelms, diefstal en bendes betrokke raak (Smit & Hennessy 2007:31). Wat seksopvoeding betref, is dit ’n aspek wat in die verlede nie tot sy reg gekom het nie, omdat skole weinig oop gesprek aanmoedig, waar elke individu in ’n demokratiese atmosfeer sy standpunt kan stel (Broderick & Bernard 1969:8; Le Cordeur 2001:21).

Daarom moet die oorsake van skolegeweld ondersoek word. Sullivan (2005:96) beveel aan dat leerders, ouers en opvoeders programme volg wat hulle in staat sal stel om konfliktsituasies te hanteer. Hierdie aspekte vereis dat ouers met bepaalde vaardighede toegerus word om opvoeders – wat so vassevang is met administratiewe werk dat hulle nie die leerders se noodkreet raaksien nie – behulpsaam te wees (Ramphela 2008:179; Sullivan 2005:95). Skoolterreine bied maklike toegang vir buitestaanders en is daarom sagte teikens. Die onderwysdepartement is egter moreel en wetlik verplig om leerders se veiligheid te waarborg deur gepaste maatreëls in plek te stel (Capozzoli & McVey 2000:29).

<sup>9</sup> Kyk onder meer Atkin, Bastiani & Goode (1988:15); Le Kay (1991:97).

## 2.3 Verbetering in die gehalte van onderwys

By hierdie fokus val die klem op die **gehalte** van onderwys. Dit behels 'n relevante kurrikulum, wat verkieslik deur gekwalifiseerde en gemotiveerde opvoeders in die moedertaal aangebied word, wat sodoende tot verbeterde leerderprestasie sal lei.

### 2.3.1 'n Relevante kurrikulum

Met die totstandkoming van 'n demokrasie in Suid-Afrika het 'n eiesoortige kurrikulum noodsaaklik geword omdat die vorige onderwysstelsel op verskeie terreine teen die grootste gedeelte van die bevolking gediskrimineer het (Nelson 1999:12). Kurrikulum 2005 – so genoem om die jaartal aan te dui wanneer dit ten volle operasioneel sou wees – is in 1998 ingestel om aan 'n demokratisering, nie-rassige, nie-seksistiese en leerdergebaseerde onderwysstelsel gestalte te gee (Beets & Van Louw 2005:177). Dit moet nie met uitkomsgerigte onderwys (UGO), wat die onderrigmetode is en op leeruitkomst, vaardighede en waardes geskoei is, verwar word nie (Spady 1994:49).

Die reaksie op UGO het tussen twee uiterstes gewissel: “Some adopt, some resist, some subvert” (Le Grange 2010:195). Sedert Jansen (1999) UGO vir die eerste keer in die openbaar gekritiseer het, is die debat oor UGO gekenmerk deur akademici wat dit óf heelhartig ondersteun óf in sy geheel verwerp het (Le Grange 2010:191). Volgens Ramphele (2008:177) was UGO uit voeling met die Suid-Afrikaanse werklikhede, terwyl Soudien (2010:44) asook (Ramphele 2008:181) uitwys dat dit die ongelykhede van apartheid en die gaping tussen ryk en arm vergroot het, wat tot 'n verdere verswakking van die onderwysstelsel gelei het.

'n Gebrekkige kennis van die vakinhoud en swak onderrigmetodes is van die redes waarom UGO nie relevant is nie: “Teachers in poor schools, who are mostly under-qualified, [could not] make the transition to the new curriculum despite numerous training workshops” (Ramphele 2008:177). Volgens Hoadley (aangehaal deur Pinar 2010:10) het UGO 'n ontmagtigings effek op sowel leerders as opvoeders hoofsaaklik weens 'n gebrek aan leiding aan opvoeders oor *wat en hoe* hulle moet onderrig. Verder is bevind dat opvoeders gemiddeld net 3,2 ure per week aan onderrig bestee omdat baie ure weens assesseringsaktiwiteite verlore gaan (Brescani 2006:150).

Die gebrek aan moedertaalonderrig – wat volgens Le Cordeur (2008) wêreldwyd as 'n nie-onderhandelbare onderwysbeginsel beskou word – was eweneens 'n omstrede aspek van die kurrikulum. Yeld (2009) huldig die mening dat leerders onderpresteer omdat baie leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie. Alexander (1997) en Heugh (2008) stem saam dat moedertaalonderrig met die vaslegging en internalisering van sleutelbegrippe help, wat tot beter prestasie lei.

'n Ondersoek deur 'n ministeriële taakspan het daartoe gelei dat die Minister van Basiese Onderwys op 6 Julie 2010 etlike aanpassings aan die kurrikulum aangekondig het. Volgens die minister was daar onrealistiese verwagtinge oor die gehalte van opvoeders en die omstandighede van leerders, soos toegang tot die internet. Dit is verblydend dat leerders volgens die aangepaste kurrikulum<sup>10</sup> (DvO 2010) vir die eerste ses jaar moedertaalonderrig ontvang. Die minister beklemtoon egter dat die kurrikulum nie vervang word nie, net vereenvoudig en versterk word. Dit sal steeds die Nasionale Kurrikulumverklaring heet, maar met dié onderskeid dat die kwalifikasie *Kurrikulum 2025* of *Schooling 2025* bygevoeg word om dit te onderskei van Kurrikulum 2005 (DvO 2010; Kruger 2010).

<sup>10</sup> Volgens die minister is dit nie werklik 'n nuwe kurrikulum nie, net 'n aangepaste een.

Maar kenners (Jansen 2010; Kloppers-Lourens 2010) is steeds van mening dat reeds benadeelde leerders blootgestel is aan 'n kurrikulum wat 'n brose leeromgewing verder verswak het. Pleks van die aanleer van die onmisbare vaardighede van lees, skryf en reken, is leerders onderwerp aan deftige teorieë wat talle van hulle ongeletterd gelaat het. Nie net het die gevolge hiervan baie leerders uit die skoolstelsel gedryf nie, maar ook grotendeels swak voorbereide studente aan universiteite gelewer. Die debat om 'n relevante kurrikulum vir Suid-Afrika te vind, duur voort.

### 2.3.2 *Kwaliteit van onderrig en opvoederontwikkeling*

Suid-Afrika ondervind 'n ernstige tekort aan goedopgeleide en toegewyde opvoeders – veral swart opvoeders in die primêre afdeling (Jansen 2008). Stonier (2005:2) is van mening dat die stelsel dit baie moeilik maak vir jongmense om as opvoeders te kwalifiseer. Die sluiting van onderwyskolleges en die gepaardgaande sentralisasie in veel minder hoër-onderwysinstellings wat ver van studente se wonings geleë is, kompliseer sake verder (Stonier 2005:2).

Volgens Ramphela (2008:174) het baie jeugdige hul opvoeding vir die vryheidstryd opgeoffer. Vandag is daardie vryheidsvegters in hul veertigs of ouer, sonder dat hulle ooit enige opleiding voltooi het. Hulle is dus nie voorberei om die rol van aktivis vir die rol van opvoeder te verruil nie. Jansen (2009:36) voer aan dat die tekort aan opvoeders 'n krisis is wat elke jaar groter word. Die ideaal is dat nuwe opvoeders dié wat aftree in 'n voortdurende sirkelgang vervang. Tog laat Suid-Afrika toe dat die talentvolste en toegewydste opvoeders die beroep verlaat.

'n Ondersoek na die kwalifikasies van opvoeders toon steeds die nalatenskap van apartheid (Ramphela 2008:172). So byvoorbeeld het slegs 38% van die land se opvoeders in openbare skole in 2005 oor matriek en drie jaar opleiding beskik en slegs 23% het matriek en vier jaar opleiding gehad. In 2001 is 27% van alle swart leerders in wiskunde en 38% van die leerders in wetenskap onderrig deur opvoeders wat onderskeidelik geen wiskunde- of wetenskapkwalifikasies gehad het nie. Van al die graad 6-opvoeders wat geletterdheid onderrig, het 32% in 2005 net primêre of junior kwalifikasies gehad.

Die Suid-Afrikaanse Instituut vir Rasseverhoudings het in 2008 bevind dat die getal opvoeders in beheerliggaamposte die afgelope tien jaar met 51.5% toegeneem het omdat die regering al minder opvoeders in voormalige model-C skole befonds het (DvO 2009). Weens hierdie, maar ook ander faktore, is opvoeders se moraal baie laag en sou 55% van alle opvoeders die beroep onmiddellik verlaat as hulle kon (Landman 2008). Die moraal van opvoeders kan egter verhoog word deur 'n ondersteuningsprogram te implementeer waarin almal deel sal hê (Prins 1998:33). Sake wat aandag verdien, is persoonlike ondersteuning en die herstel van die waardigheid van opvoeders.

### 2.3.3 *Leerderprestasie*

Kommer heers oor die feit dat 'n land wat meer geld aan skoolonderwys bestee as enige ander land in Afrika, die swakste resultate lewer (Bloch 2009:68). Honderde duisende leerders verlaat jaarliks die skoolstelsel sonder die basiese vaardighede wat vir verdere studie of selfs die mees elementêre betrekkinge benodig word (Ramphela 2008:174).

Verskeie internasionale gestandaardiseerde toetse het getoon dat Suid-Afrikaanse leerders nie internasionaal mededingend is nie (Crouch & Vinjevd 2006; Van den Berg 2005). So byvoorbeeld in die *Third International Maths and Science Study* (TIMMS) het Suid-Afrika se graad 6-leerders die swakste uit 50 lande gevaar, selfs swakker as ander Afrika-lande (Reddy

2006; Van den Berg 2005). In ag genome dat die meerderheid Suid-Afrikaners uit groepe bestaan wat onder apartheid benadeel is, is 'n vanselfsprekende verduideliking vir hierdie powere prestasies dat dit 'n refleksie van die land se apartheidsverlede is. Steun vir hierdie argument kan gevind word in die klein getal wit leerders wat besonder goed in hierdie toetse vaar te midde van 'n andersins swak gemiddelde prestasie. Dieselfde ongelykhede kom na vore wanneer graad 12-uitslae ontleed word, veral in wiskunde en wetenskap (Bhorat & Oosthuizen 2006).

Lam, Ardington en Leibrandt (2007:3) meld dat daar toenemende bewyse is dat die ongelykhede in leerderprestasie nie net aan skoolbegrotings en toegang tot skole toegeskryf kan word nie. Die vordering wat gemaak is om meer leerders by skole in te skryf en meer fondse vir die benadeelde skole beskikbaar te stel, het nie tot 'n gelykstelling in leerderprestasie gelei nie (Fiske & Ladd 2004), want volgens Van den Berg (2005) kan geld nie die onderliggende probleme laat verdwyn nie. Voormalige model C-skole presteer steeds beter as voorheen benadeelde skole; trouens, die uitslae toon dat benadeelde skole verder uitsak (Bloch 2009:59).

Die matriekslaagsyfer het die afgelope agt jaar gereeld gedaal: vanaf 74% in 2002 tot 60,6% in 2009 (DvO 2010). Slegs 23% van alle leerders wat graad 1 in 1997 begin het, het matriek in 2008 geslaag (Bhorat & Oosthuizen 2006). 'n Verdere ontleding van die matriekuitslae dui daarop dat 80% van ons hoërskole disfunksioneel is (Bloch 2009:58; Ramphele 2008:181). Die ongelykhede in leerderprestasie sal nog lank sigbaar wees (Lam, Ardington & Leibrandt 2007:4).

### 3. DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die tweede fase van hierdie ondersoek het die skoolhoofde van 60 laer- en hoërskole deur middel van 'n vraelys betrek. Volgens Bell (1998:76) “[q]uestionnaires are a good way of collecting certain types of information quickly and relatively cheaply as long as subjects are sufficiently disciplined”. Dit was onprakties om die vraelys in al die skole in die Wes-Kaap te laat voltooi. Gevolglik moes die opsie van 'n verteenwoordigende steekproef gevolg word, “because the researcher has some notion of the probability that these will be a representative cross-section of the whole” (Denscombe 1998:34). Sorg is gedra dat die skole verteenwoordigend is van die Wes-Kaap ten opsigte van ras, voormalige departemente, taal en inkomstegroep. Daar moes rekening gehou word daarmee dat die meeste skole in die Wes-Kaap skole is wat vir leerders van die Afrikaanssprekende, arm en middelklas bruinmense voorsiening maak. Tabel 1 gee 'n aanduiding van die aard van die steekproef.

**TABEL 1:** Skoolhoofde wat aan die vraelysondersoek deelgeneem het

<b>Kriterium</b>			
Inkomstegroep	Welgesteld (Stellenbosch) 20	Middelklas (Wellington) 20	Arm (Atlantis) 20
Voormalige departemente	Model C (wit) 12	Raad van Verteenwoordigers (bruin) 40	Departement Onderwys en Opleiding (swart) 8
Taal	Afrikaans 46	Engels 10	Dubbelmedium 4

### 3.1 Strategieë om kwaliteit te verseker

Een aspek wat tot kritiek in enige ondersoek kan lei, is dat die navorser soms te na aan die ondersoek staan en sy bevindinge nie altyd objektief is nie. Daarom is hier twee metodes van triangulasie gebruik om te verseker dat die navorsing geldig en betroubaar is (Denscombe 1998:40; Mouton 2001:150):

- Die resultate en bevindinge is deur 'n onafhanklike party afgeneem (in hierdie geval deur 'n leerondersteuningsadviseur van die WKOD);
- Twee of meer metodes is gebruik om data vir die navorsing in te samel ('n literatuurstudie ondersteun deur 'n vraelys) (Zuber-Skerritt 1992:138–139).

### 3.2 Die Vraelys

By die ontwerp van die vraelys is op geslote vrae (stellings) besluit aangesien die geslote vraelys meer gestruktureerd is (Denscombe 1998:101). Denscombe (1998:102) wys egter op twee nadele van hierdie tipe vraelys. Ten eerste is daar min ruimte vir die respondent om sy ware gevoelens weer te gee. Tweedens, en deels te wyte aan die eerste nadeel, mag die feit dat hulle nie werklik hul ware gevoelens kan wys nie die respondente frustreer sodat hulle belangstelling kan verloor. Die vernaamste voordeel van die geslote vraelys is dat dit die navorser van kontroleerbare inligting voorsien. In die onderhawige geval moes skoolhoofde op stellings wat elk 'n onderwysfokus ondervang, reageer deur een van drie opsies te kies: *waar, deels waar, onwaar*.

Die vraelys het as volg daar uitgesien:

N STAND VAN ONDERWYS IN DIE WES-KAAP R SEDERT 1994		Nie waar	Deels	Waar
<b>A ONDERWYSOMSTANDIGHEDE</b>				
<b>1 Leierskap, bestuur en kommunikasie</b>				
<i>Die regering neem die kwessie van skoolleierskap ernstig op en gee professionele opleiding asook emosionele ondersteuning aan skoolhoofde.</i>		14 23%	46 77%	0 0%
<b>2 Basiese funksionaliteit, skoolinfrastruktuur en onderwysvoorsiening</b>				
<i>Skole beskik oor die basiese hulpbronne soos voldoende klaskamers, boeke, opvoeders en skryfmateriaal.</i>		13 22%	40 67%	7 11%
<b>3 Transformasie in skole</b>				
<i>Die regering slaag daarin om die eens verdeelde onderwyssisteem te transformeer na 'n verenigde departement waar alle skole van Suid-Afrika kan tuisvoel.</i>		25 41%	35 59%	0 0%
<b>B ONDERWYSOMGEWING</b>				
<b>4 Die skoolklimaat</b>				
<i>Skole aanvaar hul verantwoordelikheid om ten opsigte van die vestiging van 'n positiewe skoolklimaat gepaste programme in plek te stel.</i>		40 67%	16 27%	4 6%

### 5 Verhoudings met die Onderwysersunies

<i>Die verhouding tussen opvoeders, skole en onderwysers-unies aan die een kant, en die nasionale onderwys-departement en die staat aan die ander kant, is gesond.</i>	37 62%	19 32%	4 6%
--	-----------	-----------	---------

### 6 Ouerbetrokkenheid

<i>Elke ouer, ongeag of hy/sy op die beheerliggaam dien, besef en vervul sy/haar rol in die skool en bied die nodige ondersteuning aan die opvoeders.</i>	28 47%	28 47%	4 6%
---	-----------	-----------	---------

### 7 Skoolveiligheid, sekuriteit en gesondheid

<i>Alle leerders het die voorreg om in 'n veilige en gesonde omgewing skool te gaan wat bevorderlik is vir onderrig.</i>	18 30%	40 67%	2 3%
--	-----------	-----------	---------

## C DIE GEHALTE VAN ONDERWYS

### 8 'n Relevante kurrikulum

<i>Die kurrikulum slaag in sy doel om leerders te skep wat tegnologieë geletterd en gesyferd is, én gereed is vir die snelveranderende wêreld.</i>	19 31%	33 57%	8 12%
--	-----------	-----------	----------

### 9 Kwaliteit van onderrig en opvoederontwikkeling

<i>Suid-Afrika beskik oor voldoende gekwalifiseerde opvoeders wat gemotiveerd is om gehalte-onderrig aan die leerders te bied.</i>	15 6%	40 67%	5 7%
--	----------	-----------	---------

### 10 Leerderprestasie

<i>Die prestasies van ons land se leerders regverdig die begroting wat aan onderwys bestee word, en vergelyk goed met die res van Afrika en die res van die wêreld.</i>	23 37%	32 56%	5 7%
---	-----------	-----------	---------

## 3.3 Data-analise

Die data wat verkry is van die vraelys is onderwerp aan vier basiese kriteria vir evaluering (Denscombe 1998:104). Ten eerste is uitgegaan van die waarskynlikheid dat die vraelys volledige inligting sou verskaf oor die bepaalde onderwerpe en tweedens dat daardie inligting akkuraat sou wees. Derdens is die vraelys geëvalueer aan die hand van die redelike respons wat behaal is. Laastens is 'n etiese kode gehandhaaf wat skoolhoofde die versekering gee dat die inligting wat verskaf is, met vertroulikheid hanteer sou word. Vir die doel van hierdie studie sal die data nie noodwendig gekategoriseer word as **kwantitatiewe** en **kwalitatiewe data** nie. Veel eerder wil die ondersoeker saamstem met Miles en Huberman (1994:40) dat al wat werklik saak maak, is om te weet wanneer dit van enige nut is om met syfers te werk, en wanneer dit onvanpas of te moeilik is. Dit is veral van toepassing waar geen duidelike reëls bestaan om te onderskei tussen veranderlike, feit en fout nie. Die SAS-program is vir die analise en verwerking van die data gebruik. Beskrywende statistiek en histogramme is gebruik om navorsingsresultate op 'n bondige en leesbare wyse voor te stel. Die resultate van die vraelys word vervolgens bespreek.

## 4. RESULTATE

### 4.1 Die onderwysomstandighede

#### 4.1.1 Leierskap, bestuur en kommunikasie

Op stelling (1) *Die regering neem die kwessie van skoolleierskap ernstig op en gee professionele opleiding asook emosionele ondersteuning aan skoolhoofde* het 77% van skoolhoofde geantwoord dat dit slegs gedeeltelik waar is en 23% het genoem dat hulle glad nie daarmee saamstem nie. Geen skoolhoof het met bogenoemde stelling saamgestem nie.

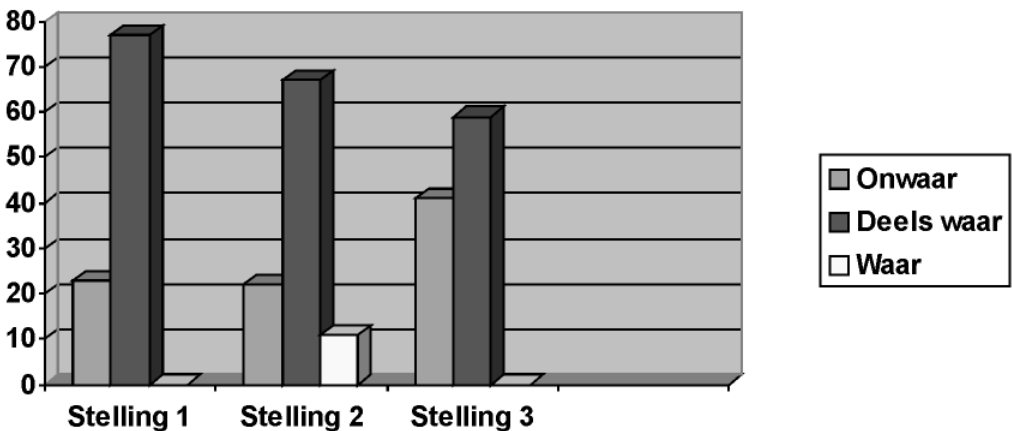
#### 4.1.2 Basiese funksionaliteit, skoolinfrastruktuur en onderwysvoorsiening

Stelling (2) *Skole beskik oor die basiese hulpbronne soos voldoende klaskamers, boeke, opvoeders en skryfmateriaal* het 67% skoolhoofde as net gedeeltelik waar beskou, terwyl 22% glad nie daarmee saamgestem het nie. Slegs 11% van die skoolhoofde het *waar* geantwoord.

#### 4.1.3 Transformasie in skole

Op die stelling (3) *Die regering slaag daarin om die eensverdeelde onderwysstelsel te transformeer na 'n verenigde departement waar alle skole van Suid-Afrika kan tuis voel* het geen skoolhoofde bevestigend geantwoord nie, terwyl 59% die stelling as gedeeltelik waar en 41% dit as onwaar bestempel het.

Die resultate word in figuur 1 grafies voorgestel.



**Figuur 1:** Skoolhoofde se respons rakende onderwysomstandighede

## 4.2 Die onderwysomgewing

### 4.2.1 Die skoolklimaat

Op stelling (4) *Skole aanvaar hul verantwoordelikheid ten opsigte van die vestiging van 'n positiewe skoolklimaat deur gepaste programme in plek te stel* het die meerderheid skoolhoofde (67%) geantwoord dat dit nie waar is nie en 27% het genoem dat dit net gedeeltelik waar is. Net 6% van die skoolhoofde het bevestigend geantwoord.

### 4.2.2 Verhoudings met die onderwysersunies

Stelling (5) *Die verhouding tussen opvoeders, skole en onderwysersunies aan die een kant en die nasionale onderwysdepartement en die staat aan die ander kant is gesond* is deur net 6% van die skoolhoofde as waar beskryf en 32% het genoem dat dit gedeeltelik waar is. Die meerderheid skoolhoofde (62%) het nie met die stelling saamgestem nie.

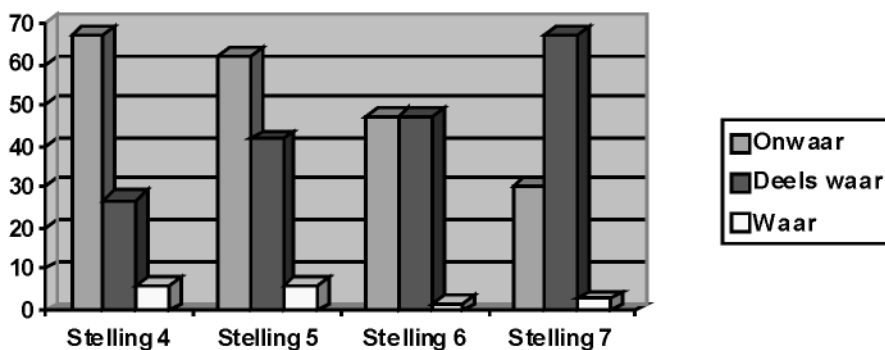
### 4.2.3 Ouerbetrokkenheid

Op stelling (6) *Elke ouer, ongeag of hy/sy op die beheerliggaam dien, besef en vervul sy/haar rol in die skool en bied die nodige ondersteuning aan die opvoeders* het altesaam 94% van die skoolhoofde geantwoord dat dit óf nie waar is nie óf net gedeeltelik waar is. Slegs 'n klein hoeveelheid skoolhoofde (6%) het bevestigend geantwoord.

### 4.2.4 Skoolveiligheid, sekuriteit en gesondheid

Op stelling (7) *Alle leerders het die voorreg om in 'n veilige en gesonde omgewing skool te gaan wat bevorderlik is vir onderrig* het slegs 3% van die skoolhoofde bevestigend geantwoord. Die meerderheid skoolhoofde (67%) het genoem dat dit gedeeltelik waar is en nog 37% het negatief geantwoord.

**Figuur 2:** Skole se reaksie op die onderwysomgewing



**Figuur 2:** Skoolhoofde se respons rakende onderwysomgewing



### 4.3 Die gehalte van onderwys

#### 4.3.1 'n Relevante kurrikulum

Op stelling (8) *Die kurrikulum slaag in sy doel om leerders te skep wat tegnologies geletterd en gesyferd is, én gereed is vir die snelveranderende wêreld* het 12% van die skoolhoofde bevestigend geantwoord. Die res het óf genoem dat dit gedeeltelik waar is (57%) óf onwaar is (31%).

#### 4.3.2 Gehalte van onderrig en opvoederontwikkeling

Op stelling (9) *Suid-Afrika beskik oor voldoende gekwalifiseerde opvoeders wat gemotiveerd is om gehalte-onderrig aan die leerders te bied* het die meerderheid skoolhoofde (67%) geantwoord dat dit gedeeltelik waar is en 26% dat dit onwaar is. Slegs 7% van die skoolhoofde was van mening dat die stelling waar is.

#### 4.3.3 Leerderprestasie

Net 7% van die skoolhoofde het saamgestem met die stelling (10) *Die prestasies van Suid-Afrika se leerders regverdig die begroting wat aan onderwys bestee word, en vergelyk goed met die res van Afrika en die res van die wêreld*. Die res was van mening dat dit gedeeltelik waar is (56%) en selfs onwaar is (37%).

Die resultate oor die gehalte van onderwys word in figuur 3 grafies voorgestel.

## 5. GEVOLGTREKKINGS

### 5.1 Onderwysomstandighede

Die resultate dui daarop dat enige vordering ten spyt, die omstandighede van onderwys in die skole wat by hierdie ondersoek betrek is, steeds nie vir gehalte-onderwys geskik is nie. Geen skoolhoof was tevrede dat die WKOD genoeg doen om leierskap by skoolhoofde en transformasie in skole te bevorder nie. Daar is dus 'n duidelike verband tussen dit wat vanuit die leefwêreld



**Figuur 3:** Skole se reaksie op die gehalte van onderwys

van skoolhoofde verkry is en dit wat in die literatuur te vinde is (kyk 2.1.1). Volgens Galloway (2004:75) sukkel skoolhoofde om met die transformasie tred te hou, terwyl De Klerk-Luttig (2009) van mening is dat skoolhoofde in die duister gelaat word met al die veranderinge. Die feit dat die meerderheid skoolhoofde aangedui het dat dit slegs gedeeltelik waar is (kyk 4.1.1 en 4.1.3), kan 'n aanduiding wees dat die onderwysdepartement wel opleiding in leierskap en transformasie bied, maar dat dit onvoldoende is. Wat betref skole se basiese funksionering, soos die opstel van tydroosters en die aanwending van hulpbronne, dui die resultate daarop dat daar geringe vordering gemaak is terwyl die meerderheid skoolhoofde aangedui het dat meer gedoen kan word, veral wat skole se instandhouding betref (kyk 2.1.2).

## 5.2 Onderwysomgewing

Die ondersoek wys dat die omgewing waarin die meerderheid leerders moet skoolgaan, nog nie genoegsaam verander het ten einde bevorderlik vir gehalte-onderwys te wees nie. Dit is in ooreenstemming met die literatuur (kyk 2.2.1) wat daarop dui dat 'n positiewe skoolklimaat lei tot verhoogde produktiwiteit (Schreuder et al. 1993:22), terwyl die opkoms van onderwysersunies (kyk 2.2.2) met agteruitgang in die gehalte van onderwys gepaardgegaan het (Streshly & DeMitchell 1994:15). 'n Klein persentasie skoolhoofde het aangedui dat hulle tevrede is met die vordering wat op hierdie gebied gemaak is, maar dit moet eerder toegeskryf word aan die getal voormalige model C-skole waar reeds ver gevorder is ten opsigte van aspekte soos skoolklimaat (kyk 4.2.1) en ouerbetrokkenheid (kyk 4.2.3). Weens hierdie skole se ligging is daar ook minder probleme met skoolveiligheid (kyk 4.2.4). Die persentasie skole wat aangedui het dat hulle geen probleme met onderwysersunies ervaar nie (kyk 4.2.2) korreleer met die getal swart en voormalige model C-skole waar opvoeders hoofsaaklik by die SADOU óf die SAOU geaffilieer is, met wie daar 'n goeie verhouding bestaan.

## 5.3 Gehalte van onderwys

Dit blyk uit die ondersoek dat gehalte-onderwys slegs by 'n klein persentasie skole wat aan die ondersoek deelgeneem het, plaasvind (kyk 4.3.3) en dat die prestasies van leerders by die meerderheid skole swakker as die verlangde standaard is. Dit is in ooreenstemming met die literatuur (kyk 2.3.3) wat daarop dui dat Suid-Afrikaanse leerders nie internasionaal mededingend is nie. Dit is ook duidelik (kyk 4.3.2) dat die meerderheid skole nie oor voldoende gekwalifiseerde en gemotiveerde opvoeders beskik nie. Dit korreleer met die literatuur (kyk 2.3.2) wat toon dat die nalatenskap van apartheid steeds sigbaar is. Oor die kurrikulum was baie skoolhoofde positief (kyk 4.3.1), maar die meerderheid was tog van mening dat die kurrikulum nie in sy doel slaag om leerders gereed te maak vir die uitdagings wat op hulle wag nie, soos ook blyk uit die literatuur (kyk 2.3.1).

## 6. SLOTBESKOUING

In hierdie artikel is die menings van primêre en sekondêre skoolhoofde oor die stand van onderwys in die Wes-Kaap ondersoek. Dit is belangrik om daarop te let dat hierdie data op die persepsies en die opinies van skoolhoofde dui. Dit is dus gerapporteerde data en nie noodwendig 'n ware refleksie van wat die werklikheid in alle skole is nie. Die data kon ook op verskeie ander wyses, soos observasies of 'n etnografiese studie, ingesamel gewees het, maar hierdie studie wil spesifiek 'n verbinding maak tussen dit wat "publieke persepsie" is en dit wat op die grondvlak deur skoolhoofde gerapporteer word.

Die resultate dui daarop dat hoewel die onderwysdepartement vordering gemaak het, daar veral in swart skole steeds baie probleme voorkom. Nóg die omstandighede van onderwys, nóg die omgewing waarin die meerderheid leerders moet skoolgaan, het genoegsaam verander ten einde gehalte-onderwys te verseker. Dit word weerspieël deur die feit dat die prestasies van leerders by die meerderheid skole swakker as die verlangde standaard is.

Alle rolspeleers in die onderwys sal in alle eerlikheid hulself moet afvra hoe ernstig hulle is om die gehalte van onderwys te verbeter. Van die brandende kwessies wat dringende aandag vereis, is die gebrek aan visioenêre leierskap, 'n tekort aan gekwalifiseerde en gemotiveerde onderwysers, die soeke na 'n kurrikulum wat geskik is vir Suid-Afrika se unieke en diverse omstandighede, en die verslegtende verhouding tussen die onderwysowerhede en onderwysers-unies. Versuim om hierdie kwessies aan te spreek, sal verhoed dat die jeug hul regmatige plek in die samelewing inneem.

## BIBLIOGRAFIE

- Alexander, N. 1997. Language policy and planning in the new South Africa. *African Sociological Review*, 1(1):82–98.
- Alexander, N. 2007. Foreword. In Smit, W. & Hennessy, K. (eds). 2007. *Taking South African education out of the ghetto. An urban planning perspective*. Kaapstad: UCT Press.
- Atkin, J., Bastiani, J. & Goode, J. 1988. *Listening to parents*. London: Croom Helm.
- Bastiani, J. 1989. *Working with parents. A whole-school approach*. London: Routledge.
- Baxter, L.F. & MacLeod, A.M. 2008. *Managing performance improvement*. New York: Routledge.
- Beets, P. & Van Louw, T. 2005. Education transformation, assessment and ubuntu. In Waghid, Y. (ed.). *African(a) philosophy of education*. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit.
- Bell, J. 1998. *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science*. London: Open University Press.
- Bhorat, H. & Oosthuizen, M. 2006. *Determinants of Grade 12 pass rates in the post-Apartheid South African schooling system*. Development Policy Research Unit konsepdokument, Universiteit van Kaapstad.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix – What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Kaapstad: Tafelberg.
- Boutler, L. 2005. Organisational excellence strategies and key performance results. In Chan, J., Kwan, R. & Wong, E. *Quality management: a new era*. Hong Kong: World Scientific.
- Bresciani, M.J. 2006. *Outcomes-based academic and curriculum program review*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Broderick, C.B. & Bernard, J. 1969. *The individual, sex, and society*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Capozzoli, T.K. & McVey, R.S. 2000. *Kids killing kids. Managing violence and gangs in schools*. London: St. Lucie Press.
- Conley, S. & Muncey, D.E. 1999. Organizational climate and teacher professionalism: Identifying teacher work environment dimensions. In Freiberg, H.J. (ed.). *School climate*. London: Falmer Press.
- Crouch, L. & Vinejeveld, P. 2006. *South Africa: Access before quality, and what to do now?* Ongepubliseerde referaat. North Carolina: RTI.
- De Klerk-Luttig. 2009. Skoolhoof wees is nie vir sissies nie. *Die Burger*; 2 September, 11.
- Democratic Alliance. 2007. *Saving dysfunctional schools. The DA's six point rescue plan for 20% schools*: Kaapstad.
- Denscombe, M. 1998. *The good research guide for small scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.
- DvO. (Departement van Onderwys.) 2007. *Understanding the SA Schools Act*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO. (Departement van Onderwys.) 2009. *Indikatiewe subsidie toekennings aan onafhanklike skole vir 2009*. Omsendbrief 51/2009. Pretoria.
- DvO. (Departement van Onderwys.) 2010. *Mediaverklaring: Report of the Review of the National Curriculum Statement*. Pretoria: Staatsdrukker.

- Fiske, E. & Ladd, H. 2004. *Elusive equity: Education reform in post-apartheid South Africa*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Freiberg, H.J. (ed.). 1999. *School climate*. London: Falmer Press.
- Freiberg, H.J. & Stein, T.A. 1999. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In Freiberg, H.J. (ed.). *School climate*. London: Falmer Press.
- Gallie, M. 2009. *Oproer oor onderwys voortekens van ramp*. Referaat gelewer by die simposium van die Suid-Afrikaanse Akademie. Pretoria. 14 September.
- Galloway, G.M.M. 2004. *A visionary analysis of visionary leadership and its implications for educational transformation in schools*. MEd-tesis. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit.
- Griggs, R. 2005. *Lessons from crime and violence prevention in schools*. Kaapstad: Open Society Foundation for South Africa.
- Heugh, K. 2008. *The multilingual school: Modified dual medium*. Kaapstad: UCT Press
- Jansen, J.D. 1999. Why outcomes-based education will fail: An elaboration. In Jansen, J.D. & Christie, P. (eds). *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kaapstad: Juta, pp. 145-156.
- Jansen, J.D. 2008. Politieke kultuur moet uit skole wyk. *Die Burger*, 22 Mei, 10.
- Jansen, J.D. 2009. *Knowledge in the blood: Confronting race and the Apartheid past*. Stanford: Stanford University Press.
- Jansen, J.D. 2010. Die argitekte van UGO het nou skielik verdwyn. *Die Burger*, 14 Julie, 10.
- Joubert, F. 2007. *Ontwikkelingstrategieë vir jeugleiers: 'n Ondersoek in enkele Suid-Afrikaanse skole*. PhD-proefskrif. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit.
- Kloppers-Lourens, J. 2010. Verdien UGO die doodstraf? *Rapport*, 18 Julie, 17.
- Kruger, C. 2010. Veranderinge in kurrikulum word wyd verwelkom. *Rapport*, 11 Julie, 6.
- Lam, D., Ardington, C. & Leibrandt, M. 2007. *Schooling as a lottery: racial differences in school advancement in urban South Africa*. Kaapstad: Content Solutions.
- Landman, W. 2008. Beter skole is ANC se morele plig. *Die Burger*, 28 Augustus, 18.
- Lawn, M. (ed.). 1985. *The politics of teacher unionism*. London: Croom Helm.
- Le Cordeur, M.L.A. 2001. *Dynamic life orientation*. Kaapstad: Kagiso Education.
- Le Cordeur, M.L.A. 2008. Moedertaalonderrig steeds die beste. *Die Burger*. 16 Februarie, 5.
- Le Grange, L. 2010. South African curriculum studies: A historical perspective and autobiographical account. In Pinar, W.F. (ed.). *Curriculum studies in South Africa*. New York: Macmillan.
- Le Kay, I.U.D. 1991. *Ouerbetrokkenheid as faktor in die skolastiese vorderingsproblematiek van leerlinge*. MEd-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Manuel, T. 2004. *The challenges of a developmental department operating within the framework of a developmental state*. Referaat gelewer by die *Conference on the Developmental State*. Kaapstad. 20 September.
- McCaleb, S.P. 1994. *Building communities of learners*. New York: St. Martin's Press.
- McDonnell, L.M. & Pascal, A. 1988. *Teacher unions and educational reform*. New York: Centre for Policy Research in Education.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Ndungane, N. 2009. All our hopes and dreams rest on quality education. *The Sunday Times*, 6 September, 21.
- Nelson, L. 1999. *Skoolvernuwing deur kurrikulum 2005. 'n Praktiese gids vir opvoeders en ouers*. Kaapstad: Tafelberg.
- Ozga, J.T. 1985. Teacher contracts and teacher professionalism. In Lawn, M. (ed.). *The politics of teacher unionism*. London: Croom Helm.
- Perry, A. 1908. *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Pinar, W.F. (ed.). 2010. *Curriculum studies in South Africa*. New York: Macmillan.
- Prins, V.R. 1998. *Die bemagtigingsproses in skoolondersteuningspanne*. MEd-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

- Ramphele, M. 2008. *Laying ghosts to rest. Dilemmas of the transformation in South Africa*. Kaapstad: Tafelberg.
- Ramrathan, L. 2010. From response to theorising: curriculum genesis in South Africa. In Pinar, W.F. (ed.). *Curriculum studies in South Africa*. New York: Macmillan.
- Reddy, V. 2006. *Mathematics and Science achievement at South African schools in TIMMS 2003*. Kaapstad: HSRC Press.
- Roueche, J.E. & Baker, G.A. 1986. *Profiling excellence in American schools*. Arlington, Virginia: American Association of School Administrators.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. Nr. 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- Schreuder, J.H., Du Toit, P.J., Roesch, N.C. & Shah, C.G. 1993. *Professionele ontwikkeling. Praktiese aktiwiteite vir die skoolhoof en onderwyser*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Sigudla, J.P. 2002. *School governing bodies and their duty of staff appointments*. MEd-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Smit, W. & Hennessy, K. 2007. *Taking South African education out of the ghetto. An urban planning perspective*. Kaapstad: UCT Press.
- Soudien, C. 2010. What to teach the natives. In Pinar, W.F. (ed.). *Curriculum studies in South Africa*. New York: Macmillan.
- Spady, W.G. 1994. *Outcomes-based education: critical issues and answers*. Arlington, Virginia: American Association of School Administrators.
- Stonier, J.L. 2005. *Support for educators in training at risk students: Uncovering gaps and developing interventions*. Kaapstad: HSRC Press.
- Streshly, W.A. & DeMitchell, T.A. 1994. *Teacher unions and TQE*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sullivan, D.L. 2005. *Exposure to violence and self-reported aggression among a sample of high school learners in the Stellenbosch district*. MSc-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Van den Berg, S. 2005. Apartheid's enduring legacy: Inequalities in education. Referaat gelewer by Oxford Universiteit / Universiteit Stellenbosch *Conference on the South African economic policy under democracy: A 10 year review*. Stellenbosch, Oktober.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 2006. *A human capital development strategy for the Western Cape*. Januarie.
- Yeld, N. 2009. Kommer oor hoër onderwys: Dekaan wys vinger na grondslagfase in skole. *Die Burger*, 12 Augustus, 5.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. *Professional development in higher education: A theoretical framework or action research*. London: Kogan Page.