

# Performatiwiteit as verskynsel in die onderwys

Milton van Wyk en Lesley le Grange

---

Milton van Wyk en Lesley le Grange  
Departement Kurrikulumstudie, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

---

## *Opsomming*

Performatiwiteit in die onderwys is 'n neoliberale verskynsel. Die neoliberalisme is 'n gedagterigting wat effektiwiteit, doeltreffendheid en gehalte beklemtoon. Met hierdie artikel word daar op die toenemende belang van hierdie tipies besigheidsbeginsels in skole gefokus. Binne 'n performatiewe bestel word oordrewe klem op die regulering en bestuur van die onderwyser se werksverrigting geplaas. Deur performatiwiteit in die dagtake van onderwysers in te dwing, het regerings toenemend beheer oor daardie onderwysers se werkslewe verkry. Spesifieke tegnieke van dophouding en moniteringstelsels, soos selfbeheer, beheer deur ander, beheer deur inligtingsvervaardiging, beheer deur leerderprestasie en beheer deur assesseringsdata, is ingestel sodat onderwysers verplig word om hul toerekenbaarheid aan die onderwysowerhede te demonstreer. Die bestuur van hierdie toerekenbaarheidsprosesse is 'n soort skrikbewind wat ook die “gruwels (*terrors*) van performatiwiteit” genoem word. Hierdie gruwelhouding kan nie net ernstige gevolge vir die aard van onderrig en leer in skole inhou nie. Die negatiewe uitwerking kan ook fel op die innerlike lewe en die professionele identiteit van die onderwyser wees. Dit blyk dat onderwysers deur die gruwels van performatiwiteit verswelg word. Daar behoort weerstand teen die nuwe-effekte van performatiwiteit gebied te word, maar is so 'n optrede moontlik? Ten einde dit vir onderwysers moontlik te maak om konstruktiewe betekenis aan 'n weerstandsbeweging te verleen, word die volgende aanbevelings gemaak: Eerstens moet deelname aan onderlinge gesprekvoering tussen onderwysers aangemoedig word, sodat hulle saam oor hul professionaliteit kan besin. Tydens hierdie geleenthede van kollektiewe reflektoring behoort onderwysers betrokke te wees in kritiese gesprekke oor die gevare van performatiwiteit, en eie ervarings binne 'n kultuur van performatiwiteit behoort met mekaar gedeel te word. Tweedens behoort onderwysers die geleenthede te inisier om in interaksie met die beleidmakers oor onderwysbeleide te tree. Die uitdaging hier is om die ingesteldheid van die beleidmakers tot so 'n mate te verander dat onderwysers die geleentheid kan kry om nie bloot passiewe ontvangers van beleide te wees nie. Sodoende sal onderwysers die geleentheid kry om meer aktief by die vorming van onderwysbeleide betrokke te wees.

**Trefwoorde:** beheermeganismes; gruwels (“terrors”); neoliberalisme; onderwysers; performatiwiteit; toerekenbaarheid

---

## Abstract

### Performativity as phenomenon in education

As in the case of other Western countries the South African government has put education policies in place to regulate the work of teachers. This development needs to be understood in the context of a shift in the role of the state from that of being primarily a provider to that of being a regulator and monitor. This shift accompanies the erosion of the welfare state across the globe. In the context of education, the introduction of new measures such as accountability regimes has direct implications for all teachers in public schools in the Republic of South Africa. This has given rise to a phenomenon in schools termed a *culture of performativity*, whereby teachers' work and worth are continuously measured and the quickest input-output ratio is pursued at all costs.

Ball (2003b:216) argues that, “performativity is 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 rising culture of performativity is closely intertwined with the ascendancy of neoliberalism in the past four decades. In this article we suggest that performativity is one of the manifestation of neoliberalism. Neoliberalism can be traced back to liberal perspectives of the 17th century which became marginalised due to the rise of welfare state liberalism of the late 19th century and Keynesian economics of the 20th century. The revival of neoliberal politics in the late 20th century has witnessed the erosion of the welfare state, the privatisation of state assets and a return to neo-classical economics. *Neoliberalism* is a contentious term (among both its proponents and its critics). However, there are principles which all neoliberals share. I shall briefly mention three of these: a commitment to individual liberty and a reduced state; a shift in policy and ideology against government intervention; and that market forces are self-regulating.

Performativity plays out in the school context in different ways. In this article we discuss the following effects of performativity that are pertinent to institutionalised education (schooling): the control over the self (Foucault's *technologies of the self*); control over others as evident in performance appraisal systems; control through the production of information; control over learners' performances; control over assessment data; systems of rewards and sanctions; increase in workload; attitudinal and behavioural change; negative physiological and emotional effects; and deprofessionalism. Concerning the latter, performativity results in the erosion of the professional soul of the teacher and teaching/learning becomes a dehumanising practice – a cold and heartless exercise.

This literature review shows that teachers are confronted by the “terrors of performativity” (Ball 2003b:215) that erode the professional souls. However, to ensure that good education takes place, the harmful effects of performativity in schools should be counteracted or resisted. But is resistance possible? In the school – or within the *performative society* as Ball (2003b:226) calls it – teachers should be the first line of defence. Teachers should take responsibility for their professionalism, otherwise there is a danger of their continuing to function merely as technicians of the state or agents of the markets. As “resisting professionals” (Kim 2010:69) teachers can harness their professional selves – individual and collective – as a means to resist the dangers of performativity. In order to mobilise teachers to give constructive meaning to a resistance movement, the following recommendations are made in the article:

First, because this is a political matter, teachers should create opportunities and set aside time to meet with colleagues. Mechanisms should be put in place to ensure that participation and dialogical deliberations among teachers occur. Collective action whereby teachers have the time to reflect together on their profession and professionalism is peremptorily necessary. During such moments of collective reflection teachers should engage in critical discussions, not only about the dangers of performativity, but also about their respective lived experiences of teaching within a culture of performativity – thereby “giving voice to the silenced”, as Weber (2007:299) puts it.

Secondly, to maintain teachers’ identities as professionals there needs to be a “call to action” (Wilkins 2011:393). Solidarity and collective action of teachers should be encouraged because “there is no action in isolation” (Arendt 1993 in Rue 2006:125). Teachers must have the professional courage and commitment to collectively resist so that a balance between professional and political power is put into effect. Therefore, teachers should initiate processes of seeking opportunities for interaction with education policy-makers. The teaching corps should, in consultation with the state, establish a *power-with* instead of a *power-over* relationship with the state (Waghid, Berkhout, Taylor and De Klerk 2005:179). Within a *power-with* relationship teachers have opportunities to speak about the policy changes that they are uncomfortable with (White 2010:292). In this context the aims of policy changes should be more explicitly articulated and debated so that free and open discussions between participants occur (Delandshere and Arens 2001:564). It is important that policy-makers’ and teachers’ views are brought into conversation with one another, “not only in order to achieve a sense of consensus, which is one way to achieve the success of educational reforms, but also to make any necessary adjustments to policy after getting first-hand feedback on how it works at the grass-roots level” (Wong 2008:268). The challenge here is to change the ideas and intentions of policy-makers so that teachers become more active participants in the forming of education processes rather than passive receivers of policies. In this regard, the teachers as part of a resistance movement would display characteristics of what has been referred to as an “activist professional” (Sachs 2003 in Avis 2005:215). Judyth Sachs’s (2003) notion of an “activist identity” (Whitty 2006:12; Wilkins 2011:393) has the potential of the development of a “transformative professionalism” (Wilkins 2011:393). The new teacher professionalism can be seen as a product of negotiations between governments’ needs and teachers’ expectations of their work (Wong 2008:272). Within a democratic discourse (Wilkins et al. 2012:67) teachers therefore take on the societal role as change agents (Carl 2009:206).

**Keywords:** accountability; control mechanisms; neoliberalism; performativity; teachers; terrors

## 1. Inleiding

Reddy, Le Grange, Beets en Lundie (2015:1) meen dat ons in ’n wêreld woon waar ons gedurig uitgedaag word om te presteer, hetsy op die sportveld, in die werkplek, op skool, op kollege of universiteit. Binne die huidige skoolstelsel word daar van onderwysers vereis om in meetbare terme te presteer en hulle aan die regime van effektiwiteit en doeltreffendheid te onderwerp (Van der Walt, Mentz, Breed en Coetsee 2008:469). Hierdie tendens om prestasie te verwag waaraan die onderwyser se waarde voortdurend gemeet word, het aanleiding gegee

tot 'n verskynsel in die skoolpraktyk – die verskynsel van prestasiegedrewe optrede – waarna Ball (2000; 2003a; 2003b; 2004; 2012) veelseggend as “performativity” verwys. Ball (2003b) suggereer dat performatiwiteit in die onderwys die resultaat/uitkoms van die samelewing se beheptheid met teikens, toetsings, statistieke, rangordes en vergelykings is.

Dit blyk dat performatiwiteit, wat ten doel het om standaarde in skole en onderwysprestasie landswyd te verhoog (Craft en Jeffrey 2008:577), tans een van die magtigste en deurdringendste diskoerse in die onderwys is. Performatiwiteit mag gesien word as 'n politieke en burokratiese meganisme van beheer waarin onderwysers moet demonstreeer dat hulle toerekenbaar is vir die verantwoordelikhede wat op hulle rus. Die onderwyser se pogings om aan die eise van performatiwiteit te voldoen, dit wil sê “om waarde toe te voeg ... om produktiwiteit te verbeter, [en om] 'n bestaan van berekening te voer” hou belangrike implikasies in vir die betekenis van onderwysers se werk (Ball 2003b:223) (Skrywers se vertaling). Die performatiwiteitsdruk mag bepaalde uitwerkings en nuwe-effekte vir die onderwyser se werkslewe inhou. Dit bring mee dat onderwysers soms geen keuse gelaat word as om met die eise van performatiwiteit te konformeer nie. Gevolglik sal onderwysers, ten einde toerekenbaar te wees, soos Ball (2003b:225) dit stel: “arrive at different forms of strategic response ... [and] may submit to becoming *whatever it seems necessary to become* in order to survive” (Kursivering in oorspronklike). Dit kom daarop neer dat onderwysers, vanweë die brutale oorheersing van die eise van performatiwiteit, strategies sal optree ten einde te oorleef. Met ander woorde “what is important is *what works*” (Ball 2003b:222). Die onus rus dus vierkantig op die skouers van onderwysers “to lift their game” (Meadmore 2001:27).

In hierdie artikel sal ons eerstens poog om aan te dui tot watter mate 'n groter wordende kultuur van performatiwiteit in die onderwys tot werksoorlading van onderwysers lei. Tweedens word die moontlikheid van 'n veranderde houding en 'n gedragsverandering by onderwysers in hul skoolpraktyk as die gevolg van performatiwiteit ondersoek. Derdens sal ons poog om die fisiologiese en intense emosionele prosesse aan te dui wat onderwysers moet verduur tydens hul pogings om aan die performatiwiteitseise te voldoen. Vierdens sal die aspekte van belonings en strafgevolge, as kernelemente van performatiwiteit, ondersoek word. Vyfdens sal ons die rol van performatiwiteit in die deprofessionalisering van die onderwys as beroep bespreek. Ten laaste sal ons die implikasies wat hierdie bespreking vir onderwysers, beleidmakers en onderwysadministrateurs inhou, uitlig.

## 2. Teoretiese inslag

Die teoretiese inslag van hierdie artikel is ingegee deur die werke van die Franse filosoof Foucault. Insigte oor hoe mag deur gedurige dophouding uitgeoefen word, word in Foucault se bekende skrywes oor die panoptikon verskaf. Die woord *panoptikon* wat letterlik “almal sien” (Perryman 2006:155) beteken, is die naam van 'n argitektoniese ontwerp vir 'n modeltronk waar die individuele selle rondom 'n sentrale wagtoring gerangskik is, en van waar dit vir 'n enkele toesighouer moontlik is om binne elke sel te sien sonder dat die “bewoners” daarvan bewus is dat hulle dopgehou word. In sielkundige terme is die panoptikon 'n soort bewusmakingstoestel en die ontwerp daarvan beskryf die funksionering van dissiplinêre mag in die moderne Westerse gemeenskappe, aldus Gallagher (2010:263).

In *Discipline and punish: the birth of the prison* (1977) verwys Foucault juis na die panoptikon as 'n model waarmee eenvoudige parallele met ander sosiale organisasies soos skole getrek kan word. Foucault verleng hierdie idee na die skool omdat die panoptikon ook daar as 'n model van effektiewe dophouding kan dien (Kim 2010:68). Volgens Perryman (2006:148–9) was die dophou van onderwysers altyd op die politieke agenda, omrede dit vir die staat noodsaaklik is om die onderwys te hervorm en dat hierdie hervorming aan verhoogde dophouding en monitering onderwerp behoort te word. Performatiwiteit word verbind met die verhoogde dophouding waaronder onderwysers hulle bevind en onderwysers word in terme van uitkoms en prestasie beoordeel. Ten einde aan die performatiewe regime te ontsnap presteer onderwysers op 'n bepaalde wyse wat lei tot ontmagtigings- en normaliseringseffekte. Soos Perryman (2006:150) skryf: “Performativity is about performing the normal within a particular discourse.” Dit is binne-in hierdie raamwerk – 'n “technology of education governmentality” (Loh 2016:3) dat onderwysers se werkslewe nou gereguleer en beheer word.

### 3. Navorsingsmetode

Ten einde insigte te verskaf in hoe regerings wêreldwyd spesifieke dophoutegniese ingestel het om beheer oor onderwysers se werkslewe te verkry, het ons 'n oorsig van die literatuur wat relevant tot hierdie ondersoek is, onderneem. In die literatuuroorsig, wat 'n navorsingsbenadering uit eie reg is, het ons weer na vorige navorsing oor die begrip performatiwiteit gaan kyk. In die proses kon ons identifiseer wat vorige navorsers as belangrik bevind het. Die belangrikheid hiervan word oortuigend deur Neuman (1997:89) beskryf:

Wetenskaplike navorsing is nie 'n aktiwiteit van afgesonderde kluisenaars wat ander se bevindinge miskyk nie. Dit is eerder 'n gesamentlike poging van menige navorsers wat hul resultate met ander deel en kennis as 'n gemeenskap nastreef. (Skrywers se vertaling)

Die literatuuroorsig het aan ons 'n mate van bevoegdheid binne die navorsingsgebied verskaf, en ook was dit behulpsaam om ons kennis van die navorsingsgebied te ontwikkel. Die oorsig van die literatuur het aan ons kennis van onder andere bruikbare definisies, terme en konsepte verskaf wat aan ons die grense van vorige navorsing duidelik afgebaken het. Deur 'n oorsig te verkry van wat reeds in die literatuur bekend is, word hierdie studie nie net gekontekstualiseer nie, maar ook word die relevantheid van die onderwerp uitgelig deurdat dit binne 'n bepaalde kennisgebied ingebed is. Verder belowe die bevindinge van die literatuuroorsig om insigte te bied vir heroorweging van huidige onderwyspraktyke.

### 4. Die groei van neoliberalisme in die onderwys

Instansies soos die Wêreldbank en die Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling (OESO), wat ekonomiese groei, welvaart en volhoubare ontwikkeling bevorder, is, volgens Ball (2003b:215), magtige agente wat die “draers” van die beleidsepidemie regoor die wêreld is. Die beleidsepidemie, wat “unstable, uneven but



apparently unstoppable” is (Ball 2003b:215), het blykbaar regerings wêreldwyd daartoe gedryf om hul posisies op die wêreld se ekonomiese markranglyste te verbeter. Daarom was regerings wêreldwyd vanaf die einde van die 1970's tot die 1990's met wydverspreide hervormings besig (Tolofari 2005:87). Hierdie hervormings het tot 'n revolusionêre verandering by die lewering van maatskaplike dienste, toerekenbaarheid vir regeringsuitgawes en die bestuurstrukture gelei. Die verandering is versterk en aangevuur deur 'n tydgees wat drie of vier dekades wêreldwyd, en ook onder Suid-Afrikaners, merkbaar geword het en wat oorkoepelend as *postmodernisme* bekend staan. In hierdie tydgees van postmodernisme het die verandering, wat veral in die ekonomiese kontekste ingetree het, weer op hul beurt 'n impak op onderwys hervorming gehad.

Ten grondslag van die onderwysbeleidsveranderinge was die vasberadenheid om die intellektuele vermoëns van skoolverlaters sodanig te verbeter dat die nasie meer mededingend in die wêreldmarkplek sal wees (Wong 2008:269). Onder 'n beleidsbestel van globale ekonomiese mededinging is daar die hoë eise van prestasieskoling (McKenzie 2004). Versterk deur die geloof dat onderwys 'n hoogs bekwame werksmag kan ontwikkel, het die neoliberale ideologie grootliks onbetwis in die samelewing ontluk (Biraimah, Gaudelli en Zajda 2008). Ball (2003b:216) meen dat “the new technologies of reform play an important part in aligning public sector organizations with the methods, culture and ethical system of the private sector.” Skole het nie die invloed van neoliberale beleidstoepassings vrygespring nie. 'n Ekonomiese “mark”-struktuur vir skole is geskep ten einde effektiwiteit, doeltreffendheid en gehalte van die leeruitsette te verbeter. Terminologie tipies aan die bedryfswêreld, soos *teikens*, *doelwitte*, *lewering*, *inset* en *uitset*, *aandele* en *toegevoegde waarde*, het deel van die woordeskat in die onderwys geword. In hierdie opsig word onderwys gedefinieer op grond van die bydrae wat dit in ekonomiese terme mag lewer. Dit het die wese van die skool begin bedreig en skole genoop om as't ware sakeondernemings te word (Van der Walt e.a. 2008:473). Met sy wortels in die kultuur van die korporatiewe besigheidswêreld het onderwys 'n verhandelbare produk geword (Lyotard 1984). Daarom word onderwys al meer deur beleidmakers, sowel as in die openbare mening, gesien as 'n belegging wat 'n opbrengs lewer, en dus moet skole doeltreffend bestuur word. Die heerskappy van neoliberalisme het, volgens Hursh (2001:4), daartoe bygedra dat onderwys aan die menslikekapitaalteorie verbind word. In hierdie opsig merk Welch (1993:3) in Van der Walt e.a. (2008:475) op dat daar na onderwysers as “menslike kapitaal” of as “hulpbronne” verwys word.

Binne die neoliberale, markgerigte skoolomgewing word onderwysers aangemoedig om hulself as ondernemende neoliberale te beskou. Volgens hierdie gedagterigting moet onderwysers tot hulself waarde kan toevoeg, hul produktiwiteit kan verbeter, kan streef na uitnemendheid en 'n berekende bestaan kan voer. So 'n ingesteldheid is wat Rose 1989 (in Ball 2003b:217) “'n onderneming van die self” noem. Volgens Ball (2003b:223) word 'n nuwe soort onderwyser sodoende geskep, een wat “opgeroep is tot onderwys hervorming”, “a teacher who can maximize performance ... for whom excellence and improvement are the driving force of their practice”. Om hierdie rede is professionele standaarde ingestel waaraan hierdie “nuwe soort onderwyser-subjekte” (Ball 2003b:217) gehoor moet gee. Volgens Liew (2012:285) is dit hierdie verhoging van standaarde ter wille van die prestasie wat aanleiding gegee het tot die neoliberale paradigma van politieke-ekonomiese administrasie, beter bekend as prestasiebestuur. Dus is die manier waarop die onderwyser se prestasie tans in die skool gereguleer en bestuur word, die gevolg van die vestiging van neoliberale idees in die onderwys.

## 5. Die manifestering van neoliberalisme in die vorm van performatiwiteit

Die verwerkliking van neoliberalisme in die onderwys word deur die beklemtoning van 'n nuwe vorm van bestuur gekenmerk. Ball (2003b:217) noem dit “die vestiging van 'n nuwe vorm van beheer”. Die toepassing van neoliberale idees, soos doeltreffendheid en 'n ensiening van gehalteonderwys, het 'n oordrewe klem op die regulering en bestuur van onderwysers se werksverrigting geplaas. Binne hierdie raamwerk beleef onderwysers toenemend dat die toepassing van besigheidsbeginsels in die skole benadruk word. Garratt, Phillips en Piper (2003:442) meen dat druk van die sentrale regering “to harness schooling towards the need of the economy have led to moves to control education ... and the drive towards ‘standards, accountability and measurement’”. Die besigheidspraktyke en die markgedrewe bestuurskultuur in die onderwys, onder meer evaluerings-, gehalte- en kontrolemaatreëls, word as politieke en burokratiese beheermeganismes, bekend as *performatiwiteit* (Ball 2003b:216), aangewend. Ball (2003b:216) beskryf die begrip *performatiwiteit* as:

a technology, a culture and 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.

Loh (2016:1) meen dat performatiwiteit 'n markgerigte regeringsbeginsel en ook 'n vorm van magstegnologie is. Insigte in die magsuitoefening in skole kan verbind word aan Foucault (1977–8; 2007) se opvatting van “... the conduct of conduct ...”. Foucault se idee van “conduct of conduct” wat met die kuns om te regeer verbind kan word, het twee dimensies. Eerstens is daar die tegnieke van bevolkingsbestuur en die politieke rasionaal daaragter, en tweedens is daar *selfbestuur*, of wat Foucault (1977–8; 2007) “tegnieke van die self” deur individuele subjekte noem, waar eie gedrag volgens geïnternaliseerde sosiale norme gereguleer word (Suspitsyna 2010:570).

Volgens Ball (2003b:217) is performatiwiteit 'n nuwe modus van regulering wat dit moontlik maak om op 'n gevorderde, liberale wyse te regeer. Deur die toepassing van besigheidsbestuursteorieë en –praktyke is nuwe, verskerpte vorme van dophouding in die skoolstelsel in werking gestel. Volgens Ball (2003a) het die aanwending van spesifieke dophoudings regerings in staat gestel om onderwysers se werk van 'n afstand af sorgvuldig te monitor en te evalueer. Tans is daar verskeie meganismes van dophouding (Jansen 2004:53) of moniteringstelsels (Ball 2003b:216) wat ingestel is sodat onderwysers verplig word om hul toerekenbaarheid aan die onderwysowerhede te demonstreer. Loh (2016:1) beklemtoon hierdie opvatting deur te noem dat performatiwiteit

'n vorm van regulerende kultuur is wat onderwysers se lewens aan toerekenbaarheidsmaatreëls onderwerp. Hierdie maatreëls plaas 'n fel soeklig op hulle prestasie, of die gebrek daarvan, en word as 'n maatstaf vir vergelyking aangewend. (Skrywers se vertaling)

Dit is juis om hierdie rede dat Ball (2004:143) beweer dat performatiwiteit in die onderwys die nuwe magsdiskoers geword het, waarvan toerekenbaarheid die lingua franca is.

Dit blyk dat verskeie lande, as gevolg van 'n verhoogde belangstelling in beter en gehalteonderwys nasionaal en internasionaal, toerekenbaarheidstelsels ingestel het om onderwysers meer verantwoordbaar te maak vir die onderrig en leer wat in skole plaasvind. Die onderliggende rasionaal vir die instelling van toerekenbaarheidstelsels is dat onderwysers kwansuis nie vertrou kan word om die openbare diens wat hulle moet lewer, effektief te verrig sonder om beheer te word nie (Mosoge en Pilane 2014:1). Møller (2007) meen dat politici twyfel oor die mate waartoe onderwysers aansprake namens hul kliënte (die ouers) of selfs in hul eie belang as 'n groep, kan maak. Daar bestaan die opvatting dat onderwysbeleide nie meer op die algemeen aanvaarde vertroue in die professionele bevoegdheid van onderwysers kan staatmaak nie; onderwysers se prestasie moet gevolglik beheer en beoordeel word. Dit is moontlik die rede waarom monitering op verskeie vlakke van die onderwys tans die fokus is.

## 6. Moniteringstelsels

Die kultuur van performatiwiteit gedy. Dit het oor die afgelope aantal jare heen in skole ontluik en gegroei (MacRuairc en Hartford 2008). Skole, as staatsinstellings, word as politieke beskou. 'n Skool word gesien as 'n arena waar magsverhoudings aan die orde van die dag is. Binne hierdie politieke speelveld word onderwysers as “politieke akteurs” (Jansen 2001:243) beskou wat volgens bepaalde beleide moet optree. Deur performatiwiteit in die daaglikse praktyke van onderwysers in te dwing, het regerings toenemend beheer oor onderwysers se arbeidslewe verkry. Soos reeds genoem, is moniteringstelsels een van die toerekenbaarheidsmaatreëls binne 'n kultuur van performatiwiteit. Hierdie stelsels is niks anders as beheermeganismes nie.

### 6.1 *Beheer deur die self*

Een van die internasionale neigings in opvoedkundige hervorming tans is die afwenteling van besluitnemingsmagte vanaf die sentrale regering na skoolvlak. Hierdie magverskuiwing vanaf nasionale na plaaslike vlak het aanleiding gegee tot skoolgebaseerde bestuur, of “plekgebaseerde bestuur” (Ball 2003b:219). Kenmerkend van die “devolved, entrepreneurial institutions” (Ball 2003a:6) is dat die institusionele gesag wel onsigbaar is, maar dat die onderwyser, as die “objek van dophouding” (Kim 2010:68) voortdurend sigbaar is en onder toesig verkeer. In hierdie verband merk Ball (2010:126) tereg op: “We and our workplace are made visible.” Hierdie vorm van “goewermentaliteit” mobiliseer onderwysers “to undertake self-governing tasks” (Ball 2010:129). Binne hierdie raamwerk aanvaar die onderwyser self die verantwoordelikheid om sy/haar prestasie te moniteer. By skole waar selfbestuur toegepas word, vind ook selfregulering plaas waar onderwysers hulself bestuur soos gemeet aan eksterne-ingestelde standaarde. Hierdie standaarde is ingestel volgens die definisie van wat dit behels om 'n “goeie onderwyser” te wees. Volgens Doherty en McMahon (2007:256) is selfmonitering 'n opvallende aspek van die performatiewe klimaat in skole. Hierdie aspek kom duidelik in die nuwe opvoedertakseringstelsel in Suid-Afrika na vore, en staan as die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS) bekend. Een van die vereistes van die GGBS is dat onderwysers eers hulleself, aan die hand van die einste instrument wat tydens die



ontwikkelingstaksering deur die ondersteuningsontwikkelingsgroep (OOG) binne die skool gebruik gaan word, moet evalueer. Die selfevalueringsverslag help die onderwyser en die OOG om sterk- en swakpunte van die onderwyser te identifiseer, waarop die onderwyser dan verplig word om 'n Persoonlike Groeiplan (PGP) op te stel (Mosoge en Pilane 2014:8). Hierdie selfmoniteringsapparaat kan gesien word as 'n verlengstuk van die selfdophoudingsapparatuur binne die skool (Wilkins, Busher, Kakos, Mohammed en Smith 2012:67).

## **6.2 Beheer deur ander**

Behalwe dat onderwysers in die skool self 'n keuse uitoefen en hul praktyke beoordeel, word hulle ook deur ander beoordeel op grond van hul organisatoriese prestasie (Ball 2003b:223). “They have to attend to the external demands and pressures of performing, and to demonstrate improved performance themselves (Perold, Oswald en Swart 2012:115). Ballet en Kelchtermans (2008:47) meen dat onderwysers toenemend aan eksterne druk (eise vanaf beleidmakers) onderwerp word. Die onderwyser se prestasie word aan nog meganismes van performatiwiteit, soos portuuroorsig en inspeksies, onderwerp (Ball 2003b:220). Interne portuurgroepevaluering, ook bekend as portuurgroepwaarneming van onderrig (Karagiorgi 2012:443) maak 'n belangrike deel van die GGBS-proses uit. Volgens Msila (2009:541) word portuurgroepevaluering, met die fokus op klaskamerbesoek, as 'n strategie aangewend om onderwysergehalte te verhoog.

Benewens selfmonitering en portuurgroepevaluering, is eksterne monitering 'n verdere strategie van die staat om beheer oor onderwysers se werkslewe te verkry. Inspeksies, 'n vorm van eksterne monitering, is een van die hoofbeheermeganismes in onderwys. Skoolbesoeke is belangrike instrumente vir inspektorate, en daardeur word die vlak van onderwysergehalte en die nakoming van statutêre regulasies geassesseer (De Wolf en Janssens 2007:381). Skoolbesoeke, wat waarneming van lesse insluit, is 'n algemene kenmerk van inspeksie waartydens die onderwyser se prestasie aan die hand van prestasie-aanwysers beoordeel word. In die Suid-Afrikaanse konteks word onderwysers se werksverrigtinge deur die amptenare van onderwysdistrikskantore gemeet, aangesien hierdie kantore deel van die stelsel van onderwystoesighouding, -ondersteuning en -monitering (Adendorff en Moodley 2014:425) vorm. Perold e.a. (2012:115) skryf dat “education district offices have become sites from where these accountability measures – which have been developed on the national and provincial levels – have to be enforced”. Kurrikulummonitering is 'n wesenlike aspek van hierdie burokratiese en voorskriftelike benadering wat die waarneming van die onderwyser se klaskamerpraktyk behels.

Behalwe klaskamerwaarneming tydens die *site visits* (Ball 2003b:220) by skole, word die monitering van die dekking van die nasionale kurrikulum gedoen deurdat onderwysers se beplanning, leerders se werk en die onderwysers se assessering van daardie werk noukeurig ondersoek word. Dit gee aanleiding tot wat Suspitsyna (2010:571) 'n ouditkultuur noem.

## **6.3 Beheer deur inligtingvervaardiging**

Perryman (2009:614) meen dat by moderne instansies soos skole die beheer van daardie instelling deur die voortdurende monitering van effektiwiteit behou word. Die vervaardiging van kennis is die lewensaar van alle toerekenbaarheidsmeganismes. Die individu lewer verslag aan iemand oor iets. Hierdie verslaggewing word deur middel van inligtingsoordrag

gedoen (O'Day 2002:3). In hierdie opsig merk Lyotard (1984) op dat performatiwiteit tot die kommodifisering van kennis en inligting lei en dat kennis die “principle force of production” oor die afgelope aantal dekades geword het (1984:5).

Dit blyk dat 'n aansienlike deel van wat dit behels om 'n onderwyser te wees, is om 'n vervaardiger en verbruiker van teks te wees. “Performativity seeks to reform the teacher as an instrument of productivity” (Loh 2016:1). Tans spandeer onderwysers baie tyd en energie aan die vervaardiging van inligting wat met prestasie verband hou (Oswald 2010 in Perold e.a. 2012:116). Binne 'n toenemende “produktgedrewe onderwysstelsel” (Hennessy en McNamara 2013:10) word daar van onderwysers verwag om 'n verskeidenheid van formele tekstuele verslae oor hulself te vervaardig (Ball 2003b:225). Hierdie “papierspoor” dien as “bewyslewering van gehalte” (Ball 2003b:218) van die onderwyser se werkverrigting. Gevolglik lei dit tot 'n papiergedrewe stelsel (Bisschoff en Mathye 2009:401) in die onderwys.

#### **6.4 Beheer deur leerderprestasie**

Ball (2010:129) noem dat een van die onderwyser se verantwoordelikhede in die skool dié is van “performance done by working on and with students”. Prestasie is tans die *raison d'être* van onderwysinstellings (Tolofari 2005:86), en dit is om hierdie rede dat daar toenemend klem op die akademiese prestasies van leerders in die skool geplaas word. Valli, Croninger en Walters (2007:644) meen dat daar 'n duidelike verband tussen leerderprestasie en onderwyserprestasie bestaan. Dit is dan ook die rede vir die opvatting dat onderwysers meer toerekenbaar vir die akademiese prestasies van hul leerders gehou moet word. Møller (2007) beweer dat die nuwe verstaan van toerekenbaarheid die gedagte behels dat leerders se prestasies as eenhede vir die evaluering van 'n onderwyser se onderrigpraktyk aangewend word. Sodoende word leerderprestasie as 'n maatstaf vir onderwysergehalte gebruik (Ingvarson en Rowe 2008:14).

Arens (2005:6) merk op dat toerekenbaarheid deur leerdertoetsing 'n redelik bestendige kenmerk van die onderwyslandskap geword het. Wiliam (2010:106) argumenteer dat

almal met 'n aandeel in die uitkoms van onderwys – leerders, onderwysers, ouers, ander belastingbetalers, werkgewers, en die breër gemeenskap – wil weet wat die leerders geleer het, en dit blyk geloofwaardig te wees dat dit maklik deur die aanwending van eenvoudige en bekende instrumente soos toetse geëvalueer kan word. (Skrywers se vertaling)

Leerders se prestasies word, behalwe deur skoolgebaseerde assessering, ook deur provinsiale en nasionale gestandaardiseerde toetse gemeet. Die hoofdoel van gestandaardiseerde toetsing is nie net om te assesser en te monitor of leerders aan die gestelde kurrikulumstandaarde voldoen nie, maar ook om die gehalte van die onderwyser se onderrig te bepaal. Volgens Nicholl en McLellan (2008:587) word leerders se prestasies tydens eksaminering aan die uitsette van die onderwyser se performatiwiteit gemeet.

#### **6.5 Beheer deur assesseringsdata**

Nog een van die beheermaatreëls waarmee onderwysers toenemend te kampe kry, is die beheer deur data. Kenmerkend aan 'n performatiewe kultuur is die insameling van

performatiewe data (Ball 2003b:221). Orga (2008:264) noem dit “’n nuwe soort kennis – ’n regime van getalle – en ’n bron waardeur dophouding uitgevoer kan word”. (Skrywers se vertaling)

Orga (2003:2) beweer voorts: “[P]olicy-makers have always collected data on the functioning of education systems, and have drawn on these data to monitor systems.” Tans is die leerders se toetsuitslae onder meer in skoolgebaseerde assessering, Sistemiese Evaluering en die Jaarlikse Nasionale en Provinsiale Assesserings van die belangrikste data-insamelingsoefeninge wat dit ten doel het om leerders se akademiese vlakke te bepaal.

Binne ’n kultuur van performatiwiteit berus die verantwoordelikheid van “working on and with data itself” (Ball 2010:129) op die onderwyser. Om hierdie rede word daar van onderwysers verwag om die skoolgebaseerde assesseringsdata in te samel en dit dan, as skoolrapporte, aan die ouers te versend. Op hulle beurt publiseer die departemente van onderwys die uitslae van die gestandaardiseerde toetsing in die vorm van sogenaamde ligatabelle in plaaslike en nasionale nuusblaaië, asook op webtuistes. Lingard (2010:137) meen die “policy-as-numbers approach necessitat[es] school league tables”, en dat hierdie prestasie-inligting as ’n bron vir vergelyking (Orga 2008:268) dien. Die assesseringsdata, wat aan die publiek beskikbaar gestel word, word nie net gebruik om skole te gradeer nie, maar ook om skole onderling met mekaar te vergelyk. Hierdie statistieke is nuuswaardig in ’n kultuur van mededinging waar die beskikbaarheid van keuse vir verbruikers (die leerders) van groot belang is (Meadmore 2001:27). Dit is fundamenteel tot die mededingende welsyn van die skool (Ball 2010:129). Hierdeur word ouers ’n vrye keuse van skole toegelaat en dit gee aan hulle die geleentheid om hulle kinders na die “beste” skole te stuur – skole waar daar op goeie onderrig gereken kan word (Malan 2013:2).

Die wyse waarop die “taal van statistieke” tans die onderwysklimaat oorheers, word deur Ball (2003b) beklemtoon wanneer hy vir Boyle (2001) aanhaal:

We take our collective pulse 24 hours a day with the use of statistics. We understand life that way, though somehow the more figures we use, the more the great truths seem to slip through our fingers. Despite all that numerical control, we feel as ignorant of the answers to the big questions as ever. (Ball 2003b:215)

## 7. Beloning en straf as gevolge

Die genoemde verantwoordelikhede van die onderwyser, naamlik prestasie gerig deur “working on and with students” en “working on and with data”, sal noodwendig beloning en/of straf tot gevolg hê. Beloning en straf as gevolge, wat immer die kernelemente van performatiwiteit is (Ball 2003b:216; 2010:129), kan van toepassing op prestasie op individuele sowel as op organisatoriese vlak wees. In ’n performatiewe werksomgewing word die onderwyser se prestasie aan individuele en sosiale beloning en straf gekoppel (Chisholm en Hoadley 2006:28). Arthur (2009:442) beweer dat performatiwiteit die meet van personeelproduktiwiteit vereis en dat dit beloning en straf aanwend om personeelprestasies te rig ten einde organisatoriese doelwitte te bereik. Om hierdie rede word daar in die onderwysprestasiebestuurstelsels van sommige oorsese lande onder meer voorsiening vir die

erkenning en beloning van goeie prestasies gemaak, asook vir die bestuur van swak prestasies.

### 7.1 Beloning

Binne 'n kultuur van performatiwiteit word daar van onderwysers verwag om goeie prestasies te lewer ten einde 'n weerspieëling te wees dat die onderwyser aan die eise van performatiwiteit voldoen. Tans bestaan daar voorstelle ten einde prestasievergoeding deel van die onderwyser se vergoedingspakket te maak. Binne so 'n prestasiebestuurstelsel sal die verband tussen onderwyserprestasie en beloning sterk na vore kom. Een van die aannames wat tot die voorstelle gelei het, is redelik eenvoudig: "Teachers will be more motivated to do high-quality work if they know they're eligible to receive performance pay" (Hulleman en Barron 2010:27). Volgens Ball (2003b:219) kan prestasiegebaseerde betaalstelsels 'n verskeidenheid van vorme aanneem.

Marsh en McCaffrey (2012:52) meen dat die gebruik van finansiële aansporings wat met prestasie verbind kan word, 'n gewilde hervormingstrategie in die onderwyssektor geword het. Alhoewel geldelike belonings die mees algemene aansporing in prestasieverwante beloning is, kan aansporingskemas ook niefinansiële vorme aanneem. Voorbeelde van niefinansiële aansporings sluit intrinsieke motivering, bevordering, verminderde onderriglading, werkstabieleit en oorsese reise in. Die Nasionale Onderwystoekennings wat in 2000 in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ingestel is, is een van die wyses waarop die Departement van Onderwys aan toegewyde onderwysers erkenning gee en waarvolgens onderwysers aangemoedig word om elke leerder te ontwikkel (DvO 2011). Hierdie idee om die basis van vergoeding van onderwysers te transformeer, is om dit gelyk te stel aan die vergoedingspraktyke wat tans in die privaat sektor geïmplementeer word.

### 7.2 Straf

Volgens Burnard en White (2008:764) kan die gebrek aan suksesvolle prestasie uiters negatiewe gevolge vir die onderwyser inhou. Dit is byvoorbeeld die gebruik in Engeland om 'n skool wat onderpresteer, aan strawwe strafmaatreëls, bekend as *spesiale maatreëls*, te onderwerp. Tydens hierdie strafproses word onderwysers verplig om stiptelik te hou by 'n rigiede en vooropgestelde suksesresepte wat op skooleffektiwiteitsteorieë gebaseer is. In uiterste gevalle, waar die Office for Standards in Education (OFSTED), wat verreikende magte het om onderwysers wat onderpresteer te dissiplineer, nie verbetering waarneem nie en dit dus 'n aanduiding is dat die skool faal, word daardie skool summier gesluit (Perryman 2006:149). Ander tipes strafmaatreëls sluit ernstige vermanings, heropleiding, plasing onder mentorskap, summiere afdanking en die openbare vertoon van onderwysers se name in – sogenaamde "naming and shaming" (Fitzgerald 2008:116). Hierdie toedrag van sake sal moontlik daartoe lei dat die onderwysberoep as onaantreklik deur toekomstige nuwe toetreders gesien sal word, wat 'n onderwysertekort kan meebring. In hierdie opsig verwys Ball (2003b:222) na 'n geval in die Verenigde Koninkryk waar die beleid van performatiwiteit al meer onderwysers uit die onderwysstelsel dwing. Wat as 'n werwingsprobleem gesien word, is eintlik 'n kwessie van terughouding. In hierdie verband merk Buchanan (2010:200) tereg op: "[T]he teaching pool keeps losing water because no one is paying attention to the leak."

## 8. Werksoorlading

Die bestuur van die toerekenbaarheidsprosesse (soos aangedui) kan ernstige eise aan onderwysers se tyd en energie stel. Wong (2008:274) meen dat een van die gevolge van die groeiende performatiewe kultuur is dat onderwysers 'n oormatige werkslading en uitgebreide werksure ondervind. Die verhoging van onderwysers se werkslading kan op verskillende maniere manifesteer. Volgens Penrice (2011:105) mag oorlading, wat uit meer werk binne die klaskamer spruit, ontstaan. Daar is bepaalde kwessies wat beduidend bydra tot die verhoogde werkslading van onderwysers in die klaskamer, soos 'n oorvol kurrikulum, klasgrootte en ook die hoofstroming van leerders met struikelblokke tot leer. Behalwe onderrig in die klaskamer, wat as eerste-orde-aktiwiteite beskou word, moet onderwysers ook nie-onderrig- en administratiewe pligte, wat dikwels met oormatige papierwerk gepaardgaan, uitvoer. Die papierwerk, of tweede-orde-aktiwiteite, soos beplanning, nasienwerk en optekening, moet soms by die huis in die aande en oor naweke aangepak word (Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen en Nevalainen 2004:172). Sodanige aktiwiteite “consume vast amounts of time and energy and reduce the time and energy which teachers can spend on genuine innovative teaching” (Turner-Bisset 2007:195). Taylor (2008:4) meen dat die lastige en onnodige papierwerk nie net “serves to distract teachers from their core task of teaching” nie, maar ook tot frustrasie en uitputting by onderwysers lei.

Die oorlading van onderwysers mag ook gebeur as gevolg van die groter omvang van onderwyserverantwoordelikheid met betrekking tot die klaskamer. Onderwysers moet beskikbaar wees ná ure en oor naweke vir buitemuurse aktiwiteite soos sport, ouervergaderings, skoolfunksies en opleidingsessies. Ballet en Kelchtermans (2008:60) voer aan dat werk meer en meer tyd in beslag neem ná skool en gedurende vakansies. Werk wat nie gedoen is nie, beïnvloed die lewe van die onderwyser op ander wyses. Baie onderwysers ervaar dit so en vir talle is die balansering van werk en gesinslewe nie maklik nie. Veral vir vroulike onderwysers, wat steeds die hoofverantwoordelikhede in die huishouding opneem, is dit 'n moeilike situasie. Die stryd om hierdie rolle te balanseer, skep spanning en erge skuldgevoelens (Ballet en Kelchtermans 2008:60–61).

## 9. 'n Houding- en gedragsverandering

Uit voorgaande paragraaf is dit duidelik dat daar in die onderwys heelwat negatiewe gevalle van performatiwiteit is wat 'n geweldige impak op onderwysers se werk en lewe kan hê. In so 'n mate dat die beheermeganismes in die onderwys bepaalde uitwerkinge en nuwe-effekte vir onderwysers inhou. In hierdie verband voer Ball (2003b:221) aan dat, vanweë die feit dat onderwysers aan voortdurende dophouding onderworpe is, die toerekenbaarheidsregime oor die potensiaal beskik om nadele of sogenaamde “koste” tot gevolg te hê. Een van “koste” of pryse wat onderwysers moet betaal, is dat hulle, ten einde nie aan strafmaatreëls onderwerp te word nie, hul optrede binne die skoolpraktyk moet verander. Onderwysers wat as onderpresteerders beoordeel word, word tot strategiese gedragsverandering in die skoolpraktyk gedwing ten einde onderprestering reg te stel.

Binne 'n kultuur van performatiwiteit leer onderwysers hoe om op bepaalde, strategiese wyses te presteer (Orga 2003:3). Doelbewuste, strategiese gedrag, soos “kurrikulumverenging”, wat aan 'n “onderrig-volgens-die-toets-ideologie” te wyte is, mag waarneembaar



wees in die daaglikse praktyke van onderwysers. Hierdie soort optrede kan manifesteer soos wat onderwysers en leerders se ingesteldheid teenoor die leerinhoud en akademiese werk verander. Soms maak onderwysers hulle skuldig aan praktyke soos die afskeep van werk (*corner-cutting*) deur slegs op die lewering van bepaalde leerinhoud en op die leerareas/vakke van die voorgeskrewe kurrikulum wat getoets sal word, te fokus. Troman (2008:624) noem dit die “afrigting” van kinders, terwyl Lauder e.a. (1998:15) in Ball (1999:202) daarna verwys as “ge oefende onbevoegdheid”. Volgens Ball (1999:202) behels hierdie strategie ’n “indrilproses” waar leerders “individually and competitively, in and for specific, context bound, abstract tasks” afgerig word. Die klem is hier op herhaling, op korttermyngeheue, wat Ball (1999:202) “narrowed focused, classroom-based knowledge and skills aimed at maximising test or examination performance” noem. Hierdie proses kan tot ’n gebrek aan hoë-orde-betrokkenheid en kritiese denke (Hennessy en McNamara 2013:9) by leerders lei. Eisner (2004:300) waarsku dat die boodskap wat sodoende aan leerders uitgestuur word, een van ’n oorbeklemtoning van toetspunte is.

Nog vorme van strategiese gedrag sluit kullery en versinsels of “fabrikasies” in, “as teachers ... find themselves under pressure to perform or ‘improve’ in a competitive environment” (Ball 2003b:225).

Fabrications are versions of an organisation (or person) which ... [do] not exist, they are not “outside the truth” but neither do they render simply true or direct accounts – they are produced purposefully in order to be accountable ... the work of fabricating the organisation requires submission to the rigours of performativity and the discipline of competition – resistance and capitulation. It is ... a betrayal even, a giving up of claims to authenticity and commitment, it is an investment in plasticity. (Ball 2000:9)

Versinsels verberg net soveel as wat hulle openbaar maak, voer Ball (2003b:225) aan. Hy argumenteer voorts dat fabrikasies “ways of presenting oneself within particular registers of meaning, ... in which only certain possibilities of being have value” is. Volgens Loh (2016:3) is hierdie versinsels veral tydens die openbare rangordenings en die inspeksietydperk belangrik .

Verdere voorbeelde van doelbewuste strategiese gedrag is die voorlegging van vervalste dokumente, hulp aan leerders tydens die aflê van toetse, uitsluiting van swak leerders van toetsing ten einde die gemiddelde toetspunte te verhoog, en ook dat siek of swak onderwysers afwesig bly om te verhoed dat hulle lesse geassesseer word (De Wolf en Janssens 2007:382).

In die “performatiwiteitspel” (Blackmore 2004:455) van “cynical compliance, or what one might see as an ‘enacted fantasy’, which is there simply to be judged” (Ball 2003b:222), raak die onderwyser besorgd oor die behaal van tegniese sukses. Die “[t]eacher-as-enlivened-performer, enacting and modelling desired values and attitudes” (Kong 2011:77) word beskou as ’n “tegnikus van die staat” (Samuel 2008:6). Ball (2003b:224) meen dat binne ’n kultuur van performatiwiteit: “Beliefs are no longer important – it is output that counts. Beliefs are part of an older, increasingly displaced discourse.” Ball (2003b:222) argumenteer voorts dat die klem eerder op die effektiwiteit en gehalte van die uitsette of produkte geplaas word, en nie soseer op die waarheid nie. Ball (2012:19) beweer dat onderwysers nuwe vaardighede van “presentation and inflation” benodig om hulself te bemark en van hulself ’n “spektakel” te maak. Met verwysing na genoemde verwronge opvoedkundige nuwe-effekte

merk Ball (2003b:225) tereg op dat “the heart of the educational project is gouged out and left empty. Authenticity is replaced by plasticity.” Binne hierdie proses is ’n “verroesting van karakter” (Sennett 1998:10) duidelik onder onderwysers te bespeur. Onderwysers word dikwels gedwing om persoonlike waardes en oortuigings opsy te skuif ten einde die teikens te bereik wat binne ouditkulture voorgeskryf word (Perryman, Ball, Maguire en Braun 2011).

Die druk om te presteer, wat Ball (2003b:216) “die gruwels van performatiwiteit” noem, veroorsaak dat onderwysers kritieke insidente of praktiese, etiese dilemmas in hul daaglikse werk mag teëkom. Volgens O’Neill en Bourke (2010:161–2) is ’n etiese dilemma

’n situasie wat ’n individu in die werksplek teëkom waarvoor daar meer as een moontlike oplossing is en waarvan elkeen ’n sterk morele regverdiging inhou. ’n Dilemma vereis dat ’n persoon moet kies tussen twee alternatiewe waarvan elkeen voordele maar ook nadele het. (Skrywers se vertaling)

Ten einde die druk van die situasie van “gruwels” te oorleef, sal onderwysers noodgedwonge ’n keuse moet uitoefen. In hierdie geval het ons te doen met ’n potensiele versplintering van die onderwyser se eie oordeel oor goeie praktyk en nougesette prestasie (Ball 2003b:221). Vir onderwysers beteken dit om die emosionele keuse te maak tussen om as “goed” gesien te word in terme van die nakoming van beleid en standaard wat elders bepaal word, en “goed te presteer” in terme van hul eie professionele etiek en oordeel (Blackmore 2004:454). Aangesien onderwysers voortdurend tussen alternatiewe moet kies, gedurig moet oordeel oor wat goed of sleg, of reg of verkeerd is, mag hulle verward raak. O’Neill en Bourke (2010:167) merk op dat alhoewel onderwysers mag weet wat reg is en wat die regte ding is om te doen, hulle nie altyd weet hoe om op te tree nie.

Hierdie voortdurende staat van onsekerheid met betrekking tot die onderwyser se werkslewe binne ’n performatiewe klimaat word soos volg deur Ball (2003b:220) verwoord:

Ons is onseker aan watter werksaspekte waarde geheg word en hoe om voorkeur aan pogings te gee. Ons word onseker oor die redes vir optredes. Doen ons dit omdat dit belangrik is. Of word dit uiteindelik gedoen omdat dit beoordeel of vergelyk sal word? (Skrywers se vertaling)

Geen wonder dat onderwysers spanning ervaar soos wat hulle onder druk deur teenstrydige agendas geplaas word nie (Collay 2006:3). In hierdie verband praat Lyotard (1984) van die “wette van teenstrydigheid” en Ball (2003b:221) van die “waardes van skisofrenie” wanneer hulle die gevolglike internalisering van hierdie spanning en die oorheersende druk om te konformeer wil beklemtoon. Hierdie toedrag van sake – waar oortuigings en beginsels daaglik geskik moet word – mag onderwysers se selfvertroue ondermyn.

## 10. Fisiologiese en emosionele nuwe-effekte

Die gruwels van performatiwiteit hou nie net nadelige gevolge vir die aard van onderrig en leer in nie, maar ook vir die “binnelewe” van die onderwyser (Ball 2003b:226; Dickson 2007:4). Die uitwerking van performatiwiteit kan fisiologies sowel as emosioneel van aard wees. Performatiwiteit werk intern sowel as ekstern op die menslike liggaam in (Ball

2004:145; Blackmore 2004:451). Vanweë die kwesbaarheid van onderwysers binne 'n performatiewe klimaat mag hulle bekommerd oor hul gesondheidstoestand raak.

Performatiwiteit kan 'n negatiewe uitwerking op die emosionele lewe van die onderwyser hê. Emosies wat die kern van die onderwys vorm (Hargreaves 2001:1075), is “mental states accompanied by intense feeling and (which involve) bodily changes of a widespread character” (Koestler 1967 in Hargreaves 1998:835). Binne 'n kultuur van performatiwiteit kan onderwysers verskeie intense negatiewe gevoelens soos vrees, spanning, ongemak, ooreising, hulpeloosheid en selfvertwyfeling ervaar. Hierdie onaangename gevoelens mag 'n hindernis tot doeltreffendheid in die performatiewe werkplek van die onderwyser wees (Robson en Bailey 2009), tot so 'n mate dat dit onderwysers verhoed om hul pligte na die beste van hul vermoëns uit te voer. Dit kan ook as verdringingsfaktore dien wat onderwysers kan noop om die onderwysberoep vroeg te verlaat (Cheng 1998:37 in Lo 2000:105).

## 11. Deprofessionalisering

Die performatiewe diskoers mag 'n diepgaande invloed op die professionele identiteit van die onderwyser hê, tot so 'n mate dat performatiwiteit nie net 'n radikale verandering in die aard van onderwysers se werk mag teweegbring nie, maar ook 'n verandering in “wie” hulle is (Ball 2003b:215) en “wat” hulle is (Turner-Bisset 2007:195). Rose 1989 in Ball (2003b:217) meen dat binne 'n kultuur van performatiwiteit die onderwyser se “subjektiewe bestaan” kan verander, of die onderwyser se professionele identiteit omvorm kan word. Performatiwiteitsbeleide vereis dat onderwysers hul praktyk op so 'n manier moet vestig dat dit eintlik uitsluitlik fokus op die bereiking van standaarde met die oog op gehalteversekering.

Whitty (2006:4) beweer dat beleide wat markkragte en staatsbeheer kombineer, die veranderings in die konseptualisering van onderwyserprofessionalisme versterk en konkretiseer. Om hierdie rede argumenteer Fitzgerald (2008:115) dat 'n prestasiebestuurskultuur in skole niks minder as 'n direkte aanval op die onderwysberoep, en die onderwysers as professionele persone, is nie. Tydens die ondermyningsproses van die professionaliteit van onderwysers (Blackmore 2004:448) word die onderwyser se beeld in die onderwys doelbewus verander. Onderwysers word omvorm tot onder meer produksiewerkers, onderwysondernemers en voorsieners wat in die behoeftes van die ouers, as “kliënte”, en dié van die leerders, as die “verbruikers”, moet voorsien. Hierdie wegvreting van die professionele bevoegdheid van die onderwyser “affects teachers’ professional lives and sense of professional worth ... the very souls of teachers” (Lingard 2010:137). Die skade van die gruwels van performatiwiteit kan as “die stryd om die onderwyser se professionele siel” beskou word (Chua 2009:161).

Uit die bespreking is dit duidelik dat die idees en beginsels van Foucault aangewend kan word om die dissiplinerende en beheer van onderwysers in die skool te verduidelik. In 'n performatiewe skoolomgewing is 'n wakende oog toenemend orals sigbaar (Perryman 2006:148). Die beheer van onderwysers word vergesel deur dophoumeganismes soos selfbeheer, beheer deur ander, beheer deur inligtingsvervaardiging, beheer deur leerderprestasie en beheer deur assesseringsdata. In die onderwerping aan die performatiewe klimaat raak onderwysers daaraan gewoond om gedurig dopgehou te word. In hierdie opsig

merk Foucault (1977:187) tereg op: “It is the fact of being constantly seen, of being always able to be seen that maintains the disciplined individual in his subjection.” Onderwysers moet hulle gedra asof hulle te alle tye dopgehou en beoordeel word. Dit word vir onderwysers ’n tweede natuur om goeie prestasies te lewer, en dus word die dissiplinêre meganismes geïnternaliseer (Perryman 2006:155) en word normalisasie binne die performatiewe diskoers bereik.

## 12. Gevolgtrekking en aanbevelings

Uit die inhoud van hierdie artikel blyk dit dat die kultuur van performatiwiteit tans een van die magtigste en deurdringendste diskoerse in die onderwys is. In ’n performatiewe kultuur, met sy klem op effektiwiteit, doeltreffendheid en gehalte, word daar van onderwysers verwag om toerekenbaar te wees – om rekenskap te gee van hul skoolpraktyk. Ingebed in die eksterne toerekenbaarheidsbeleid is daar dophoumeganismes of moniteringstelsels wat dit ten doel het om die gehalte van die individuele onderwyser te bepaal en te beoordeel. Daar word van onderwysers verwag om aan die vooropgestelde teikens/standaarde te voldoen of, anders gestel, om te konformeer aan die vooropgestelde reëls en regulasies van die heersende toerekenbaarheidsbestel in die onderwys.

Onderwysers wat as onderpresteerders geïdentifiseer word, word daartoe gedwing om hul gedrag in die skoolpraktyk te verander en dienooreenkomstig op te tree ten einde goeie prestasies te lewer. Verder het die beheermeganismes in die onderwys bepaalde uitwerkings en nuwe-effekte, onder andere die onaangename emosionele gevolge wat onderwysers moet verduur in hul pogings om aan die eksterne toerekenbaarheidstelsel te konformeer. Slegs wanneer die dissiplinêre meganismes geïnternaliseer is, is normalisasie voltoer.

Binne die performatiewe diskoers is daar strategieë om die professionaliteit van onderwysers te herdefinieer tot ’n beroep van ondergeskiktheid aan die sentrale regering. Die heersende kultuur van performatiwiteit het ’n geweldige impak op die professionele identiteit van die onderwyser. In so ’n mate dat die onderwyser se professionele identiteit verander en dat daarmee saam die *performatiewe* (Wilkins 2011:392) of *hervormde* (Ball 2003a:7) onderwyser se werkslewe in ’n staat van onsekerheid gelaat word.

Voorts hou die kultuur van performatiwiteit belangrike implikasies vir die betekenis van die onderwyserberoep in. Dit gee aanleiding tot ’n stelsel van verskrikking wat nie net vir die aard van onderrig en leer nadelige gevolge inhou nie, maar ook vir die innerlike lewe van die onderwyser. Die vreesagtigheid, wat persoonlik sowel as sielkundig van aard is, veroorsaak nie net ’n radikale verandering in onderwysers se werk nie, maar verander ook *wie* en *wat* hulle is. Hier wil ons saamstem met die gedagte dat “eerder as agente van verandering, word dit toenemend duideliker dat baie voorskrifte vanuit die sentrale gesag, onderwysers as agente wat verander moet word, beskou” (Samuel 2008:6) of dat onderwysers “agente en subjekte van meting” is, soos wat Perryman (2006:152) dit stel.

Uit die voorgaande literatuuroorsig blyk dit dat onderwysers deur die gruwels van performatiwiteit verswelg word. Daar behoort weerstand gebied te word teen die nuwe-effekte van performatiwiteit waaraan onderwysers in skole onderwerp word. Die vraag is egter of so iets moontlik is.

Binne die skool – of die “performatiewe samelewing” soos wat Ball (2003b:226) dit noem – behoort onderwysers in die eerste verdedigingslinie te staan. Onderwysers sal die verantwoordelikheid vir die behoud van hul professionaliteit moet neem, anders bestaan die gevaar dat hulle vir altyd as tegnisi van die regering of as blote regeringsagente gesien sal word. As “resisting professionals” (Kim 2010:69) kan onderwysers hul professionele self – individueel of kollektief – teen die gevare van performatiwiteit verdedig. Ten einde konstruktiewe betekenis aan ’n weerstandsbeweging te verleen, word die volgende aanbevelings aan onderwysers gemaak:

Eerstens, weens die politieke aard van die aangeleentheid, behoort onderwysers geleentheid te skep en tyd in te ruim om met kollegas te vergader. Meganismes moet daargestel word om deelname aan gesprekvoering tussen onderwysers te optimaliseer. Kollektiewe optrede waarin onderwysers tyd het om saam te besin oor hul bekwaamheid en professionaliteit, is gebiedend noodsaaklik. Tydens sodanige geleentheid van kollektiewe refleksie behoort onderwysers betrokke te wees in kritiese gesprekvoering, nie net om oor die gevare van performatiwiteit te praat nie, maar ook om hul onderskeie geleefde ervarings binne ’n kultuur van performatiwiteit te deel. Volgens Weber (2007:299) is hierdie proses nodig ten einde “’n stem aan die stilgemaaktes te verleen”.

Tweedens, ten einde die professionele identiteit van onderwysers te handhaaf, behoort daar vir onderwysers ’n “oproep tot optrede” (Wilkins 2011:393) te wees. ’n Samehorigheidsgevoel en kollektiewe optrede deur onderwysers moet aangemoedig word, want, “there is no action in isolation” (Arendt 1993 in Rue 2006:125). Onderwysers moet die professionele moed en oortuiging hê om gesamentlik weerstand te bied ten einde ’n balans te bewerkstellig tussen professionele optrede en politieke mag oor die onderwys. Onderwysers behoort dus die geleentheid te inisieer om in interaksie met die beleidmakers oor onderwysbeleide te tree. Die onderwysmag behoort ’n samewerkingsverhouding met die staat te ontwikkel – ’n “mag-saam”-verhouding in plaas van ’n “mag-oor”-verhouding (Waghid, Berkhout, Taylor en De Klerk 2005:179). Binne ’n “mag-saam”-verhouding moet die beleidmakers onderwysers geleentheid gun om te praat oor die beleidsveranderings waarmee hulle ongemaklik voel (White 2010:292). Die doelwitte van die beleidsveranderings behoort meer eksplisiet gedebatteer en geartikuleer te word in ’n oop en vry gesprek tussen die verskeie deelnemers (Delandshere en Arens 2001:564). Dit is belangrik vir die beleidmakers om onderwysers se siening in oorweging te neem, “not only in order to achieve a sense of consensus, which is one way to achieve the success of educational reforms, but also to make any necessary adjustments to policy after getting first-hand feedback on how it works at the grass-roots level” (Wong 2008:268). Die uitdaging hier is om die gedagtes van die beleidmakers te verander en onderwysers die geleentheid te gee om tot ’n mindere mate passiewe ontvangers van beleide te wees en om meer daadwerklik aan die vorming van die onderwysprosesse deel te neem. In hierdie opsig sal die onderwyser tydens sy weerstandsbeweging kenmerke van ’n “activist professional” toon (Sachs 2003 in Avis 2005:215). Judyth Sachs (2003) se gedagte van ’n “activist identity” (Whitty 2006:12; Wilkins 2011:393) het die potensiaal vir die ontwikkeling van ’n “transformative professionalism” (Wilkins e.a. 2012:67). Hierdie nuwe onderwyserprofessionalisme kan dus gesien word as ’n produk van die onderhandelings tussen die regering en onderwysers oor albei se behoeftes en verwagtinge (Wong 2008:272). Binne ’n “demokratiese diskoers” (Wilkins e.a. 2012:67) het onderwysers ’n rol in die samelewing as “veranderingsagente” te speel (Carl 2009:206).



## Bibliografie

- Adendorff, S.A. en T. Moodley. 2014. Intermediate and Senior Phase Mathematics Teachers' Perceptions of Curriculum Advisors. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(15):424–33.
- Arendt, H. 1993. *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arens, S.A. 2005. Examining the meaning of accountability: Reframing the construct. A Report on The Perceptions of Accountability. *Issues Brief*. Aurora, CO: Mid-Continent Research of Education and Learning.
- Arthur, L. 2009. From performativity to professionalism: Lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, 14(4):441–54.
- Avis, J. 2005. Beyond performativity: Reflections on the activist professionalism and the labour process in further education. *Journal of Education Policy*, 20(2):209–22.
- Ball, S.J. 1999. Labour, learning and the economy: A “policy sociology” perspective. *Cambridge Journal of Education*, 29(2):195–206.
- . 2000. Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. *Australian Educational Researcher*, 87(3):1–24.
- . 2003a. The State, performativity and authenticity. Referaat gelewer tydens die Kenton-SACHES Konferensie. Goudini Spa, Suid-Afrika.
- . 2003b. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2):215–28.
- . 2010. New voices, new knowledge and the new politics of education research: The gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal*, 9(2):124–37.
- . 2012. Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1):17–28.
- Ball, S.J. (red.). 2004. Performativities and fabrications in the education economy. *The Routledge-Falmer Reader in Sociology of Education*. Londen: Routledge-Falmer.
- Ballet, K. en G. Kelchtermans. 2008. Workload and willingness to change: Disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1):47–67.
- Biraimah, K., W. Gaudelli en J. Zajda. 2008. *Introduction: Education and social inequality in the global culture*. In Zajda, Biraimah en Gaudelli (reds.) 2008.
- Bisschoff, T. en A. Mathye. 2009. The advocacy of an appraisal system for teachers: A case study. *South African Journal of Education*, 29:393–404.

- Blackmore, J. 2004. Leading as emotional management work in high risk times: Counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership and Management*, 24(4):439–59.
- Boyle, D. 2001. *The Observer Review*. 14 January, bl 1.
- Buchanan, J. 2010. May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2):199–211.
- Burnard, P. en J. White. 2008. Creativity and performativity: Counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34(5):667–82.
- Carl, A.E. 2009. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Kaapstad: Juta.
- Cheng, F.C. 1996. Reflections on the problems of teacher wastage in secondary and primary schools. *Journal of Beijing Normal University: Social Science edition*, 1:36–40.
- Chisholm, L. en U. Hoadley. 2006. The new accountability and teachers' work in South Africa. RGN Navorsingsuitsette, 1–35. [www.hsrc.ac.za/en/research-outputs/view/2630](http://www.hsrc.ac.za/en/research-outputs/view/2630) (22 Februarie 2010 geraadpleeg).
- Chua, S.M.J. 2009. Saving the teacher's soul: Exorcising the terrors of performativity. *London Review of Education*, 7(2):159–67.
- Collay, M. 2006. Respecting teacher professional identity as a foundational reform strategy. School of Education at Johns Hopkins University. [http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Transforming education](http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Transforming%20education) (19 Desember 2012 geraadpleeg).
- Craft, A. en B. Jeffrey. 2008. Creativity and performativity in teaching and learning: Tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. *British Educational Research Journal*, 34(5):577–84.
- Delandshere, G. en S.A. Arens. 2001. Representations of teaching and standards-based reform: Are we closing the debate about teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 17:547–66.
- Departement van Onderwys (DvO). 2011. Information Guide: National Teaching Awards. Pretoria: Staatsdrukkery.
- De Wolf, I.F. en F.J.G. Janssens. 2007. Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3):379–96.
- Dickson, B. 2007. Defining and interpreting professional knowledge in an age of performativity: A Scottish case-study. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(4):1–15.

- Doherty, R.A. en M.A. McMahon. 2007. Politics, change and compromise: Restructuring the work of the Scottish teacher. *Educational Review*, 59(3):251–65.
- Eisner, E.W. 2004. What does it mean to say a school is doing well? In Flinders en Thornton (reds.) 2004.
- Fitzgerald, T. 2008. The continuing politics of mistrust: Performance management and the erosion of professional work. *Journal of Educational Administration and History*, 40(2):113–28.
- Flinders, D.J. en S.J. Thornton (reds.). 2004. *The curriculum studies reader*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Foucault, M. 1977. *Discipline and punish: The birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Gallagher, M. 2010. Are schools panoptic? *Surveillance and Society*, 7(3):262–72.
- Garratt, D., R. Phillips en H. Piper. 2003. Globalisation and its impact upon education. *British Educational Research Journal*, 29(1):441–9.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8):835–54.
- . 2001. Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6):1056–80.
- Hennessy, J. en P.M. McNamara. 2013. At the altar of educational efficiency: Performativity and the role of the teacher. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(1):6–22.
- Hulleman, C.S. en K.E. Barron. 2010. Performance pay and teacher motivation: Separating myth from reality. *Kappan*, 91(8):27–31.
- Hursh, D. 2001. Neoliberalism and the control of teachers, students, and learning: The rise of standards, standardization, and accountability. *Culture Logic*, 4(1):1–8.
- Ingvarson, L. en K. Rowe. 2008. Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1):5–35.
- Jansen, J.D. 2001. Image-ing teachers: Policy images and teacher identity in South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4):242–6.
- . 2004. Autonomy and accountability in the regulation of the teaching profession: A South African case study. *Research Papers in Education*, 19(1):51–66.
- Karagiorgi, Y. 2012. Peer observation of teaching: Perceptions and experiences of teachers in a primary school in Cyprus. *Teacher Development*, 16(4):44–61.
- Kim, K.T. 2010. “Panoptic” accountability: Supervisory leaders and normalizing or resisting professionals. *KJEP*, 7(1):67–90.

- Koestler, A. 1967. *The ghost in the machine*. Londen: Hutchinson.
- Kong, Y. 2011. Cultural shifts in teaching with teacher professionalism. *International Journal of Information and Education Technology*, 1(1):74–9.
- Lauder, H., I. Jamieson en F. Wikeley. 1998. Models of effective schools: Limits and capabilities. In Slee, Weiner en Tomlinson (reds.) 1998.
- Liew, W.M. 2012. Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3):285–303.
- Lingard, B. 2010. Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*, 51(2):129–47.
- Lo, Leslie N.K. 2000. Professionalism in teaching: Educational reform and teacher development in Hong Kong and the Chinese Mainland. *Prospects*, XXX(2):98–114.
- Loh, J. 2016. From fantasy to depression: A beginning teacher's encounter with performativity. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1):1–12.
- Lyotard, J.F. 1984. *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- MacRuairc, G. en J. Hartford. 2008. Researching the contested place of reflective practice in the emerging culture of performativity in schools: Views from the Republic of Ireland. *European Educational Research Journal*, 7(4):501–11.
- Malan, M. 2013. Jansen kap ramp-skole. *Rapport*, 12 Januarie, bl 2.
- Marsh, J.A. en D.F. McCaffrey. 2012. What Are Achievements Gains Worth – to Teachers? *Kappan*, 93(4):52–6.
- McKenzie, J. 2004. High performance schooling. *Parallax*, 10(2):50–62.
- Meadmore, D. 2001. Uniformly testing diversity? National testing examined. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(1):19–30.
- Møller, J. 2007. School leadership and accountability: Moving beyond standardization of practice. Referaat gelewer tydens die 20th Annual International Congress for School Effectiveness and Improvement. Portorož, Slovenia, 3-6 Januarie.
- Mosoge, M.J. en M.W. Pilane. 2014. Performance management: The neglected imperative of accountability systems in education. *South African Journal of Education*, 34(1):1–18.
- Msila, V. 2009. Peer evaluation: Teachers evaluating one another for an effective practice. *The International Journal of Learning*, 16(6):541–57.
- Neuman, L.W. 1997. *Social research methods: Qualitative and Quantitative approaches*. Needman Heights, MA: Allyn & Bacon.

Nicholl, B. en R. McLellan. 2008. “We’re in all in this game whether we like it or not to get a number of A’s to C’s”: Design and technology teachers’ struggles to implement creativity and performativity policies. *British Educational Research Journal*, 34(5):585–600.

O’Day, J.A. 2002. Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3):1–23.

O’Neill, J. en R. Bourke. 2010. Educating teachers about a code of ethical conduct. *Ethics and Education*, 5(2):159–72.

Orga, J. 2003. Measuring and managing performance in education. *Briefings*, 27:1-4.

—. 2008. Governing knowledge: Research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3):261–72.

Oswald, M. 2010. Teacher learning for inclusion in a primary school. Ongepubliseerde Doktorale Proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Penrice, G. 2011. The effects of intensification on rural teachers’ work. *New Zealand Journal of Teachers’ Work*, 7(2):104–13.

Perold, M., M. Oswald en E. Swart. 2012. Care, performance and performativity: Portraits of teachers’ lived experiences. *Education as Change*, 16(1):113-27.

Perryman, J. 2006. Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2):147–61.

—. 2009. Inspections and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5):611–31.

Perryman, J., S. Ball, M. Maguire en A. Braun. 2011. Life in the pressure cooker – School league tables and English and Mathematics teachers’ responses to accountability in a results-driven era. *British Journal of Educational Studies*, 59(2):179–95.

Reddy, C., L. le Grange, P. Beets en S. Lumbie. 2015. *Quality assessment in South African schools*. Lansdowne, Kaapstad: Juta.

Robson, J. en B. Bailey. 2009. “Bowling from the heart”: An investigation into discourses of professionalism and the work of caring for students in further education. *British Educational Research Journal*, 35(1):59–75.

Rose, N. 1989. *Governing the Soul: the shaping of the private self*. Londen: Routledge.

Rue, J. 2006. Reconstructing teaching professionalism in the new modernity: An agenda for a new action narrative. *Educational Action Research*, 14(1):119–38.

Sachs, J. 2003. *The activist teaching profession*. Maidenhead: Open University Press.



- Samuel, M. 2008. Accountability to whom? For what? Teacher identity and the Force Field Model of teacher development. *Perspectives in Education*, 26(2):3–49.
- Sennett, R. 1998. *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York, NY: W.W. Norton.
- Slee, R., G. Weiner en S. Tomlinson (reds.) 1998. *School Effectiveness for Whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Londen: Routledge.
- Suspitsyna, T. 2010. Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5):567–86.
- Taylor, N. 2008. What’s wrong with our schools and how can we fix them? Referaat gelewer tydens die CSR in Education Conference, TSiBA Education, Kaapstad, 21 November.
- Tolofari, S. 2005. New Public Management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1):75–89.
- Troman, G. 2008. Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5):619–33.
- Turner-Bisset, R. 2007. Performativity by stealth: A critic of recent initiatives on creativity. *Education 3-13*, 35(2):193–203.
- Valli, L., R.G. Croninger en K. Walters. 2007. Who (else) is the teacher? Cautionary notes on teacher accountability systems. *American Journal of Education*, 113 (4):635–62.
- Van der Walt, J.L., P.J. Mentz, J.A. Breed en L.D. Coetsee. 2008. Performatiwiteit en die hedendaagse skool(hoof). *Koers*, 73(3):469–87.
- Waghid, Y., S. Berkhout, D. Taylor en J. de Klerk. 2005. In defence of institutional autonomy and academic freedom: Contesting state regulation of higher education. *South African Journal of Higher Education*, 19(6):1177–95.
- Webb, R., G. Vulliamy, S. Hämäläinen, A. Sarja, E. Kimonen en R. Nevalainen. 2004. Pressures, rewards and teacher retention: A comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2):169–88.
- Weber, E. 2007. Globalization, “glocal” development, and teachers’ work: A research agenda. *Review of Educational Research*, 77(3):270–309.
- White, J. 2010. Speaking “over” performativity. *Journal of Educational Administration and History*, 42(3):275–94.
- Whitty, G. 2006. Teacher professionalism in a new era. Teks van die eerste General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, gelewer te Queens University, Belfast. 14 Maart.

Wilkins, C. 2011. Professionalism and the post-performative teacher: New teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional Development in Education*, 37(3):389–409.

Wilkins, C., H. Busher, M. Kakos, C. Mohammed en J. Smith. 2012. Crossing borders: New teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education*, 38(1):65–77.

Wiliam, D. 2010. Standardized testing and school accountability. *Educational Psychologist*, 45(2):107–22.

Wong, J.L.N. 2008. How does the new emphasis on managerialism in education redefine teacher professionalism? A case in Guangdong Province of China. *Educational Review*, 60(3):267–82.

Zajda, J.I., K. Biraimah en W. Gaudelli. 2008. *Education and social equality in the global culture*. New York, NY: Springer.