

# Die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit

*The lived experiences of primary school teachers within a culture of performativity*

**MILTON VAN WYK**

Departement Kurrikulumstudie  
Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch  
E-pos: mlvanwyk@live.co.za



Milton van Wyk



Lesley le Grange

**LESLEY LE GRANGE**

Departement Kurrikulumstudie,  
Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch  
E-pos: llg@sun.ac.za

**MILTON VAN WYK** het die grade BEdHons, MEd en PhD (Kurrikulumstudie) aan die Universiteit van Stellenbosch verwerf. Sy belangstellingsveld is fenomenologie as 'n navorsingsmetode met 'n spesifieke fokus op primêre skoolonderwysers se wêreld van geleefde ervaring.

**MILTON VAN WYK** obtained the degrees BEdHons, MEd and PhD from Stellenbosch University. His research interest is phenomenology as research methodology with a specific focus on primary school teachers' world of lived experience.

**LESLEY LE GRANGE** is 'n Uitgelese Professor in die Departement Kurrikulumstudie, Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Hy doen navorsing en gee onderrig in die vakgebiede omgewingsopvoeding, navorsingsmetodologie, wetenskap-onderrig en kurrikulum en assessering. Hy het meer as 180 publikasies en dien op die redaksierade van agt eweknie geëvalueerde vaktydskrifte. Hy is die ontvanger van verskeie akademiese toekennings en pryse.

**LESLEY LE GRANGE** is a Distinguished Professor in the Department of Curriculum Studies, Faculty of Education at Stellenbosch University. He teaches and researches in the fields of environmental education, research methodology, science education, and curriculum and assessment. He has more than 180 publications to his credit and serves on eight editorial boards of peer-reviewed journals. He is recipient of several academic awards and prizes.

## ABSTRACT

### *The lived experiences of primary school teachers within a culture of performativity*

*The lived experiences of primary school teachers within a culture of performativity, is a study that aims to gain an indepth understanding of how primary school teachers experience the phenomenon of performativity and the meaning that they give to it.*

*Performativity has a particular meaning in this article and refers to what French philosopher Lyotard (1984) referred to as the shortest input/output ratio. It is about the pressure to perform in various spheres of life including in education, where measurable outputs are valued above the processes of education. Ball (2003:216) described performativity as a technology, "a culture and a mode of regulation that employs judgements comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanctions." The article clarifies*

what performativity is and concepts that are related to this phenomenon. From this exercise it is inferred that performativity in education is used as a political and bureaucratic mechanism wherein teachers are required to demonstrate that they are accountable (in a pejorative sense) for their work. Conducting this study was important because there is a paucity of studies in South Africa that investigate what are the lived experiences of primary school teachers in a context where performativity is the dominant regime.

This qualitative study is guided by the hermeneutic-phenomenological research approach of Van Manen (1990). The unit of analysis of the study is teachers of primary schools located in the Groot Drakenstein Valley in the Western Cape Province. Data was gathered through phenomenological interviews and participants' own written narratives. Purposive sampling was used and the sample comprised 7 teachers whose ages varied from 40–59. The four existentials identified by Van Manen is used to guide the analysis of the data. The study produced the following findings: The existential "lived space" (spatiality) brought to the fore the emotional processes that participants had to endure in their attempts to conform to the discourse of performativity; the existential "lived body" (corporeality) highlighted issues related to accountability and the physiological side effects produced by performativity; the existential "lived time" (temporality) depicted teachers' past, present and future lived experiences within the educational landscape; the existential "lived other" (relationality) layed bare the interpersonal relationships between participants and other role players.

The study concludes that performativity discourses have significant implications for teachers. Both the physiological and emotional effects of performativity, changed (mostly negatively) teachers' commitment and how they view their teaching careers. Moreover, performativity changed the nature of relationships, not only the interdependent learner-teacher relationship, but also relationships with other role-players such as colleagues and curriculum advisors.

Futhermore, the study gives legitimacy to what Aoki (1999) called the curriculum-as-lived. He argued that the curriculum-as-lived by learners and teachers needs to be recognised along with the curriculum-as-planned and that the tensioned space between the two is a space of both struggle and creativity. He writes: "It is in this space of between that our teachers, sensitive to both curriculum-as-planned and curriculum-as-lived, dwell, likely finding it a tensioned space of ambiguity, ambivalence, and uncertainty but simultaneously a vibrant site ... but nevertheless a site that beckons pedagogic struggle, for such a human site promises generative possibilities and hope. It is, indeed, a site of becoming, where newness can come into being" (1999:81). The lived world of teachers and learners are mostly ignored by policy/curriculum makers – the reason why there remains a policy-practice gap, and why continued reference is made to the failure of curriculum implementation.

**KEYWORDS:** performativity, phenomenology, existentials, accountability, lived experience, teachers

**TREFWOORDE:** performatiwiteit, fenomenologie, bestaanswyses, toerekenbaarheid, geleefde ervaring, onderwysers

### OPSOMMING

Die doel van hierdie studie is om uiteindelik 'n diepgaande begrip te vorm oor die belewenisse van laerskoolonderwysers met betrekking tot die fenomeen van performatiwiteit en die betekenis wat hulle daaraan heg. Die navorsingsvraag is: Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit.

In hierdie kwalitatiewe studie word daar op die hermeneuties-fenomenologiese navorsingsbenadering van Van Manen (1990) gekonsentreer. Die data is ingesamel deur fenomenologiese

onderhoude met die deelnemers te voer, asook vanuit die deelnemers se eie geskrewe narratiewe. Die vier fundamentele eksistensiële bestaanswyses van Van Manen (1990) is gebruik om die ontleding van die data te rig. Tydens hierdie studie is die volgende bevind: Die bestaanswyse van “geleefde ruimte” was vir die deelnemers ’n heroproep en herbeleef van werklike, emosionele ervarings wat hulle moes verduur in hul pogings om tot die performatiewe diskoers te konformeer. Die bestaanswyse van die “geleefde liggaam” het kwessies van toerekenbaarheid en fisiologiese nuwe-effekte na vore gebring. Die bestaanswyse van “geleefde tyd” het die deelnemers se geleefde ervarings uit hul verlede, die hede en ook die toekoms in die onderwyslandskap uitgebeeld. Die bestaanswyse van die “geleefde ander” het die interpersoonlike verhoudings tussen die deelnemers en betrokke groepe onthul.

## 1. INLEIDING

Hierdie studie spruit uit die eerste skrywer se belewenisse as ’n laerskoolonderwyser. Binne die konteks van die onderwys in Suid-Afrika moes hy aanskou hoedat die Suid-Afrikaanse regering, onder die invloed van globalisering, geleidelik nuwe maatreëls van toerekenbaarheid instel, wat direkte implikasies vir onderwysregulering ingehou het. Talle nasionale beleids-agendas van onder meer die apartheids- sowel as die post-apartheidsregering het daartoe gelei dat die algemene beleidsomgewing, en in besonder sy werksomstandighede, ingrypend verander het. Voortspruitend uit die onderwysvormings was daar ’n nuwe heersende regime van performatiwiteit wat effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit beklemtoon het en wat die oorheersende diskoers in die skoolpraktyk geword het. Binne hierdie diskoers – waarin die waarde van die onderwyser gedurig gemeet word – het die skrywer beleef hoedat daar ’n houdings- en gedragsverandering intree wat uiteindelik sy beroepslewe diepgaande sou beïnvloed. Hierdie navorsingsprojek is dus grootliks ’n persoonlike reis. Dit is ook ’n poging tot beter begrip van sy ervarings binne die kultuur van performatiwiteit. Vanuit ’n posisie van geleefde ervarings, verken en besin die skrywer nie net oor sy eie nie, maar ook oor die ervaringswêreld van ander in soortgelyke situasies.

## 2. DIE BEGRIP PERFORMATIWITEIT

Die begrip “performatiwiteit” is ’n interdisiplinêre vakterm, wat onder meer in linguistiek, sosiologie, die ekonomie en in die sosiale wetenskappe gebruik word. Volgens Perryman (2006:150) is die benoeming *performatiwiteit* vir die eerste keer deur Francois Lyotard, ’n Franse filosoof, in 1984 gebruik toe hy voorgestel het dat die postmoderne gemeenskappe behep is met doeltreffendheid en effektiwiteit, en dat hierdie doeltreffendheid, veral in die ekonomiese sektor, grootliks gemeet word aan ’n inset/uitset ratio.

Volgens Ball (2003b:216) is performatiwiteit

a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanctions (both material and symbolic). The performances (of individual subjects or organizations) serve as measures of productivity or output, or displays of ‘quality’, or ‘moments’ of promotion or inspection. As such they stand for, encapsulate or represent the worth, quality or value of an individual or organization within a field of judgement.

Die genoemde konsepte van performatiwiteit druis lynreg in teen die metodes, kultuur en etiese stelsels van die privaat sektor. Die terminologie van die sakesektor sluit woorde in soos

“teikens”, “doelstellings”, “lewering”, “inset en uitset”, “aandele” en “toegevoegde waarde”, en dit het tans deel van die woordeskat in die onderwys geword (Storey 2007:261). In hierdie opsig argumenteer Barnett en Standish (2000:16), soos aangehaal in Le Grange (2006:904), dat die term performatiwiteit

... exposes the jargon and practices of efficiency and effectiveness, quality assurance and control, inspection and accountability that have become so prominent a feature of contemporary educational regimes. Whatever is undertaken must be justified in terms of an increase of productivity measured in terms of a gain in time.

Die toepassing van besigheidsbestuursteorieë en -praktyke in die onderwys, het daartoe gelei dat die werksomgewing van onderwysers ’n aantal veranderings ondergaan het. In hierdie nuwe werksomgewing wat onderworpe is aan die “deurdringende mark-ideologie en sy korresponderende regulerende struktuur” (Stromquist 2002 in Choi 2005:243), word daar toenemend van onderwysers verwag om rekenskap van die uitkomste of “produkte” van hul praktyk te gee. Dit is om hierdie rede dat regerings wêreldwyd al groter klem op die onderwyser se toerekenbaarheid plaas. Toerekenbaarheid (*accountability*) behels óf die verwagting óf die aanname van rekenskapgewing van gedrag, en dit beteken dat jy verantwoordbaar is vir jou daade, en veral die gevolge van daardie optredes. Volgens Møller (2009:39): “One has to answer questions about what has happened within one’s area of responsibility and provide a story or an account of practice; what has happened and why it has taken place”. Die besorgdheid oor “openbare of publieke toerekenbaarheid”, “kwaliteit” en “waarde vir geld” het aanleiding gegee tot *prestasiestuur* (Clouder, Oliver & Tait 2008:636).

## 2.1 Prestasiestuur as ’n kenmerk van performatiwiteit

In die relevante literatuur vind ons verskeie interpretasies van die begrip “prestasiestuur” (Mosoge & Pilane 2014:5). Prestasiestuur is die *modus operandi* van ’n toerekenbaarheids-regime. Die instrumentalistiese logika van prestasiestuur sluit organisatoriese strategieë, wat gerig is op oogmerke, resultate en teikens, in. Dit het ten doel om stelsels se produktiwiteit te verbeter en die metode is om prestasies van individue, departemente en organisasies te meet, te bestuur en te motiveer (Liew 2012:286). Volgens Hartle, Everall en Baker (2001:3) is prestasiestuur eerstens ’n proses waartydens onderwysers, ondersteunende personeel en hul onderskeie rolle aan die suksesse van leerders en die skool gemeet word. Tweedens, is dit ’n proses van die daarstelling van ’n gedeelde verstaan van wat bereik moet word en ook die wyse waarop dit gedoen moet word. Dit sluit voorts in dat die bestuur van personeel op so ’n wyse geskied, dat optimale prestasie haalbaar is. Derdens, is dit ’n proses om te verseker dat die personeel die regte dinge op die mees effektiewe wyse en na die beste van hul vermoë doen.

Volgens Orga (2003:1) het prestasiestuur ’n sleutelinstrument geword wat deur beleidmakers aangewend word om onder andere die toerekenbaarheid van onderwysers te verhoog. Fritzgerald (2008:114) suggereer dat

one of the ways to secure a level of direct and immediate commitment by teachers is via performance management policies and processes that describe what ought to occur in schools (at an organizational level), in staff rooms (at a professional level) and in classrooms (at a pedagogical level).

As ’n metode van “ouditering en bestuur” (Orga 2003:2) is daar in die onderwys prestasiestuurstelsels in plek gestel om die professionele werk van onderwysers te reguleer en te

beheer. Die aanwending van prestasiebestuur mag dus gesien word as ’n kenmerk van performatiwiteit, aldus Arthur (2009:442).

## 2.2 Bestuur en regulering van onderwysers se werk

Gleeson en Husbands (2001:4) verwoord ongeveer vyftien jaar gelede reeds die bestaan van hierdie vooringenomenheid in die onderwys:

At macro-educational levels, state direction prescribes the operating environment for schools with increasing precision, structured forms, curriculum, assessment regimes, all of which are increasingly managed. At micro-educational level, government exhibit increasing interest – through a concern with ‘effectiveness’ and ‘improvement’ – in direct interventions in pedagogy, professional development and institutional management.

Hierdie tendens duur vandag voort en kan waargeneem word in die mate waartoe die Suid-Afrikaanse regering, soos wat dit die geval in ander Westerse lande ook is, sy beheer oor openbare sektororganisasies, onder andere skole, verstewig het.

Regerings wêreldwyd het deur performatiwiteit toenemend beheer oor die professionele lewens van onderwysers bly handhaaf, veral met betrekking tot *wat* om te onderrig, *wanneer* om te onderrig, en toenemend ook, *hoe* om te onderrig (Burnard & White 2008:675). Suid-Afrika het nie hierdie verandering vrygespring nie. Dit blyk duidelik uit die herhaaldelike beklemtoning in die nasionale kurrikulumraamwerke van die postapartheid era, soos vervat in die nuutontwikkelde Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV), waar voorgeskryf word wat onderrig moet word, wanneer dit onderrig moet word en hoe dit onderrig moet word.

Behalwe vir ’n skoolgebaseerde assesseringsstelsel, is daar ook gestandaardiseerde toetse ingestel ten einde te assesseer en te monitor of skoolkinders die nasionale kurrikulumstandaarde bereik het en om die kwaliteit van onderwysers se onderrig te bepaal (Kim 2010:71). Voorbeelde van gestandaardiseerde toetse is onder meer die *Standard Assessment Tasks (SAT's)* in Engeland, die *National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN)* in Australië, die *National Assessment of Educational Achievement (NAEA)* in Korea en die *Jaarlikse Nasionale Assesserings (JNA's)* in Suid-Afrika. Daarby het die Wes-Kaapse Onderwysdepartement ook ’n stelsel, bekend as die *Sistemiese Evaluering*, ingevoer waar alle Graad 3-, 6- en 9-leerders in Geletterdheid en Gesyferdheid getoets word.

Volgens Ball (2003b:220) is inligtingsvervaardiging een van die werktuie van performatiwiteit waarmee onderwysers op ’n daaglikse basis te doene kry. Onderwysers se werkskedules en lesplanne, nagesiene eksamenskrifte, leerders se akademiese uitslae en verslaglewering van nie-onderrigpligte, dien as “bewyslewering van gehalte” (Ball 2003b:218) waaraan die onderwyser se waarde voortdurend gemeet word.

Een van die huidige internasionale neigings in opvoedkundige hervorming is die afwenteling van besluitnemingsmagte vanaf die sentrale regering na skoolvlak. Dit het tot skoolgebaseerde bestuur (Botha 2007:30), of “plekgebaseerde bestuur” (Ball 2003b:219) gelei. Binne die selfbestuurde skole – of wat Ball (2003a:6) “devolved, entrepreneurial institutions” noem – vind selfregulering plaas waartydens onderwysers hulself bestuur, gemeet aan ekstern ingestelde standaarde wat bepaal wat dit behels om ’n goeie onderwyser te wees. Hierdie “selfdophoudingsinspeksie-regime” (Wilkins, Busher, Kakos, Mohammed & Smith 2012:67) het te doen met die onderwyser se selftaksering (Choi 2005:245) en interne portuurgroep-evaluering (Biputh & McKenna 2010:282), wat volgens Ball (2003b:220) nog een van die instrumente van performatiwiteit is. Benewens interne monitering word onderwysers ook aan

eksterne monitering, in die vorm van inspeksies, wat nog 'n instrument van performatiwiteit is (Ball 2003b:220), onderwerp.

### 3. DOELWIT EN NAVORSINGSVRAAG

Die doelwit van hierdie studie is om tot 'n in diepte begrip te kom van hoe primêre skoolonderwysers die fenomeen van performatiwiteit ervaar en betekenis daaraan heg.

Die volgende navorsingsvraag dien as fokus vir hierdie studie:

Wat beleef primêre skoolonderwysers werklik binne 'n kultuur van performatiwiteit?

### 4. METODOLOGIE

Ten einde hierdie navorsingstudie doelgerig te laat verloop, is daar besluit om 'n kwalitatiewe, fenomenologiese navorsingsbenadering te volg, en veral te konsentreer op die hermeneuties-fenomenologiese benadering van Van Manen (1990) om laerskoolonderwysers se daaglikse ervaringswêreld te verken. Die doel van fenomenologie, volgens Van Manen (1990:62), is om ander se belewenisse en reaksies te “leen” in 'n poging tot beter begrip van die fenomeen binne die konteks van die menslike ervaring. Die hermeneutiese fenomenologie, wat tegelykertyd beskrywend sowel as verklarend is, is as 'n geskikte navorsingsbenadering vir die verkenning van die verskynsel, bekend as *performatiwiteit*, gekies.

Van Manen (1990:101) suggereer vier fundamentele bestaanswyses wat gebruik kan word om die manier hoe mense die wêreld ervaar, te beskryf. Hierdie bestaanswyses is die “geleefde ruimte” (*spatiality*), die “geleefde liggaam” (*corporeality*), “geleefde tyd” (*temporality*), en die “geleefde ander” (*relationality*). Hierdie leefwêreld-bestaanswyses het gedien as riglyne vir refleksie en is aangewend om die ontleding van die data te rig.

In hierdie studie is 'n tematies-analitiese benadering gebruik om die navorsingsdata te ontleed. Die hooffokus van hierdie benadering, wat drie verskillende prosesse behels, is om te kyk vir temas wat herhaaldelik in die data opduik. Die drie prosesse wat gebruik is om die tematiese aspekte binne die data te identifiseer, is die holistiese, selektiewe en gedetailleerde benadering (Van Manen 1990:92-95). Tydens die eerste benadering is die data as 'n geheel geles op soek na die algehele betekenis van die deelnemers se ervaring. In die tweede benadering is spesifieke frases of sinne in die data geselekteer wat die essensie van die fenomeen vaslê. In die derde benadering is elke sin in die data noukeurig ondersoek om te bepaal wat dit oor die ervaring ontbloot.

#### 4.1 Steekproef en navorsingsomgewing

Volgens Gray (2009:188) moet alle navorsers etiese beginsels in aanmerking neem wanneer hulle hul navorsing uitvoer. Alvorens hierdie studie 'n aanvang kon neem, is 'n aansoek vir etiese klaring aan die Universiteit Stellenbosch gerig vir goedkeuring om deelnemers tydens die data-insamelingsproses te betrek. Die deelnemers in hierdie studie is ten volle ingelig oor die doel en aard van die studie, en 'n keuse gelaat om deel te neem of nie. Die deelnemers is bewus gemaak daarvan dat hul instemming tot deelname streng vrywillig is, en dat hulle die reg het om enige tyd van die studie te onttrek indien hulle so voel. Die deelnemers het ingestem om deel te neem op grond van die inligting wat aan hulle verskaf is, en elkeen het 'n ingeligte instemmingsvorm onderteken (Marshall & Rossman 2011:48).

In hierdie navorsingstudie is die analiseringseenhede Grondslag-, Intermediêre- en Senior Fase-onderwysers in die primêre skool. 'n Steekproef van sewe deelnemers is uit die bevolking



van 58 onderwysers van drie primêre skole in die Groot Drakensteinvallei getrek. Doelgerigte steekproefneming was die steekproefstrategie wat gebruik is in die seleksie van geskikte deelnemers vir hierdie studie. Patton (1990:169) suggereer dat die logika van doelgerigte steekproefneming lê in die seleksie van informasie-ryke gevalle vir 'n studie. Die steekproef vir hierdie studie is volgens die navorser se eie oordeel gekies, en ook om logies met die navorsingsdoel en -vraag in te skakel (Punch 2005:102), terwyl die navorser op die uitkyk was vir persone wat direkte ervaring het met die fenomeen wat bestudeer word (Creswell 1998 in Leedy & Omrod 2001:153). Dit was belangrik om kriteria in plek te hê sodat 'n begrip van die besonderhede van die kenmerke van die deelnemers verstaan kan word. Die kriteria vir seleksie was eenvoudig: die deelnemers moet primêre skoolonderwysers wees van die ouderdomsgroep 40–60 jaar, en oor meer as 20 jaar onderwyservaring beskik. Die aanname kan gemaak word dat die meerdere ervaring in die onderwysberoep die deelnemers in staat gestel het om ryk inligting oor die navorsingsonderwerp te verskaf.

Die skole waaraan die deelnemers verbonde is, is geleë in 'n landelike omgewing waar die oorgrote meerderheid van die leerders in swak ekonomiese omstandighede leef.

## 4.2 Data-insameling

Die kwalitatiewe data wat vir hierdie navorsingsprojek ingesamel is, bestaan uit die gesproke sowel as die geskrewe woord. 'n Verskeidenheid van data-leweringmetodes, insluitend die ontleding van die sewe deelnemers se eie, skriftelike beskrywings van hul geleefde ervarings en indringende, semigestruktureerde, fenomenologiese onderhoude is aangewend. Die volgende versoek is aan die deelnemers voorgelê: *Skryf asseblief 'n direkte verslag oor jou geleefde ervaring van hoe dit is om binne 'n performatiewe kultuur in die skool te werk.*

Die onderhoude is uitgevoer in 'n vertrek by die skole waar die deelnemers onderwys gee. Die navorser het gebruik gemaak van 'n bandopnemer om 'n volledige en akkurate verslag van die onderhoude te bekom. Die data is daarna getranskribeer vir die doeleindes van latere data-ontleding.

Die sewe individuele onderhoude se vrae is rondom die volgende spesifieke kwessies gekonstrueer:

- Wat is die implikasies van performatiwiteit vir: die betekenis en ervaring van die onderwyser se werk; die onderwyser se identiteit; die onderwyser se toegewydheid tot onderrig; en hoe die onderwysers hul loopbane sien?
- Wat is die uitwerking en die nuwe-effekte van die onderwyser se verhouding op professionele vlak met leerders, kollegas, ouers, plaaslike kurrikulumadviseurs en die onderwysowerheid?
- Wat is die fisiologiese en emosionele prosesse wat onderwysers moet verduur in hul pogings om aan die performatiewe eise te voldoen?

## 5. RESULTATE

In hierdie afdeling het die navorsers deurgaans spesifieke frases of sinne uit die onderhoudstranskripsies en beskrywings van persoonlike belewenisse van die deelnemers gebruik, wat die essensie van die ervaring vaslê en om elke bestaanswyse, naamlik “geleefde ruimte”, “geleefde liggaam”, “geleefde tyd” en “geleefde ander”, te beklemtoon. Hierdie vier bestaanswyses is as hoofopskrifte vir die bevindinge van hierdie studie gebruik.

## 5.1 Geleefde ruimte

Onderwys is immer in ruimte ingebed, aldus Kelchtermans (2005a:12). Die eerste bestaanswyse, naamlik geleefde ruimte (*spatiality*), word gedefinieer as “felt space” (Van Manen 1990:102). “Spatiality, which refers to the way we experience or feel space ...” (Tutty & Hocking, 2004:5) is van besondere belang vir onderwysers wat probeer sin maak van hul werksomgewings. Hierdie sinmakingsproses moet dus verstaan word binne die konteks van interaksie. In hierdie studie was die skoolomgewing hoofsaaklik die plek waar die meeste van die onderwysers se aktiwiteite plaasgevind het. Dit is deur die bestaanswyse van gevoelde ruimte binne die performatiewe skoolomgewing dat ons bewus word van hoe die deelnemende onderwysers hul dag-tot-dag werk in die skole beleef.

Die gemoedstemming van die deelnemers tydens hul belewenis van ruimte kan die manier waarop hulle die skoolomgewing ervaar en interpreteer, beïnvloed (Tembo 2016). Die deelnemers in hierdie studie beleef ruimte deur ’n reeks emosies. Vanweë die onderwerping aan ’n performatiewe skoolkultuur beleef die deelnemers emosionele steurnisse in hul daaglikse praktyk. Een deelnemer noem byvoorbeeld dat hy “*geestelik geknak*” is. Die meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle een of ander onaangename gevoel ervaar het. Deelnemers maak melding van die gewaarwording van ’n ongelukkigheid oor hul situasie in die onderwys. Dit getuig uit opmerkings soos “*ek voel baie ongelukkig*” en “*dit maak my bitter ongelukkig*”. Van die deelnemers het beleef dat spanning hulle verhinder om hul pligte na die beste van hul vermoë uit te voer en om tot die verwagte standarde te konformeer. Die deelnemers het aangedui dat die oorsaak van hul verhoogde stresvlakke opgesluit lê in onaangename, geleefde ervarings van “*vrees*”, “*angs*”, “*onsekerheid*”, “*frustrasie*”, en “*geïrriteerdheid*” in hul werksomgewing. Verder, het een van die deelnemers genoem dat hy “*ontsettend kwaad gevoel*” het, terwyl ’n ander deelnemer reken dat hy ’n geleefde ervaring van “*emosionele uitbarstings in die klas*” gehad het. Een van die deelnemers kry “*nagmerries*”, en sukkel om saans aan die slaap te raak. Verder het die deelnemers aangedui dat hulle ’n gevoel van ongemak oor die oorheersende, performatiewe diskoers beleef wanneer hulle gemeet word aan die uitslae van die leerders in hul klasse. Die opmerking, “*as daar te veel kinders nie slaag of suksesvol is nie, dan is ek ’n swak onderwyser*”, getuig van hierdie gewaarwording by onderwysers.

Die gevoelde ruimte word deur die geleefde liggaam ervaar.

## 5.2 Geleefde liggaam

Die geleefde liggaam is ons middelpunt van bestaan (Tembo 2016). Die tweede bestaanswyse, geleefde liggaam (*corporeality*), verwys na “die feit dat ons altyd fenomenologies in die wêreld is” (Van Manen 1990:103). In die beskrywing van hul fisiese en liggaamlike teenwoordigheid in die skoolomgewing het die deelnemers gemeld dat hulle ervaar dat hulle aan gereelde dophouding onderwerp word. Die deelnemers het te kenne gegee dat die kurrikulumadviseurs en die departementshoofde by skole, wat optree as “*agente vir diegene hoër op in die bevelsketting*” (Adendorff 2010:20), se klaskamerwaarnemings ’n manier is “*om dop te hou of iemand sy werk doen*”, “*moniteer of jy jou kurrikulum voltooi het*” en “*kom kyk wat doen jy in jou klas*”. Een van die meganismes van dophouding waaraan die deelnemers onderwerp was, is deur ’n datagedrewe ouditkultuur. Die deelnemers het genoem dat tydens die moniteringsproses word die klem op hul klaskamerrekords in die vorm van tekste soos “*portefeuljes*”, “*leerders se werkboeke*” en “*puntelyste*” gelê.

’n Kultuur van performatiwiteit in die skoolomgewing hou bepaalde nuwe-effekte vir die deelnemers in. Een van die deelnemers se uitsprake van “*jy word liggaamlik afgetakel*” lewer



bewys dat die uitwerking van performatiwiteit ook fisiologies van aard kan wees. Die meeste van die deelnemers het genoem dat hulle kwesbaar is as hulle nie in staat is om die druk van performatiwiteit te hanteer nie. Hulle raak bekommerd oor hul gesondheidstoestand. Twee deelnemers verklaar in hierdie verband dat “*my gewoonte is om aan my gesondheid te dink*” en “... *vat regtig aan my gesondheid*”. Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het gemeld dat hulle sukkel met gesondheidsprobleme soos “*hoë bloed*”, “*slegte eetgewoonte*”, “*hoë cholesterolvlakke*” en “*spastiese spierprobleem*”. Drie deelnemers het ons meegedeel dat hulle, as gevolg van ’n spesifieke siektetoestand, vir ’n bepaalde tyd lank nie skool kon bywoon nie en dus nie hul daaglikse onderwyspligte kon nakom nie. Terwyl twee deelnemers in die hospitaal opgeneem is, was ’n ander deelnemer “*vir twee maande met siekteverlof*”. Alhoewel die deelnemers, as gevolg van hul druk werksprogram, voel dat hul liggame saans uitgeput is en teen slapenstyd moeg voel, sukkel hulle nogtans om aan die slaap te raak. Een deelnemer het beleef dat sy “*onrustig*” voel en ’n ander deelnemer se mededeling van “*vat ’n hele tyd voordat ek aan die slaap kan raak*” bevestig hul geleefde ervaring van slapeloosheid. Die meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle bomenslike kragte moet hê om al die verantwoordelikhede wat op hul rus na die beste van hul vermoë uit te voer. Een deelnemer meld in hierdie verband, ’n “*onderwyser moet eintlik ’n supermens wees*”. Drie deelnemers het genoem dat hulle ’n sin van magteloosheid beleef omdat hulle nie aan die regering se beleidsmaatreëls kan ontsnap nie. Die deelnemers se uitsprake van “*hande is afgekap*”, “*absoluut magteloos gevoel*” en “*kan nie werklik cope met die challenges nie*”, bevestig hul geleefde ervaring van hulpeloosheid. Hierdie ervarings dui moontlik op simptome van uitbranding. Terwyl een deelnemer ’n geleefde ervaring van “*emosionele moegheid*” het, reflekteer ’n ander deelnemer oor haar onderwysloopbaan deur te noem dat “*as ek terugdink oor wat gebeur het dan voel ’n mens lus om te huil*”.

Vir die deelnemers wat “*vasgevang*” is, gaan dit om oorlewing en om die “*wakende oog*” van die staat te ontduik, moet hulle noodgedwonge presteer. Die deelnemers het gemeld dat hulle daartoe gedwing word om hul houding en gedrag in die skoolpraktyk te verander en sodoende aksies te loods ten einde nie-optimale prestasie reg te stel. Die meeste deelnemers het aangedui dat hulle op bepaalde strategiese wyse opgetree het om te konformeer met die toerekenbaarheidsbeleid. Al die deelnemers het genoem dat hulle tydens hul onderwysloopbane betrokke was by die “*spel van performatiwiteit*” (Blackmore 2004:455) oftewel die “*spel van persepsiebestuur*” (Larsson, Löfdahl & Prieto 2010:190). Deelnemers het aangedui dat hulle doelbewus swak leerders by die WKOD se Sistemiese Toetsing uitgesluit het ten einde die gemiddelde toetspunte van die klas te verhoog. In hierdie verband het een deelnemer soos volg verduidelik: “*wil perform ... wil goed doen ... en daardie leerders wat ene en nulle kry, gaan wegsteek*”. Die oorgrote meerderheid van die deelnemers se geleefde ervarings is dat hulle slegs bepaalde dele van die voorgeskrewe leerinhoud behandel het en dus ander dele van die kurrikulum uitgelaat het. Mededelings wat dui op kurrikulumvernouing, is “*vanjaar net sekere werk van CAPS gedoen*” en “*fokus op werk wat vir assessering bedoel is*”. Die deelnemers het genoem dat hulle tot wanpraktyke soos “*onderrig volgens die toets*” en “*afrigting*” oorgegaan het om te verseker dat hul leerders bevredigende uitslae in die skoolgebaseerde assesserings behaal. Uitlatings oor die deelnemers se geleefde ervaring van die doelbewuste voorbereiding van kinders voor die aflegging van die assesserings, behels die volgende: “*antwoorde was ingedril*”, “*teaching to the test*” en “*ek het die korrekte antwoorde verskaf voor die aflegging van die toets*”. Die deelnemers het ook aangedui dat hulle tot bedoelde, strategiese gedrag soos kullery en fabriekasies oorgegaan het deurdat hulle van die leerders se verworwe punte in die assesserings aangepas het om beter uitslae te toon. Drie deelnemers se uitsprake in hierdie verband is: “*as ’n leerder ’n grensgeval is, gee ek hom tot ’n maksimum van vyf punte om te*

slaag”, “*ek het leerders se eksamenpunte aangepas*” en “*verstellings aan leerders se punte te maak*”.

Die uitwerking van performatiwiteit kan skadelik wees gegewe hul manifestasies in en deur die menslike liggaam en hierdie ervarings is in tyd ingebed.

### 5.3 Geleefde tyd

Onderwys word ook in tyd ingebed (Kelchtermans 2005a:12). Die derde bestaanswyse, geleefde tyd, is “subjective time as opposed to clock time or objective time” en is “our temporal way of being in the world” (Van Manen 1990:104). Dit omsluit ook die konsep van “past, present, and future ... of a person’s temporal landscape” (Van Manen 1990:104). In hierdie studie kom ons meer te wete oor die deelnemers deur te leer wat hul verlede, hul huidige situasie en ’n toekoms in die onderwyslandskap behels.

#### 5.3.1 Die verlede

Vir die oorgrote meerderheid van die deelnemers lê die beginjare van hul onderwysloopbaan helder in die geheue. Die meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle destyds die onderwys as ’n roeping beleef het. Een van die deelnemers het genoem dat hy sy “*onderwysloopbaan as ’n geroepe, energieke onderwyser*” begin het. ’n Ander deelnemer het verklaar “*toe ek begin, was skoolhou nog vir my ’n roeping*”.

#### 5.3.2 Die teenswoordige

Een van die deelnemers het genoem dat sy aanvanklike entoesiasme en toegewydheid waarmee hy sy werk aangepak het oor die jare begin kwyn het. Drie van die deelnemers, wat reeds ouer as 50 is, het genoem dat hulle beplan om voor die amptelike aftree-ouderdom die onderwyssektor te verlaat. Een deelnemer se woorde, “*ek dink nou aan aftree*”, getuig van hierdie voorneme. Die meeste deelnemers het genoem dat hulle in die huidige era van verhoogde toerekenbaarheid dit moeilik vind om ’n onderwyser te wees. Veral dan ook gesien in die lig van die gedurige veranderings wat op die onderwysfront plaasvind met betrekking tot “*die kurrikulum wat gedurig verander*”.

#### 5.3.3 Die toekoms

Die meeste deelnemers het aangedui dat toerekenbaarheid een van die verskeie faktore is wat bydra tot hul afslyting in die onderwys. Een deelnemer het die gebrek aan entoesiasme vir die onderwys as die hoofrede vir sy afslyting genoem, deur te verklaar dat hy “*nie meer lus vir die onderwys is nie*”. ’n Ander deelnemer, wat in die 40-49 ouderdomsgroep val, het aangedui dat sy van voornemens is om die onderwysprofessie vroeg te verlaat indien ’n beter werksaanbod, moontlik in die privaat sektor, hom sou voordoem. Sy het gemeld dat “*as ek dalk ’n ander uitweg kry ... ’n ander werk wat my finansiële kan dek, sal ek die onderwys verlaat*”.

In die skoolomgewing word tyd nie in ’n vakuum bestee nie. Dit word spandeer tussen ander mense soos onder andere die leerders, kollegas, kurrikulumadviseurs en die onderwysowerheid wat ’n invloed het op die geleefde ervaring binne die skoolomgewing.

## 5.4 Geleefde ander

Die vierde bestaanswyse, die geleefde ander (*relationality*), behels die verhoudings “that we maintain with others in the interpersonal space that we share with them” (Van Manen 1990:104). Dit is in hierdie interpersoonlike verhoudings dat “we are able to develop a conversational relation which allows us to transcend ourselves” (Van Manen 1990:105).

### 5.4.1 Onderwyser-leerder verhouding

Die aard van die deelnemers se verhouding met die leerders is eers getipeer deur ’n “kultuur van omgee”. As gevolg van die deelnemers se agtergronde, wat persoonlike ervaring met landelike mense en leefwyse insluit, openbaar hulle begrip vir die leerders se swak sosio-ekonomiese omstandighede. Een deelnemer verwys na die omgee-aspek in die onderwys: “... ek gaan hulle nie veroordeel nie ... eerste ding wat ek gevra het: Hoe het hulle geslaap? Het jy vanoggend geëet? Het jy ’n broodjie gebring? ... dan sê hulle party dae het hulle sleg geslaap, dan vra ek die rede hoekom nou en vertel die kind die rede ...”

Dit is die ervaring van die deelnemers dat, met die koms van performatiwiteit, die interafhanklike verhouding tussen onderwyser en kind verander het. Die dilemma vir die deelnemers is dat, alhoewel hulle veronderstel is om vir hul leerders om te gee, daar van hulle verwag word om dit op ’n ietwat kliniese en afsydige manier te doen. Die deelnemers het aangedui dat hulle beleef dat beide onderwyser en kind tans hoofsaaklik op assesseringsuitkomstekomste fokus, en dus het die formele verhouding minder persoonlik van aard en meer taakgeoriënteerd geraak. Onder druk van die performatiewe eise, bevind die deelnemers hulle in ’n posisie waar hulle genoep word om op hul beurt groter druk op die kinders uit te oefen om meer bevredigende prestasies in hul assesserings te behaal. In hierdie verband getuig een deelnemer dat “leerders ... nou ook onder druk moet presteer”.

### 5.4.2 Kollegiale verhoudings

Uit die onderhoude het dit duidelik na vore gekom dat die deelnemers beleef dat die sosiale verhoudings tussen onderwysers op die personeel verander het. Die deelnemers het ervaar dat van hul kollegas, vanweë die toenemende druk van die onderwysowerheid op die onderwysers se toerekenbaarheid, hulle skuldig maak aan “kullery” met betrekking tot assesseringspunte. Dit het die onderlinge sosiale verhoudings versuur, soos bevestig deur die mededeling dat “die juffrou Maartmaand se punte net so oorgeskryf [het] na Junie toe ... kla haar aan by die hoof ... daar het niks van gekom nie en toe sê ek vir myself van nou af onttrek ek my van alle sosiale geleenthede van die skool, want hoekom kan hulle vir my aanspreek ... maar daardie een wat al die kind se punte oorgedra het ... aan daardie saak word niks gedoen nie”.

### 5.4.3 Onderwyser-kurrikulumadviseur verhouding

Die deelnemers het beleef dat die kurrikulumadviseurs, wat in staat moet wees om eintlik hoër vlakke van vakkennis te demonstreer, nie by magte is om hulle van doeltreffende raad betreffende hul onderwyspligte te voorsien nie. Een van die deelnemers het getuig dat die kurrikulumadviseurs “jou niks kan leer nie”. Verder het ’n ander deelnemer ’n onaangename geleefde ervaring, wat hy met die leerondersteuningsadviseur gehad het, genoem: “ek het uitval gehad met die vakadviseur betrokke met intervensie. Sy kon nie vir my sê wat intervensie is nie ... sy kon nie vir my sê wat ek moet doen nie”.

Een deelnemer het beleef dat die verhouding tussen haar en die kurrikulumadviseur verantwoordelik vir die Grondslagfase, verander het vanaf een van 'n vennootskap na een van onderwerping. Vanweë die distriksgebaseerde kurrikulumadviseurs se hoër hiërargiese posisie in vergelyking met dié van die onderwyser, is dit duidelik dat die deelnemer se geleefde ervaring een van onderwerping aan die gesag van die kurrikulumadviseur is. Die deelnemer noem dat haar verhouding met die betrokke kurrikulumadviseur goed was “*tot sy daai pos gekry het, nou hou sy vir haar die bigshot*”.

#### 5.4.4 Onderwyser-onderwysowerheid verhouding

Die onderwerping aan die performatiewe eise het tot gevolg dat die onderwysowerheid toenemend beheer oor die deelnemers se arbeidslewe geneem het. Binne die heersende klimaat van eise en verpligtinge het die deelnemers beleef dat die magsverhoudings tussen hulle en die staat die vorm van 'n meerdere-ondergeskikte-verhouding aangeneem het. Die deelnemers het aangedui dat binne die toerekenbaarheidsdiskoers daar van hulle, as die ondergeskiktes van die staat, verwag word om presies uit te voer wat aan hulle gesê word om te doen, soos twee deelnemers se mededelings van “*ek doen wat aan my opgelê word ... that's to cover my back, to retain my job*” en “*ek moet net maak en doen wat die departement sê*” getuig.

Die deelnemers het geleefde ervarings van 'n gebrek aan vertroue in die werksverhouding tussen hulle en die onderwysowerheid. Dit word bevestig deur drie deelnemers se uitsprake van “*geen vertroue in die onderwysowerheid nie*” en “*ek vertrou nie die onderwysowerheid nie*”.

## 6. BEVINDINGE

Onderwysers se emosies moet verstaan word vanuit hul ingebedde situasie in die skoolomgewing (Kelchtermans 2005b:1002). Die bestaanswyse van “geleefde ruimte” het die emosionele dilemmas waarmee die deelnemers in hul dag-tot-dag werk gekonfronteer word, na vore gebring. Daar is bevind dat die deelnemers onaangename emosionele ervarings moes verduur tydens hulle pogings om aan die performatiewe eise te voldoen. Hierdie pogings het 'n bepaalde impak op die deelnemers se lewens gehad, soos om onder andere te verhoed dat hulle hul pligte na die beste van hul vermoëns kon uitvoer. Dit het gevolglik tot slapeloosheid en nagmerries gelei.

Die bestaanswyse van die “geleefde liggaam” het uitgewys hoe die regering mag oor die deelnemers uitoefen, deurdat die deelnemers aan gedurige dophouding en monitering onderwerp word. Ons het hier te doen met die “big-brother-is-watching-you”-benadering (Arrowsmith 2001:36), waartydens een van die meganismes van die eksterne toerekenbaarheid in Suid-Afrika die vorm van 'n data-gedrewe ouditkultuur aanneem. Daardeur word die beheer oor die deelnemers, as “objekte van mag” (Perryman 2006:154) of “objekte van dophouding” (Kim 2010:68) behou. Binne 'n performatiewe werksomgewing waar die deelnemers gedurig dopgehou word, het die toerekenbaarheidsregime die potensiaal om nadele – “koste” (Ball 2003b:221) – tot gevolg te hê. Die beheermeganismes het 'n skadelike uitwerking op die deelnemers gegee hul manifestasies in en deur die menslike liggaam. Daar is bevind dat die deelnemers met een of ander gesondheidsprobleem sukkel vanweë die uitwerking van performatiwiteitsdruk op hul liggame en dat dit tot kommer oor hul gesondheidstoestand lei. Ten einde nie aan strafmaatreëls onderwerp te word nie, en dus om onvoldoende/swak prestasie reg te stel, leer die deelnemers hoe om op bepaalde strategiese wyse op te tree en te presteer. Ten spyte van die feit dat prestasie en die strewe na uitnemendheid die doelstellings binne 'n

kultuur van performatiwiteit is, blyk dit dat die deelnemers presies die teenoorgestelde, met ander woorde teenprestasie, beleef. Die deelnemers se houdings- en gedragsverandering in die skoolpraktyk, soos onder andere “fabrikasies”, “kullery”, “kurrikulumvernouing” en “onderrig volgens die toets”, is desperate pogings om as’t ware uit die “ystergreep” van performatiwiteit (Higgings 2010:431) te ontsnap. Hierdie sogenaamde “ontsnapping” uit die “gevangenskap” van performatiwiteit gaan gepaard met bepaalde, verwronge opvoedkundige nuwe-effekte. In hierdie opsig merk Ball (2003b:225) tereg op dat in ’n performatiewe skoolomgewing “what is produced is a spectacle or what we might see as an ‘enacted fantasy’ which is there to be seen or judged”. Ball suggereer voorts dat “the heart of the educational project is gouged out and left empty. Authenticity is replaced by plasticity” (2003b:225).

Die bestaanswyse van “geleefde tyd” het die “temporale dimensie” (Kelchtermans 2005b:1002) van die onderwyslandskap, waarin die deelnemers hulself bevind, uitgebeeld. Binne ’n kultuur van performatiwiteit blyk dit dat die deelnemers se toegewydheid aan onderrig, en hoe hulle hul loopbane sien, verander het. Die meeste deelnemers het aangedui dat die verhoogde vlakke van toerekenbaarheid, wat bydraend is tot hul afstomping, die primêre rede is waarom hulle die onderwysprofessie vroeg wil verlaat. Die rol wat ouderdom speel – as ’n aspek van die konteks van tyd (Kelchtermans 2005b:1002) – word ook op die voorgrond gebring. Dit blyk dat die deelnemers in hierdie studie, soos wat hulle ouer geword het, hul entoesiasme en motivering vir die onderwys verloor het.

Die bestaanswyse van die “geleefde ander” het die interpersoonlike verhouding tussen die deelnemers en ander belanghebbendes soos die leerders, kollegas, kurrikulumadviseurs en die onderwysowerheid, onthul. Uit die studie blyk dit dat die onderwyser-leerder-verhouding wat eens gekenmerk is deur ’n diepe besorgdheid van die deelnemers oor hul skoolkinders se welsyn en sosiale welstand, deur performatiwiteit verander is. Die interafhanklike verhouding tussen die deelnemers en hul leerders het plek gemaak vir ’n afhanklike verhouding wat gebaseer is op ’n gemeenskaplike noodsaaklikheid om bevredigende prestasies te behaal. In hierdie studie is bevind dat die transformasie in die deelnemers se verhouding ten opsigte van hul werk ook ’n verandering in hul sosiale verhouding met hul kollegas op die personeel tot gevolg gehad het. Namate die deelnemers hul skuldig gemaak het aan opvoedkundige wanpraktyke in die skool, het dit die uiters belangrike vertrouensverhouding tussen die personeel erg geskaad. Die performatiewe diskoers het nie alleen die werksverhouding tussen die deelnemers en die kurrikulumadviseurs verander nie, maar dit het ook daartoe gelei dat die werksverhouding tussen die deelnemers en die onderwysowerheid deur ’n vertrouensbreuk gekenmerk word. Avis (2005:212) is dit eens dat dit performatiwiteit met ’n model van swak vertrouens- en werksverhouding laat, waarin werkers aan verhoogde toerekenbaarheid en gehoorgewing onderwerp word.

## 7. GEVOLGTREKKING

In hierdie studie is ’n ondersoek gedoen wat die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne ’n kultuur van performatiwiteit deur die lense van “geleefde ruimte”, die “geleefde liggaam”, “geleefde tyd” en die “geleefde ander” illustreer. Die gevolgtrekking van hierdie studie is dat die performatiewe diskoers in die onderwys betekenisvolle implikasies vir onderwysers inhou.

Die deelnemers se negatiewe ervarings van performatiwiteit in die skoolomgewing is in ’n mate onlosmaaklik verweef en gebonde aan die sosiale konteks (die swak sosio-ekonomiese omstandighede) waarbinne die oorgrote meerderheid van die leerders hul lewens deurbring.

Sosiale uitdagings, insluitende armoede en werkloosheid, staar tans skole in die gesig en dien ook as struikelblokke tot die onderrig- en leerproses in die skole (DoE, 2005:28). Een van die dilemmas waarmee die onderwyser daaglik in die skool te doen het, is met die onderrig van kinders met struikelblokke tot leer. In hierdie verband mag die diskoers van performatiwiteit addisionele eise op onderwysers plaas. Hulle staan voor 'n onbuigsame keuse – dit is om op daardie kinders te fokus wat 'n betekenisvolle verskil sal maak tot die skool se prestasie, of om ook gelyke aandag te gee aan kinders met struikelblokke tot leer, en die gevaar loop om as 'n onderpresterende onderwyser beskou te word (Glazzard 2014:25). So 'n keuse veroorsaak spanning vir daardie onderwyser wat 'n agenda vir inklusiwiteit en sosiale geregtigheid onderskryf, en terselfdertyd besluit om te belê “in werk met kinders met struikelblokke tot leer waar die ruimte vir verbeterde prestasie beperk is” (Ball 2006 soos aangehaal in Glazzard 2014:25).

In hul werksomgewing moet onderwysers fisiologiese en emosionele prosesse verduur wat weer 'n verandering in onderwysers se toegewydheid tot onderrig en hoe hulle hul loopbane sien, teweegbring. Verder verander performatiwiteit verhoudings – nie net die interafhanklike leerder-onderwyser-verhouding nie, maar ook die verhouding tussen die onderwyser en ander belangegroepes soos kollegas, kurrikulumadviseurs en die onderwysowerheid.

Hierdie studie gee legitimiteit aan wat Aoki (1999) die kurrikulum-soos-beleef (“curriculum-as-lived”) noem. Aoki se pleidooi is dat die kurrikulum-soos-beleef deur onderwysers en leerders saam met die kurrikulum-as-plan (“curriculum-as-plan”) erkenning moet kry en dat daar 'n gesonde spanningsruimte tussen die twee moet bestaan wat die basis vir kreatiwiteit en vernuwing in die onderwys kan vorm. Aoki (1999:181) brei soos volg op hierdie nosie van gespanne ruimte uit:

It is in this space of between that our teachers, sensitive to both curriculum-as-planned and curriculum-as-lived, dwell, likely finding it a tensioned space of ambiguity, ambivalence, and uncertainty but simultaneously a vibrant site. It looks like a simple oppositional binary space, but it is not. It is a space of doubling, where we slip into the language of “both this and that, but neither this nor that”. Our teachers slip into the language of “both plannable and unplannable, but neither strictly plannable nor strictly unplannable.” Confusing? Yes, Confusingly complex? Yes. But nevertheless a site that beckons pedagogic struggle, for such a human site promises generative possibilities and hope. It is, indeed, a site of becoming, where newness can come into being.

Die studie gee ook erkenning aan die leefwêreld van onderwysers en sodoende gee dit insigte aan die onderwysersgemeenskap, insluitend beleidmakers wat dikwels beleid/planne maak sonder om onderwysers en leerders se sienings en ervarings in ag te neem.

## BIBLIOGRAFIE

- Adendorff, M. 2010. Managerialism and performativity in higher education: Where they come from, where they might be taking us, and where we should be worried. *Journal of Education*, 49:9-33.
- Aoki, T. 1999. Interview. Rethinking curriculum and pedagogy. *Kappa Delta Pi Record*. Summer, 180-181.
- Arrowsmith, R. 2001. A right performance. In Gleeson, D. & Husbands, C. (eds). *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture*. London: Routledge-Falmer.
- Avis, J. 2005. Beyond performativity: Reflections on activist professionalism and the labour process in further education. *Journal of Educational Policy*, 20(2):209-222.



- Arthur, L. 2009. From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14(4):441-454.
- Ball, S.J. 2003a. The State, performative and authenticity. In *Paper presented to the Kenton-SACHES Conference. Goudini Spa, South Africa*.
- Ball, S.J. 2003b. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2):215-228.
- Biputh, B. & McKenna, S. 2010. Tensions in the quality assurance processes in post-apartheid South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(3):279-291.
- Blackmore, J. 2004. Leading as emotional management work in high risk times: counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership & Management*, 24(4):439-459.
- Botha, R.J. 2007. School-based management: stakeholder participation and the impact of stakeholder values. *Africa Education Review*, 4(1):28-41.
- Burnard, P. & White, J. 2008. Creativity and performativity: Counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34(5):667-682.
- Choi, Po-King. 2005. A Critical Evaluation of Education Reforms in Hong Kong: counting our losses to economic globalization. *International Studies in Education*, 15(3):237-256.
- Clouder, L., Oliver, M. & Tait, J. 2008. Embedding CETL's in a performance-oriented culture in higher education: Reflections on finding creative space. *British Educational Research Journal*, 34(5):635-650.
- Department of Education (DoE). 2005. Conceptual and Operational Guidelines for the Implementation of Inclusive Education: District-Based Support Teams. Pretoria: Government Printers.
- Fritzsche, T. 2008. The continuing politics of mistrust: Performance management and the erosion of professional work. *Journal of Educational Administration and History*, 40(2):113-128.
- Gleeson, D. & Husbands, C. 2001. Introduction: The performing school: managing teaching and learning in a performance culture. In Gleeson, D & Husbands, C. (eds). *The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture*. London: Routledge-Falmer.
- Glazzard, J. 2014. Paying the price for being inclusive: the story of Marshlands. *Nasen*, 29(1): 24-38.
- Gray, D.E. *Doing Research in the Real World*. Second Edition. Los Angeles: SAGE.
- Hartle, F., Everall, K. & Baker, C. 2001. *Getting the best out of performance management in your school*. London: Kogan Page.
- Higgins, C. 2011. The possibility of public education in an instrumentalist age. *Educational Theory*, 61(4):451-466.
- Kelchtermans, G. 2005a. Teachers' Self-Understanding, Vulnerability And Reflection. In *Keynote presented at the bi-annual meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching (SATT). Sydney (Australia), July 2-6, 2005*.
- Kelchtermans, G. 2005b. Teachers' emotions in educational reforms: Self-Understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21:995-1008.
- Kim, K.T. 2010. 'Panoptic' accountability: Supervisory leaders and normalizing or resisting professionals. *KJEP*, 7(1):67-90.
- Leedy, P.D. & Omrod, J.E. 2001. *Practical Research: Planning and Design*. Seventh Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Le Grange, L. 2006. Quality assurance in South Africa: A reply to John Mammen. *South African Journal for Higher Education*, 20(6):903-909.
- Liew, W.M. 2012. Perform or else: the performative enhancement of teacher-professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3):285-303.
- Larsson, J., Löfdahl, A. & Prieto, H.P. 2010. Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry*, 1(3):177-195.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 2011. *Designing Qualitative Research*. Fourth Edition. Los Angeles: SAGE.
- Møller, J. 2009. School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *J Educ Change*. 10:37-46.
- Mosoge, M.J. & Pilane, M.W. 2014. Performance management: The neglected imperative of accountability systems in education. *South African Journal of Education*, 34(1):1-18.
- Orga, J. 2003. Measuring and Managing Performance in Education. *Briefings*, 27:1-4.

- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Second Edition. Newbury Park, California: SAGE.
- Perryman, J. 2006. Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2):147-161.
- Punch, K.F. 2005. *Introduction to Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE
- Storey, A. 2007. Cultural shifts in teaching: New workforce, new professionalism? *The Curriculum Journal*, 18(3):253-270.
- Tembo, A.C. 2016. Phenomenological Inquiry as a Methodology for Investigating the Lived Experience of Being Critically Ill in Intensive Care. *Journal of Intensive and Critical Care*, 2(1):17.
- Tutty, C. & Hocking, C. 2004. A Shackled Heart: Teacher Aides' Experience of Supporting Students with High Needs in Regular Classes. *Kairaranga*, 5(2):3-9.
- Van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohammed, C. & Smith, J. 2012. Crossing borders: New teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education*, 38(1):65-77.