

**DIE EFFEK VAN ONDERWYSTRANSFORMASIE OP DIE
MOTIVERING EN BEROEPSBELEWING VAN
ONDERWYSERS IN DIE WES-KAAPSE
ONDERWYSDEPARTEMENT**

**FERNHOLDT HENRY MICHAEL GALANT
(BA, SOD, MEd)**

Proefskrif ingelewer vir die graad

DOKTOR IN DIE WYSBEGEERTE



aan die

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

Promotor: Dr. C.J. Ackermann

Mede-promotor: Dr. L.P. van Kradenburg

MAART 2002

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander Universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

ABSTRAK

Met die aanvaarding van die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 het die proses van transformasie van die onderwys in Suid-Afrika formele beslag gekry. Die toepassing van 'n nuwe nasionale onderwysbeleid en die beginsel van gelykberegtiging, met fiskale beperkinge as faktor, het onder meer 'n proses van rasionalisering en herontplooing meegebring. Nadat baie onderwysers en prinsipale vrywillige skeidingspakkette geneem het, is talle poste afgeskaf. Honderde nuut-aangestelde prinsipale is teen 1997 die taak gelaat om met 'n verskralde personeel hul skole doeltreffend en effektief te bestuur.

Benewens groter onderwyser-leerderratio's word die transformasieproses onder meer gekenmerk deur faktore soos die afskaffing van lyfstraf, die instelling van 'n nuwe kwalifikasieraamwerk, die instelling van Kurrikulum 2005 en 'n inklusiewe onderwysbenadering. Hierdie proses impliseer omvattende en drastiese transformasie van anders dink en doen, wat vir baie onderwysers met groot onsekerheid gepaard gaan. Met die proses van transformasie en gepaardgaande paradigmaterskuiwings kom veranderende en veranderende waardes, oortuigings, belange en behoeftes asook nuwe rolspelers, na vore.

Vanweë bogenoemde veranderinge, nuwe en hoër eise wat dit aan die onderwyser stel, en beroepsonsekerheid wat baie onderwysers beleef, ontstaan die vraag watter effek dit op onderwysers se motivering en beroepsbeleving het.

Die doel met die studie was derhalwe om die effek van die transformasieproses op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving te ondersoek.

In die literatuurstudie word onderwysermotivering aan die hand van bepaalde relevante motiverings- en persoonlikheidsteorieë behandel. Die aard van onderwystransformasie en -verandering in Suid-Afrika, maar meer spesifiek in die Wes-Kaap, word ook onder die loep geneem.

In hierdie studie is oorwegend 'n kwantitatiewe benadering gevolg. Die ondersoek is ontwerp om verkennend sowel as beskrywend van aard te wees.

Die teikenpopulasie was onderwysers in diens van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Die bereikbare populasie is beperk tot die seleksie van twee van die nege onderwysareas in die Wes-Kaap, naamlik die Athlone- en Worcester-areas. 'n Gestratifiseerde steekproef is gebruik ter wille van proporsionele verteenwoordiging van onderwysers van die twee areas, primêre en sekondêre skole, groter en kleiner skole en voormalige onderwysdepartemente. Twintig persent van die totale bereikbare populasie, naamlik 1258 van die moontlike 6186 onderwysers, is geselekteer. 'n Vraelysondersoek is onderneem om die effek van 'n wye reeks relevante aspekte van onderwystransformasie op onderwysers se motivering en beroepsbeleving te ondersoek.

Meer as 'n derde van die repondente het aangedui dat hul motivering en hul beleving van die onderwysberoep negatief beïnvloed is deur die proses van onderwystransformasie. Onderwysers wat nie-bevorderingsposte beklee is skynbaar meer negatief beïnvloed deur die transformasieproses as die senior onderwysers.

Die respondente van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding het meer positiewe persepsies ten opsigte van die effek van transformasie op hul motivering en beroepsbeleving gerapporteer as die respondente van die ander twee departemente. In beide gevalle het die voormalige KOD-lede die negatiefste invloed gerapporteer.

Wat onderwysers se gelukbeleving betref het sowat 30% van die respondente aangedui het dat hulle nie gelukkig is in die onderwys nie. Die redes waarom onderwysers hul beroep wil verlaat, sentreer in 'n groot mate om die bestuur van verandering. Die oorgrote meerderheid onderwysers is ook baie ontevrede oor die feit dat hulle nou leerders met spesiale onderwysbehoefte in hul gewone klasse moet onderrig. Dit blyk dat onvoldoende voorbereiding en opleiding vir hierdie ingrypende veranderinge groot frustrasie en onsekerheid by baie onderwysers meebring. Ernstige aandag behoort dus

gegee te word aan die opleiding van prinsipale en kringbestuurders om verandering te bestuur.

Die bevindinge toon verder aan dat onderwysers baie tevrede is met verskeie aspekte van die demokratisering van die onderwys. Die nuwe samestelling van die beheerliggaam waarin ook leerders en opvoeders nou kan dien, die toepassing van geslagsgelykheid en multikulturele onderwys is maar enkele voorbeelde. Wanneer ander spesifieke beleidsaspekte, soos toelatingsbeleid en bywoning van skole deur alle rasse ter sprake kom, is die meerderheid van die respondente hiermee tevrede. Dit is 'n aanduiding dat die meerderheid onderwysers ten gunste van multikulturele onderwys is.

Transformasie hou dus belangrike implikasies in vir onderwysleierskap, indiensopleiding en voordiensopleiding.

Omdat baie onderwysers nie finansiële en beroepsekuriteit beleef nie, word hul sekuriteitbehoefte nie bevredig nie. As gevolg daarvan kan selfaktualisering bemoelik word. Die afwesigheid van fisiese veiligheidsbeleving en die aanwesigheid van onaangename fisiese werksomstandighede in die skool bring ook mee dat hul motivering en beroepsbeleving negatief beïnvloed word. Aangesien hierdie basiese en sosiale behoeftes nie bevredig word nie, kan selfaktualisering nie plaasvind nie.

Een van die kardinale redes waarom onderwysers hul beroep as onaangenaam beleef en die onderwys wil verlaat, is die kwessie van dissipline in skole. Alhoewel die oorgrote meerderheid van die respondente tevrede is met die gedragskode vir leerders op die dissiplinering van leerders, voel die meerderheid ontevrede oor die afskaffing van lyfstraf.

Die genoemde negatiewe tendense ten opsigte van die onderwysers se beroeps- en gelukbeleving word verder geïllustreer deur die verskille tussen hul belevinge ten tyde van die ondersoek (in April 2000) in vergelyking met vyf jaar tevore. Vir die oorgrote meerderheid van die respondente is die onderwys nie meer aangenaam en sinvol nie.

Die meerderheid van die onderwysers het gevoel dat hulle ten tyde van die ondersoek (in April 2000) minder beheer oor hul eie verantwoordelikhede gehad het as vyf jaar tevore. Hierdie bevinding hou ook ernstige implikasies in vir prinsipale as bestuurders van skole en vir die owerhede. Bestuurstrukture en -stelsels behoort op so 'n wyse ontwerp te word dat hulle hoë dog bereikbare teikens en uitdagings daarstel wat onderwysers in staat sal stel om te ontwikkel en verantwoordelikheid te aanvaar.

Onderwystransformasie het 'n groot persentasie van die onderwysers se motivering en beroepsbeleving negatief beïnvloed. Die onderwysowerhede sal dringend moet besin oor daardie beleidsaspekte wat die onderwysers ongelukkig maak en hul moreel laat daal. Faktore wat onderwysers demotiveer of geen motiveringswaarde het nie, sal geëlimineer of gewysig moet word. Verandering en vernuwing sal egter altyd in die onderwys plaasvind. Die bestuur van hierdie verandering is van groot belang. Die insigte wat uit hierdie navorsing bekom word, kan vorentoe gebruik word om ook vernuwing beter te verstaan en te implementeer.

ABSTRACT

The passing of the South African Schools Act in 1996 marked the beginning of the formal process of transformation in education in South Africa. The application of a new national education policy based on the principle of equity gave rise to a process of rationalization and re-deployment - a process guided by financial constraints. Many educators and principals took voluntary severance packages, resulting in the abolition of thousands of teaching posts. Hundreds of newly appointed principals were left in 1997 with the daunting task of running their schools efficiently and effectively with a reduced staff.

In addition to the much less favourable educator-learner ratios the process of transformation is characterised by inter alia the abolition of corporal punishment, the institution of a new qualifications framework, the introduction of Curriculum 2005 and an inclusive education policy. The whole of this process implies a drastic and pervasive change in thinking and conduct, leaving many educators in a state of uncertainty. Transformation and paradigm shifts brought about changed and changing values, convictions, interests, needs and new role players.

All these changes together with new and greater demands on educators, and employment uncertainty, raise the issue of their effect on the motivation and occupational experience of educators.

Thus the aim of the present research was to examine the effect of the process of transformation on the motivation and occupational experience of educators.

Educator motivation is dealt with in the literature study in terms of specific motivational and personality theories. It also focuses on the nature of transformation and change in education in South Africa, especially in the Western Cape.

A mainly quantitative approach has been adopted in the present research. It was designed as an exploratory and descriptive study.

The target population consisted of educators in the service of the Western Cape Education Department. The accessible population was confined to a selection from two of the nine areas in the Western Cape, namely Athlone and Worcester. For the purpose of proportional representation of educators a stratified sampling of educators from: primary and secondary schools, from larger and smaller schools and from former education departments was used. Of the grand total of 6186 educators 20% (1258) were selected. A questionnaire survey was done to examine the effect of a wide range of applicable aspects of education transformation on the motivation and occupational experience of educators.

More than one-third of the respondents indicated that the process of transformation in education was negatively influencing their motivation and occupational experience. Educators in non-promotion posts reported a more negative influence than educators in promotion posts.

Respondents from the former Department of Education and Training reflected a more positive perception in respect of the effect of transformation on their motivation and occupational experience than did respondents from the two other ex-departments. In both cases the most negative influences were reported by educators from the former Cape Education Department.

Regarding educators' experience of contentment approximately 30% of respondents indicated that they were not happy in their profession. The reasons for educators' desire to leave their posts revolved largely around the management of change. The vast majority of educators were also very unhappy at the prospect of having to contend with learners with special educational needs in their ordinary classes. It would appear that educators experience frustration and feelings of uncertainty as a result of inadequate preparation and training for the drastic change of approach to their task. Consequently

serious attention will have to be devoted to the training of principals and circuit managers in the management of change.

It was found that educators were very happy with various aspects of democratisation in education. The new structure of governing bodies (on which learners and educators may also serve), the application of the principle of gender equity, and multicultural education are but a few examples. The majority of respondents were satisfied with policy matters like that on admission of learners and school attendance by all races - an indication that most educators were in favour of multi-cultural education.

Transformation bears important implications for education management, in-service and pre-service training.

Since many educators do not enjoy financial and job security, their need for security is not satisfied. As a result their self-actualisation can be jeopardised. Their motivation and occupational experience is further hampered by a lack of a sense of physical safety and the presence of an unpleasant physical work environment. Because these basic and social needs are not met, self-actualisation cannot be realised.

The majority of educators felt that at the time of the study (April 2000) they had less control over their own responsibilities than five years earlier. This finding holds serious implications for principals as managers and for education authorities. Management structures and systems should be designed in such a way as to pose ambitious, though attainable targets and challenges to enable educators to develop and assume responsibilities.

One of the key reasons why educators experienced their profession as unpleasant and wanted to quit their profession is the state of discipline in schools. Although the vast majority of respondents are satisfied with the code of conduct for learners most educators were unhappy with the abolition of corporal punishment.

The negative tendencies regarding educators' occupational experience were illustrated further by the disparity between their current perceptions (April 2000) and those of five years before. In the estimation of the vast majority of educators their job was no longer pleasant or meaningful.

Transformation in education had a negative impact on the motivation and occupational experiences of a large percentage of educators. Education authorities will have to reflect carefully on those aspects of policy that make educators unhappy and lower their morale. Factors that demotivate educators or have no motivational value, will have to be eliminated or changed. However, change and innovation will always happen in education. Perspectives emanating from this research can be utilised for a better understanding and implementation of change and innovation.

Hierdie proefskrif word opgedra aan my seun, Mosché

Fernholdt Henry, wat vir ons so veel vreugde verskaf.

ERKENNINGS

'n Woord van dank aan hulle wat die afhandeling van hierdie proefskrif moontlik gemaak het:

- Die bydrae van dr. Chris J. Ackermann wie se kundige leiding, insigte en besondere bedagsame benadering onontbeerlik en van groot waarde was.
- Dr. L.P. van Kradenburg vir sy waardevolle insette.
- Die personeel van die J.S Gericke-biblioteek van die Universiteit van Stellenbosch, by name Marietjie van Schalkwyk en Annemarie Maritz, vir puik dienslewering.
- Aan my onmiddellike kollegas in die Athlone-area, naamlik Jakkie, Jeanette, Jimmy, John, Len, Qondisa, Selwyn en in die Worcester-area mnr. John Issel, Clifton, Carl, Edward, Japie, Johan, Malusi, Pieter en Wendy wat so behulpsaam was met die verspreiding en terugontvangs van die vraelyste.
- Calvin Beukes; en Danie Du Toit van Wallace Anderson Computer Designs vir die grafiese voorstellings.
- The financial assistance of the National Research Foundation towards this research is hereby acknowledged. Opinions expressed in this thesis and conclusions arrived at, are those of the author and are not necessarily to be attributed to the National Research Foundation.
- Die direkteure mnre. G. Elliot en M. Chiles van die WKOD wat behulpsaam was met die verskaffing van die jongste WKOD-statistiek.

- Mev. Amanda de Stadler en mnr Harold Muller vir die taalversorging en vertaling
- Aan my ouers en skoonma (ouma Polly) vir hul belangstelling.
- Aan my vrou, Priscilla en seun Mosché wat altyd tevrede was om elke vakansie, vir die laaste 5 jaar rondom Stellenbosch te “kuier”.
- **Aan Hom, sonder wie niks moontlik is nie, al die eer.**

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN STRUKTUUR VAN AANBIEDING

	BLADSY	
1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	3
1.3	DOEL VAN DIE STUDIE	3
1.4	METODE VAN ONDERSOEK	4
1.4.1	Literatuurstudie	4
1.4.2	Empiriese ondersoek	4
1.4.2.1	Navorsingsontwerp	4
1.4.2.2	Navorsingsmetode	4
	(i) Onderzoekgroep	4
	(ii) Navorsingsinstrument	5
1.5	BEGRIPSVERHELDERING	5
1.5.1	Verandering, vernuwing en transformasie	6
1.5.2	Paradigma	8
1.5.3	Beroepsbeleving	9
1.5.4	Motivering	10
1.5.5	Werkbevrediging, moreel en motivering	10
1.5.6	Stres	11
1.5.7	Multikulturele onderwys	12
1.5.8	Onderwyser	12
1.5.9	Nuwe onderwysstelsel	13
1.6	STRUKTUUR VAN AANBIEDING	13

HOOFSTUK 2

DIE ONDERWYSER EN MOTIVERING

2.1	INLEIDING	14
2.2	DIE BEGRIP MOTIVERING	14
2.3	VORME VAN MOTIVERING	16
2.3.1	Intrinsieke motivering	16
2.3.2	Ekstrinsieke motivering	18
2.4	DIE DINAMIEK VAN MOTIVERING	21
2.5	MOTIVERINGSTEORIEË	25
2.5.1	Inleiding	25
2.5.2	Die psigo-analitiese benadering	26
2.5.2.1	Freud se klassieke psigo-analitiese teorie	26
	i) Die teorie self	26
	ii) Die struktuur van die persoonlikheid	26
	iii) Implikasies van Freud se teorie vir die onderwyser	28
2.5.2.2	Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling	29
	i) Die teorie self	29
	ii) Implikasies van Erikson se teorie vir die onderwyser	32
2.5.3	Die Behavioristiese benadering	33
2.5.3.1	Inleiding	33
2.5.3.2	Skinner se gedragsmodifikasieteorie	34
	i) Die teorie self	34
	ii) Implikasies van Skinner se teorie vir onderwysermotivering	35
2.5.4	Die Humanistiese benadering	37
2.5.4.1	Inleiding	37
2.5.4.2	Maslow se behoeftehiërargie-teorie	38
	i) Globale perspektief	38
	ii) Implikasies van Maslow se teorie vir die skoolhoof en onderwyser	43
	iii) Evaluering van Maslow se motiveringsteorie	44
2.5.4.3	Herzberg se tweefaktor-teorie	46
	i) Die teorie self	46

ii)	Die waarde van Herzberg se teorie	49
iii)	Implikasies van Herzberg se teorie vir die onderwyser	51
2.5.4.4	McGregor se Teorie X en Teorie Y	52
i)	Die teorie self	52
ii)	Implikasies van McGregor se teorie vir die onderwyser	54
2.5.4.5	McClelland se prestasieмотiveringsteorie	55
i)	Die teorie self	55
ii)	Implikasies van McClelland se teorie vir die onderwyser	57
2.5.4.6	Vroom se verwagtingsteorie	58
i)	Die teorie self	58
ii)	Implikasies van Vroom se verwagtingsteorie vir die onderwyser	60
2.5.4.7	Porter se motiveringsmodel	61
i)	Die model self	61
ii)	Implikasies van Porter se model	62
2.5.5	Die kognitiewe benadering	62
2.5.5.1	Die benadering self	62
2.5.5.2	Hoe attribute motivering beïnvloed	63
2.5.5.3	Die effek van lokus van beheer op attribute	64
2.5.5.4	Hoe attribusies oortuigings oor vermoëns en doelwitstelling beïnvloed	64
i)	Oortuigings rakende die onderwyser se kennis en vermoë	64
ii)	Oortuiging van selfwerkzaamheid	65
iii)	Oortuigings van die onderwyser se selfwerkzaamheid ten opsigte onderrig	66
2.5.5.5	Implikasies vir onderwysermotivering	66
2.5.6	Carl Rogers se fenomenologiese benadering	67
2.5.6.1	Inleiding	67
2.5.6.2	Die struktuur van die persoonlikheid	67
2.5.6.3	Die motivering van persoonlikheid	68
2.5.6.4	Implikasies van Rogers se teorie	70
2.5.7	Viktor Frankl se eksistensiële benadering	71
2.5.7.1	Inleiding	71
2.5.7.2	Die struktuur van persoonlikheid	72

2.5.7.3	Die motivering van persoonlikheid	73
	i) Inleiding	73
	ii) Die betekenis van werk	73
	iii) Die betekenis van liefde	74
	iv) Die betekenis van lyding	74
	v) Die betekenis van die dood	75
2.5.7.4	Implikasies van Frankl se persoonlikheidsteorie vir die onderwys	75
2.5.8	Samevattende evaluering	77
2.5.9	Faktore wat die motivering van onderwysers beïnvloed	80
2.5.9.1	Inleiding	80
2.5.9.2	Faktore in die onderwyser self	80
	i) Behoeftes aan erkenning	80
	ii) Behoeftes om te presteer	81
	iii) Verantwoordelikheid	81
	iv) Doelwitte vir die onderwyser in sy beroep	81
	v) Behoeftes aan selfverwesening	82
	vi) Verhoudingvorming van die onderwyser	82
	a) Verhouding met homself	83
	b) Verhouding met kollegas	83
	c) Verhouding met skoolouers	84
	d) Verhouding met leerders	84
	e) Verhouding met dinge en objekte	85
	f) Verhouding met die onderwysowerhede	85
	vii) Moreel	86
2.5.9.3	Faktore geleë binne die skool	86
	i) Die aard, interessantheid en sinvolheid van werk	86
	ii) Fisiese werksomstandighede	87
	iv) Dissipline ten opsigte van leerders en onderwysers	88
	v) Terugvoering vanaf leerders en prinsipaal	89
2.5.9.4	Bestuursfaktore	89
	i) Gehalte van bestuur	89
	ii) Bestuurstyl van die prinsipaal	89

a)	Die uitbuitende outoritêre bestuurstyl	90
b)	Die welwillende outoritêre bestuurstyl	90
c)	Die konsulerende bestuurstyl	90
d)	Die deelnemende bestuurstyl	90
iii)	Leierskapstyl	91
a)	Outokratiese leier	91
b)	Demokratiese leier	91
c)	Vryeteueller	91
2.5.9.5	Gemeenskapsfaktore	92
2.5.10	SAMEVATTING	93

HOOFSTUK 3

DIE ONDERWYSER EN ONDERWYSTRANSFORMASIE IN SUID-AFRIKA

3.1	INLEIDING	94
	DIE KRITERIA EN BEGINSELS VAN ONDERWYSTRANSFORMASIE IN	96
3.2.1	Inleiding	96
3.2.2	Kriteria	97
3.2.3	Beginsels	99
3.3	DIE ONDERWYSER SE VERHOUDINGVORMING BINNE DIE GETRANSFORMEERDE ONDERWYSSTELSEL	101
3.3.1	Inleiding	101
3.3.2	Die onderwyser se verhouding met die provinsiale onderwysdepartement	103
3.3.2.1	Inleiding	103
3.3.2.2	Die regte van die onderwyser	103
3.3.2.3	Die verantwoordelikheid van die onderwyser	104
3.3.2.4	Die onderwyser en onderwysvoorsiening	105
3.3.2.5	Die voorsiening van fisiese geriewe	106
3.3.3	Die onderwyser se verhouding met kollegas	107
3.3.3.1	Inleiding	107
3.3.3.2	Interpersoonlike kommunikasie	108
3.3.3.3	Konflik in die personeel	108
3.3.3.4	Vroue in die onderwys	109

3.3.3.5	Geslagsgelykheid	111
3.3.4	Die onderwyser se verhouding met ouers	112
3.3.4.1	Inleiding	112
3.3.4.2	Die regte en verantwoordelikhede van ouers	113
	i) Skoolbywoning van leerders	113
	ii) Betaling van skoolgeld	114
	iii) Aanspreeklikheid vir skoolleiers wat beskadig word	115
	a) Die reg op informasie	116
	b) Die reg om deel te wees van skoolbestuur	116
3.3.4.3	Sleutelaspekte van die onderwyser-ouerverhouding	118
3.3.5	Die onderwyser se verhouding met sy leerders	119
3.3.5.1	Inleiding	119
3.3.5.2	'n Nuwe toelatingsbeleid	119
3.3.5.3	'n Nuwe taalbeleid	122
3.3.5.4	'n Nuwe godsdienstbeleid	123
3.3.5.5	Die vestiging van 'n Kultuur van onderrig, leer en diens (in Engels bekend as (Colts)	124
3.3.5.6	Klasgrootte	125
3.3.5.7	Die bevordering van leerders	126
3.3.5.8	Dissipline in openbare skole	127
3.3.5.9	Leerders as lede van die beheerliggaam	130
3.3.5.10	Die Verteenwoordigende Raad van Leerders (VRL)	131
3.3.6	Die onderwyser se verhouding met homself	131
3.3.6.1	Inleiding	131
3.3.6.2	Die werklading van onderwysers	132
3.3.6.3	Die onderwyser se belewing van stres en spanning	134
3.3.7	Die onderwyser se verhouding met die gemeenskap	135
3.3.8	Die onderwyser se verhouding met onderwyserorganisasies	136
3.3.8.1	Inleiding	136
3.3.8.2	Wet op Arbeidsverhoudinge	137
3.3.8.3	Die rol van onderwyserorganisasies by die hantering van wangedragsake en onbillike arbeidspraktyke	138

3.3.8.4	Die rol van onderwyserorganisasies by benoemings vir poste	140
3.3.8.5	Die rol van onderwyserorganisasies by die proses van rasionalisering en herontplooing	141
3.3.8.6	Die vulling van vakante poste	145
3.3.8.7	Die rol van onderwyserorganisasies by die bedinging vir beter vergoeding	147
	i) Prestasiegedrewe vergoeding en eksterne aansporingsmiddele	147
	ii) Erkenning van verbetering van relatiewe onderwyskwalifikasiewaarde (ROKW)	148
	iii) Die vergoeding van eksamenverwante werk ten opsigte van die Senior Sertifikaateksamen	149
	iv) Ander vorme van vergoeding	149
3.3.8.8	Die nuwe ontwikkelingtakseringstelsel “appraisal”	150
3.3.9	Die onderwyser se verhouding met die vakadviseur (vakadviesdiens)	151
3.3.9.1	Inleiding	151
3.3.9.2	Die vakadviseur en kurrikulumontwikkeling van die onderwyser	151
3.3.9.3	Die vakadviseur en die professionele ontwikkeling van die onderwyser	151
3.3.9.4	Die onderwyser, vakadviesdiens en die S.A. Skolewet	152
3.3.9.5	Die onderwyser en die beleid van regstellende aksie	153
3.3.10	Die onderwyser se verhouding met die sake- en nywerheidssektor	155
3.3.10.1	Inleiding	155
3.3.10.2	Die rol van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	156
3.3.11	Die onderwyser se verhouding met nie-regeringsorganisasies	156
3.4	BEHOEFTE VAN DIE ONDERWYSER BINNE DIE VERANDERDE ONDERWYSSTELSEL	157
3.4.1	Inleiding	157
3.4.2	Persoonlike behoeftes	158
3.4.3	Onderrigbehoefte	161
3.4.3.1	Kurrikulumverwante behoeftes	162
3.4.3.2	Leer- en leerderbehoefte	163
3.4.3.3	Assessering	165
3.4.3.4	Indiensopleiding	165
3.4.3.5	Bestuursbehoefte	166

3.4.3.6	Professionele behoeftes	168
3.4.4	Samevattende perspektief ten opsigte van behoeftes	169
3.5	DIE ONDERWYSER SE BELEWING VAN VERANDERING	169
3.5.1	Inleiding	169
3.5.2	Die aard van verandering	169
3.5.3	Vorme van verandering	174
3.5.4	Reaksies op verandering	175
3.5.4.1	Inleiding	175
3.5.4.2	Reaktiewe fases van verandering	176
3.5.4.3	Fases van besorgdheid	177
3.5.4.4	Weerstand teen verandering	180
3.5.4.5	Redes vir weerstand teen verandering	181
3.5.4.6	Die onderwyser se belewing van verandering en die impak daarvan op sy gedrag	185
3.5.5	Redes waarom verandering misluk	188
3.5.6	Implikasies vir bestuur van verandering	191
3.5.7	Samevatting	192
3.6	SLOTPERSPEKTIEF	193

HOOFSTUK 4

DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1	INLEIDING	196
4.2	HIPOTESESTELLING	196
4.3	ONTWERP VAN DIE ONDERSOEK	196
4.4	METODE VAN ONDERSOEK	197
4.4.1	Ondersoekgroep	197
4.4.2	Navorsingsinstrument	199
4.4.2.1	Die samestelling van die vraelys	199
4.4.2.2	Inhoudsgeldigheid	200
4.4.3	Ondersoekprosedure	200
4.5	RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK	201
4.5.1	Inleiding	201

4.5.2	Die ontleding van die responskoers	204
4.5.3	Die biografiese beskrywing van die ondersoekgroep	205
4.5.3.1	Geslagsverdeling	205
4.5.3.2	Ouderdomsverdeling	206
4.5.3.3	Huwelikstaat	206
4.5.3.4	Religieuse verbintenis	207
4.5.3.5	Moedertaal	207
4.5.3.6	Posbeskrywing	208
4.5.3.7	Tipe skool	208
4.5.3.8	Skoolfase	209
4.5.3.9	Medium van onderrig	209
4.5.3.10	Voormalige onderwysdepartement	210
4.5.3.11	Ligging van skole (plattelands/stedelik)	210
4.5.3.12	Diensjare	211
4.5.3.13	Aard van aanstelling	211
4.5.3.14	Kwalifikasies	212
4.5.4	Respondente se beleving van verskeie aspekte van onderwystransformasie	212
4.5.4.1	Algemene gelukbeleving van die onderwysberoep	214
4.5.4.2	Redes vir beroepsverlating (item 18)	216
4.5.4.3	Gelukbeleving by skool	219
4.5.4.4	Opleiding vir beroepsfunksies	219
4.5.4.5	Erkenning van basiese regte	224
4.5.4.6	Werkklading	227
4.5.4.7	Fisiese fasiliteite	227
4.5.4.8	Vergoedingstelsel	228
4.5.4.9	Geslagsgelykheid	230
4.5.4.10	Kultuur van leer, onderrig en dienslewering	230
4.5.4.11	Samestelling van beheerliggaam	234
4.5.4.12	Inklusiewe onderwys	237
4.5.4.13	Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO)	238
4.5.4.14	Onderwysbeleid: toelating, taal, godsdiens, leerderbevordering, skoolplig en ras	239

4.5.4.15	Rol van onderwyserunies	245
4.5.4.16	Befondsing van redress	248
4.5.4.17	Rasionalisasie: onderwyser-leerderratio, bo-talligverklaring en herontplooiing	250
4.5.4.18	Loopbaanontwikkeling: kwalifikasies, ontwikkelingstaksering, regstellende aksie en bevordering	253
4.5.4.19	Kurrikulum 2005 en Uitkomsgebaseerde Benadering in die Onderwys	258
4.5.4.20	Indiensopleiding	261
4.5.4.21	Dissipline	263
4.5.4.22	Invloed van transformasie op motivering en beroepsbelewing	265
4.5.4.23	Samevatting	274
4.5.5	Veranderinge in respondente se beroepsbelewing oor 'n 5-jaarperiode (item 74 tot item 93)	275
4.5.5.1	Aangenaamheidsbelewing van onderwys	275
4.5.5.2	Sinvolheidsbelewing	277
4.5.5.3	Belewing van uitdaging	279
4.5.5.4	Outonomie	281
4.5.5.5	Beheer oor verantwoordelikhede	283
4.5.5.6	Erkenning as onderwyser	285
4.5.5.7	Suksesbelewing	287
4.5.5.8	Potensiaalontwikkeling	289
4.5.5.9	Belewing van invloedrykheid	291
4.5.5.10	Bestuur van onderwys	293
4.5.5.11	Administrasie van onderwys	295
4.5.5.12	Invloed van onderwys op persoonlike lewe	297
4.5.5.13	Finansiële sekuriteit	299
4.5.5.14	Beroepsekuriteit	301
4.5.5.15	Visie en missie van onderwys	303
4.5.5.16	Visie en missie van skool	305
4.5.5.17	Fisiese werksomstandighede	307
4.5.5.18	Fisieke veiligheidsbelewing	309
4.5.5.19	Skoordissipline	311

4.5.5.20	Belewing van dienslewing aan die gemeenskap	313
4.5.5.21	Samevatting	315
4.6	SAMEVATTENDE PERSPEKTIEFSTELLING	317

HOOFSTUK 5

BESPREKING VAN BEVINDINGE, LEEMTES EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	318
5.2	BESPREKING VAN BEVINDINGE	319
5.2.1	Biografiese bevindinge	319
5.2.1.1	Ouderdomsverspreiding	319
5.2.1.2	Geslagsverdeling	320
5.2.1.3	Kwalifikasies	320
5.2.2	Persepsies van die invloed van onderwystransformasie op die motivering en beroepsbelewing van onderwysers	320
5.2.2.1	Inleiding	320
5.2.2.2	Posvlak as veranderlike: Bevordering, taksering en indiensopleiding	321
5.2.2.3	Kwalifikasies	322
5.2.2.4	Vergoeding	322
5.2.2.5	Voormalige onderwysdepartement as veranderlike	322
5.2.2.6	Demokrasie in skole	323
5.2.2.7	Befondsing, redres, regstellende aksie en die nuwe onderwyser-leerderratio	324
5.2.3	Gelukbelewing en verlating van die onderwysberoep	324
5.2.3.1	Vrywillige Skeidingspakket (VSP)	324
5.2.3.2	Rasionalisasie, UGO, K 2005 en inklusiewe onderwys	325
5.2.3.3	Bestuur van transformasie en verandering	326
5.2.3.4	Salarisse en beroepsverlating	327
5.2.3.5	Belewing van sinvolheid	327
5.2.3.6	Visie/missie en bestuur/administrasie van onderwys	328
5.2.3.7	Erkenning	328
5.2.3.8	Selfaktualisering	329
5.2.3.9	Positiewe belewenisse	330

5.2.3.10	Dissipline	330
5.2.4	Ander spesifieke aspekte wat 'n rol speel	331
5.2.4.1	Vakkennis	331
5.2.4.2	Indiensopleiding	331
5.2.4.3	Basiese menseregte	332
5.2.4.4	Werkklading	332
5.2.4.5	Die nuwe rol van onderwyserunies	333
5.2.4.6	Professionaliteit	333
5.2.5	Samevatting	334
5.3	VOORSTELLE	335
5.4	LEEMTES IN DIE ONDERSOEK	338
5.5	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	338
	BRONNELYS	340
	ADDENDUM A: VRAELYS	364

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1:	Die samestelling van onderwysers per geslag en rang teen 1994	110
Tabel 3.2:	Die samestelling van onderwysers per geslag en rang teen 17 Sept. 2001	110
Tabel 3.3:	Geskeduleerde persentasie onderrigtyd van onderwysers sedert 1999	133
Tabel 3.4:	Nuwe gradering van skole sedert 1996	142
Tabel 3.5:	Beroepsleer in die onderwys voor en na 1996	143
Tabel 3.6:	Behoeftes van die onderwyser	158
Tabel 3.7:	Kwalifikasies van onderwysers in die Wes-Kaap teen 1995	161
Tabel 4.1:	Waargenome en verwagte responsfrekwensies: Athlone- en Worcester- area	204
Tabel 4.2:	Die geslagsverdeling van die respondente in die steekproef (item 2)	205
Tabel 4.3:	Die ouderdomsverdeling van die respondente in die steekproef (item 3)	206
Tabel 4.4:	Die huwelikstaat van die respondente in die steekproef (item 4)	206
Tabel 4.5:	Die religieuse verbintenis van die respondente in die steekproef (item 5)	207
Tabel 4.6:	Die moedertaal van die respondente in die steekproef (item 6)	207
Tabel 4.7:	Die respondente se pos volgens geslag (item 7)	208
Tabel 4.8:	Die tipe skool waar die respondente in diens is (item 8)	208
Tabel 4.9:	Die skoolfase waarin die respondente oorwegend onderrig (item 9)	209
Tabel 4.10:	Die medium van onderrig van die skole waar die respondent onderrig gee (item 10)	209
Tabel 4.11:	Die voormalige onderwysdepartemente waaronder die respondente se skole geressorteer het (item 11)	210
Tabel 4.12:	Die ligging van die skole waaraan die respondente verbonde is (item 12)	210
Tabel 4.13:	Die respondente se diensjare in die onderwys (item 13)	211
Tabel 4.14:	Die aard van aanstelling van die respondente (item 14)	211
Tabel 4.15:	Die hoogste professionele kwalifikasie van die respondente (item 15)	212

Tabel 4.16: Die gelukbeleving van onderwysers in die onderwys (item 17)	214
Tabel 4.17: Die respondente se gelukbeleving <i>by hul huidige skool</i> (item 19)	219
Tabel 4.18: Die respondente se persepsies oor hul vakkennis (item 20)	219
Tabel 4.19: Die respondente se persepsies oor hul opleiding in onderrigmetodiek (item 21)	220
Tabel 4.20: Die respondente se persepsies oor hul opleiding vir spesifieke take (items 22-27)	221
Tabel 4.21: Die respondente in verskillende posvlakke se persepsies oor hul opleiding vir hul bestuurstaak (item 7 x item 23)	223
Tabel 4.22: Die respondente se persepsies oor die erkenning van hul basiese menseregte (item 28)	224
Tabel 4.23: Die respondente se persepsies oor die erkenning van hul reg tot regverdige administrasie (item 29)	225
Tabel 4.24: Die respondente se persepsies oor die erkenning van hul reg tot menswaardige behandeling (item 30)	226
Tabel 4.25: Die respondente se persepsies oor die erkenning van hul reg om te staak (item 31)	226
Tabel 4.26: Die persepsies van die respondente oor hul huidige werklading (item 32)	226
Tabel 4.27: Die respondente se persepsies oor die moontlike verandering wat onderwystransformasie aan die voorsiening van fisiese fasiliteite aan skole gebring het (item 33)	227
Tabel 4.28: Die respondente se persepsies oor die outomatiese jaarlikse salarisverhogings wat met 'n prestasiegedrewe vergoedingstelsel vervang is (item 34)	228
Tabel 4.29: Die respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor die prestasiegedrewe vergoedingstelsel (item 7 x item 34)	229
Tabel 4.30: Die respondente se persepsies oor die implementering van geslagsgelykheid in skole (item 35)	230

Tabel 4.31: Die veldtog om die kultuur van leer, onderrig en dienslewering in skole te herstel (items 36-38)	232
Tabel 4.32: Die respondente vanuit die voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor die beleid om 'n leerkultuur in skole te hervestig (item 11 x item 37)	233
Tabel 4.33: Die respondente se persepsies oor die feit dat onderwysers nou lede van die beheerliggaam kan wees (item 39)	234
Tabel 4.34: Die respondente se persepsies oor die feit dat leerders vanaf graad 8 nou lede van die beheerliggaam kan wees (item 40)	235
Tabel 4.35: Die persepsies van respondente van verskillende tipe skole oor die feit dat leerders vanaf graad 8 nou lede van die beheerliggaam kan wees (item 8 x item 40)	236
Tabel 4.36: Die respondente se persepsies oor die feit dat ouers die meerderheid van die beheerliggaam vorm (item 41)	237
Tabel 4.37: Die persepsies van die respondente oor die feit dat hulle nou ook leerders met spesiale onderwysbehoefte in die gewone klas sal moet onderrig (item 42)	237
Tabel 4.38: Die persepsies van die respondente oor die feit dat alle onderwysers geregistreer moet wees by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) (item 43)	238
Tabel 4.39: Die persepsies van die respondente oor die implikasies van SARO se gedragskode (item 44)	239
Tabel 4.40: Die respondente se persepsies oor sekere beleidsrigtings van die onderwysdepartement (items 45-48)	240
Tabel 4.41: Die respondente se persepsies oor die nuwe taalbeleid, per moedertaal (item 6 x item 46)	241
Tabel 4.42: Die respondente in verskillende skoolfasies se persepsies oor die nuwe bevorderingsbeleid (item 9 x item 48)	242

Tabel 4.43: Die respondente se persepsies oor die feit dat leerders reeds ses jaar oud moet wees voordat hulle tot die skool toegelaat kan word (item 49)	243
Tabel 4.44: Die persepsies van respondente oor die feit dat leerders tot op die ouderdom van 15 jaar of tot graad 7 skoolpligtig is (item 50)	244
Tabel 4.45: Die respondente se persepsies oor die feit dat leerders van verskillende rasse dieselfde skool kan bywoon (item 51)	244
Tabel 4.46: Die persepsies van respondente oor die nuwe rol wat onderwyserunies tans in die onderwys speel ten opsigte van die hantering van wangedragsake, die hantering van onbillike arbeidspraktyke en dispute, benoemings vir poste, rasionalisering en die bedinging vir beter salarisse (items 52-56)	246
Tabel 4.47: Die respondente in verskillende ouderdomsgroepe se persepsies oor die unies se rol by die bedinging vir beter salarisse (item 3 x item 56)	247
Tabel 4.48: Die persepsies van respondente oor die feit dat beskikbare fondse aangewend word om agterstande in te haal (item 57)	248
Tabel 4.49: Die persepsies van respondente van voormalige onderwysdepartemente oor die feit dat beskikbare fondse aangewend word om agterstande in te haal (item 11 x item 57)	249
Tabel 4.50: Die respondente se persepsies oor die voorgestelde onderwyser-leerderratio van 40:1 vir primêre skole en 35:1 vir sekondêre skole (item 71)	250
Tabel 4.51: Die persepsies van respondente oor bo-talligverklaring en moontlike herontplooiing (item 58)	252
Tabel 4.52: Die respondente se persepsies oor die erkenning wat hulle ontvang vir die verbetering van hul kwalifikasies (item 60)	253
Tabel 4.53: Die respondente se persepsies oor die nuwe ontwikkelingstakseringstelsel (item 61)	253

Tabel 4.54: Die respondente se persepsies oor die toepassing van regstellende aksie ten opsigte van onderwysers (item 62)	254
Tabel 4.55: Die respondente van verskillende voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor regstellende aksie (item 11 x item 67)	255
Tabel 4.56: Die respondente se persepsies oor die vermindering van bevorderingsposte deur bandverbreding en die samevoeging van posvlakke (item 63)	256
Tabel 4.57: Die respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor die vermindering van bevorderingsposte (item 7 x item 63)	257
Tabel 4.58: Die respondente se persepsies oor die feit dat hulle nie meer die trappe van die bevorderingsleer hoef te klim nie (item 64)	257
Tabel 4.59 Die respondente se persepsies oor Kurrikulum 2005 (item 65)	258
Tabel 4.60: Die respondente se persepsies oor die nuwe Uitkomsgebaseerde benadering (item 66)	259
Tabel 4.61a: Die Athlone-respondente wat in verskillende fases onderrig gee se persepsies oor K 2005 (item 9 x item 65)	259
Tabel 4.61b: Die Worcester-respondente wat in verskillende fases onderrig gee se persepsies oor K 2005 (item 9 x item 65)	260
Tabel 4.62: Die respondente se persepsies oor die indiensopleidingsprogramme wat die WKOD aanbied (item 67)	261
Tabel 4.63: Die respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor die indiensopleidingsprogramme van die WKOD (item 7 x item 67)	262
Tabel 4.64: Respondente se persepsies oor afskaffing van lyfstraf in openbare skole (item 68)	263
Tabel 4.65: Die respondente se persepsies oor die effek wat die afskaffing van lyfstraf op hul handhawing van dissipline in die klas/skool het (item 69)	263
Tabel 4.66: Die respondente se persepsies oor die invloed van gedragskode vir leerders op die dissiplinerings van leerders (item 70)	264

Tabel 4.67:	Die respondente se persepsies oor hoe onderwystransformasie gedurende die negentigerjare hul motivering en die beleving van hul beroep beïnvloed het (items 72 en 73)	265
Tabel 4.68:	Die manlike en vroulike respondente se persepsies oor hoe onderwystransformasie sedert die negentigerjare hulle motivering beïnvloed het (item 2 x item 72)	266
Tabel 4.69:	Die persepsies van respondente van verskillende ouderdomsgroepe oor hoe onderwystransformasie sedert die negentigerjare hulle motivering beïnvloed (item 3 x item 72)	267
Tabel 4.70:	Die respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor hoe onderwystransformasie sedert die negentigerjare hul motivering beïnvloed het (item 7 x item 72)	268
Tabel 4.71:	Die persepsies van respondente uit voormalige onderwysdepartemente oor hoe onderwystransformasie sedert die negentigerjare hulle motivering beïnvloed het (item 11 x item 72)	269
Tabel 4.72:	Die manlike en vroulike respondente se persepsies oor hoe onderwystransformasie die beroep beïnvloed het (item 2 x item 73)	270
Tabel 4.73:	Die respondente van verskillende ouderdomsgroepe se persepsies oor hoe onderwystransformasie die beleving van hul beroep beïnvloed het (item 3 x item 73)	271
Tabel 4.74:	Die respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor hoe onderwystransformasie die beleving van hul beroep beïnvloed het (item 7 x 73)	272
Tabel 4.75:	Die respondente volgens voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor hoe onderwystransformasie die beleving van hul beroep beïnvloed het (item 11 x item 73)	273
Tabel 4.76:	Die respondente se aanduiding of hulle die onderwys aangenaam beleef, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 74)	275

Tabel 4.77:	Die respondente se aanduiding of hulle die onderwys as sinvol en bevredigend beleef, ten opsigte (a) 5 jaar gelede het en (b) tans (item 75)	277
Tabel 4.78:	Die respondente se aanduiding of die onderwys vir hulle 'n uitdaging bied, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 76)	279
Tabel 4.79:	Die respondente se aanduiding of hulle die vryheid het om redelik outonoom op te tree, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 77)	281
Tabel 4.80:	Die respondente se aanduiding of hulle voel dat hulle beheer het oor hul verantwoordelikhede as onderwyser, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 78)	283
Tabel 4.81:	Die respondente se aanduiding of hulle voldoende erkenning as onderwyser ontvang, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 79)	285
Tabel 4.82	Die respondente se aanduiding of hulle as onderwysers sukses ervaar, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 80)	287
Tabel 4.83:	Die respondente se aanduiding of die onderwys hulle die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 81)	289
Tabel 4.84:	Die respondente se aanduiding of die onderwys hulle die geleentheid bied om invloedryke persone te wees, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 82)	291
Tabel 4.85:	Die respondente se mening of die onderwys goed bestuur word, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 83)	293
Tabel 4.86:	Die respondente se mening of die onderwys goed administreer word, ten opsigte van (a) 5 jaar en (b) tans (item 84)	295
Tabel 4.87:	Die respondente se mening of die onderwys hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 85)	297
Tabel 4.88:	Die respondente se mening of die onderwys hulle finansiële sekuriteit bied, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 86)	299

Tabel 4.89: Die respondente se mening of die onderwys hulle beroepsekuriteit bied, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 87)	301
Tabel 4.90: Die respondente se mening of die onderwys 'n duidelike visie en missie het, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 88)	303
Tabel 4.91: Die respondente se mening of hul skool 'n duidelike visie en missie het, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 89)	305
Tabel 4.92: Die respondente se mening of hul fisiese werksomstandighede aangenaam is, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 90)	307
Tabel 4.93: Die respondente se belewing van veiligheid, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 91)	309
Tabel 4.94: Die respondente se persepsie van skoordisipline, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 92)	311
Tabel 4.95: Die respondente se persepsies van dienslewering aan die gemeenskap, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 93)	313
Tabel 4.96: 'n Sinopsis van die response op item 74 tot 93 (persentasies)	316

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1:	Die basiese motiveringsproses	16
Figuur 2.2:	Die interaktiewe motiveringsproses	22
Figuur 2.3:	Die struktuur van die menslike persoonlikheid volgens Freud	27
Figuur 2.4:	Maslow se behoefte-motiveringsteorie	39
Figuur 2.5:	Diagrammatiese voorstelling van Herzberg se tweefaktor-teorie	46
Figuur 2.6:	Diagrammatiese voorstelling van Herzberg se motiveerders	47
Figuur 2.7:	'n Samevatting van die teorieë van Freud, Erikson, Skinner, Maslow, Herzberg, McGregor, McClelland, Vroom, Rogers en Frankl	78
Figuur 3.1:	Die onderwyser midde-in onderwystransformasie	102
Figuur 3.2:	Fases van besorgdheid tydens verandering	178

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN STRUKTUUR VAN AANBIEDING

1.1 INLEIDING

Met die aanvaarding van die Suid-Afrikaanse Skolewet in 1996 is 'n nuwe tydvak in die onderwys binnegegaan. Dié skolewet het onderwys in Suid-Afrika radikaal verander.

Ten einde beslag te gee aan 'n nasionale onderwysbeleid en die beginsel van gelykberegtiging, met beperkte finansies as faktor, was die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD), wat in 1995 tot stand gekom het, verplig om 'n proses van rasionalisering van stapel te stuur (Paulse, 1997:21). Duisende onderwysers is bo-tallig verklaar. Volgens Die Burger (1997.9.16) het onderwysergetalle in die Wes-Kaap sedert Desember 1996 met sowat 6 000 afgeneem. Nadat baie onderwysers en prinsipale vrywillige skeidingspakkette geneem het, is talle poste afgeskaf met die instemming van die georganiseerde onderwys. Honderde nuut-aangestelde prinsipale is teen 1997 die taak gelaat om met 'n verskralde personeel hul skole doeltreffend en effektief te bestuur. 'n Personeelvoorsieningskaal van 26:1 vir sekondêre skole en 36:1 in primêre skole is ingestel. Die mikpunt was om teen die jaar 2000 'n leerder-onderwyserratio van 35:1 in sekondêre skole en 40:1 in primêre skole te handhaaf. Hierdie ratio is teen 1998 verander na 33:1 in die sekondêre skole en 39:1 in die primêre skole.

Die onderwyser is vanweë demokratisering nie net met 'n nuwe leerderpopulasiesamestelling gekonfronteer nie. Hy* moes ook voortaan 'n nuwe benadering van Uitkomsgebaseerde Onderwys sowel as die nuwe Kurrikulum 2005 bemeester. Op 31 Mei 2000 het 'n Hersieningskomitee sekere wysigings en aanpassings tot die nuwe kurrikulum bekend gestel. Verskeie taakspanne en strukture is aangestel om die aanbevole wysigings te hersien. Op 30 Julie 2001 is hul werksaamhede afgesluit in die vorm die Konsep Hersiene Nasionale Kurrikulumver-

* Die manlike vorm word gerieflikheidshalwe deurlopend gebruik, alhoewel dit normaalweg na beide geslagte verwys.

verklaring. In die periode wat hierdie studie onderneem is, was Kurrikulum 2005 soos in sy oorspronklike vorm nog geldend. Lyfstraf as tugmaatreël is ook afgeskaf, en in Oktober 2000 het die nasionale onderwysdepartement 'n dokument "Alternatives to Corporal Punishment: The learning experience", bekend gestel.

Die stigting van die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (RAVO) is een van die uitvloeisels van die nuwe onderwysstelsel. Konsepte soos regverdigheid en billikheid het meer prominent na vore gekom, en in die WKOD is die nuutgeskepte sub-direktoraat vir arbeidsverhoudinge weens 'n hoë werklading spoedig in 'n volwaardige direktoraat omskep. Die wangedrag-afdeling is ook later in hierdie direktoraat opgeneem.

Met die proses van transformasie en gepaardgaande paradigmaterskuiwings kom veranderde en veranderende waardes, oortuigings, belange en behoeftes asook nuwe rolspelers na vore. In 'n omsendskrywe van 7 April 1997 vra die WKOD skoolhoofde en onderwysers van skole waar dwelmmiddels gedurende skoolure by skole verkoop word, om na die gemeenskap uit te reik en as fasiliteerders op te tree in die samestelling van veiligheidskomitees. 'n Verdere versoek word gerig om hulp te verleen met die bekamping van probleme met betrekking tot stres-verwante siektes wat leerders en hul gesinne in die Wes-Kaap affekteer.

Die vraag ontstaan nou of die onderwyser hierdie paradigmaterskuiwings sinvol kan hanteer, en watter effek dit op die onderwyser se funksionering sal hê, veral wat betref sy motivering en beroepsbeleving. Die aktualiteit van die ondersoek word beklemtoon deur die feit dat baie onderwysers en skoolhoofde die onderwysberoep verlaat het. Benewens diegene wat vrywillige skeidingspakkette (VSP) geneem het, is daar baie wat weens swak gesondheid, onder andere stres en depressie, die professie verlaat het (WKOD-Omsendbrief, 0094/1996:1). Navorsing deur Baxen en Gilmour (2000:157) het ook aan die lig gebring dat Kurrikulum 2005 vir die meeste onderwysers 'n groot uitdaging is en dat hulle baie besorgd is oor leerderdissipline.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Vanweë veranderinge soos hierbo vermeld, nuwe en hoër eise wat dit aan die onderwyser stel, en beroepsonsekerheid wat baie onderwysers beleef, ontstaan die vraag watter effek dit op onderwysers se motivering en beroepslewing het. Die navorser wil deur middel van hierdie ondersoek antwoorde op die volgende vrae probeer vind:

- In welke mate affekteer die proses van onderwystransformasie die motivering en beroepsbeleving van die onderwyser in diens ?
- Watter ander probleme ervaar die onderwyser in diens ?
- Hoe kan hierdie probleme hanteer word ?

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die besondere doelstellings met die studie is:

- 1.3.1 Om die aard van die onderwystransformasieproses in die Wes-Kaap sedert die totstandkoming van die WKOD te beskryf
- 1.3.2 Om die negatiewe en/of positiewe effek van die transformasieproses op die onderwyser te ondersoek
- 1.3.3 Om die motivering en beroepsbeleving van die onderwyser in die periode van transformasie te ondersoek
- 1.3.4 Om riglyne daar te stel vir die suksesvolle implementering van onderwystransformasie

1.4 METODE VAN ONDERSOEK

1.4.1 Literatuurstudie

Die literatuurstudie bestaan uit twee hoofstukke. In hoofstuk 2 word onderwysermotivering aan die hand van bepaalde relevante motiverings- en persoonlikheidsteorieë behandel. Die aard van onderwystransformasie en -verandering in Suid-Afrika, maar meer spesifiek in die Wes-Kaap, word in hoofstuk 3 onder die loep geneem.

1.4.2 Empiriese ondersoek

1.4.2.1 Navorsingsontwerp

Aangesien die primêre doel van die ondersoek was om 'n globale beeld van die onderwysers se belewing te verkry, is daar in hierdie studie oorwegend 'n kwantitatiewe benadering gevolg. Dit is 'n empiriese studie en primêre data is by wyse van 'n vraelysopname ingesamel.

Die ondersoek is ontwerp om verkennend sowel as beskrywend van aard te wees. Op hierdie wyse kon bepaal word wat die stand van motivering en beroepsbeleving van onderwysers is.

1.4.2.2 Navorsingsmetode

(i) Onderzoekgroep

Die teikenpopulasie was onderwysers in diens van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Daar is om logistieke redes, ter wille van effektiewe kontrole oor die vraelysondersoek en vanweë die geografiese verspreiding van onderwysers, besluit om nie alle onderwysers in die Wes-Kaap te betrek nie. Geen private en pre-primêre skole is by hierdie studie ingesluit nie.

Die bereikbare populasie is gevolglik beperk tot die seleksie van twee van die nege onderwysareas in die Wes-Kaap, naamlik die Athlone- en Worcester-areas. Die onderwysareas Athlone en Worcester is aan die hand van die volgende kriteria

geselekteer:

- Stedelik/landelik
- Voormalige onderwysdepartemente
- Bevolkingsgroepe

Die Athlone-area bestaan uit 165 skole met 3184 primêre- en sekondêreskoolonderwysers, terwyl die Worcester-area uit 305 skole met 3002 primêre- en sekondêreskoolonderwysers bestaan.

'n Gestratifiseerde steekproef is gebruik ter wille van proporsionele verteenwoordiging van onderwysers van die twee areas, primêre en sekondêre skole, groter en kleiner skole en voormalige onderwysdepartemente. Twintig persent van die totale bereikbare populasie, naamlik 1 258 van die moontlike 6 186 onderwysers, is in die steekproef opgeneem.

(ii) Navorsingsinstrument

'n Vraelysondersoek is onderneem om die effek van 'n wye reeks relevante aspekte van onderwystransformasie op onderwysers se motivering en beroepsbeleving te ondersoek.

Die beplanning was dat die empiriese ondersoek teen Maart/April 2000 gedoen sal word.

1.5 BEGRIPSVERHELDERING

Die volgende begrippe is sentraal in hierdie studie. Dit word gedefinieer soos dit in hierdie studie verstaan, gebruik en toegepas word.

1.5.1 Verandering, vernuwing en transformasie

Die begrippe verandering, vernuwing en transformasie is onderskeibaar, maar vanweë hul besondere vervlegtheid is hulle nie skeibaar nie.

Verandering verwys na die modifikasie of aanpassing van 'n gegewe situasie, wat aanleiding gee tot die ontstaan van 'n ander situasie. Tydens verandering word 'n ander plan aanvaar of 'n ander opinie gehuldig.

Suid-Afrika het reeds op onderwysgebied verandering van groot omvang meegemaak. Stone (1993:17) wys egter daarop dat vir dié wat dit beleef, dit moeilik en selfs traumaties kan wees, maar latere geslagte kyk dikwels daarop terug as 'n heroïese tydvak.

Verandering binne die WKOD behels onder andere die volgende:

- Nuwe rolspelers het na vore getree. Onderwyserunies sit sedert 1994 saam met die WKOD as werkgewer op die Raad vir Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (RAVO), waar onderwysbeleid geformuleer word.
- Breë doelwitte het verskyn. Gelyke onderwys en onderwysgeleentheid vir alle leerders en opvoeders word nagestreef. Die WKOD het ook ten doel om 'n kultuur van leer, onderrig en diens te vestig.
- Die orde van prioriteite is herrangskik. Die WKOD is verbind tot 'n beleid van regstellende aksie en die uitwissing van agterstande wat deur die vorige onderwysbeleid veroorsaak is. Onderwysers staan in toenemende mate op vir hul regte en beywer hulle vir beter diensvoorwaardes.
- Staatsbefondsing het verander. Ingevolge Omsendbrief 99 van 1997 van die WKOD word van skole verwag om 30% van hul munisipale dienstegelde self te vereffen. Weens druk van onderwyserunies is hierdie maatreëls laat vaar. Die Staatskoerant van 12 Oktober 1998 bevat egter die riglyne rakende nasionale norme en standaarde vir die finansiering van skole, wat

ook 'n radikale verandering vir skole behels.

- Die spelreëls het verander. Die bestaan van onderwysvakbonde en hul reg om stakings uit te roep word erken, maar die beginsel van “geen werk, geen betaling” kan deur die werkgewer toegepas word.
- Onkonvensionele strydmodes en strategieë het te voorskyn gekom. Massa-aksies, plakkaatbetogings, "go-slow", "tools down" en 'n beleid van geen samewerking met die onderwysdepartement is maar 'n paar van die strydmodes en strategieë wat nou na vore getree het.

Toffler (1970:47) wys daarop dat veranderinge wat te vinnig plaasvind kan lei tot toekomstkok en die mens wat 'n slagoffer hiervan is, beleef disoriëntering en spanning. In **Die Vrystaatse Onderwyser** maan prof. Bengu (1995:10), die voormalige nasionale minister van onderwys ook soos volg: "The essence of successful transformation in our system is that it must be purposeful, principled, managed, otherwise the forces of change and the forces of conservatism are likely to confront one another in random acts of frustration, anger or aggression".

Shiela Sheinberg, direkteur van die Sentrum vir Lewenswetenskappe in die VSA, wys in Rubach (1994:94) op die volgende: "Everyone is struggling with change, but the ability to master the challenge of change is the survival skill for global, social and organizational success in the 21st century". Sy is van mening dat die huidige proses van verandering verskil van ander wat voorheen ervaar is.

Volgens Boucher (1992:30) bestaan daar verskeie mites rakende verandering. So word die aanname gemaak dat die normale stand van sake in die samelewing en dus ook in die skool standhoudend is en so moet bly. Hierdie toestand word as stabiel beskou en wanneer verandering wel intree, word dit as 'n afwyking en ongerymdheid beskou. Verandering word soms ook gesien as 'n oordeel, 'n krisis, 'n vreemde en onaanvaarbare agent wat traumaties beleef word. Die gevolge van verandering neig om regionaal of selfs globaal uit te kring en samelewings en dus ook skole te affekteer.

Onderwys het nie net verander nie, maar ook vernuwe. Volgens Appelhof (1979:73) kan **onderwysvernuwing** op tweërlei wyses beskryf word: enersyds waar die klem op die bepaalde verandering val, met ander woorde die vernuwingsproses, en andersyds waar die klem op die vernuwingsinhoud van verandering val. In hierdie opsig verteenwoordig Uitkomsgebaseerde Onderwys en Kurrikulum 2005 die vernuwingsproses en die vernuwingsinhoud respektiewelik. Hierdie vernuwing, wat deel uitmaak van die verandering van onderwys in Suid-Afrika, is juis ingestel omdat dit so relevant is ten opsigte van die werklike leefwêreld van die leerders en opvoeders. Volgens Adam (1995:50) het daar juis na 1994 'n relevansie-krisis ontstaan omdat die akademiesgeoriënteerde onderwys te min aandag gegee het aan die ontwikkeling van praktiese vaardighede en kritiese denke.

Waar verandering gesien word as 'n beplande of onbeplande, passiewe of aktiewe aanpassing, behels **transformasie** beplande, aktiewe, omvattende en drastiese wyses van anders dink, doen en gevolglik ook van die wyse waarop opvoeding moet geskied. Volgens Odendaal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit en Booysen (1988:1164) behels transformasie 'n gedaanteverwisseling: “die verandering in 'n ander vorm”. Transformasie kan dus as 'n totale verandering gesien word. Senge (1990:52) noem dit die “fundamental change”, wat afgelei word van die Griekse term “metanoia” wat beteken om nuwe denke en stelsels na vore te bring.

Baie persone beleef transformasie as traumaties. Hulle voel hulle het in 'n maalstroom beland en word geskei van hul geloofs- en lewenswaardes. Volgens Uys (1996:31) word organisasies, insluitend onderwysinstellings, gekonfronteer met 'n transformasie na 'n nuwe sosio-politieke bedeling. Transformasie van die onderwysbedeling vind in Suid-Afrika plaas teen 'n hoë tempo en gelyktydig met omvattende politieke transformasie en ingrypende paradigmaterskuiwings in die ekonomiese en gemeenskapslewe.

1.5.2 Paradigma

Kuhn (1972:175) omskryf die begrip paradigma as "the entire constellation of beliefs, values, techniques, and so on, shared by the members of a given community". 'n Paradigmaterskuiwing

is weselik dus ook deel van die onderwystransformasieproses. 'n Paradigma bestaan uit drie hoofkenmerke.

- 'n Sosiale groepering of groep (byvoorbeeld die onderwyserkorps en onderwysleiers) wat 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing nahou, kan onderskei word.
- Die kognitiewe benaderings en affektiewe reaksies van die groep op situasies word bepaal deur hul lewens- en wêreldbeskouing.
- Die manier waarop dinge gedoen word, dien as riglyn vir wat as aanvaarbare gedrag en optrede deur hulle beskou word.

Van die oortuigings, waardes en gebruike soos vertroulikheid, eksklusiwiteit en burokratiese bestuur wat in die samelewing en ook in die onderwys hoog aangeslaan is, word nou vervang met begrippe soos deursigtigheid, inklusiwiteit en deelnemende bestuur. Aangesien daar nou ander waardes, oortuigings en tegnieke in die onderwys ter sprake is, kan met reg daarop aanspraak gemaak word dat 'n paradigmaterskuiwing en onderwystransformasie dus plaasgevind het. Daar is van een stel waardes, opvattinge en gebruike na 'n ander stel beweeg. Met die aanvang van Kurrikulum 2005 druk minister Bengu (1997:1) hom soos volg in 'n boodskap aan alle graad een onderwysers uit: "I am aware that implementing the new curriculum will require considerable commitment from all participants in the learning process. It will demand of you the teachers, a different way of working, and it demands of the learners a different way of learning. Parents will be much more involved in their children's education".

1.5.3 Beroepsbeleving

Beleving het 'n sterk affektiewe karakter wat die betekenis en sinvolheid van situasies vir die mens in 'n groot mate bepaal. Daarom kan beleving 'n insentief vir toekomstige gedrag wees. Die onderwyser kan sy beroep as aangenaam of onaangenaam, positief of negatief belewe. Hierdie studie het ten doel om te bepaal watter aspekte van onderwystransformasie die onderwyser se beroepsbeleving sodanig beïnvloed dat dit as aangenaam of onaangenaam, positief of negatief belewe word. Daarom wissel die respons-kontinuum van die meeste van die vraelysitems van "Baie tevrede" tot "Baie ontevrede" en "Baie positief" tot "Baie negatief".

1.5.4 Motivering

Die begrip motivering word meer breedvoerig in hoofstuk 2 (2.2) omskryf. Dié begrip is van Latynse oorsprong. Dit is afgelei uit die begrip "movere", wat beteken "om in beweging te bring" (Steers & Porter, 1975:5). Van der Westhuizen (1990:202) noem motivering "die vonk wat tot aksie aanleiding gee en beïnvloed die rigting van die optrede van die mens", terwyl Odendaal et al. (1988:715) motivering beskryf as "aanvuur, aanmoedig tot, aktiveer".

Op sy beurt beskryf Nuttin (1981:13) motivering soos volg: "De motivatie wordt meestal of als een drijvende kracht opgevat, uitgaande van het organisme, of als een zuigende kracht, die uitgaat van het object en het individu tot zich trekt".

Hersey en Blanchard (1977:10) meen "People differ not only in their ability to do but also in their "will to do" or motivation. The motivation of a person depends on the strength of his motives. Motives are sometimes defined as needs, wants, drives, desires, or compulsions within the individual motives". Slavin (1994:347) omskryf motivering as die invloed van behoeftes en begeertes op die intensiteit en rigting van menslike gedrag. Om die onderwyser se motiveringsvlak te bepaal, moet gekyk word in welke mate sy beroepsbeleving vir hom aangenaam of onaangenaam is. Die vraag is hoe onderwystransformasie die bevrediging van basiese persoonlike begeertes, wense, drange en behoeftes van die onderwyser affekteer.

1.5.5 Werkbevrediging, moreel en motivering

Daar bestaan 'n duidelike verband tussen werkbevrediging, moreel en motivering. Dit is egter noodsaaklik om die verskil asook dit wat die begrippe in gemeen het, uit te wys.

Volgens Evans (1998:40) is **werkbevrediging** "A state of mind encompassing all the feelings determined by the extent to which the individual perceives her/his job-related needs being met". Muchinsky (1993:290) verklaar werkbevrediging as die mate waarin 'n mens plesier put uit sy werk, terwyl Van Kradenburg (1993:213) werkbevrediging of werktevredenheid beskou as die houdings of gevoelens van 'n individu teenoor sy werk of besondere aspekte daarvan. Dit het 'n

sterk affektiewe keerkant sodat dit ook beskryf kan word as 'n emosionele reaksie op die werk en werksomstandighede.

Moreel word gedefinieer as die geestesingesteldheid wat al die gevoelens van 'n persoon behels. Hierdie geestesingesteldheid word bepaal deur die individu se *verwagting* in watter mate daardie behoeftes wat hy waarneem, en wat sy totale werksituasie kan affekteer, bevredig word. Van Kradenburg (1993:214-215) is van mening dat, alhoewel die konsep moreel vanuit verskillende gesigspunte omskrywe kan word, dit wesenlik ook werktevredenheid impliseer. Volgens hom kan die moontlike verskille wat tussen werktevredenheid en moreel bestaan, toegeskryf word aan verskillende benaderings, semantiese probleme, persoonlike oorwegings soos aanvoeling en ingesteldheid, en die funksionaliteit van die besondere konsep. Hy volstaan daarby dat moreel 'n oorkoepelende begrip is wat werktevredenheid insluit.

Evans (1998:25) gaan akkoord met die interpretasie van Guion (1958:62) oor wat moreel is. Hulle is van mening dat "Morale is the extent to which an individual's needs are satisfied and the extent to which the individual perceives that satisfaction as stemming from his total job situation".

Aangesien Evans (1998:26) van mening is dat daar wel 'n verskil tussen die twee konsepte bestaan, interpreteer sy moreel as 'n uitbreiding of verlenging van werkbevrediging. Sy glo dat moreel die antisipering van volgehoue en deurlopende werkbevrediging behels, wat kan voorkom in die vorm van werkgemak ("job comfort") en/of werkvervulling ("job fulfillment").

Motivering het te make met die mate waartoe 'n persoon neig om by 'n aktiwiteit betrokke te wees. Die mate van geneigdheid om betrokke te wil wees word bepaal deur die nastrewe van doelwitte wat behoeftes sal bevredig. Die begeerte na werkbevrediging motiveer dus mense. Evans (1998:34) verklaar: "Motivation is a condition, or the creation of a condition, that encompasses all those factors that determine the degree of inclination towards engagement in an activity".

1.5.6 Stres

Die begrip "stres" kan afgelei word van die Latynse term "stringere", wat beteken "styf vasmaak".

Volgens Ackermann (1992:355) kan stres omskryf word as 'n persoonlike en subjektiewe reaksie wat met bepaalde fisiologiese reaksies (byvoorbeeld versnelde hartklop), psigosomatiese simptome en emosionele ervarings soos vrees, angs, hulpeloosheid, skuldgevoelens en depressie gepaard gaan. Tussen 50 tot 80 persent van alle siektes het 'n psigosomatiese of stresverwante oorsprong. Faktore soos onsekerheid en verandering speel 'n belangrike rol in die belewing van stres deur die skoolhoof en onderwyser. Die nuwe onderwysbedeling stel buitengewoon hoë eise aan die onderwyser en 'n hoë vlak van stresbelewing is 'n uitvloeisel daarvan (Stroebel, 1993:22). Gevoelens van twyfel, woede, depressie, angs, frustrasie, vrees en onsekerheid wat drastiese veranderinge kenmerk, word deur onderwysers ervaar. Goble en Porter (1977:101) is van mening dat die getal leerders met wie die onderwyser kommunikeer direk verband hou met die effektiwiteit van kommunikasie en die stresvlak van die onderwyser. Hy meen ook dat die belangrikheid van die stresfaktor onderskat word.

1.5.7 Multikulturele onderwys

Multikulturele onderwys het reeds sedert die totstandkoming van Model C-skole in Suid-Afrika beslag gekry. Leerders uit ander kultuur-historiese agtergronde is toe volgens wet toegelaat om tradisioneel “wit skole” by te woon. Met die aanvaarding van die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) kan niemand toegang tot 'n openbare skool geweier word nie. Dit beteken dat leerders vanuit verskillende sosio-ekonomiese agtergronde en kulturele waardesisteme hulle dikwels in een skool en in dieselfde klaskamer bevind.

1.5.8 Onderwyser

Hierdie studie sluit permanente sowel as tydelik diensdoenende onderwysers in. Die term “onderwyser” word deurgaans in hierdie studie gebruik. Dit verwys na alle persone (manlik en vroulik) wat beskik oor 'n professionele onderwyskwalifikasie en wat aan 'n skool verbonde is. Die term opvoeder is 'n veel breër begrip wat onder andere ouers en ander insluit. Dus word die term onderwyser gebruik.

1.5.9 Nuwe onderwysstelsel

Dit verwys na die onderwysstelsel wat in Suid-Afrika tot stand gekom het met die aanvaarding van die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996.

1.6 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Na die aanvanklike inleidende oriëntering en begripsverheldering is dit nodig om te fokus op die motiverings- en persoonlikheidsteorieë as raamwerk vir die onderwyser se motivering (hoofstuk 2).

In hoofstuk 3 word daar gefokus op onderwystransformasie en verandering in Suid-Afrika en die effek wat dit kan hê op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving.

In hoofstuk 4 word die empiriese ondersoek bespreek, terwyl hoofstuk 5 die bespreking van die bevindinge, gevolgtrekkings, leemtes en aanbevelings vir verdere navorsing behels.

HOOFTUK 2

DIE ONDERWYSER EN MOTIVERING

2.1 INLEIDING

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is sedert 1996 kragtens die Suid-Afrikaanse Skolewet steeds in 'n proses van transformasie. Hierdie transformasie behels onder andere die nastrewe van sekere doelwitte, wat slegs bereik kan word indien die onderwyser as veranderings- en vernuwingsagent gemotiveerd is.

Motivering in die onderwys is 'n dinamiese en komplekse proses. Dit kan toegeskryf word aan 'n verskeidenheid intrinsieke en ekstrasieke veranderlikes by die onderwyser, in die omgewing, die skool, onderwysowerhede en gemeenskap en ook aan die onderlinge wisselwerking tussen al hierdie veranderlikes.

In hierdie hoofstuk word die begrip *motivering* omskryf en die effek wat onderwystransformasie daarop kan hê, aangetoon. Relevante motiveringsteorieë, sowel as Viktor Frankl en Carl Rogers se persoonlikheidsteorieë, word beskryf. Dié teorieë word nie volledig bespreek nie, maar relevante aspekte daarvan vir die motivering van die onderwyser, word uitgelig. Verder word aandag gegee aan daardie faktore wat in besonder die onderwyser se motivering beïnvloed.

2.2 DIE BEGRIP MOTIVERING

Motivering is 'n begrip wat dikwels in bestuurs- en leierskapskringe, onder andere in die onderwys en in die sakewêreld na vore kom. Schreuder, Du Toit, Roesch en Shah (1993:58) beskryf motivering as 'n interne krag wat in 'n mens ontstaan en wat hom onbewustelik of bewustelik dryf om 'n behoefte te bevredig of iets onaangenaams te vermy of te verwyder.

Volgens Gage en Berliner (1988:330) is *motivering* 'n baie wye konsep. Hulle omskryf motivering aan die hand van verskeie terme wat 'n invloed het op die **energie** en **rigting** van gedrag, behoeftes, belange, waardes, houdings, aspirasies en belewings. Die motiveringsvlak van

'n persoon word ook bepaal deur die sterkte van sy motiewe. 'n Derde komponent van motivering word deur McCormick en Ilgen (1985:267-268) geïdentifiseer, naamlik **behoud** of **handhawing**.

Energie verwys na die dryfkrag wat die mens besit wat sekere gedrag tot gevolg het. Die **rigtinggewende funksie** lei gedrag in 'n sekere rigting, terwyl die gedrag wat reeds voorkom, **gehandhaaf** word. Hierdie drie komponente van motivering word ook deur onder andere Arnold, Cooper en Robertson (1998:245) onderskryf. Volgens hulle is dit die beweegrede wat onder andere sal bepaal wat mense sal doen, watter keuses hulle sal uitoefen, en hoe hard en hoe lank hulle sal aanhou probeer. Hulle waarsku egter dat dit nie die enigste faktor is wat werkverrigting en -prestasie beïnvloed nie. Volgens Van Kradenburg (1993:178) is motivering 'n kombinasie van innerlike kragte wat die gedrag of optrede van die individu aan die gang sit, rig en beheer en tot gevolg het dat hy op sekere maniere optree om bepaalde doelstellings te bereik.

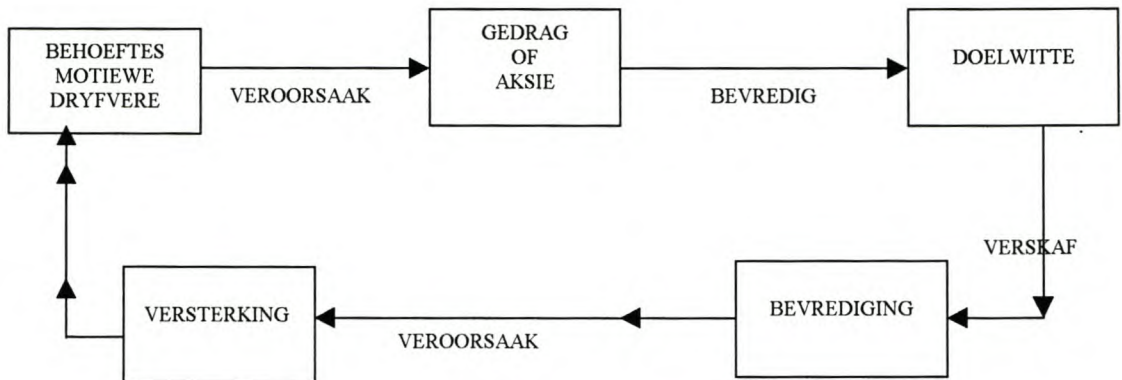
Motivering kan dus beskryf word as daardie proses wat die stimulering, rigtinggewing en handhawing van gedrag wat relevant is in die werkopset, beïnvloed. Die werk behoort dus onder andere as sinvol belewe te word voordat daar sprake van motivering kan wees.

Motivering is intrinsiek sowel as ekstrasiek van aard. Dit het onmiddellike invloed op die rigting van volgehoue gedrag van die individu. Motivering het ten doel om 'n persoon se aksies te rig ten opsigte van sekere doelstellings. Dit wend energie aan om daardie doelstellings te bereik. Die basiese motiveringsproses, soos geïllustreer in Figuur 2.1, is siklies van aard en begin by die innerlike motiewe of beweegredes wat die mens tot 'n bepaalde aksie of gedrag aanspoor om daardie doelwitte te bereik wat hy meen in sy behoeftes sal voorsien.

Na die bereiking van die doelwitte sal die individu bewustelik of onbewustelik besluit of die poging die moeite werd was, met ander woorde of hy bevrediging daaruit gekry het en op watter peil daardie bevrediging was. Hierdie besluit sal sy toekomstige gedrag versterk of wysig wanneer hy weer behoeftes ontwikkel om dieselfde of anders op te tree.

Motivering verwys dus na daardie dryfkragte, behoeftes en motiewe binne die onderwyser wat

hom bewustelik en onbewustelik dryf om onderwys te wil gee en sy beroep as aangenaam en sinvol te wil belewe.



Figuur 2.1: Diagrammatiese voorstelling van die basiese motiveringsproses

Uit: Cronje, de Jager, Hugo, Neuland en Van Reenen, 1990:161

2.3 VORME VAN MOTIVERING

Onderskeid kan in die breë getref word tussen twee vorme van motivering, naamlik intrinsieke en ekstrinsieke motivering.

2.3.1 Intrinsieke motivering

Deci (1975:61-63) omskryf intrinsiek gemotiveerde gedrag as daardie vorm van gedrag wat iemand vertoon om sodoende 'n gevoel van bevoegdheid te ervaar en 'n gevoel van selfbepaling ("self-determination") te beleef. Intrinsieke motivering kom voor wanneer daar geen sigbare versterkers van buite is wat die gedrag van mense beïnvloed nie, maar dat subjektiewe beloningsvorme soos agting, ontwikkeling en sukses aan werkverrigting gekoppel word. Volgens Gage en Berliner (1988:361) is intrinsiek-gemotiveerde gedrag meer effektief en doeltreffend as ekstrinsiek-gemotiveerde gedrag. Adair (1990:26-27) is van mening dat 'n persoon se gemotiveerdheid bepaal word deur sy persoonlike behoeftes wat hy na die werksituasie bring en die mate waarin hierdie behoeftes deur die werk bevredig word. Gage en Berliner (1988:361) is

ook van mening dat intrinsieke motivering voortspruit uit inherente persoonlikheidseienskappe. Dit bied 'n verklaring vir die natuurlike geneigdheid van sommige mense om dit wat hulle onderneem, aan te pak met kenmerkende dryfkrag of met 'n gebrek daaraan. Die soort leierskap waaraan mense blootgestel word, is ook bepalend vir intrinsieke motivering.

Petri (1979:315) beskryf intrinsieke motivering soos volg: "The concept of intrinsic motivation suggests that we may often be motivated in a task, not because of some external reward associated with the task, but because the behaviour itself is rewarding". Esterhuizen (1989:10) is weer van mening dat dit nie nodig is vir die intrinsiek-gemotiveerde persoon om deur eksterne druk, oorreringsmiddele of dreigemente aangespoor te word tot handeling nie. Die hardwerkende onderwyser sal dus ondanks sy akademiese verpligtinge byvoorbeeld ook nog rugby afrig omdat hy daarvan hou en bevrediging daaruit put.

Intrinsieke motivering kan op twee maniere ontstaan. Eerstens is daar mense wat gemotiveerd is om dinge te wil doen ten einde 'n gevoel van bevoegdheid te belewe. Aangesien hierdie beleving bevredigend is, sal mense daarna strewe. Die tweede manier waarop intrinsieke motivering ontstaan is vanuit die mens self. Dit veronderstel dat mense verantwoordelik voel vir hul eie dade. Hierdie verantwoordelikheid veroorsaak dat mense keuses in die lewe moet uitoefen. Hy kies nie as gevolg van eksterne druk nie, maar as gevolg van die positiewe of die negatiewe gevolge wat sy aksies vir hom kan inhou. So sal die dreigende gevaar van moontlike afdanking indien hy nie gereeld by die werk teenwoordig is nie, afwesigheid teenwerk. Deci (1975:62-63) is van mening dat die positiewe gevolge daartoe lei dat 'n persoon minder intuïtief optree. Die persoon verloor hier sy vryheid van keuse om sekere optrede te verwerp, want hy word nou gemotiveer deur positiewe dryfvere. Hy sal die daad verrig omdat hy gerig word deur die positiewe beleving. Die "goue handdruk" wat geskep word met aanloklike uitdienstredingspakkette, of 'n nuwe motor op maatskappy-onkoste, sal byvoorbeeld die werknemer se vryheid om 'n maatskappy te verlaat, beperk.

Deur gedrag wat die beleving van 'n gevoel van bevoegdheid tot gevolg het met persoonlike beheer te kombineer, kan die werk self so ontwerp word dat die persoon bevoegdheid sowel as beheer oor sy werk belewe. Die vraag ontstaan nou of intrinsieke motivering aan die individu of

aan die werk verbonde is. Volgens Adair (1990:26) is die antwoord: deels aan beide.

Werk sal intrinsiek motiverend wees wanneer die werker 'n sin van vervulling daaruit belewe, dit geniet en dus werktevredenheid belewe. Van Kradenburg (1987:284) wys daarop dat die aard en sinvolheid van die werk self sal bepaal of die onderwyser die werk intrinsiek-motiverend sal vind. Die werkbevrediging, wat hy as aangenaam belewe, sal hom motiveer om sy werk met groter ywer te verrig.

Volgens Petri (1979:319) het **intrinsieke beloning** te doen met die belewenis van die gevoel van sinvolheid wanneer 'n mens goed presteer. Dit het 'n persoonlike karakter en het betrekking op behoeftes soos selfagting, sukses en selfverwesenliking. Die persoon belewe intrinsieke bevrediging wanneer hy moeilike en uitdagende werk, wat binne sy vermoë val, aangepak het en suksesvol voltooi het. Wanneer werk hom wel leen tot sinvolle beleving behoort dit binne die persoon se opleidings- en belangstellingsveld te val. Ten einde werktevredenheid te kan belewe, moet die onderwyser sinvolle en deurlopende terugvoering van sy werkprestasië kry, moet die werk self uitdagings aan hom stel, en moet die persoon deur sy beroepsbeleving die gevoel ervaar dat hy 'n hoë mate van inspraak het in die stel van doelstellings en in die aksies om die doelstellings te realiseer.

2.3.2 Ekstrinsieke motivering

Ekstrinsieke beloning word deur invloede van buite beheer en deur sosiale interaksie en omgang bevredig. Behoeftes soos agting, aansien, erkenning, status, prestasie en bevordering word hierdeur bevredig. Volgens Gouws, Louw, Meyer & Plug (1984:71) dui die term *ekstrinsieke motivering* op iets wat buite die betrokke aktiwiteit geleë is of iets wat met eksterne faktore verband hou. Aansporingsmiddele soos geld en erkenning deur middel van 'n goeie verslag stimuleer eksterne motivering. 'n Persoon kan byvoorbeeld ook harder werk om 'n goeie getuigskrif van sy werkgewer te bekom. Dan is sy gedrag ekstrinsiek gemotiveerd. **Aansporingsmiddele** kan in twee kategorieë verdeel word, naamlik positiewe dryfvere in die vorm van oorreding, en negatiewe dryfvere wat oorwegend van dwang gebruik maak:

➤ **Positiewe of konstruktiewe dryfvere** kan materieel of nie-materieel van aard wees. Hulle

funksioneer op die basis van beloning, wat behoeftes soos geld, status, erkenning en sukses bevredig.

- **Negatiewe of destruktiewe dryfvere** neem gewoonlik die vorm van straf aan en funksioneer op 'n basis van vrees. Hulle is destruktief van aard en het dikwels tot gevolg dat die individu bekommerd, gespanne en bang is (Van Kradenburg, 1993:281).

Aansporingsmiddele kan op grond van die vorm wat hulle aanneem, verder in **spesifieke of tasbare en algemene of nie-tasbare dryfvere** onderverdeel word. **Spesifieke of tasbare dryfvere** kan duidelik omskryf, geëvalueer en waardeer word en sluit materiële items soos monetêre vergoeding, byvoordele en fisiese werksomgewing in. Hulle is ekstrinsiek tot die werk self verbind. **Algemene of nie-tasbare dryfvere** is nie-materieel van aard en neem die vorm van 'n hoër status, meer verantwoordelikheid, groter betrokkenheid in besluitneming, erkenning en waardering aan. Nie-tasbare dryfvere het aansienlike motiveringswaarde, veral ten opsigte van hoërordemotiewe, wat normaalweg nie deur finansiële middele bevredig word nie.

Uiteenlopende standpunte bestaan oor die werklike motiveringswaarde van geld en die relatiewe belangrikheid daarvan as motiveerder van gedrag. In 'n reeks studies kom Deci (1975:129-155) tot die slotsom dat geld as 'n vorm van ekstrinsieke beloning onder sekere omstandighede intrinsieke motivering kan laat afneem omdat dit persoonlike beheer laat afneem. Vroom (1964:252) is van mening dat finansiële prikkels swak stimuleerders vir beter werkverrigting, hoër produktiwiteit en dus motivering is.

Sikula (in Van Kradenburg, 1987:282) wys egter daarop dat geld as motiveerder van menslike gedrag dien. Geld kan ook as bevrediger van fisiologiese en sekuriteitsbehoefte en as norm van status en prestige dien. In haar navorsing oor motivering toon Evans (1998:42-43) aan dat mense oor die algemeen aanvaar dat geld 'n effektiewe motiveerder is. Dit is juis hierdie aanname wat sou lei tot die ontwerp van 'n prestasiegedrewe vergoedingstelsel. Sy haal vir Andian (1990) soos volg aan: "This government will one day have to pay its teaching force sufficiently highly to achieve the quality of education to which it has so far merely paid lip service". Die waarde van geld as motiveerder word ook gerugsteun deur Vroom (1964:30-32) se Verwachtingsteorie wat

inhou dat individue meer geneig sal wees om harder te werk omdat daar 'n verwagte beloning is wat vir hulle waardevol is.

Indien onderwysers se beleving van werktevredenheid hulle laat voel dat hulle 'n billike salaris verdien, kan geld ook as retensiefaktor dien. Sodoende sal minder onderwysers die onderwysberoep wil verlaat. Dit is belangrik om daarop te let dat dieselfde faktore wat mense demotiveer volgens Herzberg se Tweefaktorteorie hulle nie noodwendig motiveer nie. Buitensporig hoë salarisse wat nie deur werkinsette regverdig word nie kan dus demotiverend op mense inwerk. Dit kan ook die rede wees waarom verskeie merietetoekenningsinstrumente en prestasiegedrewe vergoedingstelsels nie altyd suksesvol is nie. Die nuwe prestasiegedrewe vergoedingstelsel word in hoofstuk 3 meer breedvoerig bespreek.

Drie voorwaardes behoort teenwoordig wees wanneer geld as 'n effektiewe motiveermiddel gebruik word, naamlik:

- Salarisverhogings moet genoegsaam wees om addisionele werkinsette te regverdig;
- dit moet in direkte verhouding tot verhoogde motivering staan;
- en dit moet as billik beskou word, selfs deur diegene wat geen direkte voordeel daaruit trek nie.

Elke mens beskik oor 'n unieke behoefte- en waardesisteem wat die beleving van sy werk rig en bepaal. Die effektiwiteit van ekstrasieke aansporingsmiddele sal dus van werkgewer tot werkgewer en van werknemer tot werknemer verskil. Dit is belangrik dat daardie behoeftes en waardes wat die sinvolheid van die mens se beroepsbeleving rig en bepaal, geïdentifiseer word, en 'n weldeurdagte aansporingstelsel daargestel word. Chapman, Snyder en Buichfeld (1993:301) maan dat die moreel van onderwysers laag sal wees as gevolg van die gebrek aan daardie soort aansporingsmiddels wat die openbare beeld van die onderwys(er) meer positief sal voorstel. Aansporingsmiddels sal ook volgens hulle meebring dat hoë vlakke van entoesiasme vir die onderwysberoep aangemoedig en behou sal word (Hoy & Miskel, 1978:116-117; McCormick & Ilgen, 1985:389; Van Kradenburg, 1987:283).

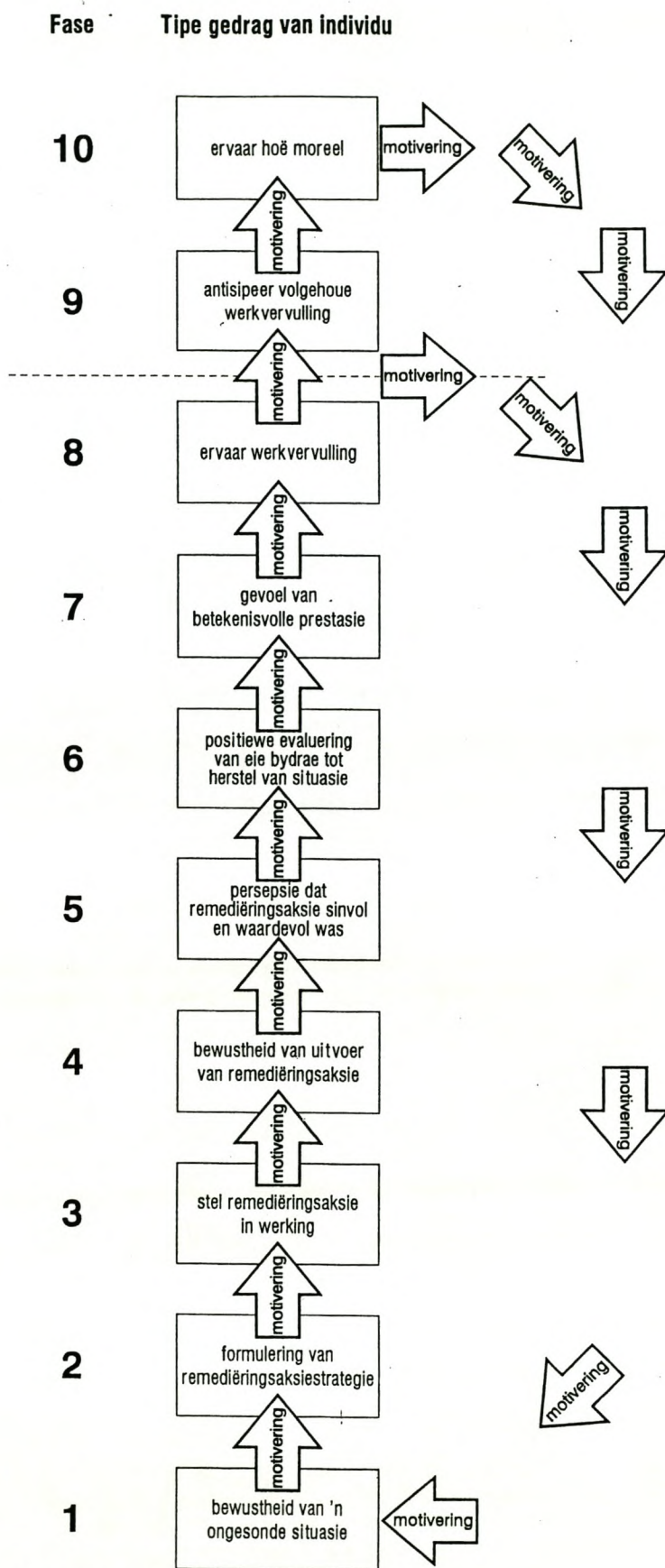
McCormick en Ilgen (1985:289) onderskei tussen drie groepe gemotiveerde mense wanneer 'n

taak binne 'n gegewe tydsbestek, wat hulle optimale tyd noem, voltooi moet word:

- **Die perfek intrinsiek-gemotiveerde persone** is mense wat die werk geniet en vir die volle tydsduur sal werk sonder die aanwending van enige ekstrinsieke beloning.
- **Die perfek ekstrinsiek-gemotiveerde persone** is mense vir wie die taak of werk geen belangstelling inhou nie, en wat slegs sal werk wanneer hulle geforseer word deur die belofte van ekstrinsieke beloning.
- **Die nie-perfek intrinsiek-gemotiveerde persone** is mense wat die werk vir 'n tyd lank geniet, maar nie vir die volle tydsduur wat daaraan toegesê is nie. Daarom sal hulle tot op 'n sekere punt werk, en daarna sal hulle ekstrinsieke belonings moet ontvang voordat hulle enigsins verder sal werk.

2.4 DIE DINAMIEK VAN MOTIVERING

Vanweë die uniekheid van die mens verskil individuele dryfvere en behoeftes ook van mens tot mens. Daarom bestaan daar ook geen enkele aspek wat dien as aansporing vir een en almal nie. Sommige onderwysers sal byvoorbeeld sterker aangespoor word deur finansiële belonings en ander weer deur werksekuriteit. Persoonlike verskille sowel as die invloed van die omgewing, veroorsaak dat verskillende persone op verskillende wyses gemotiveer word. Daar is dus sprake van 'n voortdurend fluktuerende hiërargie van persoonlike behoeftes. Figuur 2.2 stel die interaktiewe motiveringsproses in 10 fases voor. Daarmee toon Evans (1998:41) die prosesse aan waardeur die individu werkbevrediging/werkvervulling en hoë moreel as deel van motivering kan beleef. Die proses begin by die bewustheid van 'n ongesonde situasie, as fase een en eindig by fase 10, waar die individu hoë moreel ervaar. Volgens Evans (1998:13-18) behels werkbevrediging egter agt fases. Om die ongesonde situasie, wat hoofsaaklik met werkontevredenheid te make het, te oorkom, sal die individu 'n remediëringsaksiestrategie formuleer, instel en dit beoordeel. Indien die individu egter volgehoue werkbevrediging antisipeer (fase nege), sal hy hoë moreel ervaar (fase 10). Sy meen dat individue gemotiveer word deur die begeerte na werkbevrediging.



Figuur 2.2: Die interaktiewe motiveringsproses

Uit: Evans, 1998: 41

Volgens Pottas (1969:35) is die dinamiek van motivering dikwels nie duidelik nie. Dit kan wees dat die wyse waarop dit tot uiting kom, misleidend kan wees, en wel om die volgende redes:

▶ **Die maskering van behoeftes**

Belangrike dryfvere kan sodanig verberg wees dat dit oënskynlik nie bestaan nie, terwyl 'n ander dryfveer wat nog nie bevredig is nie, die persoon se optrede domineer. Die behoefte aan erkenning kan byvoorbeeld verberg word wanneer die werker nie kos of huisvesting het nie.

▶ **Die vervanging van behoeftes**

Die een dryfveer kan soms deur 'n ander vervang word of deur die persoon gerasionaliseer word. So word byvoorbeeld looneise soms gestel, wat eintlik net 'n simptome is van die werker se ongelukkigheid omdat sy werk nie erkenning kry nie.

▶ **Ontwikkeling**

Sommige dryfvere word soms beperk deur natuurlike ontwikkeling, byvoorbeeld as gevolg van klemverskuiwings en veranderinge in belangstellings wat met volwassewording gepaard gaan. Die beginner-onderwyser se drang na aanvaarding en om tot die groep te behoort, kan later taan wanneer hy ouer word en trou, terwyl die behoefte aan huisvesting en werksekuriteit dan weer sterker na vore kan tree.

Ondanks hierdie kompleksiteit en dinamika van motivering bestaan daar tog 'n onderliggende samehang van dryfvere wat relatiewe konstantheid en voorspelbaarheid in gedrag meebring. Volgens McCormick en Ilgen (1985:268-269) bestaan daar egter vier verdere faktore wat die kompleksiteit van motivering beklemtoon.

- Die diversiteit van redes waarom mense werk
- Die verskillende stereotipes wat ten opsigte van motivering bestaan en die gedrag tydens werk. Elke werkgewer en werknemer het sy eie "teorie" of idees waarom mense dit doen wat hulle in die werk doen. Sommige sien motivering as 'n unieke persoonlike kenmerk, soos 'n

mense se lengte of sy gewig waarmee hy gebore is. Van die algemene stereotipes waarom mense werk, beklemtoon McCormick en Ilgen (1985:268) die toestande en die werksomstandighede waaronder mense werk. Klem word veral gelê op salaris, toesighouding en fisiese kontrole, werkstoestande en geografiese ligging. Sommige glo dat daar sekere beroepe is waardeur mense meer innerlik gemotiveer word as deur eksterne faktore, terwyl die omgekeerde by ander beroepe weer waar is. So word die aanname gemaak dat byvoorbeeld advokate van hulle werk hou, terwyl byvoorbeeld grafgrawers hoofsaaklik die werk doen omdat hulle die geld nodig het.

- Daar bestaan verskillende redes vir bepaalde gedrag op verskillende tye. So byvoorbeeld sal die tydelike onderwyser harder werk by sy eerste aanstelling om te verhoed dat hy deur sy hoof oor sy werk aangespreek word, of om sy kans op 'n permanente aanstelling te verbeter. Indien dit later (naby die einde van sy geslote diensteryn) blyk dat die kans vir permanente aanstelling onwaarskynlik is, sal sy gedrag moontlik verander.
- Daar is baie verskillende gedragswyses in verskillende beroepe wat van belang is vir verskillende persone. So kan die aantal eenhede/produkte wat deur 'n werker geproduseer word, sy bywoning, moontlike bedanking, om in die werk te drink, die prinsipaal wat ook luister na die opinie van die onderwyser, die neem van aandklasse, ongelukke wat in die werk plaasvind en so meer almal verskillende vorme van werksgedrag wees wat as relevant vir sekere beroepe beskou kan word.

Die vraag ontstaan of hierdie mites, aannames en stereotipes waar is. In 'n retrospektiewe kommentaar het Herzberg tot die gevolgtrekking gekom dat motivering 'n funksie van ontwikkeling is, waardeur intrinsieke beloning deur interessante en uitdagende werk belewe word. Omdat die uiteindelijke beloning vir motivering persoonlike ontwikkeling is, is dit nie nodig om mense toenemend te beloon nie. Hulle moet 'n kontinue en persoonlike ontwikkelingsmotiveringspiraal belewe (Puth, 1994:86).

2. 5 MOTIVERINGSTEORIEË

2.5.1 Inleiding

Volgens Botha (1988:1) is dit nie goed om 'n enkele teoretiese model te probeer vind ten einde menslike motiewe volledig te probeer verklaar nie. Die talle bestaande verklaringsmodelle en nouverwante konsepte is 'n aanduiding dat motivering 'n steeds onvolledig verklaarde fenomeen is.

Die doel van hierdie afdeling is om 'n oorsig te gee oor teorieë wat 'n belangrike bydrae lewer tot die verklaring van die motivering van menslike gedrag. Benewens teorieë wat uitsluitlik gerig is op motivering kom meer omvattende persoonlikheidsteorieë, wat spesifieke relevansie vir die motivering van gedrag het, ook aan die orde.

Die onderskeie benaderings tot menslike motivering sal in terme van die volgende struktuur aan die orde gestel word:

- ▶ die psigo-analitiese benadering, met verwysing na Freud se klassieke psigo-analitiese beskouing en Erikson se model van psigososiale ontwikkeling;
- ▶ die behavioristiese benadering, met spesifieke verwysing na Skinner se teorie van gedragsmodifikasie;
- ▶ die humanistiese benadering, wat die motiveringsteorieë van Maslow, Herzberg, McGregor, McClelland, Vroom en Porter insluit;
- ▶ die kognitiewe benadering, met spesifieke verwysing na Weiner se teorie van attribusie;
- ▶ die fenomenologiese benadering van Carl Rogers; en
- ▶ die eksistensiële benadering van Viktor Frankl.

Binne die konteks van hierdie studie is die doel nie om 'n volledige uiteensetting van persoonlikheidsteorieë soos dié van Rogers en Frankl te gee nie, maar om bepaalde momente daarvan, wat belangrike insigte ten opsigte van menslike motivering en belangrike implikasies vir onderwysmotivering kan inhou, te identifiseer. Terwyl sommige van bogenoemde teorieë menslike gedragmotivering in die algemeen belig, fokus ander, by name dié van Herzberg, McGregor, McClelland, Vroom en Porter meer spesifiek op motivering in beroepskonteks. Die navorser beoog om met hierdie benadering tot 'n holistiese perspektief van motivering te kom, en die implikasies van die onderskeie teorieë vir die motivering van die onderwyser sal derhalwe deurlopend aangetoon word. Daarna volg 'n samevattende evaluering van die verskillende teoretiese benaderings (afdeling 2.5.8), gevolg deur 'n samevattende uiteensetting van die faktore wat in besonder in die motivering van die onderwyser 'n belangrike rol kan speel.

2.5.2 Die psigo-analitiese benadering

2.5.2.1 Freud se klassieke psigo-analitiese teorie

(i) Die teorie self

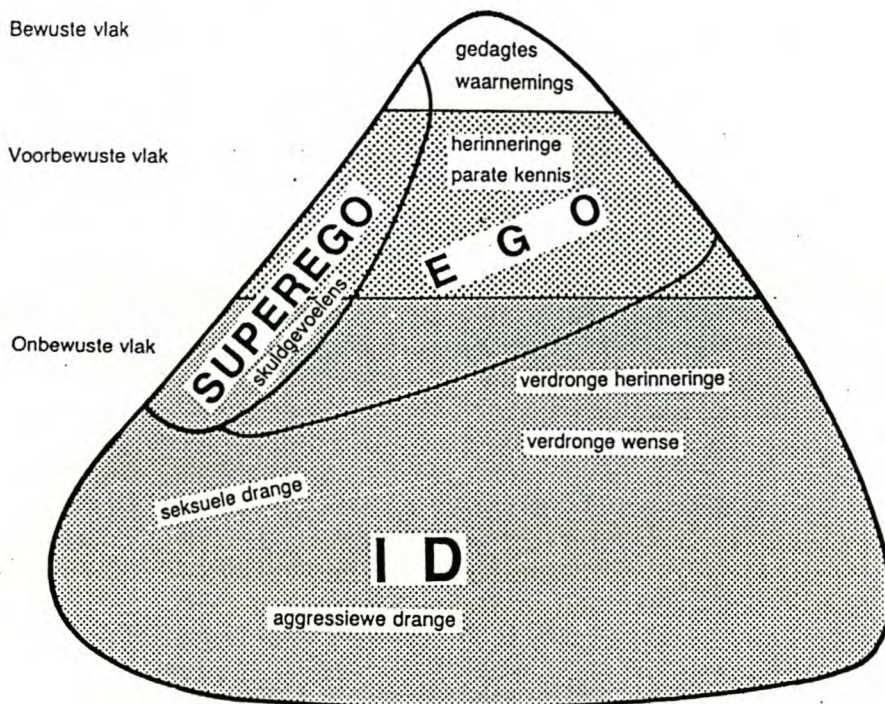
Freud (1968:59) se teorie word gewoonlik as die eerste persoonlikheidsteorie beskou, terwyl die psigo-analise soms as die basiese teorie van die motiveringsielkunde beskou word. Hy staan bekend as die vader van die psigo-analitiese benadering. Vir die doeleindes van hierdie studie sal hoofsaaklik aandag geskenk word aan sy beskouings en bevindings om menslike gedrag en belewenis, wat as motiverend van aard gekenmerk word, te verklaar.

(ii) Die struktuur van die persoonlikheid

Alhoewel die drie komponente van die persoonlikheid, naamlik die id, die ego en superego onderskeibaar is en meestal in konflik met mekaar is, funksioneer hulle as 'n gesamentlike eenheid. Figuur 2.3 stel die menslike persoonlikheidsstruktuur soos deur Freud gesien, voor. Hy onderskei ook drie vlakke van die persoonlikheid, naamlik die bewuste, die voorbewuste en die onbewuste, maar waarsku terselfdertyd: "We cannot do justice to characteristics of the mind by means of linear contours, such as accurate in a drawing or in a primitive painting, but we need rather the

areas of colour shading off into one another that are to be found in modern pictures. After we have made our separations, we must allow what we have separated to merge again".
(Freud, 1933:105).

Hy definieer die onbewuste as "...any mental process the existence of which we are obliged to assume - because, for instance, we infer it in some way from its effects - but of which we are not directly aware of" (Freud, 1933:99-100).



Figuur 2.3: Die struktuur van die menslike persoonlikheid volgens Freud

(Uit: Meyer, Moore & Viljoen, 1988:46)

In die onbewuste setel al die mens se duistere, primitiefste instinkte en elke strewe wat gerig is op onvoorwaardelike behoeftebevrediging. Freud (1923:325) was daarvan oortuig dat alle gedrag, hoe onbeduidend dit oënskynlik lyk, ten minste deels onbewustelik gemotiveerd is. Hy lê dus sterk klem op die onbewuste. "Psycho-analysis aims at and achieves nothing more than the discovery of the unconscious in mental life" (Freud, 1923:325).

Die id is die aangebore, primitiefste komponent van die persoonlikheid, wat uitsluitlik op die

onbewuste vlak en volgens die genotsbeginsel funksioneer. Drange binne die id wil onmiddellik en volledig bevredig wees.

Die ego ontwikkel uit die id as gevolg van die noodsaaklikheid van die persoon om sy voortbestaan te verseker en word gevorm deur die persoon se kontak met die buitewêreld. Die ego verkeer onder voortdurende spanning en druk van die id, en moet die vereistes van die fisiese werklikheid en die morele reëls van die samelewing nakom.

Die superego ontwikkel eweneens uit die id. Dit funksioneer volgens die morele beginsel en straf die individu deur hom skuldig te laat voel oor sy immorele wense en gedrag en hou aan die persoon 'n perfeksionistiese ideaal van morele gedrag voor (Freud, 1933:78-106).

Aangesien die ego onder druk van die id, drange onmiddellik en volledig wil bevredig, maar die superego met sy stel sosiale reëls, eise stel en dus sommige drange nie as bewustelik wil ervaar nie, sal die mens angste belewe. "But the ego is victorious when its defensive measures affect their purpose, i.e. when they enable it to restrict the development of anxiety and "pain" and so to transform the instincts that even in difficult circumstances, some measure of gratification is secured, thereby establishing the most harmonious relations between the id, the super-ego and the forces of the outside world" (Freud, 1937:193). Elke mens ontwikkel derhalwe verskeie verdedigingsmeganismes om hom teen sodanige angste te verdedig (Barnard, 1971:36-38; Cartwright, 1979:220-224; Freud, 1968:40-47; Meyer et al., 1988:50).

(iii) Implikasies van Freud se teorie vir die onderwyser

Freud se teorie het veral implikasies vir die onderwyser wat betref die handhawing van dissipline en morele reëls en standaarde. Sy siening dat drange energie vrystel wat verbruik moet word, impliseer dat die kind aan min morele beperkings onderwerp moet word. Dit kan die uiters belangrike onderwyser-leerderverhouding nadelig beïnvloed en tot chaos in skole lei. Dat kinders toegelaat moet word om hulle kinderlike seksuele drange asook hul aggressie soveel moontlik op onskadelike wyses uit te leef sodat hulle van hul drangenergie kan ontslae raak, byvoorbeeld deur oefening en sport, blyk nie so eenvoudig en maklik uitvoerbaar te wees nie.

Kritiek word verder teen Freud ingebring oor sy oorbeklemtoning van die verlede en die onbewuste. Allport, onder andere, twyfel of die onbewuste enigsins 'n noemenswaardige motiverende rol in die volwasse mens se persoonlikheid kan speel. Andersins glo Kelly (in Möller, 1987:93) dat die mens gemotiveer is tot handeling bloot omdat hy lewe en dat die mens nie deur drange gedryf word nie.

Die individu se bewuste word verwerp as ongeloofwaardig en die huidige dryfkrag van sy motiewe word misken ten gunste van die kontrolering van sy gedrag, na vroeë ontwikkelingsfases (Möller, 1987:198-199). Freud se teorie werp dus weinig lig op die motivering en verklaring van die onderwyser se gedrag. In die lig hiervan sal menslike gedrag in sy ontwikkelingsfases bespreek word en wel soos deur die neo-psigoanalisis Erik Erikson geïdentifiseer en geklassifiseer is.

2.5.2.2 Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling

(i) Die teorie self

Hoewel Erikson se teorie uit die psigo-analise voortspruit, toon dit belangrike verskille met Freud se klassieke psigo-analitiese benadering. In die eerste plek val die klem by Erikson op die logies-rationele en bewuste dimensies van die persoonlikheid en op die huidige en toekomsgerigte gedrag, terwyl Freud hoofsaaklik die rol van die onbewuste instinktiewe dryfkragte en die invloed van verlede-ervaringe beklemtoon. Erikson se teorie is ook primêr gerig op normale ontwikkeling en nie op die patologiese nie. Die gevolg hiervan is dat Erikson 'n veel positiewer siening van die mens beklemtoon, in teenstelling met Freud se meer negatiewe siening van die aanwending van verdedigingsmeganismes. Verder sien Erikson ook die positiewe waarde van konflik in persoonlikheidsontwikkeling. Terwyl Freud hoofsaaklik die kinderjare en volwassenheid teenoor mekaar stel, benader Erikson die mens se ontwikkeling in terme van die totale lewensiklus, en beklemtoon hy die ontwikkelingspsigologiese belangrikheid van elke fase. In teenstelling met Freud se teorie van psigoseksuele ontwikkelingstadia, het Erikson as neo-psigoanalisis 'n teorie van psigososiale ontwikkeling daargestel waarin onder andere die menslike rede en die sosiale omgewing 'n belangrike rol speel (McKinney, Fitzgerald & Strommen, 1982:99).

Volgens Erikson (1971:109-110; 1980:57-103) se teorie word die lewensiklus in agt ontwikkelingstadia verdeel, waarvan elkeen gekenmerk word deur 'n sentrale dilemma of konflik wat as voorwaarde vir verdere positiewe persoonlikheidsontwikkeling hanteer en tot 'n groot mate opgelos moet word. Elke ontwikkelingstadium staan in interaksie met elke ander stadium in 'n hiërargies-geordende ontwikkelingsstelsel. Laasgenoemde beteken dat elke stadium afhanklik is van die relatief suksesvolle oplossing van die gepaardgaande konflikte tot uiteindelijke persoonlikheidsintegrasie. Vir die doel van hierdie studie sal die eerste ses fases oorsigtelik genoem word en die sewende en agste in meer detail bespreek word.

Fase 1: Basiese vertrouwe versus wantroue en twyfel (geboorte-1jaar)

In hierdie fase leer die kind om op ander, spesifiek sy moeder, te vertrou en na sy sosiale omgewing uit te gaan. Die verwerping van hierdie basiese vertrouwe vorm dus die basis vir die ontwikkeling van 'n waaghouding, bereidwilligheid om te eksploreer en van 'n eie identiteit, terwyl die gebrek daaraan tot onsekerheid, wantroue, angs, vyandigheid en latere sosiale isolasie lei.

Fase 2: Outonomie versus skaamte en twyfel (1½-3 jaar)

In hierdie fase is die verwerping van beheer oor die eie liggaam 'n kernaspek. Positiewe motoriese ontwikkeling is 'n voorwaarde vir die vroeë ontwikkeling van 'n gevoel van outonomie. Ouers behoort egter 'n gesonde balans te handhaaf tussen die toestaan van outonomie enersyds en die nodige beheer en beperkings andersyds.

Fase 3: Inisiatief versus skuldgevoel (3-6 jaar)

Deur verworwe selfbeheer leer die kind nou om inisiatief te gebruik by die uitoefening van invloed op en beheer oor ander persone en sy breër omgewing. Geslagsrolontwikkeling, veral identifikasie met die ouers, kom nou sterker na vore.

Fase 4: Produktiwiteit versus minderwaardigheid (7-12 jaar)

In hierdie stadium wil die kind, wat hoofsaaklik in die primêre skool is, sien hoe dinge gedoen word, self dinge doen, aktief meedoen en sy inisiatief en vermoëns beproef en ontwikkel. Die gevaar bestaan tydens hierdie stadium dat die kind onvermoë of minderwaardigheid kan belewe

as gevolg van die onvoldoende of nie-oplossing van konflikte of te hoë verwagtinge wat aan hom gestel word.

Fase 5: Identiteit versus identiteitsdiffusie (12-22 jaar)

Gedurende hierdie fase kom identiteitsontwikkeling prominent na vore in die vorm van 'n soeke na die eie identiteit. Die sentrale konflik van hierdie fase is dié van positiewe identiteitsverwerwing teenoor identiteitsdiffusie (-onsekerheid).

Fase 6: Intimiteit versus isolasie (20-25 jaar)

Gedurende die twintigerjare, wanneer die jong volwassene homself begin vestig in 'n intieme romantiese verhouding, huwelik, beroep en gemeenskapslewe, staan die konflik tussen intimiteit en isolasie in die brandpunt. Die begrip van intimiteit impliseer nie bloot seksuele intimiteit nie, maar wel wedersydse psigologiese intimiteit, seksuele intimiteit binne die raamwerk van ware liefde, lojaliteit en verbondenheid. Erikson stel psigologiese disoriëntering as teenpool vir intimiteit, wat interpersoonlike isolasie en die verlies van psigologiese betekenisvolle verhoudinge impliseer.

Fase 7: Generatieweit versus stagnering (25-60 jaar)

Erikson (1963:266) definieer die term generatieweit soos volg: "this term encompasses the evolutionary development which has made man the teaching and instituting as well as the learning animal. The fashionable insistence on dramatizing the dependence of children on adults often blinds us to the dependence of the older generation on the younger one". Hy beskou die verwerwing van generatieweit gedurende vroeë en middel-volwassenheid as die primêre ontwikkelingstaak van die persoon. Generatieweit strek egter veel wyer as die egpaar se begeerte of behoefte om vanuit hul intieme verhouding by te dra tot die voortplanting van 'n volgende geslag (Erikson, 1980:103). Dit is "everything that is generated from generation to generation: children, products, ideas and works of art" (Evans, 1981:51).

'n Generatiewe persoon is 'n aktiewe lid van die samelewing wat iets wil voortbring en dit aan andere wil oordra en met hulle wil deel. Hy is ook besorg oor ander en openbaar 'n behoefte om met ander om te gaan. "A person in the middle-adult stage is said to be in the prime of life, a

producer of ideas as well as children, whose task it is to nourish both to fulfillment" (Evans, 1981:53). Die positiewe uitkoms van hierdie fase bring onder andere 'n beleving van eiewaarde en 'n bydrae tot die gemeenskap mee, terwyl die negatiewe uitkoms kan lei tot stagnering en persoonlike, kulturele en interpersoonlike verarming. "The principal thing is to realize that this is a stage of the growth of the healthy personality and that where such enrichment fails altogether, regression from generativity may take place, often with a pervading sense of stagnation and personal impoverishment" (Erikson, 1959:97). Die negatiewe uitkoms impliseer ook 'n selfgesentreerde bestaan en 'n gerigtheid op eie behoeftebevrediging wat verveling en gevoelens van ontoereiktheid, betekenisloosheid en sinloosheid meebring.

Fase 8: Integriteit versus wanhoop (60 jaar +)

Hierdie laaste fase van die lewensiklus is die eindresultaat van die hantering van die krisis en konflikte van die voorafgaande sewe fases. Die bejaarde se ontwikkelingstaak is nou om sy integriteit te handhaaf ongeag die objektiewe bewyse van veroudering. Die biologiese feite, soos byvoorbeeld atrofie kan nie misken of oorkom word nie, maar die gesonde persoonlikheid word op hierdie ouderdom gekenmerk deur 'n sin van selfaanvaarding, selfwaardering en die gereedheid om jou eie waardigheid te verdedig, en die aanvaarding van kameraadskap met ander wat 'n betekenisvolle rol daarin gespeel het. Dit kan plaasvind ondanks fisiese veranderinge, moontlike verstandelike agteruitgang, moontlike ekonomiese swaarkry en somtyds die gewetenlose minagting van die meer jeugdige lede van die samelewing (McKinney et al., 1982:101).

Die negatiewe uitkomst van hierdie fase word gekenmerk deur selfontevredenheid en wanhoop as gevolg van die beleving van mislukkings en onbenutte geleenthede wat onherroeplik verby is. Erikson (1959:98) noem dat "Despair expresses the feeling that the time is short, too short for an attempt to start another life and to try out alternative roads to integrity". Persone met 'n gebrekkige integriteit of afwesigheid daarvan kan 'n kritiese en afkeurende houding teenoor ander persone en dinge wat in die verlede gebeur het, inneem. Hulle kan ook (dikwels onbewustelik) die dood vrees.

(ii) Implikasies van Erikson se teorie vir die onderwyser

Erikson se identifisering van agt lewensfasies lewer 'n geïntegreerde model van menslike

ontwikkeling, wat ook belangrik is vir die onderwyser as mens en ook vir hierdie studie.

Erikson (1959:100) is van mening dat kinders op 'n sensitiewe wyse die kwaliteit van die milieu waarin hulle opgroei, reflekteer. Die kind voel die spanning en die onsekerhede waarin hulle lewe baie gou en goed aan en kan nie mislei word nie. Hierdie situasie stel geweldige eise aan die ouer en onderwyser. "To develop a child with a healthy personality, a parent must be a genuine person in a genuine milieu" (Erikson, 1959:110). Die onderwyser behoort ook opreg in sy optrede en gedrag te wees. Deur sy behoefte aan generatieweit word daar uiting gegee aan sy roepingstaak, naamlik om kultuurgoed van een geslag na die ander oor te dra.

Erikson beklemtoon veral die jong onderwyser se verbondenheid aan ander en sy behoefte aan interpersoonlike verhoudings om homself te oriënteer. Selfs die "ouer" onderwyser het steeds 'n sterk behoefte aan selfhandhawing en 'n strewe na sin en betekenisvolheid.

2.5.3 Die Behavioristiese benadering

2.5.3.1 Inleiding

Die behaviorisme is een van die klassieke skole wat omstreeks 1912 onder leiding van J.B. Watson as aanhanger van die assosiasiepsigologie in die VSA ontstaan het. Watson verwerp introspeksie as 'n metode van studie en aanvaar slegs uiterlik-waarneembare gedrag as studieobjek van die sielkunde. Sy teorie stem in hierdie opsig in 'n groot mate ooreen met die "objektiewe" sielkunde van Pavlov en Bekterev. Hiervolgens moet die inherente eienskappe van die organisme asook sy subjektiewe belewenisse heeltemal geïgnoreer word en in plaas daarvan moet slegs die wetmatige verbindings tussen stimulus en respons ondersoek word. Onder die invloed van C. Hull, J. Dollard, N.E. Miller en andere het 'n minder radikale behaviorisme ontstaan wat ook die interne eienskappe van die organisme in aanmerking neem. Skinner, daarenteen, ontken nie die bestaan van aspekte soos subjektiewe gevoelens nie, maar beskou die bestudering daarvan as onnodig (Gouws et al., 1984:31).

2.5.3.2 Skinner se gedragsmodifikasieteorie

(i) Die teorie self

Die fokus val in hierdie studie op Skinner omdat hy in 'n groot mate die klem laat val het op die motivering van menslike gedrag. Gouws et al. (1984:95) omskryf gedragsmodifikasie as gedragsverandering wat teweeggebring word deur kondisionering of deur die gebruik van beginsels van die leerproses.

Skinner (1953:182-193) se basiese uitgangspunte kan soos volg saamgevat word:

- ▶ alle gedrag is wetmatig;
- ▶ gedrag kan gevolglik voorspel word;
- ▶ alle gedrag word deur faktore in die omgewing bepaal;
- ▶ gedrag kan gevolglik gemanipuleer word deur die omgewingsfaktore (eksterne stimuli) te manipuleer.

Wat sy mensbeskouing betref, maak hy geen voorsiening vir enige vermoë van die mens om besluite te neem, of vir enige wilsvryheid nie. Hy onderskei tussen twee tipes gedrag, naamlik respondente en operante gedrag.

Respondente gedrag

Dit is refleksiwew, instinktiewe gedrag in reaksie op stimuli vanuit die omgewing. 'n Stimulus is volgens Skinner enige waarneembare objek of **verandering** in die omgewing wat gedrag voorafgaan.

Operante gedrag

Dit is gedrag wat aangeleer word, gevorm word en in stand gehou word deur die konsekwensies of gevolge wat uit gedrag voortvloei. Skinner gebruik geen motiveringskonsepte van enige aard nie. Hy sien motivering as 'n subjektiewe, verstandelike aangeleentheid. Volgens hom is dit sinloos om vrae soos "Wat motiveer die mens?" en "Hoe kan ons die interne meganismes en funksionering van die mens beskryf en verklaar?" te vra. Daar moet liewer bepaal word watter

omgewingsfaktore gedrag beheer of watter omgewingsfaktore bepaal dat gedrag aangeleer word.

Volgens Skinner kan gedragsmodifikasie bewerkstellig word deur die aanwending van versterkers. Hy definieer versterkers as daardie stimuli wat op gedrag volg en die waarskynlikheid verhoog dat daardie gedrag herhaal sal word. Hierdie stimuli kan tasbaar wees soos voedsel of geld, of nie-tasbaar soos lof, aanmoediging of goedkeuring. Skinner onderskei die volgende soorte versterking, naamlik:

Positiewe versterking

Dit sal plaasvind wanneer 'n sekere gedragswyse toeneem na die toediening van 'n positiewe stimulus. Dit beteken dat wanneer 'n salarisverhoging vir goeie werk toegeken word, die onderwyser sal aanhou en hard sal werk.

Negatiewe versterking

Dit vind plaas wanneer 'n sekere gedragswyse sal toeneem weens die verwydering van 'n onaangename of aversiewe stimulus. Negatiewe versterking is nie straf nie.

Straf

Dit vind op een van twee wyses plaas:

- die toediening van 'n aversiewe stimulus
- die verwydering van 'n positiewe stimulus

Neutrale versterking vind plaas wanneer 'n neutrale stimulus aangewend word na 'n sekere optrede of handeling. Hier word gedrag nie beloon of gestraf nie (Skinner, 1953:182-193).

Uitwissing vind plaas wanneer 'n sekere gedragswyse afneem en uiteindelik verdwyn wanneer geen stimulus aangewend word nie (Hall & Lindzy, 1970:476-513; Meyer et al., 1988:191-205; Skinner, 1953:56-90; Van Kradenburg, 1987:266).

(ii) Implikasies van Skinner se teorie vir onderwysermotivering

Hoewel John Watson gewoonlik as die vader van die behaviorisme beskou word, is Skinner saam

met Freud een van die sielkundiges wat die grootste bekendheid binne en buite die terrein van die sielkunde verwerf het. Sy siening van genetiese faktore lei tot die gevolgtrekking dat hy die bestaan van drange en behoeftes eksplisiet erken. Sy basiese standpunt is egter dat gedrag deur omgewingsveranderlikes bepaal word. Deur die omgewing te manipuleer kan die gedrag van die mens ook beheer word. Die onderwysowerhede sowel as die prinsipaal behoort dus die behoeftes van die onderwyser te erken en daarin te voorsien, maar ook 'n omgewing vir die onderwyser te skep wat motiverend op hom sal inwerk. Skinner se teorie het direk aanleiding gegee tot die ontwikkeling van geprogrammeerde onderwys, 'n onderrigmetode waarvolgens die leerstof in klein dele verdeel word, sodat die leerder na bemeestering van elke stap versterking kan ontvang.

Hierdie onderrigmetode het ontwikkel van die eenvoudige leeroutomate of "teaching machines" van Skinner tot hoogs gesofistikeerde elektroniese rekenaars, met 'n groot verskeidenheid van leerprogramme. Veral in Suid-Afrika as Derdewêreldland bied dit nou aan duisende onderwysers die geleentheid en uitdaging om as rekenaargeletterdes 'n nuwe wêreld vir die leerders te ontsluit. Rekenaargeletterdheid word vandag as 'n baie belangrike en noodsaaklike vaardigheid aangeslaan. Die bemeestering van hierdie vaardigheid kan deur die onderwyser as 'n aangename, belangrike en suksesvolle ervaring beleef word, wat positief kan inwerk op die onderwyser se selfkonsep.

Dit feit dat leerstof verdeel word in kleiner dele en dan afgehandel word en die kind na bemeestering versterking daarvoor sal ontvang, vergemaklik nie net die leerproses nie, maar ook die onderrigtaak van die onderwyser. Dit vergemaklik ook kontrole en terugvoering wat belangrike faktore ten opsigte van motivering is. "Their are a number of contrived reinforcers such as prizes or tokens, pats on the back, approval, attention and that sort of thing. But the important thing is that the child sees that he is progressing toward some ultimately desirable state, even if only the state of getting through school" (Evans, 1968:41). Hiermee beklemtoon Skinner die waarde van progressie of vordering. Alhoewel Skinner dit nie behoeftes noem nie, maak hy tog melding van geld en voedsel as tasbare versterkers, en aanmoediging, lof en goedkeuring as nie-tasbare versterkers. Hierdie versterkers beïnvloed die mens se gedrag en het dus 'n invloed op sy gemotiveerdheid. Wanneer die onderwyser dus 'n versterking kry soos 'n salarisverhoging of aanmoediging kan dit hom positief versterk en motiveer. Een studie soos deur Fester en Culbertson (1982:354) aangehaal, het getoon dat laatkommery suksesvol uitgeskakel is deur aan

werkers 'n bonus te betaal wanneer hulle betyds vir werk opgedaag het.

Die behavioristiese benadering ontlok ook heelwat kritiek. Die gedrag van die mens word as te kompleks en dinamies geag om met diere vergelyk te word. Hulle benadering is te meganisties, aangesien die mens oor rasionele denkprosesse beskik wat hom in staat stel om met rede keuses te maak en besluite te neem. Die behavioriste oorbeklemtoon die invloed van die eksterne omgewing op menslike gedrag en ontken basies die mens se innerlike prosesse, gevoelens en gedagtes. "Maybe what Skinner is saying is correct as far as it goes, but it certainly doesn't apply to the full complexity of human behaviour" (Nye, 1979:75).

2.5.4 Die Humanistiese benadering

2.5.4.1 Inleiding

Die humanistiese benadering verteenwoordig nie 'n enkele georganiseerde sisteem nie, maar kan gesien word as 'n beweging waarbinne 'n verskeidenheid van benaderings en sienswyses gehuisves word. Tog deel die teoretici binne hierdie denkrigting bepaalde gemeenskaplike aannames wat in kontras staan met die psigo-analise en die behaviorisme. Humanisme is 'n denkrigting wat veral selfverwesenliking en die nastreef van hoër waardes beklemtoon en gekant is teen die siening dat die mens se gedrag slegs daarop gerig is om spanning te verminder (Gouws et al., 1984:124). In kontras met Skinner se klem op die beheer van omgewingsinvloede toon die humaniste aan dat die belangrikste determinante van menslike gedrag sekere innerlike kwaliteite soos die vrye wil en subjektiewe beleving is.

Alhoewel die humaniste met Freud saamstem dat die mens se innerlike staat grootliks menslike gedrag bepaal, benadruk hulle die bewuste van die mens (Nye, 1979:128). Die humaniste glo dat die mens by uitstek sosiaal, rationeel en goed is, terwyl die Freudiane geneig is om sterk elemente van selfsugtigheid, irrasionaliteit en destruktiewe aggressie in die menslike natuur waar te neem.

2.5.4.2 Maslow se behoeftehiërargie-teorie

(i) Globale perspektief

In sy werk **Personality and motivation** lig Maslow (1954:69) sy behoefte-teorie soos volg toe: "Man is a wanting animal and rarely reaches a state of complete satisfaction except for a short time. As one desire is satisfied, another pops up to take its place. When this is satisfied another comes into the foreground, etc. It is characteristic of the human being throughout his whole life that he is practically always desiring something faced with the necessity of studying the relationships of all the motivations to each other and we are concomitantly faced with the necessity of giving up the motivational units in isolation if we are to achieve the broad understanding that we seek for".

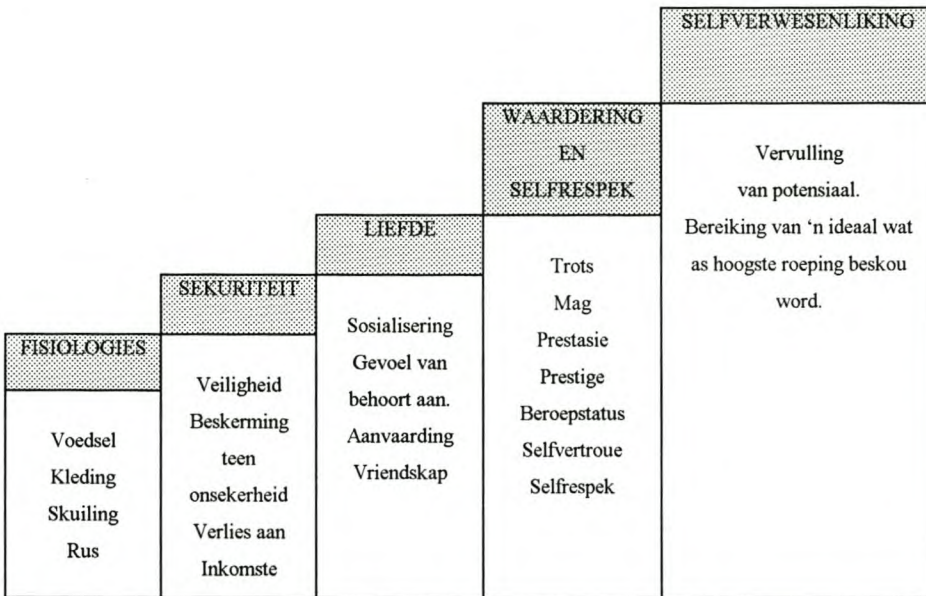
Maslow glo dat menslike gedrag grootliks beïnvloed word deur sy pogings om bepaalde behoeftes te bevredig. Hy orden hierdie behoeftes in 'n vyfvlakke hiërargie. Die feit dat behoeftes nie noodwendig hiërargies na vore tree en bevredig word nie, word juis as van die belangrikste punte van kritiek teen Maslow se teorie beskou (Jacobs, 1994:25; Schreuder et al., 1993:80). Die duidelike verskyning van hierdie behoeftes hang af van die voorbevrediging van die fisiologiese, sekuriteits-, sosiale en agtingsbehoefte. Daar bestaan tog 'n aansienlike mate van interafhanklikheid en oorvleueling tussen die behoeftes in die onderskeie kategorieë. Figuur 2.4 gee 'n samevattende uiteensetting van Maslow se hiërargie van behoeftes.

Die volgende oorwegings bestaan waarom sekere behoeftes deur Maslow as hoër beskou kan word (Du Toit, Aronstam, Erasmus, Grobler & Van Vuuren, 1986:210):

- ▶ Die hoër behoeftes verhoog die algemene lewensverwagting van die mens. Hoe hoër die behoeftevlak waarop die mens leef, hoe beter is ook die voorafgaande biologiese funksionering en hoe gesonder is die persoon psigies en fisies.
- ▶ Die persoon sal meer waarde heg aan die hoër behoefte indien albei (hoër en laer) behoeftes teenwoordig is.
- ▶ 'n Algemene gevoel van welsyn word ervaar wanneer hoër behoeftes bevredig word.

Hoe hoër die behoeftevlak, hoe meer effektief is gedragsmodifikasie. So kan medemenslikheid byvoorbeeld nie honger stil nie, maar dit kan wel op 'n hoër vlak iets vir die gesondheid en goeie

funksionering van die mens beteken.



Figuur 2.4: Maslow se behoefte-motiveringsteorie

Maslow se hiërargie van behoeftes word vervolgens bespreek.

1. Fisiologiese behoeftes (sluit in honger, dors, slaap en huisvesting)

In die hiërargie van behoeftes word hierdie kategorie as primêre behoeftes beskou en vra allereers om bevrediging. Hierdie behoeftes is die mees propotente van alle behoeftes. Dit geniet voorrang en wanneer onbevredig gelaat, word die persoon se gedrag daardeur gedomineer (Adair, 1990:36). Maslow konsentreer veral op die mens se behoefte aan voedsel as die mees basiese en druk hom soos volg daarvoor uit: "A person who is lacking food, safety, love and esteem would most probably hunger for food more strongly than anything else...For the man who is extremely and dangerously hunger, no other interest exist but food" (Maslow, 1970:37). Onder normale omstandighede is fisiologiese behoeftes egter in so 'n mate bevredig dat dit weinig invloed op die gedrag van mense het. In laer sosio-ekonomiese omstandighede sal hierdie behoeftes egter sterker na vore kom.

2. **Sekuriteitsbehoefte** (sluit in fisiese en emosionele veiligheid)

Sekuriteitsbehoefte is die volgende vlak in die hiërargie en tree na vore wanneer die fisiologiese behoeftes redelik bevredig is. Dit behels die beskerming van 'n persoon teen gevaar en die bedreiging van deprivasie. Dit kan ook betrekking hê op die vrees vir verlies aan finansiële sekuriteit, dus is ook afdanking byvoorbeeld hier ter sprake. Jacobs (1994:22) glo dat faktore soos openheid, eerlikheid en finansiële sekuriteit onderwysers kan motiveer, terwyl Pottas (1969:30) maan dat arbitrêre bestuursaksies wat die bevrediging van hierdie behoeftes dwarsboom, belangrike motiveringsimplikasies ten opsigte van hierdie behoeftes kan inhou. Maslow (1954:87) noem "We can perceive the expression of safety needs only in such phenomena as, for instance, the common preference for a job with tenure and protection, the desire for a savings account, and for insurance of various kinds (medical, dental, unemployment, disability, old age)".

3. **Sosiale behoeftes** (sluit in aandag, samehorigheid, begrip, aanvaarding en vriendskap)

Wanneer die fisiologiese en sekuriteitsbehoefte bevredig is, neem die sosiale behoeftes in belangrikheid toe. Mense wil graag ervaar dat hulle "behoort tot" en dat daar vir hulle omgee word. Daarom noem Terblanche (1986:27) dat gesonde menseverhoudings van kardinale belang by die skool is. Maslow (1970:44) verklaar dat baie van die sosiaal-patologiese problematiek te make het met die miskennis van sosiale of liefdesbehoefte. Hy glo dat faktore soos die disintegrering van gesinne, die depersonalisering van die mens en oppervlakkige sosiale verbintenisse in die verstedelikingsproses, hierdie behoeftes sterker na vore gebring het.

4. **Agtingsbehoefte** (sluit in selfrespek, selfseggenskap, prestasie, aandag, erkenning en status)

Hierdie behoeftes is hoër in die hiërargie en hou verreikende implikasies vir die individu sowel as die organisasie in. Agtingsbehoefte kan in twee groepe verdeel word. Eerstens sluit dit behoeftes in wat met 'n persoon se eiewaarde te doen het (prestasie, toereiktheid, bekwaamheid, selfvertroue in die oë van die wêreld, onafhanklikheid en vryheid), en tweedens dié wat verband hou met reputasie, prestige, status, erkenning, aandag, belangrikheid en waardering. Hierdie behoeftes word selde ten volle bevredig.

Die nie-bevrediging of negering van hierdie behoeftes lei tot gevoelens van minderwaardigheid,

swakheid en hulpeloosheid, met gevolglike verdediging of neurotiese aanpassings (Maslow, 1954:91).

5. **Selfverweselikingsbehoefte** (sluit in persoonlike ontwikkeling en selfvervulling)

Die behoefte aan selfverweseliking is bo-aan Maslow se hiërargie van behoeftes en kan omskryf word as die volle verwerkliking van eie potensiaal, om volgehoue selfontwikkeling te beleef en kreatief te wees in die wydste sin van die woord. Selfaktualisering impliseer om so ver moontlik te word wat jy kan. Die bevrediging van die fisiologiese en psigiese behoeftes ontplooi die drang om toenemend te word waartoe die mens in staat is. Soos Maslow (1954:91) dit stel "What a man can be he must be".

Maslow (1971:43) beskryf die selfaktualiserende mens soos volg:

- ▶ Die selfaktualiserende mens is meer geïntegreerd en ervaar minder innerlike verdeeldheid. Dit blyk dat die ontplooiing van die mens juis realiseer tydens sy gerigtheid op 'n taak wat vir homself sinvol is.
- ▶ Hy voel meer verbonde aan sy wêreld, minder gepreokkupeerd met homself en in staat om met ander te kommunikeer. "Self-actualizing people are, without one single exception, involved in a cause outside their own skin, outside of themselves" (Maslow, 1971:43). Volgens Frankl kan en mag selfaktualisering nie as einddoel gesien word nie. Selfaktualisering is die gevolg van betekenisvolle vervulling. Daarom glo hy dat "Only to the extent to which man fulfils a meaning out there in the world, does he fulfil himself" (Frankl, 1969:116).
- ▶ Hy kan sy vermoëns met minder inspanning optimaal aanwend omdat dit waarby hy betrokke is, nie net vir hom belangrik is nie, maar omdat hy dit ook liefhet. Sy beroep is vir hom 'n roeping.
- ▶ Die tipies selfaktualiserende mens is spontaan, eerlik, natuurlik, druk hom maklik uit en gebruik minder verdedigingsmeganismes. Vanweë sy realistiese selfpersepsie aanvaar hy homself, sodat daar min tyd en ruimte vir skuldgevoelens, angs, skaamte en aggressiewe

gevoelens is. Bepaalde onvermoëns of beperkte vermoëns tas nie sy eiewaarde aan nie en bring nie sy selfbeeld in gedrang nie. Hy verspil nie energie om angs en morbiede verdedigingsmeganismes te koester nie.

- ▶ Die selfaktualiserende mens is gevolglik meer kreatief en sy uniekheid kan tot uiting kom. Selfaktualisering impliseer dus om die latente potensiële moontlikhede van sy selfheid te realiseer.
- ▶ Hy is vry van bindende ondervindinge uit die verlede en is geheel teenwoordig in sy ervaringe en optrede (Adair, 1990:38; Freud, 1954:149-202; Pottas, 1969:31; Strauss, 1993:6; Vrey, 1979:46).

Ten spyte van bogenoemde eienskappe is selfaktualiserende mense, volgens Maslow (1954:228-230) geensins foutloos nie, aangesien hulle ook tipies menslike foute en gebreke openbaar

Rogers (1961:17-26) het drie hoofkaraktertrekke by 'n ten volle funksionerende persoon geïdentifiseer, naamlik:

- 'n ontvanklikheid vir alle ervaringsinvloede sonder enige verdraaiing, hetsy of sy oorsprong in die eksterne wêreld of binne die persoon geleë is;
- die individu leef op 'n eksistensiële wyse, aangesien hy grootliks 'n aktiewe deelnemer en waarnemer eerder as in beheer van gebeure is;
- so 'n persoon vertrou op sy eie oordeel en gevoel van wat reg en verkeerd is as 'n goeie en betroubare rigtinggewer vir gedrag.

(ii) Implikasies van Maslow se teorie vir die onderwyser

Maslow se motiveringsteorie met sy hiërargie van behoeftes hou belangrike implikasies vir die onderwyser sowel as vir die prinsipaal in, veral binne die konteks van 'n transformerende onderwysstelsel en die sleutelrol wat die onderwyser daarin behoort te speel.

Prinsloo (1991:55-56) noem die volgende implikasies wat Maslow se teorie vir die prinsipaal inhou:

- ▶ Onderwysers verskil ten opsigte van die kompleksiteit van hul behoeftes en motiewe.
- ▶ Die behoefte van menswaardigheid en selfrespek is 'n magtige motiveringsmiddel.
- ▶ Erkenning en waardering van die individu is vir die onderwyser 'n belangrike fase in die motiveringsontwikkeling, omdat die weg gebaan word om ook op hoër vlakke bevrediging te soek. Hierdie fase, erkenning van die behoefte aan eiewaarde en selfrespek, dien dus as die springplank na outonomie en selfverwesenliking.
- ▶ Persoonlike ontwikkeling, wat die bevoegdheid en vermoëns van die onderwyser insluit, is belangrik.

In 'n ondersoek deur Tusty en Sergiovanni (in Van Kradenburg, 1987:268) in 1966, en in 'n soortgelyke ondersoek in 1969 op 1 593 sekondêreskoolonderwysers, gevolg deur 'n vergelykende studie in 1978 op 585 onderwysers van dieselfde skole na die behoeftes van onderwysers wat nie vervul word nie, word tot die slotsom gekom:

- ▶ dat onderwysers oor die algemeen met die bevrediging van die twee laerordebehoefte tevrede is
- ▶ dat onderwysers aanmerklik minder tevrede is wat die bevrediging van die drie hoërordebehoefte betref
- ▶ dat 'n tekort aan agting en/of aansien die sterkste by onderwysers voorkom.

Dit blyk ook verder dat, met die uitsondering van sekuriteitsbehoefte, die vrou in die onderwys oor die algemeen groter werktevredenheid ervaar en dus minder behoefte aan korter as mans openbaar, terwyl basiese behoeftes soos salaris en werksekuriteit weinig motiveringswaarde vir beide geslagte het, omdat onderwysers dit in 'n groot mate as vanselfsprekend aanvaar.

(iii) Evaluering van Maslow se motiveringsteorie

Volgens Terblanche (1986:28-29) behoort die volgende belangrike feite in ag geneem te word by die evaluering van Maslow se motiveringsteorie.

- < Die bevrediging van behoeftes is altyd onversadig. Nie-volledige bevrediging is nodig vir die volgende behoefte.
- < Hoewel die behoeftestruktuur hiërargies voorgestel word, word behoeftes nie volgens so 'n rigiede patroon bevredig nie. Mense beweeg ook nie teen dieselfde pas of graad van een behoefte na die ander nie. Daar vind met ander woorde 'n voortdurende fluktuering van die propotensie van behoeftes plaas.
- < Daar kom skynbare teenstrydighede voor met betrekking tot die hiërargiebeginsel. Van die mees algemene teenstrydighede is dat daar sommige mense bestaan vir wie byvoorbeeld selfwaarde skynbaar belangriker is as liefde. Dit kan toegeskryf word aan die idee dat 'n persoon wat sterk is, mag uitoefen, respek afdwing en met selfvertroue optree, die waarskynlikste is om ook liefde te ontvang. Gedrag om self-waardering te bekom is gewoonlik ook 'n strategie om liefde en aandag te kry.
- < Die drang tot selfaktualisering kom by sommige kreatiewe mense voor ten spyte van die gebrek aan bevrediging van basiese behoeftes.
- < Kroniese deprivasie van basiese behoeftes mag hoëvlakbehoefte heeltemal laat verdwyn, en die mens se motivering kan dan permanent op die basiese vlak bly.
- < Kroniese bevrediging van basiese behoeftes kan tot gevolg hê dat hierdie behoeftes

geringskat word.

- ▶ Enige bedreiging of blokkering van die mens se kognitiewe vermoëns (persepsie, intelligensie, leer) bedreig alle basiese behoeftes omdat dit hulpmiddels is vir die bevrediging van basiese behoeftes.
- ▶ Hoewel sekere algemene behoeftes by die mens bestaan, is daar nie 'n eenvormige verklaring vir watter behoefte die dominante motiverende krag by die individu is nie.

Volgens Maslow se teorie word die eerste drie vlakke van behoeftes gewoonlik bevredig terwyl die laaste twee vlakke van behoeftes meer dikwels onbevredig gelaat word. As gevolg van onsekerhede aangaande die pligte van die onderwyser word juis hierdie behoeftes dikwels bedreig.

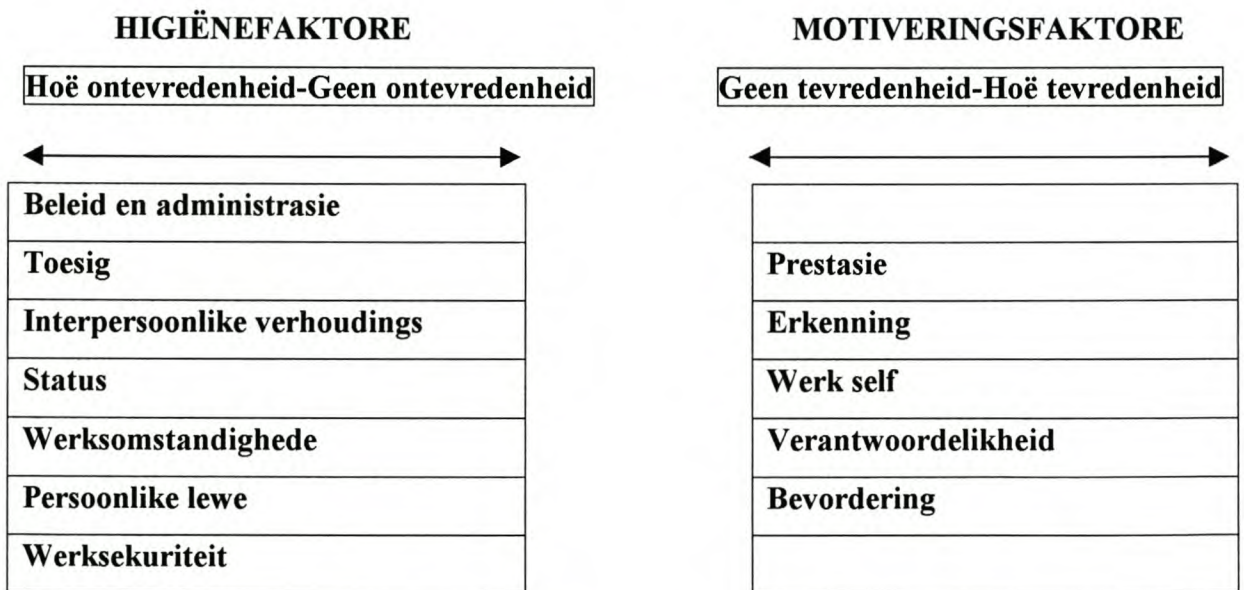
Alhoewel Maslow se teorie wyd gekritiseer is, is die fokus wat dit plaas op die fisiologiese, sekuriteits-, sosiale, agtings- en selfverwesenlikingsbehoefte van die mens (en dus ook die onderwyser) belangrik vir die onderwyser se beroepsbeleving. Sy teorie voorsien onderwysleiers van bruikbare kennis aangaande menslike gedrag en motivering (Prinsloo, 1991:35). Hy toon aan dat dit nie die nie-bevrediging van behoeftes is wat die finale motiverende faktor van gedrag is nie, maar die proses van selfaktualisering wat by sommige mense plaasvind. Dit is daardie aangebore strewe om te word wat jy kan word, wat nie die oorheersende patroon by alle mense is nie. Kennis van die mens se grondliggende behoeftes is van belang vir almal (onderwyser, prinsipaal en owerhede) wat daarmee gemoeid is.

Die blote erkenning en bestaan van behoeftes is van groot belang vir hierdie studie, aangesien daar gesoek word na die effek wat onderwystransformasie op die bevrediging of nie-bevrediging van hierdie behoeftes het. Die bevrediging en nie-bevrediging van behoeftes is direk verwant aan die totale beroepsbeleving van die mens.

2.5.4.3 Herzberg se tweefaktor-teorie

(i) Die teorie self

Die tweefaktorteorie van Herzberg (1966:73-74) word deur baie beskou as een van die mees gesofistikeerde studies wat nog op die terrein van werkmotivering uitgevoer is. Volgens hierdie teorie word persone slegs deur **faktore** aangespoor wat **in die werk self geleë is** (wat Herzberg **motiveerders** noem). **Faktore** wat **rondom die werk geleë is** (hy noem dit **higiënefaktore**) vorm slegs die basis waarop persone wat ander motiveer, soos onderwysleiers, kan bou. Herzberg beskryf hierdie higiënefaktore as eksterne motiveerders. Motiveerders het gewoonlik werktevredenheid tot gevolg, terwyl die afwesigheid van higiënefaktore tot werksontevredenheid lei (Van Kradenburg, 1993:189-19). In Figuur 2.5 word die motiverings- en higiënefaktore diagrammaties voorgestel.



Figuur 2.5: Diagrammatiese voorstelling van Herzberg se tweefaktorteorie

(Aangepas uit: Sergiovanni en Starratt, 1988:147)

Motiveerders is intrinsiek van aard en spoor mense aan tot beter prestasie. Hulle vorm 'n kontinuum vanaf "geen werksgeeluk" aan die een kant tot "volkome werktevredenheid" aan die ander uiterste van die kontinuum. Figuur 2.6 stel hierdie kontinuum diagrammaties voor. Motiveerders het grootliks te make met die wesenlike aard van die werk self. Dit sluit faktore

in soos erkenning wat die werknemer ontvang, selfverwesening, vordering, prestasiemoontlikhede, bevorderingsmoontlikhede en ontwikkeling. Herzberg (1966:73) noem ook dat die werk self, verantwoordelikheid en bevordering van groter belang is vir die verandering van houdings.

MOTIVEERDERS	"Volkome werktevredenheid"	"Geen werksgeluk"
Prestasie	<i>Take suksesvol voltooi</i>	<i>Kan nie taak suksesvol voltooi / Sukkel om te voltooi</i>
Erkenning	<i>Aanprysing/ Klop op skouer</i>	<i>Swye indien taak voltooi/ Geen aanprysing/ Beskuldig vir mislukking</i>
Werk self	<i>Binne vermoë/ Belangstelling/ Uitdagend</i>	<i>Te moeilik, geroetineerd/ Geen belangstelling</i>
Verantwoordelikheid	<i>Otonomie teenwoordig / Neem self besluite en maak keuses</i>	<i>Voorskriftelikheid, streng kontrole, beheer en toesig</i>
Bevordering	<i>Bevordering in rang en status</i>	<i>Stagnering</i>

Figuur 2.6: Diagrammatiese voorstelling van Herzberg se motiveerders

Die volgende verduidelik die werking en invloed van verskillende motiveerders.

- ▶ Prestasie word bepaal deur die mate van sukses waarmee 'n taak voltooi word of nie voltooi word nie.
- ▶ Erkenning kan geskied in verskillende vorme van aanprysing of nie-aanprysing.

- ▶ Die werk self behels die inhoud en kwantiteit. Die werk kan te veel, te moeilik te geroetineerd of binne sy vermoë en uitdagend wees.
- ▶ Verantwoordelikheid behels die teenwoordigheid of afwesigheid van outonomie in die uitvoering van die werk.
- ▶ Bevordering behels werklike verandering van status in die organisasie.

Bevrediging van hierdie behoeftes lei tot werktevredenheid, terwyl die nie-bevrediging daarvan nie noodwendig werkontevredenheid tot gevolg het nie. Omdat motiveerders te doen het met die wesenlike aard van die werk, het dit groot motiveringswaarde. Dit staan in regstreekse verband met fundamentele werksgegluk (Gertse, 1997:19; Prinsloo, 1991:50; Van der Westhuizen, 1990:208-209).

Teenoor dié motiveerders stel Herzberg die higiënefaktore, wat hy ook versorgende faktore, demotiveerders of ekstrinsieke faktore noem. Van der Westhuizen (1990:209) stel dit soos volg: "Hier het ons te make met aspekte van 'n professionele praktisyn se **beroepslewe** soos die volgende: salaris, toesig, beleid, administrasie, werksomstandighede, status, sekuriteit, byvoordele, interpersoonlike verhoudinge en ander faktore".

Maatskappybeleid en **administrasie** kan onder andere die volgende insluit: doeltreffende of ondoeltreffende bestuur, geskikte bronne vir taakopdragte, personeelbeleid ten opsigte van **salaris**verhogings (nou of later; voldoende of onvoldoende), promosie en byvoordele. Bevoegde of onbevoegde, redelike of nie-redelike **toesighouding** kan bepaal of die bestuur en die ondergeskiktes aangename of onaangename **interpersoonlike verhoudings** in hulle werk belewe en in watter mate aspekte soos werkstye, vervoer, geografiese ligging en ontspanningsfasiliteite 'n impak op hul **persoonlike lewe** het.

Aspekte soos hoeveelheid werk en die beskikbaarheid van fisiese fasiliteite soos beligting, temperatuur, ruimte, ventilasie en apparaat bepaal nie net of die werknemer sy

werksomstandighede as aangenaam of onaangenaam ervaar nie, maar die dekor van die werksplek, ondersteunende personeel en byvoordele sal ook jou **status** binne sowel as buite die maatskappy bepaal (Sergiovanni & Starratt, 1988:146; Van der Westhuizen, 1990:209).

Die afwesigheid van bogemelde faktore lei tot werksontevredenheid, terwyl die aanwesigheid daarvan weinig potensiaal openbaar om te motiveer en groter werktevredenheid in die hand te werk. Volgens Herzberg het higiënefaktore nie juis motiveringswaarde nie, maar dit help om werkontevredenheid te bekamp of te beperk. "A hygienic environment prevents discontent with a job, but such an environment cannot lead the individual beyond a minimal adjustment consistency of the absence of dissatisfaction. A positive "happiness" seems to require some attainment of psychological growth" (Herzberg, 1966:78). Volgens hierdie beskouing sal daar altyd 'n mate van ontevredenheid heers (Adair, 1990:49-52).

Dit is belangrik dat beide stelle behoeftes van Herzberg bevredig moet word. Indien die een bo die ander beklemtoon word, kan dit aanleiding gee tot ernstige personeelprobleme. Onderwysers koppel werktevredenheid aan intrinsieke faktore (motiveerders) en werksontevredenheid aan ekstrinsieke faktore (higiënefaktore). Hulle skryf ook motiveringseienskappe aan hulself en die oorsake van ontevredenheid aan die organisasie toe. Volgens Dunham (1995:40) dui Herzberg se teorie die belangrike taak en verantwoordelikheid van bestuurders binne hul gegewe werksituasie aan. Dit behels die skep van 'n gunstige werkomgewing waarbinne motiveerders ontwikkel en die uitwerking van demotiveerders tot die minimum beperk kan word. Herzberg (1966:91) glo "...the effectiveness of management development is attuned to its congruence with the company atmosphere, as it is manifested in a superior's belief and behaviour".

(ii) Die waarde van Herzberg se teorie

Die groot waarde van Herzberg se teorie vir die onderwysleier is daarin geleë dat dit duidelik aantoon hoe deurslaggewend motiveerders in die strewe na ware werktevredenheid vir alle onderwysers is (Prinsloo, 1991:52). Volgens Van der Westhuizen (1990:209-210) is die waarde van hierdie model van motiverings- en higiënefaktore daarin geleë dat dit duidelik aantoon watter rol die higiënefaktore in die strewe na volkome werkbevrediging speel. Wanneer werktevredenheid bewerkstellig is, kan personeellede daarna deur middel van die motiveerders

aangespoor word tot steeds beter dienslewering, wat op sy beurt weer tot groter selfverwesenliking in die daaglikse taakvervulling lei.

Sergiovanni en Starratt (1988:149) kategoriseer drie soorte onderwysers wat meer in die higiënefaktore as motiveringsfaktore belangstel:

- ▶ Onderwysers wat die potensiaal het om op motiveringsfaktore te fokus, maar wat gefrustreerd is deur onsensitiewe en geslote administrasie, toesighouding en organisasiebeleid en praktyke.
- ▶ Onderwysers wat die potensiaal het om op motiveringsfaktore te fokus, maar wat verkies om hierdie potensiaal na ander fasette van hul lewe te kanaliseer.
- ▶ Onderwysers wat nie binne of buite die werksituasie die potensiaal het om op motiveringsfaktore te fokus nie.

Persone in die tweede en derde kategorieë gebruik hulle werksituasie om doelwitte buite skoolverband te bereik. Die tweede kategorie sluit baie onderwysers in wie se doelwitte dit is om byvoorbeeld 'n tweede motor of vakansiehuis te koop, of die salaris van die gade aan te vul om sodoende 'n hoër lewenstandaard te handhaaf en/of om moontlik die kinders se studiegeld te dek. Mens in hierdie groep is veral geneig om die onderwys slegs as 'n trap na ander beroepe te gebruik. Hulle sal byvoorbeeld mettertyd betrokke raak by afrigting, voorligting of administrasie.

Onderwysers wat die potensiaal het om op motiveringsfaktore te fokus, maar wat verkies om werkbevrediging buite die skool te soek, is meestal goeie onderwysers wat redelike goeie werk lewer, maar in ruil vir wat hulle uit die skool kan ontvang. Hulle lewer egter nie buitengewoon goeie werkprestasies nie, aangesien hulle nie sterk betrokke by die skool en sy doel is nie. Daar sal altyd sulke onderwysers wees, maar op hulle kan daar nie gesteun word om 'n land se skole verder tot instellings van uitnemendheid uit te bou nie.

Die derde kategorie sluit persone in wat stagneer het by die laerordebehoefte. Hulle kan beskryf

word as obsessief om onaangenaamheid en ongerief te vermy. Sielkundiges beskou hierdie obsessie as 'n teken van swak geestesgesondheid. Hulle stel voor dat indien dit die geval is, die keuringsprosedures vir aspirant-onderwysers ontwerp moet word om hierdie soort onderwysers te identifiseer en nie in die stelsel op te neem nie.

Dit is belangrik dat die onderwyser die motiveringsfaktore sal nastreef, anders ervaar hy sy beroep bloot in terme van salaris, werkstoestand, status, persoonlike verhoudinge, werksekuriteit, toesig, skoolbeleid en administrasie, in teenstelling met prestasie, erkenning, die werk self, verantwoordelikheid, vordering en bevordering (Prinsloo, 1991:55).

(iii) Implikasies van Herzberg se teorie vir die onderwyser

Herzberg se teorie hou belangrike implikasies vir die onderwyser in. Aangesien werknemers, dus ook onderwysers, volgens hierdie teorie hoofsaaklik deur faktore wat ten nouste met die werk saamhang, gemotiveer kan word, moet die werk interessanter en minder geroetineerd gemaak word; goeie en bevredigende werkverrigting moet erken en aangeprys word; die werknemer moet groter gesag hê wat betref sy werkopdragte; en bevordering moet saamhang met werkverrigting. Dit is dan juis Uitkomsgebaseerde Onderwys en Kurrikulum 2005 wat die onderwyser verhef tot 'n fasiliteerder, wat op eie inisiatief en vryheid op kreatiewe en innoverende wyse in-diens kan ontwikkel.

Volgens Herzberg moet daar ook nie verwag word dat salarisverhogings, 'n meer mensgeoriënteerde benadering, beter werksomstandighede, of meer simpatieke kollegas 'n algemene verbetering in gemotiveerdheid van werkers sal teweegbring nie. Dit is nie moontlik om onderwysers werklik deur higiënefaktore te motiveer nie, maar faktore soos verhoging van salaris, beter byvoordele, minder rigiede supervisie, kleiner klasse en 'n aangename werkomgewing kan ontevredenheid verminder of selfs uitskakel en omstandighede skep waarin die onderwyser intrinsiek gemotiveer kan word.

2.5.4.4 McGregor se Teorie X en Teorie Y

(i) Die teorie self

In sy model beskryf McGregor (1966:33-57) twee alternatiewe uitgangspunte ten opsigte van werkmotivering, wat gebaseer is op twee uiteenlopende aannames. Die een aanname noem hy teorie X en die ander teorie Y. Teorie Y stem grootliks ooreen met Maslow se teorie en teorie X is as't ware die teenoorgestelde daarvan.

Teorie X

Volgens teorie X aanvaar bestuurders dat werkers beheer, gedwing en gedreig moet word. Bestuurders maak die volgende aannames ten opsigte van werkers:

- < Werkers hou nie van werk nie en vind dit onaangenaam.
- < Werkers toon geen ambisie vir werk nie, vermy verantwoordelikhede en verkies om beheer, gelei en soms gedwing te word.
- < Werkers dink slegs aan hulself en staan afsydig van die organisasie se behoeftes.
- < Werkers is dom, onbevoeg en kan nie probleme kreatief oplos nie.
- < Motivering geskied slegs op die fisiologiese en sekuriteitsvlak deur middel van geld en byvoordele.
- < Werkers is gekant teen verandering.

Teorie Y

Hierdie teorie is die alternatief tot teorie X en is positief georiënteer ten opsigte van die werker se belange en vermoëns.

Volgens hierdie teorie word 'n werknemer soos volg beskou:

- ▶ Die mens het nie van nature 'n antagonisme teenoor werk nie, maar het 'n behoefte om **sinvol** te werk en te ontspan. Omstandighede en negatiewe ervarings beïnvloed (dikwels as gevolg van eie toedoen) 'n persoon se **belewing** van sy werk in die algemeen en dus ook sy positiewe of negatiewe ingesteldheid daarteenoor.
- ▶ Die mens streef na selfaktualisering en begeer intrinsieke motiveerders in sy werk.
- ▶ Mense leer onder gunstige omstandighede om verantwoordelikhede te aanvaar en selfs daarna te soek. 'n Gebrek aan ambisie en die vermyding van verantwoordelikhede is gewoonlik die gevolg van onbevredigde behoeftes in die werksituasie.
- ▶ Slegs 'n beperkte deel van werkers se vermoëns, kreatiwiteit en inisiatief word benut.
- ▶ As 'n persoon trots is op sy werk, sal hy selfgemotiveerd wees en selfkontrole toepas.
- ▶ Werk trots en toewyding om werk goed te doen, sal afhang van die waarskynlike verwagte beloning wat hy daarvoor gaan ontvang. Die beduidendste vorme van beloning is nie finansiële nie, maar die bevrediging van die behoeftes aan selfrespek en selfvervulling.
- ▶ Die probleem van onproduktiwiteit en lae werkprestasie moet primêr gesoek word in die manier waarop werk georganiseer en bestuur word.

Die prinsipaal behoort deur eerlike, opregte, openhartige introspeksie te probeer vasstel wat die ware aard van sy ingesteldheid teenoor sy personeel is. Op hierdie manier kan hy sy personeel help om hulle eie vermoëns en kreatiwiteit te ontdek en hulle sodoende te motiveer om meer produktief te wees (Esterhuizen, 1989:17; Gertse, 1997:26-27; Prinsloo, 1991:38; Van Kradenburg, 1987:256-257).

Daar moet deeglik van kennis geneem word dat onderwysers oor beide teorie X- en teorie Y-eienskappe kan beskik. In teorie X word motivering op fisiologiese en veiligheidsvlak erken en word streng beheer en kontrole in die organisasie uitgeoefen. Teorie Y se waarde lê daarin dat

dit die mens se omstandighede in die organisasie wil verbeter en daardeur die moontlikhede van werktevredenheid verbeter. Die feit dat net die positiewe kant van die werknemer beklemtoon word en probleme binne die organisasie slegs by die bestuursleiers (met swak bestuur en beheer) gesoek word, laat 'n groot leemte in hierdie teorie.

Stewart (in Jacobs, 1994:49) som hierdie teorie soos volg op: "If you tell someone that they are bone idle, for example, they will tend to live up to your prediction. If you have a high regard for them, although not strictly justified by the facts, they may well rise to meet your expectations". Onderwysleiers behoort deeglik hiervan kennis te neem en voortdurend te probeer om hul bestuurstyl aan te pas ten einde die beste te haal uit die menslike hulpbronne wat op 'n gegewe tydstip tot hul beskikking is.

(ii) Implikasies van McGregor se teorie vir die onderwyser

Volgens Esterhuizen (1989:16-17) word 'n negatiewe benadering by wyse van die X-teorie teenoor die werknemer gevolg en daarom bied dit min geleentheid vir werkmotivering en werktevredenheid. Die werknemer speel 'n passiewe rol in die werksituasie en ontvang dus slegs sy loon. Aangesien hierdie teorie werkers die geleentheid ontnem om hul belangrike hoëvlak-behoeftes te bevredig sal werkers passief wees, en bied hierdie teorie min geleentheid vir die gemiddelde werker om homself te ontdek en ontwikkel. Selfaktualisering kan dus nie geskied nie. Teorie X erken dat fisiologiese en sekuriteitsfaktore motivering beïnvloed. Streng beheer en kontrole in die werksituasie self word verkondig. Twee moontlike bestuursbenaderings kan uit die X-teorie voortvloei, naamlik:

- 'n outokratiese bestuurstyl wat gepaard gaan met dwang en gesag, en
- 'n demokratiese bestuurstyl, waar veral klem gelê word op goeie menseverhoudings.

Aangesien teorie Y meer geleentheid vir die werknemer skep tot delegering van gesag, 'n groter mate van kontrole oor, deelname aan en verantwoordelikheid vir die organisasie, is die moontlikhede van werktevredenheid en motivering vir die onderwyser groter. Die onderwyser word geleentheid gegee om selfstandig op te tree, wat aan hom die ruimte gee om sy potensiaal op kreatiewe wyse te verwesenlik. Wat hy ook hier nodig het, is dat geleentheid vir hom geskep word en dat hy deur die prinsipaal aangemoedig word.

Die groot verskil tussen teorie X en teorie Y is geleë in die feit dat teorie X-mense soos kinders behandel word, vir wie voortdurend voorgeskryf word en wat beheer moet word, terwyl teorie Y-mense soos verantwoordelike volwassenes hanteer word. Wanneer die onderwyser as verantwoordelike volwassene met intellektuele en geestelike vermoëns vanuit die Y-teorie bestuur en hanteer word, sal dit bydra tot hoër werktevredenheid en sal onderwysers hul meer beywer vir die verwesenliking van die skool se doelstellings (Hoy & Miskel, 1982:25).

2.5.4.5 McClelland se prestasie-motiveringsteorie

(i) Die teorie self

McClelland gaan van die standpunt uit dat daar mense is wat beskik oor 'n **hoë drang of motief om te presteer**. Volgens Sergiovanni en Starrat (1988:142) is dit persone wat onder moeilike omstandighede, wanneer dit wil voorkom of alles verlore is, harder sal probeer, meer van hulself vereis en daarom ook meer sal bereik. Van groot belang is die feit dat mense wat prestasie-gemotiveerd is, nie baie waarde heg aan tasbare konkrete belonings nie, maar intrinsiek gemotiveerd is. Die vreugde wat prestasie, sukses en die voltooiing van 'n moeilike taak aan hom bied is belangriker as 'n monetêre beloning of "'n klop op die skouer". Hy word dus eerder deur 'n strewe na selfverwesenliking as deur geld gemotiveer. Prestasie is dus die doel op sigself. Die mens het 'n behoefte om te presteer ter wille van die aangename ervaring wat deur sukses ervaar word, terwyl die onaangename ervaring van mislukking sodoende vermy word (Esterhuizen, 1989:19). Prestasie-gemotiveerde persone sal verkies om 'n werk te bedank waar hy nie die geleentheid kry tot volle selfverwesenliking nie. Hulle sal voorts eerder 'n betrekking met 'n kleiner salaris en minder voordele aanvaar, waar daar ruimer geleenthede vir selfverwesenliking bestaan (Van der Westhuizen, 1990: 210). Rogers (1961:104) verwys na hierdie prestasie-gemotiveerde persone as die "elite" van die werkers, en merk op dat daar 'n bepaalde kwota van hulle in enige organisasie nodig is, veral waar daar te veel teorie X-persone is, wat deur McGregor as die "ongeneeslik lui werkers" bestempel word.

Maslow en McClelland erken albei die bestaan van die prestasie-behoefte. Maslow glo dat die bevrediging van dié behoefte ook hiërargies geskied, terwyl McClelland glo dat een of twee

behoefte in enige volgorde gelyktydig bevredig kan word. McClelland identifiseer ook drie belangrike individuele behoeftes in die werksituasie, naamlik die behoefte aan prestasie en sukses, die behoefte aan mag en invloed en die behoefte aan affiliasie of erkenning (Schreuder et al., 1993:82).

a. Prestasiebehoefte

Volgens McClelland (1987:246) openbaar 'n hoë presteerder die volgende tipiese kenmerke:

- ▶ Hy selekteer sy eie uitdagende doelstellings wat binne sy vermoë is om te verwesenlik, en wat suksesbeleving verseker. Daarom eien hy sukses of mislukking vir homself toe. Hy probeer gereeld om dinge beter, gouer en op 'n ander manier te doen. Daarom sal hy roetine vermy.
- ▶ Omdat hy gefokus is op sukses verkies hy take wat onmiddellike terugvoering gee oor sy vordering met betrekking tot sy doelbereiking. "Theoretically, subjects high in achievement should prefer working in a situation where they got feedback on how well they are doing. Otherwise they have no way of knowing whether they are doing better than others or not" (McClelland, 1987:247). Aangesien prestasie nie 'n beloning vir hierdie persone is nie, gebruik hulle dit as terugvoer-informasie oor hoe suksesvol hul optrede was.

Volgens Sergiovanni en Starratt (1988:42) kan prestasiegemotiveerde onderwysers, wat die volgende kenmerke vertoon, 'n belangrike rol in die skool se effektiwiteit speel:

- ▶ Hulle neem berekende risiko's, maar neem geen kans nie.
- ▶ Hulle is energiek en kom met goeie, nuwe idees vorendag.
- ▶ Hulle aanvaar verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir hul persoonlike gedrag.
- ▶ Hulle het 'n behoefte aan kennis ten opsigte van die resultate van hul optrede.
- ▶ Hulle antisipeer toekomstige veranderings en optrede.

Sergiovanni en Starratt (1988:142) is ook van mening dat onderwysers met 'n sterk behoefte aan prestasie baie verwagtinge van die skool het. Daarom behoort daar baie geleenthede vir hulle

ontwikkeling geskep te word om bovermelde gedragsmanifestasies te laat realiseer. Indien hierdie realisering nie plaasvind nie, kan dit op die volgende wyses manifesteer: Hulle kan nie juis goed organiseer nie en sal eerder wil deelneem aan die aktiwiteite van onderwysverenigings, unies en vakbonde. Hulle sal ook sterk belangstelling toon in en aktief betrokke raak by die aktiwiteite van nie-onderwysorganisasies en instellings soos gemeenskapsforums.

Naas prestasie onderskei McClelland (1987:280-283) ook verder die behoefte aan mag en die behoefte aan affiliasie.

b. Magsbehoefte

Mag is die begeerte om invloedryk te wees en om beheer en mag oor 'n situasie en/of oor ander te hê. Mense wat deur hierdie behoefte aangespoor word, hou daarvan om beheer te kry, of in mededingende situasies te werk waarin hulle kan uitstyg. Die behoefte aan mag het 'n belangrike invloed op die mens se interpersoonlike verhoudings. Die oordrewe behoefte aan mag kan byvoorbeeld negatief op 'n persoon se interpersoonlike verhoudings inwerk.

c. Affiliasiebehoefte

Die mens het ook 'n behoefte aan erkenning, aanvaarding, vriendskap en gesonde interpersoonlike verhoudings. Persone met 'n sterk affiliasiebehoefte sal presteer, werksgenot ervaar en gemotiveerd wees waar gesonde interpersoonlike verhoudings gehandhaaf word. Hulle handhaaf interpersoonlike netwerke, vermy konflik en het 'n sterk vrees vir verwerping (McClelland, 1987:356).

(ii) Implikasies van McClelland se prestasieteorie vir die onderwyser

McClelland se prestasieteorie het belangrike implikasies vir die onderwyser. Dit is van belang om daarop te let dat 'n geroetineerde werksituasie volgens hierdie teorie tot 'n lae peil van motivering en werktevredenheid lei. Uitdagende take en verantwoordelikhede behoort aan die onderwyser met 'n prestasiebehoefte gegee te word (Gertse, 1997:23). Sergiovanni & Starratt (1988:142) is van mening dat "Teachers with a strong need for achievement can often be troublesome for many administrators and supervisors, but they have the potential to give fully and in a spirit of

excellence to the school and its efforts". Wanneer die onderwyser se prestasie-behoefte nie bevredig word nie, sal die volgende gedragsmanifestasie realiseer, naamlik die soeke na ontvlugting binne die organisasie deur negatiewe, aggressie, regressie en rasionalisering. Hy kan ook probeer ontvlug na buite die organisasie in onderwysverenigings, diensorganisasies en klubs om sodoende vir sy frustrasies en afsydigheid teenoor die onderwys te kompenseer. Onderwysers behoort dus deur die skepping van geleenthede, uitdagende pligte en verantwoordelikhede geleentheid gegee te word om te presteer. Wanneer daardie pligte en take suksesvol voltooi word, moet dit erken en beloon word.

Prinsloo (1991:43) glo dat take wat aan prestasiegeoriënteerde onderwysers opgedra word, nie slegs 'n appél op hulle vermoëns en vaardighede moet rig nie, maar ook 'n toets moet wees vir hulle verantwoordelikhedsin. Prestasie vir die onderwyser impliseer nie net die suksesvolle voltooiing van take en opdragte deur homself nie, maar ook dié deur sy leerders. Die onderwyser en leerder kan ook op akademiese, kulturele en sportgebied presteer. Die waarde van McClelland se teorie lê daarin dat dit selfverwesening, soos ook Maslow se teorie, as 'n kardinale behoefte by alle mense beklemtoon. Indien dit korrek aangewend word, kan dit bydra tot groter toegewydheid en hoër dienslewering van die kant van die onderwyser.

2.5.4.6 Vroom se verwagtingsteorie

(i) Die teorie self

Vroom (1964:16-28) se verwagtingsteorie berus op drie basiese veranderlikes, naamlik verwagting, valensie en instrumentalisme.

Verwagting dui daarop dat die werknemer glo dat harder werk tot sukses sal lei. Verwagting verwys na die assosiasie wat die individu maak tussen 'n gegewe vlak van werkverrigting en 'n gespesifiseerde vlak van doelverwesening wat gepaard gaan met beloning of straf. Wanneer die verwagtingsvlak tot by nul val, aanvaar die individu dat sy insette nie verwant is aan prestasie nie. Wanneer hierdie verwagtingsvlak egter tot by een styg, is die individu seker dat werkprestasie of doelverwesening afhang van sy werkinsette (Gertse, 1997:20).

Valensie verwys na die waarde, aantreklikheid of aantrekkingskrag wat sekere uitkomst vir 'n spesifieke individu inhou. Weens die uniekheid van die mens se individuele behoeftes en persepsies sal uitkomst verskillende valensies vir verskillende mense hê. So kan die byvoordeel van 'n pensioen vir 'n ouer werker baie sterker valensie hê as vir die jonger werker wanneer hy vir die eerste keer diens aanvaar. Valensies kan **positief** wees, wanneer die uitkomst of resultaat bo die alternatief van geen uitkomst verkies word, maar kan ook **negatief** wees, wanneer geen uitkomst verkies word nie. Wanneer 'n persoon egter nie omgee of die uitkomst positief of negatief is nie sal 'n **nul-valensie** bestaan (Sergiovanni & Starrat, 1988:51; Van Kradenburg, 1993:195).

Instrumentalisme dui daarop dat die persoon glo dat sekere insette van sy kant instrumenteel sal wees in die realisering van 'n sekere uitkomst. Daar bestaan dus 'n duidelike verband tussen valensie en instrumentalisme. Die verband is juis daarin geleë dat die inset wat die werker lewer, gekoppel word aan die aantrekkingskrag wat die uitkomst vir die spesifieke werknemer inhou.

Volgens Gertse (1997:20) verwys valensie na die waargenome moontlikheid dat 'n aansporingsmiddel met 'n valensie sal volg na 'n gegewe vlak van prestasie of sukses. Hierdie instrumentaliteit is hoog as daar 'n sterk assosiasie tussen individuele werkprestasie en beloning is.

Nadler en Lawler (in Sergiovanni & Starratt, 1988:152) hou die volgende riglyne voor aan onderwysbestuursleiers wat van Vroom se verwagtingsteorie wil gebruik maak:

- ▶ Bepaal aan watter persoonlike doelwitte (uitkomst) elke onderwyser waarde heg. Verantwoordelikheid kan byvoorbeeld as 'n belangrike motiveringsfaktor in die motiveringshiënetorie beskou word, maar sommige onderwysers mag moontlik 'n meer ontspanne en minder stresvolle omgewing verkies, wat ruimte laat vir meer persoonlike verhoudings by die werk.

- ▶ Bepaal watter soort uitkomst jy verwag. Bestuursleiers behoort 'n goeie visie en beeld te hê van die professionele verwagtinge en eise wat aan die onderwyser gestel word.
- ▶ Maak seker dat die beoogde uitkomst en gepaardgaande gedrag van die ondergeskiktes haalbaar is.
- ▶ Gee aandag aan die wyse waarop take verrig moet word en rolle ontwerp is. Deur van die verwagtingsteorie gebruik te maak kan poste en take so ontwerp word dat die werknemer se behoeftes bevredig word en op hierdie wyse kan die organisasie die motiveringsvlak van werkers verhoog.

(ii) Implikasies van Vroom se verwagtingsteorie vir die onderwyser

Die onderwyser behoort sekere persoonlike doelwitte vir homself te stel. Hierdie doelwitte as uitkomst behoort binne sy vermoëns te val, terwyl die onderwystake en werk suksesvol voltooi behoort te kan word. Dit is ook belangrik dat die prinsipaal, in samewerking met die onderwyser, duidelik aan die onderwyser sal bekend maak wat van hom verwag word.

Robbins (1980:315) beskou die verwagtingsteorie van Vroom as die noukeurigste model vir die verduideliking van motivering. Indien 'n onderwyser twyfel aan sy vermoëns en hy skiet tekort aan persoonlike verwagtinge, kan hy nie gemotiveerd wees nie. Sulke onderwysers se selfbeeld en lewensbeskouing behoort te verbeter deur aan hulle take te gee wat hulle suksesvol kan voltooi, sodat hulle daardeur prestasie en beloning in die vorm van lof, waardering en erkenning sal ervaar. Hierdie vorme van beloning behoort vooraf aan onderwysers bekend te wees (Miskel, Defrain & Wilcox, 1980:72).

Motivering hang af van die mate van ooreenstemming tussen aansporingsmiddele en die persoonlike doelstellings en waardes van die onderwyser. Indien hierdie aansporingsmiddele nie deur die onderwyser van waarde geag word nie sal dit ook geen motiveringswaarde hê nie. Daar moet dus vasgestel word wat die onderwyser se verwagte doelwitte en doelstellings is en watter belonings of wyses van erkenning hy hoog ag. Geleentehede behoort vir onderwysers geskep te word om hul individuele doelwitte te bereik.

Ten einde motivering te versterk behoort die onderwyser te weet watter take, pligte en verantwoordelikhede van hom verwag word en watter maatstawwe aangewend sal word om die sukses van sy optrede te meet, met ander woorde wat die kriteria vir prestasietoekennings is. Die leierspan behoort regverdig en objektief op te tree wanneer kriteria vir prestasietoekennings toegepas word. Ondersteuning behoort deur die onderwysleiers aan alle pogings gegee te word en die onderwyser behoort die verwagte beloning te kan verdien (Miskel et al., 1980:72). Volgens (Schreuder et al., 1993:83) is die uitdaging in die gebruik van hierdie teorie juis in die laaste punt geleë. Hy glo dat indien die verwagte beloning nie deur die onderwyser verwerf word nie, hy sy motivering sal verloor.

2.5.4.7 Porter se motiveringsmodel

(i) Die model self

In sy teorie elimineer Porter die fisiologiese behoeftes uit Maslow se hiërargie van behoeftes en in die vierde vlak van die hiërargie word die behoefte aan outonomie geplaas (Sergiovanni & Starrat, 1988:139). Van Kradenburg (1987:264) is van mening dat Porter se model swaar leun op Vroom se verwagtingsteorie, maar verder gaan as Vroom se beperkte siening van die effek van motivering op werkverrigting.

Die behoefte aan outonomie is gebaseer op die beginsels van selfbestuur, selfbeheer en selfbepaling. Dit blyk dat Porter se model heelwat relevansie in die huidige onderwysopset het, omdat dit wil voorkom of die fisiologiese behoeftes besig is om in belangrikheid te taan.

Porter erken in sy model die belangrikheid van intrinsieke en ekstrasieke beloning. Intrinsieke beloning gaan hoofsaaklik oor die bevrediging van hoërordebehoefte, byvoorbeeld die gevoel om iets sinvol te bereik. Ekstrasieke beloning gaan primêr oor die bevrediging van laerordebehoefte soos salaris, bevordering en sekuriteit.

(ii) Implikasies van Porter se model vir die onderwyser

Die onderwyser wil graag as volwassene behandel word en nie altyd voorgeskryf word nie. Porter glo in selfbeheer, selfbepaling en selfbestuur vir die onderwyser, en om beroepstevredenheid te ervaar moet sy behoefte aan outonomie bevredig word. Die prinsipaal kan veral met sy bestuurs- en leierskapstyl 'n belangrike rol speel in die bevrediging van hierdie behoefte.

Deur erkenning te gee aan die behoefte van outonomie behoort die onderwyser geleentheid te kry om sy klaskamer te bestuur met ruimte vir sy eie reëls en reëlings. Hy behoort ook geleentheid te kry om sy leerders op sy eie innoverende en kreatiewe wyse vaardighede aan te leer en krities te leer dink. Die behoefte aan outonomie kan grootliks bevredig word deur 'n prinsipaal met 'n deelnemende, demokratiese, bestuurs- en leierskapstyl.

2.5.5 Die kognitiewe benadering

2.5.5.1 Die benadering self

Wanneer mense sukses of mislukking belewe, is daar normaalweg 'n behoefte om te verstaan waarom dit gebeur het. Die attribusieteorie van Weiner (Hamachek, 1995:292) vermeld die vier algemeenste redes wat mense aanvoer wanneer hulle goed of swak in die voltooiing van 'n taak gevaar het. Die redes kan een of meer van die volgende moontlikhede insluit:

- persoonlike vermoë
- persoonlike inspanning
- moeilikheidsgraad van die taak
- geluk

So sal elke individu 'n verskillende rede as oorsaak aanbied waarom hy nie goed gedoen het of sukses behaal het nie. Die oorwegende redes waaraan mense hul suksesse of mislukkings toeskryf, vind binne die volgende drie dimensies plaas:

- 'n interne of eksterne dimensie (binne of buite die persoon)
- 'n stabiele of onstabiele dimensie (verander of bly dieselfde)

- 'n beheerbare of onbeheerbare dimensie (binne die mag van die persoon om dit te beheer, of nie)

Geluk en die moeilikheidsgraad van 'n taak word as ekstern tot die persoon en as onbeheerbaar beskou omdat die individu niks daaraan kan doen nie. Geluk word gesien as onstabiel omdat dit kan verander, maar die moeilikheidsgraad van 'n taak word beskou as stabiel omdat dit nie werklik sal verander nie (Hamachek, 1995:292).

Volgens Weiner (in Hamachek, 1995:293) het elkeen van hierdie dimensies belangrike implikasies vir die verstaan van motivering. Dit wil voorkom of die interne versus die eksterne dimensie nou saamhang met gevoelens van selfagting, trots en selfvertroue, of skuldgevoelens en skaamte.

Indien sukses of mislukking toegeskryf word aan interne faktore (soos daardie dinge waarvoor mense beheer het), sal sukses waarskynlik hul trots en selfvertroue versterk. Hierdeur sal die persoon se motivering verder groei. Indien mislukking egter toegeskryf word aan interne oorsake, kan dit lei tot gevoelens van woede en skaamte. Die dimensie van stabiliteit is nou verbind met die mens se verwagtings van die toekoms, terwyl beheer verband hou met beide toekomstige verwagtings en selfvertroue.

2.5.5.2 . Hoe attribute motivering beïnvloed

Wanneer die individu homself basies as 'n bekwame persoon sien en sy mislukkings aan 'n gebrek aan toewyding toeskryf, is hy gewoonlik in 'n goeie emosionele toestand om strategieë te ontwerp om 'n volgende keer beter te doen.

Motiveringsprobleme ontstaan wanneer mense hulle mislukkings toeskryf aan oorsake wat intern, stabiel en onbeheerbaar blyk te wees. Dit is nie verbasend dat hierdie soort mense baie ongemotiveerd is nie. Om uit 'n pos te bedank is byvoorbeeld 'n voorspelbare reaksie op die ervaring van mislukking, veral wanneer mense glo dat die oorsaak aan hul eie gedrag (intern) toegeskryf kan word, dit nie maklik sal verander nie (stabiel), en dit buite hul beheer is om dit ten goede te verander. Om sake te vererger is dit juis hulle wat nie hulp sal gaan soek nie, omdat

hulle glo dat daar geen manier bestaan dat hulle gehelp kan word nie (Hamachek, 1995:293).

2.5.5.3 Die effek van lokus van beheer op attribute

Mense met 'n interne lokus van beheer is diegene wat glo dat hulle werkprestasie grootliks toe te skryf is aan hul eie pogings en vermoëns. Diegene met 'n eksterne lokus van beheer sal meer geneig wees om te glo dat faktore buite hulself, byvoorbeeld geluk, moeilikheidsgraad en ander se toedoen, verantwoordelik is vir hul werkprestasie.

Onderwysers met 'n interne lokus van beheer sal geneig wees om hul belewinge te verklaar in terme van wat hulle doen, hoe hulle dit doen en hoe hulle daarvoor verantwoordelik is. Aan die anderkant sal onderwysers met 'n eksterne lokus van beheer geneig wees om hulle belewinge en gedrag te verklaar in terme van wat ander doen/nie doen nie en hoe ander mense dinge doen. Gebeure of omstandighede buite hulself is volgens hulle hoof-verantwoordelik vir hul suksesse of mislukkings.

2.5.5.4 Hoe attribusies oortuigings oor vermoëns en doelwitstelling beïnvloed

Een van die sterkste attribusies wat motivering beïnvloed is die onderwyser se oortuigings omtrent sy kennis en vermoëns. McCown, Driscoll en Roop (1996:288) stel die volgende moontlike oortuigings.

i) Oortuigings rakende die onderwyser se kennis en vermoëns

Hiervolgens word hipoteses vir vier moontlike oortuigings gestel:

- Die eerste oortuiging is dat kennis uit losstaande feite bestaan, teenoor 'n geïntegreerde komplekse stelsel van informasie.
- Tweedens word geglo dat kennis absoluut is. 'n Onderwyser met hierdie oortuiging sal geneig wees om eenvoudige antwoorde op vrae te soek en die verband tussen onderwerpe te ignoreer.

- Die derde oortuiging is om leer te sien as 'n poging wat nie geaffekteer word nie. Dit kan ook gesien word as strategiese gedrag.
- Laastens kan die oortuiging by onderwysers bestaan dat leer of vinnig of glad nie plaasvind nie. Sulke onderwysers sal onder die indruk verkeer dat sukses nie met harde werk verband hou nie, sodat pogings wat baie konsentrasie verg 'n verkwisting van tyd is.

ii) Oortuiging van selfwerkzaamheid

Onderwysers wat die suksesvolle voltooiing van hul take waarneem, sal 'n neiging ontwikkel om in hulle eie vermoëns te glo en sal voortgaan om sulke prestasies te bereik.

Selfwerkzaamheid kan by wyse van verskeie bronne bereik word:

- Dit kan eenvoudig bereik word deur self-waarneming. Huidige suksesse kan mense aanspoor om ook sukses in die toekoms te wil behaal.
- Die waarneming van ander se gedrag en optredes kan ook lei tot selfwerkzaamheid. Dit gebeur wanneer die persoon ander mense waarneem wat hy as vergelykbaar met homself beskou, en hy hulle gedrag navolg. Die persoon sal prestasies wat deur die ander bereik is, as ook binne sy eie vermoë beskou. Hy kan moontlik soos volg redeneer: "Dit wat daardie persoon bereik het, kan ek ook bereik".
- Aanmoediging word ook beskou as 'n bron van selfwerkzaamheid. Dit geskied normaalweg in die vorm van verbale gelukwensing.
- Die vierde bron van selfwerkzaamheid is die opwekking van emosie. 'n Bepaalde emosionele gebeurtenis kan mense aanspoor om 'n bepaalde uitkoms te bereik. Indien jy byvoorbeeld nie met die persepsie van ander saamstem dat jy nie 'n bepaalde uitkoms sal bereik nie, kan dit jou aanspoor om dit wel te bereik (McCown et al., 1996:289).

iii) Oortuigings van die onderwyser se selfwerkzaamheid ten opsigte van onderrig

Onderwysers se oortuigings oor hul eie vermoëns om leerders te motiveer beïnvloed hul eie motivering. Ashton en Webb (in McCown et al., 1996:295) is van mening dat “teaching efficacy refers to a teacher’s belief that teaching, in general will have an influence on students’ learning”. Persoonlike onderrig-selfwerkzaamheid is die onderwyser se vertroue in sy eie vermoë om leerders te kan motiveer. McCown et al. (1996:295) wys ook daarop dat onderwysers met ‘n lae onderrig- of persoonlike selfwerkzaamheid geneig sal wees om ‘n outoritêre bestuurstyl te handhaaf. Dit kan sy verhouding met leerders negatief beïnvloed.

2.5.5.5 Implikasies vir onderwysermotivering

Die konsep *lokus van beheer* het belangrike implikasies vir die begrip van die vlak van motivering van onderwysers. Volgens Hamachek (1995:294) sal onderwysers met ‘n hoë interne lokus van beheer meer gemotiveerd wees en hoër werkprestasie lewer. Andersyds is onderwysers met ‘n eksterne lokus van beheer mense wat glo dat hul werkprestasie blote geluk is en dat dit toegeskryf kan word aan eksterne faktore. Laasgenoemdes sal moeilik gemotiveer kan word om hard te werk.

Onderwysers se oortuigings oor hul eie vermoëns om te presteer of goeie werk te verrig sal ook hul motivering beïnvloed (McCown et al., 1996:289). Indien ‘n onderwyser verwagtinge van selfwerkzaamheid het, en hy glo dat hy die vermoë het om ‘n bepaalde doelwit te bereik, sal daardie bepaalde oortuiging as bron van motivering dien.

Binne die raamwerk van die onderwystransformasieproses sal onderwysers met ‘n sterker interne lokus van beheer en meer positiewe persepsies van hul eie vermoëns meer geneig wees om self verantwoordelikheid vir verandering te aanvaar en positief daarop te reageer. Onderwysers met ‘n sterker eksterne lokus van beheer sal meer geneig wees om dit te beskou as “iemand anders” se saak, byvoorbeeld die onderwysdepartement, prinsipaal of selfs ouers. Hulle sal ook minder daartoe geneig wees om mede-verantwoordelikheid te aanvaar en werklik by die implementering van verandering betrokke te raak.

2.5.6 Carl Rogers se fenomenologiese benadering

2.5.6.1 Inleiding

Met sy humanisties-fenomenologiese mensbeskouing verwerp Rogers die psigo-analitiese beskouing dat die mens deur onbewuste biologiese energie gemotiveer word. Hy verwerp ook die standpunt van die behavioriste dat gedrag 'n produk van kondisionering is. Volgens Rogers strewe die mens voortdurend daarna om sy potensialiteite te verwesenlik. In hierdie proses van verwesenliking speel die persoon self in totaliteit 'n aktiewe rol. Die omgewing speel slegs 'n fasiliterende of inhiberende rol in die verwesenliking van sy moontlikhede. Rogers beklemtoon die rol wat die persoon se **subjektiewe belewing** van sy wêreld speel en plaas veral klem op die rol wat die individu se siening van homself in die bepaling van sy gedrag speel (Hall & Lindzy, 1970: 516; Meyer et al., 1990:398; Möller, 1993:240).

2.5.6.2 Die struktuur van die persoonlikheid

Rogers (1951:483; 1954:484) onderskei drie belangrike konsepte in sy persoonlikheidsteorie, naamlik: organisme, fenomele veld en die self. Die self is die sentrale konsep van sy teorie.

Die totaliteit van die individu se ervarings vorm sy fenomele veld. Die fenomele veld, wat sy verwysingstelsel uitmaak, sluit in sy fisiologiese prosesse, sensoriese ervarings en motoriese aktiwiteite, bewus of onbewus. "It includes all that is experienced by the organism, whether or not these experiences are consciously perceived" (Rogers, 1951:483).

Verwant aan die selfkonsep is die **ideale selfkonsep**. Dit verwys na daardie selfkonsep wat die persoon die graagste sou wou besit en waaraan groot waarde geheg word. Die persoon sal byvoorbeeld graag gelukkig wil wees, maklik met mense wil omgaan, agting by ander wil afdwing, aanvaar wil word, wil presteer, in die lewe of in sy beroep wil vorder.

Waardes maak 'n belangrike komponent van die selfkonsep van die mens uit. Dit kan aangeleer word omdat dit 'n bepaalde ervaring vergesel, byvoorbeeld die swak slaagsyfer van die klas kan impliseer dat die klas 'n lui of onbekwame onderwyser het. Dit kan ook direk van ander in die

selfstruktuur opgeneem word, byvoorbeeld deur nabootsing of identifikasie.

Volgens Rogers (1951:492-507) vertoon die mens se selfkonsep sekere wesenskenmerke:

- ▶ Die selfkonsep is bewustelik, daarom rig die mens sy gedrag ooreenkomstig 'n bewuste selfkonsep.
- ▶ Die selfkonsep bly konstant in verskillende situasies.
- ▶ Die self funksioneer as 'n geheel (Gestalt), en is nie 'n samevoeging van verskillende aspekte van die persoonlikheid nie.
- ▶ Gedrag is altyd in ooreenstemming met die selfkonsep. Die onderwyser wat homself gunstig evalueer en vol selfvertroue is, sal nie bedreig voel deur vreemde situasies nie, maar sal met volle vertroue voor 'n vreemde gehoor optree. Möller (1993:244) noem dat die mens nie homself kan verwesenlik as sy ervarings nie in ooreenstemming met die self is nie.
- ▶ Die mens sien ander en situasies in terme van hoe hy homself sien. Sou daar 'n verandering in sy selfkonsep intree, sal daar 'n ooreenstemmende verandering intree in die wyse waarop hy ander waarneem. Wanneer die selfkonsep nie in ooreenstemming met sy ervarings is nie, sal die teenstrydighede in sy gedrag weerspieël word.

Dit is belangrik om daarop te let dat die self nie iets binne die mens is nie, maar dit is daardie konstruksie wat aandui hoe die mens homself as persoon en sy ervarings beoordeel.

2.5.6.3 Die motivering van persoonlikheid

Rogers onderskei die volgende motiewe om die wyse waarop mense gemotiveer word en hoe hulle funksioneer te verklaar, naamlik aktualisering en selfaktualisering, simbolisering (waarneming), kongruensie en inkongruensie, positiewe agting en selfagting.

➤ Aktualisering en selfaktualisering

Rogers glo dat die tendens tot selfaktualisering die oorheersende motiverende krag in die menslike persoonlikheid is. Aktualisering word beskryf as 'n inherente neiging wat die mens vertoon om homself te handhaaf, te versterk en te ontwikkel. Deur selfaktualisering strew die mens daarna om die bewuste gedeelte van homself te laat realiseer. Alle fisiologiese en sielkundige behoeftes van die mens moet gesien word as aspekte van en ondergeskik aan die neiging tot selfaktualisering. Bevrediging van hierdie behoeftes help mee in die ontwikkeling van die mens.

"It is the urge which is evident in all organic and human life - to expand, extend, become autonomous, develop, mature - the tendency to express and activate all the capacities of the organism, to the extent that such activation enhances the organism or the self" (Rogers, 1961:35).

➤ Kongruensie

Kongruensie is 'n toestand tussen die self en ervaring wanneer die betekenis van bepaalde ervarings akkuraat gesimboliseer word en in daardie vorm deel uitmaak van die selfstruktuur. Deur kongruensie word die self 'n getroue weergawe van die mens se ervarings. "By this I mean that whatever feeling or attitude I am experiencing would be matched by my awareness of that attitude" (Rogers, 1951:51). Die kongruente mens, wat Rogers noem die volwaardig funksionerende persoon, is dus oop en vatbaar vir nuwe ervarings, omdat hy nie bedreig voel nie.

Wanneer die selfkonsep inkongruent is, met ander woorde nie ervarings akkuraat simboliseer nie, sal daar ook inkongruensie bestaan tussen die selfaktualiseringstendens en die meer grondliggende aktualiseringstendens. As gevolg van hierdie disharmonie kan hierdie situasie lei tot stagnasie van persoonlikheids groei en ongeluk tot gevolg hê.

Rogers gebruik ook die konsep **psigiese vryheid**, wanneer die mens die geleentheid het om sy ervarings te erken en te organiseer soos hy dit beleef. Dit is wanneer hy nie gedwing word om verdedigingsmeganismes te gebruik om sy gedagtes en gevoelens te ontken of te verdraai, of om die liefde en die aanvaarding van ander, wat vir hom belangrik is vir die behoud en versterking van sy selfbeeld, te behou nie.

➤ Positiewe agting

Die mens het ook 'n behoefte aan liefde, om begryp te word, gerespekteer te word en (soos jy is) aanvaar te word deur ander. Rogers glo dat dit 'n sekondêre, aangeleerde behoefte is wat ontwikkel uit die liefde en aandag wat jy as baba en latere jare ontvang van die belangrike ander, veral ouers, familie en vriende (Rogers, 1951:62). Hierdie behoefte lei tot inkongruensie wanneer die persoon sy optrede so moet inrig dat hy die liefde en goedkeuring van ander kan verkry of behou en hy nie volgens sy ware gevoelens optree nie. Indien die positiewe agting nie afgekeur word of negatief ervaar word nie, met ander woorde onvoorwaardelik aanvaar word, sal daar nie sprake wees van 'n toestand van inkongruensie nie (Möller, 1993:252).

➤ Selfagting

Die konsep selfagting hang baie nou saam met die mens se behoefte aan positiewe agting en is afhanklik van die positiewe agting van ander. Selfagting dui op die waarde wat 'n persoon aan bepaalde selfervarings of die totale selfkonsep heg. Die mens kan dus positief of gunstig oor homself dink, en van waarde voel, of homself as ongunstig en minderwaardig sien. Hy sal gunstige selfagting ervaar wanneer daar kongruensie bestaan. Negatiewe selfagting kan ontstaan wanneer die behoefte van selfagting lynreg teenoor die neiging tot selfaktualisering staan.

Volgens Rogers (1951:65-66) word die motivering van 'n mens se gedrag nie deur 'n aantal afsonderlike drange en behoeftes verklaar nie, maar deur een sentrale motief, naamlik 'n aktiewe, bewuste, strewe van die mens om homself en sy potensialiteite te verwesenlik volgens die neiging tot selfaktualisering. Slegs wanneer sy selfkonsep kongruent is sal selfaktualisering kan plaasvind, terwyl die sekondêre behoeftes van positiewe agting deur ander en selfagting ook bevredig moet word.

2.5.6.4 Implikasies van Rogers se teorie

Selfaktualisering is 'n voortdurende aktiewe groeiproses en kan met veel spanning en ongemak gepaard gaan, maar selfs hierdie prosesse van pyn en lyding kan ook sinvol deur die mens ervaar word en bydra tot selftransendering. Die onderwyser wat onderwystransformasie as traumaties ervaar, kan ook sin daarin vind, en ondanks sekere probleme steeds voortgaan om net sy beste

te lewer. Daarom beskou Möller (1993:246) die proses van selfontplooiing as 'n proses van vooruitgang en terugval wat soms deur pynlike terugslae gekenmerk word, maar wat ten spyte daarvan voortgesit word.

Selfaktualisering impliseer selfhandhawing. Dit wat deur selfaktualisering bereik is, moet gehandhaaf word. Dit is die belangrikste motiverende faktor in Rogers se teorie. Hy erken dat daar nog ander motiewe bestaan wat 'n rol by motivering speel, maar dat dit ondergeskik is aan en saamgesnoer word in die neiging tot selfverwesenliking.

Aangesien die mens se gedrag altyd in ooreenstemming met sy selfkonsep is, is dit belangrik dat die onderwyser ook 'n positiewe selfkonsep het. Hierdeur sal hy homself gunstig evalueer, wat sal meebring dat hy vol selfvertroue is om binne en buite die klaskamer op te tree en nie 'n vrees sal hê om byvoorbeeld voor vreemde gehore op te tree nie. Hierdeur kan die onderwyser sy moontlikheid om 'n goeie kommunikeerder te wees, verwesenlik. Die onderwyser kan ook gevra word om byvoorbeeld 'n saalbyeenkoms te behartig. Op hierdie wyse word hy ook die geleentheid gebied om homself te handhaaf, wat so belangrik is vir sy selfaktualisering. Sy behoefte aan die positiewe agting van sy kollegas en leerders en sy selfagting word so bevredig. Die bevrediging van die onderwyser se selfaktualiseringsdrang bring teweeg dat hy sy beroep as 'n aangename ervaring kan belewe.

2.5.7 Viktor Frankl se eksistensiële benadering

2.5.7.1 Inleiding

Volgens die eksistensiële sielkundige, Viktor Frankl, se persoonlikheidsteorie wil die mens nie maar net bestaan nie. Hy wil voel dat sy lewe die moeite werd is, en dat dit iets vir iemand beteken. Hy wil **waardes** in sy lewe realiseer en is primêr daarop ingestel om sin (logos) in die lewe te vind en om te lewe vir iets wat hy as sinvol ervaar. Volgens Frankl is hierdie strewe na sin in die lewe sterker as enige ander vorm van motivering.

Frankl se uitgangspunt sluit by die humaniste soos Maslow aan, maar hy kan nie sonder meer as

'n humanis bestempel word nie, aangesien sy visie van die transendering van die mens veel meer as Maslow se selfaktualisering omsluit. Aangesien begrippe soos waardes, sin en transendering hier sterk na vore kom, maak dit hierdie persoonlikheidsteorie uiters relevant om nie net die motivering van die mens te verklaar nie, maar om begrippe soos paradigmaverskuiwing en transformasie beter te verstaan. Frankl (1959:166) druk hom soos volg uit oor die mens se noue verbintenis met waardes en ideale: "Man lives by ideals and values. Human existence is not authentic unless it is lived in terms of self-transcendence". Die behoefte aan sinvolheid toon ook 'n verband met die hoëordebehoefte van Maslow, die Y-teorie van McGregor, Herzberg se motiveerders, McClelland se prestasieteorie, en Vroom se verwagtingsteorie. Frankl dui aan dat die mens se gedrag nie primêr deur verdedigingsmeganismes gerig word nie, maar deur die soeke na lewensin. Frankl (1959:154-155) noem in hierdie verband: "I would not be willing to live merely for the sake of my defense mechanisms... Man however, is able to live and to die for the sake of his ideals and values".

2.5.7.3 Die struktuur van persoonlikheid

Frankl beskou die mens as 'n liggaam-psyche-gees-eenheid. Veral die geestelike dimensie word sterk deur hom beklemtoon. Sonder die gees as eksistensiële essensie, kan die geheel nie bestaan nie. Frankl (1980:34) is van mening dat die mens in sy bestaanskern vir homself onverstaanbaar is en dat slegs God sy diepste wese kan deurgrond. Daarom is dit vir die mens onmoontlik om homself ten volle te verstaan.

Frankl konsentreer veral op die geestelike dimensie van die mens, wat volgens hom die volgende kenmerke insluit:

- **Wilsvryheid** behels die vermoë om besluite te neem.
- **Verantwoordelikheid** word deur die mens aanvaar vir sy keuses en besluite.
- **Persoonsgrond** dui op besluite wat vanuit die individu self kom en nie soseer vanuit genetiese of omgewingsinvloede nie.
- **Doel en waarde-georiënteerdheid** dui op die doelstellings en waardes wat deur die persoon self bepaal word.
- **Oop sisteem** beteken dat die persoon nie uitgelewer is aan die liggaamlike eienskappe of

sosiale omstandighede waarin hy lewe nie.

➤ **Sinsoekend** wil die mens **sin** in die lewe vind.

Logoterapie wil dan juis nie die oorsaak van simptome verklaar nie, maar poog om die mens se houding jeens sy simptome te verklaar. Frankl verklaar ook voorts dat die psigo-analise, soos deur Freud voorgedra, te veel aandag gee aan die instinktiewe onbewuste gedrag en motivering en dat dit die gevaar inhou dat dit mense meer siek as gesond maak (Möller, 1987:171).

2.5.7.3 Die motivering van persoonlikheid

(i) Inleiding

Die mens beskik oor die geestelike vermoë om homself te transendeer. Dit stel die mens in staat om homself agter te laat, bo homself uit te styg, na ander menslike wesens uit te reik en uit te reik na sin (logos). Hierdie transenderende vermoë maak van die mens werklik mens, waar hy homself leer ken.

Die selftransenderende vermoë van die mens is die belangrikste motiverende faktor van menslike gedrag. Die soeke na sin is 'n subjektiewe aangeleentheid, en vanweë die uniekheid van die mens kan niemand 'n ander se sin vind nie, maar iemand kan slegs gehelp word om self sin in die lewe te vind. In die proses wat die mens homself transendeer na sin wat buite homself geleë is, vind selfaktualisering plaas. Die mens moet dus 'n sinvolle doelstelling, saak of taak in die lewe hê waarna hy homself kan transendeer (Möller, 1993:273-274). Volgens Frankl (1978:14) kan die betekenis op verskillende wyses ervaar word, naamlik: **in die betekenis van werk, die betekenis van liefde, die betekenis van lyding** en die **betekenis van dood**. As die mens dus betekenis in sy gedrag vind, is hy geestesgesond en op pad na volwassenheid.

(ii) Die betekenis van werk

Die geestesgesonde of volwasse persoon sal sy werk of professie as roeping sien. Dit is juis hy wat deur realistiese waarneming 'n afstand tussen homself en sy probleme en swakhede kan plaas en vir homself kan lag. Hierdie soort humor moet onderskei word van die banale grappigheid en afbrekende spot wat by onvolwassenes en onverantwoordelike persone voorkom.

Wanneer daar egter niks is wat die mens se gedrag rig nie, die mens nie weet wat om te doen nie en daar 'n innerlike leegheid binne homself bestaan, ontstaan daar 'n toestand wat Frankl 'n **eksistensiële vakuüm** noem. Die mens doen dan dinge omdat ander dit doen (**konformisme**) of omdat ander wil hê hy moet dit doen (**totalitarisme**). Sondagneurose en verveeldheid is manifestasievorme hiervan. Dit is ook 'n soort van neerslagtigheid (doelloosheid en inhoudloosheid van bestaan) wat veral deur afgetrede en bejaarde mense ervaar word.

Eksistensiële frustrasie ontstaan wanneer die mens se wil tot sin en betekenis geblokkeer word. Omdat hy nie nou meer sy taak en roeping kan volbring nie, ontwikkel hy neuroses, ook genoem **noögene neurose**.

Werk is dus vir die geestesgesonde mens 'n roeping waarmee hy op sy eie unieke wyse 'n bydrae lewer tot die gemeenskap. Dit word dus nie bloot vir eie genoegdoening gedoen nie. Deur sy werk gee hy ook gehoor aan die oproep tot verantwoordelikheid wat tot hom kom (Meyer et al., 1988:457).

(iii) Die betekenis van liefde

Liefde is die tweede kenmerk waarvolgens volwassenes poog om sin in die lewe te ontdek. Die mens wil sin put uit sy verhoudings met ander. Dit kan alleen gebeur wanneer hy hulle in hul uniekheid ontdek, respekteer en waardeer. Die volwasse persoon is dus nie lusbevredigend of magsoekend in sy verhoudings met ander nie. Bevooroordeeldheid en diskriminasie in sy houding teenoor ander sal ook nie na vore kom nie. Frankl glo wanneer die mens op onselfsugtige wyse bereid is om homself ter wille van ander op te offer, hy 'n sterk dimensie van betekenisvolheid bereik. Liefde is ook vir Frankl 'n primêre kenmerk, waarvan seks 'n uitdrukkingsvorm is (Frankl, 1980:45-46).

(iv) Die betekenis van lyding

Die mens word geroep om lyding sinvol te verwerk. Probleme en lyding aktiveer die mens om te groei na volwassenheid en werk ook apatie en verveeldheid teen. Wanneer lyding die betekenis van 'n offer kry raak dit sinvol. Daarom is die persoon se ingesteldheid of houding teenoor lyding van belang. Wanneer lyding nie verwerk en getransendeer kan word nie, sal dit oorgaan tot

wanhoop. Wanhoop is vir Frankl lyding sonder dat die mens betekenis of sin daarin sien. As gevangene in die konsentrasiekampe by Auschwitz en Dachau gedurende die Tweede Wêreldoorlog beskou Frankl homself as 'n persoonlike getuie dat sin in lyding te vind is. Wanneer mens sin in lyding vind, het jy die hoogste vlak van ontwikkeling bereik en is jou geloof onwrikbaar. Frankl (1959:148) getuig soos volg aan die einde van sy konsentrasiekampervaringe: "The crowning experience of all, for the home coming man, is the wonderful feeling that after all he has suffered, there is nothing he need fear anymore - except his God".

(v) Die betekenis van die dood

Frankl glo ook dat die eindigheid van die lewe bydra tot die sin van die lewe. Die mens weet hy gaan eendag sterf, daarom moet hy sy tyd nuttig en doelgerig gebruik om sy take te voltooi. Die optimaal ontwikkelde persoon se geloof in die sin van die lewe kan egter nie maklik deur moeilike omstandighede of deur onverwagse tragiese gebeure soos die dood of onvoorsiene probleme omver gegooi word nie. Sy innerlike sterkte en kalmte van gees dra by tot sy lewenswysheid.

2.5.7.4 Implikasies van Frankl se persoonlikheidsteorie vir die onderwys

Frankl se teorie is nie op wetenskaplike navorsing gebaseer nie en kan nie maklik aan empiriese ondersoek onderwerp word nie. Dit is nie 'n volledige persoonlikheidsteorie nie, maar het uitsluitlik te make met die motivering van die mens se gedrag.

Deur die geestelike dimensie gee hy 'n verklaring van die mens met sy unieke geestelike vermoëns, wat van groot waarde vir motivering kan wees. Veral diegene wat moontlik aan noëgene neurose ly, kan deur logoterapie gehelp word om sin in die lewe te vind of dit te ontdek of dit te herontdek (Meyer et al., 1988:461). Volgens Möller (1993:282) het Frankl met sy selftransenderingsbegrip, wat hy verbind met die geestelike dimensie, 'n nuwe motiveringsaspek van die persoonlikheid beskryf.

As gevolg van die paradigmaverskuiwing en transformasie in die onderwys, belewe baie onderwysers vandag die onderwysberoep nie meer as 'n roeping nie, maar as 'n beroep van trauma

en lyding. Sy werk het dikwels nie vir hom betekenis nie, hy weet by tye nie wat om te doen nie en hy ervaar 'n innerlike leegheid.

Om bo-tallig in die onderwys verklaar te word, herontplooi te word na 'n ander skool, dorp of provinsie, of afdanking in die gesig te staan, kan met Frankl se konsep van lyding vergelyk word.

Frankl (1967:14-15) glo dat die onderwyser as sinsoekende wese sin in hierdie lyding kan en behoort te vind, wanneer hy sê "It is precisely when facing such a fate, when being confronted with a hopeless situation, that man is given the last opportunity to fulfill a meaning - to realize even the highest value, to fulfil even the deepest meaning - and that is the meaning of suffering".

Die probleme en lyding wat onderwysers tans ervaar, kan hom dus aktiveer om te ontwikkel na volwassenheid en help om apatie en verveeldheid teen te werk.

Die onderwyser kan eksistensiële frustrasie ervaar omdat onderwystransformasie sy strewe na sin en betekenis kan blokkeer. Weens verskraalde personeelvoorsiening word opvoeders onder andere met meer leisure belaai as in die verlede, en word hulle soms versoek om vakke te onderrig waarvoor hulle nie voldoende opgelei is nie. Hierdie ongunstige omstandighede, wat as traumaties ervaar kan word, kan juis die moontlikheid en geleentheid vir die onderwyser skep om, volgens Frankl, sin in sy beroep te belewe.

Begrip vir die betekenis (sin) van dood laat die onderwyser beseft dat hy nie vir ewig sal lewe nie. Hierdie beseft dat hy nie tydloos is nie dwing hom as't ware om sy tyd nuttig en doelgerig aan te wend om sy take te voltooi. Die onderwyser sal dus hiervolgens meer gemotiveerd sy take wil verrig en voltooi.

Die sin en betekenis van liefde, soos omskryf deur Frankl, het ook belangrike implikasies vir die onderwyser se interpersoonlike verhoudings, aangesien dit juis bevooroordeeldheid en diskriminasie teenoor ander teenwerk. Die nuwe grondwet van die Republiek van Suid-Afrika en die Suid-Afrikaanse Skolewet verbied in wese die bevooroordeeldheid en diskriminasie wat in die verlede in die Suid-Afrikaanse samelewing en skole geheers het. In hierdie opsig gee Frankl se teorie ook nuwe impetus aan die konsepte paradigmaterskuiwing en onderwystransformasie.

Selfaktualisering kom na vore as 'n neweproduk wanneer die mens 'n saak of betekenis in die lewe het waarna hy homself kan transendeer. Wanneer die mens homself transendeer, verloor hy as't ware homself om homself weer te vind en kom hy tot meer sekerheid omtrent homself en sy potensialiteite. Die feit dat die mens homself kan transendeer na 'n taak, betekenis of sin groter as hyself, het verreikende implikasies vir die aktualiseringsbegrip soos uiteengesit deur Carl Rogers.

In Figuur 2.7 word die hoofmomente van al die bespreekte teorieë sinopties voorgestel.

2.5.8 Samevattende evaluering

Alhoewel Freud se teorie 'n beperkte bydrae lewer tot die verklaring en motivering van die menslike gedrag, lê hy tog die fondament waarop Erikson as neo psigo-analis voortbou en sy teorie van psigososiale ontwikkeling baseer. Veral in die sewende en agste fases van Erikson se ontwikkelingsiklus word aangedui dat die onderwyser as persoon nie sonder rede dinge sal doen of sal werk nie, maar dat die menslike rede en die sosiale omgewing sy gedrag beïnvloed. Volgens Erikson se model van psigososiale ontwikkeling sal die onderwyser as 'n generatiewe persoon veral in hierdie tyd van onderwystransformasie strew na die beleving van eiewaarde en 'n bydrae wil maak tot die gemeenskap. Die onderwysberoep moet dus van so 'n aard wees dat dit die beleving van ontoereiktheid, betekenisloosheid en sinloosheid sal elimineer of beperk. Dit moet voorsien in die behoefte van die onderwyser om sy integriteit en eie waardigheid te handhaaf. Om sinvolle verhoudings met die leerders aan te gaan moet die onderwyser nie net opreg wees nie, maar moet die kind ook in die regte omstandighede en omgewing opgevoed word.

Skinner, daarenteen, maak nie voorsiening vir die vermoë van die onderwyser om besluite te neem nie en glo dat die mens nie wilsvryheid het nie. Sy teorie van gedragsmodifikasie werp egter lig op verskillende versterkers wat die gedrag en motivering van die mens kan beïnvloed. Alhoewel Skinner erken dat die mens drange en behoeftes het, glo hy dat sy gedrag primêr bepaal word deur omgewingsveranderlikes.

Deur te glo dat die beduidendste determinante van menslike gedrag sekere innerlike kwaliteite, soos vrye wil en subjektiewe beleving is, maak die humaniste ook hulle bydrae tot 'n verklaring

vir die motivering van die onderwyser se gedrag. Die onderwyser se behoefte aan menswaardige behandeling en selfrespek soos verstaan deur Maslow, maak ook die humanistiese benadering, veral in hierdie tyd waar menseregte hoog aangeslaan word, uiters relevant vir hierdie studie.

Herzberg se demotiveerders het nie juis motiveringswaarde nie, maar sy motiveerders kan onderwysers aanspoor tot beter prestasie.

McGregor se X- en Y-teorie het veral groot waarde vir prinsipale wat die onderwyser binne die proses van transformasie doeltreffend moet bestuur sodat die onderwyser sy beroep as aangenaam en sinvol kan belewe.

McClelland, soos Maslow, beklemtoon die behoefte aan prestasie wat die onderwyser wil bevredig. Hierdie behoefte rig 'n appél tot die prinsipaal om die nodige en gunstige omstandighede te skep waarin die onderwyser kan en sal wil presteer. Verwagtinge kan volgens Vroom 'n aansporingsmiddel wees, maar stel ook sekere uitdagings aan die prinsipaal.

Aangesien die afwenteling van mag en gesag asook konsepte soos onder andere Uitkomsgebaseerde Onderwys deesdae hoë prioriteit geniet, maak Porter se model, met sy beklemtoning van outonomie 'n waardevolle bydrae tot hierdie studie om die motivering van die onderwyser te verklaar.

Rogers se erkenning van behoeftes en die mens se strewe om voortdurend sy potensialiteite te verwesenlik, maak veral in die tyd van globalisering in 'n hoogs-kompeterende wêreld, die fenomenologiese benadering hier uiters relevant. In die transformerende onderwysbestel is daar nie net meer moontlikhede vir die onderwyser nie, maar ook meer geleenthede tot selfaktualisering.

Aangesien transformasie deur sommige onderwysers as traumaties ervaar kan word, lewer Frankl se eksistensiële benadering, naamlik dat die mens die behoefte het aan sinbeleving, selfs in tye van lyding, 'n waardevolle bydrae tot hierdie navorsing.

2.5.8 Faktore wat die motivering van onderwysers beïnvloed

2.5.9.1 Inleiding

Vanuit die bespreekte motiverings- en persoonlikheidsteorieë word dit duidelik dat daar verskeie faktore bestaan wat die motivering van onderwysers beïnvloed. Dit is nie net belangrik dat die prinsipaal weet watter faktore die motivering van sy personeel beïnvloed nie, maar ook die onderwyser self, asook die onderwysdepartement wat vir die beplanning van die onderwys verantwoordelik is. Die faktore wat vervolgens bespreek sal word, is daardie wat te voorskyn gekom het in die bespreekte motiverings- en persoonlikheidsteorieë, en word soos volg geklassifiseer:

Faktore in die onderwyser self

Faktore geleë binne die skool

Bestuursfaktore

Gemeenskapsfaktore

2.5.9.2 Faktore in die onderwyser self

(i) Behoefte aan erkenning

Enige mens ervaar in sy beroepslewe die behoefte aan erkenning, die onderwyser ook. Erkenning kan enersyds op die mens en andersyds op die werk gerig wees. Die onderwyser se mening kan byvoorbeeld ingewin word oor 'n werksaangeleentheid of werklike aandag kan geskenk word aan 'n versoek van 'n onderwyser, of hy kan geluk gewens word met die voltooiing van 'n goeie stukkie werk. Deur insette van die kant van die onderwyser kan merietetoekennings en bevordering die nodige erkenning gee aan die onderwyser se prestasies. Hierdie erkenning moet egter deur die onderwyser verdien word. Die onderwyser behoort egter nie net as menslike hulpbron erkenning te kry nie, maar ook as personeellid.

Wanneer erkenning van prestasies gereeld plaasvind soos dit hoort, waar dit verdien word en nie as valse vleiere gebruik word nie, sal dit ook die behoefte aan verwagting positief beïnvloed en bevredig (Esterhuizen, 1989:33; Van der Westhuizen, 1990:212).

(ii) Behoeftte om te presteer

Vir die onderwyser beteken die suksesvolle afhandeling van 'n taak die handhawing van 'n posisie en die sigbare resultate van sy werk. Die nodige geleenthede vir prestasie behoort vir die onderwyser geskep te word. Werkprestasie laat 'n gevoel van werktrots ontstaan. Dit lewer 'n bydrae tot die werkmotivering van die onderwyser.

Die weerhouding van prestasie kan demotiverend op die onderwyser inwerk, en kan daartoe aanleiding gee dat onderwysers die skool of die onderwys kan verlaat. Prestasie van die onderwyser manifesteer op verskeie gebiede: die akademiese prestasie van sy leerders, prestasie op die sportveld of op kulturele gebied, wanneer die onderwyser self ook byvoorbeeld verkies word as provinsiale skeidsregter of as leier van 'n studiekomitee. Al hierdie gevalle kan deur hom ervaar word as 'n prestasie.

(iii) Verantwoordelikheid

Verantwoordelikheid in 'n verrykte en interessante werk is geïdentifiseer as 'n motiverende faktor in die werksituasie van die onderwyser. Benewens verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir sy eie werk, hulp aan leerders en deelname aan die formulering van skoolbeleid kan onderwysers meer verantwoordelikheid kry deur as individue of as spanne besluite te neem rakende onderrigmateriaal, kurrikula, klaskamerorganisasie en keuse van onderwystegnieke en -metodes.

Die toekenning van verantwoordelikheid kan 'n groot aansporingsmiddel vir die onderwyser wees, want dit bied aan hom die moontlikhede om in sy werk en beroep te ontwikkel met die oog op latere bevordering. Bevordering kan ook 'n aansporingsmiddel op sigself wees. Deur aan hom verantwoordelikhede te gee, word daar vertrou in hom geplaas dat hy oor die vermoë beskik om bepaalde take suksesvol te voltooi. Hiermee word daar ook erkenning gegee vir sy werk, sodat hy dit ook sinvol kan beleef. Dus moet daar 'n sterk verantwoordelikeheidsin by die onderwyser gekweek word, asook 'n trots op die kwaliteit van opdragte wat uitgevoer moet word.

(iv) Doelwitte vir die onderwyser in sy beroep

Aanvaarbare, realistiese en duidelik uitgespelde doelwitte kan as 'n aansporingsmiddel vir die

onderwyser dien, en is daarom 'n faktor wat motivering kan beïnvloed. Indien die personeel gepas ingelig word oor die doelwitte en resultate wat bereik word, is hulle geneig tot groter samewerking en voel hulle terselfdertyd deel en volwaardige lede van die personeel. Die verwagting om sukses te behaal met die onderrig van leerders of die verwagting om later bevorder te word is ook 'n doelwit wat die onderwyser kan motiveer. Wanneer die doelwitte bereik word, sal die onderwyser se behoefte om te presteer ook bevredig word. Dit is belangrik dat die onderwyser ook sal deel hê aan die daarstel van doelwitte vir die skool. Deur die bereiking van doelwitte word geleentheid vir selfverwesening gebied.

(v) Die behoefte aan selfverwesening

Hierdie behoefte van die onderwyser om te wil word wat hy kan word, dryf die onderwyser om nie net sukses te behaal in sy werk nie, maar ook in sy persoonlike lewe. Sy suksesbeleving, wat deel uitmaak van sy selfverwesening, bring mee dat hy sy werk geniet en dit as sinvol ervaar. Sukses- en sinbeleving dra ook by tot 'n positiewe selfkonsep. Om tot selfverwesening te kan kom behoort die onderwyser sigbare rolmodelle in die prinsipaal en senior personeel te hê met wie hy kan en wil identifiseer.

Slegs wanneer die onderwyser die bevrediging van sy basiese behoeftes aan werksekuriteit, liefde en aanvaarding van die personeel ervaar, kan sy selfverwesening gedy (Vrey, 1979:48). Die bedreiging van moontlike afdanking het egter byvoorbeeld 'n negatiewe effek op die onderwyser se selfaktualisering en sinbeleving. Die onderwyser kom ook tot selfverwesening deur die verhoudings wat hy aangaan.

(vi) Verhoudingvorming van die onderwyser

Aangesien die onderwyser hom in die skool, in die onderwys en in die ouer- en breë gemeenskap wil en moet oriënteer, sal en wil hy verhoudings met die wêreld om hom aangaan. Verhoudingvorming is bipolar en sal dus beleef word as aangenaam of onaangenaam, of êrens tussen die twee uiterstes. Die onderwyser moet homself handhaaf in die sosiale gemeenskap wat kollegas, ouers en die gemeenskap insluit.

(a) Verhouding met homself

Die onderwyser se selfkonsep bepaal voortdurend die rede waarom hy op 'n sekere manier optree. Dus kan verwag word dat sy verhouding met homself in sy opvoedingstaak gaan manifesteer. Indien die onderwyser sy onderrig- en opvoedingstaak as sinvol wil beleef moet daar sprake wees van persoonlike interaksie en doeltreffende kommunikasie (Vrey, 1979:218). Die onderwyser wat die kind wil opvoed, moet bereid wees om homself vir die kind oop te stel, om homself sienbaar te maak sodat ander, veral die leerder, daardie reële self (soos wat hy is, dink, voel en glo) kan raaksien. Hiervoor moet hy homself aanvaar sodat hy as mens spontane gesag by die kind kan afdwing.

Die onderwyser moenie worstel met eie aanvaarding, selfgelding en selfagting nie, want dit kan veral kommunikasie benadeel. Met sy positiewe maar realistiese selfkonsep moet die onderwyser strewende na toereikendheid. Die onderwyser wat basies toereikend is, kan en sal nie huiwer om homself vir kritiek oop te stel nie. Hierdie onderwyser sal ook homself voortdurend teen subjektiewe standaarde meet wat 'n invloed op sy selfkonsep het. Indien die onderwyser 'n positiewe verhouding met homself het, sal hy gelukkig wees en nie skroom om te eksplloreer en probleemsituasies aan te durf nie.

(b) Verhouding met kollegas

Die onderwyser moet van meet af aan besef dat hy saam met kollegas met verskillende persoonlikhede werk. In sy verhouding met sy kollegas identifiseer en meet die onderwyser homself voortdurend aan die prestasies van sy kollegas. Daar is 'n polariteit in sy verhoudings met sy kollegas: hy word aanvaar of verwerp, hy word vermy of opgesoek. Aangesien die onderwyser ook 'n behoefte aan liefde en affiliasie het, sal wedersydse aanvaarding deur sy kollegas uitloop op opregte verhoudings. Deur opregte verhoudings met sy kollegas ervaar die onderwyser ook geborgenheid by die personeel (Sergiovanni & Starrat, 1983:167). Goeie verhoudings met sy kollegas kan bydra tot die werksgeluk en werktevredenheid van die onderwyser.

c) Verhouding met skoolouers

Ten einde gesonde verhoudings met ouers te handhaaf behoort die onderwyser hul waardigheid, integriteit en belangrikheid te erken. Die onderwyser moet in ag neem dat baie ouers ook verder studeer het, ook met die opvoeding van hul kinders besig is en dikwels krities staan teenoor die onderwyser en die administrasie van die skool. Sommige ouers voel ook bedreig wanneer hul kinders die onderwyser as rolmodel sien, terwyl onderwysers kan voel dat ouers hul professionele terrein betree. Hierdie wedersydse botsende verwagtinge kan vrye kommunikasie tussen die ouer en die onderwyser strem. Gesonde ouer-onderwyserkommunikasie is noodsaaklik en die ouer moet die vrymoedigheid hê om oor die kind se probleme met die onderwyser te gesels (Vrey, 1979:220). Indien daar nie goeie kommunikasie en samewerking tussen die ouer en onderwyser is nie, ontstaan daar 'n ongelukkige situasie aangesien die onderwyser sy gesag oor die leerder grootliks van die ouer ontvang.

'n Ongesonde ouer-onderwyserverhouding beïnvloed die doeltreffende funksionering van die onderwyser negatief. Die onderwyser behoort dus inisiatief en leiding te neem om 'n gesonde verhouding daar te stel. Hiervoor is effektiewe kommunikasie nodig.

(d) Verhouding met leerders

Uit die aard van sy werk is die verhouding tussen die onderwyser en die leerder die mees sentrale verhouding in die skool. Ten spyte van sy aangebore vermoëns en innerlike dryfkragte is die leerder afhanklik van die ondersteuning en hulp van die onderwyser. Die behoefte aan, hunkering na en bereidheid tot verhoudingvorming met steungewende volwassenes is by elke normale, gesonde leerder teenwoordig. Om sinvol in verhouding met die leerder te tree moet die onderwyser die leerder ken, verstaan, liefhê en onvoorwaardelik aanvaar. Die leerders word nie beïndruk deur die onderwyser se akademiese kwalifikasies nie. Hulle veronderstel dat die onderwyser oor voldoende kennis en vaardighede beskik.

Dit is belangrik dat daar altyd kwaliteit tyd en ruim geleentheid sal wees waar die onderwyser vakinhoude aan die leerder sal verduidelik, vaardighede aan hom leer en hom sal help met sy selfaktualisering. Aangesien die onderwyser die appél van die leerder aanhoor en hulp wil verleen, sal faktore wat hom verhoed om in verhouding met die leerder te tree die onderwyser frustreer

en as 'n negatiewe belewenis ervaar word. Die aantal leerders in die klas, die grootte van die lokaal en die aantal lesure is onder andere faktore wat die leerder-onderwyserverhouding kan beïnvloed.

Die onderwyser-leerderverhouding is nie gering in waarde nie. Hierdie verhouding kan die geluk van die leerder beïnvloed, maar ook die geluk en tevredenheid van die onderwyser.

(e) Verhouding met dinge en objekte

Dit is vandag meer as ooit te vore geen geheim dat die onderwyser na sy aanvanklike opleiding nie al die kennis in pag het nie. Elke onderwyser het die taak om op hoogte van sake te bly. Die onderwyser moenie net die leerder leer om krities te dink en betekenis en sin in feite te vind nie, maar meer klem val nou op die aanleer van vaardighede.

Vir die leerder om die leerstof as betekenisvol te ervaar, moet die onderwyser in staat wees om tussen die essensie van kennis en die veelvoud van feite te onderskei, te selekteer en die essensie van die relevante strukture te orden en duidelik te maak.

Die Nuwe Kurrikulum 2005 en die Uitkomsgebaseerde Benadering in die Onderwys, saam met die hoë premie wat op doeltreffende kennis wat gereeld tot op die vereiste standaard bygewerk word, geplaas word, laat vir die onderwyser weinig tyd vir naskoolse en buiteskoolse bedrywighede. Hierdie stand van sake plaas die verpligting op die onderwysowerhede om dringend noodsaaklike indiensopleidingskursusse aan onderwysers te bied.

(f) Verhouding met die onderwysowerhede

Dit is die onderwysowerhede in wie se diens die onderwyser staan, se taak en plig om die onderwyser in toenemende mate en op deurlopende wyse toe te rus vir sy taak. Die vraag ontstaan nou of die owerheid sy plig nakom. Indien die owerheid sy taak en plig ten opsigte van indiensopleiding en professionele ontwikkeling van onderwysers ernstig opneem, sal hy ook 'n bydrae maak dat die onderwyser gelukkig in sy werk is. Die owerhede behoort ook onderwysers te bemagtig. Hierdeur sal die onderwyser werktevredenheid ervaar, sodat hy geroepe sal voel om net die beste vir die kind en sy opvoeding te gee.

Die owerhede as werkgever is verantwoordelik om in verskeie van die onderwyser se behoeftes te voorsien, onder andere werksekuriteit, 'n markverwante salaris, bevordering, die erkenning van sy menswaardigheid en moontlike prestasie. Die owerhede is ook in beheer van die skepping van 'n aangename werksruimte. Weens die proses van rasionalisering en herontplooiing word daar in 'n mindere mate aan hierdie behoeftes voorsien en is die verhouding met die owerhede nie altyd goed nie. Die gevolg van hierdie minder goeie verhouding met die owerhede het reeds tot uiting gekom in die vorm van sloerstakings, stakings en ander vorme van industriële aksies teen die owerhede.

(vii) Moreel

Marx (1981:193) beskryf moreel as die gesindheid of geestesingesteldheid van werknemers wat sal bepaal of hulle bereid sal wees om vrywillig saam te werk om die doelwitte van die onderneming te bereik. Daar bestaan 'n noue verband tussen moreel en werktevredenheid.

Die volgende ses aanduidings van 'n skool se moreel word deur Gross (in Gorton, 1983:204) onderskei:

- Die gevoel van trots op die skool.
- Genot van werk in die skool.
- 'n Lojaliteitsgevoel tot die skool.
- 'n Samehorigheidsgevoel onder die onderwysers.
- Die aanvaarding van die opvoedkundige beleid.
- Die aanvaarding van die onderwysleier se oordeel.

Hierdie faktore het 'n duidelike positiewe effek op die onderwyser se intrinsieke en ekstrinsieke motivering.

2.5.9.3 Faktore geleë binne die skool

(i) Die aard, interessantheid en sinvolheid van die werk

Indien die onderwyser se werk vir hom interessant is, hy daarvan hou, hy 'n bydrae kan maak tot

die bereiking van doelwitte in die onderwysprofessie en hy selfverwesenliking ervaar, kan dit dien as motiveerder. Uitdagings en geleenthede vir bevordering, verdiende erkenning, verantwoordelikheid en geleenthede vir prestasie, kan die onderwyser verder motiveer. Weens die feit dat veral baie prinsipale die vrywillige skeidingspakket geneem het, is daar groot ruimte geskep vir bevordering, erkenning en prestasie. Die aanstelling van nuwe hoofde het verder die ruimte gelaat dat baie onderwysers ook nou vir aanstelling in bevorderingsposte kan aspireer. Onderwysers het nou nuwe en meer geleenthede gekry om hul moontlikhede te verwesenlik, sodat hulle hul werk as sinvol kan beleef.

Die vak-adviesdiens is uitgebrei om onderwysers in toenemende mate by te staan om lesse interessanter aan te bied deur middel van eie inisiatief, kreatiwiteit en vernuwing, in plaas van eentonige roetinetwerk, wat lei tot frustrasie en verveeldheid by die onderwyser. Die inspekteur van onderwys het 'n kringbestuurder geword wat 'n onderwyskring bestuur en betrokke is by die opleiding en ontwikkeling van bestuursvaardighede, veral by die senior personeel en die beheerliggaam van die skool. Die vraag ontstaan of die onderwysowerhede genoeg gedoen het om die onderwyser se natuurlike weerstand teen verandering af te breek, omdat ouer onderwysers ook nou in die nuwe benadering opgelei word.

(ii) Fisiese werksomstandighede

Hierdie faktor, wat die motivering van onderwysers beïnvloed, het betrekking op die fisiese werk, die beskikbaarheid van fasiliteite en hulpmiddels en ander aspekte van die fisiese omgewing waarin die beroep beoefen word, soos ventilasie, beligting en werksruimte. Swak fisiese omstandighede kan die onderwyser demotiveer, terwyl die afwesigheid van die nodige geriewe en hulpmiddels hom kan kortwiek in die uitvoering van sy taak en dus sy effektiewe funksionering nadelig kan beïnvloed. Die kwantiteit van werk verwys na die feit dat baie onderwysers die professie verlaat het en hul poste afgeskaf is. Die hoeveelheid werk per onderwyser het gevolglik vermeerder.

Die vraag ontstaan of daar nog werklik sprake kan wees van sinvolle verhoudingvorming met die leerder indien elke onderwyser 40 leerders in die primêre skool en 35 in die sekondêre skool in sy klas het.

Indien onderriglokale nie genoeg werkruimte vir die onderwyser laat nie, sal hy nie doeltreffend met die leerders kan kommunikeer en hulle kan beheer nie. Deur swak ventilasie en beligting kan die onderwyser ook sy werk as onaangenaam ervaar en dit kan negatief inwerk op sy werkverrigting en motivering.

'n Telefoon, spoeltoilette, drinkwater, elektrisiteit en speelruimte kan beskou word as basiese geriewe by enige skool, asook hulpmiddels soos 'n fotokopieermasjien, bandopnemers en 'n radio. Alhoewel dit nie in die Wes-Kaap 'n probleem is nie, bestaan hierdie geriewe in baie Oos-Kaapse skole nie. Die afwesigheid van hierdie basiese kommoditeite sal die onderwyser se moreel verlaag en meebring dat hy sy beroep as onaangenaam ervaar, terwyl goeie fisiese omstandighede die motivering van die onderwyser positief sal beïnvloed.

(iii) Dissipline ten opsigte van leerders en onderwysers

Aangesien die onderwyser-leerdersverhouding ook 'n gesagsverhouding is, sal dissipline ook hier ter sprake kom. Dissipline kan verklaar word as leidinggewing, positiewe beïnvloeding en die inoefening van dit wat goed en reg is. Die keerkant van dissipline verwys na beheer, afkeuring, teregwysing, betueling, beperking, verbieding, vermaning, dwang en strafmaatreëls (Badenhorst, Calitz, Van Schalkwyk & Van Wyk, 1986:81). Dissipline impliseer dus nie noodwendig straf nie, maar ook die spontane aanvaarding van die gesag van die onderwyser deur die leerder. Deur gesagsdissipline sal die onderwyser die leerder ook deur sy voorbeeld lei tot selfdissipline. Die vraag is egter of die onderwyser werklik oor doeltreffende alternatiewe dissiplinêre maatreëls vir lyfstraf beskik.

Die onderwyser wat self onder streng dissipline, min begrip, weinig seggenskap oor sekere sake, streng toesig, weinig outonomie en beperkte verantwoordelikhede skoolhou, sal ook minder gemotiveerd wees. Die effek van veranderinge op die belewing van mag, verantwoordelikheid en outonomie kan hom laat voel dat hy nie meer "in beheer" is nie. Sonder dissipline sal die onderwyser en die skool nie sy doelwitte bereik nie. Goeie dissipline skep 'n aangename werksatmosfeer vir die leerder en die onderwyser en kan bydra tot beter motivering.

(iv) Terugvoering vanaf leerders en prinsipaal

Terugvoering van resultate, insluitend suksesse en mislukkings, van skolastiese prestasies sowel as buitemuurse aktiwiteite kan 'n gevoel van tevredenheid of ontevredenheid by die onderwyser laat ontstaan. Die onderwyser kan homself hiervolgens evalueer en bepaal of hy sy doelwitte bereik het. Indien hierdie evaluering positief is, kan dit ook sy gemotiveerdheid positief beïnvloed. Deur terugvoering kan erkenning en beloning gegee word vir vordering, wat verder aanleiding kan gee tot bevordering met verhoogde status. Hierdeur kan terugvoering onderwysers verder vir hul taak motiveer.

2.5.9.4 Bestuursfaktore

(i) Gehalte van bestuur

Die gehalte van bestuur beïnvloed gedrag, houdings en strewes. Die prinsipaal is die belangrikste motiverings- en veranderingsagent in die skool. Sy bestuur moet van so aard wees dat die onderwyser daardeur geïnspireer en aangemoedig word tot spontane optrede en doelwitbereiking. Dit kan geskied deur positiewe interpersoonlike verhoudings en goeie kommunikasie.

Die prinsipaal behoort deeglik kennis te neem van bestuursfaktore soos organisasie, kommunikasie, administrasie, toesighouding, veiligheid, status en salaris. Aangesien hierdie faktore buite die werk self geleë is, kan dit die onderwyser ekstrasiek motiveer. Om te voorsien in hulle unieke behoeftes behoort onderwysers groter deelname in die bestuur van die skool te kry. Die onderwyser kan help met beplanning. Hy wil weet en moet weet wat van hom verwag word, asook hoe sy opdrag deel uitmaak van die groter geheel. Hierby moet daar bekwame en regverdige leierskap met aanvaarbare opdragte en die nodige riglyne wees. Die bestuurstyl van die prinsipaal speel dus ook 'n bepalende rol by motivering (Van der Westhuizen, 1990:213).

(ii) Bestuurstyl van die prinsipaal

Die wyse waarop die prinsipaal bestuursvaardighede aanwend, hou motiveringsimplikasies vir die onderwyser in. Adair (1990:30) maan in hierdie verband dat om ander te motiveer nie verwar moet word met praktyke van manipulasie deur leiers met sterk persoonlikhede om sodoende die swakkeres te domineer nie. Hy glo ook dat leiers die integriteit van ander moet respekteer.

Die volgende bestuurstyle het 'n invloed op die motivering van die onderwyser:

(a) Die uitbuitende outoritêre bestuurstyl

Die onderwyser wat onder hierdie bestuurstyl werk, tree normaalweg vyandig en/of onderdanig teenoor sy prinsipaal op. Hy toon wantroue, min verantwoordelikeheidsin en ontevredenheid met die werk, kollegas, prinsipaal en die skool. Hier bestaan min geleentheid vir opwaartse kommunikasie. Bevele en versoeke word gegee en streng kontrole word deur die bestuur uitgeoefen. As gevolg daarvan is die onderwyser minder ywerig en gemotiveerd om sy werk te doen.

(b) Die welwillende outoritêre bestuurstyl

Die houdings en optrede van onderwysers binne hierdie bestuurstyl is soms vyandig, soms positief en onderdanig aan die skool, kompetierend en vyandig ten opsigte van kollegas. Die onderwyser wat aan hierdie bestuurstyl blootgestel word, is dikwels ontevrede. Daar is min opwaartse kommunikasie. Topbestuur bepaal beleid en koöperatiewe spanwerk vind selde plaas. Personeellede wat aan hierdie bestuurstyl blootgestel is, ervaar min positiewe motivering.

(c) Die konsulerende bestuurstyl

Houdings onder hierdie bestuurstyl is gewoonlik positief en tevredenheid met werk, kollegas, skoolhoof en die skool heers by personeellede.

Kommunikasie geskied afwaarts en opwaarts, terwyl sydelingse kommunikasie redelik geslaagd tot goed is. Besluitneming ten opsigte van breë beleid word deur die topbestuur geneem, terwyl meer spesifieke besluite op laer vlak geneem word. Doelwitte word opgestel en opdragte word gegee na bespreking met ondergeskikte personeel. Kontrole word soms na laer vlakke gedelegeer. Die personeellede onder hierdie bestuurstyl is meer tevrede en gemotiveerd as wat die geval is met die vorige bestuurstyle.

(d) Die deelnemende bestuurstyl

Feitlik alle behoeftes van die mens word deur hierdie bestuurstyl geraak. Houdings is hier baie

meer gunstig. 'n Atmosfeer van vertroue heers en alle persone op alle vlakke voel verantwoordelik vir die skool. Relatief groot werktevredenheid heers onder personeellede. Kommunikasie geskied vrylik en in alle rigtings.

Koöperatiewe spanwerk kan van groot waarde wees. Alle betrokkenes word by besluitneming betrek en die bepaling van doelwitte word gedoen deur groepdeelname, behalwe in noodsituasies. Kontrole word wydverspreid uitgeoefen en personeellede voel medeverantwoordelik vir die kontrolefunksies. 'n Algemene positiewe gevoel word hier ervaar en lede is optimaal gemotiveerd.

(iii) Leierskapstyl

Dit is die wyse waarop die leier leiding neem en sake uitvoer, en hou direk verband met die bestuurstyle hierbo bespreek.

Verskeie leierskapstyle kan geïdentifiseer word.

(a) Outokratiese leier

Hier sentraliseer al die mag en besluitneming in die leier. Die onderwyser is gewoonlik hier minder gemotiveerd.

(b) Demokratiese leier

Hier word die gesag gedentraliseer en die personeel word betrek by besluitneming. Onderwysers is hier meer gemotiveerd.

(c) Vryeteueller

Die leier vermy hier gesag. Hy steun sterk op die besluitneming van die groep. Hierdie styl is minder leier-gemotiveerd met gepaardgaande laer motivering (Blase & Anderson, 1995:17-22; Schultz & Schultz, 1998:210-211).

Evans (1998:102) slaan die volgende aspekte van motivering vanuit 'n onderwysbestuurspektief hoog aan:

- Positiewe werksverwante houdings word volgehou wanneer onderwysers in hul pogings om uitdagings te aanvaar, ondersteun word.
- Skoolbestuur bied 'n manier en geleentheid waardeur uitdagings aan onderwysers gestel word.
- Prinsipale kan deur hul leierskapstyle onderwysers se progressie deur die proses van werksbevrediging fasiliteer.
- Skoolleierskap het 'n baie positiewe invloed op die motivering van onderwysers.

2.5.9.5 Gemeenskapsfaktore

In enige gemeenskap bestaan daar bepaalde religieuse, ekonomiese, kulturele, politieke en sosiale waardes en norme. Hierdie waardes kan die onderwyser se werkverrigting en sy motivering beïnvloed. Indien die onderwyser se waardes van dié van die gemeenskap verskil, kan dit demotiverend op hom inwerk (Van der Westhuizen, 1990:213). In 'n Christelik-georiënteerde gemeenskap sien die onderwyser eerstens homself in verhouding tot God en tweedens in verhouding tot sy medemens. Die ouer en gemeenskap sal dus van die onderwyser en skool verwag om Christelike norme soos byvoorbeeld "jy mag nie steel nie" en "geen seks voor die huwelik" nie net vir die kind voor te hou nie, maar dit ook daadwerklik uit te leef. Die onderwyser se godsdienstige agtergrond is dus van deurslaggewende belang.

Van die onderwyser kan ook verwag word om "politiek korrek" geaffilieer te wees en op te tree. Hierdie verwagtinge kan die onderwyser se vryheid van keuse, affiliasie en assosiasie negatief beïnvloed.

As ekonomies aktiewe persoon, maar ook as gerespekteerde lid van die gemeenskap, behoort die onderwyser ook sy persoonlike finansiële sake op selfstandige en oordeelkundige wyse te bestuur. Swak en wanbestuur van sy finansies kan die agting, respek en selfs aanvaarding deur die ouers, gemeenskap en sakesektor negatief beïnvloed.

Die onderwyser se sosiale lewe kan ook die agting, respek en aanvaarding deur die ouers en gemeenskap beïnvloed. Die hantering van sy interpersoonlike verhoudings, drankgebruik en sy vrytydsbesteding is van die faktore wat sy sosiale lewe beïnvloed.

Gemeenskapsfaktore het 'n besliste effek op die motivering en beroepsbeleving van die onderwyser. Die realiteit is egter dat die prinsipaal en die onderwysdepartement weinig beheer oor hierdie faktore het.

2.5.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is motiveringsteorieë, enkele relevante persoonlikheidsteorieë en faktore wat verband hou met die motivering van onderwysers bespreek. Sonder gemotiveerde onderwysers kan die skool nie sy primêre doelwitte effektief bereik nie.

Daar sal altyd 'n motief wees waarom mense werk en waarom sommige harder werk as ander, maar daar sal ook 'n rede of motief wees waarom mense hul werk en poste vrywillig of nie-vrywillig verlaat. Tegelykertyd gee die motiveringsteorieë 'n aanduiding van die kompleksiteit van menslike gedrag. Daarom kan alle motiveringsteorieë slegs die gedrag van sommige individue in sommige situasies verklaar en is die relevante persoonlikheidsteorieë van Viktor Frankl en Carl Rogers ook aangewend om die begrip motivering verder te help verklaar.

Mense verskil in terme van die behoeftes wat hulle ervaar, dus bestaan daar nie net een wyse waarop mense gemotiveer kan word nie. Motivering is nie net 'n kontinue proses en uitdaging vir elke prinsipaal en onderwyser nie, maar ook vir die onderwysdepartement. Dit is belangrik dat onderwysers nie net op 'n lukraak wyse gemotiveer word nie, maar dit moet doelbewuste, doelgerigte en weldeurdagte aksies wees, veral in 'n tyd van onderwystransformasie. Die onderwyslui behoort op deurlopende basis verskillende motiveringsteorieë en persoonlikheidsteorieë as verwysingsraamwerk te gebruik en ag te slaan op motiveringsfaktore by die ontwerp van motiveringstrategieë ten einde onderwysers te motiveer en gemotiveerd te hou.

HOOFTUK 3

DIE ONDERWYSER EN ONDERWYSTRANSFORMASIE IN SUID-AFRIKA

3.1 INLEIDING

Onderwys moes in Suid-Afrika getransformeer word om aan te pas by die wesensaard van die nuwe grondwet, die Handves van Menseregte, nuwe arbeidswetgewing en die beleid van die nuwe nasionale regering. Dit was en is steeds 'n proses van totale verandering wat onder andere die ongelykhede van die verlede moet regstel.

"When South-Africa's first-ever democratic elections took place in 1994, it became a priority for the new government to transform education. The imbalances created by apartheid demanded urgent and immediate correction, not only in the provision of resources and infrastructure, but also by restoring the culture of learning and teaching". Bogenoemde is voormalige president Mandela se voorwoord-boodskap vir die Education Africa Annual (Africa, Charles, Miller & Sisulu, 1997) wat die doel van onderwystransformasie uitspel.

Die onderwyser bevind hom onlosmaaklik midde-in hierdie proses van onderwystransformasie. Vanuit sy spesifieke verwysingsraamwerk kan hy die veranderinge wat deel uitmaak van die transformasieproses as uitdagings of struikelblokke ervaar. Sy daaglikse ervarings kan 'n invloed op sy motivering en sy beroepsbeleving hê.

Die kriteria en beginsels van onderwystransformasie in Suid-Afrika, veral sedert 1994, word in hierdie hoofstuk as agtergrond bespreek. Daar word primêr gefokus op daardie veranderinge wat 'n effek kan hê op onderwysers se motivering, werkverrigting en beroepsbeleving en hoe dit beslag vind binne die praktiese skoolopset. Alhoewel onderwystransformasie vanuit 'n nasionale perspektief benader word, val die fokus vir die doel van hierdie ondersoek meer spesifiek op die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). Daarom sal bepaalde veranderinge dikwels toegelig word met voorbeelde uit hierdie departement.

Die doel is nie om diskoers te hou oor onderwyswetgewing as sodanig nie, maar om

onderwystransformasie onder die loep te neem, en waar nodig te verwys na wetgewing wat spesifiek betrekking kan hê op die onderwyser se werkmotivering en beroepsbeleving. Aangesien die onderwyser hom binne sy getransformeerde en steeds transformerende onderwyswêreld moet reoriënteer, vorm hy nou verhoudings met nuwe rolspelers. Hierdie reoriënteringsproses kan gelyk gestel word met die konsep wat Senge (1990:52) "metanoia" noem, wat in Grieks beteken "fundamental change", of "conversion", dit wil sê "a complete new way of perceiving oneself and the world".

Blignaut (1993:67) skryf "Man is a being of relationships". Die veranderinge wat in die onderwys plaasgevind het, en waarvan die effek aangedui sal word, sal dus vanuit die onderwyser se besondere verhoudingvorming binne sy beroepswêreld bespreek word.

Die ANC-regering beskou sedert sy bewindsaanvaarding een nasionale onderwysbeleid as die weg om planmatig en sinvol beslag te gee aan onderwystransformasie. Hierdie nuwe stelsel is 'n radikale afwyking van die vorige regering se beleid van geïsoleerde onderwysstelsels, ingedeel volgens ras en kleurgroepe. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996) vorm 'n geïntegreerde deel van hierdie ondersoek. Daarom sal daar telkens na hierdie wet, wat onderwys radikaal verander het, verwys word.

Onderwystransformasie in Suid-Afrika is 'n eiesoortige, dinamiese en komplekse verskynsel wat steeds in 'n proses van ontwikkeling is. Dit impliseer dat die navorser se bronne van inligting grootliks afkomstig is van staatskoerante, omsendbriewe, omsendminute, aktuele beleidsdokumente van die Departement van Onderwys, nuusberigte, dag- en weekblaaie en televisieprogramme.

Die bespreking behoort duidelik aan te dui hoedat die beginsels en waardes van die demokratiese grondwet van Suid-Afrika saam met die Suid-Afrikaanse Skolewet die hele transformasieproses rig. Deur onderwystransformasie, wat gepaardgaan met nuwe onderwys- en opvoedingsuitkomstes, ervaar die onderwyser ook veranderde behoeftes en toenemende eise. Hierdie behoeftes en eise sal bespreek word en die navorser sal deurlopend aandui hoedat die veranderinge wat teweeggebring is in daardie behoeftes voorsien al dan nie, en of die onderwyser

moontlik werkbevrediging daaruit put, sodat hy sy beroep as aangenaam kan belewe.

Die wyse waarop onderwysers moontlik die veranderingsproses kan beleef, die kenmerkende fases van die veranderingsproses en die onderwyser se moontlike reaksies op verandering word ook onder die loep geneem.

Alhoewel die proses van onderwystransformasie grootliks voltooi is, vind daar steeds veranderinge en selfs wysigings op veranderinge plaas (Grey, 2001:4). 'n Sprekende voorbeeld is die hersiening van Kurrikulum 2005. In die lig hiervan word die leser daaraan herinner dat die empiriese ondersoek teen April 2000 afgehandel was. Respondente se menings was dus gegrond op die stand van onderwystransformasie soos tot op daardie tydstip. Veranderinge wat sedert April 2000 plaasgevind het, word wel waar toepaslik in hierdie bespreking vermeld.

3.2 KRITERIA EN BEGINSELS VAN ONDERWYSTRANSFORMASIE IN SUID-AFRIKA

3.2.1 Inleiding

"Wanneer 'n stelsel nie doeltreffend funksioneer nie, of as daar eksterne en interne kragte, soos menslike aandrag op fundamentele verandering is, vind transformasie plaas" (Greybe, 1997:128). Tydens 'n onderwystransformasieproses word die onderwys in sy geheel omvorm. Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat (1991:75) het reeds in 1991 by wyse van 'n besprekingsdokument, die Onderwysvernuwingstrategie (OVS) wat in November 1992 as finale dokument vrygestel is, bevind dat die onderwysstelsel in Suid-Afrika die volgende tekortkominge toon:

- Die huidige stelsel geniet weinig steun van die meerderheid Suid-Afrikaners.
- Onderwysprogramme is nie relevant vir sowel die leerder as die latere werkgewer nie en maak nie toereikend voorsiening vir die ekonomiese en persoonskragbehoefte van die land nie.
- Die onderwys maak nie genoeg voorsiening vir insette uit die verskillende sektore van die samelewing nie.

- Die veranderinge in onderwysstrukture wat in 1984 plaasgevind het, het nie die probleem van 'n lomp onderwysburokrasie opgelos nie.
- Oplossings is nie aan die hand gedoen ten opsigte van beter en meer toeganklike onderwys nie.
- Die vordering wat gemaak is met gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders was ontoereikend.
- Vaste bates is in sommige gevalle onderbenut, terwyl daar in ander gevalle ernstige oorbesetting bestaan.

Hierdie tekortkominge word ook in beleidsdokumente aangetoon deur die ANC (1994:58), Department of Education (1995:1) en die Departement van Nasionale Opvoeding (1992:16).

3.2.2 Kriteria

Ten einde die tekortkominge van die ou stelsel aan te spreek en transformasie suksesvol te kan laat geskied, bestaan daar volgens Jansen (1997a:21) en Prins (1995:107-109) bepaalde kriteria waaraan voldoen moet word.

- Eerstens moet daar 'n politieke verbintenis en toegewydheid wees om kwaliteitonderwys sentraal te plaas op enige onderwystransformasie-agenda. Dit beteken dat nasionale en provinsiale begrotings so geprioretiseer moet word dat kwaliteitonderwys die hoogste prioriteit sal wees. Die prioretisering van die onderwys in Suid-Afrika is ook deur die wêreldbekende Alvin Toffler in Rapport van Sondag, 17 Oktober 1999, baie sterk beklemtoon.
- Tweedens moet daar 'n omvattende strategie wees wat kwaliteitonderwys by alle skole sal aanspreek en nie net by sekere onderwysers en sekere skole nie.

- Dertens moet daar in die daarstelling van 'n getransformeerde onderwysstelsel op 'n gekoördineerde wyse gebruik gemaak word van provinsiale onderwysdepartemente, onderwyserunies, die privaatsektor en nie-regeringsinstansies. Alle belangegroepes en kundiges moet dus gekonsulteer word en betrokke wees by 'n transformasieplan. Die staat moet hierdie proses koördineer en prioriteer.
- Vierdens moet duidelike teikens gestel word vir kwaliteitverbetering, veral in die lig van die groot gapinge tussen bevoordeelde en agtergeblewe skole in die verskillende gemeenskappe.
- Vyfdens moet daar strategies en stelselmatig te werk gegaan word om onderwyskwaliteit en verbeterings op sekere terreine aan te spreek. Bepaalde aspekte verdien intensiewe indiensopleiding. So kan 'n bepaalde jaar byvoorbeeld as die jaar van indiensopleiding vir alle onderwysers gemaak word. Dit kan handel oor die implementering van die Uitkomsgebaseerde Benadering in die Onderwys.
- Sessens moet daar monitering en evaluering van die stelsel wees om voortdurend die impak van die veranderinge op die onderwysstelsel te bepaal. Dit sal onderwysdepartemente in staat stel om toekomstige beleid en programme te inisieer, om te kan bepaal watter aksies en optredes 'n positiewe verskil gemaak het.
- Laastens behoort skole wat die toon aangee, geïdentifiseer te word en bekend gestel te word om te illustreer en te modelleer wat bereik kan word wanneer skole verbind is tot kwaliteitsverbetering in die onderwys. Sulke skole moet veral geïdentifiseer word uit die benadeelde sektor van die skoolgemeenskap, wat uitstyg ondanks moeilike omstandighede. Jansen (1997a:31) maan egter: "However good it may look on paper, it's successful implementation in the end depends on the extent to which it resonates with teachers and learners". Die waarde en volhoubaarheid van transformasie moet dus aan alle rolspelers bekend wees, sodat hulle daarby aanklank kan vind en hulle daarmee kan assosieer.

3.2.3 Beginsels

Die struktuur van die getransformeerde onderwysstelsel berus op die volgende belangrike beginsels (Suid-Afrika, 1995a:15-23):

➤ 'n Geïntegreerde benadering tot onderwys

In die algemeen is onderwys in die verlede gesien as die taak van formele onderwysinrigtings. 'n Geïntegreerde benadering tot die onderwys omvat die verwydering van die beperkende grense tussen die take en funksies van die opvoedkundige inrigtings en die indiensnemingsektore. As uitvloeisel van hierdie benadering is die Nasionale Kwalifikasieraamwerk juis tot stand gebring sodat 'n nouer band tussen teorie (die skool) en praktyk (die arbeidsveld) geskep kan word.

➤ 'n Uitkomsgebaseerde Benadering

Tradisionele onderwys het baie sterk gefokus op die inhoudelike. Evaluering en eksamens was 'n geïntegreerde deel van die ou benadering. Die Uitkomsgebaseerde Benadering is gebaseer op 'n stelsel van krediete vir leeruitkomste wat die leerder bereik het. 'n Uitkoms is nie 'n punt of persentasie nie, maar die leerder se vordering soos gemeet aan ooreengekome kriteria. Binne hierdie nuwe benadering ding die leerder mee teen sy eie vorige prestasies en nie teen ander leerders nie (Department of Education, 1997a:19-13).

➤ Lewenslange leer

Die opvoedkundige beleidmakers hou rekening met die vinnig veranderende wêreld. Die voortdurende heropleiding van menslike hulpbronne om leerders op hoogte te hou van nuwe kennis en tegnologie word as noodsaaklik beskou. Die getransformeerde onderwysstelsel stel dus enige individu in staat om op enige ouderdom sy kwalifikasies te verbeter, waarvoor hy op 'n gepaste wyse gekrediteer behoort te word.

➤ Interdepartementele samewerking

Om 'n geïntegreerde benadering in die onderwys te volg behoort die waardevolle bydrae wat persone buite die onderwys tot die ontwikkeling van mense se vaardighede kan maak erken te word. Samewerking met ander departemente en sektore is dus van groot belang. Hierdeur is byvoorbeeld die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-

owerheid (SAKO) as gevolg van interdepartementele samewerking tussen die departemente van Onderwys en Arbeid tot stand gebring (South African Qualifications Authority, 1997:2-4; Isaacman, 1996:5-7).

➤ Transformasie vir gelyke geleenthede

Een van die belangrikste beginsels wat die getransformeerde onderwysstelsel onderlê, is die ontwikkeling van 'n regverdige en billike onderwysstelsel wat kwaliteitonderwys aan alle leerders sal verskaf. Dit beteken dat die ongelykhede van die verlede in terme van die bereiking van vaardighede, werksgeleenthede, produktiwiteit en inkomste, sowel as die voorheen aparte onderwysstelsels reggestel moet word. In beginsel sal die getransformeerde onderwysstelsel se beleid ten opsigte van die regstelling van nalatenskappe van onderontwikkeling en onbillike ontwikkeling van sekeres en die bied van geleenthede vir leer aan almal, gebaseer word op die demokratiese grondwet van Suid-Afrika. Die grondwet waarborg onder andere geen diskriminasie en gelyke opvoedingsgeleenthede vir almal. Dit is in hierdie konteks dat die Witskrif van Julie 2001 nuwe betekenis gee aan inklusiewe onderwys.

➤ Waardes en beginsels

Die Ministerie van Onderwys (Suid-Afrika, 1994:11-13) identifiseer onder andere die volgende waardes en beginsels wat onderwystransformasie in Suid-Afrika rig.

- ▶ Onderwys is 'n basiese mensereg wat deur die staat beskerm en bevorder moet word.
- ▶ Ouers het die primêre verantwoordelikheid vir die opvoeding van hul kinders. Ouers het die reg om geraadpleeg te word oor die vorm van onderwys en om deel te hê aan skoolbeheer.
- ▶ Ouers het die reg om die taalbeleid en die godsdiensbeleid van die skool te bepaal, met inagneming van die regte van andere.
- ▶ Almal moet toegang tot onderwys hê.
- ▶ Die staat se hulpbronne moet op die beginsel van billikheid ontplooi word, sodat dieselfde gehalte leergeleenthede aan alle landsburgers voorsien kan word.
- ▶ Demokratiese beheer moet op alle vlakke van die onderwysstelsel gereflekteer word.
- ▶ Die kultuur van onderrig, leer en bestuur moet deur die skepping van 'n kultuur van

aanspreeklikheid hervestig word.

- ▶ Geen vorm van vooroordeel, spesifiek ten opsigte van ras, etnisiteit, gestremdheid en geslag mag meer bestaan nie.
- ▶ Die kurrikulum, onderrigmetodes en handboeke moet op alle vlakke en in alle programme van onderwys kritiese en onafhanklike denke aanmoedig.
- ▶ Die kurrikulumkeuse moet gewysig en aangepas word sodat meer mense van enige ouderdom die kennis en vaardighede wat die ekonomie benodig, kan verwerf.
- ▶ 'n Toepaslike inisiatief op die terrein van wiskunde, wetenskap en tegnologie moet van stapel gestuur word om die kroniese tekortkominge in hierdie leerareas aan te spreek.
- ▶ Omgewingsopvoeding moet 'n belangrike element op alle vlakke van die onderwys wees.
- ▶ Volhoubaarheid en produktiwiteit is twee operasionele beginsels wat sterk beklemtoon moet word.

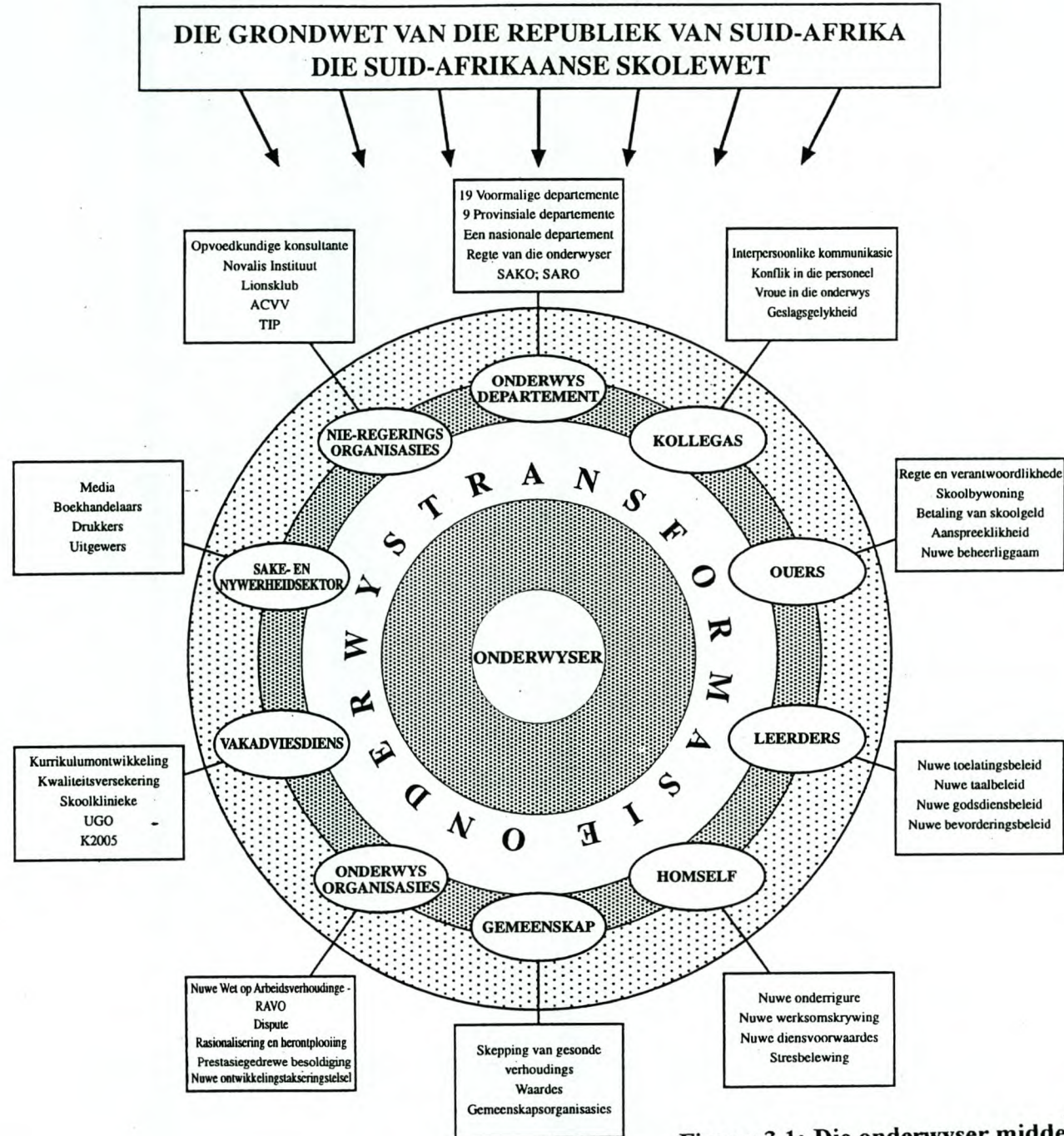
Hierdie waarderaamwerk moes die basis vorm vir die transformasie van die onderwys. Riley (1994:30) is van mening dat transformasie die beste in skole plaasvind wanneer dit skool- en gemeenskapgebaseerd is. Daarom behoort die onderwysers, ouers, leerders, gemeenskap, onderwyserorganisasies, besighede en ander ondersteuningsdienste by onderwystransformasie betrokke te wees.

Die onderwyser se verhoudingvorming midde-in die getransformeerde onderwysstelsel word vervolgens bespreek. Figuur 3.1 stel die inwerking van die Suid-Afrikaanse grondwet en die Suid-Afrikaanse skolewet op onderwystransformasie, soos dit verder bespreek sal word, grafies voor. Dit dui ook aan hoe die onderwyser op 'n besondere wyse verhoudings aangaan met van die belangrike rolspelers in die getransformeerde onderwysstelsel.

3.3 DIE ONDERWYSER SE VERHOUDINGVORMING BINNE DIE GETRANSFORMEERDE ONDERWYSSTELSEL

3.3.1 Inleiding

In een van sy eerste openbare toesprake het prof. Bengu, voormalige minister van onderwys, verklaar dat die onderwys aan die gemeenskappe teruggegee moet word. Daarmee erken hy die



Figuur 3.1: Die onderwyser midde-in onderwystransformasie

belangrikheid van ander rolspelers in die onderwys as net die onderwyser en die leerder. Die onderwyser se verhoudingvorming kan 'n verskeidenheid van rolspelers, soos onderwysdepartemente, kollegas, ouers, leerders, homself, die gemeenskap, onderwysorganisasies, vakadviesdienste, sake- en nywerheidsektor en nie-regeringsorganisasies insluit.

3.3.2 Die onderwyser se verhouding met die provinsiale onderwysdepartement

3.3.2.1 Inleiding

Sedert 1994 is 19 afsonderlike onderwysdepartemente in een nasionale onderwysdepartement saamgesnoer. Benewens die Nasionale Onderwysdepartement bestaan daar ook nege provinsiale onderwysdepartemente. Wette wat deur die nasionale onderwysdepartement en op provinsiale vlak gemaak word, het 'n direkte invloed op die onderwyser. "Thus the rulings of the provincial departments of education in general, and the MEC [Member of the Executive Council] for education in particular, will greatly influence the conditions under which the teachers have to work, their in-service training, as well as job security and job satisfaction" (Pretorius & Lemmer, 1998:26).

In die verlede het onderwysers dus onder 19 verskillende ras- en etniesgebaseerde onderwysdepartemente geressorteer, waarvan die legitimiteit bevraagteken is. Baie onderwysers het tans hoë verwagtinge van die nuwe nasionale, nie-rassige onderwysdepartement. Onsekerheid en selfs verwarring sal egter deel wees van die veranderinge wat tans plaasvind. "For this reason strategies to boost teacher morale and communicate change are essential" (Pretorius & Lemmer, 1998:27).

3.3.2.2 Die regte van die onderwyser

Die onderwyser het verskeie regte wat hoofsaaklik beskerm word deur die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (RAVO), die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) en onderwyserunies soos die Nasionale Professionele Onderwyser-Assosiasie (NAPOSA), die

Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie (SADOU) en die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU).

Voorskrifte in provinsiale wetgewing verskans sekere regte van die onderwyser. So byvoorbeeld kan die volgende wette inwerk op die onderwyser se beroepsbelewing:

- Die provinsiale departement mag nie onbillik diskrimineer op die basis van ras, ouderdom, geslagsoriëntering, geslag, liggaamsgebrek, etniese of sosiale oorsprong, kleur, godsdiens, gewete, geloof, kultuur of taal nie.
- Opvoeders het die reg van toegang tot alle informasie rakende hul indiensneming soos in die departement se besit.
- Vryheid van assosiasie van alle opvoeders sal gerespekteer word deur die departement.

Onderwysers mag lede wees van politieke partye, maar word gewaarsku om nie hul posisie te misbruik of te poog om die belange van enige party te bevorder nie. Onderwystransformasie het dus meegebring dat die onderwyser se basiese menseregte aan die hand van die Handves van Menseregte beskerm word. Hierdie verandering kan moontlik die onderwyser se motivering en sy beroepsbelewing beïnvloed. Veral geen of weinig toegang tot informasie en diskriminasie in al sy vorme het die onderwyser in die verlede geraak. Dit het die menswaardigheid en die moontlike sinvolle bestaan van baie onderwysers aangetas, wat demotiverend op hulle kon inwerk.

3.3.2.3 Die verantwoordelikheid van die onderwyser

Onderwysers het nie net regte nie, maar ook verantwoordelikhede. Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) stipuleer dat onderwysers:

- ▶ die persoonlike en intellektuele ontwikkeling van leerders behoort te bevorder,
- ▶ 'n kultuur van leer en onderrig behoort te bevorder,
- ▶ 'n kultuur van menseregte by kinders behoort te bevorder,
- ▶ op 'n billike en onbevooroordeelde wyse die leerders behoort te hanteer en

- ▶ die nodige stappe behoort te doen om 'n hoë vlak van professionalisme te bereik en te handhaaf (Sace, 1994:3).

3.3.2.4 Die onderwyser en onderwysvoorsiening

Die totstandkoming van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) is 'n uitvloeisel van die nuwe onderwysdoelstellings om 'n regverdige en werkbare stelsel, wat goeie onderwys en opleiding aan leerders van alle ouderdomme vir die hele land bied, daar te stel.

Dit beteken onder andere dat ongelykhede van die verlede in terme van opvoedkundige bekwaamhede, vaardighede, werkseleenthede, produktiwiteit en inkomste in die verskillende onderwysdepartemente reggestel word. In Engels word daar na hierdie proses verwys as "redress". Onderwysvoorsiening behoort dus 'n transformerende, demokratiese missie en visie te hê. Daarom is een van die belangrike ontwikkelings in die transformerende bedeling die voorsiening en die akkreditering van kwalifikasies in ooreenstemming met die NKR. Die NKR maak voorsiening vir lewenslange leergeleenthede en bestaan uit die klassifikasie van kwalifikasies wat verwerf kan word op 'n formele, nie-formele en informele wyse.

Dit is die taak van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) om die ontwikkeling en implementering van die NKR te monitor. Die NKR en SAKO het die taak om te verseker dat standarde en geregistreerde kwalifikasies internasionaal aanvaarbaar is. Die akkreditering van die onderwyser se kwalifikasies kan 'n invloed hê op sy motivering en beroepsbelewing.

Die nasionale onderwysbeleid het ten doel dat elkeen van die nege provinsies in Suid-Afrika uiteindelik sy eie onderwyswet en regulasies sal hê, wat onderwys in elke individuele provinsie sal reël. Hierdie wette mag egter nie strydig met nasionale beleid en beginsels wees nie.

3.3.2.5 Die voorsiening van fisiese geriewe

Om onderwys te laat geskied word daar in die eerste plek skole benodig waar onderwys binne 'n rustige en ontspanne leeratmosfeer kan plaasvind. Dit is die plig en verantwoordelikheid van die onderwysdepartement om in hierdie behoefte van die onderwyser en leerder te voorsien. Onderwysdepartemente landswyd is nie in staat om die grootskaalse agterstande betreffende skole en onderwysgeriewe, weens die gebrek aan geld, by alle skole reg te stel nie. Gedurende die 1997/98 finansiële boekjaar het die WKOD in samewerking met die Departement van Publieke Werke 20 nuwe skole, wat 539 onderriglokale insluit, voltooi. By nege bestaande skole is daar ook 77 nuwe onderriglokale opgerig (WKOD, 1997:14).

Die voltooiing van nuwe skole of klaskamers verminder egter nie die bestaande akkommodasieprobleme genoegsaam nie. Die behoefte aan akkommodasie verhoog in werklikheid. Volgens die jaarlikse tiendeskooldagopgawe vir 1998 was daar 'n tekort van 750 onderriglokale in die Wes-Kaap. Taylor en Vinjevold (1999:219) noem: "In the Western Cape, the Director General of Education consistently argued that 25% of the pupils in the Western Cape schools have migrated from the Eastern Cape. Hoadley's study of four schools in Khayelitsha confirms widespread migration". Die vermeerdering van tekorte het nie net 'n impak op onderriglokaalvoorsiening nie, maar ook op die voorsiening van onderwysposte, hand- en skryfboeke, voorrade en ameublement. Van der Berg en Achterbosch (2001:13) bevind egter dat skole in die WKOD gemiddeld slegs 28 leerders per klaskamer akkommodeer. Voorts is hulle van mening dat "... better distribution of pupils across schools may reduce under-provision". As gevolg van die veranderde bevolkingsamestelling van die deursnee plattelandse dorp skep onbenutte skoolruimte by veral Afrikaanse en voormalige Model C-skole en oorvol swart skole 'n probleem vir skoolgemeenskappe en onderwysowerhede (Smit, 1998:14).

Onderwysers belewe ongemak omdat die huidige klaskamers nie gebou is om die verhoogde onderwyser-leerderverhouding te akkommodeer nie. Die WKOD se simplistiese benadering deur die behoefte aan klaskamers te bereken aan die hand van 35 leerders per onderwyser in die sekondêre skool en 40 leerders per onderwyser in die primêre skool sonder om vakkeuses in ag

te neem, vererger hierdie probleem. Die beperkte klaskamerruimte veroorsaak dat doeltreffende dissipline nie in die klaskamer gehandhaaf kan word nie. Dit dra verder daartoe by dat onderwysers geweldige stres en spanning belewe (Van Loggerenberg, 1997:51).

Skole kry egter nou geleentheid om meer outonoom op te tree wanneer nie-geskeduleerde herstelwerk aan geboue gedoen moet word. Waar tenders voorheen met baie rompslomp aangevra is vir selfs klein instandhoudingswerk, ontvang skole nou 'n vaste bedrag van minstens R2 500 per jaar om hierdie klein werke self te doen of te laat doen en die skoolgeboue in stand te hou. Op hierdie manier kan byvoorbeeld 'n gebreekte ruit, wat baie ongerief vir die leerder sowel as vir die onderwyser kan veroorsaak, nou sonder die vorige rompslomp en burokratiese tenderprosedures vervang word. Die veranderde beleid ten opsigte van die voorsiening van fisiese geriewe kan 'n invloed hê op die onderwyser se motivering en sy beroepsbelewing.

Skole in die Wes-Kaap sal voortaan toekennings ontvang wat bepaal is aan die hand van nasionale norme en standaarde vir die befondsing van skole.

3.3.3 Die onderwyser se verhouding met kollegas

3.3.3.1 Inleiding

Die onderwyser staan altyd in verhouding met kollegas. Daar bestaan verskillende redes waarom onderwysers dit voordelig vind om deel te wees van 'n ondersteunende onderwyspersoneel:

- ▶ sekuriteit word binne die groep ervaar,
- ▶ vriendskappe en sosiale bande word opgebou,
- ▶ die behoefte om te kommunikeer word bevredig,
- ▶ die personeel kan 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van die selfagting van die onderwyser,
- ▶ onderwysers wat dieselfde vakke aanbied kan 'n ondersteuningsgroep vorm en
- ▶ onderwysers kan take makliker voltooi deur in 'n groep saam te werk.

3.3.3.2 Interpersoonlike kommunikasie

Effektiewe kommunikasie is essensieel vir die skool om sy doelwitte te bereik, spanning en konflik te verminder en die samewerking van die personeel te verkry. Pretorius en Lemmer (1998:28) maan dat "Teachers attempting to communicate effectively with their colleagues and other role players should know themselves, their prejudices, communicating skills, language skills and motives for communicating". Een van die belangrikste aspekte van kommunikasie is om effektief te luister. Dit is belangrik om daarop te let dat wanneer kommunikasie verbreek word, die moontlikheid van spanning en konflik vergroot.

3.3.3.3 Konflik in die personeel

Soos elders ontstaan daar in die personeel ook konflik. Konflik ontstaan hoofsaaklik omdat mense verskillende persepsies, oortuigings en doelwitte het. Konflik en verdeeldheid onder personelede ontstaan in skole onder andere weens vakbondaffiliasies. In die verlede is algemeen aanvaar dat konflik nie goed is nie en die algemene reaksie was om konflik te onderdruk. Hierdie opvatting het nou verander en konflik word as onvermydelik beskou, veral in 'n tyd van verandering. Konflik kan ook positiewe waarde hê. Dit kan persone nader na mekaar laat beweeg en kan help om dit wat verkeerd geloop het, reg te stel. Dit is dus belangrik dat konflik suksesvol bestuur word en dat daar nie gepoog word om dit totaal te elimineer nie. Onderwysers behoort veral te fokus op hul eie repertoire van konflikbestuursbenaderings.

Konflik wat swak bestuur word, benadeel nie net interpersoonlike verhoudings nie. Dit kan ook die produktiwiteit van die skool sowel as die onderwyser se motivering en beroepsbeleving beïnvloed. Daarom behoort alle onderwysers saam te werk aan konflikbestuurstrategieë. Hierdie samewerking moet strek oor die grense van senioriteit, politieke affiliasie, etnisiteit en geslag. Groepkohesie kan 'n duidelike positiewe effek op die onderwyser se werkverrigting hê. Idelmann (1993:9) waarsku egter: "However, cohesiveness is not only associated with strong positive feelings towards other group members, it is also associated with negative attitudes towards outsiders".

3.3.3.4 Vroue in die onderwys

Die onderwysprofessie is lank gekenmerk deur die ongelyke behandeling en verontregting van vroulike onderwysers. Verskillende diskriminerende maatreëls het vroue direk geraak. Vroulike onderwysers het nie gekwalifiseer vir behuisingssubsidies nie, tensy hulle broodwinners was. 'n Vroulike onderwyser wat in die huwelik getree het, kon in haar pos aanbly, maar haar aanstelling is dan verander van permanent na tydelik onbepaald. Hierdie "nuwe status" het tot groot nadeel van die getroude vrou gestrek.

In die ou bedeling is ongetroude vroue wat swanger geraak het, aangekla van wangedrag en soms summier afgedank. Aangesien seksisme nie deur die nuwe grondwet aanvaar word nie, moes die afkeuring daarvan ook neerslag vind in die onderwys. Meer en meer vroue neem tans hul regmatige plek in prinsipaalsposte en ander bestuursposte in. Tans kwalifiseer die ongetroude en geskeide vrou, net soos die getroude vrou, vir bevallingsverlof.

Tabel 3.1 gee die samestelling van onderwysers per geslag en rang teen 1994 weer, terwyl Tabel 3.2 dieselfde tipe inligting verskaf, soos teen 17 September 2001.

Volgens Tabel 3.2 word die balans tussen die twee geslagte ten opsigte van die bekleë van departementshoofposte steeds gehandhaaf. Posvlak 1- en 2-prinsipaalsposte word oorwegend deur vroue bekleë. Posvlak 3-poste (adjunk-prinsipaal en prinsipaal) sowel as posvlak 4-prinsipaalsposte word steeds oorheersend deur mans bekleë.

Tabel 3.1: Die samestelling van onderwysers per geslag en rang teen 1994

RANG	GESLAG		TOTAAL
	VROULIK	MANLIK	
PRINSIPALE	42%	58%	100 %
ADJUNK-PRINSIPALE	31%	69%	100 %
DEPARTEMENTSHOOFDE	50%	50%	100 %
ONDERWYSERS	68%	32%	100 %
TOTAAL	64%	36%	100 %

Tabel 3.2: Die samestelling van onderwysers per geslag en rang teen 17 September 2001

RANG	GESLAG		TOTAAL
	MANLIK	VROULIK	
Prinsipaal Posvlak 4	588	101	689
	85%	15%	100%
Prinsipaal Posvlak 3	434	135	569
	76%	24%	100%
Prinsipaal Posvlak 2	105	132	237
	44%	56%	100%
Prinsipaal Posvlak 1	14	64	78
	18%	82%	100%
Adjunk-prinsipaal	849	321	1170
	73%	27%	100%
Departementshoof	1821	1918	3739
	49%	51%	100%
Onderwyser	6021	14924	20945
	29%	71%	100%
Aantal opvoeders	9832	17595	27427
Persentasie van personeel	36%	64%	100%

(Bron: Inligting is direk aangevra en ontvang van WKOD-hoofkantoor)

3.3.3.5 Geslagsgelykheid

Met die transformasie sedert 1994 word daar baie klem gelê op regstelling ten opsigte van geslag. Die konsepte geslagsgelykheid en geslagsbillikheid is twee konsepte wat in noue verband met mekaar staan. Volgens WCED (2001:1) is geslagsbillikheid 'n stel aksies, houdings en aannames wat geleenthede bied en verwagtinge skep vir individue, ongeag sy/haar geslag. Geslagsgelykheid beteken gelyke geleenthede, billike opsies, geen beperkinge op verwagtinge as gevolg van geslag nie, gelyke aanmoediging en billike behandeling.

Geslagsgelykheid is 'n komplekse aangeleentheid en behels meer as net regstellende aksie vir vroue. Die Taakspan vir Geslagsgelykheid omskryf geslagsgelykheid soos volg:

"Gender equity is concerned with the promotion of equal opportunity and fair treatment for men and women in the personal, social, cultural, political and economic areas. Gender equity entails meeting women's and men's, girls' and boys' needs in order for them to:

- ▶ Compete in the formal and informal labour market
- ▶ Participate fully in civil society
- ▶ Fulfill their familial role adequately

without being discriminated against because of their gender" (South Africa, 1997:40).

Volgens die Staatskoerant (Suid-Afrika, 1998:18) behoort alle staatsinstellings dringend hieraan aandag te skenk en daadwerklik beleid hieroor neer te lê. In die WKOD bestaan reeds 'n geslagsgelykheidsplan wat teen einde 1998 'n konsepverslag uitgebring het. Onderwyseresse het in die verlede minder as hul manlike eweknieë verdien en is meestal nie hoër as departementshoof bevorder nie. Vroue behoort nie net ook in bestuursposte aangestel te word nie, maar seuns en dogters behoort toegelaat te word tot vakke en vakrigtings van hul keuse (Wolpe, 1998:114).

Geslagsverwante aangeleenthede het veral teen 1998 hoë prioriteit op nasionale sowel as provinsiale vlak begin geniet. 'n Patriargale kultuur oorheers egter steeds die onderwysorganisasie en geslagsverhoudings. Dit kan veral duidelik waargeneem word in plattelandse gebiede, waar

byvoorbeeld lede en veral voorsitters van beheerliggame oorwegend mans is (Department of Education, 1997b:92). Die verslag oor geslagsgelykheid in die onderwys (Departement van Onderwys, 1997b:104-117) bevat 'n gedetailleerde lys van aanbevelings vir skole om te gebruik. Dit vra vir 'n nasionale beleid en standaardprosedures om geslagsgelykheid aan te spreek. Een van die aanbevelings ten opsigte van wetgewing is dat administrateurs vanaf die Direkteur-generaal afwaarts aanspreeklik gehou word vir die oortreding van menseregte teenoor persone onder hul beheer.

Die hantering van die konsep van geslagsgelykheid kan dus 'n groot invloed hê op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving. "Teachers play a crucial role in transmitting all forms of knowledge, including those parts that reinforce gender inequities. It is necessary for any transformation process for teachers to question their own unexamined beliefs and implicit values" (Department of Education, 1997b:77).

3.3.4 Die onderwyser se verhouding met ouers

3.3.4.1 Inleiding

As die professionele opvoeder van die kind staan die onderwyser in 'n besondere verhouding met die ouers. Blignaut (1993:39) noem juis dat "Parents and teachers have been excluded and denied their involvement with education, which has contributed to the erosion of the learning culture". Volgens Hoffman (1997:42) is onderwysers gewoond aan 'n stelsel waarin die ouers nie belangrike rolspelers is nie en waar hulle (die onderwysers) oor baie regte en besluitnemingsbevoegdhede beskik. Daarom kan 'n mens verwag dat enige poging om ouers meer betrokke te kry in die onderwys, teenkanting van sommige onderwysers kan uitlok. Die WKOD-Omsendbrief (0067/2001:2) verwag andersins dat onderwysers nouer kontak met die ouers van leerders moet opbou. Waar leerders sukkel om die nodige standaarde in hulle grade te handhaaf, **moet** onderwysers vroeg in die jaar reeds die ouers in kennis stel dat hul kind moontlik nie daardie jaar bevorder sal word nie. Die feit dat onderwysers ook die nodige remediërende stappe moet doen om sodanige leerders te help, beïnvloed nie net hul verhouding met ouers nie, maar vermeerder ook hul werklading. Met die toekenning van verskeie regte en

verantwoordelikhede word ouers in die getransformeerde onderwysstelsel deel gemaak van die onderwys van hul kinders.

3.3.4.2 Die regte en verantwoordelikhede van ouers

Ouers het nie net regte nie, maar ook verantwoordelikhede. Die S.A.Skolewet omvat die volgende verantwoordelikhede van die ouers wat ook 'n invloed kan hê op die onderwyser se beroepsbeleving.

(i) Skoolbywoning van leerders

Ingevolge die Skolewet moet elke ouer toesien dat elke leerder vir wie hy of sy verantwoordelik is, skool bywoon vanaf die eerste skooldag van die jaar waarin daardie leerder die ouderdom van sewe bereik tot die laaste skooldag van die jaar waarin daardie leerder die ouderdom van vyftien jaar of die negende graad bereik (WKOD-Omsendbrief, 129/2000:1).

Leerders moet minstens vanaf sewejarige ouderdom 'n skool bywoon. Die maksimum ouderdom in graad 12 is 18 jaar. "Die verontagsaming van dié voorskrif deur kinders onder die ouderdom van vyf jaar en ses maande of selfs bo die ouderdomperk van 20 jaar (vir die eerste keer) toe te laat, hou ernstige implikasies vir die Wes-Kaap Onderwysdepartement in" (WKOD-Omsendbrief 122/1998:1); WKOD-Omsendbrief, 002/1999; WKOD-Omsendbrief, 129/2000:1-2; WKOD-Omsendbrief, 142/2000:1-2). Die huidige statistiese ouderdomnorm vir die eerste toelating van leerders per graad, is die graad plus 6. Met ander woorde die toelatingsouderdom tot byvoorbeeld graad 1 is $1 + 6 = 7$ jaar oud en tot graad 12 is $12 + 6 = 18$ jaar oud (South Africa, 1998b:9-10). Die WKOD (Omsendbrief, 142/2000:1-2) handhaaf die beleid dat leerders nie die ouderdomnorm met meer as twee jaar mag oorskry nie.

Leerders wat 16 jaar of ouer is wat vir die eerste keer skooltoelating verlang, moet aangeraai word om by 'n sentrum vir Basiese Volwasse Onderwys en Opleiding in te skryf en mag nie tot die skool toegelaat word nie. Leerders wat tussen die ouderdomme van 10 jaar en 15 jaar is, mag slegs tot die toepaslike grade (waar hulle nie die ouderdomnorm met meer as twee jaar oorskry

nie) toegelaat word met die skriftelike goedkeuring van die kringbestuurder.

Die teenwoordigheid van oorouderdomleerders (20-jariges en ouer leerders) in die skool kan moeilik deur die onderwyser hanteer word. Die feit dat leerders selfs ouer as hul onderwysers kan wees, kan tot gevolg hê dat dissipline en 'n gesonde gesagsverhouding nie kan realiseer nie. Derhalwe is die WKOD ernstig in sy voorneme om streng op te tree teen diegene wat hulle aan die verontagsaming van die voorskrifte skuldig maak. Hierdie omsendkrywes (WKOD-Omsendbriewe 0124/1996, 0128/96 en 0001/98), het skoolhoofde weer eens onder geweldige druk geplaas. Aan die een kant moet hy beleid toepas, maar aan die ander kant is daar onderwysers wie se poste en dus werk afhang van die aantal leerders wat by die skool ingeskryf is. Die versoeking is om tog leerders wat teen 1 Julie van 'n jaar vyf jaar en ses maande oud is wel in te skryf, ondanks die feit dat hierdie leerders normaalweg nog nie leergereed is nie. Hier moet in gedagte gehou word dat wanneer hierdie jong leerders in die stelsel is, hulle veronderstel is om elke jaar te vorder. Die vraag ontstaan ook of die skool en onderwysers gereed is om die leerder op sy unieke ontwikkelingsvlak te ontvang, sodat lewenslange leer ook hier tot sy reg kan kom. Hierdie bepaling kan verdere druk op onderwysers plaas en beroepsbeleving beïnvloed. Indien die leerder die skool nie daaglik bywoon nie, kan die herhaling van die vorige dag se werk nie net die onderwyser se tempo en ritme om sy werk af te handel benadeel nie, maar dit kan die onderwyser ook demotiveer.

(ii) Betaling van skoolgeld

'n Ouer is verplig om die skoolgeld wat bepaal is deur die meerderheid ouers op 'n vergadering, te betaal, tensy die ouer kwalifiseer vir kwytskelding. Die Skolewet skryf egter nie voor dat skoolgeld gehef moet word nie. Wat die finansiering van skole in die algemeen betref, heers daar tans nog heelwat verskille tussen voormalige onderwysdepartemente, wat 'n groot bron van frustrasie vir menige skoolhoof en ouer is. Tot einde 1999 het slegs voormalige Model C-skole staatsubsidies vir behoeftige leerders ontvang, maar hulle is ook die enigste skole wat hul water en elektrisiteitsrekening self moes vereffen. Teen die jaar 2000 het hierdie subsidies verval en betaal alle openbare skole self hul water en elektrisiteitsrekening vanuit 'n finansiële toekenning wat gebaseer is op nasionale norme en standaarde vir die befondsing van openbare skole.

Volgens wet kan sekere ouers ten volle of gedeeltelik kwytgeskeld word van die betaling van skoolgeld, maar ouers moet aansoek doen om kwytskelding. Die nie-verpligte betaling deur sommige ouers kan in wese vir sommige gemeenskappe 'n broodnodige en welkome uitkomst wees, maar dit kan addisionele druk op die prinsipaal plaas om te verseker dat die skool sy finansiële verpligtinge nakom. Pleegouers van leerders word ten volle kwytgeskeld van betaling van skoolgeld (South-Africa, 1998a:31). Dit was juis hierdie ouers wat hul kinders se skoolgeld gereeld en stiptelik betaal het, op wie skoolhoofde in die verlede kon staatmaak.

Die gevaar bestaan nou dat baie ouers nie volgens die norme sal hoef te betaal nie, terwyl hulle wel daartoe in staat is om te kan betaal. Sulke ouers sal voortaan "gedra" moet word deur die paar ouers wat vir geen kwytskelding kwalifiseer nie, en dit is 'n groot bekommernis vir skoolhoofde. Die betaling van skoolgeld het nou die potensiaal om die gesonde verhouding tussen ouers en die skool te belemmer.

Die wet noem egter "A parent body, taking into account its circumstances, may decide to charge no fee at all, in which case the question of exemptions does not arise. Another parent body may decide to set a small fee, so that no parent needs to be exempted" (South Africa, 1998a:3). Die nie-betaling van skoolgeld plaas ekstra druk op onderwysers om betrokke te raak by die skool se fondsinsamelingspogings.

(iii) Aanspreeklikheid vir skooleiendom wat beskadig word

Die ouer is aanspreeklik vir enige skade aan of verlies van skooleiendom wat deur die leerder veroorsaak is. Dit is ook die plig van die ouer om die departement en die beheerliggaam te help om 'n kultuur van respek vir staatseiendom te bevorder. Die WKOD is besorg oor terugvordering van hand- en leesboeke aan die einde van die jaar. Baie boeke word nie teruggevorder nie en gaan verlore, daarom bepaal die WKOD by wyse van Omsendbrief 134 (1998:1) dat ouers van die leerders vir die vervangingskoste van die betrokke boeke aangeslaan word. Die onderwyser se onderrigtaak word bemoeilik wanneer leerders nie boeke het nie. Die aanspreeklikheid vir skooleiendom wat beskadig word of verlore gaan, kan die onderwyser se werkverrigting en dus ook sy motivering en beroepsbeleving negatief beïnvloed.

Benewens bogemelde verantwoordelikhede het ouers die volgende regte.

(a) Die reg op informasie

Elke ouer het die reg op informasie soos deur die departement of skool gehou, indien die informasie die leerder raak.

(b) Die reg om deel te wees van die skoolbeheer

Elke ouer het die reg om ouers te kies om hulle te verteenwoordig in die skool se beheerliggaam. Die groter inspraak van ouers in die beheer van die skool het 'n nuwe era in die onderwys ingelui. In die verlede het die staat ouerbetrokkenheid oorwegend gesien as 'n manier waardeur skole gefinansier word en nie as volwaardige rolspeler nie. Die groter magte wat aan beheerliggame toegeken word, is bewys dat hulle as sleutelrolspelers geag word. Sedert 1997 is alle openbare skole verplig om 'n beheerliggaam te kies. Vir baie plaasskole, kerkskole en skole sonder enige verband was dit 'n nuwigheid, aangesien hierdie skole hoofsaaklik deur die kerk (predikant) of plaaseienaar beheer is. Waar die skoolkomitee in die verlede slegs uit ouers of voogde bestaan het, bestaan die beheerliggaam nou uit ouers, onderwysers, prinsipaal, leerders (vanaf graad agt tot graad twaalf) en lede van die nie-doserende personeel.

Die samestelling van die beheerliggaam dui op die sterk klem wat die departement plaas op die beginsels van demokrasie, deursigtigheid en inklusiwiteit. Die departement erken die belangrike rol wat ouers binne die beheerliggaam te verrig het, daarom moet hulle altyd in die meerderheid wees en die voorsitter moet 'n ouer wees. Net 'n ouer wat nie by die skool in diens is nie, mag voorsitter van die beheerliggaam wees.

Vir die eerste keer kan onderwysers ook nou tot die beheerliggaam verkies word, en kan hulle die belange en gevoelens van hul kollegas aan die res van die beheerliggaam oordra en sodoende 'n bydrae maak om die belange van die skool te bevorder. Hulle bring hul opvoedkundige kennis na die beheerliggaam en moet na beheerliggaamvergaderings aan die personeel terugrapporteer. Die verkose onderwysers moet sorg dat inligting deur lede van die beheerliggaam en onderwysers

gedeel word. Beheerliggame is ook gemagtig om kundiges (soos regs persone vir regsadvies aan die skool of rekenmeesters om te help met boekhouding en ander sakebeginsels) te koöpteer (Departement van Onderwys, 1998:9-10).

Die beheerliggaam is ook daarvoor verantwoordelik om na die belange van alle leerders om te sien. Dit is dus belangrik om daarop te let dat die beheerliggaam ook kundige persone ten opsigte van leerders met spesiale onderwysbehoefte (binne 'n gewone openbare skool) "waar prakties moontlik" moet aanstel (WKOD-Omsendbrief, 0136/98). Dit is 'n positiewe verpligting, en die skool moet redelike stappe doen om ook ander kundiges te koöpteer. Die vraag ontstaan of alle skole sulke kundiges kan bekostig en of die hantering van leerders met spesiale behoeftes nie in elk geval die taak van die gewone onderwyser is nie. Indien laasgenoemde waar is, plaas dit ekstra druk op die onderwyser, wat sy motivering en beroepsbeleving kan beïnvloed.

Die beheerliggaam het ook ander belangrike verantwoordelikhede wat 'n beduidende invloed op die onderwyser se beroepsbeleving kan hê, naamlik:

- ▶ die visie- en missieverklaring van die skool en
- ▶ die keuring van personeel

Die verklaring van die visie en die missie van die skool (as deel van die skool se grondwet) is een van die beheerliggaam se eerste en belangrikste verantwoordelikhede na sy samestelling. Dit is belangrik dat die onderwysers sal deel hê aan die opstel van die visie en die missie van die skool, sodat dit 'n gedeelde visie en missie sal wees, waarheen alle rolspelers saam met die skool op weg is. 'n Missieverklaring is basies 'n kriptiese opsomming van die skool se oogmerke en waardes. Rossouw (1994:46) glo "Die skoolmissie inspireer, motiveer, snoer mense saam, lê verbande tussen die verskillende skoolaktiwiteite, verskaf kontinuïteit en omvat prioriteite, asook gedeelde oortuigings en waardes". Die skool se visie- en missieverklaring het die vermoë om die hele skoolgemeenskap, insluitend die onderwyser, aan te vuur, te motiveer om hoë hoogtes te bereik en om sukses te belewe.

Hierdie "toekomsblik" kan mense motiveer om hard te werk en sodoende hulle drome in realiteite te omskep, terwyl die nodige doelwitte tegelykertyd geïdentifiseer en aangespreek word. Dit gee

ook aan die betrokkenes 'n geloof in die skool en in die toekoms.

3.3.4.3 Sleutelaspekte van die onderwyser-ouerverhouding

Die onderwyser-ouerverhouding word nie net beperk tot die paar ouers wat op die beheerliggaam dien met wie personeel dikwels kontak het nie. Navorsing dui aan dat 'n goeie ouerskoolverhouding tot voordeel van alle rolspelers strek. Dit kan die onderwyser se werkklas verminder, die onderwyser kan die leerder beter verstaan en meer positief voel oor sy werk. Meer hulpbronne kan ook nou vir die onderwyser beskikbaar word.

Wolfendale (1989:xi) maan dat "While a number of parental involvement initiatives have been politics free, it is now an inescapable part of the educational scene that parental influence may mean political influence". Potgieter (1996:55) voer aan dat ouerbetrokkenheid verander het in ouergeregtigheid en dat ouers toenemende seggenskap op onregmatige wyse vir hulself opeis.

'n Ander probleem vir prinsipale en onderwysers kan oorbetrokkenheid deur ouers wees. Oorbetrokkenheid kan gedefinieer word as inmenging deur ouers in die bestuur en administrasie van die skool soos deur die prinsipaal en die personeel toegepas. Dit is egter moontlik dat sommige onderwysers die nuut verskanste regte van ouers as inmenging en problematies ervaar. Vir baie ouers, van wie sommige op die beheerliggaam dien, is dit moeilik om onderskeid te tref tussen hulle beheerfunksie as 'n beheerliggaam, en die bestuursfunksie wat by die prinsipaal en die personeel berus. Dit gebeur dikwels dat 'n beheerliggaam byvoorbeeld niks te make wil hê met fondsinsameling nie. Ten opsigte van besluitneming oor die wyse waarop die gelde aangewend moet word, is die ouercomponent egter baie prominent.

Om die onderwyser-ouerverhouding te verbeter moet die verhouding ontwikkel in 'n vennootskap. Hiervoor is wedersydse begrip vir mekaar en vir die kind nodig. Ouers en onderwysers moet die gemeenskaplike interafhanklikheid van mekaar erken om hulle doelwitte te bereik (Wolfendale, 1989:63). Hoffman (1997:54) noem dat skoolhoofde behoort te besef dat alle ouers, ongeag hul ras, klas of opvoedingsvlak besorg is oor die opvoeding van hul kinders. Dit kan verdere druk op onderwysers plaas. Die onderwyser kan egter sy deelname aan skoolbestuur, wat nie voorheen

bestaan het nie, as bemagtigend en aangenaam belewe.

3.3.5 Die onderwyser se verhouding met sy leerders

3.3.5.1 Inleiding

Effektiewe leer en onderrig is grootliks afhanklik van 'n gesonde verhouding tussen die opvoeder en leerder, binne sowel as buite die klaskamer.

Die skoolgaande jeug in Suid-Afrika maak ongeveer 55% van die Suid-Afrikaanse bevolking uit (Pretorius & Lemmer, 1998:38). Hierdie feit klassifiseer leerders as een van die hoof rolspelers in die onderwystransformasieproses. Baie van hulle bring ook met hulle baie sosiale probleme saam, omdat van hulle uit lae ekonomiese en swak sosiale omstandighede kom, waar die werkloosheidsyfer hoog is en die gemeenskap min belangstel in skool- en onderwys sake, en soms selfs in hul kinders. Die onderwyser het nou die taak en verantwoordelikheid om leerders wat groter heterogeniteit ten opsigte van kennis, vaardighede en ontwikkeling toon, in dieselfde klas te onderrig (Potgieter, 1996:50).

Hierdie omstandighede dra baiekeer by tot 'n swak selfkonsep, swak motivering en verwardheid oor sosiale en kulturele norme by leerders. Onder hierdie omstandighede neig hulle om gesag en die gesagsorde uit te daag (Pretorius & Lemmer, 1998:39).

3.3.5.2 'n Nuwe toelatingsbeleid

Van die skool word verwag om 'n toelatingsbeleid te formuleer en dit skriftelik aan die departement te voorsien. Die toelatingsbeleid mag nie in stryd wees met die Skolewet of toepaslike wette van die provinsie nie. Alle leerders moet sonder onbillike diskriminasie tot enige openbare skool toegelaat word. Die Grondwet bepaal dat daar geen onbillike diskriminasie op enige van die volgende gronde teen enigiemand mag wees nie: ras, geslagtelikheid, geslag, swangerskap, huwelikstaat, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele oriëntasie, ouderdom, gestremdheid, godsdiens, gewete, oortuiging, kultuur, taal en geboorte.

Die Grondwet verbied egter nie alle vorme van diskriminasie nie, net onbillike diskriminasie. Billike diskriminasie maak byvoorbeeld juis die bestaan van afsonderlike skole vir seuns en meisies moontlik.

'n Leerder kan nie toelating tot 'n skool om die volgende redes geweier word nie:

- ▶ die leerder se ouer nie die skoolgeld betaal het of nie kan betaal nie;
- ▶ die leerder se ouer nie met die skool se doelstellings saamstem nie;
- ▶ die leerder se ouer weier om 'n kontrak te sluit of te teken ingevolge waarvan hy afstand doen van enige eis vir skadevergoeding wat uit die opvoeding van die leerder voortspruit (Suid-Afrika, 1998b:3).

Geen toelatingstoetse mag vir leerders gestel word om te bepaal of 'n leerder tot 'n skool toegelaat kan word nie. Die nuwe toelatingsbeleid het tot gevolg dat die onderwyser nou meer as in die verlede leerders van verskillende agtergronde, kulture, godsdienste en selfs waardes in een klaskamer moet onderrig. Multikulturele klasse kan 'n invloed hê op die onderwyser se beroepsbeleving. Die bywoning van 'n begrafnis word byvoorbeeld as baie belangrik in swart gemeenskappe beskou, waar ooms en tantes in die uitgebreide gesin ook as vaders en moeders geag word. Dit kan dus gebeur dat 'n swart leerder meer as een keer sy "vader" se begrafnis bywoon.

Die hantering van hierdie tipe situasie stel hoë eise aan die onderwyser ten einde nie diskriminerend en bevooroordeelde op te tree nie en dit kan 'n effek hê op sy motivering en beroepsbeleving. 'n Multikulturele benadering word dus van die onderwyser verwag. Sy taalgebruik, vanuit sy persoonlike verwysingsraamwerk, keuse van voorbeelde en hantering van leerders vanuit verskillende kultuurgroepe kan nie net vir die leerders nie, maar ook vir homself problematies wees. Die moontlike vooroordele van ouers en leerders teenoor ander rasse-groepe en die onderwyser se hantering daarvan kan ook 'n invloed op sy beroepsbeleving hê.

In die Wes-Kaap is 0.96% van die totale leerderpopulasie in spesiale skole. Dit is die hoogste van

al nege die provinsies. Ingevolge die Witskrif (Department of Education, 2001:9-17), sal leerders met spesiale onderwysbehoefte voortaan grootliks in gewone skole en klasse opgeneem word. Hierdie beweging word Inklusiewe Onderwys genoem. Dit impliseer 'n inklusiewe benadering in die onderwys waar alle leerders geregtig is op gepaste onderwys en waar die regte van almal gerespekteer word en diversiteit erken word (Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 1999:viii). In teenstelling met die voormalige twee stelsels, naamlik 'n hoofstroomonderwysstelsel en 'n spesiale onderwysstelsel, sal onderwys voortaan aan alle leerders binne een inklusiewe stelsel voorsien word. In lande soos Amerika, Lesotho en Noorweë word hierdie stelsel jare lank reeds toegepas (Bonthuys, 1999:13).

Die vraag ontstaan nou of onderwysers gereed is om leerders met spesiale onderwysbehoefte effektief te akkommodeer. Die WKOD verskaf tans opleiding vir onderwysers en beoog om 'n spesialis-onderwyser in minstens elke primêre skool te plaas. Die nuwe kurrikulum verwag van alle onderwysers om leerder-diversiteit in hul klaskamers te akkommodeer. "It places the major responsibility for meeting special educational needs on the shoulders of mainstream teachers rather than special education teachers, although it accepts the necessity for separate provision for a small portion of learners (Engelbrecht et al., 1999:128). Hulle noem voorts dat hierdie verandering na inklusiewe onderwys veral onderwysers in histories benadeelde skole beïnvloed. Hierdie onderwysers het veral in die verlede baie staatgemaak op spesiale skole en klasse vir leerders met verskeie soorte leerprobleme. Deur inklusiewe onderwys sal leerders met spesiale onderwysbehoefte spesiale eise aan die onderwyser stel, wat sy motivering en beroepsbeleving kan beïnvloed. Onderwysers sal groot veranderings moet ondergaan in hul persepsie van leerders met leerprobleme.

Die sluiting en amalgamering van voorheen rasgebaseerde skole veral op die platteland het ook al tot gevolg gehad dat rassekonflik by verskeie skole voorgekom het. Die onderwyser staan ook midde-in hierdie probleem, wat die beleving van sy beroep kan beïnvloed. Die nuwe toelatingsbeleid stel dus nuwe eise aan die onderwyser, soos om in 'n toenemende mate multikulturele onderwys te verstaan en uit te voer, en dit kan 'n invloed op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving hê.

3.3.5.3 'n Nuwe taalbeleid

Ooreenkomstig die nuwe grondwet het die Minister van Onderwys in Julie 1997 'n nuwe taalbeleid vir skole aangekondig, wat die volgende aspekte aanraak:

(i) Toelatingsvereistes

Skole word verbied om taalvaardigheidstoetse af te neem voordat leerders tot skole toegelaat kan word. Daar mag dus nie op grond van taal teenoor die leerder gediskrimineer word nie. Gebaretaal het ook die status van 'n amptelike taal vir die doeleindes van leer. Met die nuwe taalbeleid en integrasie van skole ontstaan daar ook nou 'n behoefte en eis aan multitaalvaardige onderwysers (Bloch & Mahlalela, 1998:41; Van Loggerenberg, 1997:69).

(ii) Leer- en onderrigtaal

Leerders het nou die reg om in die taal van hul keuse onderrig te word. Die huidige regulasies maak daarvoor voorsiening dat indien daar meer as 45 leerders met dieselfde moedertaal in die skool in die betrokke graad is, die skool by wyse van parallelmedium klasse vir hulle voorsiening moet maak. Dit kan druk plaas op prinsipale om sy personeel optimaal aan te wend en die kurrikulum van die skool doeltreffend te bestuur. Ouers wat byvoorbeeld Sesothosprekend is, mag die beheerliggaam van 'n skool waar die onderrigtaal Engels is, versoek dat hul kind in Sesotho onderrig word. Sulke versoeke kan slegs gestel word wanneer die aantal versoeke van graad 1 tot in enige graad tot graad 6, ten minste 40 is, en van graad 7 tot 12, ten minste 35 is (Brown, 1998:57).

Navorsing het getoon dat moedertaalonderrig die gewenste manier is om kinders te leer en dat onderrig in 'n tweede taal tot swak kommunikasie en swak identifikasie tussen onderwyser en kind kan lei. Vanaf owerheidsweë is daar egter in die verlede verklaar dat enkelmediumskole buite die kwessie is omdat daar nie fondse daarvoor beskikbaar is nie (Departement van Onderwys, 1997a:53-55; Bloch & Mhlalela, 1998:41). Hierdie uitspraak skep nie net 'n probleem vir baie onderwysers wat nie multitaalvaardig is nie, maar ook vir die leerder se vordering. Swak taalvermoë kan ook onderlinge begrip en aanvaarding belemmer. Dit kan ook dissiplinêre probleme in die klaskamer veroorsaak. Taylor en Vinjevold (1999:222) noem dat " .. teachers

felt that because they do not understand what is being said by learners they feel they lose control over what happens in the classroom". Taylor en Vinjevold (2000:179) is verder van mening omdat daar toenemend na Engels beweeg word, die Engelse taal 'n komponent moet uitmaak van die aanvanklike onderwyseropleiding en beslis deel moet wees van voor- en indiensopleidingskursusse. Die nuwe taalbeleid in die onderwys kan dus 'n invloed hê op die motivering en beroepsbeleving van die onderwyser.

3.3.5.4 'n Nuwe godsdiensbeleid

Die skool kan besluit om godsdiensstige byeenkomste by die skool te hou of nie te hou nie. Godsdiensbyeenkomste moet egter op 'n billike, onpartydige en regverdige grondslag gehou word. Dit beteken dat die grondwetlike reg van alle leerders en onderwysers om hul eie godsdiensstige sienings te hê, gerespekteer moet word. Indien daar wel sulke gebruike bestaan, moet alle leerders en opvoeders gelyke geleentheid hê om godsdiensbyeenkomste volgens hul geloof by te woon.

Leerders en onderwysers kan nie gedwing word om godsdiensbyeenkomste by te woon nie. Elke leerder en onderwyser van 'n openbare skool het die reg op vryheid van gewete, godsdiens, denke, geloof en opinie (Departement van Onderwys, 1997b:56). Beleid aangaande godsdiensstige dae wat nie openbare vakansiedae is nie, is nog nie finaal bepaal nie. Die sensitiwiteit waarmee die WKOD die diversiteit van godsdiensstige oortuigings en praktyke hanteer, word bewys deur die onttrekking van vorige WKOD-Omsendbriewe 0129/1996 en 0013/1997, wat handel oor beleid ten opsigte van die viering van die verskillende godsdiensstige dae. Die departement onderhandel steeds met alle belangegroepes oor hierdie uiters sensitiewe aangeleentheid. Skole wat tans 'n godsdiensstige dag gepas wil vier, kan daarom aansoek doen (WKOD-Omsendbrief, 0112/2000:1).

Die Minister van Onderwys, prof. Kader Asmal, se verklaring in Oktober 2001 rakende godsdiensbeoefening wek egter kommer in sekere kringe. Hy stel voor dat onderrig in bepaalde godsdiensstige op skool plek moet maak vir 'n vergelykende studie van verskillende godsdiensstige. "Dié verklaring het 'n koor van protes, veral uit Christelike geleedere, laat opgaan. In 'n ope brief aan Asmal skryf dr. Isak Burger byvoorbeeld dat dit 'n erge inmenging van die staat in die sfeer

van die kerk en teen die gees van die grondwet is (Ons leer nie ons kinders, 2001:17). Asmal se verklaring kan egter ouers en leerders se reg op vryheid van keuse van godsdiens misken. Leerders sal blootgestel word aan vreemde gelowe. Hierdie toedrag van sake kan 'n negatiewe invloed op die godsienstige onderwyser se motivering en beroepsbeleving hê.

3.3.5.5 Die vestiging van 'n kultuur van onderrig, leer en diens (in Engels bekend as COLTS)

'n Leerkultuur word deur Smith en Pacheco (1996:162) beskryf as “die ingesteldheid en gees van hardwerkendheid of toegewydheid in 'n skool wat moontlik gemaak word deur die wisselwerking tussen vier sisteme of kragte.” Hierdie sisteme is persoonskenmerke van leerders, gesinsfaktore, die skoolklimaat, sowel as die invloed van die samelewingsisteme op die skool, leerkragte en die leerders.

Gedurende die sewentiger- en tagtigerjare het baie leerders as die sogenaamde "young lions" aktief deelgeneem aan die bevrydingstryd. Geweld is as sosiaal aanvaarbaar voorgestel en ervaar. Ontevredenheid met die onderwysstelsel het gelei tot die Soweto-opstande in 1976. Hierdie toestand het die onderwyser-leerderverhouding nadelig beïnvloed. Teen 1985 het daar as gevolg van studente se betrokkenheid in die bevrydingstryd 'n verskynsel waarna algemeen verwys word as “die ineenstorting van die kultuur van onderrig en leer”, plaasgevind. Die erodering van skoolgaangewoontes en waardes het hiermee gegaan. Christie (1998:283) verwys na die ineenstorting van die kultuur van leer en onderrig as “...the poor functioning of a large number of previously black schools in South Africa. These schools, generally secondary schools located in the poor and disrupted communities spawned by apartheid, share a number of common features”. Hierdie kenmerke sluit onder andere in die ondermynde gesag van die onderwysers, swak skoolbywoning van leerders en onderwysers, en onderwysers wat gedemotiveerd is en 'n lae moreel het.

Deur die Culture of Learning Project, as deel van die Presidential Lead Project, word daar gepoog om weer die kultuur van leer te hervestig. Hierdie projek het ten doel “to create an environment that is conducive to learning and teaching and which restores the links between schools and their communities” (Department of Education, 1996:46). Dit het nodig geword om die kultuur van leer

en onderrig te hervestig. "Die WKOD is daartoe verbind om te verseker dat die kultuur van leer, onderrig en diens is ons skole herstel, in stand gehou, en bevorder word" (WKOD-Omsendbrief, 028/1998:1). Om die kultuur van leer en onderrig te hervestig is nuwe strukture verder aan die hand van die S.A.Skolewet daargestel. Elke skool moet nou 'n gedragskode vir leerders opstel en leerders van sekondêre skole en onderwysers van sekondêre en primêre skole is wetlik in skoolbeheerliggame opgeneem.

Een van die grootste uitdagings waarvoor hierdie projek staan is om skole te beveilig. Aangesien skole, veral in die Kaapse Skiereiland, geteister word deur bendebedrywighe, is 'n Direkteur: Veilige Skole (Safe Schools Project) as deel van die "Presidential Lead Project" aangestel om om te sien na veiligheid by skole. Hierdie program word tans verder uitgebrei na die platteland.

'n Goeie onderwyser-leerdersverhouding hang nou saam met goeie akademiese prestasie en goeie gedrag. Die primêre doel van die onderwyser behoort te wees om 'n positiewe, vriendelike en ondersteunende verhouding met leerders te vorm. Baie van die behoeftes van die leerder is nie-akademies en verwys na die leerder se houdings, emosies en sin vir persoonlike selfagting in die klaskamer. Wanneer hierdie behoeftes aangespreek word, sal dit ook leer verbeter.

Goeie persoonlike verhoudings word nie vanself gevorm nie. Veral in 'n tydperk van transformasie behoort aktiewe en doelgerigte pogings aangewend te word om gesonde verhoudings te vorm. Die vestiging van 'n kultuur van onderrig en leer kan meehelp met die skepping van 'n gesonde persoonlike verhouding tussen die onderwyser en die leerder. Die aard en omvang van hierdie verhouding kan bepaal of die onderwyser sy beroep as aangenaam en vervullend belewe.

3.3.5.6 Klasgrootte

Oorvol skole en groot klasse is lank reeds 'n kenmerk van baie Suid-Afrikaanse skole. Die onderhandelde leerder-onderwyserratio van 35:1 vir sekondêre skole en 40:1 vir primêre skole teen die jaar 2000 beteken dat baie meer onderwysers as in die verlede ook nou die emosionele en fisiese stremminge van groot klasse belewe. Die leerder-onderwyserratio is egter aan die begin van 1999 na 'n gunstiger ratio, naamlik 33:1 vir sekondêre skole en 39:1 vir primêre skole

verander. 'n Bepaalde gewigswaarde is aan sekere vakke toegeken om die nuwe diensstate van skole te herbereken. "Makroklasse" en spanonderwys is besig om gevestig te raak in Uitkomsgebaseerde Onderwys-georiënteerde skole waar daar groot klaskamers is wat sulke klasse kan akkommodeer.

Navorsing, gebaseer op klaskamer-observasie, het getoon dat daar nie noodwendig meer persoonlike interaksie tussen onderwysers en leerders in kleiner klasse plaasvind nie (Pretorius & Lemmer, 1998:41), en dat 'n groter klas nie noodwendig leerders se prestasie negatief beïnvloed nie. Die aantal leerders met wie die onderwyser moet kommunikeer kan egter direk verband hou met die effektiwiteit van kommunikasie en die stresvlak van die onderwyser. Aangesien die meerderheid skole nie addisionele onderwysers kan bekostig nie, is dit belangrik dat onderwysers toegerus word met kennis en begrip van groepdinamika en die ontwikkeling van vaardighede en strategieë om groot klasse te onderrig. Indien skolastiese agterstande geïdentifiseer word, moet korrektiewe stappe geneem word. 'n Leerder wat nie bevorder word nie behoort nie net die jaar te herhaal nie, maar moet bykomende opvoedkundige en didaktiese hulp kry.

Die onderrig van groot klasse kan die beleving van fisiese en emosionele stremminge deur die onderwyser laat toeneem. Die handhawing van dissipline kan ook hierdeur benadeel word en kan 'n invloed hê op die onderwyser se beroepsbeleving.

3.3.5.7 Die bevordering van leerders

Sedert die transformasieproses 'n aanvang geneem het, is daar ook veranderinge ten opsigte van die bevordering van leerders geïmplementeer. Vordering op skool binne die toepaslike ouderdomsgroep behoort die normale patroon te wees, tensy dit blyk dat die leerder nie die nodige bevoegdheid het om dit wat voorlê, te bemeester nie. Uit sowel 'n opvoedkundige as 'n ekonomiese oogpunt behoort die terughou van leerders in die skool beperk te word. Om vordering te bespoedig, behoort 'n leerder nie toegelaat te word om meer as een bykomende jaar in 'n verpligte skoolfase deur te bring nie (dit is tot die einde van graad 9) tensy uitsonderlike omstandighede, soos byvoorbeeld siekte, daarvoor verantwoordelik is (WKOD-Omsendbriewe, 0129/1998 en 0064/1999).

Die wyse van evaluering en die minimumvereistes vir bevordering het drasties verander. Die nuwe bevorderingsbeleid mag die indruk by sommige onderwysers en lede van die publiek skep dat onderwysstandaarde verlaag het. Die feit dat leerders nie behoort te drup nie, kan druk op die onderwyser plaas. Vordering dui op suksesbeleving deur die leerder sowel as die onderwyser. Met die klem op vordering kan die nuwe bevorderingsbeleid moontlik ook 'n positiewe invloed op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving hê.

Alhoewel die Wes-Kaap akademies relatief goed presteer, gaan akademiese prestasie egter ook hand aan hand met 'n gesonde skoolklimaat en die handhawing van goeie dissipline in die klaskamer en in die skool.

3.3.5.8 Dissipline in openbare skole

'n Effektiewe skool benodig 'n veilige en ordelike skoolklimaat. Die onderwyser se wyse van optrede teenoor die leerder se oortredings moet geskied met inbegrip van die wetlike aspekte van dissipline. Skole word deur die Skolewet verbied om lyfstraf aan leerders toe te dien, en moet nou alternatiewe dissiplinêre maatreëls toepas. De Groof en Bray (1996:46) druk hulle soos volg oor die toepassing van lyfstraf in skole uit: "Nevertheless, the need to address and outlaw this abhorrent form of school discipline has created quite a stir amongst educators and parents who were used to the authoritarian, military style of school management. Although the danger of total breakdown in discipline in many schools exist, the situation may be attributed to a more serious and deep rooted lack of culture of learning".

Verskeie skole het al met kreatiewe en innoverende pogings, as alternatiewe vir lyfstraf (soos detensieklasse of 'n puntstelsel waar leerders punte vir positiewe en negatiewe gedrag ontvang), vorendag gekom. Ondanks hierdie alternatiewe gaan die debat oor die wenslikheid van lyfstraf in skole voort (Hendriks, 1996:15). In 'n opspraakwekkende hofsak waarin Christian Education South Africa (Cesa) vertoë rig dat onderwysers in hul skole op grond van Christelike oortuigings toegelaat moet word om lyfstraf toe te pas, is in Augustus 1999 in die Hooggeregshof en in April 2000 deur die Konstitusionele Hof van die hand gewys (Rickard, 1999:7; Department of

Education, 2000:1). Voor die afskaffing van lyfstraf in sy totaliteit kon lyfstraf as 'n laaste uitweg aan seuns toegedien word. Lyfstraf is egter in baie gevalle as die eerste en vinnigste uitweg gebruik (Otto, 1999:8).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet maak voorsiening vir die dissiplinering van leerders, terwyl die beheerliggaam van die skool ook nou vir die eerste keer verplig word om 'n gedragskode in plaas van bloot skoolreëls vir leerders op te stel. 'n Gedragskode verduidelik watter gedrag van die leerders verwag word. Dit dui ook die regte, verantwoordelikhede en pligte van die leerders aan, en watter prosedures gevolg sal word wanneer 'n leerder se gedrag strydig met die gedragskode is. Die gedragskode van elke skool hou nie net implikasies vir die leerder in nie, maar ook vir die onderwyser. Hierdeur behoort onder andere 'n leeratmosfeer geskep te word wat wedersydse respek en agting tussen die onderwyser en die leerder kan meebring. 'n Gedragskode wat met omsigtigheid daargestel word en die menswaardigheid van beide onderwyser en leerder erken en selfdissipline ontwikkel, kan 'n positiewe invloed op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving hê.

Uitsetting van leerders mag slegs gedoen word op grond van ernstige wangedrag, en die leerder of ouer het die reg om teen 'n uitsettingsbevel te appelleer. 'n Hersiene handleiding ten opsigte van uitsetting en skorsing het in 1999 verskyn. Hierdie handleiding word verder deur die Nasionale Onderwysdepartement toegelig, waar oortredings in vyf vlakke ingedeel word en verskeie moontlike dissiplinêre optredes op elke vlak voorgestel word (Department of Education, 2000:25-28).

Dit wil egter uit persoonlike gesprekke en kontak voorkom of onderwysers steeds geweldige dissiplinêre probleme in baie skole ervaar en baie frustrasie ten opsigte van dissipline belewe. Leerders weet dat lyfstraf nie toegedien mag word nie en baie van hulle ontnem hul mede-leerders die reg tot onderwys deur negatiewe gedrag. Die onderwyser kan dit as 'n uitdaging van sy gesag ervaar en kan dus sodoende groot frustrasie en selfs onbekwaamheid in die klaskamer belewe. Potgieter (1996:53) glo dat die vermindering van leerlingaanspreeklikheid en die vermeerdering van onderwyserverantwoordelikheid van die faktore is wat bydra tot 'n ongesonde verhouding tussen die leerder en die onderwyser. Die persepsie bestaan dat die leerder nie meer

verantwoordelikheid aanvaar nie en dat die leerder kanse neem deur die minimum of geen werk te doen nie.

'n Nasionale navorsingsprojek deur die Nasionale Onderwysdepartement wat aan die einde van 1998 voltooi is, het die volgende kommerwekkende voorlopige bevindings gemaak, naamlik:

- ▶ Baie leerders vermeld dat hulle sterk drank en dwelmmiddels gebruik.
- ▶ 20% van die leerders in alle provinsies word gereeld seksueel misbruik.
- ▶ 42% van die leerders in alle provinsies bring wapens saam skool toe.

Sekondêreskoolleerders het aangedui dat 34% van die leerders klasse op 'n gereelde basis ontwrig (Department of Education, 1998:17-18). Dit is hierdie veranderlikes wat die WKOD met sy COLTS-projek wil aanspreek, en wat 'n invloed kan hê op die onderwyser se motivering en beroepsbelewing.

Die klasonderwyser kan dikwels tydelike steurings in die klaskamer hanteer, maar nie die orde in die klas handhaaf nie. Die gedragskode vir leerders sowel as vir opvoeders behoort dus by elke skool aangewend te word om die gedrag van leerders en opvoeders te reguleer. Sommige prinsipale en beheerliggame probeer om die probleem van leerders wat die skoolreëls gereeld deur die loop van die jaar oortree, maar nie geskors of uitgesit mag word nie, aan te spreek deur leerders aan die begin van die jaar te laat herregistreer (selfs teen 'n registrasiefooi). Prinsipale is by wyse van WKOD-Omsendbrief, 0029/99 deur die departement ingelig dat hul optrede strydig met die S.A. Skolewet is.

Dit wil voorkom of die handhawing van dissipline in skole en ongedisiplineerdheid by leerders een van die belangrike faktore is wat 'n invloed kan hê op die onderwyser se motivering en sy beroepsbelewing. Chisholm en Vally (1996:5) bied die volgende faktore binne die skool aan, wat daartoe bydra dat leerders oortree, naamlik 'n swak omgewing, gebrek aan hulpbronne, gebrek aan skoolroetine, gebrek aan rolmodelle aan die kant van die onderwysers. Faktore binne die klaskamer soos oorvol klaskamers, onvoldoende beligting, swak ventilasie en die wyse waarop die banke gerangskik is kan ook 'n rol speel by dissipline. Ondoeltreffende onderrig en 'n nie-

toepaslike kurrikulum kan verveeldheid en ontwrigtende gedrag by leerders tot gevolg hê.

Pretorius en Lemmer (1998:46) noem ook dat "Teachers sometimes unconsciously create disciplinary problems by being negative, authoritarian, or laissez-faire, by using unfair punishments or by coming late or failing to supervise the class properly". By die jaarlikse kongres van die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie op 6 September 1998 te Durban word onderwysers en spesifiek lede van reedsvermelde unie deur Thabo Mbeki gemaan om die skool gereeld en betyds by te woon. Hy vra ook dat die unie moet optree teenoor onderwysers wat die skool in 'n besope toestand bywoon (Taylor & Vinjevoold, 1999:32). Onderwysers mag nie seksuele verhoudings met leerders van dieselfde skool hê nie. Die vraag ontstaan watter rol die onderwyser in die bekamping van die probleem van seksuele gedragsprobleme speel, veral wanneer daar gelet word op hoeveel van die leerders met hul onderwysers trou nadat hulle op skool van die onderwyser verwagting raak.

3.3.5.9 Leerders as lede van die beheerliggaam

Soos reeds vermeld is twee leerders in die sekondêreskoolfase nou lede van die beheerliggaam. Indien hulle minderjarig (onder die ouderdom van 21 jaar oud) is, is die regte en pligte van hierdie leerders beperk. 'n Minderjarige mag nie kontrakte namens die skool sluit nie en kan nie stem oor besluite wat 'n regsverpligting (aanspreeklikheid) op 'n derde party of die skool plaas nie. 'n Minderjarige kan ook nie persoonlik aanspreeklik gehou word vir enige gevolge wat uit lidmaatskap van die beheerliggaam voortspruit nie. Tans is die feit dat meerderjarige leerders wel kan stem by die benoeming van 'n onderwyser sterk onder bespreking. Onderwysers mag moontlik vriendskappe met daardie leerders aanknoop om op dié wyse vir 'n bevorderingspos benoem te word.

Die feit dat leerders sowel as onderwysers nou vir die eerste keer gesamentlik deel van skoolbeheer is, kan die verhouding tussen die twee beïnvloed, wat weer 'n effek kan hê op die onderwyser se beroepsbeleving.

3.3.5.10 Die Verteenwoordigende Raad van Leerders (VRL)

Voor die Skolewet het daar twee soorte "verteenwoordigende" leerderorganisasies in skole bestaan, naamlik Studente Verteenwoordigende Rade en Leerlingrade. Die S.A.Skolewet maak vir die eerste keer wetlik voorsiening vir die instelling van 'n Verteenwoordigende Raad van Leerders. Dit is die plig van die VRL om die leerders te kies wat in die skool se beheerliggaam moet dien. Die raad bestaan uit drie leerders van elke graad, wat deur die leerders self verkies word. Van die take van die Verteenwoordigende Raad van Leerders is onder andere om te dien as kommunikasiekanaal tussen die leerders onderling, tussen die leerders en onderwysers, en om hulp aan onderwysers te verleen in die handhawing van dissipline in die skool volgens goedgekeurde skoolreëls (WKOD, 1998a:12).

Met die magte en funksies aan die VRL toegeken, kan hierdie raad as waardige vennoot van die onderwyser 'n groot bydrae maak, nie net tot die handhawing van dissipline nie, maar ook om die skool se etos, visie en missie binne sowel as buite die skool uit te dra. Die wyse waarop die raad sy taak vervul kan 'n wesenlike invloed hê op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving.

3.3.6 Die onderwyser se verhouding met homself

3.3.6.1 Inleiding

In 'n besige organisasie soos wat die skool tans is, kan die onderwyser spanning en stres ervaar en die gevaar loop van uitbranding. Onderwysers het 'n baie vol program. Bo en behalwe die volle en verlengde skooldag is hy ook dikwels namiddae, saans en naweke besig met verskeie aktiwiteite, sportgeleenthede, evaluering, beplanning en administratiewe take. Van die onderwysers word verwag om met toewyding en aanpasbaarheid aan die eise van die tyd te voldoen. Daar word nie net van hom verwag om die nuwe onderwysbeleid te help implementeer nie, maar ook om met 'n positiewe gesindheid hard te werk om kwaliteitonderwys te lewer. Hierdie aanpassings impliseer 'n paradigmatuif wat nie ewe maklik deur alle onderwysers hanteer kan word nie (Van Loggerenberg, 1997:95).

3.3.6.2 Die werklading van onderwysers

Met die aanvaarding van Resolusie 7 van 1998, wat die werklading van onderwysers reguleer, het die amptelike werkure van onderwysers sedert Januarie 1999 aansienlik vermeerder. Ingevolge hierdie resolusie moet alle onderwysers vir 'n minimum van sewe ure per dag by die skool teenwoordig wees. Dit impliseer dat onderwysers ook op Vrydae vir 7 ure aan diens moet wees. Ure kan nie deur die week opgestapel word om Vrydae of aan die einde van 'n maand vroeër te sluit nie. Plattelandse onderwysers wat op plase skoolhou, word veral deur hierdie resolusie geraak. Aangesien daar sekere besighede is wat nie op woensdae na 15:30 en op Saterdag besigheid doen nie, word groot ongelukkigheid en frustrasie hierdeur veroorsaak.

'n Verdere verandering in die werkure van onderwysers is die bepaling dat leerders sowel as onderwysers op die laaste dag van die kwartaal minstens vyf ure by die skool moet wees. Die minimum tyd wat leerders gedurende eksamens by die skool moet wees, is nou vyf ure en die onderwysers moet vir die voorgeskrewe sewe ure van die formele skooldag by die skool wees.

Ingevolge genoemde resolusie word kernpligte van die onderwyser op verskillende poste en posvlakke vir die eerste keer uiteengesit. Onderskeid word getref tussen pligte gedurende die formele skooldag en buite die formele skooldag. Die versoek is dat hierdie pligte op 'n billike wyse onder die personeel versprei word.

Pligte wat die onderwyser gedurende die formele skooldag moet nakom, is onder andere geskeduleerde onderrig, beplanning, voorbereiding en evaluering. Professionele pligte kan die bywoning van vergaderings, werksinkels, seminare en konferensies insluit. Pligte buite die formele skooldag sluit onder andere ekstra en ko-kurrikulêre pligte en professionele ontwikkeling in (WKOD-Omsendbriewe, 0021/1999:1 en 0112/1999:1-2).

Die werk behoort redelik en regverdig onder die personeel oor die verskillende posvlakke versprei te word. Die verwagting is nou dat elke onderwyser vir 1800 werklike werksure per jaar sal werk. Die volgende riglyne, soos uiteengesit in Tabel 3.3, word ook aanbeveel om elke

onderwyser se geskeduleerde persentasie onderrigtyd te bepaal:

Tabel 3.3: Geskeduleerde persentasie onderrigtyd van onderwysers sedert 1999

POSBEKLEËR	POSVLAK	PRIMÊRE SKOOL	SEKONDÊRE SKOOL
Onderwyser	1	Tussen 85% en 92%	Tussen 85% en 90%
Departementshoof	2	Tussen 85% en 90%	85%
Adjunk-prinsipaal	3	60%	60%
Prinsipaal	4	Tussen 10% en 92%	Tussen 5% en 60%

(Bron: Education Labour Relations Council-Resolution no. 7 of 1998:7)

Die geskeduleerde persentasie onderrigtyd van prinsipale sal afhang van die posvlak waarop hy/sy as hoof aangestel word. Van prinsipale wat op posvlak een aangestel is, word verwag om 100% van die moontlike onderrigtyd te onderrig en ook die bestuur en administrasie van die skool te behartig. Dit is veral hierdie onderwysers wie se motivering en beroepsbeleving geaffekteer kan word deur die nuwe geskeduleerde onderrigtyd.

Die verlengde werksdag, voorgeskrewe pligte gedurende en buite die formele skooldag en die toewysing van geskeduleerde onderrigtyd, met ander woorde groter beheer oor die werksaamhede van die onderwyser, kan 'n invloed hê op die onderwyser se motivering en sy beroepsbeleving. Hierdie belewenisse kan manifesteer in die vorm van onder andere stres, spanning, depressie en uitbranding.

Volgens die 1997-jaarverslag van die superintendent-generaal van die WKOD is nie minder nie as 319 onderwysers in 1997 medies ongeskik verklaar. Daar word geglo dat baie van hierdie gevalle stres-verwant kon wees. Verder het ongeveer 6000 onderwysers boonop in 1996 die skeidingspakket aanvaar.

Die WKOD is bewus van die onderwyser se belewenisse en die effek daarvan in hierdie tyd van transformasie (WKOD-Omsendbrief, 0094/1996:1). Veral stres, angs en depressie kom voor as

neue-effekte van die beleid van rasionalisering. Die WKOD benadruk egter ook dat indien stres as 'n positiewe uitdaging beskou word, dit die onderwyser motiveer en tot groot hoogtes kan

Die vraag ontstaan of die onderwyser onderwystransformasie as bemagtigend ervaar. Bemagtiging verwys in 'n groot mate na die onderwyser se selfaktualiseringstendens. Dit handel oor die vermoë of kapasiteit van die onderwyser om in toenemende mate verantwoordelikheid te aanvaar vir die bevrediging van sy persoonlike en professionele behoeftes (Whitaker, 1993:44).

3.3.6.3 Die onderwyser se belewing van stres en spanning

Uitbranding kan toegeskryf word aan die gevolge van stres-konstante akute interaktiewe verstandelike en emosionele spanning wat veroorsaak word deur omgewings- sowel as persoonlike faktore. Die volgende omgewings- en werkverwante faktore kan stres veroorsaak (Evans, Evans, Gable & Schmid, 1991:158): oorvol klasse, probleemleerders, negatiewe houdings van leerders, tydruimte, oormatige klerklike werk, buitemuurse bedrywighede, ontoereikende salarisse, daaglikse onderbrekings, handhawing van standarde, swak werkomstandighede en nie-ondersteunende ouers en familie. Volgens amptelike WKOD-statistiek het die aantal gevalle van verlof weens depressie en/of stres aansienlik toegeneem.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat selfbestuur 'n belangrike aspek is wat die onderwyser as noodsaaklik behoort te beskou om stres te hanteer. Onderwysers behoort ernstige aandag aan aspekte soos effektiewe bestuur van tyd, die bestuur van stres en 'n positiewe houding te skenk. Baie onderwysers het juis die onderwys verlaat, onder andere omdat rasionalisasie te vinnig plaasvind, hulle ontredder en gefrustreerd is en nie meer die vrymoedigheid het om met die onderwysdepartement te skakel nie (Erlank, 1997:7).

Die WKOD se beleid ten opsigte van verlof en die aanstelling van plaasvervangers het ook in hierdie tyd van transformasie baie verander. Indien die skool bo-tallige onderwysers het, word plaasvervangers nie toegestaan nie. Indien die skool aansoeke om vakansie- of spesiale verlof aanbeveel, moet hulle aandui of hulle sonder 'n plaasvervanger kan klaarkom, want plaasvervangers sal nie in hierdie gevalle deur die WKOD toegeken of betaal word nie. Geen

plaasvervangers word vir bo-tallige onderwysers aangestel wat siek word of met bevallingsverlof gaan nie.

Die WKOD is daartoe verbind om onderwysers die geleentheid te gee om heropleiding te ondergaan en hul kennis en vaardighede te verbeter (WKOD-Omsendbrief, 150/1998:1-2). Die geleentheid vir studieverlof ook nou baie beperk.

3.3.7 Die onderwyser se verhouding met die gemeenskap

Die onderwysstelsel van enige land bestaan nie net vir die voordeel van leerders, ouers en onderwysers nie. Onderwys word gefinansier deur die belastingbetaler in belang van die hele gemeenskap. Daarom is die gemeenskap ook 'n belanghebbende in die onderwys. 'n Goeie en gesonde verhouding behoort tussen die onderwyser en die gemeenskap te bestaan. “'n Groter gemeenskapsbetrokkenheid by die skool kan verseker dat 'n bepaalde gemeenskap die etos van die skool bepaal en in stand hou, en selfs bydra tot die ontwikkeling van die leerkultuur” (Plaatjies, 1998:28). Volgens die gedragskode van SARO behoort die verhouding tussen die onderwyser en die gemeenskap van so 'n aard te wees dat hy/sy sal besef dat 'n skool 'n betrokke gemeenskap dien, en dat die gemeenskap bestaan uit mense met verskillende tradisies en oortuigings.

Die term gemeenskap sluit in skole, klubs, besighede, biblioteke, godsdienstige organisasies, kerke, gemeenskaps- en gesondheidsdienste en die plaaslike regering. Met al hierdie organisasies kan en behoort die gemeenskap 'n waardevolle bydrae tot die skool se vooruitgang te kan maak. Sportklubs kan byvoorbeeld help met afrigting terwyl die kerk en ander geestelike leiers nou betrokke kan wees by die geestelike versorging van die leerders en die personeel. Die besondere verhouding wat die onderwyser met die gemeenskap het, kan 'n invloed hê op die onderwyser se motivering en sy beroepsbeleving. Indien die vennootskap met die gemeenskap positief is, kan dit 'n positiewe effek op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving hê. Onderwysers ontvang egter dikwels nie die erkenning en ondersteuning wat hulle verdien van die gemeenskap nie.

3.3.8 Die onderwyser se verhouding met onderwyserorganisasies

3.3.8.1 Inleiding

Die geskiedenis van onderwyserorganisasies toon 'n duidelike verband met die politieke ontwikkelings in Suid-Afrika. Teen 1879 het een van die eerste "swart" onderwyserunies, die Native Educational Association (NEA) politieke sake soos die paswette op hulle agenda gehad (Mda, 1997:9). Dit sou die fondament lê vir die verpolitiserings van sommige onderwysers.

In 1990 is die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie (SADOU), wat 67% van die totale onderwyserskorps in Suid-Afrika insluit, gestig. SADOU, wat as vakbond geaffilieer is by die Congress of South African Trade Unions (COSATU), volg die styl van arbeidervakbonde en is baie militant (Sono, 1999:177; Kallaway, Kruss, Fataar & Donn, 1997:45). Die industriële aksie van 1999 teen die regering deur SADOU oor salarisverhogings het getoon dat SADOU nie blindelings regeringsbeleid aanvaar nie. Nxesi (1999:17) spreek in hierdie verband sy opinie teenoor die regering soos volg uit: "It [the government] treats workers in the public sector principally as a cost - to be retrenched, downsized, outsourced - rather than an asset for transformation". Die absolute waarborg van werksekeriteit wat die regering na die 1994-oornam met die unies aangeaan het, het boonop in 1999 verval.

Die Nasionale Professionele Onderwysersunie (NAPOSA) is 'n sambreelorganisasie wat bestaan uit 'n aantal onderwyserverenigings, onder andere die Kaaplandse Professionele Onderwysersunie (KPO). Die KPO, wat hoofsaaklik uit bruin onderwysers bestaan, het tydens sy 1999-jaarkongres sy naam verander na die Professionele Onderwysersunie van Suid-Afrika. In 1996 het Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU), wat uitsluitlik uit blanke onderwysers bestaan, van NAPOSA weggebreek en weer op sy eie begin funksioneer. Steyn (1997:24) noem dat die georganiseerde onderwys waarby blanke onderwysers ingesluit was, gou moes ontdek dat hulle, wat deelname en erkenning in die transformasieproses betref, berekend gemarginaliseer is.

3.3.8.2 Die Wet op Arbeidsverhoudinge

Die insluiting van onderwysers in die arbeidsbeweging en die onderhandelinge rakende die nuwe arbeidswet was 'n oorwinning vir die progressiewe onderwyserorganisasies wat hulle met die stryd van die werkers vereenselwig het. Van Loggerenberg (1997:70) sê dat “ 'n transformasie het ook op dié terrein plaasgevind sover dit onderwysers se regsposisie betref”.

Die Wet op Arbeidsverhoudinge impliseer dat onderwysers as werkers nou die reg het tot:

- ▶ aansluiting by vakbonde en deelname aan hul werksaamhede. Die feit dat onderwysers aan dieselfde skool verbonde is, maar nie aan dieselfde vakbond behoort nie, bring veral spanning wanneer 'n staking of industriële aksie uitgeroep word. Dit werk negatief in op die personeel se interpersoonlike verhoudings sowel as op groepkohesie,
- ▶ die hou van plakkaatoptogte ter ondersteuning van 'n beskermde staking of teen uitsluiting,
- ▶ raadpleging deur die werkgewers oor verskeie voorstelle ten opsigte van dissiplinêre kodes,
- ▶ informasie oor sake wat die werkers in hulle werk raak,
- ▶ beskerming teen onbillike ontslag,
- ▶ beskerming teen viktimisering wanneer enige regte in terme van die wet uitgeoefen word (Suid-Afrika, 1995b:8-9).

In die verlede het die ou Arbeidsverhoudinge-wet (van 1954) wat baie lank, kompleks en tegnies was, nie daarin geslaag om dispute doeltreffend op te los nie. Die verhouding tussen die werknemer en die werkgewer is hierdeur negatief beïnvloed.

Die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (RAVO) se doelstellings het beslis 'n invloed op die werknemer se funksionering en sy beroepsbeleving. RAVO het ten doel om:

- ▶ arbeidsvrede in die onderwys te bevorder en te behou,

- ▶ dispute te vermy en/of op te los,
- ▶ kollektiewe bedinging te bevorder en kollektiewe ooreenkomste aan te gaan,
- ▶ voorstelle vir voorlegging te ontwikkel,
- ▶ navorsing te doen, te analiseer en om onderwys nasionaal en internasionaal te ondersoek, en
- ▶ opleiding en kapasiteitsbou te bevorder (Suid-Afrika, 1995b:1-2).

Die onderwysdepartement erken dat die opvoeder se rol in die onderwysproses dinamies is en gerig is op ontwikkeling. Daarom is dit nodig dat opvoeders in sake wat hulle aanstelling en diens raak, aktief sal deelneem op skoolvlak, provinsiale en nasionale vlak. Die departement bied spesiale verlop aan sekere vakbondlede vir spesifieke vakbondaktiwiteite, maar gerig deur sy verbintenis tot kwaliteitonderrig, behoort verlop so gereël te word dat dit nie die onderrig- en leerproses onderbreek of ontwrig nie. Die manier waarop en die frekwensie waarteen vakbondlede gebruik maak van hierdie spesiale verlop kan 'n invloed hê op die leerproses by die skool. Hierdie soort verlop kan dus 'n invloed hê op die res van die personeel en veral op die prinsipaal, wat verantwoordelik is vir die doeltreffende bestuur van die skool.

3.3.8.3 Die rol van onderwyserorganisasies by die hantering van wangedragsake en onbillike arbeidspraktyke

Die stigting van die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers (SARO) is een van die uitvloeisels van die getransformeerde onderwysstelsel in Suid-Afrika. SARO se gedragskode stippel aan onderwysers uit hoe hulle behoort op te tree teenoor die onderwysdepartement, kollegas, leerders, ouers en die gemeenskap. Die doel van hierdie raad is om die status van die onderwysprofessie uit te bou en die ontwikkeling van opvoeders en hul professionele gedrag te bevorder.

Die gedrag van onderwysers, veral in die "townships" kom sterk onder die soeklig. SARO het die mag om klagtes van ouers of leerders te ondersoek en beskik oor die bevoegdheid om onderwysers na 'n dissiplinêre verhoor tot R1000 te beboet of te verbied om verder in openbare skole onderwys te gee. Deur hierdie streng moontlike tugstappe wil SARO verseker dat 'n hoë etiese standaard in die onderwysberoep gehandhaaf word. Alle onderwysers word verplig om as lede van SARO te registreer. Indien hulle nie registreer en dus die gedragskode aanvaar nie, sal

hulle nie toegelaat word om in Suid-Afrika onderwys te gee nie. 'n Minimum van 'n na matriek-
onderwysersopleiding van drie jaar (Relatiewe Onderwyskwalifikasiewaarde van 13) word nou
van onderwysers verlang. Hierdie vereiste kan nie net onderwysstandaarde by implikasie verbeter
nie, maar ook die onderwyser aanmoedig om hom deur die verbetering van sy kwalifikasies beter
toe te rus vir sy taak.

Onderwysers kan nou gedissiplineer en aangespreek word vir onder andere kindermishandeling
(fisies of sielkundig), vir laat opdaag vir diens en wanneer hulle nie hul dagtaak verrig nie. Die
Nasionale Onderwysdepartement (Department of Education, 1998:18) het byvoorbeeld deur
navorsing bevind dat 43% van die onderwysers nie die huiswerk van leerders nagaan nie.

In terme van die gedragskode waaraan alle onderwysers onderwerp word, mag 'n onderwyser nie:

- ▶ leerders fisies of sielkundig mishandel nie,
- ▶ inbreuk maak op die leerder se reg op privaatheid of konfidensialiteit nie,
- ▶ 'n seksuele verhouding met 'n leerder hê nie,
- ▶ 'n leerder of kollega teister nie,
- ▶ die status van die owerheid en kollegas ondermyn of die onderwysprofessie in 'n swak lig
stel nie,
- ▶ konfidensiële aangeleenthede met ongemagtigde persone bespreek nie.

Die gedragskode stipuleer ook duidelik die onderwyser moet onder andere: welvoeglike taal
gebruik, geslagsgelykheid bevorder, gesag met liefde uitoefen en die ouers ingelig hou rakende
hulle kind se vordering (SARO, 1994:2-4).

Die onderwysdepartement het nou ook neergelegde riglyne waarvolgens klagtes van wangedrag
teenoor onderwysers ondersoek word. Indien die onderwyser die gedragskode vir opvoeders
oortree of nie sy pligte en verantwoordelikhede nakom nie, kan dissiplinêre stappe teen hom
geneem word. Binne die ou bedeling het een inspekteur van onderwys of departementele beampte
of 'n paneel van inspekteurs normaalweg 'n dissiplinêre ondersoek geloods. Tans is die
onderwyser daarop geregtig dat 'n unie-verteenwoordiger hom kan verteenwoordig en bystaan.
'n Duidelik omskrewe proses moet nou gevolg word om te verseker dat die aangeklaagde op 'n
deursigtige, billike en regverdigde wyse behandel word. Waar sulke sake in die verlede in

geheimhouding plaasgevind het, het die aangeklaagde nou onder andere die reg tot sekere informasie rakende homself. "Among the factors that have contributed to teachers in South-Africa leaving the profession have been the strategies used against dissident teachers. These strategies included thwarting opportunities for promotion, transferring one far from home and friends, and harrasment which included political detention. This was very common in the predemocratic South Africa" (Mda, 1997:20). Die wyse waarop wangedragsake, onbillike arbeidspraktyke en dispute tans hanteer word en die groot en nuwe rol wat onderwyserunies daarin speel, kan 'n invloed hê op die onderwyser se motivering en sy beroepsbeleving.

3.3.8.4 Die rol van onderwyserorganisasies by benoemings vir poste

Ooreenkomstig RAVO se Resolusie 13 van 1995 moet die onderwyserunies tydens die proses van kortlysting, onderhoudsvoering en benoeming van kandidate vir onderwysposte gekonsulteer word. Onderwysers wat glo hulle is onbillik en/of onregverdig tydens hierdie benoemingsproses (en ook in ander gevalle soos waar sy diensvoorwaardes in gedrang kom) behandel, kan 'n grief aanteken. Hierdie grief kan, indien die onderwyser na die griewe-prosedure steeds glo hy is onbillik of onregverdig behandel, oorgaan in 'n formele dispuut. Deur RAVO kan dispute nou deur die meganismes van konsiliasie, mediasie en arbitrasie besleg word of na die Kommissie vir Versoening, Mediasie en Arbitrasie verwys word.

'n Nuwe ooreenkoms oor dispuutprosedures is in November 1998 onderteken. Nogtans het baie van die dispute wat deur onderwysers voor genoemde datum verklaar is, onopgelos gebly, en die enigste beskikbare uitweg in terme van die vorige prosedure was die duur en tydrowende Industriële Hof. Gedurende 1997 was daar 'n 52% groei in die getal dispute wat deur onderwysers verklaar is. Die Wes-Kaap hanteer die meeste dispute wat deur onderwysers verklaar word (WKOD, 1997:11).

Met die nuwe arbeidswetgewing, griewe-prosedures en dispuutresolusies in plek, kan die onderwyser nou 'n gevoel van bemagtiging belewe. Die euwels soos nepotisme, seksisme en onregverdige begunstiging afkomstig van die vorige onderwysbedeling kan nou by benoemings, diensvoorwaardes, werksomstandighede en ander arbeidsaangeleenthede ten minste beperk word. Die onderwyser se reg op billike arbeidspraktyke kan dus sy motivering en beroepsbeleving

positief beïnvloed.

3.3.8.5 Die rol van onderwyserorganisasies by die proses van rasionalisering en herontplooiing

In 1996 het die Nasionale Onderwysdepartement, gedryf deur sy strewe na gelykberegting en ekonomiese realiteite na konsultasie met en instemming van die onderwyserunies Resolusie 3 van 1996 in RAVO aanvaar. Hiervolgens is 'n rasionaliseringsplan van stapel gestuur wat vir die infasering van 'n leerder-onderwyserratio van 40:1 en 35:1, soos reeds vermeld, vir primêre skole en sekondêre skole respektiewelik teen die jaar 2000 voorsiening gemaak het. Hierdie ratio is egter later gewysig.

Alhoewel die leerder-onderwyserratio op nasionale vlak onder 35:1 was, bestaan daar groot verskille tussen die nege onderwysdepartemente (Department of Education, 1995:64). Dit word algemeen aanvaar dat die WKOD (met die meeste voormalige Model C-skole) die beste daaraan toe is (O' Connell, 1996:3).

Aanvanklik het onderwyserunies veral in die Wes-Kaap heftig beswaar gemaak teen die proses van rasionalisering. "...it has left many members of the teaching profession in Model C and Coloured schools in a state of anger, frustration and disillusionment with the new policy which has been exhibited in a series of marches and demonstrations" (Kallaway et al., 1997:45).

Die verkleinde personeel wat veroorsaak is deur rasionalisering is deur verskeie probleme getref. Die afwesigheid van onderwysers was nog altyd 'n probleem wat skole se organisasie negatief beïnvloed het. Die redes vir die afwesigheid kan onder andere ongesteldheid wees en sommige kan werkswinkels of indiensopleidingskursusse bywoon (Halliday, 1998:9). Toesighouding deur 'n kollega in die plek van 'n afwesige was nog altyd die reëling in baie skole. Skole wat dit kan bekostig, maak gebruik van kundige ouers of persone om in die plek van afwesige onderwysers diens te doen. Waar skole nie gebruik kan maak van ouers of ander persone nie, word nou van 'n onderwyser, wat moontlik vir die dag beplan het om ander werk te doen, verwag om vir sy kollega in te staan. Met die verminderde personeel na rasionalisering word hierdie 'n meer algemene verskynsel, wat kan veroorsaak dat die onderwyser frustrasie kan ervaar, wat selfs kan

uitloop op interpersoonlike konflik in die personeel. Dit kan veroorsaak dat die onderwyser sy beroep as negatief kan belewe.

Die gradering van skole is tydens rasionalisering verander en die toekenning van bevorderingsposte is verminder, soos respektiewelik in Tabel 3.4 en Tabel 3.5 aangedui.

Tabel 3.4: Nuwe gradering van skole sedert 1996

(Bron: Suid-Afrika, 1999:8)

SKOOL	AANTAL LEERDERS	GRADE-RING	POSVLAK VAN PRINSIPAAL
PRIMÊRE SKOLE	Bo die vereiste minimum, maar minder as 80	P 1	1
	80-159 (asook skole met minder as 80 leerders, maar meer as een opvoeder)	P 2	2
	160-719	P 3	3
	720 +	P 4	4
SEKONDÊRE EN GEKOMBI-NEERDE SKOLE	Bo die vereiste minimum, maar minder as 630	S 3	3
	630 +	S 4	4

Resolusie 3 van 2001b ("Regrading of institutions"), voorsien meer spesifieke besonderhede en bepaalde maatreëls en prosedures waarvolgens skole in die toekoms hergradeer gaan word. Hierdie resolusie hou veral vir prinsipale bepaalde implikasies betreffende hulle posisies na op- of afgradering van hul skole in.

Tabel 3.5: Beroepsleer in die onderwys voor en na 1996

BEROEPSLEER VOOR 1996	BEROEPSLEER NA 1996
Prinsipaal	Prinsipaal
Senior adjunk-prinsipaal ↗	
Adjunk-prinsipaal ↗	Adjunk-prinsipaal ↗
Senior departementshoof ↗	
Departementshoof ↗	Departementhoof ↗
Onderwyser ↗	Onderwyser ↗

Die implikasie van die verandering van die beroepsleer is dat die pos van senior adjunk-prinsipaal en senior departementshoof verval het. Veral baie adjunk-prinsipale by voormalige Model C-skole se poste het as gevolg van die nuwe gradering verval. Dit sou nie net groot ontwrigting in die lewe van hierdie "ouer" onderwysers wat tweede in bevel was, bring nie, maar het baie kundigheid en ervaring van skole se topstruktuur weggeneem. Indien adjunk-prinsipale "gelukkig" was om op 'n personeel te wees waar daar 'n vakature op posvlak een bestaan het, kon hy aansoek doen om intern na daardie laer posvlak herontplooi te word. Adjunk-prinsipale sowel as departementshoofde is nadelig hierdeur geaffekteer.

Volgens Robbins (1983:252) soos aangehaal deur Volschenk (1995:105) sal 'n pos met 'n hoë motiveringswaarde 'n positiewe uitwerking op die motivering, werkprestasie en tevredenheid van onderwysers hê, terwyl personeelwisseling en afwesigheid van onderwysers waarskynlik sal afneem. Volschenk (1995:104) is ook van mening dat 'n pos met hoë motiveringspotensiaal 'n hoë telling moet kry ten opsigte van minstens drie dimensies wat lei tot die belewing van betekenisvolheid. 'n Lae telling vir outonomie of terugvoering sal die algehele telling drasties verlaag.

Persone wat poste met hoë kernposdimensies beklee, is meer tevrede en sterker gemotiveer, aldus Hackman, Lawler en Porter (1997:245). Volschenk (1995:108) is van mening dat indien die kerndimensies almal in 'n pos teenwoordig is, 'n posbekleër met 'n sterk behoefte aan groei, meer gemotiveerd sal wees. Hy is ook van mening dat die skoolhoof aangewese is op intrinsieke faktore, soos die behoefte aan professionele groei, sukses, erkenning en selfverwesenliking, vir

die motivering van sy personeel. Dit is die skoolhoof se taak om sy onderwysers die geleentheid te bied om hierdie behoeftes te bevredig en om beskikbaar en toeganklik te wees wanneer hulle sy advies en onderskraging nodig het (Volschenk, 1995:163).

Die WKOD met sy hoogste per kapita befondsing en laagste leerder-onderwyserratio is drasties deur die nuwe ratio geaffekteer (Breytenbach, 1996:4). Onderwysers wat die vrywillige skeidingspakket geneem het, kon nooit weer in die staatsdiens aangestel word nie. Daar was eenstemmigheid dat die staat homself kan beskerm deur die reg voor te behou om die vrywillige skeidingspakket-aansoeke goed of af te keur. Die veronderstelling was dat die VSP nie aan personee gegee word wat kritieke vakke soos wetenskap en wiskunde onderrig nie. Die proses van regsikking en bo-talligverklaring is aanvanklik hanteer deur 'n regsikkomitee wat uit onder andere lede van die personeel bestaan het. Die bo-talligverklaarde onderwyser moet vir poste aansoek doen by 'n ander skool, wat in baie gevalle nie in dieselfde dorp, omgewing of provinsie kon wees nie. In die geval van veral getroude vroue kon hierdie "bestaansomwenteling", soos Van Loggerenberg (1997:76) dit noem, met groot trauma gepaard gaan. Indien die bo-talligverklaarde moet verhuis, sal die koste van die verhuising deur die departement gedra word. Aangesien bo-talligverklaring en gevolglike herontplooiing so 'n uiters sensitiewe aangeleentheid is, is beklemtoon dat dit nie as 'n podium gebruik word waar nayswer, kleingeestigheid of kollegiale dissiplineringsmaatreëls toegepas mag word nie (Suid-Afrika, 1996:5). Omdat baie onderwysers origens nie kans gesien het om na vreemde skole, dorpe, gemeenskappe of provinsies herontplooï te word nie, het baie om die vrywillige skeidingspakket aansoek gedoen, en 6000 onderwysers het sodoende teen die einde van 1996 die onderwys verlaat. Onderwysers wat in diens gebly het, het nou met meer en groter klasse as voorheen gesit, omdat daar nie weer aanstellings in die ontruimde aanvangsposte gemaak kon word nie. In 1998 is die proses van rasionalisering voortgesit met die aanvaarding van Resolusie 6 van 1998. Daarvolgens het die prinsipaal en die kringbestuurder, nadat die menings van die personeel ingewin is, bepaal wie bo-tallig is. Unie-vertegenwoordigers sou as waarnemers aan hierdie proses deelneem.

Deur rasionalisering word preprimêre poste afgeskaf wanneer dit (om watter rede ook al) vakant raak. Die afskaffing van hierdie poste was nie net 'n groot terugslag vir preprimêre onderwysers

nie, maar het die fundamente van die onderwys wankelig gelaat. Die vraag ontstaan wie nog sal gaan spesialiseer in preprimêre onderwys indien sulke poste nie voltyds en permanent gevul mag word nie.

Kleiner plaasskole met minder as 25 leerders is ook gesluit na 'n openbare verhoor en indien die rolspelers, naamlik die prinsipaal, beheerliggaam en eienaars daartoe ingestem het. Voorsiening moes egter gemaak word vir die herontplooing van daardie skole se onderwysers en die leerders moes verseker wees dat hulle elders sal kan skoolgaan. Verskeie prinsipale en onderwysers het ingestem en dikwels eerste versoek dat hul skole moet sluit. Hierdeur kon hulle kwalifiseer om die VSP te neem, of kon hulle 'n pos nader aan hul wonings kry. Ander (veral eenpersoonse skole) kon net nie meer alleen aan die nuwe eise en uitdagings van die multigraadonderwys voldoen nie.

Rasionalisering en herontplooing as wesenskenmerke van die onderwystransformasie kan 'n ingrypende invloed hê op die motivering en die beroepsbeleving van die onderwyser. Fataar (1999:272) spreek die volgende opinie uit: "it has generally contributed to the demoralisation among teachers at black schools which did not have a high level of quality to start with. Most former white schools could on the basis of charging user fees appoint teachers from their budgets in order to replace the teachers who took the package."

3.3.8.6 Die vulling van vakante poste

Na die uittog van onderwysers en prinsipale is daar baie geleenthede vir bevordering in die onderwys geskep. Alhoewel die beginsel aanvaar is dat alle poste wat deur VSP-aansoeke ontruim word, afgeskaf word, moes prinsipaalposte weer gevul word. Aangesien daar nou 'n patroon ontvou het waar beheerliggame meer as vantevore onderwysers vir bevorderings- sowel as aanvangsposse "vanuit die personeel" benoem, het daar groot ruimte vir opwaartse mobiliteit vir die onderwyser binne sy eie skool ontstaan. Dit het weer aanleiding tot 'n ander probleem gegee. Waar persone, veral in die geval van prinsipaalposte "van buite", met ander woorde applikante wat nie op die personeel is waar die vakature bestaan nie, benoem is, is vele dispute verklaar. Daar bestaan selfs gevalle waar lede van 'n gemeenskap na skole opgeruk het en die nuut-aangestelde persoon fisies verhoed het om sy pos op te neem. Die persepsie kan nou

ontstaan dat veral hierdie poste vir plaaslike onderwysers gereserveer is. Alle vakante aanvangsposte is egter gereserveer om bo-talligverklaarde onderwysers in te herontploo.

Aanstellingsprosedures het in die verlede van departement tot departement verskil. Met die instelling van beheerliggame maak die beheerliggame nou aanbevelings en nie aanstellings soos in die verlede nie.

Die meeste onderwysdepartemente het onderwysers bloot op grond van hul geskrewe aansoek gekeur en aangestel. Sedert 1996 het die WKOD riglyne en bepalings neergelê waarvolgens alle poste gevul sal word. Nadat aansoeke deur die departement gesif is, is die beheerstruktuur (beheerliggaam) gevra om 'n benoeming te maak. Onderhoudvoering, kortlysting, die aanwending van kriteria met die verteenwoordigers van onderwyserunies as deel van die hele keuringsproses, is nou vir die eerste keer departementeel voorgeskryf. Applikante word ook gevra om telefoonnommers van referente te verskaf en 'n CV van hulself in te sluit. Op hierdie wyse word daar tans probeer om ook in hierdie verband die euwels van die verlede, onder andere nepotisme, seksisme en diskriminasie te vervang met beginsels van billikheid, regverdigheid en deursigtigheid. Hierdie nuwe manier van vulling van vakante poste kan 'n invloed hê op die motivering en beroepsbeleving van die onderwyser.

Aangesien daar weinig koördinerings tussendeur die provinsies was, het elkeen sy eie program van rasionalisering gevolg. Dit het veral bo-talligverklaarde onderwysers baie onseker gelaat. "Another problem that started to arise was that even in very disadvantaged areas, teachers were declared in excess. But these were the very schools that were supposed to benefit from the rationalization plan" (Nxesi, 1997:34). Gemeenskappe wat reeds deur die vorige bedeling benadeel is, is nou verder benadeel. Verskeie jong onderwysers is gevolglik deur agente gewerf om hul onderwysloopbane in die buiteland voort te sit (Vink, 1996:1).

By die bo-talligverklaring van onderwysers is bestuursposte en kurrikulumbehoeftes in baie gevalle geïgnoreer. Ingevolge 'n konsepbeleid sal daar by aanstellings en bevorderings eerder op potensiaal as op ervaring en kwalifikasies gefokus word. In gevalle waar ondervinding wel ter sprake is, kan dit "lewenservaring" insluit, wat in sekere gevalle gepaard gaan met potensiaal om

vaardighede te ontwikkel. Daar word verder aanbeveel dat geskikte kandidate uit tradisioneel benadeelde groepe bevorder moet word. Die wyse waarop vakatures tydens en sedert die rasionaliseringsproses gevul is, kan 'n invloed hê op die onderwyser se motivering en sy beroepsbelewing.

Met die aanvaarding van Resolusie 2 van 2001a op 6 Julie 2001 kom die herontplooiing van onderwysers vir alle praktiese doeleindes tot 'n einde. Onderwysers wat bo-tallig verklaar is, sal hiervolgens op verskillende wyses in die stelsel geabsorbeer word. Die WKOD het hiermee ten doel: "To create an environment that fosters commitment and confidence among educators". Die vestiging van die waardes van billikheid en toeganklikheid by die aanstelling van onderwysers en ten einde volgehoue indiensneming te handhaaf, word ook hiermee nagestreef.

3.3.8.7 Die rol van onderwyserorganisasies by die bedinging vir beter vergoeding

(i) Prestasiegedrewe vergoedingstelsel en eksterne aansporingsmiddele

Onderwysers is tradisioneel aan die hand van vaste salarisskale besoldig ooreenkomstig hul kwalifikasies, aantal jare ondervinding en die posvlak wat hulle beklee het. De Villiers (1996:165) skryf: "Omdat sy vergoeding nie direk aan sy inspanning gekoppel word nie, is daar nie genoeg motivering vir die onderwyser om sy insette te maksimeer nie". Die werkverrigting van die onderwyser is dus nooit in ag geneem by die vasstelling van sy salarisskaal nie. Die onderwysdepartement het egter die stelsel van prestasiegedrewe vergoeding met die unies onderhandel en die nuwe vergoedingstelsel is aanvaar. Die nuwe salarisgraderingstelsel waarna algemeen verwys word as bandverbreding, groepeer 'n aantal grade in bande en verminder die aantal vlakke wat aangewend word in die salarisstruktuur. Kerfverhogings het op 30 Junie 1996 verval en die breëbandstelsel is op 1 Julie 1996 geïmplementeer. Die afskaffing van kerfverhogings is een van die aspekte waaroor die SADOU-staking oor salarisverhoging in 1999 gegaan het. Paton (1999:17) noem dat: "Apart from wages, one of the issues fuelling their anger is the withdrawal of "notch" increases that rewarded teachers for accumulating experience". Van owerheidsweë bestaan die moontlikheid dat kerfverhogings heringestel kan word, maar anders as voorheen sal dit aan prestasie gekoppel word.

Met die instel van die prestasiegedrewe vergoedingstelsel sal outomatiese jaarlikse verhogings wegval en sal onderwysers eers geëvalueer word voordat verhogings toegeken sal word. Slegs 'n sekere persentasie van onderwysers sal oorweeg kan word vir die verhoogde salaris. Die ooreenkoms dat die nuwe regering vanaf 1994 vir die volgende vyf jaar niemand sal afdank nie, het werksekuriteit aan onderwysers gewaarborg. Hierdie ooreenkoms het egter in 1999 verval. Dit dien vermeld te word dat deur bandverbreding onderwysers en die res van die staatsdienspersoneel identiese salarisvlakke het. Tog word onderwysers nie besoldig vir onder andere oortyd, werk op Sondag, nagwerk en werk op openbare vakansiedae, soos die res van die staatsdienspersoneel nie (Suid-Afrika, 1997:15-21).

Die WKOD maak steeds jaarliks voorsiening vir die **stelsel van langdienserkenning** vir onderwysers, deur onder andere die toekenning van 'n toepaslike sertifikaat en/of 'n polshorlosie asook die keuse om 15 dae beskikbare vakansieverlof te verdiskonteer.

Die nuwe stelsel van prestasiegedrewe vergoeding en langdienserkenning besit inherent die vermoë om onderwysers aan te spoor en te motiveer.

(ii) Erkenning van verbetering van relatiewe onderwyskwalifikasiewaarde (ROKW)

Die WKOD volg tans 'n veranderde beleid rakende die erkenning van verbeterde kwalifikasies. 'n Onderwyser met 'n laer ROKW (11 en 12) wat hul kwalifikasies verbeter het, se salaris word normaalweg aangepas na die minimum kerf van die volgende toepaslike salariskerf, terwyl onderwysers met 'n ROKW van 13 en hoër normaalweg slegs 'n kontantbonus ontvang. Sommige ontvang geen finansiële vergoeding vir die verbetering van hul kwalifikasies nie (WKOD-Omsendbrief, 141/1998:1-2). Die veranderde beleid van die WKOD betreffende die erkenning van verbeterde kwalifikasies van onderwysers op laer ROK-waardes is finansiële voordeliger as vir onderwysers met hoër ROK-waardes. Dit kan daardie onderwysers se ekstrinsieke motivering op die kort termyn beïnvloed. Die nuwe beleid van erkenning van verbeterde kwalifikasies kan dus 'n invloed hê op die motivering en die beroepsbeleving van die onderwyser.

(iii) Vergoeding vir eksamenverwante werk ten opsigte van die Senior Sertifikaateksamen

Gedrewe deur sy beleid van toeganklikheid, gelykheid en regstelling maak die WKOD in toenemende mate gebruik van die dienste van onderwysers vir die doeleindes van eksamenverwante werk. "In selecting and appointing persons to the various examination-related positions, cognisance must be taken of the general need to build capacity among serving educators in order to attain equity in respect of race and gender, also taking into account the special needs for educators in rural areas" (South Africa, 1999:104).

Eksamenverwante werk is take wat in die verlede oorwegend deur ander persone as die onderwyser, soos byvoorbeeld vakadviseurs, teen vergoeding gedoen is. Onderwysers word ook nou aangestel om vraestelle op te stel en op te tree as hoofeksaminatore, wat nie vantevore die geval was nie. Hierdie verandering in die erkenning van sy bevoegdheids en vermoëns kan vir die onderwyser intrinsieke sowel as ekstrasieke motiveringswaarde hê.

(iv) Ander vorme van vergoeding

Benewens sy normale besoldiging bestaan daar vorme van addisionele vergoeding vir die onderwyser. Onderwysers se inkomste word steeds deur die departement aangevul deur finansiële bydraes tot 'n behuisingssubsidie en mediese skema, asook die uitbetaling van 'n jaarlikse diensbonus. Hulle geniet uitstekende vakansievoordele. Skoolhoofde van skole met 'n koshuis ontvang 'n verdere toelaag en inwonende onderwysers in 'n koshuis word ook besoldig vir hul diens as toesighouers. Daar is ook onderwysers wat betrokke is by Basiese Volwassene-Onderwys en Opleiding en daarvoor goed besoldig word. Die ontvangs van addisionele vorme van vergoeding deur die onderwyser kan steeds tot gevolg hê dat hy gemotiveerd is en sy beroep as aangenaam ervaar.

Om werkseleenthede ook aan ander te bied het die WKOD in 1999 'n tweede omsendbrief rakende "besoldigde werk buite die staatsdiens" uitgebring. Hiervolgens mag onderwysers selfs nie gedurende 'n tydperk van verlof 'n ander betrekking aanvaar nie (WKOD-Omsendbrief,

0093/1997:1).

Die Wet op Indiensneming van Opvoeders maak steeds voorsiening vir prestasie-erkennings aan onderwysers wat uitstaande diens lewer, maar dié aansporingsmiddel is nog nie in werking gestel nie. De Villiers (1996:169-176) noem in hierdie verband dat die besware wat teen prestasiegedrewe vergoeding ingebring word veral gaan oor metingsprobleme. Dit kan byvoorbeeld meebring dat 'n onderwyser wat uitnemende werk lewer nie noodwendig daarvoor vergoed (of op 'n ander wyse gekompenseer) word nie. Indien dit die geval is, bestaan daar geen motivering vir onderwysers om uitstaande werk te lewer nie. As 'n verdere besparingsmiddel is toelaes vir waarneming in 'n bevorderingspos gestaak. Baie onderwysers moet nou 'n groter werkklading behartig, maar word nie daarvoor besoldig nie.

3.3.8.8 Die nuwe ontwikkelingstakseringstelsel “appraisal”

Tans bestaan daar geen evaluerings- of meetinstrument wat die vaardighede en bekwaamhede van onderwysers meet nie. 'n Nuwe ontwikkelingstakseringstelsel is wel op nasionale vlak ontwerp en aanvaar. Hierdie instrument is gebaseer op die fundamentele beginsel van lewenslange leer en ontwikkeling. Dit impliseer dat onderwysers regdeur hul onderwysloopbaan areas vir ontwikkeling en groei moet prioretiseer. "The pilot indicated that the nature of the new appraisal system contributed significantly to facilitating relations between teachers and school management, and between school and departmental offices" (Department of Education, 1998:7). Hierdie instrument is ontwikkelend en nie beoordelend van aard nie. Dit is daarom primêr gerig op die erkenning van die positiewe aspekte van die opvoeder se werk en dit kan 'n positiewe effek hê op die manier wat die onderwyser sy beroep beleef en die wyse waarop hy gemotiveer word.

3.3.9 Die onderwyser se verhouding met die vakadviseur (vakadviesdienste)

3.3.9.1 Inleiding

Een van die primêre verantwoordelikhede van die WKOD is om voorsiening te maak vir die ontwikkeling en behoud van kwaliteitsonderwys. Die sub-direktoraat: Vakadviesdienste (wat voor 1996 nie by alle onderwysdepartemente bestaan het nie) het veral sedert 1996 met die baie nuwe aanstellings, hierdie uitdagings en verantwoordelikhede aanvaar.

3.3.9.2 Die vakadviseur en kurrikulumontwikkeling van die onderwyser

Die transformasie van die kurrikulum vir lewenslange leer en ontwikkeling, soos voorsien en beplan deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), asook die veranderde behoeftes van onderwysers en leerders, het 'n groot invloed op die aard en funksies van die vakadviesdiens uitgeoefen. Die vakadviseur speel 'n kritieke rol by die inisiëring van verskillende ontwikkelings- en ondersteuningstrategieë wat die onderwyser in die klaskamer kan aanwend om die kurrikulum te ondersteun. Daarom is die vakadviesdiens baie prakties georiënteerd. Die ontwerp van strategieë en intervensies om die onderwyser te ondersteun en te lei met die interpretasie en implementering van die kurrikulum moet binne die raamwerk van die nasionale en provinsiale raamwerke plaasvind. 'n Belangrike aspek wat hierdie beginsel ondersteun is die uitbou van onderwysers se vermoëns. Die doel is om onderwysers te bemagtig om onafhanklik te funksioneer te midde van die behoeftes van die skool binne 'n gegewe omgewingskonteks.

3.3.9.3 Die vakadviseur en die professionele ontwikkeling van die onderwyser

Die vakadviesdiens glo dat die professionele ontwikkeling van die onderwyser 'n kontinue proses is en nie 'n ad hoc-gebeurtenis nie. Die diens is van mening dat die kwaliteit van onderrig (die onderwyser) en leer (die leerder) deur onder andere die volgende strategieë verwesenlik kan word: voortgesette indiensopleiding, ondersteuning en versekering van kwaliteit, kurrikulumontwikkeling, die daarstelling van netwerke en die aanmoediging van navorsing.

Die vakadviesdiens aanvaar die volgende belangrike realiteite: "Educators, as individuals work in a variety of environments that are diversely influenced by socio-economic circumstances. SA's [subject-advisers] must be sensitive to these environmental influences as well as to the personal circumstances of the educator and must respond accordingly" (WCED, 1999:3).

Dit is duidelik dat die huidige diensleweringstruktuur van die vakadviesdiens ontwerp is om die bestaande interim kurrikulum te ondersteun. Dit is in 'n groot mate 'n erfenis van die vorige bedeling wat gebaseer is op die model van die Onderwysdepartement van die Huis van Verteenwoordigers. Dit bied sekere voordele rakende holistiese monitering en kwaliteitsversekering, wat belangrik is vir die huidige en die toekomstige model wat verskillende behoeftes moet bevredig.

3.3.9.4 Die onderwyser, die vakadviesdiens en die S.A.Skolewet

'n Belangrike aspek van die Skolewet is die beginsel dat daar 'n vennootskapsverhouding moet wees tussen alle rolspelers wat belang het by die onderwys. Hierdie vennootskap impliseer dat die staat, onderwysers, ouers, leerders, die gemeenskap en die privaatsektor almal hul verantwoordelikheid moet aanvaar om die nuwe onderwysstelsel te laat werk.

Binne hierdie raamwerk word intervensies deur vakadviseurs beplan met die kwaliteitsontwikkeling van alle onderwysers in gedagte, deur:

- ▶ onderwysers as leiers te ondersteun in die transformasie van Suid-Afrikaanse onderwys,
- ▶ die deurlopende, individu-gedrewe, persoonlike en professionele ontwikkeling van onderwysers te ondersteun,
- ▶ onderwysers te help met uitvoerbare onderwysplanne, wat die omsigtige toekenning en aanwending van bronne insluit,
- ▶ die voorsiening van voor- en indiensopleiding te deel,
- ▶ onderwysers en kurrikulumgroepe met die relevante hulpbronne wat in die gemeenskap beskikbaar is, te verbind (Dit sluit tersiêre inrigtings, die sakektor en nie-regeringsinstansies in).

Alhoewel daar reeds kwaliteitsbestuurstelsels in werking is, moet kwaliteitsversekering meer aandag geniet. Hierdeur sal kwaliteitsprestasi-aanduiders tydens klasbesoeke gemeet word. Die genoemde aanduiders sal as ontwikkelend en nie beoordelend nie aangewend word. Van die onderwyser word andersyds steeds verwag om aanspreeklikheid vir sy eie ontwikkeling te aanvaar.

Die volgende sake werk negatief in op die dienslewering van vakadviseurs aan die onderwyser:

- ▶ 'n akute tekort aan mannekrag,
- ▶ die probleem om die bagasie van die vorige evalueringstelsel af te gooi,
- ▶ korttermyn-versoeke wat langtermyn-beplanning bemoeilik,
- ▶ gebrekkige kommunikasie en koördinerings,
- ▶ onvoldoende fondse om ontwikkelingsmateriaal vir die onderwyser (veral dié in die agtergeblewe gemeenskappe) te ontwikkel,
- ▶ as gevolg van rasionalisering moet nuwe onderwysers herhaaldelik opgelei word,
- ▶ gebrekkige administratiewe ondersteuning neem baie tyd van die vakadviseur in beslag,
- ▶ 'n gebrek aan kommunikasie tussen die vakadviseurs en die Direkoraat: Onderwysvoorsiening,
- ▶ die gebrek aan leiding in verband met die interpretasie van Resolusie 7 van 1998 rakende die werklading van onderwysers.

Die vakadviesdiens speel 'n kardinale rol in die kurrikulum- en professionele ontwikkeling van die onderwyser. Die besondere verhouding wat die onderwyser met die vakadviseur handhaaf kan die onderwyser motiveer en positief instel jeens sy beroep.

3.3.9.5 Die onderwyser en die beleid van regstellende aksie

Joubert (in Sheun, 1998:6) glo omdat heelwat skole in terme van hul leerdersamestelling reeds landwyd 'n multikulturele karakter openbaar, daar daarom aanvaar kan word dat personeel- en beheerliggaamsamestellings hierdie multikulturaliteit dienooreenkomstig sal moet akkommodeer. Sheun (1998:6) is ook van mening dat die demografiese werklikhede in Suid-Afrika die toepassing

van regstellende aksie noodsaaklik en onvermydelik maak.

Die toepassing van die beleid van regstellende aksie word ook deur die WKOD beskou as 'n veranderingsmeganisme. Alhoewel daar verskeie omskrywings van regstellende aksie bestaan, word die volgende definisie van Sachs (1991:14-15) hier voorgehou. "Affirmative action in the South African context has extremely broad connotations, touching, as apartheid did and still does, on every area of life... affirmative action covers all purposive activity designed to eliminate the effects of apartheid and to create a society where everyone has the same chance to get on in life."

Blignaut (1993:55) glo dat "The transformation of education in South Africa will remain a pipe dream without affirmative action". Volgens die amptelike Regstellende-aksiebeleid van die Provinsiale Administrasie van die Wes-Kaap (PAWK), is die WKOD verplig om onder andere sy administratiewe personeelkomponent verteenwoordigend te maak van die demografiese verspreiding van die Wes-Kaap. Die demografiese verspreiding van die Wes-Kaap is, soos vervat in die beleidsdokument vir regstellende aksie (Western Cape Provincial Chamber, 1997:7) soos volg: Kleurling 57.3 %, Wit 23.8 %, Swart 17.8 % en Indiër 0.9 %. In terme van die Witskrif oor die Transformasie van die Staatsdiens (Suid-Afrika, 1998:23) behoort die bekleër van bestuursposte teen die einde van 1999 soos volg daaruit te sien: 50% swart (nie-wittes), 20-30% vroue en 1% gestremdes.

Met die aanstelling van onder andere nuwe vakadviseurs, kringbestuurders (voorheen bekend as Inspekteur van Onderwys of Superintendent van Onderwys), skoolsielkundiges en kliniekhoofde, volg die WKOD nou 'n beleid van regstellende aksie. Bogenoemde poste word voortaan geadverteer om verteenwoordiging te bevorder (WCED, 1998:5-6). Hierdie poste word voortaan nie meer net in 'n vakaturelys of 'n bulletin nie, maar in onder meer handelsjoernale, dagblaaië en bulletins van die staatsdienskommissie geadverteer.

Die beleid van regstellende aksie het verreikende gevolge vir onderwysers en skoolhoofde wat moontlik van bevordering uitgesluit word, en dit kan onderwysers se motiveringsvlak negatief beïnvloed. Andersins kan dit weer diegene wat in die verlede nie op gelyke vlak met ander vir sulke poste kon meeding nie, stimuleer en sterker laat aspireer vir bevordering, wat weer positief

op hul motivering en beroepsbeleving kan inwerk. Steyn (1997:24) is van mening dat die beleid van regstellende aksie die onderwys in minder as twee jaar bykans totaal van sy bestuursposte gestroop het en dat nuwe rolspelers nou bykans alle sleutelposte beklee.

Weens die vorige beleid van rasgebaseerde onderwys kon geen bruin of swart persoon die pos van vakadviseur, kringbestuurder en/of skoolsielkundige in voormalige Model C-skole beklee het nie. Die vraag ontstaan nou hoe die onderwyser sy beroep belewe met die gereelde kontak met die persone van 'n ander ras. Aanvaar hy die leiding en gesag van iemand van 'n ander ras of kultuurgroep? Bestaan daar steeds rassevooroordele en hoe affekteer dit die onderwyser se motivering en sy beroepsbeleving?

3.3.10 Die onderwyser se verhouding met die sake- en nywerheidssektor

3.3.10.1 Inleiding

Daar bestaan tans 'n nuwe geïntegreerde benadering in die onderwys en opleiding wat nou gekoppel is aan die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR). Onderwys kan nie in isolasie en sonder die bydrae van die sake- en nywerheidssektor funksioneer nie. Hierdie besondere verhouding en verbintenis sien soos volg daar uit. Onderwys verwag van die besigheidswêreld om werk te voorsien aan leerders wat deur die skool onderrig is, terwyl die besigheidswêreld afhanklik is van die onderwys om mense met spesifieke vaardighede, vermoëns en aanlegte te voorsien. Die twee is dus interafhanklik. Die onderwys kan baie voordeel trek uit 'n goeie verhouding met die sakewêreld en dit kan bemagtigend op hom inwerk.

Die onderwyser kan nou die leerder beter onderrig met die oog op 'n toekomstige beroep. Die feit dat die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) uit lede van die onderwys sowel as uit lede van die sakewêreld bestaan, dui op die noue samewerking en goeie verhouding wat daar reeds tussen die twee sektore bestaan. Op plaaslike vlak sal die onderwyser en skoolhoof die inisiatief moet neem. Sommige skole handhaaf reeds 'n goeie vennootskap met die besigheidsektor. Old Mutual se "Maths 24" en Victory-wedlope, Coca Cola se "Partners in Education", Die Burger se Koerant In die Klaskamer (KIK) en Suid-Afrikaanse Brouerye se

skenking van rekenaars is maar enkele voorbeelde waar die onderwyser toenemend in verhouding staan met die besigheidswêreld. Groot oliemaatskappye voorsien nie slegs handboeke en rekenaartoerusting aan skole nie, maar verskaf ook beurse aan onderwysstudente en subsidieer verdere studies aan tersiêre inrigtings.

3.3.10.2 Die rol van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

Voorheen is onder andere die geskiedenis- en handboeke deur die onderwysowerhede vir ideologiese doeleindes gemanipuleer en as instrumente van propaganda en indoktrinasie gebruik (Suid-Afrika, 1994:9). Die keuse van handboeke word nie meer deur die departement voorgeskryf nie. Skole en die betrokke onderwyser kan nou self besluit watter handboeke hulle wil aankoop. Die onderwyser as vakkundige kry dus nou die geleentheid om belangrike insette te lewer ten opsigte van die aanspreek van onder andere seksisme, diskriminasie en vooroordele in literatuur. Hierdie vryheid van keuse kan moontlik 'n positiewe invloed op die onderwyser se motivering en sy beroepsbeleving hê.

Aan die ander kant is Afrikaanssprekende onderwysers weer ongelukkig daarvoor dat baie van die ondersteuningsmateriaal meestal slegs in Engels beskikbaar is, terwyl die gebruiksreg van die ander 10 amptelike tale nie genoegsaam erken word nie. Soms bestaan daar ook sulke uiteenlopende standpunte dat baie onderwysers vra "Wie moet ons glo?" (Van Rensburg, 1998:4).

3.3.11 Die onderwyser se verhouding met nie-regeringsorganisasies

Nie-regeringsorganisasies is vir ongeveer die laaste 20 jaar meer direk by die onderwys betrokke. Morphet (1997:118) noem dat: "The NGO's were in search of positions from which they could participate professionally in the struggle against apartheid". Om aan te pas by verandering is groot konsortiums van nie-regeringsorganisasies (NRO's) gestig. Die konsortium- benadering sou veral beslag kry in die "Thousand Schools Project". Die "Joint Education Trust" is die mees sigbare voorbeeld waar donateurs 'n som geld bewillig wat deur 'n professionele personeel bestuur word. Hierdie personeel betaal NRO's en kan aanspreeklik gehou word vir die take en werk wat deur hulle verrig word (Morphet, 1997:120-121).

Verskeie vennootskappe is reeds deur die WKOD met nie-regeringsorganisasies gevorm. Skole en onderwysers word aangemoedig om te skakel met die Koalisie van Verskaffers van Indiensopleiding (WKOD, 1998c:6). Hierdie organisasies lewer ook 'n waardevolle bydrae tot die ontwikkeling van die onderwyser en leerder (WKOD, 1998b:5-6). Klaaste (1997:9) glo: "The government cannot tackle the difficult job of education alone and needs the support of the various organs of civil society. There must be partnerships with the NGO's".

Die WKOD maak toenemend gebruik van die dienste van opvoedkundige konsultante soos Teacher In-service Project (Tip), Novalis Instituut en ander opvoedkundige konsultante om die vermoëns van onderwysers te verbeter. Tydens hierdie werksessies kom die onderwyser in kontak met kollegas vanuit ander kringe en streke waar hulle op formele en informele wyse gedagtes oor die onderwys kan wissel. Op hierdie wyse kan onderwysers gehelp word om hulle te reoriënteer binne die getransformeerde onderwysstelsel.

3.4 BEHOEFTE VAN DIE ONDERWYSER BINNE DIE VERANDERDE ONDERWYSSTELSEL

3.4.1 Inleiding

Met die transformasie van die onderwysstelsel in Suid-Afrika het die behoeftes van die onderwyser ook uiteraard verander. Die vraag ontstaan nou in welke mate die onderwysdepartement daarin slaag om die nodige ondersteuningsdienste aan die onderwyser te voorsien en die behoeftes van die onderwyser te bevredig. Die WKOD beskik oor verskillende ondersteuningsdienste (direktorate en sub-direktorate) om die verskillende behoeftes van die onderwyser aan te spreek. Tabel 3.6 gee 'n klassifikasie van die soorte behoeftes wat die onderwyser midde-in die transformasieproses kan ervaar en die soort ondersteuning wat dit vereis.

Tabel 3.6: Behoeftes van die onderwyser

SOORT BEHOEFTES	SOORT ONDERSTEUNING
Persoonlik	Ondersteuning in menslike en persoonlike ontwikkeling en beroepsvordering
Onderrig	Ondersteuning in die kurrikulum, leer, die leerder en assessering
Bestuur	Ondersteuning in bestuursvaardighede in die klaskamer en in die skool
Professioneel	Ondersteuning ten opsigte van regsaspekte, arbeidsverhoudinge en professionele ontwikkeling

3.4.2 Persoonlike behoeftes

Die onderwyser se persoonlike behoeftes kan die volgende insluit:

Gesondheidsbehoeftes

Dit word onder andere beïnvloed deur spanning en stres wat die onderwyser binne en buite sy werksituasie kan belewe.

Fisiese behoeftes

Die vervoertoelaes wat van plaasskoolhoofde weggeneem is, het groot ontevredenheid veroorsaak. Vervoer- en akkommodasieprobleme kan deur onderwysers sowel as ander ervaar word. Dié behoeftes mag gering geag word. Tog kan hierdie behoeftes negatief inwerk op die onderwyser en sy werkverrigting. Baie onderwysers werk onder moeilike omstandighede, waar basiese kantoor- en ander fasiliteite nie bestaan nie.

Finansiële behoeftes

Die vraag is of onderwysers hul vergoedingspakket as toereikend ag.

Sosiale behoeftes

As sosiale wese hunker die onderwyser ook na affiliasie en wil nie eensaamheid en isolasie belewe nie. As lid van 'n personeel sal die onderwyser geborgenheid soek binne die groep.

Behoeftes aan beroepsekuriteit en -bevordering

Met die beëindiging van die regering se moratorium op afdankings belewe menige onderwyser 'n gebrek aan beroepsekuriteit. Bevorderingsgeleenthede is ook beperk.

Die onderwyser sal moet beseft dat die dae van lewenslange indiensneming by een organisasie feitlik nie meer bestaan nie. Werkers word toenemend gewerf en gekontrakteer om aan 'n taak of projek te werk in plaas daarvan om in poste aangestel te word. Na voltooiing van die taak kan nuwe take aangebied word of geen take verder bestaan of aangebied word nie. Die toekenning van moontlike verdere werksaanbiedinge of take word ook beïnvloed deur die mate van sukses wat met vorige take behaal is.

Van die onderwyser word nou verwag om sy eie finansiële beplanning te doen, deur vir homself na sy uittrede voorsiening te maak. Die gewone staatspensioen in sy tradisionele vorm raak ontoereikend en baie onderwysers is genoodsaak om hul pensioen aan te vul met uittredingsannuïteite. Mediese dienste raak feitlik onbekostigbaar. Hierdie fundamentele veranderinge word deesdae toenemend in werksaanbiedinge gereflekteer.

Ondersteuning aan die onderwyser wat eensaam en ongeborge voel, kan aangespreek word deur sielkundige dienste vir onderwysers. Hierdie diens behoort 'n gevestigde diens te wees wat deurlopend beskikbaar is.

Soos die onderwyser ouer word, raak persoonlike ontwikkelingsbehoefte belangriker. Die behoefte aan beroepsvordering word as meer as net 'n professionele ingesteldheid gesien. Hierdie behoefte word al belangriker geag deur verskillende inrigtings en groepe wat geleenthede skep en voorligting in hierdie verband gee.

Voor onderwystransformasie 'n aanvang geneem het, was die enigste manier vir baie onderwysers

wat die bevorderingsleer wou klim, deur die verbetering en opgradering van hul kwalifikasies. Onder die ou onderwysstelsel is die verwerwing van kwalifikasies aangemoedig deurdat voorsiening gemaak is vir 'n outomatiese salarisverhoging wanneer die onderwyser verdere kwalifikasies aan tersiêre inrigtings verwerf het. Dit het soms aanleiding gegee tot die verwerwing van ontoepaslike kwalifikasies wat weinig verband gehou het met die onderwys of weinig bydrae tot praktykverbetering gemaak het. Dit sou bloot aanleiding gee tot 'n gejaag na verwerwing van kwalifikasies. Aan die ander kant kan ontoereikende erkenning vir die verwerwing van kwalifikasies die geesdrif en motivering van onderwysers demp om hul kwalifikasies te verbeter. Dit kan verder bydra tot die geestelike verarming van die onderwysprofessie. Volgens Greybe (1997:46) word allerweë aanvaar dat kwalifikasies 'n bydrae lewer tot gehalteonderwys. Daarom kon die sogenaamde gejaag na die verwerwing van kwalifikasies 'n negatiewe effek op die Departement se salarisrekening gehad het, maar dit behoort nie 'n bepalende faktor te wees wat onderwysers kan demotiveer om hul kwalifikasies te verbeter nie.

Statistiek ten opsigte van die kwalifikasies van onderwysers in die Wes-Kaap soos teen 1995 word in Tabel 3.7 uiteengesit. Volgens WKOD-statistiek was 297 onderwysers in die Athlone-area en 471 in die Worcester-area teen 16 Julie 2001 ondergekwalifiseerd. Resolusie 4 van 2001c (“Permanent appointment of under-qualified educators”) wat op 6 Julie 2001 aanvaar is, maak voorsiening vir die permanente aanstelling van ondergekwalifiseerde onderwysers wat teen 31 Desember 2000 'n sekere aantal jare diens gedoen het. Resolusie 5 van 2001d maak verder voorsiening vir die permanente aanstelling in sekere poste van persone wat nie professioneel gekwalifiseerd is nie. Dié resolusie het ook ten doel om die posisie van sulke professioneel-ongekwalifiseerde onderwysers in die onderwysstelsel uit te klaar.

Tabel 3.7: Kwalifikasies van onderwysers in die Wes-Kaap teen 1995

KATEGORIE	MANLIK		VROULIK		TOTAAL	
	n	%	n	%	n	%
Ongekwalifiseer	36	0.029	56	0.26	92	0.27
Ondergekwalifiseer	587	4.70	6960	32.60	7547	22.30
Gekwalifiseer	11878	95.01	14331	67.14	26209	77.43
TOTAAL	12501	100	21347	100	33848	100

Die Onderwyser-oudit, soos aangehaal in Hofmeyer en Hall (1995:36) het bevind dat "teacher education is often seen as a 'back door' route to higher education where there are limited alternative options. Trainees have no desire to teach but want a tertiary qualification". Onderwysondersteuning soos vroeër verduidelik is baie keer verkwis of verkeerd aangewend. In sommige gevalle was dit amper soos 'n reddingsmissie waar die onderwyser se persoonlike behoeftes in konflik was met die behoeftes van die inrigting en die leerders (Pretorius & Lemmer, 1998:80).

3.4.3 Onderrigbehoefte

Onderrigondersteuning verwys na alle ondersteuning wat die onderwyser benodig om sy onderrig te fasiliteer. Hierdie ondersteuning kan op die gebied van die kurrikulum, die leerder, evaluering en indiensopleiding wees. Die skool kan nie meer voortgaan om leerders slegs vir een beroep voor te berei en 'n enkele beroepskeuse te maak nie. Die meeste van die take, projekte en programme wat van die toekomstige werknemer verwag sal word om te verrig, bestaan nog nie. Verby is die dae waar die jeugdige sekere kwalifikasies moes verwerf en sekere vaardighede aanleer en dan daardie werk vir die res van sy werkslewe doen. Die onderwyser kan leerders dus nie daarin en daarvoor onderrig nie, maar kan die leerders voorberei op daardie uitdagings wat op hulle wag.

3.4.3.1 Kurrikulumverwante behoeftes

Die tendens in Suid-Afrika was in die verlede om alle verantwoordelikheid vir kurrikulumaangeleenthede oor te laat aan kurrikulumspesialiste van universiteite en/of sekere beamptes in die onderwysdepartement. Vandag word aan bepaalde beamptes steeds die mandaat gegee om aan voorgestelde kurrikula te werk, met die gevolg dat sommige mense, verdienstelik en nie-verdienstelik, die reputasie van kurrikulumkundiges verwerf het. Pretorius en Lemmer (1998:81) pleit dat "Teachers should actively lobby for development of experience and expertise in curriculum development and design, among teachers".

Die Ministerie van Onderwys is egter verbind tot 'n volle deelnemende proses van kurrikulumontwikkeling en opleiding waarin die onderwysprofessie, onderwysers, vakadviseurs en ander onderwyspraktisyne 'n leidende rol speel, saam met akademiese vakspecialiste en navorsers. In die Wes-Kaap Onderwysdepartement het die beweging nou ontstaan om onderwysers meer te betrek by kurrikulumontwikkeling. "Die WKOD erken die essensiële rol wat onderwysers speel in die deurlopende, daaglikse kurrikulumontwikkeling, asook in aspekte van kurrikulumformulering. Die departement is toegewy aan volle onderwyserdeelname in hierdie proses. Daarom is onderwyserverenigings en -unies volle vennote in die proses van kurrikulumontwikkeling" (WKOD-Omsendbrief, 047/1997:4). Fataar (1999:207-210) verduidelik egter breedvoerig die leemtes wat bestaan het ten opsigte van die deelname van unies en onderwysers aan die proses van kurrikulumontwikkeling. As gevolg van beperkte tyd is die onderwyserunies op 'n blitskursus geneem. Die unieverteenwoordigers het weinig aan hulle lede terugrapporteer en nie die hersieningsproses met lede bespreek nie. "Teachers in the classroom were thus kept in the dark until the product was announced" (Fataar, 1999:207). Verder het daar ook verskille bestaan ten opsigte van interpretasies deur die verskillende vakkomitees.

Vordering en aanpassings is tog gemaak om die nuwe sillabi en handboeke in ekwilibrium te bring met die nuwe nie-rassige, nie-seksistiese dispensasie. Hulp en ondersteuning behoort verder aan onderwysers verleen te word in die vorm van onderwyserhandleidings, seminare, werksinkels en kursusse. Aangesien nie alle onderwysdepartemente hierdie ondersteuning verskaf het nie, is daar tans onderwysers wat ongekwalfiseerd of ondergekwalfiseerd is in die kurrikulumareas waarby hulle betrokke is. Daar bestaan ook by sommige onderwysers 'n beperkte vermoë om die

nuwe kurrikulum te bestuur. Hulle moet ook gehelp word om die kurrikulum makliker te implementeer.

Uitkomsgebaseerde Onderwys vereis ook nuwe vaardighede van onderwysers. Hulle behoort nou onder andere as fasiliteerders van leer op te tree, effektiewe kommunikasie- en sosialiseringvaardighede toe te pas en te ontwikkel en demokratiese en nie-diskriminerende praktyke in die klaskamers toe te pas. Volgens die WKOD (Omsendbrief, 0049/1997:3-4) pas baie onderwysers reeds hierdie vaardighede toe, maar baie sal dit waarskynlik nog moet ontwikkel. Schafer (1975:21) is van mening dat "The hardest thing the teacher may have to learn is to keep quiet and let the class struggle - especially when he thinks he knows the right answer".

Die koms van die rekenaar stel ook nuwe uitdagings aan die onderwyser. Dit is belangrik dat onderwysers tegnologies kundig en gereed is vir die inligtingsera. Rekenaars word nou in toenemende mate deur buitelandse donateurs aan veral skole in agtergeblewe gemeenskappe geskenk, terwyl dié wat dit kan bekostig, rekenaars uit eie fondse aankoop. Die rekenaar het dus deel geword van die leerder en onderwyser se daaglikse leeromgewing. Die onderwyser moet nou sy beplanning so doen dat aktiewe leer binne sy leeromgewing geoptimaliseer word (Van Loggerenberg, 1997:62).

3.4.3.2 Leer en leerderbehoefes

Tradisionele onderwysmetodes het sterk klem geplaas op daardie funksies wat geleë is in die linkerhemisfeer van die brein. Daar is meer waarde geheg aan die memorisering van feite, die soeke na een enkele korrekte antwoord en logiese volgorde.

Kurrikulum 2005 vertoon in wese goeie kenmerke, waardeur eie inisiatief en kritiese denke van die leerder sowel as die opvoeder ontwikkel kan word. Dit is 'n eksponent van transformasie en moet gesien word as 'n integrale deel van die proses van onderwystransformasie (Smit, 1998:11). Kurrikulum 2005 is vir die eerste keer in 1998 in graad 1 aangebied. Graad 7 het in die jaar 2000 met die nuwe kurrikulum begin. Op 31 Mei 2000 het die hersieningskomitee van die nasionale Minister van Onderwys, 'n verslag aan hom oorhandig wat verskeie modifikasies aan Kurrikulum

2005 voorstel. Ter wille van volledige verantwoordbaarheid word die oorspronklike kurrikulum, waarmee onderwysers ten tyde van die ondersoek gewerk het, aan die leser voorgehou, terwyl die voorgestelde modifikasies op 'n later stadium bepreek sal word. Die kurrikulum bestaan uit agt leerareas in plaas van vakke, met sewe kritieke uitkomst en vyf bykomstige uitkomst wat ontwikkeling steun. Die agt leerareas sal oor 'n tydperk van 12 jaar aangebied word.

Terwyl die vorige paradigma en kurrikulum meer fokus op die WANNEER (tyd) leerders leer in plaas van WAT en OF hulle goed leer, keer die Uitkomsgebaseerde Onderwys-paradigma hierdie denkwysie om deur te erken dat WAT (uitkoms) en of leerders goed leer, belangriker is as WANNEER en HOE hulle leer. Uitkomst is die kennis, vaardighede, waardes en houdings wat 'n persoon binne 'n gegewe leersituasie behoort te toon. Dit behels alles wat leerders kan verstaan, doen, waardeer en kan demonstreer. As gevolg van die infasering van die kurrikulum word veral die onderwyser van klein plaasskole met multigraadklasse ernstig geraak. "The department also understands the difficult situation in which educators of combined classes find themselves and would rather want to assist them than to stick to rules in an inflexible way" (WCED, 1997:3).

Behalwe dat onderwyseropleiding die onderwyser met sekere onderrig- en leerstrategieë moet toerus, moet hy ook kennis hê van die leer en leerderbehoefte wat gekoppel word aan onderwysondersteuningsdienste soos maatskaplike werk, gesondheid, beroepsvoorligting, sport en kulturele aktiwiteite. Dit was veral onderwyserunies wat gewaarsku het teen die haas waarmee die nuwe kurrikulum geïmplementeer word. Hulle het daarop gewys dat daar nie genoeg geld is om onderwysers betyds en goed genoeg vir hul nuwe taak op te lei nie. Handboekbestellings is ook negatief hierdeur geraak. Daar bestaan verder nou nie meer 'n rigiede kurrikulum wat bloot met die hulp van 'n handboek afgehandel kan word nie. Die onderwyser se taak word hierdeur bemoeilik.

Dit dien vermeld te word dat die hersieningskomitee nie die skraping van Kurrikulum 2005 voorstel nie, maar dat sekere veranderings aangebring moet word. Reeds teen Mei 1997 vermeld Jansen (1997b) bepaalde redes in sy skrywe "Why OBE will fail" wat deur sommiges afgemaak is as propaganda en dat hy uit voeling is met onderwysers. Hy noem dat daar onder andere 'n

haas is of was om die kurrikulum te implementeer "...to demonstrate change in order to reclaim political legitimacy for a Ministry that has had little success in transforming education. He criticizes OBE as based on a narrow behaviouristic approach which would stifle creativity and knowledge as an end in itself rather than a means to predetermined ends" (Jansen, 1997b:6). Hy sê voorts die meervoudige vlakke van vernuwing wat in sekere areas soos indiensopleiding, nuwe leermateriaal, ouerbetrokkenheid en die heropleiding van skoolhoofde "... suggest a complete re-engineering of the school system".

3.4.3.3 Assessering

Die onderwyser moet steeds op een of ander wyse bepaal of leer wel plaasgevind het, en indien wel in welke mate. Soos multikulturele onderwys prominent raak, word dit algemeen aanvaar dat die norm van beoordeling die leerervarings van leerders van sommige kulture en agtergrond in 'n land negatief kan beïnvloed (Squelch, 1993:45).

Squelch (1993:35) beveel aan dat die onderwyser 'n verskeidenheid van metodes moet gebruik, byvoorbeeld mondelinge of skriftelike toetse, langvrae, kortvrae, gereelde toetse, waarnemingstrategieë en toetse in eenvoudige taal wat sensitief is vir taaldiversiteit in die klaskamer. Aangesien multikulturele onderwys betreklik nuut in Suid-Afrika is, is dit 'n terrein waarop baie onderwysers ondersteuning nodig het. 'n Deeglike heropleidingsprogram vir onderwysers moet dus ingestel word, ook wat betref die kultuur, gebruike, godsdiens en sosiale waardes van ander. Deur die huidige proses van rasionalisering het baie kundige onderwysers en dié met waardevolle ervaring juis verlore gegaan vir die onderwys.

3.4.3.4 Indiensopleiding

Selfs in 'n tydvak van geen verandering of transformasie het indiensopleiding, spesiale behoeftes van individuele leerders, klaskamerbestuur, dissipline en die sosio-politieke en ekonomiese vlakke van onderwysers 'n besondere relevansie. In die voorwoord van die Suid-Afrikaanse Skolewet word vermeld dat 'n nasionale onderwysstelsel benodig word wat "...onderwys van 'n progressief hoë gehalte aan alle leerders sal voorsien en op hierdie wyse 'n hegte fondament vir die

ontwikkeling van al ons mense se talente en bekwaamhede sal hê, die demokratiese transformasie sal bevorder, rassisme en seksisme en alle ander vorms van onregverdige diskriminasie en onverdraagsaamheid sal bekamp, tot die uitwissing van armoede en die ekonomiese welstand van die gemeenskap sal bydra, ons verskeidenheid van kulture en tale sal beskerm en bevorder..." (Suid-Afrika, 1996a:3).

Die WKOD het in Junie 1998 na wye konsultasie met direktorate, sub-direktorate, onderwyserunies en vakbonde, onderwysersentrums, die bestuur van die WKOD en verskeie skole 'n beleidsdokument ten opsigte van indiensopleiding vir onderwysers die lig laat sien. Hierdie beleid is gebaseer op die behoeftes van die onderwyser en dit erken die ongelykhede van die verlede. Die WKOD is finaal daarvoor verantwoordelik dat voortdurende ontwikkeling van onderwysers en skole plaasvind (WKOD, 1998b:2-3). Die huidige indiensopleiding- en voordiensopleidingsinisiatiewe blyk ontoereikend te wees vir die onderwyser se toekomstige behoeftes. Pretorius en Lemmer (1998:53) glo "The majority of teachers are ill prepared for the realities of South African schools, a democratic society and the changing global context". Mda (1997:19) wys daarop dat daar van onderwysers verwag word om werkswinkels en kursusse by te woon (soms op eie koste en soms verpligtend), maar hulle ontvang geen erkenning daarvoor nie. Daar bestaan ook geen monetêre aansporingsmiddele vir hul bywoning nie. Lekoho (1998:38) is van mening dat "The problems of unqualified, underqualified and under-prepared teachers, who lack competencies to teach in a non-racial environment, will be with us for a long time".

Daar moet in ag geneem word dat onderwysers se behoeftes van persoon tot persoon sal verskil. Die verskillende skoolvlakke waarop hy onderrig, die unieke vermoëns van leerders sowel as die ouderdom en persoonlikheid van die onderwyser sal sy unieke behoeftes beïnvloed.

3.4.3.5 Bestuursbehoefte

Elke onderwyser behoort kennis te hê van klaskamerbestuur. Die bestuurspligte van die onderwyser strek veel verder as die handhawing van dissipline. Dit strek onder andere oor die regulering, kontrole, stabiliteit, sekuriteit en die leerkultuur in die klaskamer. Terwyl daar

sommige onderwysers is wat weens hul persoonlikheid en/of leierskapkwaliteite die verwagte bestuursfunksie kan uitvoer, is daar diegene wat daarmee sukkel. Hulle moet gehelp en ondersteun word.

Die behoefte aan bestuursondersteuning is veral groot by skoolhoofde. Skoolhoofde is in die verlede aangestel op grond van hulle kwalifikasies, doeltreffende onderrig of jare onderwyservaring. Hul aanstellingskriteria en opleiding as skoolhoofde het dikwels nie verband gehou met hul leierskapstaak wat hulle moes vervul nie. Skoolhoofde is dus dikwels as bestuurders ongekwalifiseerd. "There seems to be no correlation between rank and qualification, with over half of all African principals being un/underqualified" (Hofmeyer & Hall, 1995:30). Die rede vir hierdie praktyk is gebaseer op 'n Britse model, waardeur aanvaar word dat basiese bestuursvaardighede geleer word tydens onderwyseropleiding en aangewend word tydens onderrig en die beoefening van buitemuurse aktiwiteite (Mda, 1997:19).

Met die nuwe stelsel hoef onderwysers nie meer die bevorderingsleer te klim nie. Hy kan nou vanuit die pos van onderwyser (posvlak1) na enige pos hoër, selfs as 'n skoolhoof, aangestel word. Die akademiese kwalifikasie waarvoor hy moet beskik is slegs 'n Relatiewe Onderwyskwalifikasiewaarde van 13 (ROKW13). So 'n persoon beskik dus oor 'n matriekkwalifikasie plus drie jaar tersiêre onderwyseropleiding. Die Wet op Indiensneming van Opvoeders maak steeds daarvoor voorsiening dat aanvangsaanstellings, oorplasinge en bevorderings na bewys van bevredigende werk of dienslewering bekragtig word. Sedert die transformasieproses 'n aanvang geneem het is die maatreël nog nie toegepas nie. Aangesien die onderwyser hierdeur op 'n ander weg geplaas is, en hy nie weet hoe hy aanpas en of hy op die regte weg is nie, kan die kwessie van die bekragtiging van sy proefaanstelling sy beroepsbeleving beïnvloed.

In die Suid-Afrikaanse konteks met sy baie onderwysveranderinge, veral na 1994, word daar van onderwysers en skoolhoofde verwag om leerders, ouers en somtyds personeel van diverse kulture, taalgroepe, religieë en verskillende verstandelike en fisiese vermoëns te hanteer. Dalin (1998:16) noem dat "more is required of him/her as an institutional leader. More creativity is required, along with the ability to unite the school society (teachers, pupils, parents and others) in a common

vision and to maintain the ongoing development work that is necessary where schools no longer enjoy central protection". Onderwysinrigtings het hulle weinig, indien enigsins, vir hierdie realiteite opgelei. Skole moet nou nasionale eenheid bevorder onder mense wat vantevore geskei was. Pretorius en Lemmer (1998:83) glo dat "...ways have to be found of helping teachers, as catalytic agents in this context, to adapt their role and strategies in these changing times".

3.4.3.6 Professionele behoeftes

Die debat oor die aard van die professie duur steeds voort, maar onderwysers ervaar tog ook die behoefte aan professionele ondersteuning. Voordele soos geld, outonomie en erkenning beïnvloed steeds sy beroepsbeleving, terwyl sy behoefte aan vryheid, sekuriteit, vertrouwe, prestasie, agting, affiliasie en lokus van beheer ook sy werkverrigting beïnvloed. Voorts behoort onderwysers kennis te hê van hulle regte as werkers, as professionele persone, en as mense. Die soort ondersteuning wat onderwysers nodig het om hul behoeftes te bevredig word gevind in regs-, arbeids- en professionele ondersteuningstrukture. Onderwysers behoort kennis te dra van bestaande ondersteuningsdienste. Sekere vorme van ondersteuning is nie nou beskikbaar nie, aangesien sekere terreine geormerk is vir latere ontwikkeling. Soos in die geval van algemene onderwysvoorsiening behels die prioriteite onder andere regstelling, billikheid, toeganklikheid, kwaliteit, demokrasie en integrasie van beskikbare dienste. Onderwysers moet ook op hul eie inisiatief probeer om eie stelsels te identifiseer en te ontwikkel. Om in hierdie tyd van transformasie by te hou, behoort onderwysers hulself ingelig te hou oor die nuutste ontwikkelings. Die media maak ook 'n groot bydrae tot die ondersteuning van onderwysers. Die SABC en TV bied byvoorbeeld goeie programme aan wat waardevol is vir die leerder en die opvoeder.

Daar moet op gelet word dat die onderwyser en skoolhoof in 'n besondere verhouding staan met die kringbestuurder. Die kringbestuurder, as ontwikkelaar en fasiliteerder, bied opleiding in heelskoolontwikkeling en in bestuursbeginsels en -vaardighede ten einde gehalteonderwys te verseker.

Verder ontvang die onderwyser steun van die direktoraat om 'n leersensitiewe skoolkurrikulum te verseker wat in die belangstellings en toekomstige behoeftes van elke leerder voorsien. Dienste

word onder andere verskaf deur multidissiplinêre spanne by skoolklinieke en onderwysersteungroepe. Hierdie direktoraat speel veral 'n groot rol in die opleiding van onderwysers vir die onderrig van seksvoorligting en die bekamping van vigs.

3.4.4 Samevattende perspektief ten opsigte van behoeftes

Die onderwystransformasieproses het teweeggebring dat die onderwyser se persoonlike, onderrig, bestuurs- en professionele behoeftes ook verander en verdiep het. Dreigende personeelverminderinge en die inkorting van bevorderingsgeleenthede voorsien nie in die onderwyser se behoefte aan beroepsekuriteit en –bevordering nie.

Die nuwe Kurrikulum 2005 en die redelike persentasie on- en ondergekwalfiseerde onderwysers stel hoë eise aan die onderwysdepartement se voor- en indiensopleidingsprogramme. 'n Groot verantwoordelikheid rus op die skouers van prinsipale wat dikwels met weinig opleiding in veranderings- en diversiteitsbestuur hul skole moet bestuur.

3.5 DIE ONDERWYSER SE BELEWING VAN VERANDERING

3.5.1 Inleiding

Ten einde 'n goeie begrip te ontwikkel van die effek wat onderwystransformasie op die motivering en beroepsbeleving van onderwysers kan hê en 'n objektiewe en oordeelkundige interpretasie van die resultate van die empiriese ondersoek te kan doen, is dit noodsaaklik om verandering as fenomeen te verstaan en onderwysers se beleving daarvan te begryp. Verandering is eie aan die onderwys. Dit is 'n realiteit vir almal wat met die onderwys te doen het (Middlewood & Lumby, 1998:195). James en Connolly (2000:16) sien verandering ook as voortdurend, wat niemand kan ontglip nie. Dit kan soms gering wees en maklik om te hanteer, maar dit kan ook kompleks en moeilik hanteerbaar wees. Verandering kan deur individue geïnisieer word of dit kan van buite opgelê word.

Die navorser sal vervolgens die algemene kenmerke en vorme van verandering aandui, asook

onderwysers se reaksies op verandering bespreek. Die redes waarom verandering soms misluk asook implikasies vir die bestuur van verandering sal ook bespreek word.

3.5.2. Die aard van verandering

Verandering kan in 'n sielkundige konteks volgens Hord, Rutherford, Huling-Austin en Hall (1987:5-6) en Morrison (in James & Connolly, 2000:18-19) soos volg beskryf word:

(i) Verandering is 'n proses en nie 'n gebeurtenis nie.

Dit kan nie gelyk gestel word aan die oorhandiging of instelling van net nog 'n nuwe program of stelsel nie. Dit geskied oor 'n periode van tyd, gewoonlik 'n paar jaar. Verandering is nie lineêr nie, met ander woorde die verloop daarvan is nie voorspelbaar nie en dit hou nie by 'n bepaalde punt op nie. Dit is 'n voorvereiste dat onderwysers dit so sal verstaan, sodat die implementering daarvan suksesvol sal geskied.

(ii) Verandering is struktureel en sistemies.

Werklike verandering sal die hele stelsel verander in soverre dat verandering in een deel of sisteem van die stelsel ook 'n effek op die ander subsysteme en strukture het.

(iii) Verandering is multidimensioneel.

Verandering omvat verskeie dimensies, insluitend hulpbronne, inhoud, proses, evaluering, leierskap, bestuur, administrasie, kennis, houdings, emosies, oortuigings, waardes en beginsels.

(iv) Verandering word verskillend gesien deur verskillende deelnemers en ontlok gevolglik 'n verskeidenheid van response.

Elkeen wat betrokke is by die veranderingsproses sal 'n eie perspektief daarop hê. Verandering geskied op beide die persoonlike en institusionele vlak. Die belewing van verandering word sterk deur die konteks beïnvloed. 'n Algemene aanname wat gemaak word, is om aan verandering te dink as onpersoonlik. Verandering raak egter mense. Die rol van mense in die proses van verandering is van uiterste belang. Daar moet dus baie aandag aan die onderwysers gegee word tydens die implementering van onderwysverandering.

(v) Verandering behels ontwikkeling.

Individue wat by verandering betrokke is, beleef groei in terme van hulle gevoelens en vaardighede. Hierdie gevoelens en vaardighede is geneig om te verskuif ten opsigte van die nuwe stelsel of praktyk soos wat individue meer ervaring opdoen.

(vi) Verandering word die beste verstaan in operasionele terme.

Onderwysers gaan met verandering om in terme van wat dit vir hulle persoonlik sal beteken en hoe dit hulle huidige praktyk sal beïnvloed.

(vii) Veranderingsbestuur benodig investering in tegnologiese hulpbronne, menslike hulpbronne en die bestuur van die proses.

Die effektiewe bestuur van verandering benodig kreatiwiteit en die vermoë om probleme te identifiseer en op te los.

(viii) Veranderingstrategieë moet met verloop van tyd na vore kom en buigsaam en aanpasbaar wees.

Veranderingsbestuur word veranderingspogings om die boonste en laer vlakke van bestuur te integreer.

Daar bestaan verskillende kragte wat binne die veranderingsproses werksaam is. Fullan (1993:21-22; 1999:18-29) verduidelik aan die hand van sy “Agt Basiese Lesse” watter belangrike kragte in die veranderingsproses werksaam is, en watter lesse daaruit te leer is.

(i) Verandering is kompleks en soms moeilik hanteerbaar.

Hoe meer kompleks verandering is, hoe minder kan jy dit forseer. Hiermee glo hy dat veral die morele doel van verandering kompleks en problematies is, aangesien dit die hele gesagstruktuur van ‘n skool kan verander. Onderwysers moet gemotiveer word om veranderinge te aanvaar.

(ii) Verandering is 'n reis, en nie 'n bloudruk nie.

Verandering is gelaai met onsekerheid en opwinding en skep soms wrywing. Dit is teoreties en empiries onmoontlik om 'n veranderingsteorie daar te stel wat toepaslik is vir alle situasies.

(iii) Probleme is ons vriende.

Probleme is onafwendbaar en jy kan nie daarsonder leer nie. Fullan (1999:22) is van mening dat verandering nie slegs met probleme gepaardgaan nie. Konflik wat erken word, asook diversiteit, kan positief geassosieer word met die suksesvolle implementering van verandering wanneer dit onder komplekse en moeilike omstandighede plaasvind. Organisasies wat etniese, kulturele, geslags- en ander inklusiewe beleidsrigtings daarstel, sowel as globale vennootskappe oor verskillende kulture heen, bou 'n natuurlike bron van diversiteit. In die Suid-Afrikaanse opset met sy heterogene samelewing (alhoewel skoolpersonele steeds hoofsaaklik homogeen is), kan daar dus in sommige skole waar die personeel heterogeen is, sprake wees van konflik. Dié heterogeniteit skep dan eintlik die moontlike geleenthede vir sterker deurbrake. Dit is dus belangrik om so spoedig moontlik met die aanvang van verandering verhoudings met ander van wie jy nie hou of verstaan nie te stig, al is dit hoe ongemaklik. Om dit te vermy sal net later tot probleme lei.

(iv) Visie en strategiese beplanning volg later.

'n Voorafopgestelde visie en vooruitbeplanning kan goed wees, maar dit kan ook soms later spontaan uit die proses van verandering voortvloei. Hiermee word bedoel dat mense tydens die proses van verandering in 'n sekere mate "gewoond" moet raak aan 'n mate van onsekerheid. Gedurende hierdie proses moet mense dus groot aanpasbaarheid in hul gedrag vertoon. Om gewoond te raak aan die onsekerheid beteken egter nie om anargie te aanvaar nie. Die les hierin is dat mense nie die veranderingsproses met 'n klomp reëls, rigiede strukture en formele kanale van kommunikasie moet probeer bestuur nie. Dit is egter baie belangrik dat mense die veranderingsproses moet vertrou.

(v) Individualisme en kollektiwisme moet ewe veel krag hê.

Aan die begin van implementering behoort die idees van individue en die van groepe in ag geneem te word. Daar bestaan nie eensydige oplossings vir individualisme en groepdenke nie. Mense met 'n morele doel voor oë weet dat in moeilike tye, vir hulle en vir ander, 'n sekere mate van angs noodsaaklik en selfs waardevol is. Omdat verandering met angs gepaardgaan, wil hulle graag hierdie angs verminder. Angs kan op goeie en swakke maniere beperk word. So kan die ontkenning van die onsekerheid tydelik beskerming teen die angs bied, maar dit is nie werklik 'n oplossing nie. Die emosioneel aanpasbare persoon wat weet hoe om aan te pas, sal angs dus beter hanteer. Individue se ego-struktuur moet dus ontwikkel en versterk word. Hulle moenie angs slegs probeer vermy nie, maar hulle moet dit binne hul grense van kreatiwiteit probeer hanteer en beperk.

(vi) Nòg sentralisasie, nòg desentralisasie werk.

Beide van bo-na-onder en van onder-na-bo strategieë is nodig. Dit is waarom prinsipale as middelvlakbestuurders belangrike integreerders en koördineerders van verandering is.

(vii) Kontak met die breë omgewing is kritiek vir sukses.

Die beste organisasies leer ekstern sowel as intern. Met die verskillende kragte van verandering kan die ervaring van oorlading en fragmentasie maklik plaasvind. In die geval van die onderwys word beleidsveranderinge gereeld onafhanklik van mekaar uitgevaardig en vernuwings word aangekondig nog voordat die oue bemeester is. Selektiewe kontak met die breë omgewing is dus belangrik vir die suksesvolle implementering van verandering.

(viii) Enige persoon is 'n veranderingsagent.

Enige individu behoort die geleentheid te hê om verandering voor te stel. Fullan (1993:39) druk hom soos volg hieroor uit: "Verandering is te belangrik om dit vir slegs kundiges te laat".

Bogenoemde agt kragte en lesse impliseer dat daar nooit slegs een model of manier vir die hantering van verandering is nie. Omdat verandering so spanningsvol is, kan baie in die slaggat trap deur te soek na "voorafverpakte" oplossings. Elke organisasie het sy eie unieke kombinasie van persoonlikhede, geskiedenis en realiteite. Veranderingstegnieke en strategieë moet dus nie

lukraak aanvaar en geïmplementeer word nie, maar die genoemde faktore moet eers in ag geneem word.

3.5.3 Vorme van verandering

Verandering kan in verskillende vorme voorkom. Meyerson en Martin (in James & Connolly, 2000:31) is van mening dat enige veranderingsproses binne een van die volgende vorme van verandering kan pas.

(i) Revolusionêre verandering

Revolusionêre verandering strek dikwels oor die hele organisasie en is leiergesentreerd. Dit word dikwels deur 'n enkele heroïese leier geïnisieer en geïmplementeer. Dit is 'n hoërisikostrategie, want indien die verandering omvattend en ingrypend is, bestaan die gevaar dat dit buite beheer kan raak.

(ii) Vermeerderende verandering (Engels: incremental change)

Vermeerderende verandering is die term vir 'n gelokaliseerde veranderingsproses. Dit vind plaas wanneer daar variasies en aanpassings gemaak word en geëksperimenteer word binne die verskillende subsysteme van die organisasie. Hierdie veranderinge neig om as sodanig geïsoleerd te wees. Dit is moeilik om te voorspel wat die implikasies van sulke veranderinge vir die veranderingsproses in die geheel inhou.

(iii) Deurlopende verandering

Dit is waar individue deurlopende pogings aanwend om te verander en aan te pas. As gevolg hiervan is daar 'n kontinue verandering in die hele organisasie. Die veranderinge wat plaasvind, handel gewoonlik oor spesifieke aangeleenthede, met individue wat hul praktyk aanpas en verander.

Die onderwystransformasieproses in Suid-Afrika is basies 'n kombinasie van vermeerderende en deurlopende verandering.

3.5.4 Reaksies op verandering

3.5.4.1 Inleiding

Sommige mense sal 'n nuwe stelsel gouer aanvaar en makliker by die proses van verandering betrokke raak as ander. Die reaksies op verandering sal meer positief wees wanneer die ondersteuning en aanvaarding daarvan gerig is op die geïdentifiseerde behoeftes van die individuele persone (Hord et al., 1987:6). Verandering is ontwarbaar verbind met mense, en by name onderwysers se emosies. So kan opgelegde verandering 'n hele reeks van emosies ontlok. Woede kan ontlok word deur die instelling van verandering en die ontneming van persoonlike outonomie, terwyl smart beleef word oor die gevoel dat die oue verlore is en angskind word oor die onsekerhede wat die nuwe meebring.

Self-geïnisieerde verandering is verstremel met emosie. Dit gaan gepaard met opgewondenheid oor die nuwe en verligting dat die oue agtergelaat word, asook angskind as gevolg van die onsekerheid en onbekende gebeure wat in werking tree. Angskind is waarskynlik die dominante emosie by opgelegde en self-geïnisieerde verandering, aangesien die ervaring van emosies en selfs die verwagte ervaring van emosies angskind kan ontlok. Die onderwyser sal homself teen hierdie emosies probeer verdedig, want hy antisipeer 'n herhaling van pyn wat onaangename gevoelens in die verlede veroorsaak het. Onderwysers mag dalk so goed bestand wees teen angskind dat hulle dit nie in die proses van verandering sal erken nie. Emosionele response is in essensie nie-rasioneel, alhoewel mense soms mag dink dat hulle 'n rasionele begrip daarvan en beheer daarvoor het. Aangesien verandering, leer en emosies met mekaar verbind is, word skole plekke waar die bestuur van emosies van groot belang is. Onderwysers bestuur emosies deur die aanvaarding en uitoefening van verskeie hanterings- en/of verdedigingsmeganismes.

James en Connolly (2000:17) is daarvan oortuig dat een van die probleme met die bestuur van verandering is dat dit 'n verandering in die angskindprosesse kan teweegbring. Dit kan in so 'n mate gebeur dat die bestuur van verandering die bestuur van verskillende response tot veranderings insluit. Hierdie veranderingsbestuur kan betrekking hê op 'n bestaande stelsel om nie-rasionele response te bestuur. Dit is hierdie prosesse wat die bestuur van verandering verder kompliseer.

‘n Voorbeeld van bogenoemde mag wees dat ‘n onderwyser ‘n stel goedgevestigde roetines kan hê hoe hy leerders in ‘n sekere les onderrig. Hierdie raamwerk help om die leerproses te struktureer en om die emosies wat gepaardgaan met leer, te beheer. Indien die kurrikulum verander of ‘n nuwe onderrigmetode ingestel word, moet hierdie roetines verander en ‘n nuwe stel roetines in plek gestel word. Die voorsiening van ‘n veilige raamwerk vir die beheer van die emosionele dimensie van die leertaak is dus belangrik.

Sonder hierdie raamwerk word die gesag van die onderwyser ondermyn. Hierdie aangeleentheid is die duidelikste en sigbaarste wanneer onderwysers versoek word om buite hul leerareas of vakrigting (waarin hulle opgelei is) te onderrig of om met rekenaaronderrig te begin, wanneer hulle nie met die gebruik van rekenaars vertrou is nie. Wanneer voorgestelde onderwysverandering volgens die onderwyser nie sal werk nie en/of hulle nie daaruit voordeel sal trek nie, word ‘n verdere emosionele struikelblok op die onderwyser se weg van aanvaarding van die verandering geplaas en sal die angs toeneem.

3.5.4.2 Reaktiewe fases van verandering

Soos reeds vermeld beteken verandering vir onderwysers normaalweg ‘n beweging van die vertroude na die nie-vertroude, van die bekende na die onbekende. Die volgende reaktiewe fases van verandering word deur Steve Fink (in Whitaker, 1993:64-66) geïdentifiseer:

➤ Skok

Hierdie fase kan sterk emosionele gevoelens van verwardheid en ongeloof behels, byvoorbeeld ‘n gevoel dat die vertroude grense en strukture besig is om te disintegreer.

➤ Onttrekking

Onttrekking volg wanneer die bewuswording van die implikasies van die verandering begin duidelik word. Om die vertroude en bekende in stand te hou sal teenargumente aangebied word en argumente teen verandering ontwikkel word.

Erkenning

Uiteindelik sal 'n begrip van die onafwendbaarheid van die veranderinge na vore begin kom. Erkenning gaan ook baie keer nou saam met 'n diepe belewing van onsekerheid en insekuriteit.

➤ Aanpassing

Aanpassing word bereik wanneer rasionele aanvaarding van verandering aangepas word by emosionele en sielkundige aanpassings. Innerlike verwarring en onsekerheid begin afneem soos wat die voorbereidings vir die verandering plaasvind. Somtyds kan persone 'n kompromie aangaan deur oor te gaan in passiewe weerstand. "For perhaps a few, adaptation will involve a departure from die situation altogether and the pursuit of another job" (Whitaker, 1993:65).

Hierdie reaktiewe fases van verandering is ook nie sistematies en voorspelbaar nie. Onder sommige omstandighede kan binne 'n paar minute deur al die fases beweeg word, en in ander meer traumatiese situasies kan dit jare neem om deur die fases te beweeg.

3.5.4.3 Fases van besorgdheid

Onderwysers sal spesifieke en individuele besorgdhede oor verandering hê. Hord et al. (1987:30) is van mening dat besorgdheid oor verandering 'n universele verskynsel is, al sou die aard van die besorgdheid van persoon tot persoon verskil. Figuur: 3.2 weergee die sewe fases van besorgdheid wat onderwysers tydens verandering kan beleef. Die wyses en uitdrukking van hierdie besorgdhede word ook aangegee.

Die ontwikkelingsaard van die besorgdhede word gereflekteer in drie dimensies, naamlik self, taak en impak, waarin die 7 fases gegroepeer word.

	Fases van besorgdheid	Uitdrukking van besorgdheid
I M P A K	6 Herfokus	Ek het idees oor iets wat selfs beter sal werk.
	5 Samewerking	Ek is besorgd oor of dit wat ek doen, verband hou met dit wat ander doen.
	4 Gevolg	Hoe gaan dit my leerders affekteer ?
T A A K	3 Bestuur	Dit voel of ek al my tyd aan voorbereiding van materiaal bestee.
S E L F	2 Persoonlik	Hoe sal die toepassing daarvan my affekteer ?
	1 Inligting	Ek sal graag meer daarvan wil weet.
	0 Bewustheid	Ek is nie besorgd hieroor nie.

Figuur 3.2: Fases van besorgdheid tydens verandering

(Bron: Hord et al., 1987:30)

Alhoewel hierdie fases onderskeibaar is, is hulle nie onderling eksklusief nie. 'n Individue kan 'n bepaalde graad van besorgdheid van alle fases op 'n gegewe tyd beleef. Die intensiteit mag sterker of swakker wees by sommige fases op sekere tye en soos verandering met verloop van tyd plaasvind.

Self-besorgdhede

Wanneer die verandering in sy vroeë fases is, het die onderwyser SELF-besorgdhede, naamlik fase 0 (Bewustheid), fase 1 (Inligting) en fase 2 (Persoonlik) ingesluit.

Fase: 0

Dit verwys na die blote bewustheid van verandering, sonder enige besorgdheid daaroor.

Fase 1: Inligting

Onderwysers sal meer wil weet van die verandering. Hoe verskil dit van dit wat hulle nou doen of ervaar? Hulle sal byvoorbeeld ook wil weet wanneer dit begin, watter voorbereiding hulle sal ontvang, die oorsprong van die nuwe stelsel en wie dit endosseer, hoekom en hoe dit moontlik gaan werk.

Fase 2: Persoonlik

Die persoonlike besorgdhede kan redelik intens wees, alhoewel hulle hul persoonlike besorgdheid nie so maklik bekend sal maak as die inligtingsbesorgdheid nie. Onderwysers mag ook besorgd wees oor hulle vermoë om die verandering te hanteer en of hulle in die proses om dit te hanteer dalk van hulself gekke sal maak. 'n Ander manier waarop onderwysers hulle persoonlike besorgdhede kan uitdruk, is om aan te dui dat die verandering niks nuuts is nie en dat hulle lank reeds daarmee besig is. Hiermee mag hulle hulself oortuig dat hulle nie werklik hoef te verander nie. Hopkins, Ainscow en West (1994:24) maan egter "If we are to take the study of change seriously, by considering whether it has a positive impact on teachers and the progress of students, then we must realize in a deep way that educational change is ultimately an individual achievement".

Taak-besorgdhede

Fase 3: Bestuur

Die taakbesorgdhede, wat die derde fase (Bestuur) insluit, neem tipies in intensiteit toe wanneer die finale voorbereidings voor implementering van verandering afgehandel word of net nadat die implementering 'n aanvang geneem het. Die wyse waarop mense hulle taakbesorgdhede uitdruk is baie na aan tydsbestuur. Dit kom algemeen voor wanneer besorgdheid in hierdie fase in intensiteit toeneem. Daarom sal die uitdrukking "waar sal ons al die tyd kry om dit so te doen!" hier algemeen voorkom.

Impak-besorgdhede

Impakbesorgdhede sluit fase 4 (Gevolg), fase 5 (Samewerking) en fase 6 (Herfokus) in.

Onderwysers het die impakvlak bereik wanneer hulle intens besorgd is oor die impak van die verandering op die leerders en wat gedoen kan word om die effektiwiteit van die nuwe program

of stelsel te verbeter. Baie onderwysers sal nooit intense besorgdheid openbaar in fases 5 of 6 nie. Fase 5 behels die besorgdheids-oor-samewerking met ander om die uitkomst van die verandering te verbeter. Wanneer onderwysers 'n verandering effektief oor 'n tydperk hanteer het, mag hulle probeer om selfs beter maniere te vind om leerders te leer en te bereik. Slegs 'n paar onderwysers het hierdie tipe besorgdheids, maar wanneer dit wel teenwoordig is, is dit 'n aanduiding van fase 6 (Herfokus). Dit is wanneer iemand 'n gedagte het van iets wat selfs beter sal werk.

Vanuit die voorafgaande is dit duidelik dat die beweging en die intensiteit waarmee elke fase van besorgdheid beleef word van persoon tot persoon sal verskil. Dit is egter heel waarskynlik dat 'n patroon van belewing homself sal openbaar. Daarom sal die self-besorgdheids vroeg in die veranderingsproses die intensste wees. Dit sal met verloop van tyd afneem en taak- en bestuursbesorgdheids sal dan toeneem. Slegs nadat bestuursbesorgdheids in intensiteit verminder het, kan verwag word dat impak-besorgdheids meer intensief sal raak.

Die patroon en die intensiteit van besorgdheids wat mense gedurende 'n periode van verandering beleef, word direk geaffekteer deur die aard van die verandering en veral die hoeveelheid ondersteuning wat verleen word.

3.5.4.4 Weerstand teen verandering

Die mens se weerstand teen verandering is 'n strategie om homself te beskerm teen bedreigings van sy selfwaarde en vir sy sielkundige oorlewing. Wanneer verandering voorgestel of ingestel word, word die beeld waarop ons ons gedrag gebaseer het, negatief beïnvloed. Mense mag beroof voel van die sielkundige onderbou waarop baie van hul persoonlike professionele geloofwaardigheid gevestig is. Daarom veg mense om behoud daarvan sodat die status quo gehandhaaf word, of ten minste soveel as moontlik daarvan. Een van die maniere waarop mense dit doen is om voorstelle teen te gaan en soveel as moontlik fout te vind met dit wat beoog word (Whitaker, 1993:61).

Weerstand teen verandering word deur Maurer (1996:49) gesien as 'n essensiële bestanddeel van vordering in die proses van verandering. Diegene wat weerstand bied het dikwels 'n belangrike

boodskap wat oorgedra word en hulle glo dat hulle goeie rede het om weerstand te bied. Op hierdie manier kom hulle met alternatiewe na vore waaraan beplanners van verandering dikwels nie gedink het nie. Whitaker (1993:63) glo dat weerstand teen verandering in twee vorme voorkom, naamlik sistemiese weerstand en gedragsweerstand. Sistemiese weerstand neig om voor te kom waar daar 'n gebrek aan kennis, informasie, vaardigheid en bestuurskapasiteit is. Dit is amper soos die verbale uitbarsting "Ons kan dit nie doen nie!" Gedragsweerstand is meer emosioneel gesentreer en kom van reaksies, persepsies en aannames van individue en groepe in 'n organisasie.

3.5.4.5 Redes vir weerstand teen verandering

Mense sal om verskillende redes op verskeie wyses weerstand teen verandering bied. Conner (in James & Connolly, 2000:19-20) en Ansoff en McDonnell (1990:408) stel die volgende hoofredes waarom mense weerstand bied teen verandering:

(i) Gebrek aan vertrou

Mense sal weerstand bied teen verandering omdat hulle nie die motiewe van diegene wat dit voorstel, vertrou nie. Daardie individue wat weerstand bied mag dalk nie die inisieerders van verandering se interpretasie van die behoefte aan verandering insien nie. Diegene wat weerstand teen die voorgestelde verandering bied mag voel dat dit versteekte, onheilspellende en ernstige gevolge inhou, wat eers op 'n later stadium duidelik en sigbaar sal wees. In hierdie opsig skryf Dalin (1993:13) die volgende "Often change processes start with a 'innovative idea' without any clear idea what the needs of the 'client system' are, and how the idea would influence the culture of the school". Weerstand sal ook volg wanneer mense enige gevoel van onbevoegdheid beleef om die voorgestelde veranderinge uit te voer.

(ii) Glo verandering is onnodig

Indien daar nie duidelike bewys is dat daar 'n groot behoefte aan verandering is nie, sal weerstand teen verandering ook groot wees. Selfs al word die behoefte aan verandering erken, sal die neiging wees om eerder die huidige praktyk toenemend te behou, as om 'n radikale verandering in die praktyk toe te pas.

iii) Glo dat verandering nie haalbaar is nie

Alhoewel die behoefte aan verandering mag bestaan, is weerstand teen verandering moontlik gegrond op geregverdigde redes dat die voorgestelde verandering nie sal werk nie. Die mislukking van vorige inisiatiewe sal sinisme oor toekomstige veranderinge versterk.

(iv) Ekonomiese bedreigings

Mense sal weerstand bied teen verandering wanneer dit hulle werksekuriteit affekteer. Hierdie bedreiging kan op verskillende maniere na vore kom. So kan verandering in werkwyse bestaande vaardighede oorbodig maak. Die verandering kan 'n klemverskuiwing wees waarvan die toekomstige implikasies werksekuriteit mag affekteer. Enige moontlike vermindering in salaris of beloning sal ook weerstand ontlok.

(v) Die relatief hoë koste

In enige proses van verandering kan die voordele teenoor die koste gestel word. Aangesien baie van die koste en voordele kontensieus en rede vir debat kan wees, kan hierdie verhouding tussen koste en voordele gebruik word as rede vir weerstand teen verandering.

(vi) Vrees vir mislukking

Verandering vereis aanpassing by 'n nuwe werkswyse. Die vrese wat individue mag hê oor hulle aanpasbaarheid kan weerstand teen verandering teweegbring. Hulle kan ook vrees dat hulle nie so effektief in die nuwe situasie sal wees soos wat tans die geval is nie. Chesley en Jordan (1996:78) sê "They opposed change because the status quo was not only comfortable but had a proven record of success".

(vii) Verlies of vermindering aan status, mag, reputasie of prestige

Institusionele verandering bring onvermydelik 'n verandering in die institusionele hiërargie mee. Bestaande invloednetwerke mag versteur word deur verandering in die struktuur van die stelsel. Die vooruitsig van hierdie ontwigtings kan moontlik weerstand teen verandering ontlok.

(viii) Teenkanting teen inmenging

Sommige mense sal wil weerstand bied teen verandering as hulle dit sien as 'n poging om deur ander beheer te word. Lede van die inrigting wat 'n lae selfagting het mag aan hulself vertrou en sekuriteit wil bied deur stewig in beheer van hul wêreld te bly. Hulle sal heel waarskynlik sterk weerstand bied teen die versteuring van die strukture wat hulle daargestel het om hierdie beskerming te bied.

'n Ander perspektief om na weerstand teen verandering te kyk, is om te let op die bedreiging van basiese menslike behoeftes. Salvaterra en Adams (1995:35) glo dat "During any change, stakeholders need to feel that their basic needs are being recognised. They need clear expectations, some control over their work environment, and certainty about future goals and methods for achieving those goals". Alhoewel verskillende onderwysers verskillende behoeftes sal toon, is die volgende vier behoeftes redelik universeel (Sergiovanni & Starrat, 1993:101):

(a) Die behoefte aan duidelike verwagtings

Die meeste mense benodig redelik spesifieke inligting rakende hulle werk om effektief te funksioneer. Mense wil graag weet wat van hulle verwag word, hoe hulle inpas in die totale skema, wat hulle verantwoordelikhede is, hoe hulle geëvalueer sal word en wat hul verhoudings met ander sal wees. Omdat verandering die balans versteur, sal hulle weerstand bied.

(b) Die behoefte aan toekomssekerheid

Mense het 'n behoefte aan sekerheid oor hul werksituasie en toekoms. Verandering veroorsaak twyfel en onsekerheid, wat die behoefte aan 'n relatief stabiele, gebalanseerde en voorspelbare werkomgewing bedreig.

(c) Die behoefte aan sosiale interaksie

Die meeste mense waardeer en het 'n behoefte aan geleenthede om met ander in interaksie te tree. Hierdie interaksie help hulle om hul eie selfkonsep te omskryf en te bou en om die angste en vrees wat hulle in die werkplek mag ervaar, te verminder. Ondersteuning en aanvaarding word ook in die werkplek deur mense gesoek. Verandering word dikwels as 'n bedreiging vir belangrike

interaksiepatrone gesien.

(d) Die behoefte om beheer oor die werkomgewing te hê

Die meeste mense het 'n behoefte daaraan om 'n redelike mate van beheer oor hulle werkomgewing te hê. Wanneer daardie beheer bedreig word of afneem, het dit nie net 'n negatiewe effek op hul werkbevrediging nie, maar word die werk ook minder betekenisvol, wat verskille en vervreemding veroorsaak. Volgens Salvaterra en Adams (1995:35) sal onderwysers, wanneer die werklading intensief toeneem, voel dat daar nie in hul basiese behoeftes voorsien word nie. Pogings tot verandering wat hierdie vier behoeftes ignoreer is feitlik gedoem tot mislukking en kan ook die moreel van die onderwyser nadelig beïnvloed.

Die volgende is tipiese manifestasies van mense se weerstand teen verandering, in die vorm van verbale en nie-verbale aksies:

- Ons het dit vantevore probeer, toe het dit nie gewerk nie.
- Ons het nie die tyd nie.
- Laat ons teruggaan na die werklikheid.
- Ons het nie die hulpbronne nie.
- Jy kan nie 'n ou hond nuwe toertjies leer nie.
- Nie alweer dit nie.
- Ons het tot dusver daarsonder klaargekom
- Kom ons vorm 'n werkersparty.
- Dit sal nie in ons departement werk nie.
- Kom ons wag totdat dinge bedaar.
- Ons het dit altyd op hierdie manier gedoen, en niemand het gekla nie. (Whitaker, 1993:62).

Die genoemde manifestasies is deel van die weerstandstrategieë wat baiekeer aangewend word. Benewens die persoonlike vlak kom 'n reeks vorme van organisatoriese weerstand teen verandering soos volg voor:

- Vrees vir die onbekende

- Gebrek aan informasie
- Waninformasie
- Historiese faktore
- Bedreiging van kernvaardighede en bevoegdhede
- Bedreiging van status
- Bedreiging van magsbasis
- Geen verwagte voordele
- Lae vertrouwe in die organisatoriese kultuur
- Swak verhoudings
- Vrees om te misluk
- Vrees om as 'n gek voor te kom
- Onwilligheid om te eksperimenteer
- Gebondenheid aan die gebruiklike (“Custom bound”)
- Onwilligheid om te verander of om anders te wees
- Sterk portuurgroepnorme (Roger Plant in Whitaker, 1993:63).

3.5.4.6 Die onderwyser se belewing van verandering en die impak daarvan op sy gedrag

Onderwysers word met reg beskou as die kataliste en baie belangrike persone om verandering teweeg te bring. Bascia en Hargreaves (2000:112) beskryf hoe onderwysers verandering beleef en watter impak dit op hul gedrag het. Volgens hulle word onderwysers gemarginaliseer deur die konteks en proses van opgelegde verandering. Dit lei tot die belewing van magteloosheid by die onderwyser. Hulle glo ook dat wanneer mense nie saamstem met die dominante politieke agenda nie, mag hulle weerstand daartoe lei dat ander 'n stigmatiese (“stigma-theory”) oor hulle saamstel. Dit is 'n ideologie waarvolgens diegene wat teen verandering is, as minderwaardig gesien word. Hulle kan hulle hierdeur na die klaskamer onttrek, wat niks goed inhou vir verandering nie.

Wanneer onderwysers egter gemarginaliseer is, sal hulle weer vanuit 'n ander hoek en vanaf 'n ander afstand na stigmatisering en ander probleme kyk. Opgelegde verandering vind ook dikwels plaas wanneer finansiële ondersteuning ingekort word, wat ook 'n invloed het op die

indiensopleiding van onderwysers. Hulle kan hierdeur voel dat hulle afgeskeep word, terwyl ander kan voel dat hulle verraai is en in die steek gelaat word (Bascia & Hargreaves, 2000:114). Onderwysers kan ook frustrasie beleef wanneer hulle wel paradigmaskuiwe maak, maar nie die mag het om daardie strukturele veranderinge aan te bring sodat die belofte wat die verskuiwings inhou, kan realiseer nie. Navorsers, administrateurs en beleidmakers moet ook hul eie vooroordele in oënskou neem, met meer respek na onderwysers luister, onderwyserondersteuning meer ernstig opneem en hulle op hoogte bring van die realiteite van klaskamers, skole en kennis.

Konflikterende ideologieë kan ook weerstand meebring, veral wanneer onderwysers voel hulle gevestigde belange, oortuigings en waardes word deur die veranderingsproses bedreig (Bascia & Hargreaves, 2000:132). Dean (1999:89) glo dat enige proses van verandering die verandering van die houding van die betrokkenes insluit. Hy is ook van mening dat verandering suksesvol sal wees indien dit in ooreenstemming is met 'n mens se waardes.

Ideologie en weerstand teen verandering kan ook verband hou met die onderwyser se persoonlike kenmerke. So het Huberman (in Bascia & Hargreaves, 2000:132) aangedui dat ervare onderwysers meer geneig is om weerstand teen verandering te bied as jonger onderwysers. Die ouer onderwyser vind dit nie slegs moeilik om verandering te aanvaar omdat hy ouer is nie, "... but also because it may seem an admission that previous work was unsatisfactory" (Dean, 1999:96). Foster (in Bascia & Hargreaves, 2000:132) het ook bevind dat in Amerika swart en politieke progressiewe vroulike onderwysers sterker gekant is teen aangeleenthede soos rassisme en seksisme.

Whitaker (1993:63) maan dat bestuurders en leiers (kringbestuurders en ander beamptes van die onderwysdepartement) wat as fasiliteerders van verandering optree nie moet voel dat indien weerstand voorkom, dit teen hulle persoonlik gerig is nie. Volgens hom kan polarisasie vermy word indien die volgende faktore in gedagte gehou word:

- (i) Wanneer mense weerstand teen verandering bied, werk hulle nie noodwendig in aktiewe opposisie daarteen nie, maar demonstreer hulle dat hulle 'n bedreiging van hulle persoonlike en professionele sekuriteit beleef.

- (ii) Senior bestuurders moet aanvaar dat 'n belewing van bedreiging natuurlik en onafwendbaar is.
- (iii) Die hoofsaak van bestuurders en leiers is om te luister na die ervaring van ander wat by verandering betrokke was en hulle behoort te probeer verstaan hoe dit is om bedreig te voel.
- (iv) Bestuurders behoort werklik om te gee en besorgd wees oor wat die personeel voel dat hulle moet prysgee. Hulle moenie gesien word as opponente in die proses nie, maar eerder as bondgenote.
- (v) Bestuurders behoort ook kollegas te help om dit te beskerm wat hulle as 'n bedreiging beleef terwyl hulle besig is om om te skakel na nuwe metodes en strategieë.
- (vi) Dit is van die allergrootste belang in die proses van verandering om te keer dat die persoon sy sin van bevoegdheid en professionele welstand verloor deur die indruk te laat dat hulle gevestigde praktyke verwerp of van geringe waarde geag word.

Baie pyn en ongemak kan vermy word indien hierdie perspektiewe geïnkorporeer word in die waardes en aannames wat die benaderings tot bestuur en leierskap ten grondslag lê. 'n Groot mate van die stres wat personeellede ervaar kan herlei word na onsensitiewe en swak bestuur van verandering.

Chesley en Jordan (1996:79) meen dat daar tydens veranderingsprosesse altyd 'n mate van weerstand sal wees. James en Connolly (2000:20) maan egter dat: "It is important to view these resistances as natural responses. They are understandable because at the heart of them all is emotion, especially anxiety". Weerstand verminder makliker wanneer onderwysers bewus is van die direkte voordele wat verandering vir hulle inhou. Onderwysveranderinge hou egter dikwels nie direkte voordele vir onderwysers in nie.

Een van die doelstellings van psigodinamika is om nie-rationele gedrag van individue te verstaan en te verklaar. Nie-rationele gedrag word betekenisvol deur die onbewuste beïnvloed. Die onbewuste het 'n effek op ons gedrag. Ons beskerm onself normaalweg teen die gedrag wat geassosieer word met onaangename emosies soos droefheid, hartseer en angs. Hierdie beskermende gedrag is bekend as sosiale verdedigingsmeganismes en neem verskeie vorme aan. Volgens James en Connolly (2000:48) is die doel van sosiale verdedigingsmeganismes om die individue van die realiteit te skei, en hierdie sosiale verdedigers kan baie weerstand teen verandering bied.

Freud was die eerste persoon wat ons aandag op die belangrikheid van die onbewuste gevestig het. Hy het ook aangedui dat dit 'n invloed op ons bewuste gedrag het. Dit is waardevol in terme van die verstaan en beskrywing van menslike gedrag in die werkplek. Sommige sosiale verdedigingsmeganismes is bruikbaar en waardevol, terwyl ander weer verhoed dat verandering plaasvind. Hierdie sosiale verdedigingsmeganismes is dikwels gerig op die behoud van die status quo deur verandering teen te staan. Hierdeur word die angs wat gepaardgaan met verandering, verminder.

Daar kan by sommige onderwysers weerstand teen statutêre toepassing van kurrikulumverandering ontstaan op grond daarvan dat dit geag word as inmenging deur die sentrale regering in hulle professionele verantwoordelikhede. Hierdie weerstand kan 'n verdediging wees teen die angs om onbekende en nuwe vakinhoud te onderrig.

3.5.5 Redes waarom verandering misluk

Daar bestaan verskillende redes waarom die implementering van verandering misluk. Welch (1989:638) is van mening dat die kultuur by die skool moet verander om verandering suksesvol te implementeer. Dit sluit nie slegs die begrip van die onderwysers en administrateurs se houdings, waardes en moontlikhede in nie, maar ook die waardes en houdings van ouers en ander belangegroepes. Die waardes, opvattinge en gedrag van onderwysers wat betrokke is by verandering word dikwels gruwelik misken en geïgnoreer, met die gevolg dat die implementering van verandering nie goed verloop nie, omdat dit in konflik is met stewig gevestigde tradisies en

kultuur. Norme, opvattinge en houdings moet eers verander sodat verandering kan plaasvind.

Waugh en Punch (in Welch, 1989:639) identifiseer ses algemene veranderlikes wat verband hou met onderwysers se ontvanklikheid vir verandering:

- (a) Basiese opvatting oor onderwys
- (b) Beswering van vrees en angs wat met verandering geassosieer word
- (c) Praktiese uitvoerbaarheid van verandering
- (d) Waargenome verwagtinge en oortuigings oor die verandering wat in werking is
- (e) Waargenome skoolondersteuning
- (f) Persoonlike kostetaksering van verandering

Verandering behels die aanpassing of vervanging van bekende en vertroude praktyke. Indien verandering gesien word as die miskenning van iemand se professionele verlede sal so 'n persoon nie maklik wil deel word van 'n nuwe program nie (Rudduck, 1991:30). Verder is dit so dat beroepsidentiteit iemand se vermoë, vaardigheid en wysheid om sy werk te bemeester, verteenwoordig. Wanneer hierdie beroepsidentiteit bedreig word, kan dit die proses van verandering negatief beïnvloed. Bascia en Hargreaves (2000:4) stel die volgende redes waarom verandering nie altyd slaag nie.

Hulle is ten eerste van mening dat die diepte, omvang en kompleksiteit van die onderwyser se taak nie altyd verstaan word nie. Die benadering dat onderwys een-dimensioneel (as 'n stel vaardighede, oortuigings en gedrag) is, wat kan en moet verander word, dra daartoe by dat onderwysers nie die sin of noodsaaklikheid van verandering insien nie.

Tweedens gebeur dit selde dat diegene wat met verandering te make het, verstaan dat dit wat moet verander, onderling verband hou, hoogs kompleks is en eintlik deel uitmaak van 'n politieke bestel wat beslag gee aan onderwys en die pogings om dit te verbeter of te verander, beïnvloed.

Derdens is hulle van mening dat die vermoë om vinnig ander se gemoedstoestand, buie en gevoelens te interpreteer en daarop te reageer, bedreig word wanneer beleid, strukture en veranderingspraktyke oordrewe afstand tussen onderwysers en diegene rondom hulle

teweegbring.

Wat sistemiese verandering betref is Senge (1990:5-13) in sy werk “The Fifth Discipline” van mening dat daar vyf belangrike beginsels bestaan om die skool as leerorganisasie daar te stel. Hierdie beginsels is belangrik om verandering suksesvol te implementeer.

(a) Sistemiese denke (“Systemic thinking”)

Dit is die kerndisipline wat mense help om dinge in konteks te sien. Alle dele word as ‘n verbandhoudende geheel gesien en nie bloot as dele van die geheel nie. Hierdie dele affekteer mekaar onderling. Sistemiese denke behels die aanvaarding van probleme deur alle lede van die organisasie en die ontwikkeling van kreatiewe oplossings daarvoor.

(b) Persoonlike bemeestering (“Personal mastery”)

Dit is die deurlopende proses van persoonlike toegewydheid tot visie, uitnemendheid en lewenslange leer. Tydens hierdie proses sal mense voortdurend op soek wees na klarigheid en om hul persoonlike visie te verbreed, hulle energie te fokus, geduld te ontwikkel en om die werklikheid objektief te beskou. Hierdeur word die mens as die aktiewe dryfkrag gesien om die organisasie se doelwitte te bereik.

(c) Kognitiewe modelle of beelde (“Mental models or images”)

Dit is diepgewortelde aannames, konsepsies, veralgemenings en hipoteses wat ‘n invloed op persoonlike en organisatoriese standpunte en gedrag het. Deur hierdie model te aanvaar sal mense nie meer vertikaal en lineêr dink nie, maar meer vertrou en staatmaak op refleksie en ondersoekende vaardighede.

(d) Gedeelde visie (“Shared vision”)

Dit is die proses waardeur mense denkbeelde (images) en hul ervarings in een geïntegreerde proses saamvoeg en sodoende ‘n gemeenskaplike en gedeelde visie daarstel. Dit is daardie beeld van die toekoms wat jy gesamentlik wil laat realiseer. Hierdie gedeelde visie sal ‘n oplewing bring in mense se aspirasies, hulle opgewonde maak en aanmoedig om sukses te behaal.

(e) Groepleer of dialoog (“Team learning or dialogue”)

Groepleer of dialoog is baie nou verbind met die vorige beginsel, maar dit het ‘n baie dieper betekenis. Dit is die proses waar mense hul eie persoonlike kognitiewe beelde ter syde stel om kollektief saam te dink en te doen. Om take binne groepverband aan te pak is beter as individuele pogings.

3.5.6 Implikasies vir die bestuur van verandering

Dit is belangrik dat daar aan diegene wat betrokke is by verandering die nodige hulp en ondersteuning verleen word. Onderwysers behoort daarom hanteer te word as belangrike rolspelers ten opsigte van verandering en as vennote in die beplanning van verandering. Daar behoort geleentheid geskep te word waar onderwysers gesamentlik die behoefte aan verandering kan ontleed en help bepaal watter vordering gemaak is (Rudduck, 1991:31).

Middlewood en Lumby (1998:197) is van mening dat “If the total experience of staff is considered, then a reluctance to take on additional work, which is nearly always the result of proposed change, is entirely logical. In this sense, resistance to change is always understandable”. Welch (1989:539) toon ook aan dat onderwysers ‘n besorgdheid toon oor die baie tyd wat ekstra werk sal neem teen min of geen betaling.

Indien verandering werklik so hoogs persoonlik is, sal verskillende response en verskillende intervensies beslis benodig word vir verskillende individue. Dit sal dus die moeite loon indien die proses van verandering versigtig en stuksgewys as loodsprogramme uitgevoer word, om sodoende buigsaamheid vir verandering en modifikasies aan te bring. Daar moet dus op ‘n aanpasbare en sistemiese wyse, gebaseer op die behoeftes van die onderwyser, met verandering omgegaan word. Die nodige ondersteuning behoort ook aan die onderwyser gegee te word.

Die vraag ontstaan watter aanpassings ten opsigte van hulle waardes en oortuigings verandering van hulle sal vereis. Hoeveel voorbereidingstyd sal benodig word? Deur hierdie vrae in konkrete en praktiese terme aan te spreek, kan die weerstand teen verandering verminder word. Mense is geneig om soms verandering as bloot ‘n nuwe program of stelsel te sien. Hord et al. (1987:6)

maan indien dit gebeur, vergeet ons dat ander of nuwe boeke, materiaal en toerusting nie noodwendig verandering meebring nie.

Gebrek aan vertroue in die veranderingsproses is baie moeiliker om te bestuur as die gebrek aan informasie of die afwesigheid van hulpbronne. Omdat enige mens deur die jare 'n stel unieke waardes, houdings en oortuigings in homself gevestig het, kan verandering deur die nuwe ervarings die gevestigde vooroordele bevestig of weerspreek. Hierdeur word verskillende gevoelens en emosies soos onsekerheid en ang op verskillende wyses by verskillende mense ontlok.

3.5.7 Samevatting

Verandering en weerstand teen verandering sal altyd deel wees van die onderwyser se beroepsbeleving. Die belangrike rol wat die onderwyser met sy unieke stel waardes, opvattinge en oortuigings, as katalis in die veranderingsproses speel, mag nie gering geag word nie. Dit is daarom van groot belang dat verandering, wat soms gering en soms kompleks kan wees, ook korrek bestuur sal word. Die onderwysverandering wat onderwysers tans ervaar is werklik kompleks.

Bascia en Hargreaves (2000:110) is ook van mening dat “Although the psychological lenses of theories of mind provided a somewhat narrow picture, they nevertheless offer a fascinating view of how teachers are trying to make sense out of and conform to policy reforms and the extent of the struggle required to integrate personal beliefs with policy expectations”.

Dalin, Tekle, Biazin, Dibaba, Mumtaz, Miles en Rojas (1994:xii) is van mening dat suksesvolle veranderingspogings die motivering en toegewydheid van onderwysers positief kan aanmoedig, terwyl Dalin (1993:14) glo dat die vermoë en moontlikheid van die onderwysers om nuwe praktyke te bemeester, baie belangrik is vir hulle motivering.

3.6 SLOTPERSPEKTIEF

Vanuit die bespreking van onderwystransformasie in Suid-Afrika is dit duidelik dat 'n verskeidenheid aspekte op 'n bepaalde wyse 'n invloed op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving kan hê. Dit is moontlik dat onderwysers as gevolg van hul bepaalde ervarings en besondere ingesteldhede, persoonlikheidseienskappe en so meer onderwystransformasie verskillend kan belewe. Onderwysers kan net so verskillend wees soos enige ander groep professionele mense. Dus is hier sprake van 'n konfigurasie van onderwysers wat op verskillende wyses gemotiveer en gedemotiveer kan word.

Deur transformasie kom nuwe eise en veranderde behoeftes van die onderwyser na vore. Onderwysers behoort hierdie talle veranderings as uitdagings te beskou en daardeur gemotiveer te word om verbetering te wil bring en geborgenheid te ervaar. Deur die erkenning van sy veranderde behoeftes kan die onderwyser ook 'n gevoel van bemagtiging ervaar. Potgieter (1996:96-110) het bevind dat die onderwyser midde-in die nuwe onderwysbestel onsekerheid, spanninge en stres, ongeborgenheid en verlies aan status belewe. Dit is dus noodsaaklik dat die onderwyser oor die vermoë moet beskik om stres- en spanningsfaktore te identifiseer en dit op 'n positiewe wyse te hanteer.

Dit is moontlik dat onder andere die eise van multikulturele onderwys en multitaalvaardigheid, onderrig van groot klasse, gebrek aan fisiese geriewe, toename in onderrigtyd, 'n nuwe werksomskrywing, die nuwe toelatings-, godsdiens- en bevorderingsbeleid, die afskaffing van lyfstraf, rasionalisering en herontplooiing, vermindering van bevorderingsposte, toepassing van regstellende aksie, erkenning van onderwyskwalifikasies en prestasiegedrewe besoldiging 'n negatiewe effek op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving kan hê.

Andersyds kan veranderinge soos sy nuut ingestelde deelname aan die bestuur van die skool, sy onderskeie verskanste regte ingevolge die demokratiese grondwet en die Suid-Afrikaanse Skolewet, die nastrewe van regstelling, geslagsgelykheid en billike diskriminasie, die toepassing van die nuwe Wet op Arbeidsverhoudinge, die meer prominente rol van onderwyserunies, die ontwikkelingsaanprysingstelsel en die infasering van die nuwe Kurrikulum 2005 en 'n

Uitkomsgebaseerde Benadering in die Onderwys meedoen daaraan dat die onderwyser geborgenheid en bemagtiging ervaar en dat hy sy beroep as motiverend en aangenaam sal belewe.

Onderwystransformasie is egter nie bloot verandering nie. Transformasie het op 'n bepaalde tyd begin en sal op 'n vasgestelde tydstip eindig. Dit is 'n veel meer komplekse proses wat deur die onderwyser deurleef moet word en sy eie gemaak moet word. Die Witskrif oor die Transformasie van die Staatsdiens (South Africa, 1995:6) meld dat " the goals of transformation are to be achieved within an anticipated time-scale of two to three years; while the process of reform will be ongoing". Stumpf (1998:11) is van mening dat die onderwysowerhede werklik sukses behaal het in hul pogings om 'n nuwe onderwysstelsel in Suid-Afrika te vestig. Op makrovlak en binne onderwysstelselverband is 'n gesonde wets- en beleidsraamwerk tot stand gebring om hoëgehalteleer in ons onderwysstelsel te steun. Veral vanweë die feit dat amptelike beleid aanvaar is rakende norme en standaarde ten opsigte van taalbeleid, ouderdomsvereistes vir toelating tot skool, prosedures en datums vir die verkiesing van beheerliggame, billike prosedures vir die heffing van skoolgeld, dissiplinêre beleid en die omskrywing van die begrip wangedrag en die norme en standaarde vir die befondsing van openbare skole. Dit is egter belangrik dat die gaping tussen beleidsformulering en beleidsuitvoering deur doelgerigte en intensiewe indiensopleiding vernou word.

Met hierdie verreikende veranderinge as dryfveer glo die WKOD dat 'n skoolgebaseerde bestuursmodel vir skole oorweeg behoort te word en is skole gevra om insette rakende hierdie aangeleentheid te maak. Deur die implementering van die nuwe Skoolgebaseerde Bestuursmodel en die stigting van Onderwysbestuur en Ontwikkelingsentra (OBOS) in plaas van die tradisionele arekantore sal daar opnuut nuwe eise en uitdagings aan die onderwyser en by uitstek aan die skoolhoof gestel word.

Met sy oornome in Julie 1999 as nuwe nasionale minister van onderwys, verklaar prof. Kader Asmal dat die onderwys in 'n krisis is, wat neerkom op 'n noodtoestand. Gevolglik stel hy 'n mobilisasieplan op wat bestaan uit nege prioriteite onder die slagspreuk "Tirisano" wat in Sotho "om saam te werk" beteken (Department of Education, 1999:9). Na wekelange verkenningsgesprekke met belanghebbende rolspelers in die onderwys, kom hy ook tot die

gevolgtrekking dat daar 'n lae moreel onder onderwysers bestaan (Krisis in onderwys, 1999:1; A time to learn, 1999:16).

Teen hierdie agtergrond het die navorser voortgegaan met die beplanning van die empiriese ondersoek (Hoofstuk 4), om vas te stel wat die effek van onderwystransformasie teen 2000 op die motivering en beroepsbeleving van die onderwyser in die Wes-Kaap Onderwysdepartement was.

HOOFTUK 4

DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

Die doel van hierdie ondersoek was om die effek van onderwystransformasie op die motivering en beroepsbeleving van onderwysers in diens van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement te ondersoek.

Die inligting wat uit die ondersoek voortspruit behoort aangewend te word om, indien nodig, aanpassings in die onderwys te maak sodat onderwysers meer gemotiveerd sal wees en beroepstevredenheid sal belewe. Op hierdie manier kan 'n gemotiveerde onderwyserskorps 'n deurslaggewende rol in die onderwys, gemeenskap, breë samelewing en Suid-Afrika speel.

Die onafhanklike veranderlike van hierdie ondersoek is die proses van onderwystransformasie soos dit in die laaste dekade van die twintigste eeu in Suid-Afrika plaasgevind het. Die afhanklike veranderlikes is die motivering en die beroepsbeleving van onderwysers.

4.2 HIPOTESESTELLING

Die hipotese vir hierdie ondersoek kan soos volg gestel word:

Onderwystransformasie kan 'n wesenlike effek op die motivering en beroepsbeleving van die onderwyser hê.

4.3 ONTWERP VAN DIE ONDERSOEK

Aangesien die primêre doel van die ondersoek was om 'n globale beeld van die onderwysers se belewing te verkry, is daar in hierdie studie oorwegend 'n kwantitatiewe benadering gevolg. Dit is 'n empiriese studie en primêre data is by wyse van 'n vraelysopname ingesamel.

Die ondersoek is ontwerp om verkennend sowel as beskrywend van aard te wees. Op hierdie wyse kon bepaal word wat die stand van motivering en beroepsbeleving van onderwysers is.

4.4 METODE VAN ONDERSOEK

4.4.1 Onderzoekgroep

Die teikenpopulasie was onderwysers in diens van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Daar is om logistieke redes, ter wille van effektiewe kontrole oor die vraelysondersoek en vanweë die geografiese verspreiding van onderwysers, besluit om nie alle onderwysers in die Wes-Kaap te betrek nie. Geen private en pre-primêre skole is by hierdie studie ingesluit nie.

Die bereikbare populasie is gevolglik beperk tot die seleksie van twee van die nege onderwysareas in die Wes-Kaap, naamlik die Athlone- en Worcester-areas. Die Athlone-area sluit in gebiede soos Athlone, Bonteheuwel, Factreton, Heideveld, Kaapstad, Kampsbaai, Kensington, Koeberg, Langa, Maitland, Manenberg, Pinelands, Robbeneiland, Rondebosch, Rylands, Soutrivier, Schotsekloof, Seepunt, Tafelsig en Tamboerskloof. Die Worcester-area sluit gebiede soos Barrydale, Bredasdorp, Ceres, Grabouw, Hermanus, Laingsburg, Montagu, Riversdal, Robertson, Saron, Swellendam, Touwsrivier, Tulbagh en Worcester in.

Die onderwysareas Athlone en Worcester is aan die hand van die volgende kriteria geselekteer:

- Stedelik/landelik: Die Athlone-area is stedelik, terwyl die Worcester-area landelik is.
- Voormalige onderwysdepartemente: Hierdie twee areas is redelik verteenwoordigend van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding, die Departement van Onderwys en Kultuur, en die Kaaplandse Onderwysdepartement. Die swart populasie en dus ook die aantal onderwysers wat aan die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding se skole

verbonde was, is in die minderheid weens die demografiese verspreiding in die Wes-Kaap.

- **Bevolkingsgroep:** Hierdie twee areas is verteenwoordigend van alle bevolkingsgroepe in die Wes-Kaap. Die hoofbevolkingsgroepe is proporsioneel verteenwoordig in die steekproef.

Die Athlone-area bestaan uit 165 skole met 3 184 primêre- en sekondêre-skoolonderwysers, terwyl die Worcester-area uit 305 skole met 3 002 primêre en sekondêreskoolonderwysers bestaan. Op versoek van die navorser het die WKOD 'n lys van alle skole in die twee areas voorsien. Die lys van skole, sowel as die name van die onderwysers van elke skool (prinsipale ingesluit), was alfabeties gerangskik.

'n Gestratifiseerde steekproef is gebruik. Eerstens is die twee areas afsonderlik hanteer. Tweedens is primêre en sekondêre skole geskei ter wille van proporsionele verteenwoordiging van onderwysers in die steekproef. Derdens is die skole geskei volgens hul voormalige onderwysdepartemente soos voor die totstandkoming van die WKOD. Twintig persent van die totale bereikbare populasie, naamlik 1 258 van die moontlike 6 186 onderwysers, is geselekteer.

Uit elke skool is 20% van die onderwysers aan die hand van die tabel van ewekansige steekproefsyfers (Bayer, 1968:480-481) geselekteer. Vanweë die groot getal klein skole in die Worcester-area (daar is byvoorbeeld 32 eenpersoonse skole en 55 tweepersoonse skole), is skole met minder as vyf onderwysers saamgegroepeer en volgens dieselfde prosedure as hierbo beskryf, getrek. Die onderwysers van skole van verskillende grootte is dus proporsioneel in die steekproef verteenwoordig. Prinsipale en onderwysers is nie as twee aparte subgroepe gehanteer nie en is dus ook ewekansig ingesluit.

Die finale steekproef het bestaan uit 659 respondente in die Athlone-area en 599 in die Worcester-area.

4.4.2 Navorsingsinstrument

4.4.2.1 Die samestelling van die vraelys

'n Wye reeks relevante aspekte vanuit die hoek van onderwystransformasie, asook oor motiveringsteorieë en persoonlikheidsteorieë is uit die literatuurstudie geïdentifiseer. Hierdie aspekte is as teoretiese basis vir die samestelling van die vraelys gebruik. Sodoende is 93 items geformuleer en in een vraelys saamgevat (Kyk Addendum). Die vraelys is in Engels en Afrikaans opgestel. Dit bestaan uit gestruktureerde sowel as een ongestruktureerde item.

Items 1 tot 16 behels biografiese gegewens van die respondente om die populasie te beskryf en die moontlike effek van bepaalde veranderlikes op die onderwyser se motivering en beroepsbelewing te ondersoek. Item 17 word beskou as 'n kernvraag. Dit maak voorsiening vir nege opsies waarvolgens die respondent moet aandui hoe gelukkig of ongelukkig hy/sy in die onderwys is, en gepaardgaande optrede wat hy/sy moontlik oorweeg. Uit hierdie item vloei die ongestruktureerde item 18: “Indien u dit oorweeg om die onderwys te verlaat, verduidelik asseblief kortliks waarom”. Hierdie is 'n ope vraag en die respondent word voldoende ruimte gelaat om sy/haar respons te verduidelik. Hierna volg items 19 tot 73 wat bestaan uit gestruktureerde items wat handel oor die onderwyser se belewing van verskillende aspekte van onderwystransformasie. In die meeste gevalle is 'n vyfpunt- Likertskaal gebruik. Die moontlike response is op 'n kontinuum geplaas van byvoorbeeld “baie tevrede” tot “baie ontevrede” of “baie positief” tot “baie negatief”. Items 74 tot 93 (altesaam 20 items) bestaan uit stellings waar die respondent moes aandui of hy/sy met die stelling saamstem, onseker is, of nie met die stelling saamstem nie. Die respondent is gevra om dit te doen ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans. Die doel met hierdie laaste reeks items was 'n poging om respondente te huidige belewinge te vergelyk met hul belewinge van 5 jaar gelede.

4.4.2.2 Inhoudsgeldigheid

Inhoudsgeldigheid verwys na die mate waarin die inhoud van die instrument die universum (inventaris) van die betrokke konstruksie verteenwoordig (Huysamen, 1993:121). Die inhoudsgeldigheid van die instrument is op die volgende wyses nagestreef:

- Die inagneming van die teoretiese insigte vanuit die literatuurstudie, insluitend relevante motiverings- en persoonlikheidsteorieë.
- Die identifisering en analise van relevante aspekte van die transformasieproses wat 'n invloed op die onderwyser se motivering en beroepsbeleving kan hê. Dit is hoofsaaklik gebaseer op die navorser se persoonlike ervarings en waarnemings as onderwyser, prinsipaal en kringbestuurder.
- Die vraelys is deur verskeie kundiges beoordeel waarna wysigings op grond van hul aanbevelings aangebring is.
- Die vraelys is aan 52 onderwysers buite die twee geselekteerde onderwysareas gegee met die versoek om aan te dui of alle items duidelik geformuleer is en of enige wysigings en/of byvoegings aangebring moes word. Enkele finale wysigings is hierna aangebring.

4.4.3 Ondersoekprosedure

Toestemming is van die WKOD verkry om die navorsing te onderneem.

Alle kringbestuurders is ingelig oor die navorsing en hulle hulp is gevra met die verspreiding en terugbesorging van die vraelyste. Hierdie persoonlike benadering is gevolg wat ook beter kontrole oor die terugontvangs van die vraelyste verseker het. Dit het ook aan die kringbestuurders die geleentheid gebied om onderwysers te motiveer om die vraelyste te voltooi. Die vraelyste is deur die kringbestuurders van die betrokke onderwyskringe via die prinsipale aan die geselekteerde onderwysers besorg. Die vraelyste saam met die dekbriewe asook die toestemmingsbrief van die WKOD, is op 28 Februarie 2000 aan alle kringbestuurders vir verspreiding oorhandig.

Ter wille vertroulikheid is die vraelyste in verseëde koeverte aan die individuele onderwysers gegee. Die voltooide vraelyste moes weer verseël in die voorsiene koevert aan die prinsipaal besorg word. Alle prinsipale is skriftelik gevra om die voltooide vraelyste voor of op 20 Maart 2000 aan die betrokke kringbestuurders te besorg. Die kringbestuurders is versoek om die voltooide vraelyste in ontvangs te neem en dit by die areakantoor in te lewer.

Die respondente het dus meer as twee weke tyd gehad om die vraelys te voltooi. Na die verstryking van die terugbesorgingsdatum op 20 Maart 2000 is die respondente, prinsipale en kringbestuurders skriftelik bedank vir hul samewerking, en is hulle ook weer gevra om die vraelys te voltooi (indien dit nog nie gedoen is nie) en dit nie later nie as 20 April 2000 by die betrokke areakantoor in te lewer.

Teen die eerste terugbesorgingsdatum is altesaam 645 vraelyste terugontvang en teen die tweede datum 'n verdere 76 vraelyste, dit wil sê 'n totaal van 721 (57%) van die 1258 vraelyste wat versprei is.

4.5 RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

4.5.1 Inleiding

Van die 721 vraelyste wat terug ontvang is, was 28 nie voltooi nie. Dié vraelyste is teruggestuur met 'n aanduiding dat die betrokke onderwyser nie meer in diens was nie of elders in diens was. In die Athlone-area was daar 23 sulke gevalle, en in die Worcester-area vyf. In totaal is 693 bruikbare vraelyste (55%) dus terugontvang.

Die ontleding en interpretasie van die ondersoekresultate word onder die volgende hoofafdelings weergegee:

1. Die ontleding van die responskoers.
2. Die biografiese beskrywing van die ondersoekgroep word in Tabela 4.2 tot 4.15 weergegee. Dit vloei voort uit items 1 tot 15 van die vraelys. Alhoewel respondente versoek is om slegs een opsie ten opsigte van item 16 ("in watter

leerarea onderrig u oorwegend ?”) te kies, het verskeie respondente meer as een opsie op die vraelys aangedui. Om hierdie rede word item 16 by die responsanalise en bespreking weggelaat.

3. Die frekwensieverspreidings van die response op items 17 tot 73 (dit sluit tabelle 4.16 tot 4.75 in), sowel as die kruistabulering van die response op bepaalde aspekte van onderwystransformasie met spesifieke biografiese veranderlikes wat ‘n belangrike effek kan hê op die verklaring van die respondente se motivering en beroepsbelewing.
4. Veranderinge in respondente se beroepsbelewing oor 5-jaarperiode (item 74 tot item 93).

Daar sal deurgaans in die bespreking van die tabelle na die betrokke itemnommer(s) van die vraelys verwys word.

In die statistiese verwerkings wat hierop volg, sal syfers normaalweg afgerond word tot die naaste heelgetal. Waar dit egter noodsaaklik is, sal die juiste eerste desimale syfer gegee word. Dit sal meebring dat die totaal nie noodwendig 100,0% sal wees nie, maar soms 99,9% of 100,1%. Die totaal sal telkens as 100% gegee word.

Die data vir die Athlone- en Worcester-areas word afsonderlik aangebied. Die redes hiervoor is:

- die lae responskoers van onderwysers in die Athlone-area;
- die feit dat die Athlone-area stedelik en die Worcester-area plattelands is; en
- die feit dat die meerderheid onderwysers van die Athlone-area Engelssprekend is en die Worcester-area se onderwysers oorwegend Afrikaanssprekend is.

4.5.2 Die ontleding van die responskoers

Vanweë die relatief lae responskoers (55%) is besluit om die responskoers van hierdie ondersoek te ontlee. Data ten opsigte van die geslag, huistaal en posvlak van die 6 186 onderwysers in die twee areas is op aanvraag van die WKOD verkry.

Die eerste sydigheid wat opgemerk is, was dat die geselekteerde persone in die Athlone-area swakker gerespondeer het (40,9%) as dié van die Worcester-area (70,6%).

Tabel 4.1 gee die waargenome frekwensies en die vergelykende verwagte frekwensies weer soos bereken ten opsigte van die volle respondentepopulasie. Verskille tussen die waargenome en verwagte frekwensies met 'n waarde van meer as 10 word met 'n asterisk aangedui.

Aangesien die onderwysers op die verskillende bevorderingsposvlakke relatief min was in vergelyking met die posvlak 1-onderwysers, is daar besluit om die bevorderingsposbektelers saam te voeg. Met die begrip "senior onderwysers" word dus voortaan bedoel al daardie onderwysers wat nie posvlak 1-onderwysers is nie. Dit sluit departementshoofde, adjunk-prinsipale en prinsipale in.

In die Athlone-area was dit veral die Engelssprekende vroue in die primêre sowel as sekondêre skole en die Engelsprekende mans in sekondêre skole wat baie swak respondeer het.

Alhoewel daar 'n verskil van minder as 10 is, was dit veral die Afrikaanssprekende mans in sekondêre skole in die Worcester-area, wat swakker respondeer het. Die Athlone-area se respons was dus minder verteenwoordigend en minder geldig (veral ten opsigte die Engelssprekende onderwysers), terwyl die Worcester-area se respons meer verteenwoordigend was.

Op grond van die volgende waarnemings kan die response van die Athlone-responente vir die doel van hierdie studie egter as geldig beskou word. Die interpretasie van die resultate het die volgende aangedui:

- (1) Daar is in die oorgrote meerderheid van gevalle 'n groot ooreenkomstigheid in die responspatrone van die twee areas. In sommige gevalle kom feitlik identiese responspatrone selfs voor.

Tabel 4.1: Waargenome en verwagte responsfrekwensies: Athlone- en Worcester-area

Athlone-area						
Skool-fase	Huis-taal	Geslag	Frekwensies	Onderwysers	Senior onderwysers	Totaal
Primêr	Afrikaans	Manlik	waargenome	10	7	17
			verwagte	7	5.5	12.6
		Vroulik	waargenome	37	16	53
			verwagte	29	5.5*	34.6
	Engels	Manlik	waargenome	20	12	32
			verwagte	14.8	12.1	26.9
		Vroulik	waargenome	51	22	73
			verwagte	63.1*	15.9	79
Sekondêr	Afrikaans	Manlik	waargenome	8	4	12
			verwagte	2	1.3	3.4
		Vroulik	waargenome	14	6	20
			verwagte	3.2*	0.3	3.5
	Engels	Manlik	waargenome	12	7	19
			verwagte	33.1*	13.1	46.2
		Vroulik	waargenome	14	7	21
			verwagte	42.1*	10.1	52.2
Worcester-area						
Skool-fase	Huis-taal	Geslag	Frekwensies	Onderwysers	Senior onderwysers	Totaal
Primêr	Afrikaans	Manlik	waargenome	39	41	80
			verwagte	34.4	37.1	71.5
		Vroulik	waargenome	140	30	170
			verwagte	122*	22.5	144.5
	Engels	Manlik	waargenome	0	0	0
			verwagte	0.3	0.5	0.8
		Vroulik	waargenome	3	0	3
			verwagte	2	0.5	2.5
Sekondêr	Afrikaans	Manlik	waargenome	39	19	58
			verwagte	48.3	21.1	69.5
		Vroulik	waargenome	36	3	39
			verwagte	37.8	5.2	43
	Engels	Manlik	waargenome	0	2	2
			verwagte	3	1.3	4.4
		Vroulik	waargenome	1	0	1
			verwagte	4.4	1.2	5.5

- Verskil tussen waargenome en verwagte frekwensies >10.

By slegs 16 (28%) van die 57 items (items 17 tot 73) bestaan daar betekenisvolle verskille.

- (2) In die gevalle waar daar wel groter verskille tussen die twee areas se responspatrone voorkom, is die algemene tendens normaalweg steeds dieselfde vir die twee areas. Alhoewel die Athlone-respondente byvoorbeeld beduidend meer tevredenheid as die Worcester-respondente toon oor die afskaffing van lyfstraf, is die algemene tendens in beide areas steeds dat die meerderheid van die respondente ontevrede is oor die afskaffing van lyfstraf.
- (3) In al die gevalle waar betekenisvolle verskille tussen die Athlone- en Worcester-areas voorgekom het, het die Athlone respondente (met die uitsondering van lyfstraf) deurgans meer negatief gerepondeer.

4.5.3 Die biografiese beskrywing van die ondersoekgroep

Tabelle 4.2 tot 4.15 bevat die biografiese gegewens van die respondente in die Athlone- en Worcester-areas afsonderlik en gesamentlik.

4.5.3.1 Geslagsverdeling

Tabel 4.2: Die geslagsverdeling van die respondente in die steekproef (item 2)

Area	Geslag				Totaal	
	Manlik		Vroulik		n	%
	n	%	n	%		
Athlone	85	31%	185	69%	270	39%
Worcester	165	39%	258	61%	423	61%
Totaal	250	36%	443	64%	693	100%

Dit blyk uit Tabel 4.2 dat daar baie meer vroue as mans in die steekproef opgeneem is. Dit is verteenwoordigend van die geslagsverdeling in die breë onderwyspopulasie.

4.5.3.2 Ouderdomsverdeling

Tabel 4.3: Die ouderdomsverdeling van die respondente in die steekproef (item 3)

Area	Ouderdom											
	Jonger as 30		30-39		40-49		50-59		60 > ouer		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Athlone	29	11%	113	42%	92	34%	27	10%	9	3%	270	39%
Worcester	36	9%	183	43%	169	40%	33	8%	2	0%	423	61%
Totaal	65	9%	296	43%	261	38%	60	9%	11	2%	693	100%

Volgens Tabel 4.3 val die oorgrote meerderheid (meer as 80%) van die respondente binne die ouderdomsgrense van 30 en 49 jaar. 'n Baie klein persentasie (2%) van die respondente is 60 jaar en ouer.

3.5.3.3 Huwelikstaat

Tabel 4.4: Die huwelikstaat van die respondente in die steekproef (item 4)

Huwelikstaat	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	3	1%	-	-	3	0.4%
Getroud	180	67%	314	74%	494	71%
Ongetroud	61	23%	74	17%	135	19%
Geskei	22	8%	25	6%	47	7%
Weduwee/Wewenaar	4	1%	10	2%	14	2%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%

Dit blyk uit Tabel 4.4 dat die oorgrote meerderheid (71%) van die respondente in die totale ondersoekgroep getroud is. In die Athlone-area is 67% getroud, terwyl 74% in die Worcester-area getroud is.

4.5.3.4 Religieuse verbintenis

Tabel 4.5: Die religieuse verbintenis van die respondente in die steekproef (item 5)

Geloof	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Christelik	219	81%	404	95%	623	89%
Ortodoks	-	-	2	0.5%	2	0.3%
Islam	41	15%	12	2%	53	7%
Joods	2	0.7%	-	-	2	0.3%
Hindoe	1	0.4%	-	-	1	0.1%
Afrika Tradisioneel	2	0.7%	1	0.2%	3	0.4%
Geen	3	1.1%	2	0.5%	5	0.7%
Ander	2	0.7%	2	0.5%	4	0.6%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%

Tabel 4.5 toon aan dat meer as 80% van die respondente in beide areas tot die Christelike geloof behoort.

4.5.3.5 Moedertaal

Tabel 4.6: Die moedertaal van die respondente in die steekproef (item 6)

Area	Moedertaal									
	Afrikaans		Engels		Xhosa		Ander		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Athlone	106	39%	145	54%	17	6%	2	1%	270	39%
Worcester	389	92%	10	2%	22	5%	2	0%	423	61%
Totaal	495	71%	155	22%	39	6%	4	1%	693	100%

Dit blyk uit Tabel 4.6 dat die meerderheid van die respondente in die Athlone-area (54%) Engelssprekend is, terwyl die respondente van die Worcester-area oorwegend Afrikaanssprekend (92%) is.

4.5.3.6 Posbeskrywing

Tabel 4.7: Die respondente se pos volgens geslag (item 7)

Pos	Athlone						Worcester					
	Manlik		Vroulik		Totaal		Manlik		Vroulik		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Onderwyser	54	64%	129	70%	183	68%	91	55%	213	83%	304	72%
Departementshoof	8	9%	37	20%	45	17%	32	19%	20	8%	52	12%
Adjunk-prinsipaal	7	8%	9	5%	16	6%	17	10%	3	1%	20	5%
Prinsipaal	16	19%	10	5%	26	10%	25	15%	22	9%	27	6%
Totaal	85	100%	185	100%	270	100%	165	100%	258	100%	423	100%

Tabel 4.7 toon aan dat die steekproef 'n goeie verteenwoordiging van die verskillende onderwysposte in die totale populasie insluit. 'n Redelike persentasie bevorderingposbeksleërs, en meer spesifiek prinsipale, is deur middel van 'n ewekansige steekproef geselekteer.

4.5.3.7 Tipe skool

Tabel 4.8: Die tipe skool waar die respondente in diens is (item 8)

Tipe skool	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Primêr	192	71%	268	63%	460	66%
Sekondêr	73	27%	106	25%	179	26%
Gekombineerd Primêr	3	1%	30	7%	33	5%
Gekombineerd Sekondêr	2	1%	19	4%	21	3%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%

Volgens Tabel 4.8 is die meerderheid van die respondente in beide areas aan primêre skole verbonde.

4.5.3.8 Skoolfase

Tabel 4.9: Die skoolfase waarin die respondente oorwegend onderrig (item 9)

Area	Skoolfase											
	Geen respons		Grondslag fase		Inter-mediêre fase		Senior fase		Verdere Onderwys en Opleiding		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Athlone	-	-	78	29%	88	33%	66	24%	38	14%	270	39%
Worcester	1	0.2%	141	33%	114	27%	90	21%	77	18%	423	61%
Totaal	1	0.1%	219	32%	202	29%	156	23%	115	17%	693	100%

Dit blyk uit Tabel 4.9 dat die respondente van beide areas redelik gelykmatig oor die verskillende skoolfasies versprei is.

4.5.3.9 Medium van onderrig

Tabel 4.10: Die medium van onderrig van die skole waar die respondente onderrig gee (item 10)

Medium van onderrig	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Afrikaans	60	22%	359	85%	419	60%
Engels	114	42%	14	3%	128	18%
Dubbelmedium	50	19%	40	9%	90	13%
Parallelmedium	43	16%	9	2%	52	8%
Ander	3	1%	1	0%	4	1%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%

Tabel 4.10 toon aan dat die medium van onderrig in die Athlone-area meer algemeen Engels, dubbel- en parallelmedium is, terwyl die skole in die Worcester-area oorwegend in Afrikaans onderrig bied.

4.5.3.10 Voormalige onderwysdepartement

Tabel 4.11: Die voormalige onderwysdepartemente waaronder die respondente se skole geressorteer het (item 11)

Voormalige onderwysdepartemente	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	-	-	2	0.3%
Departement van Onderwys en Kultuur	154	57%	309	73%	463	66.8%
Departement van Onderwys en Opleiding	29	11%	35	8%	64	9.2%
Kaaplandse Onderwys-departement	81	30%	76	18%	157	22.7%
Geeneen van bogenoemde	4	1%	3	1%	7	1.0%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100.0%

Volgens Tabel 4.11 was die meerderheid van die respondente van die totale ondersoekgroep verbonde aan die voormalige Departement van Onderwys en Kultuur, gevolg deur die Kaaplandse Onderwysdepartement en die Departement van Onderwys en Opleiding. Die kategorie “geeneen van bogenoemde” kan die voormalige Huis van Afgevaardigdes of nuwe WKOD-skole insluit.

4.5.3.11 Ligging van skole

Tabel 4.12: Die ligging van die skole waaraan die respondente verbonde is (item 12)

Ligging	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Stad	270	100%	-	-	270	39%
Dorp	-	-	335	79%	335	48%
Plaas	-	-	88	21%	88	13%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%

Die Athlone-area is binne die Kaapstad-gebied geleë. Tabel 4.12 toon dat die skole binne die Worcester-area wat by die studie betrek is, 79% dorpskole en 21% plaasskole insluit. Van die plaasskole is 32 eenpersoonse skole, 55 tweepersoonse skole en een 'n driepersoonse skool.

4.5.3.12 Diensjare

Tabel 4.13: Die respondente se diensjare in die onderwys (item 13)

Diensjare	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
< 5 jaar	20	7%	24	6%	44	6%
5-10 jaar	56	21%	75	18%	131	19%
11-15 jaar	52	19%	98	23%	150	22%
16-20 jaar	56	21%	103	24%	159	23%
21-25 jaar	39	14%	74	17%	113	16%
> 25 jaar	47	17%	49	12%	96	14%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%

Volgens Tabel 4.13 bestaan daar 'n redelik gelykmatige verspreiding ten opsigte van die diensjare van die ondergroep.

4.5.3.13 Aard van aanstelling

Tabel 4.14: Die aard van aanstelling van die respondente (item 14)

Area	Aard van aanstelling							
	Permanent		Tydelik		Plaasvervangend		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Athlone	248	92%	17	6%	5	2%	270	39%
Worcester	409	97%	8	2%	6	1%	423	61%
Totaal	657	95%	25	4%	11	2%	693	100%

Tabel 4.14 toon dat die oorgrote meerderheid (95%) van die respondente permanent aangestel is.

4.5.3.14 Kwalifikasies

Tabel 4.15: Die hoogste professionele kwalifikasie van die respondente (item15)

Kwalifikasies	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Laer as graad 12	4	1%	22	5%	26	4%
Graad 12	4	1%	15	4%	19	3%
Sertifikaat	19	7%	62	15%	81	12%
Diploma	172	64%	246	58%	418	60%
Eerste B-graad	39	14%	44	10%	83	12%
Honneursgraad	27	10%	29	7%	56	8%
M-graad	5	2%	4	1%	9	1%
Doktorsgraad	-	-	1	0.2%	1	0.1%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%

Volgens Tabel 4.15 is die meerderheid van die respondente in die totale ondersoekgroep gediplomeerd. In die Athlone-area is daar egter vier respondente wat laer as graad 12 gekwalifiseer is en vier met slegs 'n graad 12-kwalifikasie.

In die Worcester-area is daar 22 respondente wat laer as graad 12 gekwalifiseer is en 15 met slegs 'n graad 12-kwalifikasie.

4.5.4 Respondente se beleving van verskeie aspekte van onderwystransformasie

In hierdie afdeling word die ondersoekgroep se response ten opsigte van verskeie aspekte van die transformasieproses vir die twee onderwysareas afsonderlik en gesamentlik uiteengesit. Dit reflekteer die response soos verkry uit vraelysitems 17 tot 73. Die kerndata word in Tabelle 4.16 en 4.67 weergegee.

Die response vir die Athlone-area en die Worcester-area word afsonderlik en gesamentlik aangebied, terwyl die verskille tussen die twee areas by wyse van die chi-kwadraattoets ondersoek is.

Benewens die blote responspatrone per item is die response op sommige items ook gekruistabuleer met bepaalde biografiese veranderlikes. Daar is geoordeel dat dit perspektiewe kon verskaf wat 'n bydrae kon lewer tot die sinvoller beskrywing en interpretasie van die respondente se motivering en beroepsbeleving. Die betrokke veranderlikes is in elke geval geselekteer op grond van 'n teoretiese beoordeling van daardie veranderlikes wat moontlik met 'n bepaalde item verband sou hou. So was die hipotese byvoorbeeld dat: (1) onderwysers op verskillende posvlakke verskillende persepsies oor hul opleiding vir hul bestuurstaak kon hê; (2) onderwysers met verskillende moedertale verskillende persepsies oor die nuwe taalbeleid kon hê; en (3) primêre- en sekondêreskoolonderwysers verskillende persepsies oor die nuwe bevorderingsbeleid kon hê.

Aangesien hierdie analises gebaseer is op die kruistabulering van kwalitatiewe data is die chi-kwadraattoets as die geskikste tegniek beskou. (Kwalitatiewe data verwys in hierdie konteks na kategoriese data wat 'n klas of kategorie soos "baie positief" of "baie negatief" aandui.). In gevalle waar die frekwensies in sommige selle baie klein was, is bepaalde kategorieë biografiese veranderlikes (byvoorbeeld departementshoofe, adjunk-prinsipale en prinsipale) saamgevoeg. 'n Responskategorie soos "weet nie" en die "geen respons"-kategorie is normaalweg vir die doel van die statistiese verwerking buite rekening gelaat, alhoewel dit steeds volledigheidshalwe in die betrokke tabelle weergegee word. Hierdie inligting word egter ten opsigte van elke kruistabulering verstrek waar van toepassing.

P-waardes is in alle gevalle tot die derde desimaal afgerond.

4.5.4.1 Algemene gelukbeleving van die onderwysberoep

Tabel 4.16: Die gelukbeleving van onderwysers in die onderwys (item 17)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
a) Ek is baie gelukkig in die onderwys en ek dink nie eens daaraan om 'n ander beroep te beoefen nie.	1	0.3%	2	0.4%	3	0.4%
b) Ek is gelukkig in die onderwys en ek oorweeg nie tans ander beroepsmoontlikhede nie.	50	19%	80	19%	130	19%
c) Ek is gelukkig in die onderwys, maar ek sal ander beroepsmoontlikhede oorweeg.	58	21%	128	30%	186	27%
d) Ek is gelukkig in die onderwys, maar ek oorweeg tans ander beroepsmoontlikhede.	65	24%	98	23%	163	24%
e) Ek is nie gelukkig in die onderwys nie, maar ek oorweeg nie tans ander beroepsmoontlikhede nie.	23	9%	29	7%	52	8%
f) Ek is nie gelukkig in die onderwys nie en ek dink daaraan om die onderwys te verlaat.	31	11%	38	9%	69	10%
g) Ek is ongelukkig in die onderwys en ek ondersoek tans dringend ander beroepsmoontlikhede.	28	10%	28	7%	56	8%
h) Ek is baie ongelukkig in die onderwys en ek oorweeg tans ander werk.	7	3%	9	2%	16	2%
i) Ek is só ongelukkig in die onderwys dat ek dit oorweeg om te bedank, selfs al kry ek nie 'n ander werk nie.	3	1%	7	2%	10	1%
Geen respons	4	1%	4	1%	8	1%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	$\chi^2: 9.629$		GV: 8		p > 0.05	

Volgens Tabel 4.16 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die Athlone- en Worcester-respondente se gelukbeleving in die onderwys nie.

Dit blyk dat sowat 70% van die respondente (Athlone-area 64% en Worcester-area 72%) aangedui het dat hulle ten tyde van die opname “baie gelukkig” of “gelukkig” in die onderwys was (response a tot d). Daarteenoor het sowat 30% (Athlone-area

34% en Worcester-area 27%) aangedui dat hulle “nie gelukkig” of “ongelukkig” was (response e tot i). Wat egter belangrik is, is dat die meerderheid van die “gelukkige” groep aangedui het dat hulle *ander beroepsmoontlikhede sal oorweeg* (respons c) of inderdaad *tans ander beroepsmoontlikhede oorweeg* (respons d).

In beide areas het minder as 20% van die respondente aangedui dat hulle “gelukkig” is en nie ander beroepsmoontlikhede oorweeg nie (response a en b). ‘n Verdere 8% het aangedui dat hulle nie ander beroepsmoontlikhede oorweeg nie, hoewel hulle “ongelukkig” in die onderwys is (respons e).

In die Athlone-area is 64% van die respondente gelukkig (responskategorie a tot d). Van hierdie groep wat gelukkig is dui 33% (respons c) tog aan dat *hulle ander beroepsmoontlikhede sal oorweeg*, en 37% *dat hulle inderdaad ander beroepsmoontlikhede oorweeg* (respons d).

In die Worcester-area is 72% van die respondente gelukkig (responskategorie a tot d). Van hierdie groep wat gelukkig is dui 42% (respons c) aan dat hulle *tog ander beroepsmoontlikhede sal oorweeg*, en 32% *dat hulle inderdaad ander beroepsmoontlikhede oorweeg* (respons d).

Altesaam 45% van die respondente (Athlone-area 49% en Worcester-area 43%) het aangedui dat hulle in een of ander fase van oorweging of beplanning is om die onderwys te verlaat (response d en f tot i).

4.5.4.2 Redes vir beroepsverlating (item18)

Van die totale ondersoekgroep het 314 (45%) aangedui dat hulle 'n ander beroep oorweeg en/of die onderwys wil verlaat. Van dié 314 respondente het 185 (59%) onder item 18 van die vraelys verduidelik waarom hulle die onderwys wil verlaat. Die respons op hierdie item was veel groter by die Worcester-area as by die Athlone-area.

Alle kernresponse op item 18 is eerstens vanaf die oorspronklike vraelyste geïdentifiseer. Daarna is die response gekategoriseer, waarna elke kategorie toepaslik benaam is. Na die benaming is enkele van die aspekte verskuif na ander meer gepaste kategorieë.

Die response is in die volgende kategorieë ingedeel, naamlik:

departementele bestuursbenadering/styl, departementele beleidsaspekte, persoonlike redes, onderwysers, skoolhoofde, ouers en gemeenskap en beheerliggaam.

Aangesien daar nie wesenlike verskille tussen die response van die twee areas was nie, word die response vervolgens vir die twee areas gesamentlik bespreek.

1. Departementele bestuursbenadering/styl

Verandering is volgens sekere respondente te veel, te gou en te voortdurend. Te veel dinge word gelyktydig gedoen.

Respondente voel dat die onderwys te demokraties bestuur word, dat die gaping tussen wetgewing en toepassing in die praktyk te groot is en dat burokratiese rompslomp bestaan. Daar is ook verskille in interpretasie van wetgewing deur skole en kringbestuurders.

Van die respondente voel dat die onderwysdepartement se besluite nie weldeurdrag is nie, en dat onderwysers dikwels onmoontlike opdragte moet uitvoer.

2. Departementele beleidsaspekte

Verskeie probleme ten opsigte van Kurrikulum 2005, onder andere swak opleiding, te min opleiding en geen opleiding, is aangebied as redes waarom sommige respondente dit oorweeg om die onderwys te verlaat. Van hulle voel dat die nuwe evalueringsmetodes tot korrupsie kan lei. Hulle soek 'n benadering waar leerders "somme maak en leer skryf". Kurrikulum 2005 is " 'n pyn in die nek". Die nuwe wyse van evaluering en bevordering van leerders is vir baie respondente nie aanvaarbaar nie.

Die beleid van regsikking en rasionalisering laat onderwysers groot onsekerheid belewe.

Die aspek wat in beide areas die sterkste na vore gekom het, is die vergoeding van onderwysers. Respondente voel dat hul salarisse ontoereikend is en dat die onderwys geen finansiële en beroepsekuriteit aan hulle bied nie. Hulle verlang dat meriete-toekennings en aansporingsbonusse weer ingestel word en dat hulle vir langer werksure beter besoldig moet word.

Die nuwe werklading en skooladministrasie is te veel. Respondente voel ook dat daar tans te min bevorderingsmoontlikhede in die onderwys is en voel om hieroor die onderwys te verlaat.

Die ongedisiplineerdheid van leerders, met die afskaffing van lyfstraf as hooforsaak, is een van die belangrike redes waarom sommige respondente die onderwys wil verlaat. Groot en gekombineerde klasse is ook vir hulle 'n groot kopseer. Die feit dat leerders met spesiale onderwysbehoefte nou ook in gewone klasse onderrig word, vererger die probleem. Nie-moedertaalonderwys word ook as 'n belangrike faktor aangedui. Oor die taalprobleem druk een respondent hom/haar soos volg uit: "Our Xhosa-speaking learners are virtually all failing, not for the lack of intelligence or effort, but simply because of ill comprehension".

3. Persoonlike redes

Sommige noem slegs "persoonlike redes" as rede waarom hulle dit oorweeg om die onderwys te verlaat. Van die persoonlike redes wat respondente aangebied het, is dat

hulle baie onseker voel, stres beleef en dat hul gesondheid hulle nie meer toelaat om voort te gaan nie.

Respondente voel dat “die werk nie meer so lekker soos voorheen is nie”. “Die laaste 4-5 jaar is agteruitgang”. Redes soos emigrasie, hoë reiskoste na plaasskole, “my gesinslewe gaan agteruit”, “geen werksetiek meer nie” kom algemeen voor.

4. Onderwysers

Onder onderwysers bestaan daar dikwels konflik oor die vul van bevorderingsposte. Die afwesigheid van onderwysers is vir sommige respondente ‘n probleem. Swak interpersoonlike verhoudings en gebrekkige kollegiale ondersteuning speel ook ‘n rol.

5. Prinsipale

Sommige respondente voel dat prinsipale hulle skole swak bestuur en outokraties optree. Hulle voel dat prinsipale (en ook kringbestuurders) opgelei moet word om verandering te bestuur.

6. Ouers en gemeenskap

Respondente voel dat ouers nie hul verantwoordelikhede nakom nie. Volgens sommige respondente is daar geen samewerking en betrokkenheid van ouers en die gemeenskap nie. Sommige respondente is van mening dat daar te veel kritiek van buite is en dat die gemeenskap onderwysers nie waardeer nie.

7. Beheerliggaam

Sommige respondente het nie vertroue in die beheerliggaam nie en hulle voel dat die beheerliggaam met die skoolhoof se taak inmeng.

4.5.4.3 Gelukbeleving by skool

Tabel 4.17: Die respondente se gelukbeleving by hul huidige skool (item 19)

Graad van gelukkigheid / ongelukkigheid	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	4	1%	2	0.4%	6	1%
Baie gelukkig	102	38%	165	39%	267	39%
Redelik gelukkig	123	46%	210	50%	333	48%
Redelik ongelukkig	30	11%	33	8%	63	9%
Baie ongelukkig	11	4%	13	3%	24	3%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 3.205$ GV: 3 $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.17 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor hul gelukbeleving in die skool nie.

Die oorgrote meerderheid van die respondente in beide areas (Athlone 84% en Worcester 89%) is gelukkig by hul huidige skole. In die Athlone-area is 15% en in die Worcester-area 12% ongelukkig.

'n Vergelyking van Tabel 4.16 en Tabel 4.17 dui aan dat respondente meer ongelukkig in die **onderwys** is as wat hulle ongelukkig by hul huidige **skool** is.

4.5.4.4 Opleiding vir beroepsfunksies

Tabel 4.18: Die respondente se persepsies oor hul vakkennis (item 20)

Beskik oor genoegsame kennis	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	0.4%	-	-	1	0.1%
Ja	194	72%	290	69%	484	70%
Gedeeltelik	65	24%	128	30%	193	28%
Nee	10	4%	5	1%	15	2%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 6.938$ GV: 2 $p < 0.05$						

Volgens Tabel 4.18 bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies van hul vakkennis. Geen duidelike patroon bestaan nie, aangesien relatief meer Athlone-respondente “ja” sowel as “nee” gesê het. Meer respondente van die Worcester-area dui weer “gedeeltelik” aan.

Dié tabel toon verder dat 72% van die respondente in die Athlone-area en 69% in die Worcester-area voel dat hulle oor genoegsame kennis beskik van die vakke wat hulle tans onderrig. 'n Redelike persentasie van die respondente, naamlik 28% in die Athlone-area en 31% in die Worcester-area, meen egter dat hulle nie oor genoegsame kennis beskik nie.

Tabel 4.19: Die respondente se persepsies oor hul opleiding in onderrigmetodiek (item 21)

Voldoende Opleiding	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	0.4%	2	0.5%	3	0.4%
Ja	168	62%	261	62%	429	62%
Gedeeltelik	83	31%	140	33%	223	32%
Nee	18	7%	20	5%	38	6%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	χ^2 : 1.3		GV: 2		p > 0.05	

Volgens Tabel 4.19 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor hul opleiding in die onderrigmetodiek nie.

Volgens genoemde tabel voel 62% van die respondente in beide areas dat hulle voldoende opgelei is in die onderrigmetodiek van die vakke wat hulle tans onderrig. Daar bestaan egter 'n behoefte aan verdere opleiding by 38% van respondente van beide areas.

Volgens Tabel 4.20 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor hul opleiding vir hul onderrig- en bestuurstaak en hul interaksie met leerders nie. 'n Betekenisvolle verskil word wel aangedui in hul persepsies oor hul opleiding vir hul interaksie met ouers, kollegas en die owerhede. Dit is veral in die Athlone-area waar respondente sterker negatief voel oor hul interaksie met die owerhede.

Tabel 4.20: Die respondente se persepsies oor hul opleiding vir spesifieke take (item 22 tot 27)

Taak	Respons	Area					
		Athlone		Worcester		Totaal	
		n	%	n	%	n	%
Onderrigtaak	Geen respons	4	1%	-	-	4	1%
	Ja	227	84%	357	84%	584	84%
	Gedeeltelik	36	13%	64	15%	100	14%
	Nee	3	1%	2	0.5%	5	1%
	Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
			χ^2 : 1.241		GV: 2		p > 0.05
Bestuurstaak	Geen respons	5	2%	2	0.5%	7	1%
	Ja	150	56%	255	60%	405	58%
	Gedeeltelik	96	36%	148	35%	244	35%
	Nee	19	7%	18	4%	37	5%
	Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
			χ^2 : 3.369		GV: 2		p > 0.05
Interaksie met leerders	Geen respons	2	1%	1	0.2%	3	0.4%
	Ja	237	88%	355	84%	592	85%
	Gedeeltelik	27	10%	64	15%	91	13%
	Nee	4	1%	3	1%	7	1%
	Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
			χ^2 : 3.903		GV: 2		p > 0.05
Interaksie met ouers	Geen respons	3	1%	1	0.2%	4	1%
	Ja	196	73%	286	68%	482	70%
	Gedeeltelik	52	19%	115	27%	167	24%
	Nee	19	7%	21	5%	40	6%
	Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
			χ^2 : 6.406		GV: 2		p < 0.05
Interaksie met kollegas	Geen respons	2	1%	1	0.2%	3	0.4%
	Ja	195	72%	309	73%	504	73%
	Gedeeltelik	63	23%	98	23%	161	23%
	Nee	10	4%	15	4%	25	4%
	Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
			χ^2 : 10.2450		GV: 2		p < 0.01
Interaksie met die owerhede	Geen respons	3	1%	3	1%	6	1%
	Ja	115	43%	190	45%	305	44%
	Gedeeltelik	89	33%	170	40%	259	37%
	Nee	63	23%	60	14%	123	18%
	Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
			χ^2 : 10.245		GV: 2		p < 0.01

Onderrigtaak en interaksie met leerders

Tabel 4.20 toon dat 84% van die respondente in beide areas voel dat hul opleiding hulle in staat stel om hul **onderrigtaak** uit te voer. Hierdie respons hou moontlik verband met hul **interaksie met leerders** (item 24), waarop die Athlone-area met 88% en die Worcester-area met 84% positief reageer het.

Bestuurstaak

Wat betref die respondente se opleiding om hul **bestuurstaak** uit te voer, het 56% van die respondente in die Athlone-area en 60% van die Worcester-area positief gereageer. Die “nee”- en die “gedeeltelik” respons was gesamentlik 43% en 39% respektiewelik.

Interaksie met ouers en kollegas

Die meerderheid van die respondente in die Athlone-area is van mening dat hul opleiding hulle in staat stel om positief met **ouers** (73%) en **kollegas** (72%) in interaksie te tree. Op dieselfde twee items het hulle met 26% en 27% respektiewelik “nee” en “gedeeltelik” gereageer.

Respondente in die Worcester-area voel dat hul opleiding hulle in staat stel om positief met **ouers** (68%) en **kollegas** (73%) in interaksie te tree. Op dieselfde twee items het hulle met 32% en 27% respektiewelik “nee” en “gedeeltelik” gereageer.

Interaksie met die owerhede

Ten opsigte van hul interaksie met die **owerhede** het die meerderheid respondente van beide areas (Athlone 56% en Worcester 54%) gevoel dat hul opleiding hulle nie, of slegs gedeeltelik in staat stel om goeie interaksie met die owerhede te hê.

Samevattend blyk dit uit Tabel 4.20 dat daar veral behoeftes ten opsigte van **bestuursfunksie** en **interaksie met die owerhede** bestaan wat aangespreek moet word.

Tabel 4.21: Die respondente in verskillende posvlakke se persepsies oor hul opleiding vir hul bestuurstaak (item 7 × item 23)

Athlone-area										
Opleiding	Pos									
	Onderwyser		Departements- hoof		Adjunk- prinsipaal		Prinsipaal		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Geen respons	5	3%	-	-	-	-	-	-	5	2%
Ja	95	52%	29	64%	10	63%	16	62%	150	56%
Gedeeltelik	67	37%	15	33%	5	31%	9	35%	96	36%
Nee	16	9%	1	2%	1	6%	1	4%	19	7%
Totaal	183	100%	45	100%	16	100%	26	100%	270	100%
χ^2 : 2.368 GV: 3 $p > 0.05$										
Worcester-area										
Geen respons	2	1%	-	-	-	-	-	-	2	0%
Ja	177	58%	33	63%	15	75%	30	64%	255	60%
Gedeeltelik	110	36%	19	37%	4	20%	15	32%	148	35%
Nee	15	5%	-	-	1	5%	2	4%	18	4%
Totaal	304	100%	52	100%	20	100%	47	100%	423	100%
χ^2 : 2.621 GV: 3 $p > 0.05$										

Die response “gedeeltelik” en “nee” is vir die berekening van die Chi-kwadraatwaarde saamgevoeg, terwyl “geen respons” vir beide areas weggelaat is. Die “nee”-respons was baie klein en het hoofsaaklik van onderwysers gekom.

Volgens Tabel 4.21 bestaan daar in beide die Athlone- en Worcester-areas geen betekenisvolle verskil tussen die respondente in verskillende posvlakke se persepsies van die toereikendheid van hul opleiding vir hul bestuurstaak nie.

4.5.4.5 Erkenning van basiese regte

Tabel 4.22: Die respondente se persepsies oor die erkenning van hul basiese menseregte (item 28)

Erkenning van menseregte	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	6	2%	5	1%	11	2%
Ja	38	14%	109	26%	147	21%
Gedeeltelik	134	50%	196	46%	330	48%
Nee	87	32%	74	17%	161	23%
Onseker / Weet nie	5	2%	39	9%	44	6%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	χ^2 : 41.003 GV: 3 $p < 0.01$					

Volgens Tabel 4.22 bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die erkenning van hul basiese menseregte. Die respondente in die Worcester-area voel sterker dat hul basiese menseregte wel erken word as die Athlone-respondente, terwyl respondente in die Athlone-area meer negatief voel oor die erkenning van hul basiese menseregte.

Tabel 4.22 toon dat slegs 14% van die respondente in die Athlone-area en 26% in die Worcester-area voel dat hul basiese menseregte erken word.

In die Athlone-area voel 50% en in die Worcester-area 46% dat hul basiese menseregte slegs gedeeltelik erken word. Daar is 'n groot verskil tussen die areas ten opsigte van die negatiewe respons op hierdie item. In die Athlone-area voel 32% van die respondente dat hul basiese menseregte nie erken word nie, terwyl 17% van die respondente van die Worcester-area dieselfde mening huldig.

Tabel 4.23: Die respondente se persepsies oor die erkenning van hul reg tot regverdige administrasie (item 29)

Reg tot regverdige administrasie	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	12	4%	10	2%	22	3%
Ja	74	27%	167	39%	241	35%
Gedeeltelik	120	44%	153	36%	273	39%
Nee	38	14%	53	13%	91	13%
Onseker/Weet nie	26	10%	40	9%	66	10%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
χ^2 : 10.285 GV: 3 $p < 0.05$						

Volgens Tabel 4.23 bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respondente van die Athlone- en die Worcester-area se persepsies oor die erkenning van hul reg tot regverdige administrasie. Die respondente van die Worcester-area is sterker van mening dat hul reg tot regverdige administrasie wel erken word.

Slegs 27% van die respondente in die Athlone-area en 39% in die Worcester-area voel positief oor die erkenning van hul reg tot regverdige administrasie.

'n Redelike persentasie van die respondente in beide areas, naamlik 44% in die Athlone-area en 36% van die respondente in die Worcester-area voel dat hul reg op regverdige administrasie slegs gedeeltelik erken word.

Volgens Tabel 4.24 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die erkenning van hul reg tot menswaardige behandeling nie.

Slegs 32% van die respondente in die Athlone-area en 38% in die Worcester-area voel positief oor die erkenning van hul reg tot menswaardige behandeling.

'n Redelike persentasie van die respondente in beide areas, naamlik 40% in die Athlone-area en 38% van die respondente in die Worcester-area voel dat hul reg op menswaardige behandeling slegs gedeeltelik erken word.

Tabel 4.24: Die respondente se persepsies oor die erkenning van hul reg tot menswaardige behandeling (item 30)

Reg tot Menswaardige behandeling	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	9	3%	10	2%	19	3%
Ja	86	32%	162	38%	248	36%
Gedeeltelik	108	40%	160	38%	268	39%
Nee	47	17%	67	16%	114	16%
Onseker /Weet nie	20	7%	24	6%	44	6%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 3.147$ $GV: 3$ $p > 0.05$						

Tabel 4.25: Die respondente se persepsies oor die erkenning van hul reg om te staak (item 31)

Reg om te staak	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	9	3%	11	3%	20	3%
Ja	76	28%	116	27%	192	28%
Gedeeltelik	75	28%	128	30%	203	29%
Nee	72	27%	122	29%	194	28%
Onseker /Weet nie	38	14%	46	11%	84	12%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 2.204$ $GV: 3$ $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.25 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die erkenning van hul reg om te staak nie. Hierdie tabel toon feitlik identiese responspatrone by die respondente van die twee onderwysareas. Verder blyk 'n baie gelyke verdeling tussen die respondente wat voel dat hul reg om te staak erken word, gedeeltelik erken word en nie erken word nie.

4.5.4.6 Werklading

Tabel 4.26: Die persepsies van die respondente oor hul huidige werklading (item 32)

Huidige werklading	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	1	0.2%	3	0.4%
Billik	94	35%	137	32%	231	33%
Onseker	65	24%	96	23%	161	23%
Onbillik	109	40%	189	45%	298	43%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
χ^2 : 1.168 GV: 2 $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.26 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor hul huidige werklading nie.

Hierdie tabel toon dat 40% van die respondente van die Athlone-area en 45% van die Worcester-area, hul huidige werklading as onbillik beleef. Hierdie siening van onderwysers word ook by item 18 aangevoer as rede om die onderwys te verlaat. Verder voel 'n redelike persentasie, naamlik 25% van die Athlone-area en 23% van die Worcester-area egter onseker hieroor. Slegs sowat een derde van die respondente voel dat die werklading "billik" is.

4.5.4.7 Fisiese fasiliteite

Tabel 4.27: Die respondente se persepsies oor die moontlike verandering wat onderwystransformasie aan die voorsiening van fisiese fasiliteite aan skole gebring het (item 33)

Verandering van fisiese fasiliteite	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	4	1%	5	1%	9	1%
Positief	44	16%	107	25%	151	22%
Geen	138	51%	167	39%	305	44%
Negatief	53	20%	60	14%	113	16%
Onseker	31	11%	84	20%	115	17%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
χ^2 : 21.4 GV: 3 $p < 0.01$						

Volgens Tabel 4.27 bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die moontlike verandering wat onderwystransformasie aan die voorsiening van fisiese fasiliteite aan skole gebring het. Die respondente in die Athlone-area voel minder positief oor die moontlike verandering wat onderwystransformasie aan die voorsiening van fisiese fasiliteite aan skole gebring het as diegene in die Worcester-area.

'n Groot persentasie van die respondente van beide areas (Athlone-area 51% en Worcester-area 39%) voel dat onderwystransformasie geen verandering aan die voorsiening van fisiese fasiliteite gebring het nie. In die Athlone-area voel 20% en in die Worcester-area 14% dat daar 'n verswakking in die voorsiening van fisiese fasiliteite ingetree het. 'n Verdere 17% van die totale ondersoekgroep voel onseker.

4.5.4.8 Vergoedingstelsel

Tabel 4.28: Die respondente se persepsies oor die outomatiese jaarlikse salarisverhogings wat met 'n prestasiegedrewe vergoedingstelsel vervang is (item 34)

Prestasiegedrewe vergoedingstelsel	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	6	1%	8	1%
Baie tevrede	28	10%	33	8%	61	9%
Redelik tevrede	71	26%	107	25%	178	26%
Redelik ontevrede	71	26%	118	28%	189	27%
Baie ontevrede	67	25%	106	25%	173	25%
Onseker / Weet nie	31	11%	53	13%	84	12%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 1.762$ GV: 4 $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.28 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat die outomatiese jaarlikse salarisverhoging met 'n prestasiegedrewe vergoedingstelsel vervang is nie.

Dit blyk uit Tabel 4.28 dat die meerderheid van die respondente van die twee areas, naamlik Athlone-area 51% en Worcester-area 53%, ontevrede is oor die feit dat die outomatiese jaarlikse salarisverhoging met 'n prestasiegedrewe vergoedingstelsel vervang is.

Tabel 4.29: Die respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor die prestasiegedrewe vergoedingstelsel (item 7 × item 34)

Athlone-area								
Posvlak		Geen respons	Baie tevrede	Redelik tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede	Onseker/ Weet nie	Totaal
Onderwysers	n	2	18	44	55	42	22	183
	%	1%	10%	24%	30%	23%	12%	100%
Senior onderwysers	n	-	10	27	16	25	9	87
	%	-	11%	31%	18%	29%	10%	100%
Totaal	n	2	28	71	71	67	31	270
	%	1%	10%	26%	26%	25%	11%	100%
$\chi^2: 5.215$ GV: 4 $p > 0.05$								
Worcester-area								
Posvlak		Geen respons	Baie tevrede	Redelik tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede	Onseker/ Weet nie	Totaal
Onderwysers	n	5	21	74	87	76	41	304
	%	2%	7%	24%	29%	25%	13%	100%
Senior onderwysers	n	1	12	33	31	30	12	119
	%	1%	10%	28%	26%	25%	10%	100%
Totaal	n	6	33	107	118	106	53	423
	%	1%	8%	25%	28%	25%	13%	100%
$\chi^2: 2.474$ GV: 4 $p > 0.05$								

By die berekening van die chi-kwadraatwaarde is prinsipale, adjunk-prinsipale en departementshoofde as “senior onderwysers” saamgevoeg. Die “geen respons”-opsie is weggelaat.

Tabel 4.29 toon dat daar in beide die Athlone- en Worcester-areas geen verskil bestaan tussen posvlak 1-onderwysers en senior onderwysers se persepsies oor die nuwe prestasiegedrewe vergoedingstelsel nie.

4.5.4.9 Geslagsgelykheid

Tabel 4.30: Die respondente se persepsies oor die implementering van geslagsgelykheid in skole (item 35)

Geslagsgelykheid	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Baie tevrede	173	64%	264	62%	437	63%
Redelik tevrede	69	26%	123	29%	192	28%
Redelik ontevrede	11	4%	14	3%	25	4%
Baie ontevrede	4	1%	10	2%	14	2%
Onseker / Weet nie	13	5%	11	3%	24	3%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	χ^2 : 4.198 GV: 4 $p > 0.05$					

Volgens Tabel 4.30 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die implementering van geslagsgelykheid in skole nie.

Tabel 4.30 toon verder dat die oorgrote meerderheid van die respondente van die twee areas, naamlik Athlone-area 90% en Worcester-area 91%, tevrede is met die implementering van geslagsgelykheid in skole. Van die totale ondersoekgroep is 63% baie tevrede.

4.5.4.10 Kultuur van leer, onderrig en dienslewering

Volgens Tabel 4.31 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen respondente van die twee areas se persepsies oor die herstel van die kultuur van leer, onderrig en dienslewering nie.

Kultuur van leer

Die oorgrote meerderheid respondente van beide areas is van mening dat die veldtog om die kultuur van leer in hul skole te herstel, suksesvol is. Min respondente het aangedui dat die veldtog “baie suksesvol” is, terwyl 20% aangedui het dat dit nie suksesvol is nie.

Kultuur van onderrig

Wat die vestiging van 'n kultuur van onderrig betref, voel 81% van die respondente in die Athlone-area en 90% in die Worcester-area dat die veldtog suksesvol is. Tien persent van die respondente in beide areas voel dat die veldtog onsuksesvol is, terwyl 4% en 2% in die Athlone- en Worcester-area respektiewelik voel dat die veldtog "'n mislukking" is.

Kultuur van dienslewering

Alhoewel 47% van Athlone-area en 53% van die Worcester-area van mening is dat die veldtog van die onderwysowerhede om die kultuur van dienslewering te herstel, suksesvol is, is 'n redelike persentasie (Athlone-area 38% en Worcester-area 33%) van mening dat die veldtog redelik onsuksesvol of 'n mislukking is.

Tabel 4.31: Die veldtog om die kultuur van leer, onderrig en dienslewering in skole te herstel (items 36-38)

	Kultuur van leer						Kultuur van onderrig						Kultuur van dienslewering					
	Athlone		Worcester		Totaal		Athlone		Worcester		Totaal		Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	0.4%	3	1%	4	1%	1	0.4%	6	1%	7	1%	2	1%	6	1%	8	1%
Baie suksesvol	48	18%	63	15%	111	16%	77	29%	97	23%	174	25%	14	5%	37	9%	51	7%
Redelik suksesvol	149	55%	248	59%	397	57%	141	52%	240	57%	381	55%	113	42%	188	44%	301	43%
Redelik onsuksesvol	37	14%	70	17%	107	15%	28	10%	41	10%	69	10%	66	24%	101	24%	167	24%
'n Mislukking	19	7%	19	4%	38	5%	10	4%	11	3%	21	3%	38	14%	37	9%	75	11%
Onseker / Weet nie	16	6%	20	5%	36	5%	13	5%	28	7%	41	6%	37	14%	54	13%	91	13%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%	270	100%	423	100%	693	100%	270	100%	423	100%	693	100%
	χ^2 : 4.541 GV: 4 p > 0.05						χ^2 : 4.453 GV: 4 p > 0.05						χ^2 : 7.935 GV: 4 p > 0.05					

Tabel 4.32: Die respondente vanuit die voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor die beleid om ‘n leerkultuur in skole te hervestig (item 11 × item 37)

Voormalige Onderwysdepartemente												
Athlone	Geen respons		Dept. Onderwys en Kultuur		Dept. Onderwys en Opleiding		Kaaplandse Onderwys Departement		Geen van bogenoemde		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Geen respons	-	-	1	1%	-	-	-	-	-	-	1	0%
Baie suksesvol	1	50%	16	10%	9	31%	22	27%	-	-	48	18%
Redelik suksesvol	1	50%	87	56%	14	48%	44	54%	3	75%	149	55%
Redelik onsuksesvol	-	-	26	17%	2	7%	8	10%	1	25%	37	14%
‘n Mislukking	-	-	11	7%	4	14%	4	5%	-	-	19	7%
Onseker/ Weet nie	-	-	13	8%	-	-	3	4%	-	-	16	6%
Totaal	2	100%	154	100%	29	100%	81	100%	4	100%	270	100%
χ^2 : 16.568 GV: 6 $p < 0.05$												
Worcester												
Geen respons	-	-	2	1%	-	-	1	1%	-	-	3	1%
Baie suksesvol	-	-	28	9%	9	26%	25	33%	1	33%	63	15%
Redelik suksesvol	-	-	194	63%	18	51%	34	45%	2	67%	248	59%
Redelik onsuksesvol	-	-	54	17%	6	17%	10	13%	-	-	70	17%
‘n Mislukking	-	-	18	6%	1	3%	-	-	-	-	19	4%
Onseker/ Weet nie	-	-	13	4%	1	3%	6	8%	-	-	20	5%
Totaal	-	-	309	100%	35	100%	76	100%	3	100%	423	100%
χ^2 : 36.455 GV: 6 $p < 0.01$												

By hierdie berekenings is die kategorieë “geen respons” sowel as “onseker/weet nie” weggelaat. Aangesien die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding se getalle baie klein is, moet die interpretasie daarvan met omsigtigheid hanteer word.

Athlone-area:

Volgens Tabel 4.32 bestaan daar beduidende verskille tussen die verskillende voormalige onderwysdepartemente ten opsigte van hul beleving van die suksesvolheid van die herstel van die leerkultuur. Die verskille lê grootliks in die kategorieë “baie suksesvol” en “‘n mislukking”. ‘n Klein persentasie (10%) van die onderwysers van die voormalige Departement van Onderwys en Kultuur voel dat die beleid “baie suksesvol” is, terwyl 31% en 27% respektiewelik van die Departement van die Onderwys en Opleiding en Kaaplandse Onderwysdepartement van mening is dat die beleid baie suksesvol is. Daar is 14% van die onderwysers van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding wat voel dat die beleid om ‘n leerkultuur in hul skole te hervestig, “‘n mislukking” is. Sewe persent van die onderwysers van die

voormalige Departement van Onderwys en Kultuur en 5% van die voormalige Kaaplandse Onderwysdepartement voel dat die beleid om 'n leerkultuur te hervestig, misluk het.

Worcester-area:

In die Worcester-area bestaan dieselfde tendense as dié in die Athlone-area, maar die verskille is baie sterker. Hier voel 17% van die onderwysers van die beide die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding en die Departement van Onderwys en Kultuur dat die beleid om die leerkultuur in hul skole te hervestig, redelik onsuksesvol is. Ses persent en 3% van die onderwysers van die genoemde onderwysdepartemente is van mening dat die beleid 'n mislukking is, terwyl geen van die respondente van die Kaaplandse Onderwysdepartement aangedui het dat die beleid 'n mislukking is nie. Dertien persent van die KOD-respondente rapporteer dat hierdie beleid "baie suksesvol" is.

4.5.4.11 Samestelling van beheerliggaam

Tabel 4.33: Die respondente se persepsies oor die feit dat onderwysers nou lede van die beheerliggaam kan wees (item 39)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	N	%	n	%	n	%
Baie tevrede	200	74%	293	69%	493	71%
Redelik tevrede	60	22%	106	25%	166	24%
Redelik ontevrede	2	1%	11	3%	13	2%
Baie ontevrede	2	1%	9	2%	11	2%
Onseker / Weet nie	6	2%	4	1%	10	1%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 7.290$ $GV: 3$ $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.33 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persesies oor die feit dat onderwysers nou in die beheerliggaam kan dien nie.

Tabel 4.33 toon verder dat die oorgrote meerderheid van die respondente in beide areas, naamlik 96% in die Athlone-area en 94% in die Worcester-area, tevrede is met die feit dat onderwysers nou in die beheerliggaam kan dien.

Tabel 4.34: Die respondente se persepsies oor die feit dat leerders vanaf graad 8 nou lede van die beheerliggaam kan wees (item 40)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	3	1%	2	0.5%	5	1%
Baie tevrede	67	25%	121	29%	188	27%
Redelik tevrede	107	40%	149	35%	256	37%
Redelik ontevrede	37	14%	60	14%	97	14%
Baie ontevrede	27	10%	45	11%	72	10%
Onseker / Weet nie	29	11%	46	11%	75	11%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	χ^2 : 1.962 GV: 4 $p > 0.05$					

Volgens Tabel 4.34 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat leerders nou in die beheerliggaam kan dien nie.

Dit blyk uit Tabel 4.34 dat 64% van die respondente in die Athlone-area en 65% in die Worcester-area tevrede is met die feit dat leerders nou in die beheerliggaam kan dien. Sowat 25% in beide areas is ontevrede hieroor.

Tabel 4.35: Die persepsies van respondente van verskillende tipe skole oor die feit dat leerders vanaf graad 8 nou lede van die beheerliggaam kan wees (item 8 × item 40)

Athlone								
Tipe skool		Geen respons	Baie tevrede	Redelik tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede	Onseker / Weet nie	Totaal
Gekombi- neerd	n	-	2	1	2	-	-	5
	%	-	40%	20%	40%	-	-	100%
Primêr	n	3	45	74	24	22	24	192
	%	2%	23%	39%	13%	11%	13%	100%
Sekondêr	n	-	20	32	11	5	5	73
	%	-	27%	44%	15%	7%	7%	100%
Totaal	n	3	67	107	37	27	29	270
	%	1%	25%	40%	14%	10%	11%	100%
		χ^2 : 1.702 GV: 4 p > 0.05						
Worcester								
Gekombi- neerd	n	-	14	19	4	7	5	49
	%	-	29%	39%	8%	14%	10%	100%
Primêr	n	2	77	90	37	25	37	268
	%	1%	29%	34%	14%	9%	14%	100%
Sekondêr	n	-	30	40	19	13	4	106
	%	-	28%	38%	18%	12%	4%	100%
Totaal	n	2	121	149	60	45	46	423
	%	0.4%	29%	35%	14%	11%	11%	100%
		χ^2 : 8.828 GV: 4 p > 0.05						

Die kategorie “gekombineerde skool” sowel as “geen respons” is by die berekening van die chi-kwadraatwaarde weggelaat.

Tabel 4.35 toon dat daar in beide areas geen betekenisvolle verskil bestaan tussen die respondente van verskillende tipe skole se persepsies oor die feit dat leerders vanaf graad 8 nou lede van die beheerliggaam kan wees nie.

Tabel 4.36: Die respondente se persepsies oor die feit dat ouers die meerderheid van die beheerliggaam vorm (item 41)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	N	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	1	0.2%	3	0.4%
Baie tevrede	103	38%	202	48%	305	44%
Redelik tevrede	113	42%	154	36%	267	39%
Redelik ontevrede	25	9%	40	9%	65	9%
Baie ontevrede	17	6%	19	4%	36	5%
Onseker / Weet nie	10	4%	7	2%	17	2%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	$\chi^2: 7.624 \quad GV: 4 \quad p > 0.05$					

Volgens Tabel 4.36 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat ouers die meerderheid van die beheerliggaam vorm nie.

Dit blyk verder uit Tabel 4.36 dat die oorgrote meerderheid van die respondente in beide areas, naamlik 80% in die Athlone-area en 84% in die Worcester-area, tevrede is met die feit dat ouers die meerderheid van die beheerliggaam vorm.

4.5.4.12 Inklusiewe onderwys

Tabel 4.37: Die persepsies van die respondente oor die feit dat hulle nou ook leerders met spesiale onderwysbehoefte in die gewone klas sal moet onderrig (item 42)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	N	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	-	-	2	0.3%
Baie tevrede	19	7%	37	9%	56	8%
Redelik tevrede	40	15%	76	18%	116	17%
Redelik ontevrede	70	26%	119	28%	189	27%
Baie ontevrede	114	42%	152	36%	266	38%
Onseker / Weet nie	25	9%	39	9%	64	9%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	$\chi^2: 3.700 \quad GV: 4 \quad p > 0.05$					

Volgens Tabel 4.37 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat hulle nou leerders met spesiale onderwysbehoefes in hul gewone klasse moet onderrig nie.

Tabel 4.37 toon verder dat die meerderheid van die respondente, naamlik 68% van die Athlone-area en 64% van die Worcester-area, ontevrede is oor die feit dat hulle nou leerders met spesiale onderwysbehoefes in hul gewone klasse moet onderrig. 'n Redelike persentasie van die respondente van beide areas, naamlik 42% en 36% van die Athlone- en Worcester-areas respektiewelik, voel baie ontevrede. Die respons op hierdie item stem baie ooreen met die respons op item 18.

4.5.4.13 Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO)

Tabel 4.38: Die persepsies van die respondente oor die feit dat alle onderwysers geregistreer moet wees by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) (item 43)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	5	2%	3	1%	8	1%
Baie tevrede	94	35%	139	33%	233	34%
Redelik tevrede	111	41%	181	43%	292	42%
Redelik ontevrede	4	1%	16	4%	20	3%
Baie ontevrede	10	4%	5	1%	15	2%
Onseker / Weet nie	46	17%	79	19%	125	18%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	$\chi^2: 8.260 \quad GV: 4 \quad p > 0.05$					

Volgens Tabel 4.38 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat alle onderwysers nou by SARO moet registreer nie.

Tabel 4.38 toon verder dat 76% van die respondente in beide areas tevrede is dat alle onderwysers nou by SARO moet registreer.

Tabel 4.39: Die persepsies van die respondente oor die implikasies van SARO se gedragskode (item 44)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	0.4%	-	-	1	0.1%
Baie tevrede	122	45%	198	47%	320	46%
Redelik tevrede	93	34%	157	37%	250	36%
Redelik ontevrede	10	4%	11	3%	21	3%
Baie ontevrede	17	6%	12	3%	29	4%
Onseker / Weet nie	27	10%	45	11%	72	10%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	$\chi^2: 6.462$		GV: 4		$p > 0.05$	

Volgens Tabel 4.39 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die implikasies van SARO se gedragskode nie.

Dit blyk verder uit Tabel 4.39 dat die oorgrote meerderheid van die respondente, naamlik 79% in die Athlone-area en 84% in die Worcester-area, tevrede is met die implikasies van SARO se gedragskode. 'n Redelike persentasie van die respondente van beide areas, naamlik 45% en 47% in die Athlone- en Worcester-areas respektiewelik, voel baie tevrede.

4.5.4.14 Onderwysbeleid: toelating, taal, godsdien, leerderbevordering, skoolplig en ras

Volgens Tabel 4.40 bestaan daar betekenisvolle verskille tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die **nuwe toelatings-, taal- en godsdienbeleid**. Die vlak van tevredenheid van die respondente van die Worcester-area is hoër as dié in die Athlone-area.

Tabel 4.40 toon verder dat alhoewel die meerderheid van die respondente van beide areas, naamlik Athlone-area 56% en Worcester-area 72%, tevrede is met die nuwe **toelatingsbeleid**, is 39% in die Athlone-area en 26% in die Worcester-area ontevrede daaroor. Die oorgrote meerderheid van die respondente van beide areas is tevrede met die nuwe **taal- en godsdienbeleid**. (Beleid soos teen April 2000).

Tabel 4.40: Die respondente se persepsies oor sekere beleidsrigtings van die onderwysdepartement (items 45-48)

	Toelatings-beleid				Taal-beleid				Godsdiens-beleid				Bevorderings-beleid			
	Athlone		Worcester		Athlone		Worcester		Athlone		Worcester		Athlone		Worcester	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Geen Respons	1	0.4%	-	-	2	1%	1	0.2%	-	-	-	-	1	0%	3	1%
Baie tevrede	75	28%	169	40%	61	23%	169	40%	133	49%	255	60%	30	11%	54	13%
Redelik Tevrede	75	28%	135	32%	118	44%	173	41%	105	39%	116	27%	62	23%	117	28%
Redelik ontevrede	63	23%	55	13%	33	12%	37	9%	15	6%	18	4%	87	32%	124	29%
Baie ontevrede	42	16%	49	12%	17	6%	21	5%	8	3%	18	4%	80	30%	113	27%
Onseker/ Weet nie	14	5%	15	4%	39	14%	22	5%	9	3%	16	4%	10	4%	12	3%
Totaal	270	100%	423	100%	270	100%	423	100%	270	100%	423	100%	270	100%	423	100%
	$\chi^2: 1.735$ GV: 3 $p < 0.01$				$\chi^2: 3.332$ GV: 4 $p < 0.01$				$\chi^2: 11.710$ GV: 4 $p < 0.05$				$\chi^2: 3.182$ GV: 4 $p > 0.05$			

Daar bestaan geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die nuwe **bevorderingsbeleid** nie. Die meerderheid van die respondente van beide areas, naamlik 62% in die Athlone-area en 56% in die Worcester-area, is ontevrede met die nuwe **bevorderingsbeleid**. Onder item 18 is die nuwe bevorderingsbeleid aangedui as een van die hoofredes waarom onderwysers dit oorweeg om die onderwys te verlaat.

Tabel 4.41: Die respondente se persepsies oor die nuwe taalbeleid, per moedertaal (item 6 × item 46)

Taal-beleid	Athlone						Worcester					
	Afr.		Eng.		Xhosa		Afr.		Eng.		Xhosa	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Geen respons	-	-	2	1%	-	-	1	.03%	-	-	-	-
Baie tevrede	31	29%	24	17%	5	29%	158	41%	4	40%	7	32%
Redelik tevrede	45	42%	63	43%	10	59%	162	42%	4	40%	6	27%
Redelik ontevrede	12	11%	19	13%	1	6%	31	8%	1	10%	4	18%
Baie ontevrede	6	6%	10	7%	1	6%	18	5%	-	-	3	14%
Onseker/ Weet nie	12	11%	27	19%	-	-	19	5%	1	10%	2	9%
Totaal	106	100%	145	100%	17	100%	389	100%	10	100%	22	100%
	$\chi^2: 6.895$ GV: 4 p > 0.05						$\chi^2: 8.014$ GV: 4 p > 0.05					

Vir die doel van die chi-kwadraatberekennings is nie al die veranderlikes ingesluit nie. Vir die Athlone-area is slegs die Afrikaans- en Engelssprekendes ingesluit aangesien die Xhosa-sprekendes baie min is, terwyl die Afrikaans- en Xhosa-sprekendes vir die Worcester-area ingesluit is.

Dit blyk uit Tabel 4.41 dat daar in die Athlone-area geen betekenisvolle verskil tussen Engelssprekendes en Afrikaanssprekendes se persepsies oor die nuwe taalbeleid is nie. Die senior onderwysers dui egter 'n laer "baie positief"-respons aan as die posvlak 1-onderwysers, en is dus minder positief as die posvlak 1-onderwysers oor die Departement se nuwe taalbeleid.

In die Worcester-area bestaan daar ook geen betekenisvolle verskil tussen die Afrikaans- en Xhosa-sprekendes se persepsies oor die nuwe taalbeleid nie.

Tabel 4.42: Die respondente in verskillende skoolfasies se persepsies oor die nuwe bevorderingsbeleid (item 9 × item 48)

Athlone	Skoolfase									
	Grondslag-fase		Intermediêre fase		Senior fase		Verdere Onderwys		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	1%	-	-	-	-	-	-	1	-
Baie tevrede	8	10%	11	13%	9	14%	2	5%	30	11%
Redelik tevrede	19	24%	19	22%	18	27%	6	16%	62	23%
Redelik ontevrede	26	33%	30	34%	17	26%	14	37%	87	32%
Baie ontevrede	21	27%	25	28%	19	29%	15	39%	80	30%
Onseker / Weet nie	3	4%	3	3%	3	5%	1	3%	10	4%
Totaal	78	100%	88	100%	66	100%	38	100%	270	100%
χ^2 : 5.940 GV: 9 $p > 0.05$										
Worcester										
	Grondslag-fase		Intermediêre fase		Senior fase		Verdere Onderwys		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	Geen respons	1	1%	1	1%	1	1%	-	-	3
Baie tevrede	16	11%	18	16%	8	9%	11	14%	54	13%
Redelik tevrede	31	22%	37	32%	27	30%	22	29%	117	28%
Redelik ontevrede	44	31%	28	25%	30	33%	22	29%	124	29%
Baie ontevrede	47	33%	25	22%	21	23%	20	26%	113	27%
Onseker / Weet nie	2	1%	5	4%	3	3%	2	3%	12	3%
Totaal	141	100%	114	100%	90	100%	77	100%	423	100%
χ^2 : 10.224 GV: 9 $p > 0.05$										

By hierdie berekenings is die responskategorie “onseker/weet nie” weggelaat, alhoewel dit steeds volledigheidshalwe in die tabel ingesluit word.

Volgens Tabel 4.42 is daar in beide areas geen betekenisvolle verskille tussen respondente van die verskillende skoolfasies se persepsies oor die nuwe bevorderingsbeleid nie.

Wat die respondente se **geloofsoortuiging** betref, was die ander geloofsoortuigings naas Christelik te klein om die interaksies met hierdie beleidsaspekte te bereken. Die

oorgrote meerderheid respondente in beide areas, naamlik meer as 80%, behoort tot die Christelike geloof.

Tabel 4.43: Die respondente se persepsies oor die feit dat leerders reeds ses jaar oud moet wees voordat hulle tot die skool toegelaat kan word (item 49)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	0.4%	2	0.5%	3	0.4%
Baie tevrede	100	37%	228	54%	328	47%
Redelik tevrede	83	31%	108	26%	191	28%
Redelik ontevrede	40	15%	40	9%	80	12%
Baie ontevrede	43	16%	39	9%	82	12%
Onseker / Weet nie	3	1%	6	1%	9	1%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	χ^2 : 22.749 GV: 4 $p < 0.01$					

Volgens Tabel 4.43 bestaan daar 'n betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat leerders reeds ses jaar oud moet wees voordat hulle tot die skool toegelaat kan word.

Die meerderheid van die respondente in beide areas, naamlik 68% in die Athlone-area en 80% in die Worcester-area, is tevrede dat leerders reeds ses jaar oud moet wees voordat hulle tot die skool toegelaat kan word. Die respondente in die Athlone-area (31%) is meer ontevrede as diegene in die Worcester-area (18%).

Tabel 4.44: Die persepsies van respondente oor die feit dat leerders tot op die ouderdom van 15 jaar of tot graad 7 skoolpligtig is (item 50)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Baie tevrede	140	52%	223	53%	363	52%
Redelik tevrede	73	27%	116	27%	189	27%
Redelik ontevrede	20	7%	44	10%	64	9%
Baie ontevrede	33	12%	30	7%	63	9%
Onseker / Weet nie	4	1%	10	2%	14	2%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 6.231$ $GV: 4$ $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.44 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat leerders tot graad sewe of 15 jaar skoolpligtig is nie.

Tabel 4.44 toon dat die oorgrote meerderheid van respondente van die twee areas, naamlik 79% in die Athlone-area en 80% in die Worcester-area, tevrede is dat leerders tot graad sewe of 15 jaar skoolpligtig is.

Tabel 4.45: Die respondente se persepsies oor die feit dat leerders van verskillende rasse dieselfde skool kan bywoon (item 51)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	0.4%	-	-	1	0.1%
Baie tevrede	207	77%	301	71%	508	73%
Redelik tevrede	54	20%	104	25%	158	23%
Redelik ontevrede	4	1%	7	2%	11	2%
Baie ontevrede	2	1%	4	1%	6	1%
Onseker / Weet nie	2	1%	7	2%	9	1%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 3.559$ $GV: 3$ $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.45 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat leerders van verskillende rasse dieselfde skool kan bywoon nie.

Dit blyk dat die oorgrote meerderheid van respondente in beide areas, naamlik 97% in die Athlone-area en 96% in die Worcester-area, tevrede is dat leerders van verskillende rasse dieselfde skool kan bywoon.

4.5.4.15 Rol van onderwyserunies

Volgens Tabel 4.46 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor onderwyserunies se rol by wangedragsake, dispute, benoemings, rasionalisering en die bedinging vir beter salarisse nie.

Tabel 4.46 toon verder dat die oorgrote meerderheid van respondente in beide areas tevrede voel met die nuwe rol wat onderwyserunies tans in die onderwys speel ten opsigte van die hantering van **wangedragsake**, die hantering van **dispute** oor onbillike arbeidspraktyke en die **benoemings vir poste**.

Wat die unies se rol by **rasionalisering** betref, is 41% van die respondente van die Athlone-area tevrede, terwyl 43% ontevrede is. In die Worcester-area voel 38% van respondente tevrede, terwyl 48% ontevrede is.

Die meerderheid van die respondente in die Athlone-area (51%) voel tevrede en 41% voel ontevrede met die unies se rol by die **bedinging vir beter salarisse**, terwyl 48% van die respondente in die Worcester-area tevrede en 38% ontevrede is. 'n Redelik groot persentasie van die totale ondersoekgroep is dus ontevrede met die unies se rol ten opsigte van rasionalisering en die bedinging vir beter salarisse.

Tabel 4.46: Die persepsies van respondente oor die nuwe rol wat onderwyserunies tans in die onderwys speel ten opsigte van die hantering van wangedragsake, die hantering van onbillike arbeidspraktyke en dispute, benoemings vir poste, rasionalisering en die bedinging vir beter salarisse (items 52-56)

	Wangedrag				Dispute				Benoeemings				Rasionalisering				Salarisse			
	Athlone		Worcester		Athlone		Worcester		Athlone		Worcester		Athlone		Worcester		Athlone		Worcester	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Geen Respons	1	0.4%	2	0.5%	1	0.4%	1	0.2%	1	0.4%	1	0.2%	1	0.4%	1	0.2%	1	0.4%	1	0.2%
Baie tevrede	66	24%	121	29%	76	28%	126	30%	53	20%	93	22%	31	11%	78	18%	31	11%	78	18%
Redelik tevrede	120	44%	192	45%	117	43%	178	42%	107	40%	195	46%	82	30%	125	30%	82	30%	125	30%
Redelik ontevrede	17	6%	22	5%	29	11%	39	9%	45	17%	50	12%	59	22%	67	16%	59	22%	67	16%
Baie ontevrede	16	6%	20	5%	16	6%	25	6%	18	7%	35	8%	57	21%	91	22%	57	21%	91	22%
Onseker/ Weet nie	50	19%	66	16%	31	11%	54	13%	46	17%	49	12%	40	15%	61	14%	40	15%	61	14%
Totaal	270	100%	423	100%	270	100%	423	100%	270	100%	423	100%	270	100%	423	100%	270	100%	423	100%
	χ^2 : 2.965 GV:4 p > 0.05				χ^2 : 1.002 GV:4 p > 0.05				χ^2 : 9.273 GV: 4 p > 0.05				χ^2 : 8.117 GV:4 p > 0.05				χ^2 : 8.117 GV: p > 0.05			

Tabel 4.47: Die respondente in verskillende ouderdomsgroepe se persepsies oor die unies se rol by die bedinging vir beter salarisse (item 3 × item 56)

Athlone								
Ouderdom		Geen respons	Baie tevrede	Redelik tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede	Onseker/ Weet nie	Totaal
< 30 jaar	n	-	11	5	4	6	3	29
	%	-	38%	17%	14%	21%	10%	100%
30-39 jaar	n	1	25	35	17	31	5	113
	%	1%	22%	31%	15%	27%	4%	100%
40-49 jaar	n	-	24	34	13	9	11	92
	%	-	26%	37%	14%	10%	12%	100%
50-59 jaar	n	1	6	8	5	6	2	27
	%	4%	22%	30%	19%	22%	7%	100%
60 > jaar	n	-	-	4	2	3	-	9
	%	-	-	44%	22%	33%	-	100%
Totaal	n	2	66	86	41	55	21	270
	%	0.7%	24%	32%	15%	20%	8%	100%
		$\chi^2: 19.078$ $GV: 12$ $p > 0.05$						
Worcester								
< 30 jaar	n	-	9	16	6	2	3	36
	%	-	25%	44%	17%	6%	8%	100%
30-39 jaar	n	-	60	68	23	23	9	183
	%	-	33%	37%	13%	13%	5%	100%
40-49 jaar	n	-	57	56	26	16	14	169
	%	-	34%	33%	15%	9%	8%	100%
50-59 jaar	n	-	9	10	5	2	7	33
	%	-	27%	30%	15%	6%	21%	100%
60 > jaar	n	-	1	-	-	-	-	1
	%	-	100%	-	-	-	-	100%
Totaal	n	-	136	150	60	43	34	423
	%	-	32%	35%	14%	10%	8%	100%
		$\chi^2: 14.643$ $GV: 12$ $p > 0.05$						

By die berekenings is die kategorieë “50-59 jaar” en “60 > jaar” saamgevoeg, terwyl “geen respons” weggelaat is.

Tabel 4.47 toon dat daar in beide areas geen beduidende verskil bestaan tussen die respondente van verskillende ouderdomsgroepe se persepsies oor die rol wat unies by die bedinging vir beter salarisse speel nie.

Dit blyk dat die oorgrote meerderheid van respondente in beide areas, naamlik 56% in die Athlone-area en 67% in die Worcester-area, tevrede is oor die rol wat unies by die bedinging vir beter salarisse speel.

4.5.4.16 Befondsing van redress

Tabel 4.48: Die persepsies van respondente oor die feit dat beskikbare fondse aangewend word om agterstande in te haal (item 57)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	6	2%	1	0.2%	7	1%
Baie tevrede	57	21%	199	47%	256	37%
Redelik tevrede	101	37%	151	36%	252	36%
Redelik ontevrede	33	12%	29	7%	62	9%
Baie ontevrede	19	7%	15	4%	34	5%
Onseker / Weet nie	54	20%	28	7%	82	12%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	χ^2 : 64.117 GV: 4 $p < 0.01$					

Volgens Tabel 4.48 bestaan daar betekenisvolle verskille tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat beskikbare fondse aangewend word om agterstande in te haal. Respondente in die Worcester-area is meer tevrede daarmee as respondente in die Athlone-area.

Tabel 4.48 toon verder dat die meerderheid van respondente in beide areas, naamlik 58% in die Athlone-area en 83% in die Worcester-area, tevrede is dat beskikbare fondse aangewend word om agterstande in te haal. Die groot verskil in die graad van tevredenheid tussen die twee areas kan verder toegeskryf word aan die feit dat 20% van die respondente van Athlone onseker voel oor hierdie aangeleentheid, teenoor slegs 7% van die respondente van die Worcester-area.

Tabel 4.49: Die persepsies van respondente van voormalige onderwysdepartemente oor die feit dat beskikbare fondse aangewend word om agterstande in te haal (item 11 × item 57)

Athlone								
Onderwys-Dept.		Geen respons	Baie tevrede	Redelik tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede	Onseker / weet nie	Totaal
Geen Respons	n	-	-	2	-	-	-	2
	%	-	-	100%	-	-	-	100%
Dept. Onderwys en Kultuur	n	5	40	60	14	9	26	154
	%	3%	26%	39%	9%	6%	17%	100%
Dept. Onderwys en Opleiding	n	1	7	8	4	2	7	29
	%	3%	24%	28%	14%	7%	24%	100%
Kaaplandse Onderwys Departement	n	-	10	31	14	7	19	81
	%	-	12%	38%	17%	9%	23%	100%
Geeneen van bogenoemde	n	-	-	-	1	1	2	4
	%	-	-	-	25%	25%	50%	100%
Totaal	n	6	57	101	33	19	54	270
	%	2%	21%	37%	12%	7%	20%	100%
$\chi^2: 9.044$ $GV: 6$ $p > 0.05$								
Worcester								
		Geen respons	Baie tevrede	Redelik tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede	Onseker / weet nie	Totaal
Dept. Onderwys en Kultuur	n	1	172	102	16	7	11	309
	%	0.3%	56%	33%	5%	2%	4%	100%
Dept. Onderwys en Opleiding	n	-	10	14	2	2	7	35
	%	-	29%	40%	6%	6%	20%	100%
Kaaplandse Onderwys Departement	n	-	15	35	10	6	10	76
	%	-	20%	46%	13%	8%	13%	100%
Geeneen van bogenoemde	n	-	2	-	1	-	-	3
	%	-	67%	-	33%	-	-	100%
Totaal	n	1	199	151	29	15	28	423
	%	0.2%	47%	36%	7%	4%	7%	100%
$\chi^2: 34.883$ $GV: 6$ $p < 0.01$								

By hierdie berekening is die kategorieë “geen respons”, “geeneen van bogenoemde” sowel as “onseker/weet nie” weggelaat.

Athlone-area:

Tabel 4.49 toon dat daar geen betekenisvolle verskil bestaan tussen die respondente van die onderskeie voormalige onderwysdepartemente se mening oor die feit dat beskikbare fondse aangewend word om agterstande in te haal nie.

By al drie voormalige onderwysdepartemente is minstens 50% van die respondente tevrede oor die feit dat beskikbare fondse aangewend word om agterstande in te haal. Meer as 20% van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding en Kaaplandse Onderwysdepartement is daarvoor ontevrede.

Worcester-area:

Die verskillende voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor die aanwending van beskikbare fondse om agterstande in te haal, was verskillend. Veral respondente verbonde aan die voormalige Departement van Onderwys en Kultuur toon relatief groter tevredenheid as die ander subgroepe.

4.5.4.17 Rasionalisasie: onderwyser-leererverhouding, bo-talligverklaring en herontplooiing

Tabel 4.50: Die respondente se persepsies oor die voorgestelde onderwyser-leererverhouding van 40:1 vir primêre skole en 35:1 vir sekondêre skole (item 71)

	Area											
	Athlone						Worcester					
	Primêr		Sekondêr		Totaal		Primêr		Sekondêr		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Geen respons	-	-	1	1%	1	0%	-	-	-	-	-	-
Baie tevrede	7	4%	-	-	7	3%	6	2%	9	6%	15	4%
Redelik tevrede	24	13%	16	21%	40	15%	29	11%	21	14%	50	12%
Redelik ontevrede	47	24%	21	27%	68	25%	83	31%	57	37%	140	33%
Baie ontevrede	114	59%	39	50%	153	57%	145	54%	68	44%	213	50%
Onseker/Weet nie	-	-	1	1%	1	0%	5	2%	-	-	5	1%
Totaal	192	100%	78	100%	270	100%	268	100%	155	100%	423	100%
	χ^2 : 1.157 GV: 1 p > 0.05						χ^2 : 2.815 GV: 1 p > 0.05					

Vir die doel van die chi-kwadraatberekeninge is die “geen respons” en “onseker/weet nie”-response weggelaat. Vanweë die Athlone-area (sekondêr) se nul-respons is die “baie tevrede”- en “redelik tevrede”-response gekombineer, sowel as die “baie ontevrede” en die “redelik ontevrede”-response.

Volgens Tabel 4.50 bestaan daar in beide areas geen betekenisvolle verskil tussen primêre- en sekondêreskoolonderwysers se persepsies oor die voorgestelde onderwyser-leerderverhouding nie.

Daar is ook verder ondersoek ingestel na moontlike verskille tussen die primêreskoolonderwysers van die twee areas se response, sowel as tussen die sekondêreskoolonderwysers van die twee areas se response. Daar is ook in geen van dié twee gevalle ‘n betekenisvolle verskil gevind nie.

Primêreskoolonderwysers (Athlone versus Worcester): $\chi^2 = 0.655$; $GV = 1$; $p > 0.05$

Sekondêreskoolonderwysers (Athlone versus Worcester): $\chi^2 = 0.123$; $GV = 1$; $p > 0.05$

Dit blyk verder uit Tabel 4.50 dat die oorgrote meerderheid van die respondente in beide areas, naamlik 82% in die Athlone-area en 83% in die Worcester-area, ontevrede voel oor die voorgestelde onderwyser-leerderratio. In die Athlone-area is daar groot persentasies, naamlik 59% en 50%, wat respektiewelik aan die primêre en sekondêre skole verbonde is, wat baie ontevrede is. In die Worcester-area is 54% en 44% van die primêre en sekondêre onderwysers respektiewelik baie ontevrede.

Tabel 4.51: Die persepsies van respondente oor bo-talligverklaring en moontlike herontplooiing (item 58)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	6	2%	1	0.2%	7	1%
Baie tevrede	4	1%	14	3%	18	3%
Redelik tevrede	22	8%	44	10%	66	10%
Redelik ontevrede	60	22%	121	29%	181	26%
Baie ontevrede	170	63%	218	52%	388	56%
Onseker / Weet nie	8	3%	25	6%	33	5%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
	$\chi^2: 12.992$ GV: 4 $p < 0.05$					

Volgens Tabel 4.51 bestaan daar betekenisvolle verskille tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die bo-talligverklaring en moontlike herontplooiing van onderwysers. Die respondente in die Athlone-area is meer ontevrede daaroor as respondente in die Worcester-area.

Die oorgrote meerderheid van die totale ondersoekgroep, naamlik 85% in die Athlone-area en 81% in die Worcester-area, is ontevrede met die bo-talligverklaring en moontlike herontplooiing van onderwysers. Hoë persentasies respondente (63% in die Athlone-area en 52% in die Worcester-area) is baie ontevrede.

4.5.4.18 Loopbaanontwikkeling: kwalifikasies, ontwikkelingstaksering, regstellende aksie en bevordering

Tabel 4.52: Die respondente se persepsies oor die erkenning wat hulle ontvang vir die verbetering van hul kwalifikasies (item 60)

Area						
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	-	-	2	0.3%
Baie tevrede	33	12%	74	17%	107	15%
Redelik tevrede	62	23%	90	21%	152	22%
Redelik ontevrede	62	23%	96	23%	158	23%
Baie ontevrede	89	33%	130	31%	219	32%
Onseker / Weet nie	22	8%	33	8%	55	8%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
χ^2 : 3.191 GV: 4 p > 0.05						

Volgens Tabel 4.52 bestaan daar geen betekenisvolle verskille tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die erkenning wat hulle vir die verbetering van hul kwalifikasies ontvang nie.

Dit blyk verder uit Tabel 4.52 dat die meerderheid respondente in beide areas, naamlik 56% in die Athlone-area en 54% in die Worcester-area, ontevrede is met die erkenning wat ontvang word vir die verbetering van onderwyskwalifikasies.

'n Redelike persentasie respondente in beide areas, naamlik 24% in die Athlone-area en 22% in die Worcester-area, is tans besig om hul kwalifikasies te verbeter (item 59). Afstandsonderrig veral speel hier 'n groot rol.

Tabel 4.53: Die respondente se persepsies oor die nuwe ontwikkelingstakseringstelsel (item 61)

Area						
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	3	1%	3	1%	6	1%
Baie tevrede	19	7%	36	9%	55	8%
Redelik tevrede	68	25%	146	35%	214	31%
Redelik ontevrede	54	20%	76	18%	130	19%
Baie ontevrede	57	21%	62	15%	119	17%
Onseker / Weet nie	69	26%	100	24%	169	24%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
χ^2 : 9.538 GV: 4 p < 0.05						

Volgens Tabel 4.53 bestaan daar betekenisvolle verskille tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die nuwe ontwikkelingstakseringstelsel. Respondente in die Worcester-area is hieroor meer tevrede as respondente in die Athlone-area.

Tabel 4.53 toon verder dat 41% van die respondente in die Athlone-area ontevrede en 32% tevrede is oor die nuwe ontwikkelingstakseringstelsel. In die Worcester-area is 33% van die respondente ontevrede en 44% tevrede. 'n Redelik groot persentasie van die respondente in beide areas, naamlik 26% in die Athlone-area en 24% in die Worcester-area, voel onseker oor dié stelsel.

Tabel 4. 54: Die respondente se persepsies oor die toepassing van regstellende aksie ten opsigte van onderwysers (item 62)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	0.4%	1	0.2%	2	0.3%
Baie tevrede	32	12%	54	13%	86	12%
Redelik tevrede	76	28%	127	30%	203	29%
Redelik ontevrede	48	18%	83	20%	131	19%
Baie ontevrede	59	22%	97	23%	156	23%
Onseker / Weet nie	54	20%	61	14%	115	17%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 3.590$ GV: 4 $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.54 bestaan daar geen betekenisvolle verskille tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die toepassing van regstellende aksie ten opsigte van onderwysers nie.

Tabel 4.54 toon dat 40% van die respondente in die Athlone-area tevrede en 40% ontevrede is oor die toepassing van regstellende aksie ten opsigte van onderwysers. In die Worcester-area is 43% tevrede en 43% ontevrede. 'n Klein persentasie van die ondersoekgroep, naamlik 20% in die Athlone-area en 14% in die Worcester-area, voel onseker daaroor.

Tabel 4.55: Die respondente van verskillende voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor regstellende aksie (item 11 × item 67)

Athlone-area								
		Geen respons	Baie tevrede	Redelik tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede	Onseker / weet nie	Totaal
Geen respons	n	-	-	1	1	-	-	2
	%	-	-	50%	50%	-	-	100%
Dept. Onderwys en Kultuur	n	-	17	51	19	30	37	154
	%	-	11%	33%	12%	19%	24%	100%
Dept. Onderwys en Opleiding	n	1	9	4	4	3	9	29
	%	3%	31%	14%	14%	10%	31%	100%
Kaaplandse Onderwys-departement	n	-	6	20	24	23	7	81
	%	-	7%	25%	30%	28%	9%	100%
Geeneen van bogenoemde	n	1	-	-	-	3	1	4
	%	25%	-	-	-	75%	25%	100%
Totaal	n	-	32	76	48	59	54	270
	%	-	12%	28%	18%	22%	20%	100%
$\chi^2: 35.237$ GV: 8 $p < 0.01$								
Worcester-area								
		Geen respons	Baie tevrede	Redelik tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede	Onseker / weet nie	Totaal
Dept. Onderwys en Kultuur	n	1	41	107	59	55	46	309
	%	-	13%	35%	19%	18%	15%	100%
Dept. Onderwys en Opleiding	n	-	10	11	6	5	3	35
	%	-	29%	31%	17%	14%	9%	100%
Kaaplandse Onderwys-departement	n	-	3	8	18	36	11	76
	%	-	4%	11%	24%	47%	14%	100%
Geeneen van bogenoemde	n	-	-	1	-	1	1	3
	%	-	-	33%	0%	33%	33%	100%
Totaal	n	1	54	127	83	97	61	423
	%	0.2%	13%	30%	20%	23%	14%	100%
$\chi^2: 49.415$ GV: 8 $p < 0.01$								

Tabel 4.55 toon dat daar in beide areas 'n hoogs betekenisvolle verskil bestaan tussen die respondente van die voormalige onderwysdepartemente se menings oor die toepassing van regstellende aksie in skole.

Die respondente van die voormalige Kaaplandse Onderwysdepartement in beide onderwysareas is meer ontevrede oor die toepassing van regstellende aksie in skole as die ander twee groepe.

Tabel 4.56: Die respondente se persepsies oor die vermindering van bevorderingsposte deur bandverbreding en die samevoeging van posvlakke (item 63)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	1	0.2%	3	0.4%
Baie tevrede	6	2%	27	6%	33	5%
Redelik tevrede	55	20%	103	24%	158	23%
Redelik ontevrede	93	34%	121	29%	214	31%
Baie ontevrede	78	29%	92	22%	170	25%
Onseker / Weet nie	36	13%	79	19%	115	17%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 15.672$ GV: 4 $p < 0.01$						

Volgens Tabel 4.56 bestaan daar betekenisvolle verskille tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die vermindering van die aantal bevorderingsposte. Die respondente van die Worcester-area is meer tevrede as die respondente van die Athlone-area.

Die meerderheid van die respondente voel ontevrede oor die vermindering van die aantal bevorderingsposte, naamlik 63% in die Athlone-area en 51% in die Worcester-area. 'n Redelike persentasie van die respondente in beide areas, naamlik 13% in die Athlone-area en 19% in die Worcester-area, voel onseker.

Tabel 4.57: Die respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor die vermindering van bevorderingsposte (item 7 × item 63)

Athlone								
Posvlak	Geen respons		Baie tevrede	Redelik tevrede	Redelik ontevrede	Baie ontevrede	Onseker / Weet nie	Totaal
	Onderwysers	n	2	4	43	59	48	27
	%	1%	2%	23%	32%	26%	15%	100%
Senior onderwysers	n	-	2	12	34	30	9	87
	%	-	2%	14%	39%	34%	10%	100%
Totaal	n	2	6	55	93	78	36	270
	%	1%	2%	20%	34%	29%	13%	100%
$\chi^2: 6.094$ $GV: 4$ $p > 0.05$								
Worcester								
Onderwysers	n	-	22	74	84	60	64	304
	%	-	7%	24%	28%	20%	21%	100%
Senior onderwysers	n	1	5	29	37	32	15	119
	%	1%	4%	24%	31%	27%	13%	100%
Totaal	n	1	27	103	121	92	79	423
	%	0.2%	6%	24%	29%	22%	19%	100%
$\chi^2: 9.252$ $GV: 4$ $p > 0.05$								

By die berekenings is die “geen respons”-opsie weggelaat terwyl die kategorieë van departementshoof, adjunk-prinsipaal en prinsipaal in een veranderlike naamlik “senior onderwysers”, saamgevoeg is.

Volgens Tabel 4.57 bestaan daar in beide areas geen betekenisvolle verskil tussen posvlak 1-onderwysers en senior onderwysers se persepsies oor die vermindering van bevorderingsposte nie.

Tabel 4.58: Die respondente se persepsies oor die feit dat hulle nie meer die trappe van die bevorderingsleer hoef te klim nie (item 64)

Area						
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Baie tevrede	63	23%	120	28%	183	26%
Redelik tevrede	76	28%	105	25%	181	26%
Redelik ontevrede	49	18%	69	16%	118	17%
Baie ontevrede	63	23%	100	24%	163	24%
Onseker / Weet nie	19	7%	29	7%	48	7%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 2.398$ $GV: 4$ $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.58 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die feit dat hulle nie meer die trappe van die bevorderingsleer hoef te klim nie. Daar bestaan 'n redelik gelykmatige verspreiding ten opsigte van die totale ondersoekgroep se tevredenheid en ontevredenheid. 'n Geringe meerderheid van die respondente in beide areas voel tevrede, naamlik 51% in die Athlone-area en 53% in die Worcester-area. In die Athlone-area voel 41% ontevrede, terwyl 40% in die Worcester-area ontevrede voel.

4.5.4.19 Kurrikulum 2005 en Uitkomsgebaseerde Benadering in die Onderwys

Tabel 4.59: Die respondente se persepsies oor Kurrikulum 2005 (item 65)

K 2005						
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	1	0.2%	3	0.4%
Baie positief	25	9%	56	13%	81	12%
Redelik positief	75	28%	135	32%	210	30%
Onseker	105	39%	163	39%	268	39%
Redelik negatief	36	13%	37	9%	73	11%
Baie negatief	27	10%	31	7%	58	8%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 7.739$ GV: 4 $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.59 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor Kurrikulum 2005 nie. Tabel 4.59 toon verder dat 'n redelik groot persentasie (39%) van die totale ondersoekgroep onseker voel oor Kurrikulum 2005.

In die Athlone-area voel 37% positief en 23% negatief oor Kurrikulum 2005, teenoor 45% positief en 16% negatief in die Worcester-area.

Tabel 4.60: Die respondente se persepsies oor die nuwe Uitkomsgebaseerde Benadering (item 66)

	UBO					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	0.4%	-	-	1	0.1%
Baie positief	38	14%	61	14%	99	14%
Redelik positief	84	31%	152	36%	236	34%
Onseker	89	33%	148	35%	237	34%
Redelik negatief	31	11%	32	8%	63	9%
Baie negatief	27	10%	30	7%	57	8%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 6.448$ GV: 4 $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.60 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die nuwe Uitkomsgebaseerde Benadering nie.

'n Redelike persentasie (34%) van die totale ondergroep voel onseker oor die nuwe Uitkomsgebaseerde Benadering. In die Athlone-area voel 45% positief en 21% negatief oor die nuwe Uitkomsgebaseerde Benadering in die Onderwys, terwyl 50% van die respondente van die Worcester-area positief en 15% negatief daarvoor voel.

Tabel 4.61a: Die Athlone-respondente wat in verskillende fases onderrig gee se persepsies oor K 2005 (item 9 × item 65)

Fase		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Grondslagfase	n	1	8	24	27	8	10	78
	%	1%	10%	31%	35%	10%	13%	100%
Intermediêre fase	n	-	13	26	35	8	6	88
	%	-	15%	30%	40%	9%	7%	100%
Senior fase	n	-	4	18	25	14	5	66
	%	-	6%	27%	38%	21%	8%	100%
Verdere Onderwys- en Opleidingsfase	n	1	-	7	18	6	6	38
	%	3%	-	18%	47%	16%	16%	100%
Totaal	n	2	25	75	105	36	27	270
	%	1%	9%	28%	39%	13%	10%	100%
$\chi^2: 18.088$ GV: 12 $p > 0.05$								

By die berekening is die responskategorie “geen respons” weggelaat.

Volgens Tabel 4.61a bestaan daar geen verskil tussen respondente van verskillende skoolfasies se persepsies oor K 2005 nie.

Tabel 4.61b: Die Worcester-respondente wat in verskillende fases onderrig gese persepsies oor K 2005 (item 9 × item 65)

Fase		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Geen respons	n	-	-	1	-	-	-	1
	%	-	-	100%	-	-	-	100%
Grondslagfase	%	-	15	58	52	9	7	141
	%	-	11%	41%	37%	6%	5%	100%
Intermediêre fase	n	1	14	24	54	8	13	114
	%	1%	12%	21%	47%	7%	11%	100%
Senior fase	n	-	18	28	32	4	8	90
	%	-	20%	31%	36%	4%	9%	100%
Verdere Onderwys- en Opleidingsfase	n	-	9	24	25	16	3	77
	%	-	12%	31%	32%	21%	4%	100%
Totaal	n	1	56	135	163	37	31	423
	%	0.2%	13%	32%	39%	9%	7%	100%
		$\chi^2: 36.493$ $GV: 12$ $p < 0.01$						

By die berekening is die responskategorie “geen respons” weggelaat.

Volgens Tabel 4.61b bestaan daar ‘n betekenisvolle verskil tussen respondente van verskillende skoolfasies se persepsies oor K 2005.

Die grootste persentasie negatiewe response kom van respondente in die Verdere Onderwys en Opleidingsfase, terwyl die respondente in die ander fases nie so negatief voel nie. Die respondente van die Grondslagfase en Senior fase is redelik positief, terwyl 47% van die respondente van die Intermediêre fase onseker is.

'n Groot persentasie van die respondente by al vier fases in beide areas is onseker oor K 2005.

Respondente in die Athlone-area toon dieselfde tendense as respondente in die Worcester-area, maar die ooreenkomste is nie beduidend nie.

4.5.4.20 Indiensopleiding

Tabel 4.62: Die respondente se persepsies oor die indiensopleidingsprogramme wat die WKOD aanbied (item 67)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	-	-	2	0.3%
Baie positief	27	10%	50	12%	77	11%
Redelik positief	76	28%	149	35%	225	32%
Onseker	89	33%	125	30%	214	31%
Redelik negatief	46	17%	73	17%	119	17%
Baie negatief	30	11%	26	6%	56	8%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 8.259$ GV: 4 $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.62 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die indiensopleidingsprogramme van die WKOD nie.

Tabel 4.62 toon verder dat 38% van die respondente in die Athlone-area en 47% in die Worcester-area positief voel oor die indiensopleidingsprogramme van die WKOD. 'n Redelik groot persentasie, naamlik 33% in die Athlone-area en 30% in die Worcester-area, voel onseker hieroor. 'n Redelike mate van negatiwiteit bestaan tog in beide areas, naamlik 28% in die Athlone-area en 23% in die Worcester-area.

Tabel 4.63: Die Athlone- en Worcester-respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor die indiensopleidingsprogramme van die WKOD (item 7 × item 67)

Athlone-area								
Posvlak		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	On seker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Onderwysers	n	1	25	48	63	28	18	183
	%	1%	14%	26%	34%	15%	10%	100%
Senior onderwysers	n	1	2	28	26	18	12	87
	%	1%	2%	32%	30%	21%	14%	100%
Totaal	n	2	27	76	89	46	30	270
	%	1%	10%	28%	33%	17%	11%	100%
$\chi^2: 10.581$ GV: 4 p < 0.05								
Worcester-area								
Posvlak		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	On seker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Onderwysers	n	-	38	103	94	54	15	304
	%	-	13%	34%	31%	18%	5%	100%
Senior onderwysers	n	-	12	46	31	19	11	119
	%	-	10%	39%	26%	16%	9%	100%
Totaal	n	-	50	149	125	73	26	423
	%	-	12%	35%	30%	17%	6%	100%
$\chi^2: 4.406$ GV: 4 p > 0.05								

By die berekeninge is die responskategorie “geen respons” weggelaat terwyl die kategorieë van departementshoof, adjunk-prinsipaal en prinsipaal in een veranderlike, naamlik “senior onderwysers” saamgevoeg is.

Tabel 4.63 toon dat daar in die Athlone-area ‘n verskil bestaan tussen respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor die indiensopleidingsprogramme van die WKOD. In die Worcester-area bestaan daar geen beduidende verskil nie. In die Athlone-area is die posvlak 1- onderwysers meer positief oor die WKOD se indiensopleidingsprogramme.

4.5.4.21 Dissipline

Tabel 4.64: Respondente se persepsies oor die afskaffing van lyfstraf in openbare skole (item 68)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	1	0.4%	2	0.5	3	0.4%
Baie tevrede	37	14%	30	7%	67	10%
Redelik tevrede	76	28%	83	20%	159	23%
Redelik ontevrede	70	26%	164	39%	234	34%
Baie ontevrede	74	27%	132	31%	206	30%
Onseker / Weet nie	12	4%	12	3%	24	3%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
χ^2 : 20.573 GV: 3 $p < 0.01$						

Volgens Tabel 4.64 bestaan daar betekenisvolle verskille tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die afskaffing van lyfstraf in openbare skole. Die Athlone-respondente toon meer tevredenheid oor die afskaffing van lyfstraf as die Worcester-respondente.

Dit blyk verder uit Tabel 4.64 dat die meerderheid van die respondente, naamlik 53% in die Athlone-area en 70% in die Worcester-area, ontevrede voel oor die afskaffing van lyfstraf in openbare skole. Daar is tog 'n redelike persentasie, naamlik 42% in die Athlone-area en 27% in die Worcester-area, wat hiermee tevrede is.

Tabel 4.65: Die respondente se persepsies oor die effek wat die afskaffing van lyfstraf op hul handhawing van dissipline in die klas/skool het (item 69)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	2	1%	-	-	2	0.3%
Baie positief	10	4%	11	3%	21	3%
Redelik positief	42	16%	54	13%	96	14%
Onseker	47	17%	44	10%	91	13%
Redelik negatief	81	30%	163	39%	244	35%
Baie negatief	43	16%	100	24%	143	21%
Dit het geen invloed	45	17%	51	12%	96	14%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
χ^2 : 19.039 GV: 5 $p < 0.01$						

Volgens Tabel 4.65 bestaan daar betekenisvolle verskille tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die invloed wat die afskaffing van lyfstraf op hul handhawing van dissipline in die klas/skool het. Die respondente van die Worcester-area is meer negatief oor die invloed wat die afskaffing van lyfstraf op hul handhawing van dissipline in die klas/skool het as respondente in die Athlone-area.

Tabel 4.65 toon verder dat 46% van die respondente in die Athlone-area en 63% in die Worcester-area negatief voel oor die invloed wat die afskaffing van lyfstraf op hul handhawing van dissipline in die klas/skool het. Daar is 'n redelik klein persentasie, naamlik 17% in die Athlone-area en 12% in die Worcester-area, wat van mening is dat die afskaffing van lyfstraf geen invloed het nie.

Tabel 4.66: Die respondente se persepsies oor die invloed van die gedragskode vir leerders op die dissiplinerings van leerders (item 70)

	Area					
	Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Geen respons	5	2%	2	0.5%	7	1%
Baie tevrede	51	19%	87	21%	138	20%
Redelik tevrede	118	44%	209	49%	327	47%
Redelik ontevrede	38	14%	59	14%	97	14%
Baie ontevrede	25	9%	21	5%	46	7%
Onseker / Weet nie	33	12%	45	11%	78	11%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%
$\chi^2: 5.952$ GV: 4 $p > 0.05$						

Volgens Tabel 4.66 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die invloed van die gedragskode vir leerders op die dissiplinerings van leerders nie.

Tabel 4.66 toon verder dat die oorgrote meerderheid van die respondente tevrede voel oor die invloed van die gedragskode vir leerders op die dissiplinerings van leerders, naamlik 63% in die Athlone-area en 70% in die Worcester-area. 'n Redelike persentasie van die respondente in beide areas, naamlik 23% in die Athlone-area en 19% in die Worcester-area, voel egter ontevrede daarvoor.

4.5.4.22 Invloed van transformasie op motivering en beroepsbeleving

Tabel 4.67: Die respondente se persepsies oor hoe onderwystranasie gedurende die negentigerjare hul motivering en die beleving van hul beroep beïnvloed het (items 72 en 73)

	Motivering						Beroepsbeleving					
	Athlone		Worcester		Totaal		Athlone		Worcester		Totaal	
	n	%	n	%			n	%	n	%	n	%
Geen respons	-	-	1	0.2%	1	0.1%	1	0.4%	1	0.2%	2	0.3%
Baie positief	23	9%	32	8%	55	8%	28	10%	32	8%	60	9%
Redelik positief	76	28%	127	30%	203	29%	88	33%	127	30%	215	31%
Onseker	67	25%	111	26%	178	26%	65	24%	116	27%	181	26%
Redelik negatief	78	29%	118	28%	196	28%	67	25%	117	28%	184	27%
Baie negatief	26	10%	34	8%	60	9%	21	8%	30	7%	51	7%
Totaal	270	100%	423	100%	693	100%	270	100%	423	100%	693	100%
	$\chi^2: 1.310$ GV: 4 $p > 0.05$						$\chi^2: 3.309$ GV: 4 $p > 0.05$					

Volgens Tabel 4.67 bestaan daar geen betekenisvolle verskil tussen die respondente van die twee areas se persepsies oor die effek wat onderwystranasie op hul motivering en beroepsbeleving het nie.

Tabel 4.67 toon verder dat sowat 25% van die respondente van beide areas onseker is oor die effek wat onderwystranasie op hul motivering en beroepsbeleving het.

In die Athlone-area voel 39% van die respondente dat hul **motivering** negatief beïnvloed is, terwyl 36% in die Worcester-area so voel.

In die Athlone-area voel 33% van die respondente dat hul **beroepsbeleving** negatief beïnvloed is, terwyl 35% in die Worcester-area ook hierdie mening huldig.

Tabel 4.68: Die manlike en vroulike respondente se persepsie oor hoe onderwystransformasie sedert die negentigerjare hulle motivering beïnvloed het (item 2 × item 72)

Athlone								
Geslag		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Manlik	n	-	7	19	18	31	10	85
	%	-	8%	22%	21%	36%	12%	100%
Vroulik	n	-	16	57	49	47	16	185
	%	-	9%	31%	26%	25%	9%	100%
Totaal	n	-	23	76	67	78	26	270
	%	-	9%	28%	25%	29%	10%	100%
$\chi^2: 5.209$ GV: 4 $p > 0.05$								
Worcester								
Geslag		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Manlik	n	1	12	46	37	57	12	165
	%	1%	7%	28%	22%	35%	7%	100%
Vroulik	n	-	20	81	74	61	22	258
	%	-	8%	31%	29%	24%	9%	100%
Totaal	n	1	32	127	111	118	34	423
	%	1%	8%	30%	26%	28%	8%	100%
$\chi^2: 6.437$ GV: 4 $p > 0.05$								

By die berekenings is die responskategorie “geen respons” weggelaat.

Volgens Tabel 4.68 bestaan daar in beide areas geen verskil tussen manlike en vroulike respondente se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op hul motivering het nie. Dit blyk egter dat die positiewe gevoel by vrouens van beide areas sterker as die negatiewe is.

Tabel 4.69: Die persepsies van respondente van verskillende ouderdomsgroepe oor hoe onderwystransformasie sedert die negentigerjare hulle motivering beïnvloed (item 3 × item 72)

Athlone								
Ouderdom		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
< 30 jaar	n	-	3	6	11	7	2	29
	%	-	10%	21%	38%	24%	7%	100%
30-39 jaar	n	-	10	26	28	34	15	113
	%	-	9%	23%	25%	30%	13%	100%
40-49 jaar	n	-	6	31	18	30	7	92
	%	-	7%	34%	20%	33%	8%	100%
50-59 jaar	n	-	4	10	7	4	2	27
	%	-	15%	37%	26%	15%	7%	100%
60 > jaar	n	-	-	3	3	3	-	9
	%	-	-	33%	33%	33%	-	100%
Totaal	n	-	23	76	67	78	26	270
	%	-	9%	28%	25%	29%	10%	100%
χ^2 : 12.082 GV: 12 p > 0.05								
Worcester								
Ouderdom		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
< 30 jaar	n	-	2	9	10	12	3	36
	%	-	6%	25%	28%	33%	8%	100%
30-39 jaar	n	1	13	49	48	58	14	183
	%	1%	7%	27%	26%	32%	8%	100%
40-49 jaar	n	-	15	60	39	41	14	169
	%	-	9%	36%	23%	24%	8%	100%
50-59 jaar	n	-	1	9	13	7	3	33
	%	-	3%	27%	39%	21%	9%	100%
60 > jaar	n	-	1	-	1	-	-	2
	%	-	50%	-	50%	-	-	100%
Totaal	n	1	32	127	111	118	34	423
	%	0.2%	8%	30%	26%	28%	8%	100%
χ^2 : 9.797 GV: 12 p > 0.05								

By die berekenings is die kategorieë “50-59 jaar” en “60 > jaar” saamgevoeg, terwyl “geen respons” weggelaat is.

Volgens Tabel 4.69 bestaan daar in beide areas geen verskil tussen die respondente van verskillende ouderdomsgroepe se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op hul motivering het nie.

Tabel 4.70: Die respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor hoe onderwystransformasie sedert die negentigerjare hul motivering beïnvloed het (item 7 × item 72)

Athlone								
Posvlak		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Onderwyser	n	-	16	41	48	54	24	183
	%	-	9%	22%	26%	30%	13%	100%
Senior onderwysers	n	-	7	35	19	24	2	87
	%	-	8%	40%	22%	28%	2%	100%
Totaal	n	-	23	76	67	78	26	270
	%	-	9%	28%	25%	29%	10%	100%
χ^2 : 14.357 GV: 4 $p < 0.01$								
Worcester								
Onderwyser	n	1	25	88	85	82	23	304
	%	0.3%	8%	29%	28%	27%	8%	100%
Senior onderwysers	n	-	7	39	26	36	11	119
	%	-	6%	33%	22%	30%	9%	100%
Totaal	n	1	32	127	111	118	34	423
	%	0.2%	8%	30%	26%	28%	8%	100%
χ^2 : 2.878 GV: 4 $p > 0.05$								

By die berekenings is die responskategorie “geen respons” weggelaat terwyl die kategorieë van departementshoof, adjunk-prinsipaal en prinsipaal in een kategorie, naamlik “senior onderwysers”, saamgevoeg is.

Athlone-area:

Volgens Tabel 4.70 bestaan daar ‘n betekenisvolle verskil tussen respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op hul motivering het. Senior onderwysers voel meer positief as posvlak 1-onderwysers.

Worcester-area:

Tabel 4.70 toon dat daar geen betekenisvolle verskil bestaan tussen respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op hul motivering het nie.

Tabel 4.71: Die persepsies van respondente uit voormalige onderwysdepartemente oor hoe onderwystransformasie sedert die negentigerjare hulle motivering beïnvloed het (item 11 × item 72)

Athlone								
Voormalige Onderwysdepartement		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Geen Respons	n	-	-	1	-	1	-	2
	%	-	-	50%	-	50%	-	100%
Dept. van Onderwys en Kultuur	n	-	11	43	41	47	12	154
	%	-	7%	28%	27%	31%	8%	100%
Dept. van Onderwys en Opleiding	n	-	7	9	7	3	3	29
	%	-	24%	31%	24%	10%	10%	100%
Kaaplandse Onderwysdepartement	n	-	5	23	17	25	11	81
	%	-	6%	28%	21%	31%	14%	100%
Geeneen van bogenoemde	n	-	-	-	2	2	-	4
	%	-	-	-	50%	50%	-	100%
Totaal	n	-	23	76	67	78	26	270
	%	-	9%	28%	25%	29%	10%	100%
$\chi^2: 15.185$ GV: 8 $p > 0.05$								
Worcester								
Dept. van Onderwys En Kultuur	n	1	20	98	85	76	29	309
	%	0.3%	6%	32%	28%	25%	9%	100%
Dept. van Onderwys En Opleiding	n	-	7	13	8	6	1	35
	%	-	20%	37%	23%	17%	3%	100%
Kaaplandse Onderwysdepartement	n	-	5	15	17	35	4	76
	%	-	7%	20%	22%	46%	5%	100%
Geeneen van bogenoemde	n	-	-	1	1	1	-	3
	%	-	-	33%	33%	33%	-	100%
Totaal	n	1	32	127	111	118	34	423
	%	0.2%	8%	30%	26%	28%	8%	100%
$\chi^2: 26.202$ GV: 8 $p < 0.01$								

By die berekenings is die responskategorieë “geen respons” en “geeneen van bogenoemde” weggelaat.

Athlone-area:

Volgens Tabel 4.71 bestaan daar geen verskil tussen respondente van verskillende voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op hul motivering het nie. Die responspatrone tussen die respondente van die onderskeie voormalige onderwysdepartemente val net buite die 5%-beduidenheidspeil ($p=0.051$). Daar is egter ‘n baie duideliker tendens tot ‘n meer positiewe respons by die respondente van die voormalige Departement van Onderwys

en Opleiding as by dié van die ander twee departemente en ‘n baie duideliker tendens tot die negatiewe by KOD-lede.

Worcester-area:

Volgens Tabel 4.71 bestaan daar verskille tussen respondente van verskillende voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op hul motivering het. Soos in die geval van die Athlone-area rapporteer die respondente van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding veel meer positiewe persepsies van die effek van die transformasieproses op hul motivering. Respondente van die Kaaplandse Onderwysdepartement toon weer ‘n meer negatiewe patroon as dié uit die Departement van Onderwys en Kultuur.

Tabel 4.72: Die manlike en vroulike respondente se persepsies oor hoe onderwystransformasie die beleving van hul beroep beïnvloed het (item 2 × item 73)

Athlone								
Geslag		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Manlik	n	-	6	23	23	25	8	85
	%	-	7%	27%	27%	29%	9%	100%
Vroulik	n	1	22	65	42	42	13	185
	%	1%	12%	35%	23%	23%	7%	100%
Totaal	n	1	28	88	65	67	21	270
	%	0.3%	10%	33%	24%	25%	8%	100%
χ^2 : 4.408 GV: 4 $p > 0.05$								
Worcester								
Manlik	n	-	10	48	41	51	15	165
	%	-	6%	29%	25%	31%	9%	100%
Vroulik	n	1	22	79	75	66	15	258
	%	0.3%	9%	31%	29%	26%	6%	100%
Totaal	n	1	32	127	116	117	30	423
	%	0.2%	8%	30%	27%	28%	7%	100%
χ^2 : 4.093 GV: 4 $p > 0.05$								

By die berekeninge is die responskategorie “geen respons” weggelaat.

Volgens Tabel 4.72 bestaan daar in beide areas geen verskil tussen manlike en vroulike respondente se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op die beleving van hul beroep het nie.

Tabel 4.73: Die respondente van verskillende ouderdomsgroepe se persepsies oor hoe onderwystransformasie die beleving van hul beroep beïnvloed het (item 3 × item 73)

Athlone								
Ouderdom		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
< 30 jaar	n	-	3	6	10	9	1	29
	%	-	10%	21%	34%	31%	3%	100%
30-39 jaar	n	1	14	32	30	23	13	113
	%	1%	12%	28%	27%	20%	12%	100%
40-49 jaar	n	-	8	32	19	28	5	92
	%	-	9%	35%	21%	30%	5%	100%
50-59 jaar	n	-	3	15	2	5	2	27
	%	-	11%	56%	7%	19%	7%	100%
60 > jaar	n	-	-	3	4	2	-	9
	%	-	-	33%	44%	22%	-	100%
Totaal	n	1	28	88	65	67	21	270
	%	0.3%	10%	33%	24%	25%	8%	100%
χ^2 : 15.561 GV: 12 p > 0.05								
Worcester								
< 30 jaar	n	-	3	12	9	9	3	36
	%	-	8%	33%	25%	25%	8%	100%
30-39 jaar	n	1	14	47	54	54	13	183
	%	1%	8%	26%	30%	30%	7%	100%
40-49 jaar	n	-	11	61	43	42	12	169
	%	-	7%	36%	25%	25%	7%	100%
50-59 jaar	n	-	3	7	9	12	2	33
	%	-	9%	21%	27%	36%	6%	100%
60 > jaar	n	-	1	-	1	-	-	2
	%	-	50%	-	50%	-	-	100%
Totaal	n	1	32	127	116	117	30	423
	%	0.2%	8%	30%	27%	28%	7%	100%
χ^2 : 7.636 GV: 12 p > 0.05								

By die berekenings is die kategorieë “50-59 jaar” en “60 > jaar” saamgevoeg, terwyl “geen respons” weggelaat is.

Volgens Tabel 4.73 bestaan daar in beide areas geen beduidende verskil tussen die respondente vanuit verskillende ouderdomsgroepe se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op die beleving van hul beroep het nie.

Tabel 4.74: Die respondente op verskillende posvlakke se persepsies oor hoe onderwystransformasie die beleving van hul beroep beïnvloed het (item 7 × item 73)

Athlone								
Posvlak		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	Onseker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Onderwyser	n	1	19	48	45	50	20	183
	%	1%	10%	26%	25%	27%	11%	100%
Senior onderwyser	n	-	9	40	20	17	1	87
	%	-	10%	46%	23%	20%	1%	100%
Totaal	n	1	28	88	65	67	21	270
		0.3%	10%	33%	24%	25%	8%	100%
$\chi^2: 15.776$ GV: 4 $p < 0.01$								
Worcester								
Onderwyser	n	1	27	84	93	82	17	304
	%	0.3%	9%	28%	31%	27%	6%	100%
Senior onderwyser	n	-	5	43	23	35	13	119
	%	-	4%	36%	19%	29%	11%	100%
Totaal	n	1	32	127	116	117	30	423
	%	0.2%	8%	30%	27%	28%	7%	100%
$\chi^2: 13.213$ GV: 4 $p < 0.05$								

By die berekening is die responskategorie “geen respons” weggelaat terwyl die kategorieë van departementshoof, adjunk-prinsipaal en prinsipaal in een kategorie, naamlik “senior onderwysers”, saamgevoeg is.

Volgens Tabel 4.74 bestaan daar in beide areas ‘n beduidende verskil tussen onderwysers en senior onderwysers se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op die beleving van hul beroep het. Senior onderwysers voel meer positief as posvlak 1-onderwysers. Die grootste verskil word gevind by die kategorie “redelik positief”.

In die Worcester-area is daar ook ‘n groot verskil by die “onseker”-kategorie. Daar bestaan nie so ‘n sterk tendens tot meer positiewe beroepsbeleving by die senior onderwysers soos in die geval van die Athlone-area nie.

Tabel 4.75: Die respondente volgens voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor hoe onderwystransformasie die beleving van hul beroep beïnvloed het (item 11 × item 73)

Athlone								
Voormalige Onderwys-departement		Geen respons	Baie positief	Redelik positief	On-seker	Redelik negatief	Baie negatief	Totaal
Geen respons	n	-	-	1	-	1	-	2
	%	-	-	50%	-	50%	-	100%
Dept. van Onderwys en Kultuur	n	1	12	55	41	37	8	154
	%	1%	8%	36%	27%	24%	5%	100%
Dept. van Onderwys en Opleiding	n	-	11	7	5	3	3	29
	%	-	38%	24%	17%	10%	10%	100%
Kaaplandse Onderwysdepartement	n	-	5	25	17	24	10	81
	%	-	6%	31%	21%	30%	12%	100%
Geeneen van bogenoemde nie	n	-	-	-	2	2	-	4
	%	-	-	-	50%	50%	-	100%
Totaal	n	1	28	88	65	67	21	270
	%	0.3%	10%	33%	24%	25%	8%	100%
$\chi^2: 32.345$ $GV: 8$ $p < 0.01$								
Worcester								
Dept. van Onderwys en Kultuur	n	1	15	98	92	77	26	309
	%	0.3%	5%	32%	30%	25%	8%	100%
Dept. van Onderwys en Opleiding	n	-	11	13	4	7	-	35
	%	-	31%	37%	11%	20%	-	100%
Kaaplandse Onderwysdepartement	n	-	6	15	19	32	4	76
	%	-	8%	20%	25%	42%	5%	100%
Geeneen van bogenoemde nie	n	-	-	1	1	1	-	3
	%	-	-	33%	33%	33%	-	100%
Totaal	n	1	32	127	116	117	30	423
	%	0.2%	8%	30%	27%	28%	7%	100%
$\chi^2: 47.577$ $GV: 8$ $p < 0.01$								

By die berekenings is die responskategorie “geen respons” weggelaat.

Volgens Tabel 4.75 bestaan daar in beide areas ‘n beduidende verskil tussen die respondente vanuit verskillende voormalige onderwysdepartemente se persepsies oor die effek wat onderwystransformasie op die beleving van hul beroep het.

Dit is in beide areas dat respondente van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding baie meer positief is oor die effek wat onderwystransformasie op die beroepsbeleving het as die respondente van die ander twee voormalige onderwysdepartemente. Soos in Tabel 4.71 aangedui, is respondente van die

voormalige Kaaplandse Onderwysdepartement ook die minste positief te opsigte van hul persepsies oor hul motivering.

4.5.4.23 Samevatting

In hierdie afdeling is die respondente se response op verskeie aspekte van die transformasieproses weergegee. Respondente wat aangedui het dat hulle die onderwys moontlik wil verlaat se redes is in kategorieë saamgevat.

Die responspatrone van die twee onderwysareas stem soms merkwaardig met mekaar ooreen. Die meerderheid van die respondente in beide areas voel dat onderwystransformasie oorwegend 'n negatiewe effek op hul motivering en beroepsbeleving het. Waar items gekruistabuleer is, is daar in verskeie gevalle betekenisvolle verskille tussen die response van die twee areas gevind. Daar was ook betekenisvolle verskille tussen onder andere die respondente van die voormalige onderwysdepartemente en tussen posvlak 1-onderwysers en senior onderwysers se beleving van sekere aspekte van onderwystransformasie.

4.5.5 Veranderinge in respondente se beroepsbeleving oor ‘n 5-jaarperiode (item 74 tot item 93)

4.5.5.1 Aangenaamheidsbeleving van onderwys

Tabel 4.76: Die respondente se aanduiding of hulle die onderwys aangenaam beleef, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 74)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	Onseker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	Onseker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen Respons	2	3	4	0	9	3	4	0	0	7
Stem Saam	11	85	77	52	225	6	128	128	99	361
Onseker	3	7	3	10	23	2	11	10	11	34
Stem nie Saam	3	1	3	6	13	0	7	5	9	21
Totaal	19	96	87	68	270	11	150	143	119	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.76 het 225 (83%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hulle die onderwys 5 jaar tevore as aangenaam belewe het, terwyl slegs 96 (36%) aangedui het dat hulle die onderwys ten tyde van die ondersoek (“tans”) as aangenaam beleef het. Van bogenoemde 225 respondente het 85 (38%) ten tyde van die ondersoek steeds die onderwys as aangenaam beleef, 52 (23%) het dit nie meer as aangenaam beleef nie, en 77 (34%) was onseker daaroor. Elf (5%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=244), blyk dit dat altesaam 214 (88%) van hulle die onderwys 5 jaar tevore as aangenaam beleef het, teenoor slegs 93 (38%) wat dit ten tyde van die ondersoek as aangenaam beleef het. Altesaam 83 (34%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor hul beleving van die onderwys, en 68 (28%) het

aangedui dat hulle dit nie as aangenaam beleef nie. Dit blyk verder dat altesaam 94 (38%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 94 respondente het 85 (90%) die onderwys steeds as aangenaam beleef. Slegs een van die respondente wat die onderwys 5 jaar tevore nie as aangenaam beleef het nie, het aangedui dat hy/sy dit tans as aangenaam beleef.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 361 (85%) aangedui dat hulle die onderwys 5 jaar tevore as aangenaam beleef het, terwyl slegs 150 (36%) aangedui het dat hulle die onderwys ten tyde van die ondersoek as aangenaam beleef het. Van bogenoemde 361 respondente het 128 (35%) ten tyde van die ondersoek steeds as die onderwys aangenaam beleef, 99 (27%) het dit nie meer as aangenaam beleef nie, en 128 (35%) was onseker daaroor. Ses (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=408), blyk dit dat altesaam 355 (87%) van hulle die onderwys 5 jaar tevore as aangenaam beleef het. Altesaam 143 (35%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor hul belewing van die onderwys, en 119 (29%) het aangedui dat hulle dit nie as aangenaam beleef nie. Dit blyk verder dat altesaam 147 respondente (36%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 147 respondente het 128 (87%) die onderwys steeds as aangenaam beleef. Sewe (33%) van die respondente wat die onderwys 5 jaar tevore nie as aangenaam beleef het nie, het aangedui dat hulle dit tans as aangenaam beleef.

Samevattend blyk twee algemene tendense duidelik uit hierdie resultate:

1. Daar is 'n opvallende ooreenkoms tussen die response van die twee areas. (In die meeste gevalle verskil die ooreenstemmende getalle met slegs een of twee persentasiepunte.)
2. Die oorheersende tendens is 'n redelik drastiese afname in die respondente se aangenaamheidsbelewing van die onderwys oor die betrokke 5-jaarperiode. Veel minder respondente het dus aangedui dat hulle die onderwys “tans” as aangenaam

beleef, in vergelyking met 5 jaar tevore. Daar was ook veel meer respondente in beide areas wat ten opsigte van hul huidige belewing onsekerheid aangedui het.

4.5.5.2 Sinvolheidsbelewing

Tabel 4.77: Die respondente se aanduiding of hulle die onderwys as sinvol en bevredigend beleef, ten opsigte (a) 5 jaar gelede het en (b) tans (item 75)

5 JAAR GELEDE	TANS									
	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	4	3	1	1	9	2	3	1	2	8
Stem saam	11	83	78	45	217	12	129	129	68	338
Onseker	4	5	13	7	29	1	14	29	7	51
Stem nie saam	1	5	3	6	15	0	11	4	11	26
Totaal	20	96	95	59	270	15	157	163	88	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.77 het 217 (80%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hulle die onderwys 5 jaar tevore as sinvol en bevredigend belewe het, terwyl slegs 96 (36%) aangedui het dat hulle die onderwys ten tyde van die ondersoek (“tans”) as sinvol en bevredigend beleef het. Van bogenoemde 217 respondente het 83 (38%) ten tyde van die ondersoek die onderwys steeds as sinvol en bevredigend beleef, 45 (21%) het dit nie meer as sinvol en bevredigend beleef nie, en 78 (36%) was onseker daaroor. Elf (5%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=245), blyk dit dat altesaam 206 (84%) van hulle die onderwys 5 jaar tevore as sinvol en bevredigend beleef het, teenoor slegs 93(38%) wat dit ten tyde van die ondersoek as sinvol en bevredigend beleef het. Altesaam 94 (38%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor hul belewing van die onderwys, en

58 (24%) het aangedui dat hulle dit nie as sinvol en bevredigend beleef nie. Dit blyk verder dat altesaam 102 (42%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 102 respondente het 83 (81%) die onderwys steeds as sinvol en bevredigend beleef. Slegs vyf van die respondente wat die onderwys 5 jaar tevore nie as sinvol en bevredigend beleef het nie, het aangedui dat hulle dit tans as sinvol en bevredigend beleef.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 338 (80%) aangedui dat hulle die onderwys 5 jaar tevore as sinvol en bevredigend beleef het, terwyl slegs 157 (37%) aangedui het dat hulle die onderwys ten tyde van die ondersoek as sinvol en bevredigend beleef het. Van bogenoemde 338 respondente het 129 (38%) ten tyde van die ondersoek die onderwys steeds as sinvol en bevredigend beleef, 68 (20%) het dit nie meer as sinvol en bevredigend beleef nie, en 129 (38%) was onseker daaroor. Twaalf (4%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=402), blyk dit dat altesaam 326 (81%) van hulle die onderwys 5 jaar tevore as sinvol en bevredigend beleef het. Altesaam 162 (40%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor hul sinvolle en bevredigende beleving van die onderwys, en 86 (21%) het aangedui dat hulle dit nie as sinvol en bevredigend beleef nie. Dit blyk verder dat altesaam 169 respondente (42%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 169 respondente het 129 (76%) die onderwys steeds as sinvol en bevredigend beleef. Elf (42%) van die respondente wat die onderwys 5 jaar tevore nie as sinvol en bevredigend beleef het nie, het aangedui dat hulle dit tans as sinvol en bevredigend beleef.

Die algemene tendens is 'n redelik drastiese afname in die respondente se beleving van sinvolheid en bevrediging in die onderwys oor die betrokke 5-jaarperiode. Veel minder respondente het dus aangedui dat hulle die onderwys “tans” as sinvol en bevredigend beleef, in vergelyking met 5 jaar tevore. Daar was ook veel meer respondente in beide areas wat ten opsigte van hul huidige beleving onsekerheid aangedui het. Respondente van die Worcester-area is egter drie keer meer onseker as hul eweknieë in die Athlone-area.

4.5.5.3 Beewing van uitdaging

Tabel 4.78: Die respondente se aanduiding of die onderwys vir hulle ‘n uitdaging bied, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 76)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	7	7	1	0	15	5	4	0	0	9
Stem saam	13	125	41	32	211	11	183	83	54	331
Onseker	1	10	8	4	23	1	29	16	3	49
Stem nie saam	1	14	2	4	21	1	20	0	13	34
Totaal	22	156	52	40	270	18	236	99	70	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.78 het 211 (78%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die onderwys hulle 5 jaar tevore ‘n uitdaging gebied het, terwyl 156 (58%) aangedui het dat die onderwys hulle ten tyde van die ondersoek (“tans”) ‘n uitdaging gebied het. Van bogenoemde 211 respondente het 125 (59%) ten tyde van die ondersoek steeds gevoel dat die onderwys vir hulle ‘n uitdaging bied, 32 (15%) het nie meer gevoel dat die onderwys vir hulle ‘n uitdaging bied nie, en 41 (19%) was onseker daaroor. Dertien (6%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=240), blyk dit dat altesaam 198 (83%) van hulle voel dat die onderwys 5 jaar tevore vir hulle ‘n uitdaging gebied het, teenoor 149 (62%) wat ten tyde van die ondersoek gevoel het dat die onderwys vir hulle ‘n uitdaging gebied het. Altesaam 51 (21%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor die uitdagings van die onderwys, en 40 (17%) het aangedui dat dit nie meer ‘n uitdaging aan hulle bied nie. Dit blyk verder dat altesaam 137 (57%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 137 respondente het 125 (91%) gevoel dat die onderwys steeds vir hulle ‘n uitdaging bied.

Veertien van die respondente wat gevoel het dat die onderwys 5 jaar tevore nie vir hulle 'n uitdaging gebied het nie, het aangedui dat die onderwys tans vir hulle 'n uitdaging bied.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 331 (78%) aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore vir hulle 'n uitdaging gebied het, terwyl 236 (56%) aangedui het dat die onderwys ten tyde van die ondersoek aan hulle 'n uitdaging gebied het. Van bogenoemde 331 respondente het 183 (55%) ten tyde van die ondersoek steeds gevoel dat die onderwys vir hulle 'n uitdaging bied, 54 (16%) het gevoel dat die onderwys nie meer aan hulle 'n uitdaging bied nie, en 83 (25%) was onseker daaroor. Elf (3%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=401), blyk dit dat altesaam 320 (80%) van hulle gevoel het dat die onderwys 5 jaar tevore vir hulle 'n uitdaging gebied het. Altesaam 99 (25%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor of die onderwys vir hulle 'n uitdaging bied, en 70 (17%) het aangedui dat die onderwys nie meer vir hulle 'n uitdaging bied nie. Dit blyk verder dat altesaam 212 respondente (53%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 212 respondente het 183 (86%) gevoel dat die onderwys steeds vir hulle 'n uitdaging bied. Twintig (59%) van die respondente wat gevoel het dat die onderwys 5 jaar tevore nie vir hulle 'n uitdaging gebied het nie, het aangedui dat die onderwys tans vir hulle 'n uitdaging bied.

Die oorheersende tendens is 'n redelik drastiese afname oor die betrokke 5-jaarperiode in die respondente se gevoel dat die onderwys vir hulle 'n uitdaging bied. Veel minder respondente het dus aangedui dat die onderwys “tans” vir hulle 'n uitdaging bied in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.4 Outonomie

Tabel 4.79: Die respondente se aanduiding of hulle die vryheid het om redelik outonoom op te tree, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 77)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	4	7	1	0	12	4	7	0	0	11
Stem saam	11	120	27	13	171	9	183	31	16	239
Onseker	4	21	12	3	40	1	53	19	9	82
Stem nie saam	0	40	2	5	47	0	75	5	11	91
Totaal	19	188	42	21	270	14	318	55	36	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.79 het 171 (63%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hulle 5 jaar tevore die vryheid gehad het om redelik outonoom op te tree, terwyl 188 (70%) aangedui het dat hulle ten tyde van die ondersoek (“tans”) die vryheid gehad het om redelik outonoom op te tree. Van bogenoemde 171 respondente het 120 (70%) ten tyde van die ondersoek steeds gevoel dat hulle die vryheid het om redelik outonoom op te tree, 13 (8%) het nie gevoel dat hulle die vryheid het om redelik outonoom op te tree nie, en 27 (16%) was onseker daaroor. Elf (6%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=243), blyk dit dat altesaam 160 (66%) van hulle voel dat die onderwys 5 jaar tevore vir hulle die vryheid gebied het om redelik outonoom op te tree, teenoor 181 (74%) wat ten tyde van die ondersoek gevoel het hulle die vryheid gebied word om redelik outonoom op te tree. Altesaam 41 (17%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor hul vryheid tot redelike outonomie, en 21 (9%) het aangedui dat hulle nie die vryheid het om redelik outonoom op te tree nie.

Dit blyk verder dat altesaam 137 (57%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 137 respondente het 120 (88%) steeds gevoel dat hulle die vryheid het om redelik outonoom op te tree. Veertig van die respondente wat gevoel het dat hulle nie 5 jaar tevore die vryheid gehad het om redelik outonoom op te tree nie, het aangedui hulle tans dié vryheid het.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 239 (57%) aangedui dat hulle 5 jaar tevore die vryheid gehad het om redelik outonoom op te tree, terwyl 318 (75%) aangedui het dat hulle ten tyde van die ondersoek die vryheid gehad het om redelik outonoom op te tree. Van die bogenoemde 239 respondente het 183 (77%) ten tyde van die ondersoek steeds gevoel dat hulle die vryheid het om redelik outonoom op te tree, 16 (7%) het gevoel hulle nie die vryheid het om redelik outonoom op te tree nie en 31 (13%) was onseker daaroor. Nege (4%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=402), blyk dit dat altesaam 230 (57%) van hulle gevoel het dat hulle 5 jaar tevore die vryheid gehad het om redelik outonoom op te tree. Altesaam 55 (14%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor of hulle die vryheid het om redelik outonoom op te tree, en 36 (9%) het aangedui dat hulle nie die vryheid het om redelik outonoom op te tree nie. Dit blyk verder dat altesaam 213 (53%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 213 respondente het 183 (86%) steeds gevoel hulle die vryheid het om redelik outonoom op te tree. Vyf en sewentig (82%) van die respondente wat gevoel het dat hulle 5 jaar tevore nie die vryheid gehad het om redelik outonoom op te tree nie, het aangedui dat hulle tans dié vryheid het.

Die oorheersende tendens is 'n toename in die respondente se beleving van vryheid om redelik outonoom op te tree oor die betrokke 5-jaarperiode. Veel meer respondente het dus aangedui dat die onderwys “tans” vir hulle meer vryheid bied om outonoom op te tree in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.5 Beheer oor verantwoordelikhede

Tabel 4.80: Die respondente se aanduiding of hulle voel dat hulle beheer het oor hul verantwoordelikhede as onderwyser, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 78)

5 JAAR GELEDE	TANS									
	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	7	4	2	3	16	2	7	0	0	9
Stem saam	11	98	29	22	160	8	176	80	39	303
Onseker	3	20	22	6	51	0	40	18	6	64
Stem nie saam	1	26	6	10	43	0	31	2	14	47
Totaal	22	148	59	41	270	10	254	100	59	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.80 het 160 (59%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hulle as onderwysers 5 jaar tevore beheer gehad het oor hul verantwoordelikhede, terwyl 148 (55%) aangedui het dat hulle as onderwysers ten tyde van die ondersoek (“tans”) beheer het oor hul verantwoordelikhede. Van bogenoemde 160 respondente het 98 (61%) ten tyde van die ondersoek steeds gevoel dat hulle beheer oor hul verantwoordelikhede het, 22 (14%) het nie gevoel dat hulle as onderwysers beheer het oor hul verantwoordelikhede nie, en 29 (18%) was onseker daarvoor. Elf (7%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=239), blyk dit dat altesaam 149 (62%) van hulle voel dat hulle 5 jaar tevore beheer oor hul verantwoordelikhede gehad het, teenoor 144 (60%) wat ten tyde van die ondersoek gevoel het dat hulle beheer oor hul verantwoordelikhede het. Altesaam 57 (24%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of hulle beheer oor hul verantwoordelikhede het, terwyl 38 (16%) het aangedui dat

hulle nie beheer oor hul verantwoordelikhede as onderwyser het nie. Dit blyk verder dat altesaam 130 (54%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 130 respondente het 98 (75%) steeds gevoel dat hulle as onderwysers beheer oor hul verantwoordelikhede het. Ses en twintig van die respondente wat gevoel het hulle as onderwysers nie 5 jaar tevore beheer oor hul verantwoordelikhede gehad het nie, het aangedui dat hulle tans daardie beheer het.

Worcester-area:

Van die 423 Worcester-respondente 303 (72%) aangedui dat hulle 5 jaar tevore beheer oor hul verantwoordelikhede gehad het, terwyl 254 (60%) aangedui het dat hulle as onderwysers ten tyde van die ondersoek beheer oor hul verantwoordelikhede gehad het. Van bogenoemde 303 respondente het 176 (58%) ten tyde van die ondersoek steeds gevoel dat hulle as onderwysers beheer het oor hul verantwoordelikhede, en 39 (13%) het gevoel dat hulle nie beheer het nie. Agt (3%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=406), blyk dit dat altesaam 295 (73%) van hulle gevoel het dat hulle 5 jaar tevore beheer gehad het oor hul verantwoordelikhede. Altesaam 100 (25%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of hulle beheer oor hul verantwoordelikhede het, terwyl 59 (15%) het aangedui het dat hulle nie beheer oor hul verantwoordelikhede het nie. Dit blyk verder dat altesaam 208 (51%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 208 respondente het 176 (85%) steeds gevoel dat hulle as onderwysers beheer oor hul verantwoordelikhede het. Een en dertig (66%) van die respondente wat gevoel het dat hulle as onderwysers 5 jaar tevore nie beheer oor hul verantwoordelikhede as onderwyser gehad het nie, het aangedui dat hulle tans daardie beheer het.

Die oorheersende tendens is 'n afname in die respondente se persepsie dat hulle die vryheid het om verantwoordelik op te tree oor die betrokke 5 jaar-periode. Minder respondente het dus aangedui dat die onderwys “tans” vir hulle die vryheid gee om verantwoordelik op te tree in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.6 Erkenning as onderwyser

Tabel 4.81: Die respondente se aanduiding of hulle voldoende erkenning as onderwyser ontvang, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 79)

5 JAAR GELEDE	TANS									
	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	5	6	3	6	20	3	2	5	1	11
Stem saam	2	32	9	10	53	4	65	15	19	103
Onseker	2	31	33	3	69		62	44	12	118
Stem nie saam	5	46	21	56	128	2	79	18	92	191
Totaal	14	115	66	75	270	9	208	82	124	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.81 het 53 (20%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hulle as onderwysers 5 jaar tevore voldoende erkenning ontvang het, terwyl 115 (43%) aangedui het dat hulle as onderwysers ten tyde van die ondersoek (“tans”) voldoende erkenning ontvang het. Van bogenoemde 53 respondente het 32 (60%) ten tyde van die ondersoek steeds gevoel dat hulle as onderwysers voldoende erkenning ontvang het, 10 (19%) het nie gevoel dat hulle as onderwysers voldoende erkenning ontvang nie, en 9 (17%) was onseker daarvoor. Twee (4%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=241), blyk dit dat altesaam slegs 51 (21%) van hulle voel dat hulle as onderwysers 5 jaar tevore voldoende erkenning ontvang het, teenoor 115 (48%) wat ten tyde van die ondersoek gevoel het dat hulle as onderwysers voldoende erkenning ontvang het. Altesaam 63 (26%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of hulle voldoende erkenning ontvang, en 69 (29%) het

aangedui dat hulle nie voldoende erkenning ontvang nie. Dit blyk verder dat altesaam 121 (50%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 121 respondente het slegs 32 (26%) steeds gevoel dat hulle voldoende erkenning ontvang. Ses en veertig van die respondente wat gevoel het dat hulle 5 jaar tevore nie voldoende erkenning ontvang het nie, het aangedui dat hulle tans daardie erkenning ontvang.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 103 (24%) aangedui dat hulle as onderwysers 5 jaar tevore voldoende erkenning ontvang het, terwyl 208 (49%) aangedui het dat hulle as onderwysers ten tyde van die ondersoek voldoende erkenning ontvang het. Van bogenoemde 103 respondente het 65 (63%) ten tyde van die ondersoek steeds gevoel dat hulle as onderwysers voldoende erkenning ontvang het, terwyl 19 (18%) het gevoel dat hulle as onderwysers nie voldoende erkenning ontvang het nie. Vier (4%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=406), blyk dit dat altesaam slegs 99 (24%) van hulle gevoel het dat hulle as onderwysers 5 jaar tevore voldoende erkenning ontvang het. Altesaam 77 (20%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of hulle as onderwysers voldoende erkenning ontvang, en 123 (30%) het aangedui dat hulle as onderwysers nie voldoende erkenning ontvang het nie. Dit blyk verder dat altesaam 201 (50%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 201 respondente het 65 (32%) steeds gevoel dat hulle as onderwysers voldoende erkenning ontvang. Nege en sewentig (41%) van die respondente wat gevoel het dat hulle as onderwysers 5 jaar tevore nie voldoende erkenning ontvang het nie, het aangedui dat hulle tans daardie erkenning ontvang.

Die oorheersende tendens is 'n redelik drastiese toename oor die betrokke 5-jaarperiode in die respondente se beleving van voldoende erkenning as onderwysers. Veel meer respondente het dus aangedui dat hulle “tans” erkenning kry, in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.7 Suksesbeleving

Tabel 4.82: Die respondente se aanduiding of hulle as onderwysers sukses ervaar, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 80)

		TANS								
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	7	4	1	1	13	7	5	1	0	13
Stem saam	10	105	62	26	203	8	169	115	37	329
Onseker	5	15	13	7	40	1	13	36	9	59
Stem nie saam	0	2	4	8	14	0	7	5	10	22
Totaal	22	126	80	42	270	16	194	157	56	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.82 het 203 (75%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hulle as onderwysers 5 jaar tevore sukses belewe het, terwyl 126 (47%) aangedui het dat hulle ten tyde van die ondersoek (“tans”) sukses beleef het. Van bogenoemde 203 respondente het 105 (52%) ten tyde van die ondersoek steeds as onderwysers sukses beleef, 26 (13%) het nie meer sukses beleef nie, en 62 (31%) was onseker daaroor. Tien (5%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=242), blyk dit dat altesaam 193 (80%) van hulle 5 jaar tevore as onderwysers sukses beleef het, teenoor 122 (50%) wat ten tyde van die ondersoek sukses beleef het. Altesaam 79 (33%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor hulle suksesbeleving, en 41 (17%) het aangedui dat hulle as onderwysers nie sukses beleef nie. Dit blyk verder dat altesaam 126 (52%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 126 respondente het 105 (83%) steeds as onderwysers sukses beleef. Slegs twee van die

respondente wat 5 jaar tevore nie sukses beleef het nie, het aangedui dat hulle tans sukses beleef.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 329 (78%) aangedui dat hulle as onderwysers 5 jaar tevore sukses beleef het, terwyl slegs 194 (46%) aangedui het dat hulle as onderwysers ten tyde van die ondersoek sukses beleef het. Van bogenoemde 329 respondente het 169 (51%) ten tyde van die ondersoek steeds as onderwysers sukses beleef, 37 (11%) het nie meer sukses beleef nie, en 115 (35%) was onseker daarvoor. Agt (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=401), blyk dit dat altesaam 321 (80%) van hulle as onderwysers 5 jaar tevore sukses beleef het. Altesaam 156 (39%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor hul suksesbeleving in die onderwys, en 56 (14%) het aangedui dat hulle nie sukses beleef nie. Dit blyk verder dat altesaam 215 (54%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 215 respondente het 169 (79%) steeds as onderwysers sukses beleef. Sewe (32%) van die respondente wat as onderwysers 5 jaar tevore nie sukses beleef het nie, het aangedui dat hulle as onderwysers tans sukses beleef.

Die oorheersende tendens is 'n redelik drastiese afname in die respondente se suksesbeleving as onderwysers oor die betrokke 5-jaarperiode. Veel minder respondente het dus aangedui dat hulle “tans” as onderwysers sukses beleef, in vergelyking met 5 jaar tevore. Daar was ook veel meer respondente wat ten opsigte van hul huidige suksesbeleving onsekerheid aangedui het.

4.5.5.8 Potensiaalontwikkeling

Tabel 4.83: Die respondente se aanduiding of die onderwys hulle die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 81)

5 JAAR GELEDE	TANS									
	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	N	n	n	n	n
Geen respons	6	2	1	4	13	2	5	1	1	9
Stem saam	7	66	41	24	138	4	105	67	41	217
Onseker	5	14	36	16	71	1	31	65	23	120
Stem nie saam	1	12	8	27	48	0	30	15	32	77
Totaal	19	94	86	71	270	7	171	148	97	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.83 het 138 (51%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore hulle die geleentheid gebied het om hul volle potensiaal te ontwikkel, terwyl slegs 94 (35%) aangedui het dat die onderwys ten tyde van die ondersoek (“tans”) aan hulle die geleentheid gebied het om hul volle potensiaal te ontwikkel. Van bogenoemde 138 respondente het 66 (48%) ten tyde van die ondersoek steeds beleef dat die onderwys aan hulle die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel, 24 (17%) het dit nie meer beleef nie, en 41 (30%) was onseker daarvoor. Sewe (5%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=244), blyk dit dat altesaam 129 (53%) van hulle dit beleef dat die onderwys hulle 5 jaar tevore die geleentheid gebied het om hul volle potensiaal te ontwikkel, teenoor slegs 92 (38%) wat dit ten tyde van die ondersoek beleef het. Altesaam 85 (35%) het aangedui dat hulle “tans” onseker daarvoor is, en 67 (27%) het aangedui dat hulle nie die geleentheid kry om hul volle potensiaal te

ontwikkel nie. Dit blyk verder dat altesaam 129 (53%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 129 respondente het 66 (51%) dit beleef dat die onderwys steeds aan hulle die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel. Twaalf van die respondente wat dit beleef het dat die onderwys hulle 5 jaar tevore nie die geleentheid gebied het om hul volle potensiaal te ontwikkel nie, het aangedui dat die onderwys tans aan hulle dié geleentheid bied.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 217 (51%) aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore aan hulle die geleentheid gebied het om hul volle potensiaal te ontwikkel, terwyl 171 (40%) aangedui het dat hulle dit ten tyde van die ondersoek ervaar. Van bogenoemde 217 respondente was 105 (48%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwys aan hulle die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel, 41 (19%) het dit nie meer beleef nie, en 67 (31%) was onseker daaroor. Vier (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=409), blyk dit dat altesaam 213 (52%) van hulle van mening is dat die onderwys 5 jaar tevore aan hulle die geleentheid gebied het om hul volle potensiaal te ontwikkel. Altesaam 147 (36%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is daaroor, en 96 (23%) het aangedui dat die onderwys nie aan hulle die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel nie. Dit blyk verder dat altesaam 202 (49%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 202 respondente is 105 (52%) steeds van mening dat die onderwys aan hulle die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel. Dertig (39%) van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie aan hulle die geleentheid gebied het om hul volle potensiaal te ontwikkel nie, het aangedui dat die onderwys hulle tans die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel.

Die oorheersende tendens is 'n redelik drastiese afname oor die betrokke 5-jaarperiode in die respondente se mening dat die onderwys die geleentheid aan hulle bied om hul volle potensiaal te ontwikkel. Veel minder respondente het dus aangedui dat die onderwys hulle die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel, in vergelyking met 5 jaar tevore. Daar was ook 'n baie groot aantal respondente in beide areas wat onsekerheid aangedui het.

4.5.5.9 Beleving van invloedrykheid

Tabel 4.84: Die respondente se aanduiding of die onderwys hulle die geleentheid bied om invloedryke persone te wees, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 82)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	7	5	0	3	15	8	5	0	1	14
Stem saam	7	94	36	21	158	4	96	62	55	217
Onseker	3	14	27	5	49	1	17	55	19	92
Stem nie saam	2	4	3	39	48	0	15	13	72	100
Totaal	19	117	66	68	270	13	133	130	147	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.84 het 158 (59%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore hulle die geleentheid gebied het om invloedryk te wees, terwyl 117 (43%) aangedui het dat die onderwys ten tyde van die ondersoek (“tans”) hulle die geleentheid gebied het om invloedryk te wees. Van bogenoemde 158 respondente het 94 (59%) ten tyde van die ondersoek dit steeds beleef dat die onderwys aan hulle die geleentheid bied om invloedryk te wees, 21 (13%) het dit nie meer so beleef nie, en 36 (23%) was onseker daarvoor. Sewe (4%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=243), blyk dit dat altesaam 151 (62%) van hulle van mening is dat die onderwys 5 jaar tevore aan hulle die geleentheid gebied het om invloedryk te wees, teenoor slegs 112 (46%) wat dit ten tyde van die ondersoek beleef het. Altesaam 66 (27%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of die onderwys

hulle die geleentheid bied om invloedryk te wees, en 65 (27%) het aangedui dat die onderwys nie aan hulle dié geleentheid bied nie. Dit blyk verder dat altesaam 160 (66%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 160 respondente was 94 (59%) steeds van mening dat die onderwys hulle die geleentheid bied om invloedryk te wees. Slegs vier van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie aan hulle die geleentheid gebied het om invloedryk te wees nie, het aangedui dat dit hulle tans dié geleentheid bied.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 217 (51%) aangedui dat hulle van mening is dat die onderwys 5 jaar tevore aan hulle die geleentheid gebied het om invloedryk te wees, terwyl slegs 133 (31%) aangedui het dat hulle van mening is dat die onderwys ten tyde van die ondersoek aan hulle dié geleentheid bied. Van bogenoemde 217 respondente was 96 (44%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwys aan hulle die geleentheid bied om invloedryk te wees, 55 (25%) was van mening dat die onderwys nie meer aan hulle dié geleentheid bied nie, en 62 (29%) was onseker daaroor. Vier (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=404), blyk dit dat altesaam 213 (53%) van hulle van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore aan hulle die geleentheid gebied het om invloedryk te wees. Altesaam 130 (32%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is daaroor, en 146 (36%) het aangedui dat die onderwys hulle nie die geleentheid bied om invloedryk te wees nie. Dit blyk verder dat altesaam 223 respondente (55%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 223 respondente was 96 (43%) steeds van mening dat die onderwys aan hulle die geleentheid bied om invloedryk te wees. Vyftien (15%) van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie aan hulle die geleentheid gebied het om invloedryk te wees nie, het aangedui dat dit tans aan hulle dié geleentheid bied.

Die oorheersende tendens is 'n redelik drastiese afname oor die betrokke 5-jaarperiode in die respondente se belewing van die mate waarin die onderwys hulle in staat stel om invloedryke persone te kan wees. Veel minder respondente het dus aangedui dat hulle die onderwys “tans” so beleef, in vergelyking met 5 jaar tevore.

Daar was ook veel meer respondente wat ten opsigte van hul huidige beleving onsekerheid aangedui het.

4.5.5.10 Bestuur van onderwys

Tabel 4.85: Die respondente se mening of die onderwys goed bestuur word, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 83)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	4	0	1	4	9	5	3	1	2	11
Stem saam	6	19	30	42	97	3	42	61	62	168
Onseker	3	8	54	26	91	4	13	94	29	140
Stem nie saam	2	3	13	55	73	0	17	16	71	104
Totaal	15	30	98	127	270	12	75	172	164	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.85 het 97 (36%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore goed bestuur is, terwyl slegs 30 (11%) aangedui het dat die onderwys ten tyde van die ondersoek (“tans”) goed bestuur is. Van bogenoemde 97 respondente was 19 (20%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwys goed bestuur word, 42 (43%) was nie meer van mening dat die onderwys goed bestuur word nie, en 30 (31%) was onseker daaroor. Ses (6%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=250), blyk dit dat altesaam 91 (36%) van hulle van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore goed bestuur is, teenoor slegs 30 (12%) wat die mening ten tyde van die ondersoek gehuldig het. Altesaam 97 (39%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of die onderwys goed bestuur word, en 123

(49%) het aangedui dat die onderwys nie goed bestuur is nie. Dit blyk verder dat altesaam 128 (51%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 128 respondente was slegs 19 (15%) steeds van mening dat die onderwys goed bestuur word. Van die respondente wat nie van mening verander het nie, het 55 (43%) steeds gemeen dat die onderwys nie goed bestuur is nie, terwyl 54 (42%) steeds onseker daarvoor was. Slegs drie van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie goed bestuur was nie, het aangedui dat hulle meen dat die onderwys tans goed bestuur word.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 168 (40%) aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore goed bestuur is, terwyl slegs 75 (18%) aangedui het dat die onderwys ten tyde van die ondersoek goed bestuur is. Van bogenoemde 168 respondente was slegs 42 (25%) ten tyde van die ondersoek van mening dat die onderwys steeds goed bestuur word, 62 (37%) was van mening dat dit nie meer goed bestuur word nie, en 61 (36%) was onseker daarvoor. Drie (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=405), blyk dit dat altesaam 165 (41%) van hulle van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore goed bestuur is. Altesaam 171 (42%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of die onderwys goed bestuur word, en 162 (40%) het aangedui dat hulle van mening was dat die onderwys nie goed bestuur word nie. Dit blyk verder dat altesaam 207 respondente (51%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 207 respondente was slegs 42 (20%) steeds van mening dat die onderwys goed bestuur word. Van dié respondente wat nie van mening verander het nie, was 94 (45%) onseker of die onderwys goed bestuur is. Een en sewentig (34%) was van mening dat die onderwys vyf jaar tevore sowel as tans nie goed bestuur is nie. Sewentien (16%) van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie goed bestuur is nie, het aangedui dat hulle tans meen dat die onderwys goed bestuur word.

Die oorheersende tendens is dat die meerderheid respondente tans, soos ook 5 jaar tevore, steeds voel dat die onderwys nie goed bestuur word nie. Daar is egter 'n duidelike afname in hul mening of die onderwys goed bestuur word. Daar was ook

veel meer respondente wat ten opsigte van hul huidige sowel as 5 jaar gelede onsekerheid aangedui het.

4.5.5.11 Administrasie van onderwys

Tabel 4.86: Die respondente se mening of die onderwys goed administreer word, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 84)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	Onseker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	Onseker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	5	0	2	5	12	5	3	3	3	14
Stem saam	7	25	22	43	97	4	49	58	57	168
Onseker	3	6	55	26	90	2	13	89	28	132
Stem nie saam	1	4	11	55	71	0	16	19	74	109
Totaal	16	35	90	129	270	11	81	169	162	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.86 het 97 (36%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore goed gadministreer is, terwyl slegs 35 (13%) aangedui het dat die onderwys ten tyde van die ondersoek (“tans”) goed gadministreer is. Van bogenoemde 97 respondente het slegs 25 (26%) ten tyde van die ondersoek steeds aangedui dat die onderwys goed gadministreer is, 43 (44%) het aangedui dat dit nie goed gadministreer is nie, en 22 (23%) was onseker daaroor. Sewe (7%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=247), blyk dit dat altesaam 90 (36%) van hulle aangedui het dat die onderwys 5 jaar tevore goed gadministreer is, teenoor slegs 35 (14%) wat aangedui het dat dit ten tyde van die ondersoek goed gadministreer is. Altesaam 88 (36%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of die onderwys goed

geadministreer word, en 124 (50%) het aangedui dat dit nie goed geadministreer word nie. Dit blyk verder dat altesaam 135 (55%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 135 respondente het 25 (19%) aangedui dat die onderwys steeds goed geadministreer word, en 55 (41%) was onseker. 'n Verdere 55 (41%) was van mening dat die onderwys tans (soos 5 jaar gelede) nie goed geadministreer word nie. Slegs vier van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie goed geadministreer is nie, het aangedui dat dit tans goed geadministreer word.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 168 (40%) aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore goed geadministreer is, terwyl slegs 81 (19%) aangedui het dat die onderwys ten tyde van die ondersoek goed geadministreer word. Van bogenoemde 168 respondente het 49 (29%) ten tyde van die ondersoek aangedui dat die onderwys goed geadministreer word, 57 (34%) was van mening dat dit nie meer goed geadministreer word nie, en 58 (35%) was onseker daaroor. Vier (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=403), blyk dit dat altesaam 164 (41%) van hulle van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore goed geadministreer is. Altesaam 166 (41%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor die administrasie van die onderwys, en 159 (39%) het aangedui dat hulle van mening is dat dit nie goed geadministreer is nie. Dit blyk verder dat altesaam 212 respondente (53%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 212 respondente was 49 (23%) van mening dat die onderwys steeds goed geadministreer word. Van dié groep voel die meerderheid 89 (42%) onseker, terwyl 74 (35%) van mening is dat die onderwys tans steeds nie goed geadministreer word nie. Sestien (15%) van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie goed geadministreer is nie, het aangedui dat dit tans goed geadministreer word.

Die oorheersende tendens is 'n redelike afname in die respondente se mening oor die doeltreffendheid waarmee die onderwys tans geadministreer word. Veel minder respondente het dus aangedui dat die onderwys “tans” goed geadministreer word, in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.12 Invloed van onderwys op persoonlike lewe

Tabel 4.87: Die respondente se mening of die onderwys hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 85)

5 JAAR GELEDE	TANS									
	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	5	2	2	3	12	4	3	4	3	14
Stem saam	7	65	38	47	157	6	100	64	76	246
Onseker	4	12	29	18	63	2	21	53	14	90
Stem nie saam	1	3	3	31	38	1	11	6	55	73
Totaal	17	82	72	99	270	13	135	127	148	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.87 het 157 (58%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed het, terwyl slegs 82 (30%) aangedui het dat dit (“tans”) die geval was. Van bogenoemde 157 respondente was 65 (41%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwys hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed, 47 (30%) het nie meer dié mening gehuldig nie, en 38 (24%) was onseker daarvoor. Sewe (4%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=246), blyk dit dat altesaam 150 (61%) van hulle van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed het, teenoor slegs 80 (33%) wat ten tyde van die ondersoek die mening gehad het. Altesaam 70 (28%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor die invloed van die onderwys op hul persoonlike lewe, en 96 (39%) het aangedui dat dit nie hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed nie. Dit blyk verder dat altesaam 125

(51%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 125 respondente was 65 (52%) steeds van mening dat die onderwys hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed. Slegs drie van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed het nie, het aangedui dat dit hulle persoonlike lewe tans ten goede beïnvloed.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 246 (58%) aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed het, terwyl slegs 135 (32%) aangedui dat dit ten tyde van die ondersoek die geval was. Van bogenoemde 246 respondente was 100 (41%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwys hul persoonlike lewe ten goede beïnvloed, 76 (31%) het nie meer so gevoel nie, en 64 (26%) was onseker daaroor. Ses (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=400), blyk dit dat altesaam 240 (60%) van hulle van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore hul persoonlike lewens ten goede beïnvloed het. Altesaam 123 (31%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of die onderwys hul persoonlike lewens ten goede beïnvloed, en 145 (36%) het aangedui dat die onderwys nie hul persoonlike lewens ten goede beïnvloed het nie. Dit blyk verder dat altesaam 208 (52%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 208 respondente was 100 (48%) steeds van mening dat die onderwys hul persoonlike lewens ten goede beïnvloed. Slegs elf (15%) van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie hul persoonlike lewens ten goede beïnvloed het nie, het aangedui dat dit hul persoonlike lewens tans ten goede beïnvloed.

Samevattend blyk twee algemene tendense duidelik uit hierdie resultate:

1. Daar is 'n opvallende ooreenkoms tussen die responspatrone van die twee areas.
2. Die oorheersende tendens is 'n redelik drastiese verandering in die respondente se mening oor die invloed van die onderwys op hul persoonlike lewe oor die

betrokke 5-jaarperiode. Veel minder respondente het aangedui dat die onderwys “tans” hul persoonlike lewe positief beïnvloed, in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.13 Finansiële sekuriteit

Tabel 4.88: Die respondente se mening of die onderwys hulle finansiële sekuriteit bied, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 86)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	1	2	0	8	11	4	4	1	1	10
Stem Saam	4	32	25	48	109	4	102	45	65	216
Onseker	3	1	27	11	42	2	11	33	25	71
Stem nie saam	2	1	5	100	108	1	11	9	105	126
Totaal	10	36	57	167	270	11	128	88	196	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.88 het 109 (40%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore aan hulle finansiële sekuriteit gebied het, terwyl slegs 36 (13%) aangedui het dat dit ten tyde van die ondersoek (“tans”) die geval was. Van bogenoemde 109 respondente was 32 (29%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwys aan hulle finansiële sekuriteit bied, 48 (44%) was van mening dat dit nie meer vir hulle finansiële sekuriteit bied nie, en 25 (23%) was onseker daaroor. Vier (4%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=250), blyk dit dat altesaam 105 (42%) van hulle van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore aan hulle finansiële sekuriteit gebied het, teenoor slegs 34 (14%) wat ten tyde van die ondersoek van dié mening gehuldig het. Altesaam 57 (23%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of die onderwys

finansiële sekuriteit aan hulle bied, en die meerderheid, 159 (64%), was van mening dat die onderwys nie finansiële sekuriteit aan hulle bied nie. Dit blyk verder dat altesaam 159 (64%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 159 respondente was slegs 32 (20%) van mening dat die onderwys steeds finansiële sekuriteit aan hulle bied. Slegs een van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie finansiële sekuriteit gebied het nie, het aangedui dat dit tans finansiële sekuriteit bied.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 216 (51%) aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore finansiële sekuriteit gebied het, terwyl slegs 128 (30%) aangedui het dat die onderwys ten tyde van die ondersoek aan hulle finansiële sekuriteit gebied het. Van bogenoemde 216 respondente was 102 (47%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwys finansiële sekuriteit aan hulle bied, 65 (30%) was nie meer van mening dat dit finansiële sekuriteit aan hulle bied nie, en 45 (21%) was onseker daaroor. Vier (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=406), blyk dit dat altesaam 212 (52%) van mening is dat die onderwys 5 jaar tevore finansiële sekuriteit aan hulle gebied het. Altesaam 87 (21%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is daaroor en 195 (48%) het aangedui dat die onderwys nie finansiële sekuriteit aan hulle bied nie. Dit blyk verder dat altesaam 240 (59%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 240 respondente was 102 (43%) steeds van mening dat die onderwys finansiële sekuriteit bied. Slegs elf (9%) van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie finansiële sekuriteit gebied het nie, het aangedui dat dit tans finansiële sekuriteit bied.

Die oorheersende tendens is 'n redelike afname in die respondente se mening of die onderwys oor die betrokke 5-jaarperiode finansiële sekuriteit aan hulle gebied het. Veel minder respondente het aangedui dat hulle van mening is dat die onderwys “tans” aan hulle finansiële sekuriteit bied, in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.14 Beroepsekuriteit

Tabel 4.89: Die respondente se mening of die onderwys hulle beroepsekuriteit bied, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 87)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	4	0	0	7	11	5	3	1	2	11
Stem saam	2	38	40	81	161	5	106	59	110	280
Onseker	2	1	19	10	32	4	7	35	19	65
Stem nie saam	4	9	4	49	66	1	6	5	55	67
Totaal	12	48	63	147	270	15	122	100	186	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.89 het 161 (60%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore aan hulle beroepsekuriteit gebied het, terwyl slegs 48 (18%) aangedui het dat dit ten tyde van die ondersoek (“tans”) die geval was. Van bogenoemde 161 respondente was 38 (24%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwys aan hulle beroepsekuriteit bied, 81 (50%) was van mening dat dit nie meer aan hulle beroepsekuriteit bied nie, en 40 (25%) was onseker daarvoor. Twee (1%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=251), blyk dit dat altesaam 159 (63%) van hulle van mening is dat die onderwys 5 jaar tevore aan hulle beroepsekuriteit gebied het, teenoor slegs 48 (19%) wat ten tyde van die ondersoek van mening was dat dit beroepsekuriteit aan hulle bied. Altesaam 63 (25%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of die onderwys beroepsekuriteit aan hulle bied, en die meerderheid (140; 56%) was van mening dat die onderwys nie beroepsekuriteit aan hulle bied nie. Dit blyk verder dat altesaam 106 (42%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde

respons gegee het. Van hierdie 106 respondente was slegs 38 (36%) van mening dat die onderwys steeds beroepsekuriteit aan hulle bied. Slegs nege van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie beroepsekuriteit gebied het nie, het aangedui dat hulle van mening is dat dit tans beroepsekuriteit bied.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 280 (66%) aangedui dat die onderwys 5 jaar tevore beroepsekuriteit gebied het, terwyl slegs 122 (29%) aangedui het dat die onderwys ten tyde van die ondersoek aan hulle beroepsekuriteit gebied het. Van bogenoemde 280 respondente was 106 (38%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwys beroepsekuriteit aan hulle bied, 110 (39%) was nie meer van mening dat dit beroepsekuriteit aan hulle bied nie, en 59 (21%) was onseker daaroor. Vyf (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=402), blyk dit dat altesaam 275 (68%) van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore beroepsekuriteit aan hulle gebied het. Altesaam 99 (25%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor of die onderwys beroepsekuriteit aan hulle bied, en 184 (46%) het aangedui dat die onderwys nie beroepsekuriteit aan hulle bied nie. Dit blyk verder dat altesaam 196 (49%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 196 respondente was 106 (54%) steeds van mening dat die onderwys beroepsekuriteit bied. Slegs ses (9%) van die respondente wat van mening was dat die onderwys 5 jaar tevore nie beroepsekuriteit gebied het nie, het aangedui dat dit tans beroepsekuriteit bied.

Die oorheersende tendens is 'n redelike afname oor die betrokke 5-jaarperiode in die respondente se beleving van beroepsekuriteit. Veel minder respondente het dus aangedui dat hulle van mening is dat die onderwys “tans” aan hulle beroepsekuriteit bied, in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.15 Visie en missie van onderwys

Tabel 4.90: Die respondente se mening of die onderwys ‘n duidelike visie en missie het, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 88)

5 JAAR GELEDE	TANS									
	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	4	1	1	6	12	6	2	1	2	11
Stem saam	3	25	22	23	73	5	70	59	40	174
Onseker	6	20	68	32	126	3	29	96	31	159
Stem nie saam	2	3	10	44	59	2	21	10	46	79
Totaal	15	49	101	105	270	16	122	166	119	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.90 het 73 (27%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die onderwysdepartement 5 jaar tevore ‘n duidelike visie en missie gehad het, terwyl 49 (18%) aangedui het dat die onderwysdepartement ten tyde van die ondersoek (“tans”) ‘n duidelike visie en missie het. Van bogenoemde 73 respondente was 25 (34%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwysdepartement ‘n duidelike visie en missie het, 23 (32%) was van mening dat dit nie meer ‘n duidelike visie en missie het nie, en 22 (30%) was onseker daaroor. Drie (4%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=247), blyk dit dat altesaam 70 (28%) van hulle van mening was dat die onderwysdepartement 5 jaar tevore ‘n duidelike visie en missie gehad het, teenoor 48 (19%) wat ten tyde van die ondersoek dié mening gehuldig het. Altesaam 100 (40%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is of die onderwysdepartement ‘n duidelike visie en missie het, en 99 (40%) was van mening dat die onderwysdepartement nie ‘n duidelike visie en missie het nie. Dit blyk verder

dat altesaam 137 (55%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 137 respondente was slegs 25 (18%) van mening dat die onderwysdepartement steeds 'n duidelike visie en missie het. Slegs drie van die respondente wat van mening was dat die onderwysdepartement 5 jaar tevore nie 'n duidelike visie en missie gehad het nie, het aangedui dat hulle van mening is dat dit tans 'n duidelike visie en missie het.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 174 (41%) aangedui dat die onderwysdepartement 5 jaar tevore 'n duidelike visie en missie gehad het, terwyl slegs 122 (29%) aangedui het dat die onderwysdepartement ten tyde van die ondersoek 'n duidelike visie en missie het. Van bogenoemde 174 respondente was 70 (40%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die onderwysdepartement 'n duidelike visie en missie het, 40 (23%) was nie meer van mening dat dit 'n duidelike visie en missie het nie, en 59 (34%) was onseker daaroor. Vyf (3%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=402), blyk dit dat altesaam 169 (42%) van mening is dat die onderwysdepartement 5 jaar tevore 'n duidelike visie en missie gehad het. Altesaam 165 (41%) het aangedui dat hulle onseker is of die onderwysdepartement “tans” 'n duidelike visie en missie het, en 117 (29%) het aangedui dat die onderwysdepartement nie 'n duidelike visie en missie het nie. Dit blyk verder dat altesaam 212 (53%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 212 respondente was 70 (33%) steeds van mening dat die onderwysdepartement 'n duidelike visie en missie het. Een en twintig (27%) van die respondente wat van mening was dat die onderwysdepartement 5 jaar tevore nie 'n duidelike visie en missie gehad het nie, het aangedui dat dit tans 'n duidelike visie en missie het.

Die oorheersende tendens is 'n redelike afname oor die betrokke 5 jaar in die respondente se mening oor die onderwysdepartement se visie en missie. Minder respondente het dus aangedui dat hulle van mening is dat die onderwysdepartement “tans” 'n duidelike visie en missie het, in vergelyking met 5 jaar tevore.

In beide areas bestaan daar egter groot onsekerheid oor hierdie aangeleentheid.

4.5.5.16 Visie en missie van skool

Tabel 4.91: Die respondente se mening of hul skool ‘n duidelike visie en missie het, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 89)

5 JAAR GELEDE	TANS									
	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	Onseker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	Onseker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	3	4	1	2	10	4	3		1	8
Stem saam	4	107	25	14	150	7	181	51	21	260
Onseker	3	27	29	7	66	0	40	47	9	96
Stem nie saam	1	8	7	28	44	0	26	6	27	59
Totaal	11	146	62	51	270	11	250	104	58	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.91 het 150 (56%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hul skool 5 jaar tevore ‘n duidelike visie en missie gehad het, terwyl 146 (54%) aangedui het dat hul skool ten tyde van die ondersoek (“tans”) ‘n duidelike visie en missie het. Van bogenoemde 150 respondente was 107 (71%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat hul skool ‘n duidelike visie en missie het, 14 (9%) was van mening dat dit nie meer ‘n duidelike visie en missie het nie, en 25 (17%) was onseker daaroor. Vier (3%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=252), blyk dit dat altesaam 146 (60%) van hulle van mening is dat hul skool 5 jaar tevore ‘n duidelike visie en missie gehad het, teenoor 142 (56%) wat ten tyde van die ondersoek van mening was dat dit ‘n duidelike visie en missie het. Altesaam 61 (24%) het aangedui dat hulle onseker is of hul skool “tans” ‘n duidelike visie en missie het, 49 (19%) was van mening dat hul

skool nie 'n duidelike visie en missie het nie. Dit blyk verder dat altesaam 164 (65%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 164 respondente was 107 (65%) van mening dat hul skool steeds 'n duidelike visie en missie het. Agt van die respondente wat van mening was dat hul skool 5 jaar tevore nie 'n duidelike visie en missie gehad het nie, het aangedui dat dit tans 'n duidelike visie en missie het.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 260 (61%) aangedui dat hul skool 5 jaar tevore 'n duidelike visie en missie gehad het, terwyl 250 (59%) aangedui het dat hul skool ten tyde van die ondersoek 'n duidelike visie en missie het. Van bogenoemde 260 respondente was 181 (70%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat hul skool 'n duidelike visie en missie het, 21 (8%) was nie meer van mening dat dit 'n duidelike visie en missie het nie, en 51 (20%) was onseker daaroor. Sewe (3%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=408), blyk dit dat altesaam 253 (62%) van mening is dat hul skool 5 jaar tevore 'n duidelike visie en missie gehad het. Altesaam 104 (25%) het aangedui dat hulle onseker is oor of hul skool “tans” 'n duidelike visie en missie het, en 57 (14%) het aangedui dat hul skool nie 'n duidelike visie en missie het nie. Dit blyk verder dat altesaam 255 (63%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 255 respondente was 181 (71%) steeds van mening dat hul skool 'n duidelike visie en missie het. Ses en twintig (44%) van die respondente wat van mening was dat hul skool 5 jaar tevore nie 'n duidelike visie en missie gehad het nie, het aangedui dat dit tans 'n duidelike visie en missie het.

Hier bestaan geen oorheersende tendens ten opsigte van respondente se mening oor hul skool se visie en missie nie. Wat egter opvallend is, is die groot persentasie in beide areas wat nie oor die betrokke 5 jaar van opinie verander het nie. Die meerderheid respondente voel steeds dat hulle skool 'n duidelike visie en missie het.

4.5.5.17 Fisiese werksomstandighede

Tabel 4.92: Die respondente se mening of hul fisiese werksomstandighede aangenaam is, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 90)

		TANS								
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	Onseker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	Onseker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	6	3	0	6	15	2	3	0	2	7
Stem saam	4	69	30	44	147	7	176	49	52	284
Onseker	2	5	26	21	54	1	14	42	7	64
Stem nie saam	1	8	6	39	54	1	12	6	49	68
Totaal	13	85	62	110	270	11	205	97	110	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.91 het 147 (54%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hul fisiese werksomstandighede 5 jaar tevore aangenaam was, terwyl 85 (31%) aangedui dat hul fisiese werksomstandighede ten tyde van die ondersoek (“tans”) aangenaam is. Van bogenoemde 147 respondente was 69 (47%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat hul fisiese werksomstandighede aangenaam is, 44 (30%) was van mening dat dit nie meer aangenaam is nie, en 30 (20%) was onseker daaroor. Vier (3%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=248), blyk dit dat altesaam 143 (58%) van hulle van mening is dat hul fisiese werksomstandighede 5 jaar tevore aangenaam was, teenoor 82 (33%) wat ten tyde van die ondersoek van mening was dat dit aangenaam is. Altesaam 62 (25%) het aangedui dat hulle onseker is of hul fisiese werksomstandighede “tans” aangenaam is, en 104 (42%) was van mening dat hul fisiese werksomstandighede nie aangenaam is nie. Dit blyk verder dat altesaam 134 (54%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van

hierdie 134 respondente was 69 (51%) van mening dat hul fisiese werksomstandighede steeds aangenaam is. Agt van die respondente wat van mening was dat hul fisiese werksomstandighede 5 jaar tevore nie aangenaam was nie, het aangedui dat dit tans aangenaam is.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 284 (67%) aangedui dat hul fisiese werksomstandighede 5 jaar tevore aangenaam was, terwyl 205 (48%) aangedui het dat hul fisiese werksomstandighede ten tyde van die ondersoek aangenaam is. Van bogenoemde 284 respondente was 176 (62%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat hul fisiese werksomstandighede aangenaam is, 52 (18%) was van mening dat dit nie meer aangenaam is nie, en 49 (17%) was onseker daaroor. Sewe (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=407), blyk dit dat altesaam 277 (68%) van mening is dat hul fisiese werksomstandighede 5 jaar tevore aangenaam was. Altesaam 97 (24) het aangedui dat hulle onseker is oor of hul fisiese werksomstandighede “tans” aangenaam is, en 108 (27%) het aangedui dat hul fisiese werksomstandighede nie aangenaam is nie. Dit blyk verder dat altesaam 267 (66%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 266 respondente was 176 (66%) steeds van mening dat hul fisiese werksomstandighede aangenaam is. Twaalf (18%) van die respondente wat van mening was dat hul fisiese werksomstandighede 5 jaar tevore nie aangenaam was nie, het aangedui dat dit tans aangenaam is.

Die oorheersende tendens is 'n redelike afname oor die betrokke 5 jaar in die respondente se mening oor hul fisiese werksomstandighede. Minder respondente het aangedui dat hulle van mening is dat hul fisiese werksomstandighede “tans” aangenaam is, in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.18 Fisieke veiligheidsbeleving

Tabel 4.93: Die respondente se beleving van veiligheid, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 91)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	1	2	2	2	7	2	5	0	0	7
Stem saam	4	83	37	50	174	6	220	58	58	342
Onseker	3	4	21	14	42	1	6	28	7	42
Stem nie saam	0	7	3	37	47	2	5	2	23	32
Totaal	8	96	63	103	270	11	236	88	88	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.93 het 174 (64%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hulle 5 jaar tevore veilig in hul skole gevoel het, terwyl 96 (36%) aangedui dat hulle ten tyde van die ondersoek (“tans”) veilig in hul skole gevoel het. Van bogenoemde 174 respondente het 83 (48%) ten tyde van die ondersoek aangedui dat hulle steeds veilig in hul skole voel, 50 (29%) het aangedui dat hulle nie meer veilig in hul skole voel nie, en 37 (21%) was onseker daaroor. Vier (2%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=256), blyk dit dat altesaam 170 (66%) van hulle aangedui het dat hulle 5 jaar tevore veilig in hul skole gevoel het, teenoor 94 (37%) wat ten tyde van die ondersoek veilig in hul skole gevoel het. Altesaam 61 (24%) het aangedui dat hulle “tans” onseker voel oor hulle veiligheid in hul skole, en 101 (39%) was van mening dat hulle nie veilig in hul skole voel nie. Dit blyk verder dat altesaam 141 (55%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 141 respondente het 83 (59%) aangedui dat hulle steeds veilig in hul

skole voel. Sewe van die respondente wat aangedui het dat hul 5 jaar tevore nie veilig in hulle skole gevoel het nie, het aangedui dat dit “tans” veilig is in hulle skole.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 342 (81%) aangedui dat hulle 5 jaar tevore veilig in hulle skole gevoel het, terwyl 236 (56%) aangedui het dat hulle ten tyde van die ondersoek veilig in hul skole gevoel het. Van bogenoemde 342 respondente was 220 (64%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat hulle veilig voel in hul skole, 58 (17%) het aangedui dat hulle nie meer veilig voel in hulle skole nie, en 58 (17%) was onseker daaroor. Ses (2%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=407), blyk dit dat altesaam 336 (83%) aangedui het dat hulle 5 jaar tevore veilig in hulle skole gevoel het. Altesaam 88 (22%) het aangedui dat hulle “tans” onseker voel oor hul veiligheid in hulle skole, en 88 (22%) het aangedui hulle nie veilig in hul skole gevoel het nie. Dit blyk verder dat altesaam 271 (67%) respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 271 respondente het 220 (81%) aangedui dat hulle steeds veilig in hulle skole voel. Vyf (16%) van die respondente wat van mening was dat hulle 5 jaar tevore nie veilig in hul skole gevoel het nie, het aangedui dat hulle tans veilig in hul skole voel.

Die oorheersende tendens is ‘n redelik drastiese afname in die respondente se veiligheidsbeleving in hul skole oor die betrokke 5 jaar. Minder respondente in beide areas, maar veral in die Athlone-area, het aangedui dat hul “tans” veilig in hul skole voel, in vergelyking met 5 jaar tevore. Daar bestaan ook ‘n sterk gevoel van onsekerheid by respondente in beide areas oor hulle veiligheidsbeleving.

4.5.5.19 Skooldisipliene

Tabel 4.94: Die respondente se persepsie van skooldisipliene, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (item 92)

TANS										
5 JAAR GELEDE	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On-seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons		3	1	2	6	1	5		1	7
Stem saam	3	66	41	58	168	4	117	89	116	326
Onseker	3	2	35	15	55	2	2	31	11	46
Stem nie saam	1	5	1	34	41		8	3	33	44
Totaal	7	76	78	109	270	7	132	123	161	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.94 het 168 (62%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat die dissipline in hul skole 5 jaar tevore goed was, terwyl 76 (28%) aangedui het dat die dissipline ten tyde van die ondersoek (“tans”) goed was. Van bogenoemde 168 respondente was 66 (39%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die dissipline in hulle skole goed is, 58 (35%) was van mening dat die skooldisipliene nie goed is nie, en 41 (24%) was onseker daaroor. Drie (2%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=257), blyk dit dat altesaam 165 (64%) van hulle van mening is dat die dissipline in hul skole 5 jaar tevore goed was, teenoor 73 (28%) wat ten tyde van die ondersoek van mening was dat die dissipline in hul skole goed was. Altesaam 77 (30%) het aangedui dat hulle “tans” onseker voel oor die dissipline in hulle skole, en 107 (42%) was van mening dat die dissipline in hulle skole nie goed is nie. Dit blyk verder dat altesaam 135 (53%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 135 respondente was 66 (49%) van

mening dat die dissipline in hul skole steeds goed is. Slegs 5 van die respondente wat van mening was dat die dissipline 5 jaar tevore nie goed was nie, het aangedui dat die dissipline “tans” goed is.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 326 (77%) aangedui dat die dissipline in hul skole 5 jaar tevore goed was, terwyl 132 (31%) aangedui het dat die dissipline ten tyde van die ondersoek goed was. Van bogenoemde 326 respondente was 117 (36%) ten tyde van die ondersoek steeds van mening dat die dissipline in die skole goed was, 116 (36%) was van mening dat die dissipline nie meer goed is nie, en 89 (27%) was onseker daaroor. Vier (1%) het nie ‘n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=410), blyk dit dat altesaam 322 (79%) van mening is dat die dissipline 5 jaar tevore goed was. Altesaam 123 (30%) het aangedui dat hulle “tans” onseker voel oor die dissipline in hulle skole, en 160 (39%) het aangedui dat die dissipline in hul skole nie goed is nie. Dit blyk verder dat altesaam 181 (44%) respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 181 respondente was 117 (65%) steeds van mening dat die dissipline in hul skole goed is. Agt (18%) van die respondente wat van mening was dat die dissipline 5 jaar tevore nie goed was nie, het aangedui dat die dissipline tans goed is in hul skole.

Die oorheersende tendens is ‘n redelik drastiese afname in die respondente se mening oor die dissipline in hul skole oor die betrokke 5 jaar. Minder respondente het dus aangedui dat die dissipline “tans” goed is, in vergelyking met 5 jaar tevore.

4.5.5.20 Beleving van dienslewering aan die gemeenskap

Tabel 4.95: Die respondente se persepsies van dienslewering aan die gemeenskap, ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans (Item 93)

5 JAAR GELEDE	TANS									
	Athlone					Worcester				
	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal	Geen respons	Stem saam	On- seker	Stem nie saam	Totaal
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Geen respons	1	5	2	0	8	0	7	0	0	7
Stem saam	4	188	26	7	225	6	305	57	18	386
Onseker	2	4	21	1	28	0	11	14	0	25
Stem nie saam	0	3	1	5	9	0	2	1	2	5
Totaal	7	200	50	13	270	6	325	72	20	423

Athlone-area: Volgens Tabel 4.95 het 225 (83%) van die 270 Athlone-respondente aangedui dat hulle 5 jaar tevore gevoel het dat hulle 'n diens aan die gemeenskap lewer, terwyl 200 (74%) aangedui het dat hulle ten tyde van die ondersoek ("tans") gevoel het dat hulle 'n diens aan die gemeenskap lewer. Van bogenoemde 225 respondente het 188 (84%) aangedui dat hulle ten tyde van die ondersoek steeds 'n diens aan die gemeenskap lewer, 7 (3%) het nie so gevoel nie, en 26 (12%) was onseker daaroor. Slegs 4 (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van "5 jaar gelede" sowel as "tans" gerespondeer het (n=256), blyk dit dat altesaam 221 (86%) van hulle 5 jaar tevore gevoel het dat hulle 'n diens aan die gemeenskap gelewer het, teenoor 195 (76%) wat ten tyde van die ondersoek gevoel het dat hulle 'n diens aan die gemeenskap lewer. Altesaam 48 (19%) het aangedui dat hulle "tans" onseker is oor hul dienslewering aan die gemeenskap en 13 (5%) het aangedui dat hulle nie 'n diens aan die gemeenskap lewer nie. Dit blyk verder dat altesaam 214 (84%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 214

respondente het 188 (88%) aangedui dat hulle steeds voel dat hulle 'n diens aan die gemeenskap lewer. Slegs drie van die respondente wat 5 jaar tevore nie gevoel het dat hulle 'n diens aan die gemeenskap gelewer het nie, het aangedui dat hulle tans 'n diens aan die gemeenskap lewer.

Worcester-area: Van die 423 Worcester-respondente het 386 (91%) aangedui dat hulle 5 jaar tevore gevoel het dat hulle 'n diens aan die gemeenskap gelewer het, terwyl 325 (77%) aangedui het dat hulle ten tyde van die ondersoek gevoel het dat hulle 'n diens aan die gemeenskap lewer. Van bogenoemde 386 respondente het 305 (79%) ten tyde van die ondersoek steeds gevoel dat hulle 'n diens aan die gemeenskap lewer, 18 (5%) het nie gevoel dat hulle 'n diens aan die gemeenskap lewer nie, en 57 (15%) was onseker daarvoor. Ses (2%) het nie 'n respons gegee nie.

Indien slegs dié respondente in ag geneem word wat ten opsigte van “5 jaar gelede” sowel as “tans” gerespondeer het (n=410), blyk dit dat altesaam 380 (93%) van hulle 5 jaar tevore reeds gevoel dat hulle 'n diens aan die gemeenskap gelewer het. Altesaam 72 (18%) het aangedui dat hulle “tans” onseker is oor hul dienslewering aan die gemeenskap, en 20 (5%) het aangedui dat hulle nie 'n diens aan die gemeenskap lewer nie. Dit blyk verder dat altesaam 321 respondente (78%) van hierdie respondente in beide gevalle dieselfde respons gegee het. Van hierdie 321 respondente het 305 (95%) steeds gevoel dat hulle 'n diens aan die gemeenskap lewer. Slegs 2 (40%) van die respondente wat 5 jaar tevore nie 'n diens aan die gemeenskap gelewer het nie, het aangedui dat hulle tans 'n diens aan die gemeenskap lewer.

Die oorheersende tendens is dat onderwysers diens aan die gemeenskap lewer.

Daar is 'n klein persentasie vermindering in onderwysers se mening dat hulle 'n diens aan die gemeenskap lewer, naamlik 11% in die Athlone-area en 16% in die Worcester-area. Die positiewe respons bly egter baie hoog.

4.5.5.21.1 Samevatting

Tabel 4.96 bestaan uit 'n sinopsis van die response op items 74 tot 93. Hierdie tabel dui aan dat daar betreklike sterk veranderinge in die aangenaamheids-, sinvolheids- en suksesbeleving van respondente is. Die oorgrote meerderheid van die respondente is van mening dat die onderwys tans nie goed bestuur en geadministreer word nie. Hulle persoonlike lewe word tans nie positief deur die onderwys beïnvloed nie. Respondente beleef klaarblyklik nie meer finansiële en beroepsekuriteit nie. Oor die algemeen is hulle fisiese werksomstandighede nie meer na wense nie en hulle beleef nie meer fisieke veiligheid by hul skole nie. Hulle is ook van mening dat skoordissipline drasties agteruitgegaan het.

Hierteenoor het respondente meer positiewe belewenisse getoon oor twee aspekte. Meer respondente is van mening dat hulle tans meer vryheid het om redelik outonoom op te tree as wat 5 jaar tevore die geval was (item 77). Meer respondente huldig ook die mening dat hulle tans voldoende erkenning as onderwysers beleef as wat 5 jaar tevore die geval was (item 79).

Die respondente in beide areas het ook 'n opmerklik groot "onseker"-respons uitgebring ten opsigte van hul aangenaamheidsbeleving (item 74), sinvolheidsbeleving (item 75), suksesbeleving (item 80), potensiaalontwikkeling (item 81), die wyse waarop die onderwys bestuur en geadministreer word (items 83 en 84), die visie en die missie van die onderwysdepartement (item 88) en hul skole se handhawing van dissipline (item 92).

Tabel 4.96: 'n Sinopsis van die response op item 74 tot 93 (persentasies)

Area														
		Athlone						Worcester						
Item		5 jaar gelede			Tans			5 jaar gelede			Tans			
		STEM SAAM	ON SEKER	STEM NIE SAAM	STEM SAAM	ON SEKER	STEM NIE SAAM	STEM SAAM	ON SEKER	STEM NIE SAAM	STEM SAAM	ON SEKER	STEM NIE SAAM	
74	Aangenaamheidsbeleving	88%	8%	4%	38%	34%	28%	87%	8%	5%	36%	35%	29%	
75	Sinvolheidsbeleving	84%	10%	6%	38%	38%	24%	81%	12%	6%	38%	40%	21%	
76	Beleving van uitdaging	83%	9%	8%	62%	21%	17%	80%	12%	8%	58%	25%	17%	
77	Ooutonomie	66%	15%	19%	74%	17%	9%	57%	20%	23%	77%	14%	9%	
78	Beheer oor verantwoordelikhede	62%	20%	18%	60%	24%	16%	73%	16%	12%	61%	25%	15%	
79	Erkennung as onderwyser	21%	28%	51%	45%	26%	29%	24%	29%	47%	51%	19%	30%	
80	Suksesbeleving	80%	14%	6%	50%	33%	17%	80%	14%	5%	47%	39%	14%	
81	Potensiaalontwikkeling	54%	17%	19%	38%	35%	27%	52%	29%	19%	41%	36%	23%	
82	Beleving van invloedrykheid	62%	19%	19%	46%	27%	27%	53%	23%	25%	32%	32%	36%	
83	Bestuur van onderwys	36%	35%	28%	12%	39%	49%	41%	34%	26%	18%	42%	40%	
84	Administrasie van onderwys	36%	35%	28%	14%	36%	50%	41%	32%	27%	19%	41%	40%	
85	Invloed op persoonlike lewe	61%	24%	15%	33%	28%	39%	60%	22%	18%	33%	31%	36%	
86	Finansiële sekuriteit	42%	16%	43%	14%	23%	63%	52%	17%	31%	31%	21%	48%	
87	Beroepsekuriteit	63%	12%	25%	19%	25%	56%	68%	15%	16%	30%	25%	46%	
88	Visie en missie van onderwys	28%	49%	23%	19%	41%	40%	42%	39%	19%	30%	41%	29%	
89	Visie en missie van skool	58%	25%	17%	56%	24%	19%	62%	24%	14%	61%	25%	14%	
90	Fisiese werksomstandighede	58%	21%	21%	33%	25%	42%	68%	15%	16%	50%	24%	26%	
91	Fisieke veiligheidsbeleving	66%	15%	18%	37%	24%	39%	83%	10%	7%	57%	22%	22%	
92	Skooldisipline	64%	20%	16%	28%	30%	41%	79%	11%	11%	31%	30%	39%	
93	Gemeenskapsdienslewering	86%	10%	4%	76%	19%	5%	93%	6%	1%	78%	18%	4%	

4.6 SAMEVATTENDE PERSPEKTIEFSTELLING

In hierdie hoofstuk is die respondente se biografiese gegewens sowel as hulle response op verskeie aspekte van die transformasieproses weergegee. Die respondente wat aangedui het dat hulle die onderwys moontlik wil verlaat, se redes is in kategorieë saamgevat. Alhoewel die meerderheid gelukkig is, oorweeg van hulle dit om die onderwys te verlaat. Die meerderheid van die respondente in beide areas voel dat onderwystransformasie oorwegend 'n negatiewe effek op hul motivering en beroepsbelewing gehad het.

Die veranderinge in respondente se beroepsbelewing oor die 5-jaarperiode is ook aangedui. Die respondente in beide areas beleef die veranderinge in die onderwys oor die afgelope 5 jaar as oorwegend negatief, terwyl 'n redelike persentasie onseker voel.

Hierdie resultate word in hoofstuk 5 bespreek.

HOOFTUK 5

BESPREKING VAN BEVINDINGE, VOORSTELLE, LEEMTES EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

5.1 INLEIDING

Hierdie navorsing het ten doel gehad om die effek wat onderwystransformasie op die motivering en die beroepsbeleving van onderwysers onder die WKOD het, te verken en te beskryf en dus 'n algemene beeld daarvan te kry.

In hoofstuk 1 is die inleidende oriëntering, probleemstelling, doel en die struktuur van aanbidding uiteengesit. Verskeie motiverings- en persoonlikheidsteorieë is in hoofstuk 2 bespreek, terwyl hoofstuk 3 handel oor die aard van onderwystransformasie en tipiese reaksies op verandering, soos van toepassing op die onderwyser. In hoofstuk 4 is die empiriese ondersoek en die resultate daarvan weergegee. Hierdie laaste hoofstuk bevat 'n samevattende bespreking van die belangrikste bevindinge, gevolgtrekkings wat gemaak word, voorstelle vir die hantering van onderwystransformasie, geïdentifiseerde leemtes van die studie en aanbevelings vir verdere navorsing.

Die bespreking van die resultate van die ondersoek word soos volg aangebied:

- Biografiese inligting van die onderzoekgroep
- Persepsies van onderwysers oor die invloed van transformasie op hul motivering en beroepsbeleving
- Die gelukbeleving en beroepsverlating van onderwysers uit die onderwysberoep
- Ander spesifieke aspekte van transformasie wat 'n belangrike rol speel

Die bevindinge sal aan die hand van verskillende motiverings- en persoonlikheidsteorieë, soos uiteengesit in die literatuurstudie, geverifieer word.

5.2 BESPREKING VAN BEVINDINGE

5.2.1 Biografiese bevindinge

Op enkele van die biografiese aspekte word soos volg kommentaar gelewer.

5.2.1.1 Ouderdomsverspreiding

Slegs 9% van die respondente van die totale ondersoekgroep is jonger as 30 jaar, teenoor 43% wat tussen 30 en 39 jaar oud is (vgl. Tabel 4.3: Ouderdomsverdeling en Tabel 4.13: Diensjare). 'n Geringe 2% is ouer as 60 jaar.

Die vraag ontstaan of hierdie bevindinge, wat aandui dat daar relatief min beroepstoetreders is, tekens is van toekomstige tekorte aan die voorsiening van onderwysers. Die vraag is verder of hierdie tendense 'n normale patroon is, of die gevolg van rasionalisasie, en/of as gevolg van 'n negatiewe beeld van die onderwys as profesie by die jonger geslag.

Die meerderheid van die respondente val volgens Erikson (1959:97; 1963:266; 1980:103) se beskrywing van die menslike lewensiklus, in die lewensfase 25-60 jaar (generatiwiteit versus stagnering). Dit is hierdie groot groep onderwysers wat 'n bydrae wil maak tot die gemeenskap, eiewaarde wil beleef en hul integriteit wil handhaaf tydens verandering. Hulle wil sin maak van die belewing van verandering.

In terme van Erikson se teorie is daar waarskynlik ook persone in die ondersoekgroep wat nie generatiwiteit tydens verandering beleef nie. Hulle voer 'n selfgesentreerde bestaan en toon 'n gerigtheid op eie bevrediging, wat verveling en gevoelens van ontoereiktheid, betekenisloosheid en sinloosheid meebring. Hulle motiveringsvlak is dus laag.

5.2.12 Geslagsverdeling

Daar is veel meer vroue as mans in die onderwys, maar proporsioneel minder vroue in bevorderingsposte (vgl. Tabel 4.7: Geslagsverdeling). Proporsioneel is daar nie slegs meer vroue as mans in die steekproef nie, maar ook in die werklike populasie.

5.2.1.3 Kwalifikasies

Slegs 12% van die respondente in die Athlone-area en 8% in die Worcester-area het 'n nagraadse kwalifikasie, terwyl 20% ondergekwalifiseerd is (vgl. Tabel 4.15: Kwalifikasies). Die vraag ontstaan of die erkenning wat onderwysers met die verbetering van hul kwalifikasies ontvang, voldoende is om as beloning of versterking te dien. Is die beleid ten opsigte van die toekenning van studieverlof aan onderwysers toereikend? Is die minimum kwalifikasies wat aan bevorderingsposte gekoppel word nie te laag nie?

5.2.2 Persepsies van die invloed van onderwystransformasie op die motivering en beroepsbeleving van onderwysers

5.2.2.1 Inleiding

Meer as 'n derde van die repondente het aangedui dat hul motivering en hul beleving van die onderwysberoep negatief beïnvloed is deur die proses van onderwystransformasie. 'n Verdere sowat 25% was onseker oor die invloed daarvan, en ongeveer 40% het aangedui dat hul motivering en beroepsbeleving positief beïnvloed is. Minimale verskille kom in hierdie verband tussen die twee onderwysareas voor (vgl. Tabel 4.67: Onderwystransformasie se invloed op motivering en beroepsbeleving).

Dit blyk uit hierdie resultate dat verskillende onderwysers transformasie verskillend ervaar, en dat daar nie veralgemeen kan word nie. Feit bly egter dat 'n groot aantal onderwysers klaarblyklik lae motivering ervaar en die onderwys as beroep negatief

beleef. Dit kan verreikende implikasies vir die kwaliteit van onderwys hê. Hierdie bevinding geld vir manlike en vroulike onderwysers (vgl. Tabel 4.72: Geslag en beroepsbelewing), en vir onderwysers van alle ouderdomsgroepe (vgl. Tabel 4.69 en Tabel 4.73: Ouderdom en beroepsbelewing).

Twee biografiese veranderlikes, naamlik posvlak en voormalige onderwysdepartement, toon 'n beduidende verband met die onderwysers se motivering sowel as beroepsbelewing. Senior onderwysers in die Athlone-area het naamlik meer positiewe persepsies oor die invloed van onderwystransformasie op hul motivering gerapporteer as ander onderwysers (vgl. Tabel 4.70: Onderwysers en motivering), en die senior onderwysers van beide areas het meer positiewe persepsies ten opsigte van hul beroepsbelewing gerapporteer as ander onderwysers (vgl. Tabel 4.74: Onderwysers en beroepsbelewing). Dit beteken dat onderwysers wat nie bevorderingsposte beklee nie, se motivering en beroepsbelewing meer negatief beïnvloed is deur die transformasieproses.

5.2.2.2 Posvlak as veranderlike: Bevordering, taksering en indiensopleiding

Onderwysers in nie-bevorderingsposte verdien aansienlik minder as diegene in bevorderingsposte. Dit is ook eersgenoemdes wat normaalweg na bevordering aspireer, maar bevorderingsmoontlikhede is nou beperk en hieroor is onderwysers ontevrede (vgl. Tabel 4.56: Bevorderingsposte). Dit is ook oorwegend hulle wat aan Kurrikulum 2005 en Uitkomsgebaseerde Onderwys in die klaskamerpraktyk blootgestel word en daarmee moet worstel. Dit is belangrik dat meer bevorderingsgeleenthede veral vir hierdie onderwysers geskep moet word. Hulle moet ook nie slegs effektiewe en doeltreffende opleiding ontvang wat hulle in staat sal stel om hul leerders met die nodige kennis en vaardighede toe te rus nie, maar hul eie vermoëns moet ook ontwikkel word om verandering en vernuwing te bestuur. Baie onderwysers, veral in die Athlone-area, is egter ontevrede oor die implementering van die nuwe ontwikkelingstakseringstelsel. Hierdie stelsel het immers ten doel om hul vermoëns te ontwikkel. Dit was egter verblydend dat SADOU die jaar 2001 as “the year of Das (Developmental appraisal system) implementation” verklaar het, maar ongelukkig dat hulle andersyds versoek het

dat die implementering van heelskool-evaluering opgeskort word. Dit is veral belangrik wanneer in ag geneem word dat 'n redelike persentasie van die respondente, naamlik 33% in die Athlone-area en 30% in die Worcester-area, onseker voel oor die departement se indiensopleidingsprogramme. Tabel 4.62 dui ook aan dat 'n redelike mate van negatiewe teenoor dié indiensopleidingsprogramme in beide areas bestaan, naamlik by 28% in die Athlone-area en 23% in die Worcester-area.

5.2.2.3 Kwalifikasies

Waar onderwysers by wyse van verdere studies hulle eie vermoëns kon ontwikkel het, dien die erkenning wat hulle ontvang vir die verbetering van hul kwalifikasies nie as motiveringsbron nie, want die oorgrote meerderheid is hieroor ontevrede (vgl. Tabel 4.52: Erkenning van kwalifikasies). Ten spyte van die swak erkenning is meer as 20% onderwysers tog besig om hul kwalifikasies te verbeter.

5.2.2.4 Vergoeding

Omdat posvlak 1-onderwysers laer salarisse as die senior onderwysers verdien, word daar minder in hulle basiese behoeftes, waarna Maslow se hiërargie van behoeftes verwys, voorsien. Dit kan hul motivering en beroepsbeleving negatief affekteer. (Die vergoedingspakket wat tans vir onderwysers onderhandel word, het egter ten doel om die verskille in salarisse te verklein).

5.2.2.5 Voormalige onderwysdepartement as veranderlike

Ten opsigte van voormalige onderwysdepartement as veranderlike het die respondente van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding meer positiewe persepsies ten opsigte van die effek van transformasie op hul motivering (vgl. Tabel 4.71) en op hul beroepsbeleving (vgl. Tabel 4.75) gerapporteer as die respondente van die ander twee departemente. In beide gevalle het die voormalige KOD-lede die negatiefste invloed gerapporteer.

5.2.2.6 Demokrasie in skole

Met die aanvaarding van die nuwe demokratiese grondwet en die Suid-Afrikaanse Skolewet is demokratiese wette, waardes en beginsels nie net in die breë Suid-Afrikaanse samelewing nie, maar ook onder andere in alle openbare skole gevestig. Die nuwe samestelling van die beheerliggaam waarop ook leerders en opvoeders nou kan dien en die toepassing van geslagsgelykheid is maar enkele voorbeelde. Oor die laaste twee aspekte is die oorgrote meerderheid van die onderwysers baie tevrede.

Andersins berus die nuwe Uitkomsgebaseerde Benadering in die onderwys, wat die nuwe vorderingsbeleid insluit, en inklusiewe onderwys op die basiese demokratiese reg van elke kind, naamlik die reg op kwaliteit onderwys en geen diskriminasie. Die meeste van die onderwysers het nie positief gereageer op die nuwe Uitkomsgebaseerde Benadering in die onderwys en inklusiewe onderwys nie

Wanneer ander demokratiseringsbeleidsaspekte, soos toelatingsbeleid (item 45) en bywoning van skole deur alle rasse (item 51) ter sprake kom, is die meerderheid van die respondente hiermee tevrede. Dit is 'n aanduiding dat die meerderheid onderwysers ten gunste van multikulturele onderwys is. Omdat baie ouers wat dit kan bekostig om hulle kinders vanaf die "townships" na voormalige "wit skole" te vervoer, word hierdie leerders deur medium van 'n "vreemde" taal (nie hul moedertaal nie) onderrig, wat druk plaas op onderwysers. Dit kom veral in stedelike gebiede voor, en is waarskynlik 'n verklaring vir die feit dat die respondente van die Worcester-area meer tevrede as die Athlone-area oor die nuwe toelatings- en taalbeleid is. Hierdie toedrag van sake stel nie net 'n uitdaging aan heropleiding en indiensopleiding van onderwysers nie, maar dit stel ook die uitdaging en verantwoordelikheid aan beheerliggame om die personeelsamestelling van skole in ooreenstemming te bring met die demografie van die leerderpopulasie.

5.2.2.7 Befondsing, redress, regstellende aksie en die nuwe onderwyser-leerderratio

Deur onder andere befondsing, redress, regstellende aksie en die nuwe onderwyser-leerderratio word die voorheen benadeeldes nou bevoordeel. Dit bring mee dat veral onderwysers van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding meer positiewe persepsies ten opsigte van die effek van transformasie op hul motivering en beroepsbeleving het. Voormalige KOD-lede ervaar hierdie aspekte van transformasie negatief.

5.2.3 Gelukbeleving en verlating van die onderwysberoep

Onderwysers se gelukbeleving hang ten nouste met die voorafgaande saam. Hierdie veranderlike is in die ondersoek gekoppel aan die mate waarin hulle in die onderwys wil bly, of beroepsverandering beplan. Die feit dat sowat 30% van die respondente aangedui het dat hulle nie gelukkig is in die onderwys nie (vgl. Tabel 4.16: Gelukbeleving), korreleer met die persentasies wat aangedui het dat hulle motivering en beroepsbeleving negatief beïnvloed is. Hierdie response hou waarskynlik met mekaar verband. Die feit dat minder as 20% van die respondente aangedui het dat hulle gelukkig is en nie ander beroepsmoontlikhede oorweeg nie, terwyl byna 50% ander beroepsmoontlikhede oorweeg of reeds 'n ander beroep beplan, kan verreikende implikasies inhou.

5.2.3.1 Vrywillige Skeidingspakket (VSP)

Daar is onderwysers van alle voormalige onderwysdepartemente wat dit oorweeg om die onderwys te verlaat. Dit moet in gedagte gehou word dat hierdie onderwysers, toe hulle die geleentheid gehad het om die onderwys deur middel van die Vrywillige Skeidingspakket (VSP) te verlaat, op daardie tydstip (nog) verkies het om in die onderwys te bly.

Die feit dat baie opvoeders se aansoeke om die skeidingspakket teen 1996 goedgekeur is, het teweeggebring dat verskeie goed opgeleide en bekwame onderwysers in “kernvakke” (handelsvakke, wiskunde en natuurwetenskappe) en uitstekende en ervare skoolhoofde, wat werklik so nodig was om die transformasieproses met al sy uitdagings sinvol deur te voer, die onderwysberoep verlaat het. Baie van hulle opvolgers wat nou hul skoene moet volstaan, is egter ontnugter en oorweeg dit ook nou om die onderwysberoep te verlaat.

5.2.3.2 Rasionalisasie, UGO, K 2005 en inklusiewe onderwys

Die redes wat respondente aangedui het waarom hulle die onderwys wil verlaat, sentreer in 'n groot mate om die bestuur van verandering. Die proses van rasionalisasie en herontplooiing bring uiteraard groot onsekerheid (soms oor lang periodes) en persoonlike sowel as professionele ontwrigting vir baie onderwysers mee. Verder sentreer die geïdentifiseerde probleme grootliks om die implementering van Kurrikulum 2005, die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering en die stelsel van inklusiewe onderwys. Die oorgrote meerderheid onderwysers is baie ontevrede oor die feit dat hulle nou leerders met spesiale onderwysbehoefte in hul gewone klasse moet onderrig (vgl. Tabel 4.37: Leerders met spesiale onderwysbehoefte). Dit blyk dat onvoldoende voorbereiding en opleiding vir hierdie ingrypende veranderinge groot frustrasie en onsekerheid by baie onderwysers meebring. Faktore soos verwagtinge ten opsigte van die skool se akademiese prestasie en die toenemende kompleksiteit van die prinsipaal se bestuursrol om hierdie veranderingsaspekte te bestuur, kan verder tot hierdie negatiewe beleving bydra. Dit hou verskeie opleidingsimplikasies vir hoofstroomonderwys in, veral ten opsigte van voordiens- en indiensopleiding. Dit blyk verder dat hoofstroomonderwysers voel dat hulle nie oor die nodige vaardighede en ondersteuningsnetwerke beskik om kwaliteitonderwys aan hierdie leerders te verseker nie. Internasionale en nasionale navorsing het bevestig dat baie onderwysers inklusiewe onderwys negatief beleef (Forlin, 1995:183; Oswald, Ackermann & Engelbrecht, 2000:306; Scruggs & Mastropieri, 1996:59).

5.2.3.3 Bestuur van transformasie en verandering

Die proses van regsikking, bo-talligverklaring en herontplooiing ontlok angste by onderwysers omdat hulle moontlik hulle werk kan verloor. Daarom kan die bied van weerstand teen verandering as 'n natuurlike verdedigingsmeganisme beskou word. Ernstige aandag behoort dus gegee te word aan die opleiding van prinsipale en kringbestuurders om verandering te bestuur. Die bestuurstyl van die prinsipale figureer ook sterk as rede waarom onderwysers ongelukkig is en dit oorweeg om die onderwys te verlaat. Die ironie is egter dat die aanstelling van nuwe prinsipale en kringbestuurders tydens die ondersoek as deel van die transformasieproses beskou moet word. Prinsipale moes eers opgelei word om hul skole te bestuur, wat deur verskeie aspekte van die transformasieproses soos onder andere die nuwe toelatings-, taal-, godsdiens- en bevorderingsbeleid beïnvloed is. Die nuwe bevorderingsbeleid (vgl. Tabel 4.40: Onderwysbeleid) is ook een van die hoofredes waarom onderwysers ongelukkig is. Hulle gee dit as redes waarom hulle die onderwys wil verlaat. Weens die uitskakeling van die bevorderingsleer by bevordering is veral prinsipale met weinig bestuursvaardighede (selfs vanuit posvlak 1) aangestel, omdat hulle nie meer die trappe van die bevorderingsleer hoef te geklim het nie.

Indien prinsipale almal as veranderingsagente vir hul personeellede in veranderingsbestuur opgelei was, sou hulle waarskynlik minder skepties gewees het oor onder andere die implementering van Kurrikulum 2005 en die aanpassings wat deur die hersieningskomitee gemaak is.

Die feit dat die onderwysstelsel nie bloot verander is nie, maar drasties binne die raamwerk van 'n nuwe politieke bestel getransformeer is, het groot uitdagings aan die owerhede gestel. Hierdie uitdagings is nie altyd die hoof gebied nie. Daarom dat onderwysers kla dat die onderwys “te veel vryhede toelaat” (met ander woorde te demokraties is) en dat te veel in 'n te kort tyd verander. Kritiek word te gou beskou as anti-transformasie, terwyl kritiek en weerstand eie is aan die mens se belewing van

verandering. Transformasie hou dus belangrike implikasies in vir onderwyserleierskap, indiensopleiding en voordiensopleiding.

5.2.3.4 Salarisse en beroepsverlating

Die feit dat onderwysers tydens die transformasieproses bereid was om volgens die beginsel van “geen werk, geen betaling“ te staak, was nie net ‘n manifestasie van die opeis van hul basiese regte nie, maar ook omdat hulle hoogs ontevrede was oor hulle salarisse, asook oor die departementele beleid van besoldiging (Vgl. Tabel 4.28: Vergoedingstelsel en Tabel 4.47: Unies en beter salarisse). Dit beweeg onderwysers op alle posvlakke daartoe om die onderwys te verlaat, om ‘n meer mededingende salaris te ontvang. In hierdie opsig skryf Pillay (2001:9): “Teacher organizations have criticized British recruitment agencies for poaching, saying that it’s financial rewards have led to the exodus from South Africa”.

5.2.3.5 Belewing van sinvolheid

Die bogenoemde negatiewe tendense ten opsigte van die onderwysers se beroeps- en gelukbelewing word verder geïllustreer deur die verskille tussen hul belewinge ten tyde van die ondersoek (in April 2000) in vergelyking met vyf jaar tevore (Items 74-93). In die bespreking wat hierna volg verwys die term ”tans” na April 2000. Vir die oorgrote meerderheid van die respondente is die onderwys nie meer aangenaam en sinvol nie. In terme van Frankl se teorie is die uitdaging vir die onderwyser om juis ook in aspekte wat as probleme en negatief belewe word, byvoorbeeld ‘n groter werklading en herontplooïing, sin te vind. Dit kan beduidend bydra tot persoonlike motivering en selfaktualisering.

Aangesien die oorheersende tendens volgens hierdie ondersoek is dat onderwysers ‘n redelik drastiese afname in hulle suksesbelewing oor die betrokke 5-jaarperiode beleef het, sal hulle ook in terme van Vroom se verwagtingsteorie nie gemotiveerd wees nie. Die onderwyser glo dus nie dat hy deur harde werk sukses sal beleef nie. In so ‘n geval

sal hy ook begin twyfel aan sy eie vermoëns, wat gevolglik negatief op sy selfbeeld en motivering sal inwerk.

5.2.3.6 Visie/missie en bestuur/administrasie van die onderwys

Die bevindinge toon verder dat respondente van mening is dat die onderwysdepartement tans nie so 'n duidelike visie en missie het as wat vyf jaar gelede die geval was nie. Wat egter kommer wek is die groot “onseker”-respons wat in beide areas (Athlone en Worcester) oor hierdie aangeleentheid (item 88) gerapporteer is. Dit kan 'n aanduiding wees van rigtingloosheid en verwarring wat onderwysers tans ervaar, en dat duidelike leiding en kommunikasie ten opsigte van doelwitte in die onderwys nie voldoende is nie.

Die feit dat die oorgrote meerderheid van mening is dat die onderwys nie “tans” goed bestuur en geadminestreer word nie, dui daarop dat daar van Herzberg (1966:73-74) se demotiveerders tans in die onderwys teenwoordig is, wat motivering negatief beïnvloed. Ondoeltreffende bestuur- en personeelbeleid word deur Herzberg geklassifiseer as demotiveerders. Daar is ook tans ander faktore (in vergelyking met vyf jaar tevore) in die onderwys teenwoordig, wat as Herzberg se demotiveerders geklassifiseer kan word. In hierdie studie is onder andere bevind dat onderwysers nie invloedrykheid beleef nie, nie werksekuriteit ervaar nie en dat baie hul werksomstandighede as swak ervaar. Andersins is die faktore wat Herzberg klassifiseer as motiveerders ook nie tans in die onderwys teenwoordig nie. Hieronder ressorteer onder andere die beperkte geleentheid vir prestasie en bevordering en die aard van die werk self.

5.2.3.7 Erkenning

Alhoewel onderwysers van mening is dat hulle tans voldoende erkenning ontvang, behoort beter terugvoeringskanale geskep te word, sodat onderwysers kan weet hoe goed hulle hul van hul taak kwyf. In hierdie opsig sal onderwyser-evalueringstrategieë, deur formatiewe terugvoering wat gerig is op die dag-tot-dag aktiwiteite van elke onderwyser

ook van groot waarde wees. Hierdeur kan die ander motiveerders (insluitend die werk self, verantwoordelikheid en vordering) soos gestel deur Herzberg, ook meer potent raak.

5.2.3.8 Selfaktualisering

Omdat baie onderwysers nie meer finansiële en beroepsekuriteit beleef nie, word hul sekuriteitbehoefes nie bevredig nie (Maslow, 1954:69-87). Die afwesigheid van fisieke veiligheidsbelewing en die aanwesigheid van onaangename fisiese werksomstandighede in baie skole bring ook mee dat dié onderwysers se motivering en beroepsbelewing negatief beïnvloed word.

Aangesien hierdie basiese en sosiale behoeftes nie bevredig word nie, kan selfaktualisering, soos gebruik deur Maslow (1954:91) en Rogers (1951:65-66), nie voldoende plaasvind nie. Die meerderheid onderwysers is van mening dat die onderwys hulle nie die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel nie. Die optimalisering van hul vermoëns, soos beskryf deur Rogers (1951:65-66), kan dus nie plaasvind nie. Hierdie toedrag van sake is vir hulle 'n bron van groot frustrasie.

Aangesien die meerderheid van die onderwysers aangetoon het dat hulle nie sukses belewe nie, sal hulle moeilik 'n gesonde en positiewe selfkonsep kan ontwikkel of kan handhaaf. Dit is veral opgelegde verandering wat die selfkonsep bedreig en die ontwikkeling daarvan belemmer. 'n Gebrek aan suksesbelewing en 'n gevolglike negatiewe selfbelewing kan uiteraard 'n baie negatiewe effek op motivering en beroepsbelewing hê.

Volgens Skinner (1953:56-90) kan gedragsmodifikasie plaasvind deur tasbare (byvoorbeeld salaris) of nie-tasbare (byvoorbeeld aanprysing) stimuli. Positiewe versterking gaan onder andere gepaard met 'n salarisverhoging vir goeie werk, wat onderwysers sal aanmoedig om nog harder te werk. Tans dien hulle salarisse en die vergoedingstelsel egter nie as wesenlike stimuli vir die onderwysers nie.

Die meerderheid van die onderwysers voel dat hulle “tans” (tydens die ondersoek in April 2000) minder beheer het oor hul eie verantwoordelikhede as vyf jaar tevore. Volgens McGregor se X- en Y-teorie sal onderwysers self beheer wil hê oor hul eie verantwoordelikhede om take te verrig en nie gelei wil word nie. Wat onderwysers dus tans in hierdie opsig belewe, kan ‘n negatiewe effek op hulle motivering en beroepsbeleving hê. Hierdie bevinding hou ook ernstige implikasies in vir prinsipale as bestuurders van skole en ook vir die owerhede. Bestuurstrukture en stelsels behoort op so wyse ontwerp te word dat hulle hoë dog bereikbare teikens en uitdagings daarstel wat onderwysers in staat sal stel om te ontwikkel en verantwoordelikheid te aanvaar.

5.2.3.9 Positiewe belewenisse

Teenoor die negatiewe belewenisse van die onderwysers het hulle slegs ten opsigte van twee aspekte van onderwystransformasie meer positiewe belewenisse as vyf jaar tevore gerapporteer. Meer onderwysers was van mening dat hulle tans meer vryheid het om redelik outonoom op te tree, en meer huldig die mening dat hulle tans voldoende erkenning as onderwysers ontvang as vyf jaar gelede (vgl. Tabel 4.96, items 77 en 78).

Hierdie belewenisse kan volgens Herzberg en Maslow se teorieë ‘n positiewe effek op hul motivering en beroepsbeleving hê. Omdat dit slegs twee items is waarop hulle so positief respondeer het, sal dit in die breë nie ‘n groot bydrae tot die verhoging van die onderwysers se motiveringsvlak maak nie.

5.2.3.10 Dissipline

Een van die kardinale redes waarom onderwysers hul beroep tans as onaangenaam beleef en die onderwys wil verlaat, is die kwessie van dissipline in skole. Baxen en Gilmour (2000:157) bevestig dat naas die uitdaging van K 2005 die meeste onderwysers in die Wes-Kaap besorg is oor die dissipline in openbare skole. Alhoewel die oorgrote meerderheid van die respondente tevrede voel oor die invloed van die gedragskode vir leerders op die dissiplinerings van leerders (vgl. Tabel 4.66: Gedragskode vir leerders),

voel die meerderheid ontevrede oor die afskaffing van lyfstraf (vgl. Tabel 4.64: Lyfstraf), en oor die effek wat die afskaffing daarvan het op die handhawing van dissipline in die klas/skool (vgl. Tabel 4.63: Lyfstraf en dissipline). Oor die afskaffing van lyfstraf bestaan daar enkele verskille in die response van die twee areas. Die respondente van die Worcester-area voel naamlik meer negatief as die Athlone-area. Onderwysers in die Athlone-area openbaar dalk 'n groter mate van permissiwiteit en/of liberale denke vanweë hul stedelike agtergrond teenoor leerders, terwyl onderwysers op die platteland meer behoudend blyk te wees. Die feit dat lyfstraf aangedui is as 'n belangrike rede vir ontevredenheid en moontlike beroepsverlating (item 18) behoort daar deur die owerhede meer indringend gekyk te word na die kwessie van dissipline. Dit sal 'n aanduiding wees dat die owerhede werklik ernstig is om die leerkultuur in skole te hervestig.

5.2.4 Ander spesifieke aspekte wat 'n belangrike rol speel

Enkele verdere aspekte wat besondere aandag verdien, word vervolgens bespreek.

5.2.4.1 Vakkennis

Sowat 30% van die respondente voel dat hulle nie oor genoegsame vakkennis en opleiding ten opsigte van metodiek beskik nie (vgl. Tabel 4.18 en Tabel 4.19). Daar behoort dus in hierdie opsig ook (soos reeds voorheen aangedui) ernstig aandag gegee te word aan die voordiens- en indiensopleiding van onderwysers. Verdere diplomas en afstandkursusse word aanbeveel.

5.2.4.2 Indiensopleiding

Die feit dat 43% van die respondente van mening is dat hul opleiding vir hul bestuurstaak nie voldoende is nie en 39% "gedeeltelik" as antwoord verskaf het, beklemtoon die belangrikheid van indiensopleiding verder. Die meerderheid van die respondente voel ook dat hul opleiding hulle nie (of slegs gedeeltelik) in staat stel om goeie interaksie met die owerhede te hê nie.

Alhoewel die meerderheid van die respondente van mening is dat hul opleiding hulle in staat stel om goeie interaksie met ouers en kollegas te hê, behoort hierdie aspek ook meer aandag van die owerhede te geniet.

5.2.4.3 Basiese menseregte

Die meerderheid respondente voel dat hul basiese menseregte nie erken word nie of slegs gedeeltelik erken word (vgl. Tabel 4.22 tot Tabel 4.25: Erkenning van menseregte). Dit is belangrik dat die onderwysdepartement die onderwyserkorps se basiese menseregte beter sal erken, om nie net aan die breë menseregtekultuur erkenning te gee, maar die onderwyser te laat voel dat sy menswaardigheid erken word.

5.2.4.4 Werklading

Meer as 40% van die respondente beleef tans hul werklading as “onbillik” en is ontevrede met die baie administrasie. Dit geld in besonder vir prinsipale en onderwysers van plaasskole waar multigraad-onderdig plaasvind en die prinsipaal benewens die onderrigtaak ook 100% verantwoordelik is vir die skool se administrasie. Dit bring mee dat onderwysers hul beroep as onaangenaam sal beleef. In essensie vermeerder die nuwe 7-uurwerksdag nie werklik die werklading van onderwysers soos wat multigraad-klasse en groot klasse doen nie. Die verlenging van die skooldag is egter ‘n negatiewe beleving vir onderwysers.

Wanneer in ag geneem word dat die respondente van mening is dat die fisiese fasiliteite by hul skool nie verander het nie (vgl. Tabel 4.27: Fisiese fasiliteite) en dit gekoppel word aan die “onbillike” werklading, sal dit die moreel van onderwysers laat daal en negatief inwerk op hul motivering.

Alhoewel die meerderheid van die onderwysers die pogings tot verbetering van die leer- en onderrigkultuur as suksesvol beskou, is hul persepsie van die kultuur van

dienslewering deur die onderwysdepartement nie motiverend nie (vgl. Tabel 4.30: Opleiding vir beroepsfunksies). Die owerhede het 'n groot verantwoordelikheid om hierdie persepsie van onderwysers te verander.

5.2.4.5 Die nuwe rol van onderwyserunies

Dat onderwyserunies as belangrike nuwe rolspelers tydens transformasie na vore getree het, is deur middel van die literatuurstudie aangetoon. Onderwysers is egter ontevrede oor die unies se rol ten opsigte van die bedinging vir beter salarisse en rasionalisering (vgl. Tabel 4.46: Die rol van onderwyserunies).

Onderwysers is nie net ontevrede oor die rol wat die unies speel by rasionalisering nie. Hulle is ook ontevrede oor die nuwe onderwyser-leerderratio (vgl. Tabel 4.50: Onderwyser-leerderratio), bo-talligverklaring en herontplooiing (vgl. Tabel 4.51: Rasionalisering). Die volgende is nie net belangrike redes wat verstrekkend is (in item 18) waarom onderwysers die onderwys wil verlaat nie, maar dit is ook van die direkte gevolge van rasionalisasie, met al sy vertakkings:

- Die klasse is te groot.
- Gekombineerde klasse is onhanteerbaar.

5.2.4.6 Professionaliteit

'n Positiewe bevinding is dat die oorgrote meerderheid van die onderwysers by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders geregistreer wil wees, en dat hulle ook tevrede is met die implikasies wat SARO se gedragskode vir hulle inhou. Dit skep die indruk dat onderwysers ondanks die negatiewe effek van onderwystransformasie steeds na hoë professionaliteit strew.

5.2.5 Samevatting

Veral sedert die aanvaarding van die nuwe Grondwet en die Suid-Afrikaanse Skolewet, is onderwys in Suid-Afrika in 'n proses van transformasie. In hierdie studie is die moontlike effek wat hierdie onderwystransformasieproses op onderwysers se motivering en beroepsbeleving kon hê, ondersoek.

Om die begrip motivering en die dinamiek daarvan te verstaan, is verskeie motiverings- en persoonlikheidsteorieë in hierdie navorsing bespreek. Verskeie aspekte van onderwystransformasie en verandering is onder die loep geneem. Die literatuurstudie sowel as die empiriese ondersoek het verskeie faktore (motiveerders en demotiveerders) wat menslike gedrag en dus ook die motivering van die onderwyser kan beïnvloed, geïdentifiseer.

Die navorsing het aan die lig gebring dat onderwystransformasie 'n groot persentasie van die onderwysers se motivering en beroepsbeleving negatief beïnvloed het. Baie oorweeg dit ook om die onderwys te verlaat. Die onderwysowerhede sal dringend moet besin oor daardie beleidsaspekte wat die onderwysers ongelukkig maak en hul moreel laat daal. Die aspekte wat as knelpunte/probleme/demotiveerders ervaar word, sluit onder andere die volgende in:

- Die bestuur van verandering
- Rasionalisasie en herontplooïing
- Kurrikulum 2005
- Inklusiewe onderwysbenadering
- Visie en missie van die onderwys
- Bestuur en administrasie van die onderwys
- Afwesigheid van veiligheidsbeleving
- Onaangename werksomstandighede
- Onbillike werklading
- Swak vergoeding

- Bestuurstyl van prinsipale
- Swak dissipline van leerders

Faktore wat onderwysers demotiveer of geen motiveringswaarde het nie, sal geëlimineer of gewysig moet word. Verandering en vernuwing sal egter altyd in die onderwys plaasvind. Die bestuur van hierdie verandering is van groot belang. Die insigte wat uit hierdie navorsing bekom word, kan vorentoe gebruik word om ook vernuwing beter te verstaan en te implementeer.

5.3 VOORSTELLE

Na aanleiding van die volgende kan voorstelle gemaak word vir veranderinge, wysigings en moontlike stappe wat tot 'n verbeterde onderwysbedeling kan lei.

- Enige verandering of transformasie behoort deeglik beplan word, en haalbare tydskaal vir implementering moet gestel word. Wanneer die implementering nie volgens plan kan voortgaan nie, behoort dit gewysig of gestaak word. Fasiliteerders en implementeerders behoort ag slaan op kritiek. Daar behoort nie net voortgegaan word met 'n proses bloot ter wille van die afhandeling daarvan nie.
- Met die instelling van nuwe stelsels en benaderings is die voorafgaande voorbereiding van alle rolspelers dikwels van kritiese belang. Die instelling van nuwe benaderings, soos byvoorbeeld UGO en veral inklusiewe onderwys, behels veel meer as blote implementering van 'n veranderde werkwyse. Dit vereis (soms radikale) paradigmaterskuiwings in mense se denke en waardestelsels. Dit is prosesse wat ondersteun en begelei behoort te word, en wat maande en selfs jare kan duur.
- Die motiveringspotensiaal van transformasieprosesse behoort weldeurdag te wees. Die einddoel van enige transformasieprosesse in die onderwys behoort daarop gemik te wees om die moreel van die onderwyserkorps hoog te hou. Daar behoort dus vooraf

en deurlopend aandag gegee te word aan die potensiële motiveringswaarde van enige verandering.

- Die voorbereiding en opleiding van die agente wat verantwoordelik sal wees vir die bestuur van die veranderingsprosesse, insluitend onderwysleiers soos kringbestuurders en prinsipale, ten einde die ontwikkeling en implementering van veranderinge effektief te kan bestuur.
- Beplanners, inisieerders en fasiliteerders van onderwystransformasie moet 'n deeglike kennis van motiverings- en persoonlikheidsteorieë hê om werktevredenheid en 'n gemotiveerde onderwyserskorps met 'n hoë moreel te verseker. Hulle behoort ook onder andere 'n goeie kennis van die interaktiewe motiveringsproses te hê en te weet watter omstandighede motivering, werktevredenheid en moreel verbeter.
- Onderwystransformasie moet aan die onderwysers die geleentheid tot optimale ontwikkeling (selfaktualisering) bied. So behoort meer bevorderingsgeleenthede vir onderwysers geskep te word, wat hul behoefte aan prestasie, sukses- en sinbeleving sal bevredig. Deur transformasie behoort nuwe uitdagings aan onderwysers gestel te word. Hulle behoort ook van meet af die geleentheid te kry om deel te hê en om insette te lewer oor die verloop van die proses.
- Onderwysers, prinsipale en topbestuur het deeglike kennis nodig van die aard en wese van transformasie, sodat dit doeltreffend bestuur kan word. So behoort hulle onder andere kennis te hê dat die bied van weerstand eie is aan die transformasieproses, maar ook dat onder andere doeltreffende en effektiewe kommunikasie weerstand kan afbreek of verminder.
- Daar behoort deurlopende en deeglike kommunikasie te wees tussen die inisieerders van transformasie (die owerhede) en diegene wat dit op voetsoolvlak moet implementeer (die onderwysers).

- Die tradisionele bestuurstyl van skoolhoofde moet vervang word met 'n transformatiewe bestuurstyl. Verskille tussen individuele onderwysers se behoeftes en vermoëns moet veral deur skoolhoofde in ag geneem word ten opsigte van hul bestuurstyl. Prinsipale behoort voldoende opgelei te word om die transformatiewe bestuurstyl te bemeester.
- Bestuurstrukture en stelsels behoort ontwerp te word wat ambisieuse teikens en uitdagings daarstel wat op die ontwikkeling van onderwysers gerig is. Dit is van groot belang dat onderwysers 'n aandeel sal hê in die daarstelling van hierdie bestuurstelsels.
- Meer aanvaarbare personeelvoorsieningskale behoort ingestel te word, wat nie net die probleem van groot klasse sal verminder nie, maar dit sal ook aan onderwysers meer beroepsekuriteit bied.
- Deeglik beplande onderwyser-evalueringstrategieë, wat na 'n loodsprojek ontwikkel is, behoort geïmplementeer te word. Op hierdie manier sal onderwysers nie net goeie terugvoering van hul voltooide take en hul vaardighede hê nie, maar die geleentheid sal ook geskep word dat gebreke en tekortkominge deur middel van ontwikkeling verbeter word. Dit sal ook ruimte skep dat merietetoekennings weer ingestel word.
- Geld is 'n ekstrinsieke beloning- en motiveringsmiddel. Deur gepaste mededingende salarisskale, wat tred hou met die sakewêreld, behoort onderwysers se geestesingesteldheid sowel as hul status in die samelewing verhoog te word. Hierdeur kan hul motivering en beroepsbeleving positief beïnvloed word. Minder onderwysers mag ook hierdeur die onderwys wil verlaat.
- Veral weens die multikulturele aard van baie skole, behoort onderwysers in multitaalvaardigheid opgelei te word. Hierdeur kan hulle leerders meer geborge voel.

- Verbandhoudend met bogenoemde behoort beheerliggame voorts personeelaanstellings te maak wat die samestelling van die leerderpopulasie reflekteer.

5.4 LEEMTES IN DIE ONDERSOEK

Ondanks deeglike beplanning toon hierdie navorsingsprojek tog bepaalde leemtes.

- Die lae responskoers van die Athlone-area is 'n probleem. Die responskoers sou dalk hoër wees indien die navorser die vraelyste persoonlik by die skole afgelewer en gaan haal het, maar in die lig van die aantal skole en hul geografiese verspreiding was dit net nie prakties moontlik nie.
- Die lengte van die vraelys was moontlik ook 'n probleem. Mondelinge kommentaar op die vraelys het aangedui dat die 10-bladsyvraelys, bestaande uit 93 items, ietwat te lank was.
- Die reeks vrae (items 74 tot 93) moes dalk eerste gestel gewees het en nie laaste nie. 'n Hoë vlak van konsentrasie word vereis om gevoelens van vyf jaar gelede te reflekteer.
- Die geldigheid van die vraag: "Wat was u belewing 5 jaar gelede?" kan bevraagteken word. 'n Longitudinale studie sou heel waarskynlik meer geldige resultate opgelewer het.

5.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Alhoewel hierdie navorsing insiggewende resultate opgelewer het, word spesifieke aspekte van die motivering, beroepsbelewing en onderwystransformasie uitgelig wat verdere navorsing vereis en wat nie deur hierdie navorsing gedek kon word nie.

Voortvloeiend uit die literatuurstudie en die bevindinge van die empiriese ondersoek, word die volgende aanbevelings gemaak:

- 'n Kwalitatiewe eksplorasië van onderwysers se belewing van onderwystransformasie is nodig ten opsigte van spesifieke aspekte, byvoorbeeld die werksomstandighede van onderwysers en die dissipline van leerders ten einde die effek daarvan op onderwysers se motivering en beroepsbelewing, vas te stel.
- Die bestuur van onderwystransformasie deur onderwysers, prinsipale en die onderwysowerhede verg dringende aandag.
- Voordiens- en indiensopleidingsprogramme vir onderwysers behoort dringend aandag te geniet.
- Ondersoek moet geloods word na die suksesvolle inskakeling van leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroomonderwys.
- Die effek wat onderwystransformasie en verandering op die leerder se motivering en op die onderrig-leerproses het, behoort ook nagevors te word.

BRONNELYS

A time to learn and teach: A time to rethink. (1999). **The Sunday Times**, August 1, p.16.

Ackermann, C.J. (1992). Stres by sekondêreskoolleerlinge. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 12 (4), 355-358.

Adair, J. (1990). **Understanding motivation**. Guildford, Surrey: Talbot Adair Press.

Adam, H. (1995). 'n **Holistiese benadering tot opvoeding en onderwys: 'n Teoretiese ondersoek na die moontlikhede van transformasie van opvoeding en onderwys in 'n veranderende Suid-Afrika**. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Africa, H.P., Charles, H.J., Miller, A. & Sisulu, S. (Editorial Board) (1997). **Education Africa Forum** (1st ed.). Pinetown: Education Africa.

ANC. (1994). **The reconstruction and development program: A policy framework**. Johannesburg: Umayano Publications.

Ansoff, H.I. & McDonnell, E.J. (1990). **Implanting strategic management**. Englewood N.J.: Prentice Hall.

Appelhof, P.N. (1979). **Begeleide onderwysvernieuwing**. Tilburg: Uitgeverij Zwijssen.

Arnold, J., Cooper, C.L. & Robertson, I.T. (1998). **Work Psychology: Understanding human behaviour in the workplace** (3rd ed.). London: Prentice Hall.

Badenhorst, D.C., Calitz, L.P., Van Schalkwyk, O.J. & Van Wyk, J.G. (1986). **Die rol en taak van die onderwyser**. Pretoria: HAUM.

- Barnard, A.L. (1971). **'n Vergelykende ondersoek van motiveringsfaktore in enkele beroepskategorieë.** Ongepubliseerde D.Comm.-proefskrif, Universiteit van Oranje Vrystaat, Bloemfontein.
- Bascia, N. & Hargreaves, A. (2000). **The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform.** London: Routledge/Falmer.
- Baxen, J. & Gilmour, J.D. (2000). **WCED/GTZ: Baseline study of Western Cape Schools (Final research report).** Cape Town: Commissioned by German Technical Co-operation (GTZ).
- Bayer, W.H. (ed.) (1968). **Handbook of tables for probability and statistics (2nd ed.).** Cleveland: Chemical Rubber.
- Bengu, S.M.E. (1995). The transformation of our Education and Training System: Address by Prof. Bengu, Minister of Education, on the occasion of discussion of the Education Budget vote in the National Assembly. **The Free State Teacher**, 85(6), 5-10.
- Bengu, S.M.E. (1997). **Curriculum 2005: Bengu speaks to grade 1 teachers.** Pretoria: A national Department of Education publication, Term 3 issue 12.
- Blase, A. & Anderson, G. (1995). **The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment.** Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.
- Blignaut, S.E. (1993). **The challenge of transformation in South Africa.** Published M.A. dissertation, University of Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Bloch, C. & Mahlalela, B. (1998). **Tale in ons skole: 'n Familie-gids vir veeltalige onderwys.** Kaapstad: Project for the Study of Alternative Education in South Africa (Praesa).
- Bonthuys, J. (1999). Danksy nuwe plan sal gestremdes saam met ander leerders skool toe gaan. **Die Burger**, 24 Junie, p.13.

Botha, T.R. (1988). **Motivering: Enkele dissonante dimensies**. Pretoria: HAUM.

Boucher, H. (1992). **Die Suid-Afrikaanse samelewing in transformasie: Enkele implikasies vir die Onderwys en Opvoedkunde**. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

Breytenbach, W. (1996). Krisis op hande in Kaapse skole. **Die Burger**, 3 Junie, p.4.

Brown, D. (1998). Governing bodies decide on language policy. In **Education Africa Forum** (2nd ed.). Pinegowrie: Education Africa, 56-59.

Cartwright, D.S. (1979). **Theories and models of personalities**. Dubuque, Iowa: Wm.C.Brown Company Publishers.

Chapman, D.W., Snyder, J.R. & Buichfield, C.W. (1993). Teacher incentives in the third world. In **Teaching and your Teacher: Education**, Oxford Pergamon Press, 9 (3), 301-316.

Chesley, G. M. & Jordan, J. (1996). To change or not to change: These are the questions. **NASSP 80** (584), 76-81.

Chisholm, L. & Vally, S. (1996). **The culture of learning and teaching in Gauteng schools**. Johannesburg: Education Policy Unit, University of the Witwatersrand.

Christie, P. (1998). Schools as (Dis)Organizations: The “breakdown of the culture of learning and teaching” in South African schools. **Cambridge Journal of Education**, 28 (3), 283-300.

Cronje, G.J.de Jager., Hugo, W. M. J., Neuland, E. W. & Van Reenen, M. J. (1990). **Inleiding tot die bestuurswese** (2de uitgawe). Kaapstad: CTP Book Printers.

Dalin, P. (1998). **School development: Theories and strategies**. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.

Dalin, P. (1993). **Changing the school culture**. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.

Dalin, P., Tekle, A., Biazen, A., Dibaba, B., Mumtaz, J., Miles, M. & Rojas, C. (1994). **How schools improve: An international report**. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.

Dean, J. (1995). **Managing the primary school**. (2nd ed.). London: Routledge.

Deci, E.L. (1975). **Intrinsic motivation**. New York: Plenum Press.

De Groof, J. & Bray, E. (1996). **Education under the new constitution in South-Africa**. Leuven (België): Uitgeverij Acco.

Departement van Nasionale Opvoeding (1992). **Onderwysvernuwingstrategie: Bestuursoplossings vir onderwys in Suid-Afrika**. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.

Departement van Onderwys (1997a). **Taalbeleid vir skole**. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys (1997b). **Handleiding by die SA Skolewet**. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys (1998). **Eerste stappe: Skoolbeheer-beginnerspakket: 'n Hulpbron vir lede van skoolbeheerliggame**. Pretoria: Departement van Onderwys.

Department of Education (1995). **Report of the committee to review the organization, governance and funding of schools**. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (1996). **Annual Report: June 1994 – December 1995**. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (1997a). **Outcomes Based Education in South Africa**. Pretoria: Department of Education

Department of Education, (1997b). **Gender equity in education: Report on the Gender Equity Task Team**. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (1998). **Improving quality assurance through development planning**. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (1999). **Implementation plan for Tirisano: January 2000-December 2004**. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (2000). **Alternatives to corporal punishment: The learning experience**. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (2001). **Education White Paper 6 - Special Needs Education: Building an inclusive education and training system**. Pretoria: Department of Education.

De Villiers, A.P. (1996). **Effektiwiteit van Suid-Afrika se onderwysstelsel: 'n Ekonomiese analise**. Ongepubliseerde Ph.D- proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Dunham, J. (1995). **Developing effective school management**. London: Routledge.

Du Toit, S.I., Aronstam, M., Erasmus, J.A.K., Grobler, E. & Van Vuuren, R. (1986). **Perspektiewe op menswees**. Kaapstad: Academica.

Education Labour Relations Council (1998). **Resolution 7 of 1998: Workload of educators (school based)**. Pretoria: Department of Education.

Education Labour Relations Council (2001a). **Resolution 2 of 2001: Procedures for the absorption of educators declared additional to the post establishment.** Pretoria: Department of Education.

Education Labour Relations Council (2001b). **Resolution 3 of 2001: Re-grading of institutions.** Pretoria: Department of Education.

Education Labour Relations Council (2001c). **Resolution 4 of 2001: Permanent appointment of under-qualified educators.** Pretoria: Department of Education.

Education Labour Relations Council (2001d). **Resolution 5 of 2001, 6th July 2001. Amendment of measures in order to extend and clarify the provisions for the appointment of educators who are not professionally qualified.** Pretoria: Department of Education.

Engelbrecht, P., Green, L. Naiker, S. & Engelbrecht, L. (1999). **Inclusive education in South Africa.** Pretoria: J.L. Van Schaik Publishers.

Erikson, E.H. (1959). **Identity and the life-cycle:** Selected papers by Erik H. Erikson, Psychological issues (1)1 Monograph 1. New York: International University Press.

Erikson, E.H. (1963). **Childhood and society** (2nd ed.). New York: W.W.Norton.

Erikson, E.H. (1971). **Identity: Youth and crises.** London: Faber & Faber.

Erikson, E.H. (1980). **Identity and the life-cycle** (a reissue). New York: Norton.

Erlank, I. (1997). Of onderwysers pakette vat of nie, die prys is hoog. **Rapport**, 23 Maart p.7.

Esterhuizen, J.L.P. (1989). **Die werksmotivering van die onderwyser in die primêreskool.** Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom.

Esterhuizen, S.T. (1986). **Kliëntemotivering in maatskaplikewerk- hulpverlening: Die dinamika van behoeftes en doelstellings**. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van Portlizabeth, Port Elizabeth.

Evans, R.I. (1968). **B.F. Skinner: The man and his ideas**. New York: E.P. Dutton.

Evans, L. (1998). **Teacher morale, job satisfaction and motivation**. London: Paul Chapman Publishing Company.

Evans, R.I. (1981). **Dialogue with Erik Erikson**. New York: Praeger.

Evans, W.H., Evans, S.S., Gable, R.A. & Schmid, R.E. (1991). **Instructional management**. Boston: Allyn & Bacon.

Fataar, M.A. (1999). **Education policy development in South-Africa: 1994-1997**. Unpublished doctoral dissertation, University of the Western Cape, Bellville.

Fester, C.B. & Culbertson, S.A. (1982). **Behaviour principles**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. **British Journal of Special Education**, 22(4), 179-185.

Frankl, V. (1959). **Mediese Ziel sorg. Inleiding tot logoterapie**. Utrecht: Bijleveld.

Frankl, V. (1967). **Psychotherapy and existentialism: Selected papers on logotherapy**. New York: Washington Square Press.

Frankl, V. (1969). **Man's search for meaning: An introduction to logotherapy**. New York: Wiley.

Frankl, V. (1978). **The unheard cry for meaning: Psychotherapy and humanism**. New York: Simon and Schuster.

Frankl, V. (1980). **Sê ja vir die lewe**. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Freud, S. (1923). **Introductory lectures on psycho-analysis: A course of twenty-eight lectures delivered at the University of Vienna**. London: International Psycho-Analytical Press.

Freud, S. (1933). **New introductory lectures on psycho-analysis (22)**. New Jersey: W.W. Norton

Freud, S. (1937). **The ego and the mechanisms of defence**. London: Hogarth Press.

Freud, S. (1968). **The Ego and the Id and other works: The standard edition of the complete Psychological work of Sigmund Freud (1923-1925)**. London: Hogarth Press.

Fullan, M.G. (1993). **Change forces: Probing the depths of educational reform**. London: The Falmer Press.

Fullan, M.G. (1999). **Change forces: The sequel**. London: The Falmer Press.

Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1988). **Educational psychology** (4th ed.). Boston: Mifflin Company.

Gertse, N. (1997). **Werkverrigtingbestuur: Strategiese verhoging van werkprestasie en produktiwiteit in die skool**. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Goble, N.M., & Porter, J.F. (1977). **The changing role of the teacher: International perspectives**. Lausanne, Switzerland: Imprimeries Reunies S.A.

Gorton, R.A. (1983). **School administration and supervision: Leadership challenges and opportunities**. Dubuque: WCB Company Publishers.

Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. (1984). **Psigologie-woordeboek**. Johannesburg: Mc Graw-Hill.

Grey, J. (2001). Taking stock of transformation. **The Teacher**, 5(5), 4.

Greybe, L. (1997). **Die Bestuur van die herstruktureringproses van die nuwe onderwysbedeling in die Wes-Kaap tot einde 1995**. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Guion, R.M. (1958). "Industrial morale: The problem of terminology". **Personnel Psychology**, 11, 59-62.

Hackman, J.R., Lawler, E.E. & Porter, L.W. (1997). **Perspectives on behaviour in organizations**. New York: Mc Graw-Hill Book Company.

Hall, C.S. & Lindzey, G. (1970). **Theories of personality** (2nd ed.). New York: Wiley.

Halliday, I.G. (1998). **Setting staffing standards for schools**. London: Commonwealth Secretariat.

Hamachek, D. (1995). **Psychology in teaching, learning, and growth** (5th ed.). Boston: Allyn Bacon.

Hendriks, D. (1996). "Ergste ondervinding" van lystraf was op laerskool, sê leerlinge in studie. **Die Burger**, 4 Junie. p.15.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1977). **Management of organizational behaviour: utilizing human resources** (3rd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Herzberg, F. (1966). **Work and nature of man**. Cleveland: World Publishing Company.

Hoffman, S.J. (1997). **Die bestuur van ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid by skole in 'n multikulturele perspektief**. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Hofmeyer, J. & Hall, G. (1995). **The National Teacher Educational Audit: Synthesis report**. Johannesburg: Department of Education.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). **School improvement in an era of change**. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.

Hord, S.M. Rutherford, W.L. Huling-Austin, L. & Hall, G.E. (1987). **Taking charge of change**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (1978). **Educational administration: Theory, research and practice**. New York: Random House.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (1982). **Educational administration: Theory, research and practice**. New York: Random House

Huysamen, G.K. (1993). **Metodologie vir die sosiale en geesteswetenskappe**. Johannesburg: Southern Books.

Idelmann, R.J. (1993). **Interpersonal conflicts at work**. Exeter: BPC, Wheatons.

Isaacman, J. (1996). **Understanding the National Qualifications Framework: A guide to lifelong learning**. Johannesburg: Heinemann Educational Publishers.

Jacobs, U. (1994). **Die waarde van motivering by onderrig-en leervoortreflikheid met spesifieke verwysing na die rol van die skoolhoof**. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Oranje Vrystaat, Bloemfontein.

James, C. & Connolly, U. (2000). **Effective change in schools**. Cambridge: University Press.

Jansen, J. (1997a). The Reconstruction of schools: Can quality be improved ? In **Education African Forum** (1st ed.). Pinegowrie: Education Africa, 20-23.

Jansen, J. (1997b). **Why OBE will fail** (occasional paper), Faculty of Education, University of Durban Westville, May.

Kallaway, P., Kruss, G., Fataar, A. & Donn, G. (1997). **Education after apartheid: South African education in transition**. Rondebosch: UCT Press.

Klaaste, A. (1997). Education: A priority of government second to none. In **Education Africa Forum** (1st ed.). Pinegowrie: Education Africa, 8-9.

Krisis in onderwys kom op noodtoestand neer. (1999). **Die Burger**, 28 Julie, p.1.

Kuhn, T. (1972). **The Structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press.

Lekoho, K. (1998). An outcomes-based approach to education and training: Challenges facing the government. In **Education Africa Forum** (2nd ed.). Pinegrow: Education Africa, 36-39.

Marx, F.W. (1981). **Besdryfsleiding**. Pretoria: HAUM.

Maslow, A.H. (1954). **Motivation and personality** (1st ed.). New York: Harper & Row.

Maslow, A.H. (1970). **Motivation and personality** (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Maslow, A.H. (1971). **The farther reaches of human nature**. New York: Viking Press.

Maurer, R. (1996). **Beyond the wall of resistance**. Austin: Bardbooks.

McKinney, J.P., Fitzgerald, H.E. & Strommen, E.A. (1982). **Developmental Psychology: The adolescent and young adult** (rev. ed.). Homewood, Illinois: The Dorsey Press.

McClelland, D.C. (1987). **Human motivation**. Cambridge: Cambridge University Press.

McCormick, E.J. & Ilgen, D. (1985). **Industrial and Organizational Psychology** (8th ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

McCown, R. Driscoll, M. & Roop, P.G. (1996). **Educational psychology: A learning-centered approach to classroom practice** (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

McGregor, D. (1966). **Leadership and motivation**. London: M.I.T.Press.

Mda, T.V. (1997). Teachers and teaching. In Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. (Eds.), **Introduction to education for South African teachers**. Kenwyn: Juta., 1-44.

Meyer, W.F., Moore, C. & Viljoen, H.G. (1988). **Persoonlikheidsteorieë van Freud tot Frankl**. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

Middlewood, D & Lumby, J. (1998). **Strategic management in schools and colleges**. London: Paul Chapman Publishing.

Miskel, C., Defrain, J. & Wilcox, K. (1980). A test of expectancy work motivation theory in educational organizations. **Educational Administration Quarterly**, 16(1), 70-92.

Möller, A.T. (1987). **Inleiding tot die persoonlikheidsielkunde**. Durban: Butterworths.

Möller, A.T. (1993). **Inleiding tot die persoonlikheidsielkunde**. Durban: Butterworths.

Morphet, T. (1997). Partnerships in Education: NGO's and the Private Sector. In **Education Africa Forum** (1st ed.). Pinegowrie: Education Africa, 118-123.

Muchinsky, P.M. (1993). **Psychology applied to work: An introduction to industrial and organizational psychology** (4th ed.). Pacific Grove, California: Brookes/Cole Publishing Company.

Nuttin, J. (1981). **De menselijke motivatie**. Leuven: Van Loghum Slaterus.

Nxesi, T. (1999). An efficient public service is dependant on its servants. **The Sunday Times**, August 1, p.17.

Nxesi, T. (1997). Bargaining Round-up 1996: A SADTU perspective. In **Education Africa Forum** (1st ed.). Pinegrow: Education Africa, 32-37.

Nye, R.D. (1979). **What is B.F. Skinner really saying ?** Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

O' Connell, B.P. (1996). Education follows a concept of redeployment. In *Provinsiale Administrasie: Wes-Kaap*, **Personeelblad** 1, 3.

Odendaal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. en Booyesen, C.M. (1988). **Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal** (2de Uitgawe). Johannesburg: Perskor-Uitgewery.

Ons leer nie ons kinders volgens die Boek van Asmal nie (2001) **Die Rapport**, 14 Oktober, p.17.

Oswald, M., Ackermann, C.J. & Engelbrecht, P. (2000). Onderwysers in hoofstroomskole se houdings teenoor inklusiewe onderwys. **Tydskrif vir Geesteswetenskappe** (40) 4, 306-317.

Otto, S. (1999). Die Gedragskode: 'n Nuwe benadering tot dissipline in skole. **Die Unie**, 95(4), 8.

Paton, C. (1999). Counting the cost of pay. **The Sunday Times**, August 1, p.17.

Paulse, G.W. (1997). **Organizational change of the Western Cape Education Department**. Unpublished M.A.thesis, University of Stellenbosch, Stellenbosch.

Petri, H.L. (1979). **Motivation: Theory and research**. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Pillay, R. (2001). Shrinking supply of suitable staff. **The Teacher**, 5 (4), 9.

Plaatjies, S.J. (1998). **Ouer- en onderwyserbetrokkenheid in die ontwikkeling van 'n leerkultuur op hoërskoolvlak**. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Potgieter, A.C. (1996). **Die onderwyser se belewenis van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel**. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Pottas, C.D. (1969). **'n Bedryfsielkundige ondersoek na die determinante van werkverhoudinge en werksmotivering**. Gepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van Suid Afrika, Pretoria.

Pretorius, F. & Lemmer, E. (1998). **South African Education and Training: Transition to a democratic era**. Randburg: Hodder and Stoughton Educational.

Prins, N. (1995). **Transformasie en onderwysstandaarde: 'n Suider Afrikaanse perspektief**. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Prinsloo, A.H. (1991). **Motivering van die beginner-onderwyser**. Gepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Puth, G. (1994). **The communicating manager**. Pretoria: Van Schaik.

Rickard, C. (1999). Christians must spare the rod. **The Sunday Times**, August 8, p.7.

Riley, R.W. (1994). Families comes first. **Principal**, 74(2), 19-20.

Robbins, S .P. (1980). **The administrative process**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Robbins, S.P. (1983). **Organization theory: The structure and design of organizations**. New Jersey: Prentice-Hall.

Rogers, C.R. (1951). **Client-centered therapy: It's current practice and theory**. Boston: Houghton-Mifflin.

Rogers, (1954). **Psychotherapy and personality change: Co-ordinated research studies in the client-centered approach**. Chicago: University of Chicago.

Rogers, C.R. (1961). **On becoming a person: a Therapist view of Psychotherapy**. Cambridge University: The Riverside Press.

Rossouw, H.C. (1994). **Die rol van die onderwysleierspan in die transformasie van effektiewe skole na die didakties uitmuntende skool**. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Rubach, L. (1994). Transform US Education with the Quality Movement. **Quality Progress**, 93-95.

Rudduck, J. (1991). **Innovation and change**. Bullingham: Open University Press.

SACE. (1994). Brochure on **Code of Conduct**. Established as per Government Gazette no 16037 of 17 October 1994.

Sachs, A. (1991). **Affirmative action and good government**. Cape Town: Cambridge.

Salvaterra, M. & Adams, D. (1995). **Educational Leadership**, 53 (3), 32-35 .

SARO (Suid Afrikaanse Raad vir Opvoeders). (1994) **Gedragkode**. Uitgegee soos per Staatskoerant nr 16037 van 17 Oktober 1994.

Schafer, R.M. (1975). **The rhinoceros in the classroom**. Wien: Universal edition.

Schreuder, J.H., Du Toit, P.J., Roesch, N.C. & Shah, C.G. (1993). **Professionele ontwikkeling: Praktiese aktiwiteite vir die skoolhoof en onderwyser**. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Schultz, P. & Schultz, S.E. (1998). **Psychology and work today: An introduction to industrial and organizational psychology** (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. **Exceptional Children**, 63(1), 59-74.

Sheun, D. (1998). **Skoolbestuur in die lig van die eis van regstellende aksie**. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Senge, P.M. (1990). **The fifth discipline: The art and practice of the learning organization**. New York: Currency Doubleday.

Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J. (1983). **Supervision: Human perspectives** (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J. (1988). **Supervision: Human perspectives** (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J. (1993). **Supervision: A redefinition** (5th ed.). Singapore: McGraw-Hill.

Skinner, B.F. (1953). **Science and human behaviour**. New York: Mac Millan.

Slavin, R.E. (1994). **Educational psychology: Theory and practice**. Massachusetts: Allyn & Bacon

Smit, H. P. (1998). Die S.A.O.U op nasionale vlak. **Die Vrystaatse Onderwyser**, **88**(1/2/3), 14.1

Smith, D.P.J. & Pacheco, R. (1996). Die konsep leerkultuur. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, **16**(1), 158-163.

Sono, T. (1999). **African teachers' struggle for educational justice in South Africa 1906-1996: TUATA in the centre of the battle**. Pretoria: Van Schaik Publishers.

South Africa (Republic). (1995). **The white paper on the transformation of the public service**. Pretoria: Government Printer.

South Africa (Republic). (1997). **The white paper on transforming public service delivery**. (Batho Pele White Paper). Pretoria: Government Printer.

South Africa (Republic). (1998a). **National norms and standards for school funding**. Pretoria: Government Printer.

South Africa (Republic). (1998b). **National Education Policy Act 1996. Admission policy for ordinary public schools**. Pretoria: Government Printer.

South Africa (Republic). (1999). **Terms and conditions of employment of educators determined in terms of section 4 of the Employment of Educators Act, 1998**. Pretoria: Government printer.

South African Qualifications Authority: Bulletin (SAQA). (1997). Pretoria 1(1).

Squelch, J.M. (1993). Education for equality: The challenge to multicultural education. In Dekker, E. & Lemmer, E.M. (Eds.). **Critical issues in modern education**. Durban: Butterworths.

Steers, R.M. and Porter, L.W. (1975). **Motivation and work behaviour**. New York: McGraw-Hill.

Steyn, J.F. (1997). 'n Oomblik van besinning op die transformasiepad waarop transformasie tans beweeg. **Die Unie**, 94(2), 23-24

Stone, H.J.S. (1993). Ongepubliseerde openingsrede by geleentheid van die stigting van die Suid-Afrikaanse Onderwysersfederasie op 12 Junie 1993. **Die Unie**, 93 (1).

Stroebel, B.J. (1993). Onderwyserstres: Oorsake, simptome en beheertegnieke. **Die Unie**, 90 (22), 22-28.

Strauss, W.F. (1993). **Selfaktualisering as 'n aspek van motivering vir deelname aan hoërisiko sport**. Ongepubliseerde M.A.-tesis, Universteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Stumpf, R. (1998). 'n Besinning oor die huidige stand van die onderwys. **Die Unie**, 95(1), 11.

Suid-Afrika (Republiek). (1994). **Konsepwitskrif oor Onderwys en Opleiding**. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika (Republiek). (1995a). **Witskrif oor Onderwys en Opleiding**. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika (Republiek). (1995b). **Wet op Arbeidsverhoudinge (Wet no. 66 van 1995)**. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika (Republiek). (1996a). **Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet no. 84 van 1996)**. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika (Republiek). (1996b). **Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet no. 108 van 1996)**. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika (Republiek). (1997). **Wet op Basiese Diensvoorwaardes (Wet no. 75 van 1997)**. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika (Republiek). (1998). **Die Gelyke Werkverskaffingswet (Wet no. 55 van 1998)**. Pretoria: Staatsdrukker.

Taylor, N. & Vinjevold, P. (Eds.). (1999). **Getting learning right: Report of the President's Education Initiative Research Project**. Wits University, South Africa: Joint Education Trust.

Taylor, N. & Vinjevold P. (2000). The new South Africa: Idealism, capacity and the market. In Coulby, D., Cowen, R. & Jones, C. (Eds.). **World yearbook of education: Education in times of transition**. London: Kogan Page.

Toffler, A. (1970). **Future shock**. New York, N.Y: Random House.

Universiteit van die Oranje-Vrystaat. (1991). **Onderwysvernuwingstrategie: Besprekingsdokument**, 4 Junie.

Uys, J.S. (1996). Aanpassings by 'n veranderde omgewing. **Die Unie**, 93(1), 31-35.

Van der Berg, S. & Achterbosch, T. (2001). **School education in the Western Cape: Matching supply to demand.** A report prepared for the Western Cape Education Department.

Van der Westhuizen, P.C. (red.). (1990). **Doeltreffende onderwysbestuur** (2de hersiene uitgawe). Pretoria: HAUM.

Van Kradenburg, L.P. (1987). **Personeelbestuur op skoolvlak: 'n Onderwysbestuurskundige perspektiefstelling.** Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Van Kradenburg, L.P. (1993). **Die personeelfunksie en onderwysbestuur.** Stellenbosch: Stellenbosch-Universiteitsuitgewers.

Van Loggerenberg, G.D. (1997). **Onderwysers se beoordeling van die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika.** Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Van Rensburg, S. (1998). Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO): Monster of Moontlikheid? **Die Unie, 94** (4)8.

Vink, M. (1996). Engeland soek ons onnies vir 'n vale. **Die Rapport-Metro**, 26 Mei, p.1.

Volschenk, A. (1995). **Posontwerp as bestuursopgaaf van die skoolhoof.** Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Vrey, J.D. (1979). **Die opvoeding in sy selfaktualisering.** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Vroom, V.H. (1964). **Work and motivation.** New York: John Wiley.

Welch, M. (1989). A cultural perspective and the second wave of educational reform. **Journal of Learning Disabilities**, 22(9), 537-541.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) (1997). **Jaarverslag-1997**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (COLTS & SACT, voorberei deur EDU-ASSIST) (1998a). **Verteenwoordigende Raad van Leerders: Ondersteunings-uitdeelstukke**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (1998b). Beleidsdokument, **INDO (Indiensopleiding vir skoolopvoeders)**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (1998c). **Curriculum update**, November 1998.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0080/1996, **Riglyne vir die adverteer, sifting en vul van onderwysposte**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0094/1996, **Stres en streshantering in Skole**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0124/1996, **Toelating van leerlinge, 1997**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0128/1996, **Toelating van leerlinge onder skoolgaande ouderdom**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0129/1996, **Beleid ten opsigte van godsdienstige vakansiedae wat nie openbare vakansiedae is nie**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0013/1997, **Beleid aangaande godsdienstige dae wat nie openbare vakansiedae is nie**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0049/1997, **Kurrikulumaangeleenthede in WKOD instansies**.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0093/1997, **Besoldigde werk buite die staatsdiens.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0001/1998, **Toelating van leerders, 1998.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0028/1998, **Kultuur van Leer, Onderrig en Diens Veldtog (COLTS).**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0122/1998, **Ouderdomsvereistes en toelating van leerders tot openbare skole.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0129/1998, **Evaluerings- en bevorderingsvereistes.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0134/1998, **Terugvorder en versorging van hand- en leesboeke.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0136/1998, **Koöptering van 'n persoon/persone met kundigheid ten aansien van spesiale onderwysbehoefte op die beheerliggaam en instelling van 'n komitee vir spesiale onderwysbehoefte.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0141/1998, **Erkenning van verbetering in Relatiewe Onderwyskwalifikasie-waarde (ROKW).**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0150/1998, **Studieverlof: KS-Opvoeders-1999.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0002/1999, **Ouderdomsvereistes en toelating van leerders tot openbare skole vir 1999.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0021/1999, **Werkklading en onderrigtyd van skoolgebaseerde opvoeders.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0029/1999, **Registrasie/herregistrasie van leerders by toelating tot openbare skole.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0064/1999, **Addendum tot Omsendbrief 0129/1998: Evaluerings- en bevorderingsvereistes.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0112/1999, **Werkklading en onderrigtyd van skoolgebaseerde opvoeders.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0112/2000, Beleid oor godsdienstige en kulturele vakansiedae binne skoolkwartale.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0129/2000, **Administrasie van toelating van leerders tot skole.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0142/2000, **Toelating van oorouderdom leerders tot skole.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendbrief 0067/2001, **Eksamenprosedures vir 2001.**

Western Cape Provincial Chamber (1997). **Policy document for affirmative action.**

Western Cape Education Department (1997). **Support to schools during transition.**

Western Cape Education Department (1998). **Draft Affirmative Action Plan: Upper Structure and Middle Management level in respect of Public Service Act Staff of the WCED.**

Western Cape Education Department (WCED) (1999). **Conference: Support for the school as an organization**, 23-25 June 1999.

Western Cape Education Departement (WCED). (2001). **What is gender equity, What is gender equality**.

Whitaker, P. (1993). **Managing change in schools**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Wolfendale, S. (1989). **Parental involvement: Developing networks, between school, home and community**. Oxford: Alden Press.

Wolpe, A. (1998). Gender equity: A complex matter: Involving far more than affirmative action for women. In **Education Africa Forum** (2nd ed.). Pinetown: Education Africa, 114-117.

VRAELYS (Vertroulik)

Hierdie vraelys is deel van 'n ondersoek wat aan die Universiteit van Stellenbosch gedoen word.

Die doel van hierdie vraelys is om onderwysers se belewinge van die onderwysprofessie te ondersoek. Daarvoor is u bydrae van groot belang. U word hiermee vriendelik versoek om hierdie vraelys so eerlik en objektief as moontlik te voltooi. Suid-Afrika het gedurende die negentigerjare ingrypende onderwysveranderinge ervaar. Dit is belangrik dat u as onderwyser sal aandui hoe u oor onderwystransformasie voel en hoe u dit beleef.

Sal u asseblief so vriendelik wees om ons te help. Hierdie navorsing raak u direk. Dit is ook in belang van die onderwysprofessie.

Die onderwysers betrokke, is deur 'n ewekansige steekproef by die navorsing betrek. U samewerking is vrywillig, en dit sal hoog op prys gestel word. Met u insette sal die navorsing van groter waarde wees.

Die inligting wat u verstrek sal **STRENG VERTROULIK** hanteer word. U sal dus op geen wyse as persoon of skool geïdentifiseer word in die ontledings en afleidings wat in die navorsingsverslag sal verskyn nie.

U samewerking met hierdie navorsing word werklik hoog op prys gestel.

INSTRUKSIES

Beantwoord asseblief alle vrae.

Maak asseblief slegs 'n kruisie (✗) in die toepaslike **blokkie** waar blokkies voorsien word.

Skryf asseblief in alle ander gevalle u antwoord **so volledig as moontlik** neer.

Moet asseblief nie u kollegas of 'n ander persoon se mening vra nie. Gee asseblief **u persoonlike mening**.

Besorg asseblief die volledig voltooide vraelys, in die verseëelde koevert, via u prinsipaal aan u kringbestuurder, voor of op **20 Maart 2000**.

Baie dankie vir u tyd en moeite om die vraelys te voltooi.

1. U onderwysarea:

Athlone	1	Worcester	2
---------	---	-----------	---

2. U geslag:

Manlik	1	Vroulik	2
--------	---	---------	---

3. U ouderdom in jare:

<30	1	30 - 39	2	40 - 49	3	50 - 59	4	60>	5
-----	---	---------	---	---------	---	---------	---	-----	---

4. U huwelikstaat:

Getroud	1	Ongetroud	2	Geskei	3	Weduwee / Wewenaar	4
---------	---	-----------	---	--------	---	--------------------	---

5. U geloofsoortuiging:

Christelik	1
Ortodoks	2
Islam	3
Joods	4
Hindoe	5
Afrika tradisioneel	6
Geen geloofsoortuiging nie	7
Ander	8

6. U moedertaal:

Afrikaans	1	Engels	2	IsiXhosa	3	Ander	4
-----------	---	--------	---	----------	---	-------	---

7. Watter pos beklee u tans ?

Onderwyser (es)	1	Departementshoof	2	Adjunk-prinsipaal	3	Prinsipaal	4
-----------------	---	------------------	---	-------------------	---	------------	---

8. Aan watter tipe openbare skool is u verbonde (waar u die meeste onderrigtyd bestee) ?

Primêr	1
Sekondêr	2
Gekombineerd (primêre afdeling)	3
Gekombineerd (sekondêre afdeling)	4
“Finishing School”	5

9. In watter skoolfase onderrig u oorwegend ?

Grondslagfase: grade R-3	1
Intermediêre fase: grade 4-6	2
Senior fase: grade 7-9	3
Verdere Onderwys en Opleidingsfase: grade 10-12	4

10. Wat is die medium van onderrig van die skool waaraan u verbonde is ?

Afrikaans	1
Engels	2
Dubbel medium (waar twee tale gelyktydig in elke klas gebruik word)	3
Parallel medium (waar twee tale vir alle vakke in aparte klasse gebruik word)	4
Ander	5

11. Onder watter voormalige onderwysdepartement het u skool geressorteer ?

Department van Onderwys en Kultuur	1
Department van Onderwys en Opleiding	2
Kaaplandse Onderwysdepartement	3
Geeneen van bogenoemde	4

12. Waar is u skool geleë ?

Stedelik	1	Dorp	2	Plaas	3
----------	---	------	---	-------	---

13. Wat is u totale diensjare in die onderwys ?

< 5	1	5 – 10	2	11 – 15	3	16 – 20	4	21 – 25	5	> 25	6
-----	---	--------	---	---------	---	---------	---	---------	---	------	---

14. Wat is die aard van u aanstelling ?

Permanent	1	Tydelik	2	Plaasvervangend	3
-----------	---	---------	---	-----------------	---

15. Wat is u hoogste professionele kwalifikasie ?

Laer as graad 12	1	Graad 12	2	Sertifikaat	3	Diploma	4	Eerste B-graad	5
Honneursgraad (bv. 'n B. Ed.- graad)	6	M-graad	7	Doktorsgraad	8				

16. In watter leerarea onderrig u *oorwegend* ?

a. Taal, geletterdheid en kommunikasie	1
b. Wiskunde en wiskundige geletterdheid	2
c. Natuurwetenskappe	3
d. Geestes- en sosiale wetenskappe	4
e. Tegnologie	5
f. Kuns en Kultuur	6
f. Lewensoriëntering	7
h Ekonomiese en bestuurswetenskappe	8

17. Dui asseblief met 'n kruisie (✘) in die toepaslike blokkie aan watter **een** van die volgende stellings u huidige posisie **in die onderwys** die beste beskryf:

a.Ek is baie gelukkig in die onderwys en ek dink nie eens daaraan om 'n ander beroep te beoefen nie.	1
b.Ek is gelukkig in die onderwys en ek oorweeg nie tans ander beroepsmoontlikhede nie.	2
c.Ek is gelukkig in die onderwys, maar ek sal ander beroepsmoontlikhede oorweeg.	3
d.Ek is gelukkig in die onderwys, maar ek oorweeg tans ander beroepsmoontlikhede.	4
e.Ek is nie gelukkig in die onderwys nie, maar ek oorweeg nie tans ander beroepsmoontlikhede nie.	5
f.Ek is nie gelukkig in die onderwys nie en ek dink daaraan om die onderwys te verlaat.	6
g.Ek is ongelukkig in die onderwys en ek ondersoek tans dringend ander beroepsmoontlikhede.	7
h.Ek is baie ongelukkig in die onderwys en ek oorweeg tans ander werk.	8
i. Ek is só ongelukkig in die onderwys dat ek dit oorweeg om te bedank, selfs al kry ek nie 'n ander werk nie.	9

18. Indien u dit oorweeg om die onderwys te verlaat, verduidelik asseblief kortliks waarom:

➤

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19. Dui asseblief, d.m.v. 'n kruisie (✘) in die toepaslike blokkie, aan hoe gelukkig u by **u huidige skool** is.

Baie gelukkig	1	Redelik gelukkig	2	Redelik ongelukkig	3	Baie ongelukkig	4
---------------	----------	------------------	----------	--------------------	----------	-----------------	----------

20. Besik u oor genoegsame kennis van die vakke wat u tans onderrig ?

Ja	1	Gedeeltelik	2	Nee	3
----	----------	-------------	----------	-----	----------

21. Is u voldoende opgelei in die onderrigmetodiek van die vakke wat u tans onderrig ?

Ja	1	Gedeeltelik	2	Nee	3
----	----------	-------------	----------	-----	----------

➤ Stel u opleiding u in staat om die volgende take as onderwyser te kan uitvoer ?

	Ja	Gedeeltelik	Nee
22. onderrigtaak	1	2	3
23. bestuurstaak	1	2	3
24. interaksie met leerders	1	2	3
25. interaksie met ouers	1	2	3
26. interaksie met kollegas	1	2	3
27. interaksie met die onderwysowerhede	1	2	3

28. Voel u dat u basiese menseregte as onderwyser erken word ?

Ja	1	Gedeeltelik	2	Nee	3	Onseker /Weet nie	4
----	---	-------------	---	-----	---	-------------------	---

➤ Voel u dat u volgende arbeidsregte erken word ?

	Ja	Gedeeltelik	Nee	Onseker / Weet nie
29. reg tot regverdigde administrasie	1	2	3	4
30. reg tot menswaardige behandeling	1	2	3	4
31. reg om te staak	1	2	3	4

32. Hoe voel u oor die huidige werkslading ? (sewe uur- werksdag en voorgeskrewe pligte).

Billik	1	Onseker	2	Onbillik	3
--------	---	---------	---	----------	---

33. Het transformasie 'n verandering aan die voorsiening van fisiese fasiliteite van u skool gebring ?

Positief	1	Geen	2	Negatief	3	Onseker	4
----------	---	------	---	----------	---	---------	---

34. Hoe voel u dat die outomatiese jaarlikse salarisverhogings en kerfverhogings met 'n prestasiegedrewe vergoedingstelsel vervang is ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

35. Hoe voel u oor die implementering van geslagsgelykheid onder onderwysers in skole ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

➤ 'n Deel van die transformasieproses is om die kultuur van leer, onderrig en dienslewering te herstel. Hoe suksesvol is hierdie veldtog na u mening by die skool waar u skoolhou, ten opsigte van:

	Baie suksesvol	Redelik suksesvol	Redelik onsuksesvol	'n Mislukking	Onseker / Weet nie
36. die vestiging van 'n kultuur van leer by leerders.	1	2	3	4	5
37. die vestiging van 'n kultuur van onderrig by onderwysers.	1	2	3	4	5
38. die vestiging van 'n kultuur van dienslewering deur die onderwysdept.	1	2	3	4	5

39. Hoe voel u oor die feit dat onderwysers nou lede van die beheerliggaam kan wees ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

40. Hoe voel u oor die feit dat leerders vanaf graad 8 nou lede van die beheerliggaam kan wees ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

41. Hoe voel u oor die feit dat ouers die meerderheid van die beheerliggaam vorm ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

42. Hoe voel u oor die feit dat u nou ook leerders met spesiale onderwysbehoefte (bv. fisiese, sintuiglike en verstandelike gestremdhede) in die gewone klas sal moet onderrig ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

43. Hoe voel u daaroor dat alle onderwysers geregistreer moet wees by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

44. Hoe voel u oor die implikasies van SARO se gedragkode vir onderwysers ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

➤ Hoe voel u oor die onderwysdepartement se:

45. nuwe toelatingsbeleid (geen leerder mag toegang geweier word nie en geen toelatingstoetse mag afgelê word nie).

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

46. nuwe taalbeleid (moedertaalonderrig tot in graad 3 en meer as 45 leerders behoort in hul eie taal onderrig te word).

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

47. nuwe godsdiensbeleid (skole kan self oor hul eie godsdienstige aard besluit).

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

48. nuwe bevorderingsbeleid (leerders behoort nou in die reël elke jaar van een graad na 'n ander te vorder en mag nie langer as 4 jaar in 'n fase gehou word nie).

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

49. Hoe voel u oor die feit dat leerders reeds ses jaar oud moet wees, voordat hulle tot die skool toegelaat kan word ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

50. Hoe voel u oor die feit dat leerders tot op die ouderdom van 15 jaar of tot graad 7 skoolpligtig is ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

51. Hoe voel u oor die feit dat leerders van verskillende rasse dieselfde skool kan bywoon ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

➤ Hoe voel u oor die nuwe rol wat onderwysersunies tans in die onderwys speel ten opsigte van:

52. die hantering van wangedragsake.

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

53. die hantering van onbillike arbeidspraktyke en dispute.

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

54. benoemings vir poste.

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

55. rasionalisering.

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

56. bedinging vir beter salarisse.

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

57. Hoe voel u daaroor dat beskikbare fondse aangewend word om agterstande in te haal ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

58. Hoe voel u oor die botalligverklaring en moontlike herontplooiing van onderwysers ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

59. Is u tans besig om u kwalifikasies te verbeter ?

Ja	1	Nee	2
----	---	-----	---

60. Hoe voel u oor die erkenning wat onderwysers ontvang vir die verbetering van hul kwalifikasies ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

61. Hoe voel u oor die nuwe ontwikkelingtakseringstelsel ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

62. Hoe voel u oor die toepassing van regstellende aksie ten opsigte van onderwysers ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

63. Hoe voel u oor die vermindering van die aantal bevorderingsposte deur bandverbreding en die samevoeging van posvlakke ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

64. Hoe voel u oor die feit dat onderwysers nie meer die trappe van die bevorderingsleer hoef te klim nie ? ('n Posvlak een onderwyser kan nou byvoorbeeld direk tot prinsipaal bevorder word).

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

65. Hoe voel u oor Kurrikulum 2005?

Baie positief	1	Redelik positief	2	Onseker	3	Redelik negatief	4	Baie negatief	5
---------------	---	------------------	---	---------	---	------------------	---	---------------	---

66. Hoe voel u oor die nuwe Uitkomsgebaseerde Benadering ?

Baie positief	1	Redelik positief	2	Onseker	3	Redelik negatief	4	Baie negatief	5
---------------	---	------------------	---	---------	---	------------------	---	---------------	---

67. Hoe voel u oor die indiensopleidingsprogramme wat die departement aanbied ?

Baie positief	1	Redelik positief	2	Onseker	3	Redelik negatief	4	Baie negatief	5
---------------	---	------------------	---	---------	---	------------------	---	---------------	---

68. Hoe voel u oor die afskaffing van lyfstraf in openbare skole ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

69. Hoe beïnvloed die afskaffing van lyfstraf u handhawing van dissipline in die klas / skool ?

Baie positief	1	Redelik positief	2	Onseker	3	Redelik negatief	4	Baie negatief	5	Dit het geen invloed nie	6
---------------	---	------------------	---	---------	---	------------------	---	---------------	---	--------------------------	---

70. Hoe voel u oor die gedragskode vir leerders, vir die dissiplinering van leerders ?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

71. Hoe voel u oor die voorgestelde onderwyser:leerdersverhouding van 40:1 vir primêre skole en 35:1 vir sekondêre skole?

Baie tevrede	1	Redelik tevrede	2	Redelik ontevrede	3	Baie ontevrede	4	Onseker / Weet nie	5
--------------	---	-----------------	---	-------------------	---	----------------	---	--------------------	---

72. Hoe het onderwystransformasie u motivering sedert die negentigerjare beïnvloed ?

Baie positief	1	Redelik positief	2	Onseker	3	Redelik negatief	4	Baie negatief	5
---------------	---	------------------	---	---------	---	------------------	---	---------------	---

73. Hoe het onderwystransformasie die beleving van u beroep beïnvloed ?

Baie positief	1	Redelik positief	2	Onseker	3	Redelik negatief	4	Baie negatief	5
---------------	---	------------------	---	---------	---	------------------	---	---------------	---

Hieronder volg 'n aantal stellings. Dui telkens in die toepaslike kolom met 'n kruisie (✗) aan of u met die stelling saamstem, onseker is of nie saamstem nie. Doen dit asseblief ten opsigte van (a) 5 jaar gelede en (b) tans.

	5 JAAR GELEDE				TANS		
	STEM SAAM	ONSEKER	STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM	ONSEKER	STEM NIE SAAM NIE
74. Die onderwys is vir my aangenaam.	1	2	3		1	2	3
75. Die onderwys is vir my sinvol en bevredigend.	1	2	3		1	2	3
76. Die onderwys bied vir my 'n uitdaging.	1	2	3		1	2	3
77. Ek het die vryheid om redeik outonoom te kan optree, bv. om eie kreatiwiteit aan die dag te lê.	1	2	3		1	2	3
78. Ek voel dat ek beheer oor my verantwoordelikhede as onderwyser het.	1	2	3		1	2	3
79. Ek ontvang voldoende erkenning as onderwyser.	1	2	3		1	2	3
80. Ek ervaar sukses as onderwyser.	1	2	3		1	2	3
81. Die onderwys bied my die geleentheid om my volle potensiaal te ontwikkel.	1	2	3		1	2	3
82. Die onderwys bied my die geleentheid om 'n invloedryke persoon te wees.	1	2	3		1	2	3
83. Die bestuur van die onderwys is goed.	1	2	3		1	2	3
84. Die administrasie van die onderwys is goed.	1	2	3		1	2	3
85. Die onderwys beïnvloed my persoonlike lewe ten goede.	1	2	3		1	2	3
86. Die onderwys bied my finansiële sekuriteit.	1	2	3		1	2	3
87. Die onderwys bied my beroepsekuriteit	1	2	3		1	2	3
88. Die onderwysdepartement het 'n duidelike visie en missie.	1	2	3		1	2	3
89. My skool het 'n duidelike visie en missie	1	2	3		1	2	3
90. My fisiese werksomstandighede is aangenaam	1	2	3		1	2	3
91. Ek voel veilig in die skool.	1	2	3		1	2	3
92. Die dissipline in die skool is goed.	1	2	3		1	2	3
93. Ek voel dat ek 'n diens aan die gemeenskap lewer.	1	2	3		1	2	3

BAIE DANKIE