

Die moontlike verandering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die Grondslagfase-klaskamer

The possible change of Outcomes-Based Education in the Foundation phase classroom

M BARKHUIZEN

mindieb@telkomsa.net

HJ STEYN

hennie.steyn@nwu.ac.za

Vergelykende Opvoedkunde,

Fakulteit Opvoedingswetenskappe

Noordwes-Universiteit, Potchefstroom



M Barkhuizen



HJ Steyn

Me M BARKHUIZEN matriculeer in 2004 aan die Hoërskool Bastion in Krugersdorp en behaal sewe onderskeidings. Sy begin haar onderwysstudie in 2005 aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus), waar sy die BEd (Grondslag-fase) in 2008 met lof behaal. Gedurende haar vierjaarstudie is sy elke jaar onder die drie akademiese topstudente van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe en kry sy ook drie jaar na mekaar die prys as die beste Setswana nie-moedertaalstudent. In 2006 ontvang sy lidmaatskap van die Golden Key International Honour Society en in 2007 word sy deur die Taaldirekoraat van die Noordwes-Universiteit as navorsingsassistent vir Setswana aangestel. Me Barkhuizen word ook in 2008 aangewys as die beste student in die vak Engels en geakkrediteer as 'n assessor. Sy is tans op 'n deeltydse basis besig met haar BEd Honneursgraad in Onderwysreg, -Bestuur en -Stelsels. In 2009 ontvang sy die C. Russo-boekprys vir die beste Honneursstudent in Onderwysreg, terwyl sy in 2009 ook die HB en MJ Thom Onderwysbeurstoekenning vir beginneronderwysers van die Federasie van die Afrikaanse Kultuur (FAK) ontvang vir haar uitnemende bydrae tot die onderwys.

Ms M BARKHUIZEN matriculated at the Bastion Secondary School in Krugersdorp in 2004, with seven distinctions. Subsequently, she started her studies in education at the North-West University (Potchefstroom Campus); she obtained the degree BEd (Foundation-phase) Cum Laude in 2008. During her four-year study, she was always among the three top academic achievers of the Faculty of Education Sciences and for three years she received the prize for best Setswana student. In 2006 she was granted membership from the Golden Key International Honour Society and in 2007 she was appointed as a research assistant in Setswana by the Language Directorate of the North-West University. In 2008 Ms Barkhuizen also received the prize for best student in the subject English, and was accredited as an assessor. She is currently reading for the BEd Honours Degree in Educational Management, -Law and -Systems on a part-time basis. In 2009 she received the C Russo book prize as best Honours student in Educational Law from the North-West University and she also received the HB and MJ Thom award for beginner teachers from the FAK for her excellent contribution to education.

HJ STEYN is na drie jaar diens as onderwyser in 1976 as dosent en sedert 1997 as professor in Vergelykende Opvoedkunde en direkteur van die Skool vir Onderwysersopleiding in die Fakulteit Opvoedkunde van die destydse Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys aangestel. Aan die begin van 1999 het hy diens aanvaar as rektor van die Potchefstroomse Onderwyskollege. Op grond van sy verantwoordelikheid as rektor het hy die Kollege en die breë onderwysgemeenskap in verskillende onderwyskomitees verteenwoordig, byvoorbeeld op die Standaardbepalende Liggaam vir Onderwysersopleiding en die Standaardbepalende Liggaam vir Opleiding van Praktisyns in Beroepsgerigte Opleiding en Ontwikkeling. As gevolg van die inskakeling van die Potchefstroomse Onderwyskollege by die PU vir CHO in Januarie 2001, is hy aangestel as dekaan van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe. Hierdie pos het hy beklee tot Julie 2006. Sedert Augustus 2006 dien hy weer as hoogleraar in Vergelykende Opvoedkunde in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroom-kampus).

Prof Steyn is verantwoordelik vir onderrig en navorsing in Vergelykende Opvoedkunde; 26 MEd- en 6 PhD-studente het hul studie onder sy leiding voltooi en hy het as outeur en deelnemende outeur van 16 vakgerigte boeke opgetree. Hy het 27 artikels in vaktydskrifte gepubliseer asook 14 artikels in ander wetenskaplike tydskrifte. Sy veld van navorsingspesialisering is die struktuur en funksionering van die onderwysstelsel met 'n resente fokus op die verhoging van produktiwiteit in die onderwys, beplanning van die onderwysstelsel en onderwysvoorsiening aan minderheidsgroepe.

Following three years' service as teacher, **HJ STEYN** was first appointed lecturer, in 1976, and since 1997 he has been a professor in Comparative Education and Director of the School of Teacher Training in the Faculty of Education of the then Potchefstroom University for Christian Higher Education. In January 1999 he became Rector of the Potchefstroom College of Education. In which capacity he served the education community by participating in various education committees, amongst others the Standard Generating Board for Teacher Training and the Standard Generating Board for Training and Development. As a result of the merging of the Potchefstroom College of Education and the Potchefstroom University, he was appointed Dean of the Faculty of Education Sciences in 2001. He held this position until July 2006, after which he was appointed professor in Comparative Education in the Faculty of Education of the North-West University (Potchefstroom Campus).

Prof Steyn is responsible for teaching and research in Comparative Education; 26 MEd and PhD students have completed their studies under his guidance and he is author or co-author of 16 subject books. In addition, he has published 27 articles in subject journals and 14 in other scientific journals. His field of research specialisation is the structure and functioning of the education system, with a recent focus on the increase of education productivity, the planning of education systems and education provisioning to minority groups.

ABSTRACT

The possible change of Outcomes-Based Education in the Foundation phase classroom

Outcomes-Based Education (OBE) has experienced a huge amount of criticism in South Africa during the past couple of years and the success thereof has been called into question daily. According to Spady, outcomes-based education has failed in South Africa and it should be stopped immediately. He is convinced that a too heavy administrative load is placed on teachers and that it has taken the focus off effective learning in the classroom.

The quality of education in South Africa is not up to standard and teachers are very negative about the current situation in classrooms. Some of the most important problems teachers experience are the large classes, the huge amount of paperwork that should be done, that time is still a limiting factor, that there is no uniformity in the education system, that too much emphasis is placed on assessment, that there are too many learning outcomes and assessment standards

to achieve in one year, that the training of teachers is unsatisfactory, that the needs of all the learners are still not taken into account in the classroom, that the government gives very little support in providing sufficient resources to schools and that, especially in the Foundation Phase, insufficient opportunity is provided for concrete learning experiences.

The new minister of basic education in South Africa and the previous MEC for education in Gauteng, Angie Motshekga, is of the opinion that the burden OBE places on teachers is too severe. Minister Motshekga promises a radical change in the education system of South Africa and she aims at revising certain legislature. Minister Motshekga appointed a task team to advise the Department of Education regarding positive changes that need to be made to OBE. The curriculum policy, curriculum structure and support in the implementation of the proposed changes are taken into account in the task team's report. The conclusion that the task team came to is, that although OBE had some positive outcomes, it is necessary to put the emphasis back on the knowledge aspect of positive learning. Clear guidelines should be given for " ... the what to teach and how to teach it".

In the recommendations it is suggested that a five-year plan should be developed to clarify and simplify the education policy, that the role of subject advisors should be developed, that the workload of teachers should be made more productive, that assessment should be simplified, that the transition from the Foundation Phase to the Intermediate Phase should be made easier, that the provision of learning material should be improved and that the training of teachers should be improved and made more practical.

In this article the problems teachers experience with OBE are discussed, as well as what the possible change of the education system in South Africa will entail, how foundation phase teachers understand this possible change and finally, the effect of this possible change on the training of teachers. The qualitative research method was applied and the researcher gathered information by conducting interviews.

It is clear that the teachers are in favour of the possible change, provided the main focus will once more be on reading, writing and arithmetic and the possible change lessens their workload and improves the quality of education in the Foundation Phase classroom. They feel that this possible change will empower teachers again and that, if the implementation is well-planned and well-structured, education in South Africa will improve. Teachers will be able to start enjoying the teaching profession again and will be able to feel in control of the learning process.

KEY CONCEPTS: Outcomes-based Education, structure for teaching, curricula, Foundation phase, teaching and learning, teachers, learners, teacher training, education change

TREFWOORDE: Uitkomsgebaseerde Onderwys, onderwyskundige struktuur, kurrikula, Grondslagfase-onderwys, onderrigleer, onderwysers, leerders, onderwysers-opleiding, onderwysverandering

OPSOMMING

'n Hele aantal punte van kritiek op die toepassing van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) in die Suid-Afrikaanse onderwys is die afgelope aantal jare geopper en die sukses daarvan word ernstig betwyfel. Volgens Spady, die vader van UGO, het UGO in Suid-Afrika gefaail en moet dit onmiddellik gestaak word. Hy is van mening dat die groot administratiewe las wat op onderwysers gelaa is, die belangrikste rede is waarom die onderwysers se aandag afgetrek is

van effektiewe onderwys.

Die nuwe Minister van Basiese Onderwys, Angie Motshekga, is van mening dat UGO 'n te groot las op onderwysers gelaai het. Motshekga het daarom 'n radikale verandering in die aard van onderwys in die vooruitsig gestel en belowe dat sekere wetgewing en beleid in hierdie verband sal verander.

In hierdie artikel word spesifiek die onderwysers, van die Grondslagfase, self aan die woord gestel ten opsigte van die probleme wat met die implementering van UGO ondervind is, asook ten opsigte van die veranderinge wat voorgestel is. Die fokus word ook geplaas op die wyse waarop hierdie onderwysers die veranderinge verstaan en laastens hoe hulle die uitwerking van die veranderinge op die opleiding van onderwysers verstaan. Die kwalitatiewe navorsingstradisie is toegepas en die navorser het die verlangde inligting aan die hand van onderhoude ingesamel.

Uit die navorsing is dit duidelik dat die onderwysers ten gunste is van die voorgenome veranderinge en dat hulle van mening is dat daar meer spesifiek op lees, skryf en wiskundige bevoegdheids gefokus moet word. Voorts het hulle die vertroue uitgespreek dat die voorgenome verandering wel hul administratiewe werkslading sal verlig. Hulle is ook bekommerd dat daar in die voorstelle baie min na die doeltreffende opleiding van onderwysers verwys word.

1. INLEIDING

Onderwysers vind UGO uiters stresvol. Ons moet terugkeer na die basiese dinge soos lees en skryf. Die kurrikulum en uitkomsgerigte onderwys (UGO) moet meer "vaartbelyn" gemaak word – Angie Motshekga (Rademeyer 2009b:7)

Die stelsel van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) in Suid-Afrika is die afgelope paar jaar aan heelwat kritiek onderwerp en die sukses daarvan word steeds bevraagteken (Jansen 1998:322). In Suid-Afrika is daar gemiddeld veertig leerders per klaskamer, wat dit soms onmoontlik maak om selfs net die belangrikste beginsels van UGO toe te pas. Dit lei daartoe dat talle onderwysers oorweldig voel en worstel om UGO suksesvol in die klas toe te pas. Die magtelose gevoel wat onderwysers ervaar het 'n afbrekende uitwerking op die onderrig wat dan in die klaskamers plaasvind, en die leerders ly daaronder (Phooko 2008:94). Volgens Spady (Rademeyer 2008a:1) het UGO in Suid-Afrika misluk en moet 'n einde daaraan gemaak word. Hy betoog dat daar 'n te swaar administratiewe las op onderwysers geplaas word en dat dit die fokus van doeltreffende leer ooreenkomstig die UGO-beginsels in die wiele gery het (Rademeyer, 2008a:1).

Die nuwe Minister van Basiese Onderwys in Suid-Afrika en voormalige LUR vir Onderwys in Gauteng, Angie Motshekga, is van mening dat die las van UGO te swaar op onderwysers rus (Rademeyer 2009b:7). Minister Motshekga het 'n radikale verandering in die onderwys van Suid-Afrika in die vooruitsig gestel en beoog om bepaalde wetgewing in hierdie verband te hersien (Govender 2009:1). Haar plan met die onderwyskurrikulum is om weg te beweeg van 'n model waarvolgens die departement van onderwys aan sekere vereistes moet voldoen, en te beweeg in die rigting van 'n model van dienslewering (Rademeyer 2009b:7).

In hierdie artikel word die onderwysers, en spesifiek die onderwysers van die Grondslagfase, aan die woord gestel ten opsigte van die probleme wat onderwysers in Suid-Afrika met uitkomsgebaseerde onderwys ondervind het. Daar sal bepaal word wat UGO in werklikheid behels en wat die voorstelle ten opsigte van die verandering in die onderwyskurrikulum inhou. Die mening van die Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van die voorgestelde verandering sal bepaal word asook hul siening van die wyse waarop hierdie verandering die opleiding van huidige Grondslagfase-onderwysers behoort te raak. Die kwalitatiewe navorsingsmetode is

aangewend, en die data is deur middel van fenomenologiese ondersoekprosedures ingesamel (vgl par 4).

Dit is duidelik dat Grondslagfase-onderwysers ten gunste is van die moontlike verandering in die onderwyskurrikulum en dat hulle saamstem dat die klem weer verskuif moet word na die verwerwing van meer basiese bevoegdhede soos lees, skryf en wiskundige geletterdheid. Voorts het hulle die vertrouwe uitgespreek dat die voorgenome verandering wel hul administratiewe werkslading sal verlig. Hulle is ook bekommerd dat daar in die voorstelle baie min na die doeltreffende opleiding van onderwysers verwys word.

2. UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO)

2.1 Wat is UGO?

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel bestaan uit vier komponente, naamlik die onderwysstelsel-beleid, die onderwysstelseladministrasie, die onderwyskundige struktuur en die ondersteuningsdienste (Steyn et al. 2003:8). Die onderhawige navorsing fokus op die onderwyskundige struktuur wat deur Steyn et al. (2003:1) gedefinieer word as die gestruktureerde en georganiseerde versameling van alle onderwysinrigtings op al vier onderwysvlakke en wat die horisontale en vertikale bewegingsmoontlikhede van leerders volgens hulle onderskeie vermoëns beskryf. Die aard van die onderwys van die Suid-Afrikaanse onderwyskundige struktuur is uitkomsgebaseerde onderwys.

Die kritiek teen die onderwyskurrikulum van voor 1994, naamlik dat dit te inhoudgebaseer was en te veel gefokus het op memorisering, het die departement van onderwys ná 1994 se besluit bepaal om van genoemde onderwyskurrikulum weg te breek. Die minister van onderwys het gevolglik in Februarie 1996 aangekondig dat 'n nuwe kurrikulum ingefaseer sou word, naamlik Kurrikulum 2005 (Kirstein & Wolhuter 2005:118). Die doel van Kurrikulum 2005 en die uitkomsgebaseerde onderwys wat daarin vervat is, is om die klem te verskuif na die bereiking van uitkomste wat, wanneer hulle bereik word, leerders in staat sal stel om hulself in hul onmiddellike omgewing, breë samelewing en internasionale gemeenskap te kan handhaaf (Kirstein & Wolhuter 2005:118-119).

Spady, wat erken word as die vader van UGO, het sy uitkomsgebaseerde kurrikulum sowat twintig jaar gelede in die VSA bekendgestel (Berlach & O'Neill 2008:50). Sy visie met hierdie kurrikulum was om met die groter prentjie te begin deur breë uitkomste te stel, en dan van daar af terug te werk na die uitkomste en inhoude wat sal meewerk om daardie breë uitkomste te bereik (Berlach & O'Neill 2008:50). William Spady definieer UGO dus as die organisering van alle skoolprogramme en onderrigmetodes rakende die duidelik omskrewe uitkomste wat leerders moes bereik het teen die tyd dat hulle die skool verlaat (Gerber 1997).

Uit bogenoemde definisie is dit duidelik dat uitkomsgebaseerde onderwys 'n onderwys-filosofie is wat georganiseer is volgens bepaalde basiese oortuigings, beginsels en wesen-sienskappe, naamlik (Gerber 1997):

- Die uiteindelijke uitkomste word gedefinieer en dan word teruggewerk na die deurlopende uitkomste wat leerders moet bereik.
- Individuele skole ontwerp hulle eie kurrikulum wat gegrond is op die ooreengekome uitkomste.
- Alle leerervaringe moet ingesluit word om individuele sukses toe te laat.
- Die proses is belangriker as die produk.

- Die klem val op die individu in die onderrigleerbeure.
- Die onderrig is geïndividualiseer.
- Die leerervaring van individue word deur volgehoue terugvoering ondersteun.
- Die leerder moet verantwoordelikheid aanvaar vir sy/haar eie leer.
- Onderrigmetodes word deurlopend afgewissel en gewysig.

UGO word deur Lundie (2008:3) beskryf as 'n benadering waarvolgens die onderwysers en leerders hulle aandag op twee aspekte moet fokus. Eerstens val die klem op die verlangde eindresultate van elke leerproses. Hierdie verlangde eindresultate word uitkomst genoem, en die leerders moet kan toon dat hulle dit bereik het. Tweedens val die klem op die onderrig- en leermetodes wat die leerders sal lei om hierdie uitkomst te bereik.

UGO is verder gebaseer op die feit dat rekenskap gegee moet word van alles wat bereik word en dit vereis bewyse (Berlach 2004:3). Volgens Berlach (2004:3) val die klem van UGO op die uitkomst eerder as op die insette. Volgens hierdie standpunt fokus UGO eerder op die uitkomst wat bereik moet word as op die inhoud wat bemeester moet word. Leerders word geëvalueer volgens die mate waarin hulle die uitkomst bereik het (Williams 1994). Spady (Berlach 2004:4) se opsomming van UGO kom daarop neer dat alle studente daartoe in staat is om te leer as hulle die tyd gegun en die ondersteuning gebied word om dit te doen.

Vir die doel van hierdie studie is dit ook belangrik om kennis te neem van die mate waarin die tradisionele onderrigmodel voor 1994 met die uitkomsgebaseerde model vergelyk kan word. Jansen en Christie (1999:44) vergelyk die paradigmaskuif van die tradisionele onderrig- en leermodel van voor 1994 na uitkomsgebaseerde onderwys soos volg:

Figuur 1: *Vergelyking tussen tradisionele onderwys en uitkomsgebaseerde onderwys*

	Tradisionele model	Uitkomsgebaseerde model
Die leerder	Passiewe leerders	Aktiewe leerders
Assessering	Gegradeer Eksamengerig Eksklusief	Deurlopende assessering
Die rol van die onderwyser	Onderwysergesentreer Handboekgebaseer	Leerdergesentreer Onderwyser dien as fasiliteerder
Kurrikulum	Kurrikulum beskou as rigied en ononderhandelbaar Fokus op wat die onderwyser wil bereik	Leerprogramme dien as riglyn Fokus op uitkomst
Tydraamwerk	Inhoud word binne rigiede tydraamwerke geplaas	Buigsame tydraamwerke, sodat leerders volgens hulle eie pas kan werk

2.2. UGO in Suid-Afrika: Die belangrikste probleme

Suid-Afrika word daagliks gekonfronteer met die suksesvlak van UGO in skole, en onderwysers het gemengde gevoelens daaroor. Onderwysers se werk is heelwat anders as wat dit vyftien jaar gelede was. Die leerinhoud is veel meer kompleks en omvattend, en hulle moet meer uitrig in minder tyd (Clarke 1994:2). In hierdie konteks is UGO ingevoer om die ongelykheid in die land te probeer uitskakel en om die gehalte van onderrig en leer te verbeter (Jansen 1998:322). Nieteenstaande hierdie positiewe voorname, beweer Jansen (1998:322) dat selfs eerstewêreldlande nog probleme met die doeltreffende implementering van UGO ondervind.

Een van die grootste probleme wat onderwysers met UGO ondervind, is die groot hoeveelheid administrasie wat dit inhou. Du Toit (in Rademeyer 2008b:5) meen dat die klem van UGO op deurlopende assessering val, en dit plaas 'n besonder swaar administratiewe las op onderwysers. Talle vorms moet ingevul word. Onderwysers word ook beskou as kurrikuleerders. Onderwysers word van 'n groot hoeveelheid leeruitkomste voorsien, en hulle moet dan self besluit hoe hulle dit gaan bereik (Van Niekerk 2008:1). "Die eindelose papierwerk maak van onderwysers tam, suwwe administratiewe beamptes wat eenvoudig nie tyd oor het om hulle opvoedingstaak na behore te verrig nie" (Van Niekerk 2008:1). Onderwysers word weggehou van hulle eintlike werk, naamlik die onderrig van die leerders (Crump 2005:1). Volgens Mailula en Laugksch (2003:4) ervaar UGO-onderwysers meer druk en het hulle 'n groter werklading as onderwysers wat nie by UGO betrokke is nie. Richard Berlach (2005:7) meen dat talle onderwysers die beroep verlaat omdat UGO hulle versmoor. Volgens Jansen (1998:326-327) word daar van onderwysers verwag om die kurrikulum te herorganiseer, maar hulle word nie ondersteun deur indeling in kleiner klasse, voorsiening van hulpmiddele en die gun van voldoende tyd nie.

Die beperkte tyd is 'n tweede groot probleem. Onderwysers het slegs beperkte tyd tot hulle beskikking waarin al die uitkomste in die Nasionale Kurrikulumverklarings bereik moet word. Volgens Spady (in Rademeyer 2008a:1) is die skoolklok, -skedules en -kalenders die hoofbepaler in die Suid-Afrikaanse onderwys. UGO vereis aan die ander kant buigsame voorwaardes en dit is iets wat beleidmakers nie besef het toe UGO in Suid-Afrika geïmplementeer is nie. UGO vereis dat leerders die leerinhoud op eie houtjie moet ontdek en dan bemeester. Onderwysers is nie meer die bron van kennis nie en moet slegs onderrig- en leerervaringe fasiliteer (Jansen 1998:324). Van Niekerk (2008:1) meen dat kosbare onderrigtyd deur die leerders se selfontdekking vermors word. Hy beveel aan dat een goeie metode by leerders ingeoefen moet word sodat die leerinhoud vasgelê kan word. Met die kennisontploffing van die hedendaagse lewe kan daar nie telkens van die leerder verwag word om die wiel self opnuut te ontdek nie – hulle behoort voort te bou op feitekennis wat oor baie eeue heen ontdek is (Van Niekerk 2008:1).

Die aard van die UGO-beginsels is die derde probleem waarvan kennis geneem moet word. Twee van hierdie UGO-beginsels is die hoë verwagtinge wat aan al die leerders gestel moet word en die uitgebreide leergeleenthede wat voorsien moet word (Lundie 2008:16). Elke leerder moet genoeg geleentheid gegun word om die uitkomste te bereik en sukses te behaal. In groot klasse is dit moeilik om individuele aandag aan al die leerders te skenk of in almal se behoeftes te voorsien. Die probleem word verder bemoeilik deur die feit dat elke onderwyser self moet besluit hoe h/sy die leerders gaan ondersteun om die voorgeskrewe uitkomste te bemeester (Gerber 1997). Dit lei daartoe dat daar geen eenvormigheid in die onderwys is nie en dat standarde verskil (Van Niekerk 2008:1). Jansen (1998:325) meen dat die beginsels van UGO op misgetaste aannames berus van wat in skole en klaskamers gebeur en die soort onderwysers wat in die onderwysstelsel werksaam is.

Die vierde probleem wat na vore kom, is die voortdurende veranderinge wat in die kurrikulum aangebring word, iets wat uiters frustrerend vir onderwysers is. Volgens Berlach (2005:3) is UGO

soos 'n verkleurmannetjie. Sodra sekere aspekte daarvan vir onderwysers duidelik word en hulle goed vertrouwd geraak het daarmee, verander dit weer van kleur en vorm.

Die opleiding van onderwysers is die vyfde en een van die grootste probleme met betrekking tot die verbetering van onderwys in Suid-Afrika. Fraser (in Rademeyer 2008b:5) meen dat 'n deurslaggewende rede waarom UGO nie in Suid-Afrika werk nie, daarin geleë is dat die meerderheid onderwysers nie oor genoegsame onderwysbedrewenheid beskik nie. Om UGO suksesvol toe te pas, moet daar onderwysers wees wat die inhoud deeglik bemeester het, wat vertroue in hulle eie vermoëns het en wat vaardig is om betekenisvolle leer deur UGO te laat plaasvind (Onwu & Mogari 2004:161-162). Die meeste onderwysers het min of geen opleiding in UGO nie en werk in groot klasse met min of geen hulpmiddels nie. Ten spyte van hierdie probleme moet hulle nog 'n heel gesofistikeerde kurrikulum toepas (Onwu & Mogari 2004:162). Dit het baie onderwysers oorweldig. Talle van die ouer onderwysers het slegs 'n kortkursus of werkswinkel in UGO bygewoon. Onderwysers is ook ontsteld oor die gehalte van die werkswinkels en die opleiding wat wel voorsien word (Mbingo 2007:1). Onderwysers (gekwalfiseer of ongekwalifiseer) moet ook as kurrikuleerders optree, en hiervoor is opleiding nodig. Volgens Van Niekerk (2008:1) is dit 'n terrein wat intensiewe opleiding vereis, en geen onderwyser met die beperkte opleiding wat h/ sy in die vier jaar op universiteit ontvang het, kan doeltreffend kurrikuleer nie.

Die Suid-Afrikaanse Onderwysunie (SAOU) meen dat een van die eerste sake waaraan minister Motshekga aandag moet skenk, die indiensopleiding van onderwysers is (Rademeyer 2009a:3). Motshekga het aangedui dat een van die kernaspekte waaraan sy aandag gaan skenk, die opleiding van Grondslagfase-onderwysers en die heropening van onderwyskolleges is (Govender 2009:1).

Maar wat beteken hierdie verandering vir die opleiding van onderwysers? Baie ouer onderwysers het nog nie eens UGO onder die knie nie en die jonger onderwysers het hulle opleiding in UGO ontvang. Hierdie wyse van onderwysvoorsiening gaan (na 2010) nou weer 'n verandering ondergaan. Aan die ander kant meen Lovat (2003:31) dat dit belangrik is dat alle onderwysers lewenslange leerders moet bly sodat hulle op hoogte kan bly van alle nuwe verwikkelinge in die onderwys. Metcalfe (Rademeyer 2008b:5) meen verder dat enige kurrikulum 'n sukses sal wees as daar bevoegde onderwysers is wat deeglik vir hulle taak opgelei is.

Die visie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel stel die voorneme om 'n regverdige en gelykvormige onderwysstelsel van hoë gehalte te vestig, met 'n kenmerkende kultuur van gedissiplineerde onderrig en leer (Steyn et al. 2003:72). In die lig van die voorafgaande probleme is dit duidelik dat dit alleenlik kan geskied indien daar noodsaaklike veranderinge ten opsigte van die bogenoemde uitdagings aangebring word.

3. DIE VOORGESTELDE VERANDERINGE (2010) DEUR DIE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

Dat onderwys, en daarby ingeslote die bogenoemde probleme, ernstig deur die regering van die dag opgeneem word, ly geen twyfel nie. In president Jacob Zuma se staatsrede (2009:1) is die voorsiening van onderwys in Suid-Afrika sterk beklemtoon. President Zuma verklaar dat onderwys gedurende die volgende vyf jaar 'n sleutelposisie in Suid-Afrika moet inneem en dat ouers, onderwysers en leerders moet saamwerk om skole weer in geslaagde sentrums van uitnemendheid te verander. Die nuwe Minister van Basiese Onderwys, Angie Motshekga, belowe 'n radikale verandering in basiese onderwysvoorsiening (Govender 2009:1). Sy meen dat die onderwysstelsel tot dusver as afsonderlike eenhede gefunksioneer het. Haar voorneme is om die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel as eenheid te ontwikkel – een voertuig wat in een rigting beweeg (Govender 2009:2).

Volgens Motshekga (Rademeyer 2009b:7) gaan onderwysers vir die eerste keer in jare weer kan asem skep. Sy meen die las van UGO op onderwysers is te erg en dat onderwysers UGO as buitengewoon stresvol ervaar. Motshekga is oortuig daarvan dat daar te veel papierwerk aan UGO verbonde is. Volgens Rademeyer (2009b:7) wil die nuwe minister nie volkome wegdoen met UGO nie, omdat die beginsels daarvan lofwaardig is. Motshekga wil egter terugkeer na basiese onderwysfokusse, soos lees en skryf, en sy wil 'n situasie bereik waar onderwysers meer tyd gegun word om onderrig te gee, eerder as om papierwerk te doen. Haar oogmerk is om UGO in Suid-Afrika te vereenvoudig en meer vaartbelyn te maak. Rademeyer (2009b:7) wys daarop dat al die skole wat goed presteer, dinge nog op die tradisionele manier doen. Motshekga wil ook hê die aantal leerders in 'n klas moet verminder word sodat onderwysers meer individuele aandag aan leerders kan skenk (Govender 2009:1). As resultaat van hierdie verandering glo sy dat Suid-Afrikaanse leerders oor twee of drie jaar weer suksesvol aan internasionale studies sal kan deelneem.

Op grond van haar voorneme rakende 'n verandering in die onderwys het Motshekga 'n taakgroep aangestel om die Departement te adviseer insake die positiewe veranderinge wat aangebring behoort te word om kwaliteit in die onderwys te verhoog. In die verslag van die taakgroep (RSA, 2009) word die kurrikulumbeleid, kurrikulumstruktuur en ondersteuning van onderwysers by implementering, assessering sowel as onderrigkontekste onder die loep geneem. Die Taakspan kom tot die slotsom dat alhoewel daar baie positiewe uitkomstes uit die toepassing van UGO voortgevloei het, dit noodsaaklik is om weer die kennisaspek wat positiewe leer ondersteun, te beklemtoon. Duidelike riglyne moet neergelê word insake "... the what to teach and how to teach it" (RSA, 2009: 61). In die aanbevelings word dus voorgestel dat 'n vyfjaarplan ontwikkel moet word om die kurrikulumbeleid ondubbelsinning en vaartbelyn te maak, die rol van die vakadviseurs te ontwikkel, die onderwysers se werkslas meer produktief te maak, assessering te vereenvoudig, die oorgang tussen die Grondslagfase en die Intermediêre Fase te vergemaklik, die voorsiening van leermateriaal te verbeter en om die opleiding van onderwysers beter verband te laat hou met die eise van die praktyk (RSA 2009: 62-67).

Op 6 Julie 2010 het Minister Motshekga 'n verklaring uitgereik waarin die volgende wysigings tot die kurrikulum aangekondig is (Department of Education, 2010):

- Daar sal nie meer na UGO verwys word nie, maar eerder na die "Nasionale Kurrikulum-Verklaring (NKV)".
- Die inhoud van vakke, assesseringstandaarde en leernutskomste is ontleed en dit is "herverpak" om elke vak meer verstaanbaar en onderrigbaar te maak. Dit staan bekend as die Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklarings (KAV's) ("*Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS)*").
- Onderwysers se taak gaan vergemaklik word. Die aantal projekte per jaar word verminder, portefeuljelêers word afgeskaf en die hoeveelheid leerareas in die Intermediêre Fase (gr. 4-6) word verminder tot 6 vakke.
- Baie fokus gaan op lees-, skryf- en syfervaardighede geplaas word.
- Werkboeke (gedrukte boeke waarin leerders kan skryf) sal na skole versprei word vir gebruik in graad 1-6. Elke leerder sal 'n werkboek ontvang en dit sal onder andere help om leerders se gebrekkige skryfvaardighede te verbeter. Die werkboeke sal deur 'n span kundiges in die Departement van Onderwys ontwikkel word.

Die vraag is dus of die voorneme van minister Motshekga en die aanbevelings van die Taakspan in ooreenstemming is met die probleme wat hierbo aangestip is en met die sienings van

onderwysers wat by die onderwyspraktyk betrokke is. Die vraag is deur die onderhawige navorsing aan die orde gestel.

4. METODE VAN NAVORSING

'n Tegniek uit die kwalitatiewe navorsingstradisie is toegepas om die navorsingsprobleem op te los, want die kwalitatiewe metode fokus op die studie van 'n fenomeen in al sy verwickeldheid binne 'n natuurlike omgewing. Volgens Leedy en Ormrod (2005:133) behels die kwalitatiewe metode dat 'n persoon verskillende vorme van data insamel en dit dan van alle kante ontleed sodat 'n ware en betekenisvolle beeld van 'n komplekse fenomeen verkry kan word. Verder beweer Anfara en Mertz (2006:268) dat wanneer 'n persoon 'n navorsingsprobleem wil oplos, h/sy in die eerste plek nie moet kyk na teorieë of bevindings nie, maar na wat die praktisyns van die wetenskap doen, en dit is die rede waarom kwalitatiewe navorsing vir die onderhawige probleem van groot waarde is. In die geval van kwalitatiewe navorsing word veral drie aspekte beklemtoon, naamlik eerstens die gehalte en relevansie van data wat ingesamel word deur van verskillende bronne gebruik te maak, byvoorbeeld onderhoude, tweedens, die prosedure om die data te interpreteer en te organiseer, en derdens, die beskrywing van die bevindinge (Strauss & Corbin 1990:11-12).

By die besluit oor watter kwalitatiewe navorsingmetodes gebruik word met die uitvoering van 'n bepaalde navorsingprojek, is die aard van die navorsingprobleem en die beskikbaarheid van deelnemers van bepalende belang. Ter uitvoering van die onderhawige navorsing is besluit om indiepte-onderhoude met die deelnemers te voer, want indiepte-inligting moet by ervare praktisyns in hul spesifieke konteks verkry word. Volgens Botha (2001:13) is indiepte-onderhoude 'n belangrike navorsingsmetode betreffende kwalitatiewe navorsing. Die indiepte-onderhoude het uit 'n enkele vraag, wat aan elk van die deelnemers gestel is, bestaan, en die onderhoude het ongestruktureerd plaasgevind (Leedy & Ormrod 2005:139). Die vraag wat aan al die deelnemers gestel is, was: "Hoe verstaan u hierdie moontlike verandering wat minister Angie Motshekga beplan en hoe sou u dit aanpak?"

By die keuse van deelnemers in hierdie navorsing is van gerigte steekproefneming gebruik gemaak (Maree 2001). Dit behels dat die navorser, aan die hand van gemotiveerde kriteria, sy/haar eie oordeel gebruik ten opsigte van respondentseleksie en dan slegs dié respondente wat die beste aan die doel van die navorsing beantwoord, by die steekproef insluit. Vier Grondslagfase-onderwysers uit vier verskillende voormalige model-C- en landelike skole in die Gauteng Provinsie het aan die studie deelgeneem. Die verskeidenheid skole is so gekies dat dit tipiese soorte skole, ten opsigte van ontwikkeling, in die Gautengprovinsie verteenwoordig. In elk van die skole is een Grondslagfase-onderwyser, met die hulp van die skoolhoof, as deelnemer gekies. Hierdie vier deelnemers is almal ervare onderwysers, elk met ongeveer twintig jaar onderwyservaring. Hulle beklee respektiewelik poste aan 'n goeie, toonaangewende skool, 'n landelike skool met min of geen moderne onderwys hulpsbronne nie, 'n goeie dubbelmediumskool en by 'n skool wat onlangs tot stand gekom het.

5. RESULTATE EN BESPREKING

Soos in paragraaf 2.2 verduidelik, word daar nog talle probleme met UGO ondervind, en onderwysers worstel daagliks daarmee. Van die probleme wat uit die literatuurstudie (kyk par 2.2) na vore gekom het, is die groot hoeveelheid administrasie wat UGO inhou, die beperkte tyd wat gegun word om uitkomst te bereik, die beginsels van UGO (hoë verwagtinge en uitgebreide

leergeleenthede) wat moeilik is om in die huidige klassituasie te verwesenlik, die voortdurende verandering wat plaasvind en die problematiek wat met die opleiding van onderwysers verband hou.

Die onderwysers se siening van UGO

Een van die grootste probleme wat die onderwysers met UGO ondervind, is die groot hoeveelheid papierwerk. Onderwysers is moeg vir kopieë afdruk, papiere bind, assesseringstake uitwerk, nasienwerk en punte oordra. “In hierdie tyd kon ons ’n oulike les aangebied het” (Onderwyser A). Die onderwysers noem dat hulle so besig is om te beplan, dat hulle nie tyd oor het om dit wat hulle beplan het, te doen nie. By landelike skole is daar nie eens elektrisiteit of fotostaatmasjiene nie. Papierwerk is dus vir hulle ’n nagmerrie. Die onderwysers was dit met mekaar eens dat skoolhou tans net lêers en beleide behels. “Skoolhou is ’n lêerbedryf” (Onderwyser D).

Nog ’n probleem wat al vier onderwysers ondervind, is die groot klasse. Volgens onderwyser A was daar vyf tot sewe jaar gelede gemiddeld 20–25 leerders in ’n klas. Toe kon groepwerk veel makliker gedoen word. Onderwyser C is oortuig daarvan dat die leerders in groot klasse nie so goed toegerus word soos in kleiner klasse nie. Sy stel dit soos volg: “Dit is noodsaaklik dat ’n onderwyser elke dag by elke leerder moet uitkom. In landelike skole waar daar meer as vyftig leerders in ’n klas is, is dit onmoontlik. Onderwyser D meen dat groepwerk wel in groot klasse kan slaag, maar dat die handhawing van dissipline in hierdie gevalle ’n groot rol speel. Vandag moet ’n onderwyser so versigtig wees hoe s/hy ’n kind straf. Soos onderwyser A voel sý ook dat UGO die onderwysers dissiplinêr gesproke ontmagtig het. Waar groepwerk vroeër benut is om ’n kind te help om iets te ontdek, het dit nou “... in ’n sirkus ontaard” (Onderwyser A).

Verder is die onderwysers van mening dat assessering te veel tyd in beslag neem. Dit is tyd wat vir onderrig gebruik kon geword het. Onderwyser D sê dat al die assesseringstake veroorsaak “... dat ordentlike onderrig, steungewing en verrykende onderrig in die Grondslagfase agterweë bly. Die vaslegging van inhoud het verdwyn in UGO”. Onderwyser C meen dat daar te veel gegewens (bewyse) oor ’n kind ingesamel moet word.

Die leeruitkomste en assesseringstandaarde in UGO is nog ’n verdere probleem vir al die onderwysers. Onderwysers is ontmagtig deur al die nuwe, deftige terme, en die spektrum waarbinne hulle nou moet werk, was te wyd. Onderwysers sukkel om die assesseringstandaarde te interpreteer en twyfel of hulle op die regte pad is. Die baie leeruitkomste en assesseringstandaarde wat bereik moet word, maak dat die leerders se wesenlike menswees soms agterweë gelaat word. Onderwyser C meen dat “... die leeruitkomste en assesseringstandaarde by die semi-konkrete begin. Die konkrete ervaring van die kind word nie aangeraak nie”.

Die opleiding van onderwysers in UGO is ook vir al vier die onderwysers ’n probleem. Hulle het elkeen tussen een en twee weke opleiding in UGO gehad. Die persone wat die opleiding aangebied het, was nie in UGO opgelei of geskool nie. Volgens onderwyser A het ervare onderwysers kursusse bygewoon “... waar die aanbieders self nie die antwoorde vir vrae gehad het nie”. Die gevolg is dat baie onderwysers die beroep verlaat het of die uitvoerbaarheid van UGO bevraagteken het. Onderwyser D wonder: “... weet die mense wat in beheer is, werklik wat UGO behels? Ek vind dit hartseer dat die persoon in beheer van die Grondslagfase in dié distrik, self nie by onderwys betrokke was nie”.

Onderwyser A is die mening toegedaan dat daar nog ’n groot gaping bestaan tussen die gestimuleerde en ongestimuleerde kind. Sy meen dat die stadige leerders in UGO verloor word, want die onderwyser gaan net voort en voort, omdat daar so baie uitkomste is wat bereik moet word. Sy meen dat vyftien jaar gelede se graad een leerders tans goeie poste beklee en dat daar

niks met hulle onderrig verkeerd was nie. Hierdie leerders kon hulle skoolloopbaan voltooi sonder al die spanning. Volgens haar veroorsaak UGO stres by leerders en "... hulle ervaar elke dag mislukings".

Onderwyser B meen dat die regering nie genoeg gedoen het ten opsigte van landelike skole nie. Hierdie skole het nie elektrisiteit, genoeg klaskamers of selfs skryfborde nie. Hierdie leerders weet nie van tegnologie nie, en die skool besit nie eens tydskrifte nie. Volgens hierdie onderwyser het UGO-klasse die ordentlike opleiding vir onderwysers, hulpbronne en tegnologie nodig. Sy sê die onderwysdepartement wil vir onderwysers skootrekenaars gee, maar hulle het nie eens elektrisiteit by die skool of tuis nie. Hierdie skool kan nie eens probeer om UGO te implementeer nie, want die meeste van die leerders in die landelike gebiede woon by hulle grootouers wat ongeletterd is. Sy stel onomwonde dat UGO vir ryk mense is en " 'n Mens kan nie UGO onder 'n boom implementeer nie".

Onderwyser C is van mening dat UGO die onderwysers aan die diepkant ingegooi het en hulle moes maar net swem. Elkeen het probeer om UGO op sy/haar manier te interpreteer, wat soms tot konflik gelei het. Daar was geen dienslewering van die onderwysdepartement se kant nie. Verder meen sy dat die leerders wat vandag voor 'n onderwyser in die klas sit, se sosiale omstandighede veel meer van mekaar verskil as 'n paar jaar gelede.

Onderwyser D meen dat UGO tot gevolg gehad het dat talle onderwysers afsien van drillwerk en die leerders alles self laat ontdek. Sy sê dat dit nie is wat UGO beteken nie. "UGO het bedoel dat drillwerk nie klakkeloos moet wees en die leerders verveel nie" (Onderwyser D). Die wanpersepsie dat leerders nou alles self moet ontdek, is ook verkeerd. Die onderwyser moet die leerders nog steeds na die ontdekking daarvan lei, veral in die Grondslagfase.

Onderwyser D is van mening dat UGO wel suksesvol is. Sy het in die negentigerjare opleiding in UGO ontvang en "... UGO soos dit toe gepredik is, lyk glad nie meer soos dit vandag lyk nie". Sy meen dat die kritiek teen UGO nie geregverdig is nie, want wat vandag in die skole realiseer, is nie UGO nie. UGO sou suksesvol gewees het as dit korrek toegepas was, maar "... die baba is met die badwater uitgegooi". Vandag word die leerders by die leerproses betrek, maar in die ou dae is leerinhoud op hulle afgedwing. Verder meen onderwyser D ook dat die groepsonderrig in UGO die leerders verdraagsaamheid teenoor mekaar leer. Die ander onderwysers stel egter dat net aspekte soos die selfontdekking van die kind, die kweek van entrepreneurskap, die deurlopende assessering en die verskeidenheid metodes positiewe aspekte van UGO is.

Die wyse waarop onderwysers die moontlike verandering verstaan en die wyse waarop hulle dit sou aanpak

Onderwyser D het vier jaar gelede 'n Gesyferdheid- en Geletterdheid-seminaar in Krugersdorp bygewoon waar daar gesê is: *Back to Basics*. Hierdie basiese dinge word saamgevat met die drie r'e, naamlik "*reading*", "*writing*" en "*arithmetic*". Al vier onderwysers is oortuig daarvan dat dit is wat minister Motshekga bedoel met haar skuif. Die klem gaan meer op Geletterdheid val.

Verder meen hulle ook dat minister Motshekga die administratiewe werk van onderwysers meer vaartbelyn gaan maak en dat daar weer vir elke vak, afdeling en graad 'n skema deur die departement van onderwys voorsien gaan word wat die inhoud, soos voorheen, uiteensit. Onderwyser A meen dat "... onderwysers in die tradisionele onderwys gekoester was". Die skema wat voorsien is, het vir onderwysers struktuur en veiligheid gebied en jong onderwysers het presies geweet wat om te doen. Onderwyser B wil weer onderrig gee, eerder as om te sit en administratiewe werk doen.

Ander aspekte wat, volgens die mening van die onderwysers, by die moontlike verandering ingesluit moet word, is:

- Perseptuele en motoriese vaardighede. Onderwysers A en C meen dat die eerste tien weke van graad een benut moet word om al die leerders op dieselfde vlak te kry. Die “deftige” werk moet eers gelaat word en praktiese werk moet met die kinders gedoen word, byvoorbeeld touspring, loopbalk, balle gooi en vang en legkaarte bou. “Die leerders werk konstruktief sonder ’n potlood” (Onderwysers A en C).
- Onderwyser A is van mening dat die leerders gedurende die eerste kwartaal net op wiskundige woordeskat in Gesyferdheid moet fokus. Hulle kan in die tweede kwartaal begin om meer formele werk te doen.
- Al vier die onderwysers is van mening dat die werk wat in een jaar gedoen moet word, verminder moet word. Die leeruitkomste, assesseringstandaarde en mylpale moet meer vaartbelyn gemaak word en daar moet weer ’n voorgeskrewe sillabus aan onderwysers voorsien word.
- Onderwyser A meen dat indien daar stadiger gewerk word, die onderwyser die leerders so goed sal ken, dat al die assessering nie nodig sal wees nie. “Deur stadiger te werk sal gestimuleerde kinders die tyd kry om rustiger te raak en ongestimuleerde kinders sal die tyd kry om agter te kom hoe dinge werk.” (Onderwyser A).
- Klasse moet kleiner gemaak word. Onderwyser B meen dat assessering onmoontlik is in ’n klas van meer as vyftig. Indien dit nie moontlik is om klasse kleiner te maak nie, moet assistente in die klasse aangestel word.
- Onderwyser A stel voor dat die departement van onderwys geld aan skole moet gee om verbruikbare apparaat soos potlode, kryt, verf, karton en gompapier te koop. Die beskikbaarheid van hierdie materiaal is van kardinale belang vir die ontwikkeling van die leerders se motoriese en perseptuele vaardighede.
- Onderwyser C meen dat die status van onderwysers in die gemeenskap weer verhoog moet word.
- Onderwyser B is van mening dat alle groepwerk geskrap moet word omdat dit ontwrigtend is. Die ander onderwysers meen weer dat groepwerk voordele inhou, maar dat dit slegs in kleiner klasse vrugte afwerp.
- Onderwyser C meen dat alle rolspelers, ongeag ras of kultuur, betrek moet word by die beplanning van die voorgenome verandering.
- Al vier die onderwysers is die mening toegedaan dat die opleiding van nuwe en praktiserende onderwysers verbeter moet word. Opleiding moet intensief wees en meer praktykgerig. Nuwe onderwysers het al die boekkennis, maar die ouer garde weet hoe dit in die praktyk werk. Onderwyser C dink dit is goed dat minister Motshekga beplan om die onderwyskolleges weer te open: “... Die kolleges het onderwysers leer skoolhou, waar universiteite fokus op boekkennis”. Dit is ’n goeie idee om kolleges by universiteite te integreer. Die feit dat minister Motshekga die opleiding van Grondslagfase-onderwysers wil verbeter, is volgens al die onderwysers baie goed. As hierdie onderwysers werk van goeie gehalte lewer, het die leerders daarna minder probleme. Al vier die onderwysers is van mening dat kenners hierdie keer gekry moet word om die opleiding te gee, en dit moet nie weer net ’n week lank duur nie. Onderwyser A is ook van mening dat jong onderwysers ten opsigte van die volgende aspekte opgelei moet word:
 - o Berading.
 - o Hoe om leerders met probleme te identifiseer, byvoorbeeld kinders wat gemolesteer word.
 - o Hoe om ’n gespreksatmosfeer in die klas te skep.

- o Sterwensbegeleiding vir persone wat deur VIGS geraak word.
 - o Hoe om groot klasse te hanteer.
- Onderwyser C beveel aan dat die dokumentasie wat aan onderwysers gegee word, meer gestruktureerd moet wees sodat onderwysers presies weet wat van hulle verwag word.
 - Al vier die onderwysers is van mening dat eenvormigheid tussen skole onderling bevorder moet word. Onderwysers A en B meen dat UGO hom geleen het tot die bevordering van verskille tussen skole. Die onderwysdepartement behoort aan elke skool dieselfde gedetailleerde skema te gee insake die inhoud wat gedek en die uitkomste wat bereik moet word. Onderwyser C wil hê dat al die skole dieselfde lees- en handboeke moet gebruik en dat lees- en handboeke goedgekeur moet word alvorens dit deur skole gebruik word.

Die onderwysers se houding teenoor die moontlike verandering

Onderwysers A en D is een honderd persent ten gunste van die moontlike verandering en om terug te keer na die basiese dinge, want “... vandag se kinders kan nie meer lees of skryf nie”.

Onderwyser B meen dat die moontlike verandering goed sal wees vir landelike onderwysers, omdat hulle nog altyd dinge op die tradisionele manier gedoen het. Dit sal vir hulle soos “... ’n vars bries in ’n bedompige vertrek” wees. As daar weer op die basiese dinge gefokus word, sal kinders dalk weer iets leer.

Onderwyser C is van mening dat die klemverskuiwing goed sal wees, maar dat daar ’n duidelike strategie voorsien sal moet wees om dit haalbaar te maak. Jonger onderwysers gaan dit makliker vind om te verander. Dit is moeilik om die ouer garde weer anders te laat dink. Daarom sal die verandering positief aangepak en onderwysers gemotiveer moet word.

Onderwyser D huldig die standpunt dat daar eers geëksperimenteer moet word met die moontlike verandering in skole. Indien dit nie werk nie, moet dit gelaat word, want die kind se belange kom eerste. Soos onderwyser C meen ook sy dat ’n onderwyser net een jaar lank die geleentheid gegun word om te help dat ’n kind iets leer. As die onderwyser dit verbrou, is die geleentheid vir altyd verby.

6. GEVOLGTREKKING

Een van die probleme wat onderwysers met UGO ondervind, is die groot hoeveelheid administrasie wat dit inhou. Al vier die onderwysers stem saam met minister Motshekga en die bevindings van die Taakspan oor die administratiewe las wat op onderwysers geplaas word en bepleit ’n vermindering daarvan. Hulle is al vier ten gunste daarvan dat die papierwerk meer vaartbelyn gemaak moet word sodat hulle weer kan begin skoolhou. Die onderwysers hoop dat hierdie moontlike verandering gaan beteken dat daar weer vir elke onderwyser ’n sillabus gegee gaan word om te volg, eerder as dat hulle weer self die kurrikulum moet interpreteer.

Tyd is ook ’n beperkende faktor wanneer dit by UGO kom. Die onderwysers noem dat assessering te veel tyd in beslag neem en dat daar te veel leeruitkomste en assesseringstandaarde is om in een jaar te moet bereik. Hulle is van mening dat daar stadiger gewerk moet word sodat die leerders beter toegerus kan word en daar meer tyd vir die vaslegging van inhoud beskikbaar kan wees. Hierdie bevinding is dus ook in ooreenstemming met die bevindinge en aanbevelings van die Taakspan.

Die literatuurstudie het ook daarop gedui dat probleme met die beginsels van UGO ondervind word. Dit is onmoontlik vir onderwysers om uitgebreide leergeleenthede in groot klasse te skep

of om hoë verwagtinge van al die leerders in die klas te koester. Volgens hulle is daar nog te veel verskille tussen die leerders in 'n klas. Hulle is ten gunste van minister Motshekga se voorneme om klasse kleiner te maak.

Die voortdurende veranderinge wat plaasvind, frustreer die onderwysers geweldig. Onderwysers meen dat al die rolspelers by die oorweging van moontlike veranderinge betrek moet word. Sodoende kan 'n eenvormige onderwysstelsel ontwikkel word waarby almal baat sal vind, en sal minister Motshekga se doelwit om die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel tot 'n eenheid te ontwikkel, verwesenlik word. Dit is 'n aspek hierdie wat nie tydens die onderhawige ondersoek na vore gekom het nie en wat spesifieke aandag verdien. Waarskynlik verdien die hele saak van verandering 'n omvattende motiveringsveldtog onder onderwysers.

Een van die grootste probleme van UGO is die opleiding van onderwysers. Die onderwysers is dit al vier eens dat die opleiding van nuwe en bestaande onderwysers nie voldoende is nie. Soos minister Motshekga voel hulle ook dat die indiensopleiding van onderwysers verbeter moet word en dat onderwyskolleges heropen moet word. Vir al vier die onderwysers is dit belangrik dat daar hierdie keer kundiges aangewys moet word om onderwysers op te lei, sodat onderwysers die kurrikulum wat hulle onderrig kan verstaan, en nie weer alleen gelaat word om dit self te probeer interpreteer nie. Hulle meen ook dat die opleiding van nuwe onderwysers meer praktykgerig moet wees en dat die heropening van onderwyskolleges hiertoe sal bydra. Dit is ook 'n saak hierdie wat in die Taakspan se aanbevelings aandag geniet.

Dit is duidelik dat al die onderwysers ten gunste van die moontlike verandering is wat minister Angie Motshekga beplan, en hulle is van mening dat Angie Motshekga hier iets goeds beet het. Hulle verstaan dat die moontlike verandering 'n terugkeer na die basiese dinge is, soos lees, skryf en wiskunde. Hulle is ernstig van mening dat die moontlike verandering hierdie keer net meer gestruktureerd moet plaasvind en dat daar duidelike strategieë uitgestippel moet word.

Die wysigings wat Minister Motshekga aangekondig het op 6 Julie 2010 en die bekendstelling van die nuwe KAV-dokumente, is in ooreenstemming met die sienings van onderwysers in die onderwyspraktyk en maak voorsiening vir die probleme wat ervaar word. Dit beoog om die kurrikulum te vereenvoudig, lees-, skryf- en syfervaardighede te beklemtoon en die onderwysers se werkklas te verminder. Die opleiding van onderwysers word egter nog steeds nie aangespreek nie en daar moet gewaak word teen die terugkeer na 'n kurrikulum waar daar weer net op kennis gefokus gaan word.

Alhoewel UGO baie positiewe aspekte inhou, sal die verandering, soos hulle dit voorstel, baie van die negatiewe aspekte van UGO en die onduidelikhede daaroor uitskakel. Onderwysers sal werklik weer vir die eerste keer in jare kan asem skep en weer in beheer voel van die onderrig wat in hulle klasse plaasvind.

Die vier onderwysers is dit met mekaar eens: Onderwysers sal baie positief wees oor die moontlike verandering as dit hulle werkklas verminder en hulle weer bemaatig om haalbare en volhoubare onderwys in die Grondslagfase te voorsien.

7. SAMEVATTING

Die artikel handel oor die moontlike verandering van UGO in Suid-Afrikaanse klaskamers. Die navorsing het spesifiek gefokus op die wyse waarop Grondslagfase-onderwysers die moontlike verandering wat minister Motshekga beplan, verstaan en ondersteun. Die invloed van hierdie moontlike verandering op die onderwysers se opleiding is ook aan die orde gestel. Daar is op 'n kwalitatiewe metode gefokus, en indiepte onderhoude is gevoer en benut.

Die standaard van onderwys in Suid-Afrika is nie na wense nie, en onderwysers is besonder negatief oor die huidige situasie in klaskamers. Van die vernaamste probleme wat hulle ervaar,

is dat te veel papierwerk gedoen moet word, dat klasse te groot is, dat tyd nog 'n beperkende faktor is, dat daar nie eenvormigheid in die onderwysstelsel is nie, dat daar te veel klem geplaas word op assessering, dat daar te veel leeruitkomste en assesseringstandaarde is om in een jaar te bereik, dat die opleiding van onderwysers nie voldoende is nie, dat daar nog nie in al die behoeftes van die leerders voorsien word nie, dat die regering min ondersteuning bied rakende die voorsiening van hulpmiddele en dat daar, veral in die Grondslagfase, nie baie ruimte gelaat word vir konkrete leerervarings nie.

Onderwysers is ten gunste van die moontlike verandering, omdat hulle van mening is dat dit hulle werkklading gaan verminder en dat hulle dan weer sal kan skoolhou. Hulle redeneer dat hierdie moontlike verandering onderwysers weer kan bemagtig en dat, as dit reg aangepak word, dit die gehalte van onderrig kan verbeter.

Dit is belangrik om vas te stel waar probleme in die onderwysstelsel ondervind word sodat dit reggestel kan word en optimale onderrig en leer kan plaasvind. Volgens Bell, (in Fourie & Vermeulen 2009:47) is leer die sleutel tot voorspoed, vir elke individuele burger, sowel as vir die land as geheel. Dalk is hierdie voorgename verandering presies wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nodig het.

8. BIBLIOGRAFIE

- Anfara, V.A. & Mertz, N.T. 2006. Theoretical Frameworks in Qualitative Research. *Adult Education Quarterly*, 59(3): 267-273.
- Berlach, R. 2004. *Outcomes-Based Education and the Death of knowledge*. Victoria: Australian Association for Research in Education.
- Berlach, R. G. & O'Neill, M. 2008. To OBE or not to OBE – Perhaps that is the question. *Australian Journal of Education*, 52(1): 49-62.
- Botha, P. 2001. Die kwalitatiewe onderhoud as data-insamelingstegniek: sterk en swak punte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29: 13-19.
- Clarke, R. 1994. Outcomes-Based Education – Implications and Innovations. Pennsylvania: EDRS. 11p.
- Crump, S. 2005. Changing times in the classroom. [8 February 2009].
- Department of Education, 2010. Curriculum and Assessment Policy Statements. <http://www.education.gov.za> [27 November 2010].
- Fourie, E. & Vermeulen, T. 2009. *Die UGO kurrikulum: Onderrig en leer (LEON 613)*. Potchefstroom : Platinum Press.
- Gerber, R.E. 1996. Outcomes-Based Education: An introduction. <http://www.petech.ac.za/robert/obe/> [30 September 2009].
- Gerber, R.E. 1997. The NQF and SAQA. <http://tutor.petech.ac.za/EducSupport/html/probsolv/slide1.html> [13 September 2009].
- Govender, P. 2009. Basic plans to reach big goals. *The Sunday Times*, 17 Mei.
- Isaacs, A. 2009. Sy is bevoeg, sê “lui” minister Motshekga. *Die Beeld*: 2, 15 Jun.
- Jansen, J.D. 1998. Curriculum reform in South-Africa: A critical analysis of Outcomes-Based Education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3): 321-331.
- Jansen, J.D. & Christie, P. 1999. *Changing Curriculum: Studies on Outcomes-Based Education in South Africa*. Cape Town: Juta & Co.
- Kirstein, C.F. & Wolhuter, C.C. 2005. *Sosio-opvoedkunde en Historiese Opvoedkunde vir onderwysstudente*. Potchefstroom : Keurkopié.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2005. *Practical Research. Planning and Design*. 8ste uitg. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Lovat, T.J. 2003. *The role of the teacher coming of age?* Australië : ACDE.
- Lundie, S. 2008. *Training course: Accredited Assessor Course*. Potchefstroom : Platinum Press.
- Mailula, E. & Laugksch, R. 2003. *School-Level Environment and the implementation of Outcomes-Based Education in South-Africa*. Chicago : AERA.

- Maree, B. 2001. Metodologiese verantwoording, prosedures en tegnieke. <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-10052007-123924/unrestricted/03chapter3.pdf> [13 September 2009].
- Mbingo, S.J. 2007. An investigation into the implementation of a new curriculum by foundation phase teachers in Bethal Mpumalanga. <http://etd.uj.ac.za/theses/available/etd-03132007-111245/> [8 Februarie 2009].
- Olivier, D.G., Serovich, J.M. & Mason, T.L. 2005. Constraints and Opportunities with interview transcription: Towards reflection in Qualitative research. *SOC Forces*, 84(2): 1273-1289, Des.
- Onwu, G.O.M. & Mogari, D. 2004. Professional development for Outcomes-Based Education Curriculum Implementation. *Journal of Education for Teaching*, 30(2): 162-177, Jul.
- Phooko, N. 2008. Die beleefde eise en behoeftes van primêreskool-onderwysers: Riglyne vir onderwyserondersteuning vir die bevordering van welstand. http://209.85.229.132/search?q=cache:_XX2_Lfv8pEJ:dspace.nwu.ac.za/bitstream/10394/1622/1/phooko_nehemiah.pdf+UGO+ontmagtig+onderwysers&cd=2&hl=af&ct=clnk&gl=za [13 September 2009].
- Rademeyer, A. 2008a. Uitkomstonderrig misluk klaaglik. *Die Beeld*: 1, 10 Mrt.
- Rademeyer, A. 2008b. UGO het nie heeltemal misluk nie. *Die Beeld*: 5, 11 Mrt.
- Rademeyer, A. 2009a. Oor Motshekga: "Het die ervaring" Oor Nzimande: "'n Goeie keuse". *Die Beeld*: 3, 11 Mei.
- Rademeyer, A. 2009b. Onnies moet nou begin asem skep. *Die Beeld*: 7, 16 Mei.
- RSA Vide Republic of South Africa
- Republic of South Africa (Department of Education). 2009. Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the National Curriculum Statement. Pretoria: Department of Education.
- Steyn, H.J., Steyn, S.C., De Waal, E.A.S. & Wolhuter, C.C. 2003. *Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel: Kernkenmerke*. Potchefstroom : Platinum Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. http://www.suu.edu/faculty/stein/Communication%203020_Communication%20Research/Readings%20PDFs/Comm%206020_Strauss%20and%20Corbin_Basics%20of%20Qualitative%20Research.pdf [6 Junie 2009].
- Van Niekerk, J. 2008. SA trek aan kortste ent met die onderwysfilosofie. *Die Beeld*:1, 18 Apr.
- Warren, C.A.B. 2002. Qualitative interviewing. <http://books.google.co.za/books?hl=en&lr=&id=uQMUMQJZU4gC&oi=fnd&pg=PA83&dq=qualitative+interviews&ots=VXb07K3VaD&sig=ErO-cSwPH7-Ln4xsRvwNAuN2dYg> [6 Junie. 2009].
- Williams, D. 1994. The ABC's of OBE: What's wrong with "Outcomes-Based Education" http://www.i2i.org/main/article.php?article_id=631 [1 Oktober 2009].
- Zuma, J. 2009. State of the nation address. <http://www.info.gov.za/speeches/2009/09060310551001.htm> [7 Junie 2009].