

Die invloed van die werksomstandighede van
hoërskoolonderwysers op hulle houding teenoor hulle
werk en hulle motiveringsvlak

deur

Jan J Botha

Ingehandig as deel van die vereistes ter voltooiing van die

Graad

Magister Educationis

in Onderwysleierskap

Departement Onderwysbestuur en –beleid

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit van Pretoria

Studieleier: Prof J Heystek

November 2006



UNIVERSITY OF PRETORIA
FACULTY OF EDUCATION
RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

DEGREE AND PROJECT

INVESTIGATOR(S)

DEPARTMENT

DATE CONSIDERED

DECISION OF THE COMMITTEE

CLEARANCE NUMBER :

EM06/12/01

M.Ed (Educational Leadership)

Die invloed van werksomstandighede van hoërskoolonderwysers op hulle houding tenoor hulle werk en hulle motiveringsvlak.

Jan J Botha - 84575141

Educational Management and Policy

16 February 2007

APPROVED

This ethical clearance is valid for

2

years and may be renewed upon application

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE

Dr S Human-Vogel

DATE

20 April 2007

CC

Ms Jeannie Beukes

Prof Jan Heystek

Prof A van der Bank

This ethical clearance certificate is issued subject to the following conditions:

1. A signed personal declaration of responsibility
2. If the research question changes significantly so as to alter the nature of the study, a new application for ethical clearance must be submitted
3. It remains the students' responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.

Abstract

The influence of the work circumstances of high school teachers on their attitude towards their work and their levels of motivation.

1. Introduction

The working circumstances of high school teachers have changed over the past few years, and more specifically since the implementation of OBE and the rationalisation of teachers. The research presumption is that, as a result of the changes, teachers' workloads have increased and consequently, they have less time to complete more work. The latter includes preparation for the various learning areas, as well as OBE administration.

2. Background

Certain elements in teachers' work circumstances which influence attitudes include the following: The change in work circumstances has resulted in a greater workload which consequently led to an increase in stress levels. Higher stress levels are experienced by teachers worldwide, and not only in South Africa. Teachers have to work longer hours to complete their work. Many teachers don't experience job satisfaction in their present circumstances. Changes in education influence the attitudes, achievements and performance of teachers. This causes a decrease in their motivation levels. Statistics prove that teachers have a low morale country wide.

3. Research Methodology

Research question: How did the changed work circumstances of teachers influence their attitude towards their work and their motivation levels?

This is a qualitative study in which interviews, six in total, with teachers with more than eight years' experience of parallel medium (former Model C schools) and black schools were used.

Tien sleuteltermes

1. Werksomstandighede
2. Werkslading
3. Werkstevredenheid
4. Motivering
5. Motiveringsvlakke
6. Moraal
7. Stres
8. Stresvlakke
9. Hoërskoolonderwyser
10. Onderwysveranderings

Erkennings

Graag verleen ek erkenning aan die volgende persone wat 'n groot bydrae gelewer het om van hierdie navorsing 'n sukses te maak:

1. My studieleier en voormalige kollega, Prof Jan Heystek, vir sy wonderlike hulp en leiding met die navorsing.
2. Die ses respondente vir hulle samewerking en moeite om al my vrae te beantwoord.
3. Elsabé Olivier van die Groenkloof Kampus Mediasentrum, vir die hulp met die soek van bronne vir die literatuurstudie
4. Lena Naudé vir al die aanvanklike tikwerk.
5. Marie Farrell vir die hulp met die Engelse abstrak.
6. Callie Steijn van STN-drukkers vir die borg van die druk- en bindwerk.
7. Janette de Kock vir die taalversorging en redigering.
8. My vrou, Linda, en dogters vir hul konstante ondersteuning en aanmoediging.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDING, AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING

1.1	Inleiding	1
1.2	Agtergrond	1
1.2.1	Werkslading van die onderwyser	2
1.2.2	Werkstevredenheid van die onderwyser	4
1.2.3	Motiveringsvlakke van onderwysers	4
1.2.4	Uniekheid van die tema	5
1.3	Navorsingsprobleem	6
1.3.1	Navorsingsvrae	6
1.3.2	Doelwitte	7
1.4	Navorsingsontwerp	7
1.4.1	Kwalitatiewe navorsing	7
1.4.2	Navorsingsmetodes	7
1.4.3	Seleksie	8
1.4.4	Geldigheid en betroubaarheid	8
1.4.5	Etiek	9
1.4.6	Die afbakening van die studieterrein	9

HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE: DIE WERKSOMSTANDIGHEDEN VAN ONDERWYSERS EN DIE INVLOED OP HULLE WERKSTEVREDENHEID EN MOTIVERINGSVLAKKE.

2.1	Inleiding	10
2.2	Die veranderende werksomstandighede van onderwysers	10

2.2.1	Algemene werksomstandighede verander	10
2.2.2	Redes vir werkslading vermeerdering	11
2.2.3	Stres en redes daarvoor	16
2.2.4	Gevolge van stres	20
2.2.5	Ekonomiese redes	22
2.2.6	Affektiewe gevolge van werksverandering	23
2.2.7	Gevolgtrekking	24
2.3	Die invloed van onderwysers se werksomstandighede op hulle werkstevredenheid	25
2.3.1	Gevolgtrekking	29
2.4	Die invloed van onderwysers se werksomstandighede op hulle moraal en motiveringsvlakke	29
2.4.1	Gevolgtrekking	31
2.5	Samevatting	32

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP

3.1	Inleiding	33
3.2	Kwalitatiewe navorsing	33
3.3	Onderhoude en seleksie van respondente	34
3.3.1	Onderhoude	34
3.3.2	Seleksie van respondente	35
3.3.3	Skool 1	37
3.3.4	Skole in Engeland	38

3.4	Geldigheid en betroubaarheid in onderhoude	38
3.4.1	Geldigheid	38
3.4.2	Betroubaarheid	39
3.5	Samevatting	40

HOOFSTUK 4: ANALISE VAN INGESAMELDE DATA

4.1	Inleiding	41
4.2	Huidige werksomstandighede	41
4.2.1	Werksomstandighede en werkslading van die onderwyser	41
i.	Uitkoms Gebasseerde Onderwys	42
ii.	Administratiewe werk	43
iii.	Personeelvermindering en klasgrootte	44
iv.	Parallelmedium skole	44
v.	Negatiewe leerdergedrag en sekuriteit by skole	45
vi.	Bestuurswerk	45
4.2.2	Voel onderwysers nog in beheer van hulle lewe?	46
4.2.3	Onderwyserstres	47
i.	Die oorsake van die toename in stres	47
ii.	Gevolge van stres	48
iii.	Depressie en medikasie	48
4.3	Houding teenoor werk	49
4.3.1	Betekenisvolheid van werk	49
4.3.2	Werkstevredenheid van onderwysers	50

4.4	Motiveringsvlakke van onderwysers	51
4.4.1	Hoe gemotiveerd is onderwysers?	51
4.4.2	Toewyding van onderwysers	51
4.4.3	Bevorderingsmoontlikhede	52
4.4.4	Vergelyking van huidige prestasies met die van die verlede	52
4.5	Samevatting	53

HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	Inleiding	54
5.2	Gevolgtrekkings	54
5.2.1	Huidige werksomstandighede en stres	54
5.2.2	Houding teenoor werk	56
5.2.3	Motiveringsvlakke van onderwysers	56
5.3	Aanbevelings	57
5.3.1	Huidige werksomstandighede en stres	57
5.3.2	Houding teenoor werk	59
5.3.3	Motiveringsvlakke van onderwysers	59
5.4	Samevatting	60
	BRONNELYS	61

HOOFSTUK 1: INLEIDING, AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Dit blyk dat die werksomstandighede van hoërskoolonderwysers oor die laaste aantal jare verander het. Dit het veral sedert die implementering van UGO en rasionalisering van onderwysers in alle skole in die land verander. Rasionalisering (veral by voormalige model C-skole) van onderwysers het daartoe gelei dat poste in skole verminder is, terwyl die hoeveelheid werk in skole dieselfde gebly het. Die bestaande onderwysers se werkslading het verhoog en hulle klasse het vergroot.

As gevolg van UGO het onderwysers se werkslading verder verhoog. Onderwysers het minder tyd om meer werk te voltooi wat voorbereiding vir verskillende leerareas en administrasie van UGO insluit. Daar is bv. meer amptelike assesserings wat gedoen word, spesifieke portefeulje-opdragte wat gedoen en gemerk moet word en daar is deurentyd korrespondensie met die distrik oor verskeie sake soos beplanning, portefeuljes en punte wat aan die einde van elke jaar op spesifieke voorgeskrewe vorms aan hulle gestuur moet word. Daar is ook gereelde “cluster” vergaderings en opleiding wat tydrowend is.

As gevolg van bogenoemde het die onderwyser minder tyd om te ontspan of met sy gesin deur te bring. Dit plaas baie druk op onderwysers en daarom ondervind hulle negatiewe gevoelens teenoor hulle werk en hulle prestasie.

1.2 AGTERGROND

Hierdie navorsing fokus op die invloed van die werksomstandighede van hoërskoolonderwysers en die moontlike invloed wat dit kan hê op hulle houding teenoor hulle werk en hulle moontlike ingesteldheid om te presteer. In fase een van die studie by 'n voormalige model C-skool en by die skole in Engeland kan daar duidelik gesien word dat die werksomstandighede by skole 'n groot invloed op die onderwyser se houding uitoefen. Eerstens veroorsaak die verhoogde werkslas dat die onderwyser se stresvlakke verhoog en negatiewe gevoelens heens hulle werk ontwikkel. Werksure word meer en privaattyd minder.

As gevolg van langer werksure word gesinstyd ingeboet. Dit demotiveer personeel en veroorsaak dat hulle nie topprester nie. Negatiewe gevoelens heens hul werk kan dus met die werksomstandighede verband hou.

Hierdie tema sal veral aandag aan die volgende aspekte gee, omdat dit mekaar onderling beïnvloed.

1.2.1 Werkslading van die onderwyser

Menlo en Poppleton (1999) het geskryf oor die verband tussen werksomstandighede, werkstevredenheid en werkstres. Hulle het bevind dat by ses van die nege lande wat hulle nagevors het (VSA, Engeland, Duitsland, Japan, Kanada en Israel), die verandering in werksomstandighede tot groter werkslas gelei het en gevolglik tot groter stres aanleiding gegee het. Bubb en Early (2004) het ook bevind dat 41% onderwysers in Brittanje hoë stresvlakke as gevolg van hoë werkslading ondervind. Johnstone (1993) het ook berig in verband met die werkslas van die onderwysers en verwante stres onder Skotse laerskool- en hoërskoolonderwysers. 75% Van die onderwysers het gesê dat hulle meer tyd aan skoolwerk spandeer as wat hulle dink aanvaarbaar of billik is.

Embich (2001) het ook gerapporteer oor die invloed van werkslas op uitbranding. Sy het 'n opname gemaak onder driehonderd remediërende hoërskoolonderwysers by legeremde skole in Engeland. Die remediërende hoërskoolonderwysers wat saam met gewone akademiese onderwysers in een klas onderrig het, het veral hoë vlakke van emosionele uitputting gerapporteer. Robertson (2002) het bevind dat gesondheidswerkers en onderwysers die mees oorwerkte, gestresde en toegewydste werkers is. Volgens 'n opname wat in 2001 deur die Kanadese Onderwysersfederasie gedoen is, is bevind dat ses uit tien onderwysers glo dat hulle werk gedurende die laaste twee jaar meer stresvol geword het. Jacobs (2002) bevestig dat baie Suid-Afrikaanse onderwysers kla dat stres 'n groot deel van hulle lewe geword het en dat hulle eenvoudig deur die hoeveelheid werk oorweldig word. Jacobs (2002) het berig dat die omstandighede in sekere sogenaamde "township"-skole so haglik is dat dit stres veroorsaak. Ekstra administratiewe werk, dissipline van leerders en veral sosiale probleme (dwelms en geweld) is die oorsaak hiervan.

Naylor (2001) het gerapporteer oor die gevolge van 'n hoë werkslas en stres van onderwysers in Brits Columbië, wat bedanking uit onderwys, siekte en negatiewe gevolge op die gesinslewe insluit. Volgens Swanepoel en Booyse (2003) se studie wil dit voorkom asof onderwysveranderinge in Suid-Afrika sedert 1994 vir alle onderwysers, maar veral vir blanke onderwysers, met emosionele belewenisse gepaard gaan wat as traumaties beskryf kan word. Chisholm et al. (2005) het gesê dat 55% van die Suid-Afrikaanse onderwysers al gedink het om die onderwys te verlaat. 75% Van die onderwysers voel dat hulle werkslas sedert 2000 toegeneem het. 'n Onbekende korrespondent (Natal Witness, 2002) het berig dat onderwysers in Suid-Afrika langer ure moet werk om hulle werk gedoen te kry.

Pascual (2003) het geargumenteer dat die onderwysberoep in Spanje 'n potensiële risikofaktor vir negatiewe gesondheidsuitkomst, soos bv. stres, is. Onderwysers ervaar hulle werk as meer betekenisloos. Volgens Rasku en Kinnunen (2003) het 55% van die hele Finse werksmag aan simptome van uitbranding gely, waarvan 27% aan ernstige simptome gely het.

Naylor (2001), Chen en Miller (1997) en Dunham (1992) het almal geskryf oor die faktore wat stres veroorsaak en die gevolge daarvan. Naylor (2001) het in 'n studie in Brits Columbië (Kanada) bevind dat daar drie faktore is wat stres veroorsaak: die kompleksiteit van die onderwys, die volume van die werk wat elke dag toeneem en die gebrek aan tyd, hulpbronne en ondersteuning. Chen en Miller (1997) het geskryf dat stres by onderwysers toeneem as gevolg van werkslas, rolkonflik, onvoldoende salaris en 'n gebrek aan hulpbronne. Dunham (1992) het gesê swak dissipline van leerders beïnvloed die stresvlakke van onderwysers in Engeland; dit is die grootste enkele faktor wat stres verhoog. Wiseman en Hunt (2001) het daarop gewys dat stres tot uitbranding van die onderwyser in die VSA lei.

Olivier en Venter (2003) het beweer dat stres 'n belangrike faktor is wat bydra tot werkstevredenheid, werkverwante siektes en vroeë aftrede van onderwysers. Ngidi en Sibaya (2002) het gerapporteer dat 67% van die onderwysers in Kwazulu-Natal bogemiddelde vlakke van stres ervaar. Dit klop met bevindings dat tussen 63% en 84% van blanke onderwysers in Suid-Afrika bogemiddelde stres ervaar.

Bamford (2000) het berig dat meer onderwysers as in die verlede weens stres afgeboek word. 'n Psigiater van Claremont in die Kaap het in 2000 drie-en-vyftig onderwysers weens stres afgeboek, vir 'n gemiddeld van een en sewentig dae. 'n Pretoriase korrespondent (The Star, 2000) het verder berig dat die Onderwysdepartement sou gesê het dat onderwysers nie as gevolg van stres of stresverwante oorsake afwesig mag wees nie, want dan sal hulle nie betaal word nie. Onderwysers was ongelukkig hieroor, want hulle sê om met leerders te werk baie stresvol is.

1.2.2 Werkstevredenheid van die onderwyser

Du Toit (1994) het die feit beklemtoon dat 53% van die Suid-Afrikaanse onderwyseresse, as gevolg van 'n onregverdige werkslading, nie werksbevrediging ervaar nie. Volgens Xaba (1996) is 40% van die senior swart onderwysers ontevrede met hulle werksomstandighede. 68% Van hulle is ontevrede met hulle salaris. Letsoalo (2005) het berig dat die Suid-Afrikaanse arbeidsmark vir 'n landswye staking regmaak as gevolg van onderwysers se swak salarisse. Mentz (2002) het gesê dat die vlak van frustrasie onder Suid-Afrikaanse onderwysers te hoog is. Onlangse veranderinge in die onderwys het tot 'n atmosfeer van onsekerheid gelei.

Volgens Cheng (1996) het onderwysers in VSA-skole met hoë vlakke van professionaliteit 'n meer positiewe houding oor hulle werk as onderwysers in skole met lae vlakke van professionaliteit. Mentz (1990) het gewys op die verband tussen werkstevredenheid, werksmotivering en werksprestasie. Hy beweer dat administratiewe werk vir Suid-Afrikaanse onderwysers 'n groot las is. Veral in groter skole met meer as dertig personeel word die organisasieklimaat minder positief ervaar.

1.2.3 Motiveringsvlakke van onderwysers

Steyn (2002) en Wevers en Steyn (2002) het faktore geïdentifiseer wat die moraal en motivering (ekstrinsiek en intrinsiek) van die onderwyser beïnvloed het. Steyn (2002) reken dat veranderinge in die onderwys die houding en prestasie van die onderwyser negatief beïnvloed.

Wevers en Steyn (2002) reken dat gemotiveerde onderwysers 'n vereiste vir die suksesvolle funksionering van die Suid-Afrikaanse skole is, omdat hulle dan meer effektief sal onderrig. Hillebrand (1989) het geskryf dat getroude onderwyseresse die mees ontevrede groep onder alle gegradueerde vrouens is en hulle beskou die behoefte aan aangename werksomstandighede heelwat belangriker as hulle ongetroude kollegas.

Harrison et al. (2005) het in 'n verslag van IPC (INSET Provider's Coalition) en IDASA (Institute for Democracy in South Africa) beweer dat 55% van alle onderwysers al daaraan oorweging geskenk het om die onderwys te verlaat. Die rede hiervoor is 'n te hoë werkslading, gebrek aan loopbaanontwikkeling en 'n gebrek aan professionele erkenning. Rademeyer (2003) het in 'n studie, wat sy in die Wes-Kaap onder eenhonderd agt en dertig skoolhoofde onderneem het, bevind dat 65% ongelukkig in hulle werk is.

Bot (2003) het bevind dat 41% van die onderwysers wat NAPTOSA-lede is, 'n middelmatige tot 'n baie lae moraal het. Cooper (2004) het tot dieselfde gevolgtrekking gekom, nl. dat onderwysers in die Oos-Kaap 'n lae moraal het, hoofsaaklik as gevolg van administratiewe druk en 'n te hoë werkslading. Cooper (2004) het berig dat die lae moraal van die onderwyser voortspruit uit sy/haar werksomstandighede, werkslas en werkslading. Cooper (2004) berig dat 'n studie deur die Nasionale Professionele Onderwysersorganisasie van Suid-Afrika bevind het dat een uit vier onderwysers gedemoraliseer is oor die onderwysprofessie. Cooper (2004) het ook berig dat die moraal onder Oos-Kaapse onderwysers laag is as gevolg van die huidige onderwysstelsel.

Vail (2005) het beweer dat een derde van nuwe onderwysers in die VSA as gevolg van 'n lae moraal, in die eerste drie jaar die beroep verlaat en 50% in die eerste vyf jaar.

1.2.4 Uniekheid van die tema

Daar is heelwat skrywers wat geskryf het oor die werksomstandighede van die onderwyser, maar dit is net Chisholm et al. (2005) wat bewys het dat die onderwyser

se werkslading oor die afgelope vyf jaar in SA toegeneem het. In die navorsing wil daar vasgestel word hoedanig die onderwyser se werksomstandighede verander het oor die afgelope tien tot twaalf jaar, met ander woorde sedert die begin van die nuwe onderwysbedeling. Heelwat van die skrywers het verwys na die feit dat 'n groter werkslas of huidige werkslas van die onderwyser na verhoogde stresvlakke en uitbranding lei.

Heelwat van die skrywers het berig oor die werkstevredenheid van die onderwyser. Die doel van die navorsing is om te bepaal hoe die onderwyser se werksomstandighede sy houding teenoor sy werk beïnvloed het. Verdere doelstellings is om te bepaal of onderwysers hulle werk nog as betekenisvol sien, of hy/sy nog gelukkig in sy/haar werk is en watter aspekte van sy/haar werk geniet word en watter nie. Aangesien daar bykans niks geskryf is oor die invloed van die onderwyser se werksomstandighede op sy wil om te presteer nie, wil daar in die navorsing gekyk word na dié aspek.

Sommige van die skrywers het geskryf oor die motivering van die onderwyser. Sommige wys ook daarop dat die onderwyser nie meer so gelukkig in sy werk is nie, en dat dit te doen het met hulle werkslading. Die doel van hierdie navorsing is egter om uit te vind of die onderwyser steeds toegewyd werk, of sy werk hom nog opgewonde maak en of hy nog trots op sy werk is.

1.3 NAVORSINGSPROBLEEM

1.3.1 Navorsingsvrae

- i) Hoe het die werksomstandighede van onderwysers in die laaste tien tot twaalf jaar verander?
- ii) Watter invloed het die werksomstandighede van hoërskoolonderwysers op hulle houding teenoor hulle werk?
- iii) Watter invloed het die werksomstandighede van hoërskoolonderwysers op hulle motivering om te presteer?

Bogenoemde vrae behoort meer lig op die kern van die probleem te werp en of die aanneme korrek is.

1.3.2 Doelwitte

Om te bepaal hoe onderwysers se werksomstandighede verander het en tot watter mate dit hulle houding teenoor hulle werk beïnvloed het. Om te bepaal hoe hierdie moontlike verandering die onderwysers se motivering om hoogstaande prestasie te lewer, beïnvloed.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

1.4.1 Kwalitatiewe navorsing

Terme wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word is woorde soos “verstaan”, “betekenis”, “veldwerk” (De Vos, 1998: 45-46).

Kwalitatiewe navorsing behels verbale data en nie numeriese data soos by kwantitatiewe navorsing nie. Kwalitatiewe navorsing is interpreterende navorsing. Die idee van kwalitatiewe navorsing is 'n doelbewuste seleksie van informasie wat die navorsingsvrae die beste sal antwoord (De Vos, 1998: 45).

In kwalitatiewe navorsing is die prosedures nie so formeel as in kwantitatiewe navorsing nie (De Vos, 1998: 47).

1.4.2 Navorsingsmetodes

Die volgende navorsingsmetodes gaan gebruik word:

- i) Onderhoude met hoërskoolonderwysers
- ii) Fokusgroeponderhoud

- i) Onderhoude met hoërskoolonderwysers

Daar sal gebruik gemaak word van 'n “vrye gesindheidsonderhoud”, waar die inhoud van die onderhoud gebaseer is op diepste emosies (Henning, 2004: 53). Daar sal

ook gebruik gemaak word van semi-gestruktureerde onderhoude. Hierdie onderhoude sal gestandaardiseer wees met oop vrae vir bespreking, maar addisionele vrae kan ook in die gesprek opduik. Daar is ruimte vir meer diepte met ekstra vrae (Cohen, et al., 2002: 271-273).

Onderhoude is as volg uitgevoer:

- i) Individuele onderhoude met twee skoolhoofde van parallelmediumskole wat voormalige model C-skole was.
- ii) Individuele onderhoude met 'n departementshoof en 'n senior onderwyser van swart skole.
- iii) Fokusgroeponderhoud wat senior onderwyser van parallelmediumskool (voormalige model C-skool) en senior onderwyseres van swart skool insluit. Die departementshoof en senior onderwyseres, soos genoem in punt ii, was ook deelnemers aan die fokusgroeponderhoud.

1.4.3 Seleksie

Die skole en die personeel sal volgens doelgerigte seleksie geskied. Die detail word in hoofstuk drie volledig bespreek.

1.4.4 Geldigheid en betroubaarheid

i) Geldigheid

Volgens Henning (2004:117) beteken geldigheid om te ondersoek wat die navorser veronderstel is om te ondersoek. Sy reken verder dat die navorser se bevindinge met die realiteit moet korrespondeer.

ii) Betroubaarheid

Die betroubaarheid van 'n meetbare instrument is die graad van konsekwentheid waarmee dit meet wat dit veronderstel is om te meet (Ary et al., 2002:45). Henning (2004: 17) verwys ook na “presiesheid” en “akkuraatheid”.

iii) Geldigheid en betroubaarheid in onderhoude

Geen navorsinginstrument is perfek nie, daarom moet daar gepoog word om die tekortkominge reg te stel. Vrae moet met 'n uitgesoekte groep getoets word om seker te maak die vrae is duidelik. Dubbelsinnige vrae word sodoende geëlimineer en die verstaanbaarheid van die vrae word vasgestel (Wilkinson & Birmingham, 2003:52).

Die onderhoudvoerder moet seker maak dat kwaliteit deur die hele proses verseker word. Dieselfde vrae en bewoording gedurende elke onderhoud sal baie van hulp wees. 'n Ander manier om die geldigheid in onderhoude te waarborg is om "die ander ook te vra" (ander respondente), dit wil sê of hulle ook saamstem met die onderhoudvoerder se bevindinge (Henning, 2004: 147). Daarom moet daar meer as een onderhoud gevoer word. Geldigheid en betroubaarheid word in hoofstuk 3 meer volledig bespreek.

1.4.5 Etiek

Wanneer die onderhoudsplan gefinaliseer is, begin die proses van etiese verklaring. In die eerste plek moet respondente toestemming gee om ondervra te word. Hulle moet ten volle aangaande die navorsing waarbinne die onderhoud plaasvind, ingelig word. Hulle moet weet dat hulle privaatheid en sensitiwiteit beskerm sal word. Hulle moet weet wat met die inligting gebeur nadat dit opgeneem is. Toestemming moet in skriftelike vorm geskied. Laastens moet die respondent ook weet hoekom hy spesifiek ondervra word (Henning, 2004:73).

1.4.6 Die afbakening van die studieterrein

Die literatuurstudie van die navorsing sluit nasionale- en internasionale bronne in. Die eerste fase van die navorsing is gedoen by voormalige model C-skool in Pretoria en by skole in Engeland. Die empiriese navorsing (fase twee) is hoofsaaklik in die Pretoria- en by een skool in die Witbank area gedoen. Soos reeds genoem fokus die empiriese navorsing op die verandering sedert 1994, omdat dit nuwe onderwysbedeling met baie veranderinge ingelui het.

HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE: DIE WERKSOMSTANDIGHEDEN VAN ONDERWYSERS EN DIE INVLOED OP HULLE WERKSTEVREDENHEID EN MOTIVERINGSVLAKKE.

2.1 INLEIDING

Die werksomstandighede het wêreldwyd vir onderwysers verander. Die situasie is nie uniek aan Suid-Afrika nie en daarom kan dit nie net aan die politieke verandering in die land toegeskryf word nie. Die veranderende werksomstandighede het veral gelei tot 'n toenemende werkslading wat weer verhoogde stresvlakke tot gevolg het. Die hoër werkslading en stres veroorsaak dat onderwysers nie meer tevrede met hulle werksituasie is nie. Hulle motiveringsvlakke word ook hierdeur negatief beïnvloed wat weer nadelige gevolge vir die kwaliteit onderwys wat aangebied word, inhou.

Hierdie hoofstuk sal in meer detail aandag gee aan die situasie in Suid-Afrika, sowel as navorsing in verskeie ander lande met die doel om 'n geheeloorsig te verkry oor die veranderende situasie vir onderwysers en die moontlike gevolge vir hulle as persone, maar ook die invloed op hulle werk in die klas.

2.2 DIE VERANDERENDE WERKSOMSTANDIGHEDEN VAN ONDERWYSERS

2.2.1 Algemene werksomstandighede verander

Volgens Menlo en Poppleton (1999: 120) bestaan die algemene werksomstandighede uit sewe komponente, wat ondersteuning van onderwysersowerhede, professionele ondersteuning, werkslading, esprit de corps, ekonomiese insentiewe en fisiese hulpbronne insluit. In die algemeen wissel onderwysers se ervaring van hulle werksomstandighede soos weerspieël deur Menlo en Poppleton se navorsing. Kanadese onderwysers ervaar byvoorbeeld hulle algemene werksomstandighede as positief. VSA-, Israeli- en Duitse onderwysers ervaar hulle algemene omstandighede as redelik positief, maar onderwysers in Singapoer, Engeland, USSR, Poland en Japan ervaar hulle omstandighede as negatief.

Milanowski en Heneman III (2001: 207) het in ouderhoude bevind dat die nuwe standaard gebasseerde evalueringstelsel voor drie belangrike uitdagings te staan kom, waarvan net die eerste uitdaging met hierdie studie te doen het. Hierdie nuwe stelsel het tot die onderwyser se werkslading bygedra. Die addisionele werkslading het tot stres by die onderwyser gelei, wat op sy beurt tot negatiewe gevoelens ten opsigte van die stelsel gelei het.

Naylor noem die administratiewe departemente van 'n regering die “regterhand” en die mense wat in die “omgee professies” werk die “linkerhand”. Hy sê as gevolg van veranderinge die laaste paar jare in Westerse lande weet die regterhand nie wat die linkerhand doen nie. Die linkerhand moet dus meer doen met minder hulpbronne tot sy beskikking. As gevolg daarvan het onderwys 'n oorwerkte professie geword, terwyl onderwysers gemotiveer word om meer te doen as die minimum vereistes. Die gesonde balans wat aanwesig moet wees by elke onderwyser het in so 'n mate geskuif dat dit ongesond vir onderwysers is. Stres blyk ook 'n faktor te wees waarom onderwysers die professie in verskeie lande verlaat. Oorwerkte en gestresde onderwysers kan nadelig vir leerders wees en 'n negatiewe impak op onderrig en leer hê (Naylor, 2001: 12–13).

2.2.2 Redes vir werkslading vermeerdering

In die verskillende navorsingsprojekte van verskillende lande word die algemene redes vir verhoogde werkslading aangedui. Hierdie paragraaf gee 'n oorsig oor die verskillende redes van verskeie lande, insluitend Suid-Afrika, met 'n gevolgtrekking aan die einde van die afdeling oor die verskillende oorsake.

In die algemeen verskil onderwysers oor hulle werkslading en die aanvaarding daarvan al dan nie. Onderwysers in Engeland, VSA, Duitsland, Pole en Israel evalueer net hulle werkslading as billik. Japan, USSR, Kanada en Singapoer sien hulle werkslading as onbillik en oorlaai (Menlo en Peppleton, 1999: 120). Onderwysers in Israel, Duitsland, Kanada, Engeland, VSA en Japan ervaar dat 'n vergrote werkslading tot groter werkstres lei. Net onderwysers in Pole, USSR en Singapoer ervaar nie die groter werkslading nie (Menlo en Peppleton, 1999: 143).

Volgens Naylor (2001: 5) se navorsing in Kanada is werkslading een van die grootste bydraende faktore wat tot stres by onderwysers lei. Die verskillende rolle wat die onderwyser elke dag moet vertolk dra hiertoe by, want die probleem is dat die onderwyser heeltyd gedruk word vir tyd in die uitvoering van sy verskillende rolle.

Werkslading korreleer sterk met 'n gebrek aan tyd en is ook 'n belangrike bron van stres vir onderwysers op alle vlakke, spesifiek in Kanada en VSA (New York). Oormatige papierwerk lei tot onbillike werkslading wat weer meer tyd verg en dus tot verhoogde stres lei. Werksvereistes het verband gehou met onbillike werkslading en gebrek aan tyd by Nigeriese onderwysers. Werksvereistes oortref dikwels die onderwyser se bevoegdheid en dit veroorsaak stres (Chen en Miller, 1997: 4).

Robertson (2002: 1) het bevind dat Kanadese onderwysers 'n gemiddeld van twee en dertig ure per maand tuis aan skoolwerk spandeer. 62% Van gesondheids- en opvoedingswerkers kla oor 'n te hoë werkslading. Volgens statistiek is gesondheids- en opvoedingswerkers die mees toegewyde, oorwerkte en gestresde werkers in Kanada. Behalwe dat hulle gemiddeld agt en vyftig ure per week besig is met betaalde en onbetaalde onderrigwerk, lei hulle ook aan 'n gebrek aan erkenning en word hulle beskuldig vir probleme wat eintlik kom van 'n sisteem wat swak bestuur word en 'n gebrek aan fondse het. Kanadese onderwysers beskryf hulle werkslading as onhanteerbaar. 80% Van die lede van die Nova Scotia Onderwysersvereniging sê dat hulle elke dag 'n onrustigheid ervaar. Hulle het nie tyd om met hulle kollegas saam te werk nie en het ook nie tyd om emosioneel en fisies te herlaai nie. In kleiner gemeenskappe in noordelike gedeeltes van Kanada is onderwysers gemiddeld twee en sestig ure per week besig met skoolwerk (Robertson, 2002: 2).

Omtrent 50% van die aghonderd onderwysers in Ontario wat in 2000 ongeskiktheidsverlof geneem het, het met stres verband gehou. Versekeringsmaatskappye beweer dat vyftien uit elke duisend onderwysers langtermyn ongeskiktheidseise aanhangig gemaak het. Salaris en hoë lewenskoste bly ook 'n probleem vir die Kanadese onderwyser. 2% Van hulle gee onderrig in 'n somerskool of het 'n ander werk tydens die somervakansie. 75% Kanadese onderwysers gebruik ten minste een week van hulle somervakansie om voor te berei vir die nuwe skooljaar.

Nuwe onderwysers spandeer tot soveel as vier weke van hulle vakansie aan voorbereiding. 35% Van Kanadese onderwysers het gesondheidsprobleme gerapporteer wat verband hou met hulle werkslewe (Robertson, 2002: 3). Volgens Naylor (2001: 3-4) het die Kanadese Onderwysersfederasie 'n studie bekendgestel waarin hulle aangedui het dat die werkslading van die onderwyser geen spesifieke beperking het nie, dit het basies 'n oop einde.

Aangesien skole in Kanada meer outonoom in terme van geld en besluite funksioneer, is die gevolg dat die werkslading van onderwysers en administrateurs verhoog word, omdat hulle baie meer betrokke is in besluitneming wat vanaf die distrikte na skole gedelegeer word. As gevolg van die feit dat die aard van onderwys verander het, is dit 'n feit dat “meer met minder hulpbronne” (insluitend personeel) gedoen moet word (Naylor, 2001: 6–7).

Verandering beïnvloed die werkslading van die onderwyser negatief. Vrouens ervaar stres as gevolg van werkslading meer intensief as mans as gevolg van hulle dubbele werkslading (skool en huis). Jonger onderwysers ervaar meer stres as gevolg van werkslading as meer ervare onderwysers en hulle het ook minder kapasiteit om die simptome van stres te hanteer. Daar is genoeg bewyse dat die werkslading van Engelse vakonderwysers onaanvaarbare vlakke bereik het (Naylor en Malcomson, 2001: 34–35).

Werkslading van onderwysers het gedurende die laaste paar jaar in Kanada toegeneem. Onderwysers het vier faktore geïdentifiseer wat belangrik vir 'n aanvaarbare werkslading is: tyd, hulpbronne, ondersteuning en respek. Hulle het egter 'n gebrek aan hierdie faktore ervaar. Meer as 80% van die onderwysers het gerapporteer dat hulle werk tot vermoeidheid gelei het. Meer as 37% van die onderwysers het gesondheidsprobleme gerapporteer wat met hulle werkslading verband hou (Naylor en Schaefer, 2001: 34–36).

Studies gedurende 1984 en 1994 in Australië en Nieu-Seeland het gerapporteer dat werkslading toegeneem het as 'n resultaat van langer werksure, onderrig aan meer leerders en 'n toenemende professionele, pastorale en administratiewe pligte.

Bevriësing van poste, besnoeiing van die begroting en frustrasies met onderwys as 'n beroep lei verder tot 'n toenemende werkslading (Chisholm et al., 2005: 48). 66% Van die onderwysers het hulle werkslading as “baie swaar” beskryf en 64% het geglo dat hulle werkslading nog verder sal verhoog (Chisholm et al., 2005: 51). Volgens navorsing in 1994 in verband met werkslading onder laerskoolonderwysers in Nieu-Seeland, is bevind dat die werkslading redelik hoog was vir alle tipe onderwysers. Alle onderwysers het ervaar dat hulle werkslading sedert 1989 toegeneem het.

Chisholm et al. (2005: ix) het 'n ondersoek in negehoonderd verskillende skole in Suid-Afrika gedoen. Hulle het bevind dat drie uit vier onderwysers voel hulle werkslading het sedert 2000 baie toegeneem. 75% Voel dat die Geïntigreerde Kwaliteitsbestuurstelsel (GKBS) hulle werkslading verder verhoog het. 90% Voel dat die nasionale kurrikulum, met die gepaardgaande deurlopende assessering (DAS), hulle werkslading verder verhoog het. Onderwysers het aangedui dat hulle stres ervaar as 'n oorsaak van beleidsveranderinge. Hulle het aangedui dat die volgende 'n impak op hulle werkslading het:

- a) Beplanning, voorbereiding, assessering, rekordering, rapportering en ander vereistes rakende UGO.
- b) Die aantal leerareas en leerareas waarvan daar nie genoegsame hulpbronne is nie.
- c) Klasgrootte, sake wat verband hou met te veel leerders in 'n skool en 'n tekort aan personeel en klaskamers.
- d) Vele departementele vereistes dra tot die werkslading van onderwysers by, veral dié van skoolhoofde.

Die oorgrote meerderheid van onderwysers ervaar komplekse en konstante veranderingsvereistes van hulle onderrig- en leersituasie in die klas. Dit veroorsaak 'n onuithoudbare toename in hulle werkslading. Klasgrootte en diversiteit van leerderbehoefte maak dit byna onmoontlik om opvoedingsdoelwitte en –vereistes te bereik. Die grootste probleem is die tyd wat dit vir opvoeders moontlik is om aan hulle belangrikste taak, nl. onderrig en leer, te spandeer (Chisholm et al., 2005: x). Onderwysers in voormalige model C-skole spandeer meer tyd (19 ure per week) aan onderrig en leer as onderwysers in voormalige swart skole (15 ure per week).

Hoe groter die skool is hoe minder tyd is daar vir onderrig en leer, want die administratiewe take is soveel meer. Onderwysers met groter klasse spandeer minder tyd aan hulle verskillende aktiwiteite as onderwysers met kleiner klasse (Chisholm et al., 2005: xii).

In 'n ondersoek in 2004 onder meer as twintigduisend onderwysers in al nege provinsies het 55% van die onderwysers aangedui dat hulle al oorweeg het om die onderwysprofessie te verlaat. 40% Van hulle se rede was onvoldoende salaris, 27% se rede was werkslading en 12% se rede was UGO. Net 19% van die onderwysers het gerapporteer dat hulle werkslading redelik stabiel oor die afgelope drie jaar gebly het. Meer as 60% van die onderwysers het beklemtoon dat hulle meer tyd aan alle aktiwiteite spandeer as vyf jaar gelede. Onderwysers spandeer 'n gemiddeld van drie ure op 'n Saterdag en meer as twee ure op 'n Sondag aan skoolaktiwiteite. (Chisholm et al., 2005: 60). Die Raad op Arbeidsverhoudings in Onderwys (RAVO) (Education Labour Relations Council 2005:94-98) se verslag oor die voorsiening van onderwysers in die toekoms vertoon dieselfde tendense as wat bogenoemde navorsing bevind.

Respondente uit alle bevolkingsgroepe het sonder uitsondering aangedui dat hulle taak meer veeleisend en tydrowend geword het wat lesvoorbereiding betref. Afrikaanssprekende onderwysers het aangedui dat hulle meer tyd moes spandeer aan die opstel van vraestelle en voorbereiding van lesse, omdat onderrig in Afrikaans en Engels moet plaasvind. Dit het 'n groot mate van spanning en stres veroorsaak. Onderwysers in multikulturele skole ondervind probleme met leerders wat sukkel om by die tempo by te bly en hulle spandeer baie tyd aan sake wat volgens hulle alreeds deur leerders bemeester moes wees. Dit veroorsaak dat onderwysers hulle onderrigmetodes moes aanpas. Die groter klasse plus multi-kulturele leerders het 'n veranderde assesseringstelsel genoodsaak. Veral Blanke, Bruin en Asiër onderwysers is deur die uiteenlopende eise van leerders oorweldig. Onderwysers ervaar dat assessering 'n papierindustrie geword het en baie tydrowend is en die werkklas van onderwysers uitermate vergroot het. Swart- en Asiër onderwysers het gevoel dat veranderinge in onderwys tot 'n verbetering in die stelsel gelei het (Chisholm et al., 2005: 61).

2.2.3 Stres en redes daarvoor

Navorsingsbevindings dui op 'n noue verbintenis tussen stres en uitbranding in baie beroepe. Daar is ook sterk bande tussen werkslading en uitbranding. Faktore van stres wat met die aard van die onderwyser se werk te doen het, sluit kurrikulêre eise, onderrig en leer en ander werksverpligtinge in. Ander stressors sluit leerders, ouers, senior personeel, departementele amptenare en 'n gebrek aan erkenning en waardering van belangrike mense, soos byvoorbeeld die hoof, in (Tang en Yeung, 1999: 4). Volgens Olivier en Venter (2003: 186) word stres gereken as die grootste bydraende faktor tot werkverwante siekte en vroeëre bedanking uit die onderwysberoep.

Tang en Yeung (1999: 1–2) het in 'n ondersoek onder hoërskoolonderwysers in Hong Kong na faktore gekyk wat na uitbranding, stres en werkstevredenheid lei. Hulle het bevind dat werkslading die grootste determinant van uitbranding onder onderwysers is. Bevindings het gesuggereer dat stres, wat nie hanteer word nie, tot uitbranding en bedanking uit die onderwys kan lei. Onderwyserstres is 'n bron van kommer, omdat uitbranding 'n negatiewe impak op die akademiese ontwikkeling en welsyn van die leerders het. Navorsers suggereer dat tot een derde van onderwysers hulle werk as stresvol ervaar. Werkslading, tyd en gebrek aan hulpbronne as faktore van stres, word deur die meeste navorsers gerapporteer.

Finse onderwysers het hulle werksomstandighede, sowel as hulle welsyn, as beter as hulle Europese kollegas beskryf. Die studie het verder gewys dat werkslading, as 'n oorsprong van stres, nie vir hulle 'n stressor is nie. Sosiale verhoudings by die skool en by die huis speel 'n belangriker rol as werkslading wanneer daar gekyk word na die oorsprong van stres (Rasku en Kinnunen, 2003: 452–453).

Onderwysers in Israel, USSR, Pole, Japan, Engeland, Kanada, VSA en Duitsland ervaar toenemende stres as gevolg van hulle werksomstandighede. Net vir onderwysers in Singapoer is die stres nie problematies nie (Menlo en Poppleton, 1999: 141). Chen en Miller (1997: 1) het 'n internasionale literatuurstudie in verband met onderwyserstres gedoen.

Onderwysers in alle posvlakke in Noord-Ierland, Australië, VSA en Brittanje vind dat 'n gebrek aan tyd 'n beduidende bron van stres is. In Noord-Ierland het 63% onderwysers gemiddelde en hoë vlakke van stres gerapporteer (Chen en Miller, 1997: 2-3).

New York en ander Amerikaanse hoërskoolonderwysers het gevind dat rolkonflik en rolverwarring tot stres gelei het (Chen en Miller, 1997: 5). Studies in verskeie Amerikaanse state het getoon dat hoër- en laerskoolonderwysers stres in terme van onvoldoende salarisse ervaar het, wat verder tot swak werksomstandighede bydra (Chen en Miller, 1997: 6). Onderwysers in die VSA, Noord-Ierland, Nigerië en Brittanje het gevoel dat onvoldoende hulpbronne 'n ernstige stressfaktor is. Onderwysers in Colorado (VSA) en Brittanje het klasgrootte as 'n stressor ervaar. Administratiewe burokrasie hou verband met uitbranding en hoë vlakke van stres by Amerikaanse onderwysers (Chen en Miller, 1997: 7). Onderwysers in Michigan (VSA), Noord-Ierland en Japan het ervaar dat 'n gebrek aan deelname in besluitneming tot werkstres en uitbranding gelei het (Chen en Miller, 1997: 8).

'n Gebrek aan 'n kollegiale verhouding met seniors en kollegas is 'n bron van stres vir Australiese en Amerikaanse onderwysers. By Amerikaanse onderwysers het ongelukkigheid met hulle skoolhoofde tot distres gelei en het grootliks met hulle vertrek uit die onderwys verband gehou (Chen en Miller, 1997: 9). Leerderdisipline en interaksie met leerders is 'n belangrike stressor vir onderwysers in Barbados (Wes-Indië) en Australië en klaskamerbestuur is vir beginneronderwysers in Chicago baie stresvol (Chen en Miller, 1997: 10). Amerikaanse onderwysers het stres ervaar as gevolg van 'n gebrek aan toekennings, erkenning en min geleentede vir professionele groei (Chen en Miller, 1997: 11).

Onderwysers ly onder groter vlakke van stres as dit vergelyk word met ander beroepsgroeperinge in Brittanje, maar vlakke van afwesighede is laer as die ander. Stresverwante afwesighede is die vierde hoogste rede vir afwesighede in Brittanje (Bubb en Early, 2004: 10). 27% Onderwysers in Noord-Ierland kan nie stres effektief hanteer nie. 15% Onderwysers was in die laaste jaar as gevolg van werkstres afwesig (Bubb en Early, 2004: 12).

Die grootste bronne van werkstres is: papierwerk, assessering, toesig vir afwesige onderwysers, onderwys- en skool inisiatiewe, swak skoolbeplanning, oormatige werkslading, swak toekomstmoontlikhede, swak kommunikasie, 'n lae moraal, moeilike ouers en leerders, swak salaris en 'n gebrek aan kontrole in verband met werk en inspeksies. Van al die bogenoemde aspekte was werkslading die grootste enkele stressor (Bubb en Early, 2004: 8-13).

Behalwe stressors wat reeds deur Bubb en Early genoem is, het Dunham (1992: 46) ook die volgende genoem: verlaging van standaarde as gevolg van vergrote werkslading, die nasionale kurrikulum, 'n gebrek aan tyd vir werk en administrasie, 'n gebrek aan fondse vir fisiese geriewe, swak leierskap en 'n gebrek aan erkenning. Oormatige werkslading is 'n groot stressor en 'n hoë werkslading, tesame met onvoldoende tyd om werk te voltooi, lei tot groot frustrasie. Voeg hierby 'n gebrek aan erkenning en begrip vir die onderwyser en dit lei tot verhoogde frustrasie. Hierdie frustrasie verhoog verder as gevolg van die feit dat die onderwyser graag sy tyd en moeite wil gebruik op belangrike onderwys sake, maar in werklikheid word sy tyd vermors op onbenullige administrasie en papierwerk (Dunham, 1992: 63-64). Studies toon egter dat onvanpaste leerdergedrag die grootste stressor onder onderwysers in Brittanje is (Dunham, 1992: 46).

Finlayson (2005:7) het in 'n ondersoek bevind dat amper die helfte van die vyfhonderd onderwysers wat hy in Skotland ondervra het, hulle werk as baie stresvol ervaar. Nege uit tien glo dat hulle werk meer stresvol geword het. Meer as 75% van die onderwysers glo dat sielkundige stres by die werk 'n definitiewe effek op hulle fisiese welsyn het. Omtrent die helfte ly aan 'n spesifieke gesondheidsprobleem en 12% van die probleme het te doen met geestesgesondheid. Die grootste stressors is swak leerderdisipline, onderwyserverhoudings by die werk en 'n onbillike werkslading. Twee derdes van die respondente het persoonlike probleme gerapporteer wat hulle werk beïnvloed het.

Die Kanadese Onderwysersfederasie het in 'n ondersoek bevind dat ses uit tien ervaar dat hulle werk meer stresvol die afgelope twee jaar geword het. 50% Van die onderwysers het gesê dat die gemiddelde klasgrootte vergroot het (Robertson, 2002: 2). 'n Studie waarin die houdings van Chinese onderwysers, rakende die voordele om

kleiner klasse te onderrig, ondersoek is, wys dat dit vir hulle minder werk tot gevolg het. Die onderwysers ervaar dat kleiner klasse tot 'n verminderde werkslas lei (Din, 1999: 9–10).

In die George-gebied in Suid-Afrika ly 20% onderwysers aan erge stres. Die onderwysers het aangedui dat onvoldoende salarisse baie stres veroorsaak, veral as die na-uurse insette wat onderwysers se werk van hulle vereis in ag geneem word, en hoe swak hul salarisse met hulle kollegas in die privaatsektor vergelyk. Rasionalisasie en nuwe onderwyser-leerderratios het daartoe gelei dat onderwysers met baie groot klasse sit. Dit, tesame met 'n gebrek aan spasie, infrastruktuur en hulpbronne het tot baie dissiplinêre probleme in klasse gelei (Olivier en Venter, 2003: 189–190).

Volgens Ngidi en Sibaya (2002: 13) is die grootste stressors vir die onderwyser om teen tyd te werk, swak werksomstandighede, onderwysveranderinge, administratiewe probleme en swak dissipline van leerders. Hulle sê egter die politieke veranderinge in Suid-Afrika is die onderliggende rede vir stres. 67% Swart Kwazulu-Natal onderwysers het bogemiddelde vlakke van stres gerapporteer. Dit vergelyk goed met statistiek wat sê dat 63–84% Blanke onderwysers in Suid-Afrika bogemiddelde stres ervaar. Dit is relatief hoog, veral as dit met die 16–33% in oorsese lande soos Engeland, Australië en Wallis, vergelyk word.

Jacobs (2002: 1) berig dat die werkslading van onderwysers en dissipline in skole stres by onderwysers veroorsaak, asook UGO. Jacobs (2002: 2) beklemtoon die feit dat onderwysers sedert 1994 met drie en twintig verskillende beleidsdokumente gebombardeer is, asook die feit dat die transformasie sonder enige ondersteuningstrukture plaasgevind het. Dit het ekstra stres by leerkragte veroorsaak.

Jacobs (2002: 2) berig dat onderwysers in “township”-skole meer stres as ander onderwysers ervaar. Onderwysers sukkel hier nog meer met gesinsverwante probleme as in ander skole. 'n Onbekende korrespondent van “Natal Witness” (2002: 6) het gerapporteer dat dit juis onderwysers in die beste skole is wat die meeste gevaar loop om as gevolg van stres in te gee. Volgens Rademeyer (2003: 2) sukkel 21% van die Wes-Kaapse skoolhoofde met depressie en 35% gebruik medikasie om

aan die gang te bly. Behalwe die normale probleme wat reeds in die navorsing genoem is en wat onderwysers se stresvlakke verhoog, is die verwickelinge rondom verdere onderrig en opleiding (VOO) vir gr. 10–12 ook 'n groot stressor.

Volgens Olivier en Venter (2003: 186) is werkseise, wangedrag van leerders en negatiewe terugvoer die grootste oorsake van onderwyserstres.

2.2.4 Gevolge van stres

Langdurige onderwyserstres kan tot 'n sindroom, wat onderwyseruitbranding genoem word, lei. Dit word gekenmerk deur fisiese-, emosionele- en gesindheidsmoegheid. Die drie fases van uitbranding is bewuswording van stres, energie bewaring (wend nie meer pogings aan nie) en die uitbranding wat dan volg (Tang en Yeung, 1999: 3).

In 'n artikel in die Britse koerant "Times Educational Supplement" (TES) word berig dat beide onderwysers en administrateurs in Engeland en Wallis saamstem dat hoe meer vooruitgang van skole verwag word, hoe meer neem die werkslading van onderwysers en administrateurs toe. TES het oor 'n paar gevalle van selfmoord berig wat direk verbind kan word met angstigheid in verband met werkslading. Een onderwyser het in 'n nota wat hy geskryf het kort voordat hy homself verdrink het gesê dat hy sy werkstres te veeleisend gevind het en dat die werkstempo en lang dae net te veel gevra is. 'n Ander onderwyser het ook 'n boodskap gelaat, voordat hy homself gehang het, waarin hy dit stel dat sy beste net nie goed genoeg was nie. Volgens 'n versekeringsmaatskappy is onderwysers die mees depressiewe kategorie werkers, want 44% van hulle ongeskiktheidseise het sielkundige oorsake teenoor die 25% van ander beroepe. Volgens 'n studie onder Britse onderwysers, ondervind meer as twee uit vyf onderwysers hoë vlakke van stres, hoofsaaklik as gevolg van werkslading die afgelope twee jaar (Naylor, 2001: 7–8).

Wiseman en Hunt (2001: 140) het navorsing gedoen oor klaskamerbestuur en die stres van die onderwyser. Hulle het bevind dat onderwysers wat dikwels met ongemotiveerde leerders en leerders wat klasse ontwrig moet werk tot konstante stres sal lei. Dit kan oor 'n langer tydperk tot uitbranding lei. Uitbranding word gekenmerk deur 'n punt waar die onderwyser sy entoesiasme vir die onderwys

verloor en waar hy min energie oor het om op hulp vir leerders te fokus. Nie alle onderwysers wat uitbranding ervaar verlaat die onderwys nie, maar hulle het byna al hulle passie vir die beroep verloor. Behalwe vir leerders met gedragsprobleme soos hierbo genoem, sal verwagtinge wat onderwysers van hulle beroep het, maar wat verydel word deur die realiteit, ook tot uitbranding lei (Wiseman en Hunt, 2001: 141).

Vail (2005: 16) wys daarop dat een derde van onderwysers in die VSA die beroep gedurende hulle eerste drie jaar van skoolhou verlaat en 50% van onderwysers tydens die eerste vyf jaar. Volgens Miller et al. (1999: 2-3) sluit stres sake soos swaarkry, dwang, druk en ooreising in. Tydsbeperkinge, hoë werkslading, onvoldoende hulpbronne, 'n gebrek aan loopbaanbevordering en professionele groei, 'n gebrek aan erkenning, onvanpaste leerdergedrag en swak kollegiale verhoudings is almal as belangrike stressors geïdentifiseer. Onderwysers wat die onderwysberoep voor aftrede verlaat het, het “algemene frustrasie” en “oorwerk” as redes aangevoer waarom hulle besluit het om te bedank (Robertson, 2002: 2).

Onderwysers in Brits Columbië het hoër stresvlakke as in enige ander provinsie in Kanada. 21% Van die onderwysers het hoë stresvlakke gerapporteer. Ten spyte van bogenoemde inligting het die plaaslike regering van Ontario en die media gevoel dat onderwysers meer werk kan verrig, aangesien hulle 'n “maklike” werk het. Meer as 80% respondente van 'n Nova Scotia-studie het gevoel dat hulle te veel dinge op een slag probeer hanteer en 75% van die respondente het gevoel dat ander mense te veel van hulle verwag. 75% Van die respondente het gesê hulle is bekommerd, omdat hulle nie genoeg tyd met familie en vriende spandeer nie (Naylor, 2001: 3-4).

Data van die Spaanse onderwysers gee insig in die verband tussen die werksomstandighede en sielkundige en fisiese welsyn van die onderwysers. In vergelyking met die verwysingsgroep wys die Spaanse onderwysers hoër vlakke van kontrole en korter werksure, maar laer vlakke van betekenisvolheid van hulle werk. Die hervormings in Spaanse onderwys het definitief te doen met laasgenoemde. Dié onderwysers toon ook hoër vlakke van emosionele uitputting as hulle ander Europese kollegas (Pascual et al., 2003: 519).

Volgens 'n Finse studie wat die hele werksmag in Finland verteenwoordig ly 55% mense aan die simptome van uitbranding. Emosionele uitbranding kom algemeen voor en die hoogste getalle daarvan kom onder onderwysers voor. 27% Van onderwysers lei aan ernstige simptome van uitputting (Rasku en Kinnunen, 2003: 441).

Statistiek in Suid-Afrika wys daarop dat onderwysers die meeste van enige ander beroepe, mediese versekeringseise inhandig en dat hulle lewensverwagting vier jaar korter as die nasionale gemiddeld is. Onderwys word gelys as een van die stresvolste beroepe. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is in 'n oorgangsfase en verandering is aan die orde van die dag. 'n Gebrek aan dissipline, afskaffing van lyfstraf, ongemotiveerde leerders, herontplooiing, regsikking en aftreepakette, groter onderwyser-leerderratios en 'n nuwe kurrikulum dra tot die stygende stresvlakke van onderwysers by (Olivier en Venter, 2003: 186).

2.2.5 Ekonomiese redes

Die gebrek aan finansiële ondersteuning van die regering het die kapasiteit van leerders verminder om maksimaal te leer, asook die werkslading van onderwysers verhoog (Naylor en Malcomson, 2001: 34).

Smithers en Robinson (2003: 24) het in hulle navorsing bevind dat personeelvermindering en ander gedwonge besparings tot groter klasse in 20% van die laer- en 50% van die hoërskole gelei het. Dit het ook verder veroorsaak dat hoërskoolonderwysers vakke moes begin aanbied wat buite hulle spesialiteitsveld geval het. Dit het veroorsaak dat standarde geval het soos wat al reeds vroeër in hierdie literatuurstudie aangedui is. Die gevolg van die besparings was 'n verlies van agtduisend agthonderd voltydse onderwysposte.

Atkins (2003:15) het 'n studie gedoen oor die impak van klasgrootte (as gevolg van ekonomiese besnoeiing) op die onderwysers se werkslading. Sy bevinding is dat sy tyd vir beplanning en voorbereiding nie bepaal word deur klasgrootte nie, aangesien hy soveel tyd daaraan spandeer as wat hy toegelaat word (hy kry in elk geval nooit in tyd klaar nie). Tyd spandeer aan lesbeplanning hang eerder af van die mate van

differensiëring wat moet plaasvind. Tyd wat spandeer word aan assessering word wel bepaal deur die aantal leerders in 'n klas. Met 'n kleiner klas voor hom, kan die onderwyser sekere assessering reeds in die klas afhandel, wat sy werkslading verminder. Assessering word ook verder beïnvloed deur die tipe vak wat die onderwyser aanbied en watter ouderdom die leerders is; dit lei daartoe dat sy werkslading vermeerder of verminder.

Volgens Swanepoel en Booyse (2003: 96) was baie skole in Suid-Afrika in die negentigerjare verplig om die getal leerders per klas te vermeerder en die onderwysers se aantal vry periodes te verminder ten einde die groter getalle leerders in skole te kon akkommodeer en rekening te hou met rasionalisering van onderwyspersoneel. Veral Blanke respondente het daarna verwys dat hulle nie meer tyd kon vind vir interaksie met kollegas nie, iets wat hulle baie negatief beleef het.

2.2.6 Affektiewe gevolge van werksverandering

McNess et al. (2004: 243) wys ook daarop dat veranderinge in Britse onderwys daartoe gelei het dat effektiewe maatreëls (administrasie) en beleide begin het om die affektiewe in die klas, naamlik interaksie met leerders, te vervang, wat vir die onderwyser nog altyd top prioriteit is. Huidige werkslading het 'n groot inpak op gesinslewe. Onderwysers in bestuursposte het die feit dat hulle administratiewe werkslading meer word as problematies ervaar. Hulle gades het dit ook problematies ervaar veral vanweë die feit dat dit oorloop in hulle gesinstyd (Naylor, 2001: 7).

In Suid-Afrika het Blanke- en Bruin onderwysers baie negatiewe standpunte oor die emosionele uitwerking van die veranderinge op hulle werksomstandighede gehad. Blanke onderwysers het prontuit gesê dat hulle stresvlakke dramaties toegeneem het en dat hulle dit as traumaties kan beskryf. Onderwysers voel dat die departement nie die nodige ondersteuning aan hulle verskaf het en nie kreatief genoeg betrokke is nie (Swanepoel en Booyse, 2003: 97–98).

Bubb en Earley (2004: 8) het bevind dat 85% van Britse onderwysers in privaatskole ervaar dat 'n verhoogde werkslading 'n groot effek op hulle gesinslewe het. 35% Sê dat dit hulle daaglikse uitput en gestres laat. Die oorgrote meerderheid van

onderwysers wat ondervra is, het gesê dat werksdruk hulle met min of geen tyd laat om deel te neem aan gesinsaktiwiteite gedurende die termyn nie.

Robertson (2002: 2) het ook gevind dat onderwysers se gades negatiewe gevoelens oor hulle gades se werkslading het, wat op sy beurt negatiewe gevolge op hulle gesinslewe het.

2.2.7 Gevolgtrekking

Volgens die literatuurstudie is dit duidelik dat die onderwysers se werksomstandighede wêreldwyd die afgelope tien tot twaalf jaar verander het. Dit is grootliks as gevolg van die implementering van nuwe kurrikulums en beleide wêreldwyd. In Suid-Afrika het dit veral met UGO en die Nasionale Kurrikulum Verklaring te doen. Bogenoemde het veroorsaak dat die onderwyser se werkslading verhoog het, veral oor die afgelope paar jaar. Die verhoogde werkslading het gelei en lei nog steeds tot verhoogde stresvlakke, uitbranding en gesondheidsprobleme.

Die twee grootste stressors wêreldwyd is die onderwyser se werkslading en swak leerderdisipline en -gedrag. Wêreldwyd vind ons die volgende belangrikste stressors: 'n gebrek aan professionele ondersteuning aan onderwysers, outonomie, salaris en ander ekonomiese insentiewe, fisiese hulpbronne, tyd, kollegiale verhoudings, professionele groei, skoolbeplanning, toekomsmoontlikhede en kommunikasie. Verder vind mens ook administratiewe burokrasie, rolkonflik en rolverwarring, klasgrootte, 'n gebrek aan erkenning, vooruitgang, swak leierskap en die ongemotiveerde leier.

In Suid-Afrika vind ons ook bogenoemde stressors, maar hier is die volgende sake ook van belang: die invloed van vele beleidsveranderings sedert 1994 (regskikking en die Nasionale Kurrikulum Verklaring en afskaffing van lyfstraf), departementele ondersteuning, herontplooiing van onderwysers en groter onderwyser-leerder ratios. In multikulturele skole ervaar die onderwysers ook stres as gevolg van beplanning, voorbereiding en eksamenvraestelle en toetse opstel in meer as een taal. Politieke veranderinge speel ook 'n groot rol in verhoogde stresvlakke. Dit blyk ook dat die

persentasie onderwysers in Suid-Afrika wat bogemiddelde vlakke van stres ervaar hoër as in oorsese lande is.

2.3. DIE INVLOED VAN ONDERWYSERS SE WERKSOMSTANDIGHEDE OP HULLE

WERKSTEVREDENHEID

Werkstevredenheid word deur dieselfde faktore wat in punt 1 as sogenaamde stressors vir onderwysers genoem is beïnvloed, soos byvoorbeeld vergoeding, bevordering, deelnemende besluitneming, swak werksomstandighede en swak leerdergedrag. Wanneer bogenoemde behoeftes nie volledig bevredig word nie, lei dit tot ontevredenheid (Du Toit, 1994: 19). Werkstevredenheid word hier as 'n afsonderlike afdeling bespreek, omdat persone wat met hulle werk ontevrede is nie noodwendig werklik stres ervaar nie. Alhoewel die twee konsepte direk met mekaar verwant is word dit hier afsonderlik bespreek, omdat heelwat navorsers die twee konsepte soos hieronder aangetoon word, ook so onderskei.

Die werksomstandighede speel 'n bepalende faktor in onderwysers se houding of gevoelens teenoor hulle werk. Soos dit uit bogenoemde paragraaf bleik, het onderwysers se werksomstandighede baie verander. Menlo en Poppleton (1999: 53–55) verwys daarna dat onderwysers wat hulle werk geniet (werkstevredenheid) geneig is om beter kennis oor te dra en leerderprestasie aan te moedig. Werkstevredenheid is 'n affektiewe respons van jou gevoel heens jou werk. In hierdie afdeling word die klem geplaas op die invloed wat die veranderende werksomstandighede op die werkstevredenheid van onderwysers het. Net soos stres is werkstevredenheid, al dan nie, 'n gevolg van die veranderende werksomstandighede wat met verhoogde werkslading gepaardgaan.

Die organisasieklimaat is gebaseer op die onderwyser se ervaring van sy werksomgewing; hoe oper die klimaat in die skool, hoe groter is die werkstevredenheid (Mentz, 1990: 120). Mentz (1990: 66) meen ook dat die gehalte van werklewe saamgevat kan word deur te let op die faktore (soos reeds genoem) wat in 'n organisasie teenwoordig moet wees om 'n hoë mate van werksbevrediging by die werknemer te kry. Organisasieklimaat kan gemeet word deur te bepaal of die verwagtinge van die individu bevredig word (Mentz, 1990: 85). Volgens Steyn

(2002:86) het moraal te doen met die onderwyser se houding teenoor sy organisasie of sy werk, met ander woorde dit gaan oor werkstevredenheid.

Volgens Du Toit (1994: 7) sal 'n afname in effektiewe werkverrigting en kwynende akademiese prestasie van leerders waargeneem word as onderwysers apaties en onverskillig ten opsigte van hulle werk word. Daar is bewyse dat hoër vlakke van werkstevredenheid beter onderrig tot gevolg het en dat entoesiasme van onderwysers positief verband hou met leerderprestasie. Dit is duidelik dat werksmotivering en werkstevredenheid mekaar wedersyds beïnvloed; dat daar dus 'n direkte verband tussen die twee konsepte bestaan.

Theunissen (1993: 164) het in Suid-Afrika vier fasette, in volgorde van belangrikheid, vir werkstevredenheid bepaal, naamlik: aangename werksomgewing, medebesluitneming, inspraak in hulle onderrigtaak en vergoeding. Hy het ook bevind dat die volgende ses fasette, in volgorde van belangrikheid, vir werksontevredenheid ervaar word, naamlik: personeel wat mekaar nie ondersteun nie, skoolhoofde wat baie voorskriftelik is, reëls en regulasies wat verabsoluteer word, min erkenning vir goeie werk, rompslomp en oormatige kontrole en voorskrifte.

Ondersteuning van ouers, gemeenskap en kollegas het baie bygedra tot werkstevredenheid van onderwysers in al nege lande waarin dié navorsing gedoen is, naamlik: Engeland, Pole, Israel, V.S.A., Kanada, Duitsland, Japan, Singapoer en die eertydse U.S.S.R. Dit wil sê erkenning vir hulle werk is vir onderwysers baie belangrik (Menlo en Poppleton, 1999: 142). Dit word bevestig deur Bivona (2002: 21).

Kanadese onderwysers het wêreldwyd (Suid-Afrika uitgesluit) die hoogste vlakke van werkstevredenheid en gevolglik lae stresvlakke. Engelse onderwysers het wêreldwyd (Suid-Afrika uitgesluit) die laagste vlakke van werkstevredenheid en bogemiddelde vlakke van stres. Uit die studie is daar 'n definitiewe korrelasie tussen werkstevredenheid en lae stresvlakke, en tussen werksontevredenheid en hoër stresvlakke (Menlo en Poppleton, 1999: 64, 76). Naylor (2001: 12) het ook bevestig dat die negatiewe effek van stres 'n groot impak op die werkstevredenheid van die onderwyser het. Tang en Yeung (1999: 5) het ook die verband tussen stres en werksbevrediging beklemtoon. Rasku en Kinnunen (2003: 450) het bevind dat hoe

meer onderwysers kontrole oor hulle eie werk ervaar hoe hoër hulle vlakke van werkstevredenheid is. Cheng (1996: 7) het daarop gewys dat onderwysers in hoër vlak professionele skole 'n meer positiewe houding en gevoel teenoor hulle werk het. Hulle is ook meer tevrede met ekstrinsieke belonings en ervaar hulle werk as betekenisvol.

Benham Tye en O'Brien (2002: 1) het daarop gewys dat vir baie Amerikaanse onderwysers onderwys sy genot en bevrediging verloor het en gevolglik verlaat baie die beroep. 'n Studie in 1996 het daarop gewys dat uit vyfhonderd een en vyftig onderwysers wie se loopbane vir sewe jaar na afloop van hulle studies gevolg is, net 51% nog as onderwysers gewerk het. Administrasie speel 'n groot rol in die bepaling van werkstevredenheid (Benham Tye en O'Brien, 2002: 2, 3).

Liu en Meyer (2005: 985) het bevestig wat Benham Tye en O'Brien bevind het en sê dat omtrent 50% van nuwe onderwysers die onderwys gedurende die eerste vyf jaar van skoolhou verlaat en dat swak leerdergedrag 'n belangrike rede vir werksontevredenheid by onderwysers was.

Volgens 'n studie van Bivona (2002: 19) was 78% van onderwysers met minder as tien jaar onderwyservaring ongelukkig en van plan om te bedank. In teenstelling hiermee was 81% van onderwysers, met meer as tien jaar ervaring, van plan om skool te hou tot en met pensioen. Wanneer 'n onderwyser nie betekenis vind in die departement of distrik se inisiatiewe nie, sal sy interne motivering en werksbevrediging afneem (Bivona, 2002: 24). Menon en Christou (2002: 98) het tot dieselfde slotsom gekom na 'n studie wat onder onderwysers in Ciprus gedoen is.

Hean en Garrett (2001: 372) het daarop gewys dat onderwysers in Chili salaris aangedui het as die grootste enkele faktor wat werksbevrediging bepaal, veral omdat die jare ervaring nie met die salaris korreleer nie. Klecker en Loadman (1997: 7) het dieselfde onder onderwysers in Ohio, V.S.A bevind. Interaksie met leerders was vir die meeste onderwysers die mees bevredigende aspek van hulle werk. Liu en Meyer (2002: 997) bevestig ook die bevindings. Volgens Hammett en Burton (2005: 303) is die lae moraal en lae waarneembare status van onderwysassistente in Engeland die gevolg van gebrekkige induksie, opleiding en 'n skraal kans op bevordering.

Volgens Dinham en Scott (1997: 8, 12) was 42% van Australiese onderwysers ontevrede met hulle werksituasie. 59% Van die onderwysers het meer onbevredig gevoel met hulle situasie as toe hulle begin skoolhou het. Hoofde en adjunkhoofde was die mees ontevrede met hulle situasie wat werkslading, impak en verandering betref. Scott et al. (1998: 18) het dieselfde bevinding gedoen onder Engelse onderwysers, naamlik dat Engelse onderwysers se werkstevredenheid afgeneem het sedert hulle met onderwys begin het. Volgens Dinham en Scott (1998: 13) sien onderwysers in Nieu-Seeland hulleself as tevrede met onderwys, en is die afname by hulle werkstevredenheid sedert hulle met onderwys begin het minder as onderwysers in Engeland en Australië.

In Suid-Afrika is met 'n ondersoek bevind dat werksontevredenheid 'n direkte faktor is wat stres by die swart onderwyseresse veroorsaak. Onderwysstres kan tot beroepsontevredenheid lei wat gevolglik die taakvervulling van die onderwyseres benadeel (Du Toit, 1994: 23–24). 58% Swart onderwyseresse ervaar min of geen bevrediging in hulle werk nie. Dit bevestig dat swak fisiese werkstoestande as 'n groot faktor van werksontevredenheid by swart onderwyseresse uitgesonder word. 53% Swart onderwyseresse ervaar min tot geen bevrediging met hulle werkslading nie. 52% Ervaar min tot geen bevrediging wat veiligheid in die werksituasie betref. 43% Voel hulle bereik nie hulle persoonlike doelwit in hulle beroep nie. 53% Van die swart onderwyseresse ervaar geen tot min bevrediging met bevordering nie. 50% Van swart onderwyseresse ervaar min tot geen bevrediging vir die feit dat hulle nie betrek word by deelnemende besluitneming nie (Du Toit, 1994: 77–97). Xaba (1996: 106) sê dat 40% van die senior swart onderwysers ontevrede in hulle werk is, meer spesifiek wat al die administratiewe take betref. 68% Is ontevrede met hulle salaris.

In kleiner skole (minder as 30 personeel) word die organisasieklimaat meer positief as in groter skole (meer as 30 personeel) ervaar. Plattelandse skole ervaar die organisasieklimaat meer positief as in stadskole (Mentz, 1990: 203). Mentz (2002: 248) wys daarop dat onderwysers in Suid-Afrika groot onsekerheid ervaar met betrekking tot onlangse veranderings. Hy sê dat die vlak van frustrasie onder onderwysers in alle skole te hoog is.

Harrison et al. (2005: 2) het in 'n ondersoek in eenduisend sewehonderd en veertien skole bevind dat 55% onderwysers dit al oorweeg het om die onderwys te verlaat as hulle net dieselfde salaris in 'n ander betrekking kon kry. Hierdie ongelukkigheid en ontevredenheid het baie te doen met hulle werkslading en werksomstandighede.

Rademeyer (2003: 1) het berig oor 'n ondersoek wat onder honderd agt en dertig Wes-Kaapse skoolhoofde gedoen is. 65% Van die hoofde is ongelukkig in hulle werk. Hoofde landswyd worstel maar met dieselfde probleme. Van die Wes-Kaapse hoofde is 13% al met geweld gedreig, 37% met wetlike optrede, 39% met die media en 44% deur ouers. 43% Van hulle was al gevloek en 9% se lewe was al in gevaar; vandaar die ongelukkigheid onder die hoofde.

2.3.1 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde is dit duidelik dat werkstevredenheid en werksmotivering mekaar wedersyds beïnvloed. Motivering en werkstevredenheid loop dus hand aan hand. Stres en werksontevredenheid veroorsaak 'n sneeubal-effek in die sin dat negatiewe stres na werksontevredenheid lei en dat werksontevredenheid verhoogde stresvlakke veroorsaak. Hoë vlakke van werkstevredenheid het definitief beter onderrig en leer tot gevolg. Uit bogenoemde kan duidelik gesien word dat daar nog nie so baie navorsing gedoen en geskryf is oor die invloed van werksomstandighede op die werkstevredenheid van die onderwyser nie.

2. 4. DIE INVLOED VAN ONDERWYSERS SE WERKSOMSTANDIGHEDE OP HULLE MORAAL EN MOTIVERINGSVLAKKE

Die volgende moet gesien word in die lig dat Du Toit (1994: 7) gesê het dat werkstevredenheid en werksmotivering mekaar wedersyds beïnvloed en dat daar 'n direkte verband tussen die twee konsepte bestaan. Steyn (2002: 85–86) het ook bygevoeg dat moraal ook te doen het met werkstevredenheid. Behoeftes staan ook bekend as motiewe, omdat hulle mens kan “beweeg” of motiveer om op te tree. Die meeste definisies van motivering sluit die volgende drie komponente in: gee van energie aan menslike gedrag en die gee van rigting aan gedrag deur die skep van 'n doel vir die individu, onderhouding en ondersteuning van gedrag. Onbevredigende

behoefte het die potensiaal om die moraal van onderwysers te beïnvloed. Moraal is 'n verlenging van die konsep “motivering” en sluit gevoelens en houdings teenoor die organisasie in.

Naylor (2001: 8) het bevestig dat werkslading 'n belangrike invloed op die moraal van die onderwyser het. Dit word bevestig deur Bivona (2002: 22). Johnson (2000:2) het in 'n studie die motiverende en demotiverende faktore van Meksikaanse EUT (Engels as 'n Uitheemse Taal) onderwysers geïdentifiseer. Gedurende die tyd van die studie het die onderwysers se werkslading merkbaar toegeneem en het dit definitief tot die veranderinge in die onderwysers se houdings bygedra. Demotiverende faktore was die volgende: swak handboeke, oorlaaide kurrikulum, geen kurrikulum of sillabus, apatiese leerders wat nie wil leer nie, swak salarisse, gebrekkige ekstra leer-materiaal, groot aantal leerlinge per klas, fisiese gebreke in klas, geen vryheid om iets in jou klas te doen nie, apatiese kollegas en senior personeel wat bang is vir verandering.

Volgens Hammett en Burton (2005: 305) het 91% van Britse onderwysassistente gevoel dat 'n goedgedefinieerde loopbaanstruktuur 'n belangrike motiverende faktor sou wees. Die meeste het gevoel dat tydelike kontrakte baie stresvol op hulle ingewerk het.

Du Toit (1994: 9) het aangedui dat slegs gemotiveerde onderwysers geskik kan wees vir hulle taak: in staat om te onderrig en te leer, produktief te werk en om die effektiwiteit van die skool te verbeter ten einde 'n bydrae te lewer tot die uitbouing van die kind se opvoeding. Mentz (1990:72) het beweer dat die organisasieklimaat in die skool die mate van gemotiveerdheid van die onderwyser bepaal. Die teenoorgestelde is ook waar, naamlik dat 'n hoë mate van gemotiveerdheid onder onderwysers daartoe bydra dat die organisasieklimaat ook positief ervaar word. Motivering lei tot werkstevredenheid en andersom. Dit bevestig wat Du Toit (1994: 7) gesê het. Daar is ook 'n duidelike verband tussen werkstevredenheid, werksmotivering en werksprestasie. Indien jy tevrede is, sal jy gemotiveerd wees en sodoende goeie prestasies lewer.

Hillebrand (1989: 91) het die feit beklemtoon dat, indien onderwyseresse probleme met leerders ondervind, dit hulle motivering nadelig sal beïnvloed. 'n Goeie verhouding met leerders is vir onderwyseresse belangrik vir werksgeluk. In die studie beskou onderwyseresse die behoefte aan aangename werksomstandighede as baie belangrik vir hulle motivering.

Volgens Swanepoel en Booyse (2003: 98) het die onderwysers met wie onderhoude gevoer is 'n hoë mate van toewyding aan hulle onderwystaak geopenbaar. Selfs al het hulle probleme met die implementering van veranderinge ervaar, het hulle min van hulle passie vir die onderwys verloor.

Volgens 'n studie van Wevers en Steyn (2002: 208–209) is die volgende ekstrasieke motiveringsfaktore geïdentifiseer: salaris, bevordering, personeelverhoudinge, billike behandeling, ondersteuningsdienste, gebrekkige fasiliteite, werksure, dissiplinêre probleme en gebrekkige belangstelling van die ouergemeenskap.

Volgens Bot (2003: 6) het 41% van die respondente in 'n studie aangedui dat hulle moraal gemiddeld tot baie laag is. Swak werksomstandighede, die rol van onderwysdepartemente, swak leerderdissipline en onderwysveranderinge sedert 1994 dra grootliks by tot die lae moraal van onderwysers.

Kassiem (2003: 1) bevestig ook die feit dat UGO die onderwyser swak voorbereid en met 'n lae moraal gelaat het. Gedurige onderwysveranderinge dra ook tot die lae moraal by. Cooper (2004: 1) bevestig bogenoemde feite en dui daarop dat 80% skole in die Oos-Kaap nie elektrisiteit of rekenaars het nie, wat daarop dui dat fisiese hulpbronne ook 'n groot bron van werksontevredenheid is en dus tot 'n lae moraal onder onderwysers lei.

2.4.1 Gevolgtrekking

Moraal is 'n verlenging van die konsep “motivering” en sluit gevoelens en houdings teenoor die organisasie in; daarom kan daar gesê word moraal het te doen met werkstevredenheid. Daar is reeds gewys op die feit dat daar 'n verband bestaan tussen werkstevredenheid en werksmotivering. Motivering lei tot werkstevredenheid

en andersom. Faktore soos klasgrootte, geen outonomie, swak verhoudings met kollegas en leerders, swak salaries en onaangename werksomstandighede beïnvloed die moraal van onderwysers negatief.

2.5 SAMEVATTING

Die werksomstandighede van onderwysers het wêreldwyd die afgelope tien tot twaalf jaar verander. Dit is grootliks te danke aan die implementering van nuwe beleide en kurrikulums in Suid-Afrika, UGO en die Nasionale Kurrikulum Verklaring. Bogenoemde het veroorsaak dat onderwysers se werkslading verhoog het en dit het hulle stresvlakke verder verhoog. Werkslading is wêreldwyd een van die grootste stressors.

Die onderwyser se werksomstandighede, en gevolglik ook sy werkslading, speel 'n groot rol in die werkstevredenheid wat hy ervaar. Daar is ook 'n verband tussen werkstevredenheid en werksmotivering.

Die onderwyser se werksomstandighede en werkslading beïnvloed ook gevolglik sy werksmotivering. Tog is bewyse gevind dat, ten spyte van omstandighede, onderwysers nog steeds 'n passie vir die onderwys het. Daar is nie so baie in die literatuur te vind oor die werkstevredenheid en werksmotivering van die onderwyser nie.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP

3.1 INLEIDING

In hiërdie hoofstuk gaan daar gekyk word na kwalitatiewe navorsing en dan meer spesifiek na onderhoude. Daar gaan veral gefokus word op die individuele- en die fokusgroeponderhoud, asook die beplanning van die onderhoude. By die seleksie van respondente gaan daar veral na die kriteria gekyk word, asook na wie die respondente is. Die posisionering van skool 1 en skole in Engeland gaan ook hier verduidelik word. Ter afsluiting gaan die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing aandag kry.

3.2 KWALITATIEWE NAVORSING

Die aard van die data en die navorsingsprobleem dikteer die navorsingsmetodologie (De Vos, 1998: 40).

Kwalitatiewe navorsing handel oor die verbeterde begrip van die menslike gedrag . (Garbers, 1996: 283). Kwalitatiewe studies gaan vir “diepte” eerder as vir “kwantiteit van verstaan”. Veranderlikes word nie gemanipuleer nie, dit is juis die vryheid en natuurlike ontwikkeling van aksie wat ons hoop om vas te vang. Die instrument van navorsing in kwalitatiewe navorsing is die menslike gees en brein (Henning, 2004: 3). In die soektog om antwoorde op die navorsingsvrae te vind gaan daar na menslike gedrag en die interpretasie daarvan gekyk word. Dit sal verbaal wees en nie met getalle (nommers) te doen hê nie.

Daar gaan ook gebruik gemaak word van a) eksplorerende navorsing, omdat 'n relatief onbekende area ontdek gaan word en nuwe insigte verkry word en b) beskrywende navorsing, omdat die bestaande data so akkuraat as moontlik beskryf moet word; dit is die in-diepte beskrywing van 'n spesifieke groep individue (De Vos, 1998: 287). In terme van ontologie is die kwalitatiewe navorser se doel om die realiteit te verstaan deur middel van die ontdekking van die betekenis wat mense in spesifieke omstandighede aan die realiteit gee. Vir hulle is gedrag verduidelikend en

kreatief, maar kan nie voorspel word nie. In terme van epistemologie is die kwalitatiewe navorser subjektief betrokke, omdat hy met die subjek (mens) in interaksie is (De Vos, 1998: 242).

3.3 ONDERHOUDE EN SELEKSIE VAN RESPONDENTE

3.3.1 Onderhoude

Daar is van individuele- en die fokusgroeponderhoude gebruik gemaak. Daar is eers individuele onderhoude gevoer, aangesien die meeste inligting vir die navorsing op 'n een tot een basis verkry word. Daarna vind die fokusgroeponderhoud plaas, want “focus groups might be useful to triangulate with more traditional forms of interviewing” (Cohen et al. 2002:288). Die twee tipes onderhoude vul mekaar aan. Alle respondente was deel van 'n M.Ed-groep opleidingsessie. Daar is twee persone (respondent 1 en 2) waarmee eers individuele onderhoude gevoer is en wat later deel uitgemaak het van die fokusgroeponderhoud. Die doel hiervan is om triangulasie en groter groepsverteenvoording te bewerkstellig.

Tydens die fokusgroeponderhoud het die deelnemers sekere temas bespreek wat deur die navorser aan hulle verskaf is. Die spesifieke temas is deur die navorser verkry uit die individuele onderhoude wat gevoer is. Die deelnemers het hier interaksie met mekaar en nie met die onderhoudvoerder soos by die individuele onderhoude nie. Die voordeel van die fokusgroeponderhoud is dat daar binne 'n kort tydjie 'n groot klomp inligting bymekaar gemaak kan word. Dit stimuleer interaksie, open denke en lei tot nuwe insigte. Temas wat hier ter sprake is, is byvoorbeeld veranderde werksomstandighede, werkslading, stres, werksbevrediging en motiveringsvlakke (Cohen et al., 2002:288).

Onderhoude is as volg uitgevoer:

- i) Individuele onderhoude met twee skoolhoofde van parallelmediumskole wat voormalige model C-skole was.
- ii) Individuele onderhoude met 'n departementshoof en 'n senior onderwyser van swart skole.

- iii) Fokusgroeponderhoud wat senior onderwyser van parallelmediumskool (voormalige model C-skool) en senior onderwyseres van swart skool insluit. Die departementshoof en senior onderwyseres, soos genoem in punt ii, was ook deelnemers aan die fokusgroeponderhoud.

Volgens Cohen et al. (2002: 268) is daar drie kenmerke wat in onderhoude teenwoordig moet wees, naamlik:

- vertroue – daar moet 'n goeie band tussen die onderhoudvoerder en respondente wees. Dit is geskep deur eers algemene vrae aan die respondente te stel om hulle vertrouwd te maak met die onderhoudvoerder.
- leergierigheid – daar moet 'n begeerte by die onderhoudvoerder wees om by die respondent te leer (ontdek hulle gevoelens). Hieraan is veral voldoen deur ope vrae en semi-gestruktureerde onderhoude te gebruik.
- natuurlikheid – die onderhoudvoerder moet tydens die onderhoud onopsigtelik wees. Die vrae is so na as moontlik aan 'n natuurlike gespreksituasie gehou. Die vrae is nie gestel om die persone vas te vra of kennis te toets nie. Die onderwerp vir die navorsing is met die respondente “bespreek”.

Die navorsingsonderhoud het drie doelwitte. Deur informasie te versamel word dit moontlik gemaak om te meet:

- wat die respondent weet (sy kennis)
- wat die respondent van hou/haat (voorkeure, afkeure)
- wat die respondent dink (waardes, oortuigings of gesindhede)

3.3.2 Seleksie van respondente

Die navorsing het in twee fases verloop. Tydens die eerste fase is daar onderhoude gevoer met personeel in skool 1 en skole in Engeland. Fase twee was die hoofbron van data-insameling en het die respondente ingesluit wat hieronder in detail beskryf word. Skole en respondente is volgens doelgerigte seleksie verkies.

Die volgende kriteria is vir die selektering van die respondente aangewend:

- Respondente moet ten minste agt jaar onderwyservaring hê en wel binne skoolverband, omdat die personeel die verandering moes ervaar het.

- Respondente moet uit mans en dames bestaan, omdat mans en dames die verandering moontlik verskillend kan ervaar.
- Respondente moet uit blankes en swartes bestaan, omdat daar moontlike verskille kan bestaan in hulle ervaring van die verandering en hulle reaksie daarop.
- Respondente moet verteenwoordigend van skole in die stad, platteland en “township”-gebiede wees om te verseker dat daardie veranderlikes ook verreken is.

Die respondente en hulle onderskeie skole se inligting lyk as volg:

Respondent 1

Hy is 'n swart departementshoof met agt jaar onderwyservaring en met twee jaar ervaring as departementshoof. Hy gee tans onderrig by 'n akademiese skool in Kwa-Quga, Witbank. Die skool het seshonderd vyf en dertig swart leerders en sewentien personeel.

Respondent 2

Sy is 'n swart, senior onderwyseres met twee en twintig jaar ondervinding in die onderwys. Sy onderrig vanaf 1991 by 'n akademiese skool in Mabopane. Die skool het tans een en dertig personeel en agthonderd swart leerders.

Respondent 3

Hy is 'n blanke skoolhoof met vyf en twintig jaar onderwyservaring en is reeds tien jaar skoolhoof. Hy is die hoof van 'n skool in Pretoria met 'n tegniese afdeling. Die skool het tans sewe en veertig personeel, wat een swart onderwyser insluit. Van die eenduisend tweehonderd en vyftig leerders is eenduisend Afrikaanssprekend en tweehonderd en vyftig Engelssprekend (swart). Die voormalige model C-skool is tans parallelmedium.

Respondent 4

Hy is ook 'n blanke skoolhoof met twee en twintig jaar onderwyservaring en is reeds nege jaar skoolhoof. Hy is die hoof van 'n parallelmediumskool wat vroeër 'n model C-skool was. Dié akademiese skool, op 'n plattelandse dorp, het seshonderd en

sewentig leerders waarvan eenhonderd en vyf Engelssprekend (swart) is. Daar is ses en twintig onderwysers op die personeel. Hy is weer terug in die onderwys nadat hy vir agt jaar in die privaatsektor was.

Respondent 5

Hy is 'n blanke onderwyser met sewentien jaar onderwyservaring. Hy gee tans onderrig by 'n laerskool, maar was voor dit vir sestien jaar by 'n akademiese hoërskool in Pretoria-Noord. Die parallelmediumskool waar hy was, het twee en dertig personeel en agthonderd en veertig leerders, waarvan tweehonderd vyf en twintig Engelssprekend (swart) is. Die hoof van hierdie skool het intussen afgetree. Hierdie inligting is verkry vanaf die fokusgroeponderhoud.

Respondent 6

Sy is 'n swart, senior onderwyseres wat tien jaar onderwyservaring het. Sy gee tans onderrig by 'n hospitaalskool in Kalafong. Die skool het nie permanente swart leerders nie, aangesien dit pasiënte is wat baie wissel. Die twee personeellede werk met siek leerders wat aan kanker ly of MIV positief is. Motivering van leerders speel hier 'n baie belangrike rol, aangesien hulle besig is om te sterf. Hierdie inligting is verkry vanaf die fokusgroeponderhoud.

3.3.3 SKOOL 1

Dié skool is 'n voormalige model C-skool waar die onderrigtaal nog steeds Afrikaans is. Die akademiese skool in Pretoria het eenduisend seshonderd en vyftig leerders, waarvan dertig swart is. Die personeel bestaan uit vyf en sestig onderwysers en assistent-onderwysers. Daar is 'n ervare, vroulike departementshoof, twee senior onderwyseresse en 'n onderwyser met sewe jaar onderwyservaring in die onderhoude gebruik. Hierdie onderhoude wat in 2004 gevoer is, was deel van 'n voorafstudie tot dié mini-verhandeling. Die rede hoekom skool 1 as deel van die data versameling gebruik is, is omdat nie een van die respondente, in die individuele onderhoude sowel as in die fokusgroep, onderrig by 'n akademiese skool waar die onderrigtaal net Afrikaans is, gee nie. Dit behoort ook 'n ander perspektief in die navorsing na vore te bring en ook die verteenwoordiging van verskillende tipes skole te verbreed.

3.3.4 SKOLE IN ENGELAND

Tydens 'n studiebesoek aan Engeland, as deel van die M.Ed-Onderwysleierskap se kurrikulum, is tien skole besoek. Helfte van die skole is in die stad geleë en die ander helfte in die platteland. Daar is tien onderhoude gevoer met ses mans en vier vroue waaronder 'n adjunkhoof, departementshoofde, senior onderwysers en 'n onderwyser met vyf jaar onderwyservaring. Hierdie skole se data is deel van die versamelde data, omdat dit ook 'n internasionale vergelykende perspektief aan die navorsing verleen.

Die hoofbron is steeds die ses respondente. Skool 1 en die skole in Engeland word dus as sekondêre bronne gebruik en help om die geloofwaardigheid van die resultate te bevestig, maar ook om verskille uit te lig. Die vrae wat aan onderwysers van die onderskeie skole gevra is, is dieselfde as wat aan die ses respondente tydens die individuele onderhoude gevra is, daarom is die inligting deel van die navorsing.

3.4 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID IN ONDERHOUDE

Die betekenis van die twee terme is reeds in hoofstuk 1 bespreek en gaan nie hier herhaal word nie.

3.4.1 Geldigheid

Omdat geen navorsinginstrument perfek is nie, moet daar probeer word om enige tekortkominge voor die tyd uit te skakel. Die vrae is eers met personeel in skool 1 getoets, wat nie later deel van enige van die groepe was wat in die steekproeftrekking gebruik is nie. Dit het verseker dat die vrae duideliker vir die respondente in die data-versamelingsfase was. Dit elimineer dubbelsinnige vrae en die vrae is so gestel dat dit verstaanbaar is (Wilkinson & Birmingham, 2003:52).

Die probleem in onderhoude is dat mense partydig is. Die feit dat partydigheid verminder word is terselfdertyd die mees praktiese wyse om meer geldigheid te verkry. Bronne van partydigheid is persoonlikheidseienskappe, ras, godsdienst, geslag, seksuele oriëntasie, sosiale klas en ouderdom van die onderhoudvoerder sowel as die respondente. Dit sluit houdings, opinies en verwagtinge van albei partye

in. Hierdie geldigheid is nagestreef deur die seleksie van respondente. Om te verhoed dat die onderhoudvoerder iets in die onderhoude sê of doen wat moontlike invloed op die respondente en op die data kon hê, het die onderhoudvoerder slegs as observeerder opgetree. Die onderhoudvoerder het spesifiek nie iets probeer sê of doen wat die respondente kon aanleiding gee om te vermoed dat sekere antwoorde of idees verkies word om te hoor nie. Geldigheid kan verhoog word deur versigtige bestuur van onderhoudskedules, opleiding van onderhoudvoerders en onderhoude met ope vrae (Cohen et al., 2002: 117,121).

3.4.2 Betroubaarheid

Die kontrole vir betroubaarheid is verhoog deur semi-gestruktureerde onderhoude te voer, waartydens dieselfde basiese vrae aan almal gevra is. Verandering in bewoording, konteks, klem, prosedure, volgorde en rekordering ondermyn die betroubaarheid indien dieselfde vraag nie aan elke respondent gevra word nie, dus is dieselfde voorbeelde en konteks in elke onderhoud gebruik. Dit is ook belangrik dat elke respondent die vraag dieselfde moet verstaan. Dit is nagegaan deur op te let na die respondente se lyftaal nadat 'n vraag gestel is en die respondente is ook aangemoedig om te sê as hulle nie 'n vraag behoorlik verstaan nie. Daarom moet vrae op dieselfde wyse aan almal gestel word. Betroubaarheid is verhoog deur goeie voorbereiding (Cohen et al., 2002: 121,125) deur die onderhoude te toets op personeel in skool 1 voordat die amptelike onderhoude begin is. Om mense woorde in die mond te lê raak die betroubaarheid ernstig.

Om die geldigheid en betroubaarheid van onderhoude te verhoog, is die semi-gestruktureerde formaat gebruik. Dit maak voorsiening vir ekstra vrae byvoorbeeld wanneer:

- daar onsekerheid bestaan oor iets wat die onderhoudvoerder genoem het.
- 'n sekere respondent iets sê wat heeltemal verskil van wat die ander gesê het.
- 'n respondent iets sê waarin hy/sy hom- of haarself weerspreek.
- indien 'n respondent iets sê wat hy/sy nie kan motiveer nie.

Om geldigheid en betroubaarheid in die fokusgroeponderhoud te verseker is moeiliker om te waarborg, aangesien die situasie meer ongestruktureerd is. Die

respondente gee hulle opinies en menings aangaande sekere temas en daar is nie gestruktureerde vrae wat aan elke respondent gegee word nie. Hulle kan mekaar dus beïnvloed en intimideer. Die situasie is hanteer deur by die basiese vrae te bly soos tydens die individuele onderhoude. Dominerende respondente sal baie meer praat as ander respondente en die gevolgtrekking kan gemaak word dat hulle menings deur almal aanvaar word en algemeen geldend is. In hierdie geval is daar verseker dat almal behoorlike spreekbeurt kry, (deur kloksgewys vir elkeen 'n spreekbeurt te gee) en is daar voorkom dat een persoon die geprek domineer. Daar is met tye aan spesifieke persone gevra om 'n opinie uit te spreek om te verseker dat almal se opinie gehoor word. Die rol van die onderhoudvoerder is hier van kardinale belang. Dieselfde objektiwiteit is gedurende die fokusgroep gehandhaaf, alhoewel dit moeiliker is omdat verskillende opinies gegee word en die onderhoudvoerder nie te kenne moet gee dat sekere persone se opmerkings meer as ander persone se opinies waardeur of aanvaar word nie. Daar moet veral gewaak word en opgetree word teen intimidasie en afbrekende kritiek deur enige lid van die groep, maar respondente moet tog onbevange kan praat soos hulle voel. Alle maatreëls wat by onderhoude geld, in verband met geldigheid en betroubaarheid, geld ook by die fokusgroeponderhoud.

3.5 SAMEVATTING

Wat die seleksie van respondente betref, het hulle almal ten minste 8 jaar ondervinding en is redelik verteenwoordigend van die skole in ons land. Skool 1, asook skole in Engeland, dra ook by tot groter mate van verteenwoordiging, alhoewel laasgenoemde (fase 1) 'n sekondêre bron van kennis is.

Wat die geldigheid en betroubaarheid van die onderhoude betref is daar gepoog om dit so goed as moontlik te probeer waarborg. Om dit te probeer handhaaf is daar veral gefokus op die onderhoudskedules, die manier waarop die vrae gestel word en die feit dat dit semi-gestruktureerde onderhoude is.

HOOFSTUK 4: ANALISE VAN INGESAMELDE DATA

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar analise van die ingesamelde data gedoen. Nadat die onderhoude gevoer is met behulp van diktafoon, is die inhoud van al die onderhoude volledig getik. Nadat die onderhoude deurgelees is, is daar op aantal temas besluit wat deurgaans in die onderhoude voorkom. Hierdie temas vorm die subopskrifte van hierdie hoofstuk. Al hierdie temas word ingedeel onder die 3 hoofopskrifte van hierdie navorsing. Daarna is al die belangrike inligting van die verskillende onderhoude onder die subopskrifte ingedeel.

Alhoewel hierdie navorsing kwalitatief en nie kwantitatief is nie, is die doel van die onderstaande sleutel om aanduiding te gee van die hoeveelheid mense wat saamgestem of verskil het rakende sekere saak. Deur bloot na “min” of “meeste” te verwys is baie vaag en daarom is die sleutel gebruik.

Aangesien daar ses respondente was, sal die sleutel vir die interpretasie van response as volg daar uitsien:

- 0 uit 6 – geen respondente
- 1 uit 6 – min/byna geen van respondente
- 2/3 uit 6 – omtrent helfte van die respondente
- 4 uit 6 – meer as helfte van die respondente
- 5 uit 6 – meeste/byna al die respondente
- 6 uit 6 – almal/alle respondente

4.2 HUIDIGE WERKSOMSTANDIGHEDDE

4.2.1 Werksomstandighede en werkslading van die onderwyser

Byna al die respondente stem saam dat die werksomstandighede van die onderwyser verander het en dat dit gevolglik hulle werkslading verhoog het. Respondent 2 ervaar

net 'n verhoogde werkslading tot en met 2005. Die rede hiervoor is dat sy vanjaar 'n baie gunstige werksverdeling by haar skool het.

Die twee grootste veranderinge wat die onderwyser se werksomstandighede en werkslading drasties verander het, is Uitkoms Gebasseerde Onderwys (UGO) en personeelvermindering (regskikking of rasionalisasie). Alle respondente ondersteun bogenoemde stelling.

Albei die veranderinge is deur die Nasionale- en Provinsiale Departement van Onderwys geïnisieer en geïmplimenteer.

i) Uitkoms Gebasseerde Onderwys

Die grootste probleme met UGO is dat daar baie ekstra take bygekome het soos byvoorbeeld nuwe voorbereiding, portefeuljes, opdragte en take. Die administrasie wat met UGO gepaardgaan is 'n papieroorlog op sy eie. Die merk van die portefeuljes neem baie ekstra tyd in beslag. Dan is daar die "groot frustrasie by onderwysers rondom die ongelooflike klomp vergaderings wat geskeduleer word" (respondent 4). Die probleem is ook dat baie van dié vergaderings op so 'n tyd begin dat onderwysers wat vêr moet ry, dikwels die laaste twee periodes van die betrokke dag mis om betyds by die vergaderings te arriveer. Die kinders ontvang dan nie onderrig nie en dit lei weer tot dissiplinêre probleme. 'n Ander probleem is ook dat die vakadviseurs self baie onkundig is en nie vir die onderwysers tot groot hulp is nie. Die UGO verhoog ook skoolhoofde se werkslading, want alhoewel hulle nie direk betrokke is nie, moet hulle op hoogte bly van die stelsel. Dit beteken hulle moet baie van die detail deurgaang en deurlees. Soms moet hulle ook ander hoofde of kundiges raadpleeg om uit te vind wat aangaan.

Daar is ook opleidingskursusse wat bygewoon moet word wat gewoonlik 'n week tydens die skoolvakansie is. Daar word ook gevoel dat die personeel van die laerskole baie beter voorbereid was as dié van die hoërskole. Die opleiding by hoërskole was baie swak. Respondent 2 het opgemerk "this was very frustrating... there was chaos because we were not prepared". Die departement maak dit ook moeilik, want daar word druk op skole gesit dat daar 'n deurvloei moet wees, met

ander woorde leerders moet slaag. Dit is opmerking wat dikwels deur vakadviseurs gemaak word tydens vergaderings.

Daar is meer druk op ouer onderwysers, wat nie so gemotiveerd is vir UGO nie. Die jonger onderwysers het 'n voordeel, want hulle is goed opgelei by universiteite wat UGO betref. Respondent 5 merk as volg op: "I think there are a lot of older teachers that are not coping with the new system."

Die respondente stem saam dat die UGO-sisteem nie die probleem is nie, maar hoe dit van die begin af, sonder die nodige kundigheid, in skole geïmplementeer is en die feit dat dit hulle werkslading drasties verhoog het.

Onderwysers by skool 1 het ook aangedui dat UGO, en die gepaardgaande portefeuljies, hulle werkslading verhoog het.

ii) Administratiewe werk

Bo en behalwe vir UGO het administrasie in die algemeen toegeneem. Dit geld vir alle posvlakke, maar veral vir bestuursposte. Baie van die administrasie daag laat by skole op en gevolglik is die datum waarop terugvoer gegee moes word, al amper verby. Respondent 3 sê: "Veral die afgelope twee jaar is dit net vir my of dit baie meer word." Respondent 4 som die situasie as volg op: "Wat my die meeste irriteer en frustreer is dat ek baie keer nie weet hoe die departement wil hê ek dit (administrasie) moet doen nie. En hulle kan my self nie sê hoe hulle dit gedoen wil hê nie."

Onderwysers by skool 1 het ook bevestig dat algemene administratiewe werk van onderwysers baie toegeneem het. Daar is baie meer kontrole-, opname-, algemene inligtings- en persoonlike inligtingsvorms wat voltooi moet word as in die verlede. Onderwysers by skole in Engeland het almal gekla dat hulle administrasie ook oor die laaste aantal jare toegeneem het. Alle respondente, asook onderwysers by skool 1 en skole in Engeland, voel dus dat administrasie 'n groot rol in die verhoging van die onderwysers se werkslading speel. Bogenoemde partye voel dikwels dat hulle te min tyd tot hulle beskikking het om dié take te verrig.

iii) Personeelvermindering en klasgrootte

Die personeelvermindering het veroorsaak dat skole (hoofsaaklik model C-skole) minder personeel het, maar hulle werksaktiwiteite het nie verminder nie. Dit het beteken dat dieselfde hoeveelheid werk gedoen moet word deur minder mense. Skole wat altyd twee adjunkhoofde gehad het, het nou net een. Bestaande adjunkhoofde moet nou ook fisies meer klasgee. Die hele personeel se werkslading het meer geword. Onderwysers het byvoorbeeld vakke begin gee waarvoor hulle glad nie opgelei is of die ervaring het nie. Respondent 4 sê in die proses van herverdeling van take of aktiwiteite “moet jy nou maar sekere ouens dwing om sekere goed te neem (doen)”, indien personeel nie vrywillig aanbied om take te verrig nie.

By voormalige model C-skole, in goeie sosio-ekonomiese omgewings, het die beheerliggaamposte net meer geword. Die probleem is egter dat persone in beheerliggaamposte net skoolhou en gewoonlik geen buitemuurse verantwoordelikheid of ander organisatoriese en administratiewe verantwoordelikhede wil dra nie en dit verhoog die administratiewe las op ander personeel.

'n Ander groot probleem is dat klasse groter geword het wat leerdergetalle betref. Dit beteken meer merkwere van vraestelle, portefeuljes en take en lei tot dissipline probleme in klasse. Respondent 4 som die situasie goed op deur die volgende woorde: “Dit het stres gebring. Dit het ongemaklikheid gebring onder die personeel.”

iv) Parallelmediumskole

By hierdie skole word sommige onderwysers se werkslading heelwat verhoog, soos wat respondent 3 opmerk: “In baie gevalle is dit dubbel werk.” Baie van die onderwysers doen voorbereiding, gee klas, stel toetse en eksamens en memorandum op en doen tikwerk in Afrikaans en Engels. Omsendbriewe wat vanaf hoofde uitgaan moet ook in Engels vertaal word. Indien hierdie skole nie addisionele personeel bykry nie, is daar “'n groot vermeerdering en toename in die werkslading met die Engelse klasse wat inkom”, volgens respondent 3.

v) Negatiewe leerdergedrag en sekuriteit by skole

Die hantering van leerderprobleme lei ook daartoe dat onderwysers se werkslading verhoog. Die rede daarvoor is dat die hantering van gedragsprobleme met administrasie gepaard gaan. Hierdie is 'n groot probleem in swart skole in "townships". Respondent 1 sê meeste van hulle tyd word in beslag geneem "to deal with current criminal cases". Sulke probleme beïnvloed die klaswerk, want somtyds moet dissiplinêre probleme dadelik hanteer word en dit beteken dat die onderwyser die klas moet verlaat, wat weer tot verdere dissiplinêre probleme lei. Alle skole hanteer van tyd tot tyd probleme met leerders se betrokkenheid by drank en dwelms. Onderwysers by skool 1 het ook bevestig dat hantering van leerderprobleme en die opvolg daarvan baie tyd in beslag neem. Leerders wat nie portefeuljies ingee nie bring ook mee dat onderwysers skriftelik en telefonies met ouers moet korrespondeer. Swart "township"-skole, met 'n gebrek aan sekuriteit, ondervind ook probleme met vandalisme en diefstal wat verder tot 'n gebrek aan hulpbronne lei, bv. elektriese kables en rekenaars. In sommige gevalle word onderwysers met geweld en wapens gedreig. As gevolg van bogenoemde sê respondent 2: "We couldn't cope at all."

vi) Bestuurswerk

Die bestuur van posvlak 1 personeel is ook soms baie uitdagend, veral wat betref die kontrole van hulle werk, want "the department is expecting the work to be done and you have to make sure the work is done", soos wat respondent 1 opgemerk het. By onderwysers wat swak werk lewer moet meer kontrole gedoen word en dit verhoog dus bestuurders (posvlak 2, 3 en 4) se werkslading. Onderwysers se probleme (persoonlik of werksgewys) word dus die bestuurders se probleem. Veral by swart skole word baie druk op bestuurders geplaas, omdat baie van die skole nie genoeg personeel het nie. Bestaande onderwysers of bestuurders moet hierdie ekstra las dra. Bestuurders wat in hoër poste moet waarneem se werkslading word ook verhoog, veral in die volgende geval soos wat respondent 1 opgemerk het: "We take over and manage when the department officials come, then we give them information the principal normally provide."

Die skoolhoofde voel dat die departement hulle nie werklik behulpsaam is wat werkslading betref nie, inteendeel, hulle veroorsaak dit soos wat respondent 4 opgemerk het: “want die ekstra belading werk kom van die departement af.” Respondent 3 het as volg opgemerk: “Die departement – hulle maak vir ’n mens meer werk, maar ek kan nie sê dat daar enige ondersteuning van hul kant is nie.”

Die kwessie van werkslading kan afgesluit en saamgevat word in die woorde van respondent 3: “As ek dit vergelyk met wat my werkslading nou is, en soos dit toe was, is dit definitief baie meer!”

4.2.2 Voel onderwysers nog in beheer van hulle lewe?

Van die respondente se opmerkings op bogenoemde vraag spreek boekdele. Respondent 1 merk as volg op. “Most of the time. No – You are not in control of your workload.” Respondent 2 reken “prior to 2005 it was bad. It was getting out of control.” Sy het haar situasie beskryf as: “It was very much frustrating.” Respondent 3 druk sy gevoelens nog sterker uit: “Dit voel of jy sommer net wil weghardloop. Jy wil net pad vat en nie terugkom nie, jy wil loop.” Respondent 4 som die situasie as volg op: “Tien jaar terug kon ek dit hanteer. Geen probleem nie. Ek was in plek. Dit was vir my eintlik maklik.” Die respondente voel nie meer in beheer nie, omdat daar te min tyd beskikbaar is om alle take effektief af te handel. Baie take het afsnydatums wat nie altyd haalbaar is nie. Daar is ook druk van alle rolspelers om sekere dinge gedoen te kry. Onderwysers se werkslading bly nie dieselfde nie, dit verhoog jaarliks. Die probleem is doodeenvoudig: daar is net te veel werk.

Onderwysers in skool 1 het ook gevoel hulle is nie altyd in beheer van hulle lewe nie, veral as gevolg van te veel onvoorsiene probleme (leerder en administrasie) wat daagliks opduik, krisisbestuur en te veel werk. Dit laat hulle onbeholpe en magteloos. Ongeveer die helfte van die ondervraagde onderwysers van skole in Engeland het aangedui dat hulle ook soms nie in beheer van hulle lewe voel nie.

4.2.3 Onderwyserstres

i) Die oorsake van die toename in stres

Die een ding waaroor almal saamstem is dat hulle werk oor die afgelope tien tot twaalf jaar meer stresvol geword het. Respondent 4 vat die situasie raak met die volgende opmerking: “Ek dink tien jaar terug was dit “a walk in the park”, as ek dit kan sê. Ek dink vandag is dit blerrie moeilik, nie net om ’n onderwyser te wees nie, maar om ’n skoolhoof te kan wees.”

Die redes vir die toename in stres is toe te skryf aan al die redes wat reeds in punt 1 en 2 genoem is. Daar is egter ’n paar dinge wat die respondente by dié lys gevoeg het soos: poste wat nog tydelik is, leerders wat nie wil werk nie, druk van die departement op onderwysers om resultate te lewer en personeel wat so hard werk dat hulle min tyd aan hulle gesinne spandeer. Hoofde se stresvlakke verhoog as gevolg van onderwysers se stres en onderwysers wat as gevolg daarvan nie die druk kan hanteer nie. Wat hoofde die meeste laat stres is dat hulle vir alles in ’n skool verantwoordelik is.

Respondent 3 sê: “Ek ondervind die laaste jaar dat baie meer van die onderwysers besig is om te knak onder die druk, spanning en stres by die skool.” Hy sê sy stresvlak was so tien jaar terug 6 uit 10 en huidiglik is dit 8 uit 10. Hy sê sy personeel lê ook op so 8 uit 10, want “hulle stresvlakke is baie hoog.”

Respondent 6 sê wat stres by haar skool veroorsaak is dat leerders wat kanker het, nie wil werk nie, omdat hulle sê hulle gaan in elk geval sterf. Daar moet jy eers motiveer voor jy begin onderrig.

Responent 4 sê sy stresvlak is tans 8 uit 10 in vergelyking met 2 uit 10 toe hy as hoof begin werk het. Hy sê sy personeel is omtrent ’n 7 uit 10. Respondent 4 sê dat die hoofde van ou model C-skole se stresvlakke baie hoog is “maklik 80% +”. Hy sê dat daar by swart hoofde ook baie stres is, hy reken so 65-70%.

Alle onderwysers wat in skool 1 ondervra is het ook bevestig dat hulle stresvlakke die afgelope klomp jare verhoog het. Hulle het woorde soos “definitief” en “verseker” gebruik toe die vraag aan hulle gestel is. Byna al die onderwysers wat in skole in Engeland ondervra is, het ook aangedui dat hulle stres oor die afgelope aantal jare toegeneem het. Hulle voer aan dat dit baie te doen het met druk vanaf ouers en die departement wat drasties toegeneem het. Daar is baie druk vanaf die departement in verband met die sogenaamde “target-setting” van leerders want die onderwysers moet sorg dat leerders by hulle doelwitte uitkom, want dit beïnvloed die gradering van skole. Dieselfde verwagtinge kom ook vanaf ouers in verband met hulle kinders se prestasies.

ii) Gevolge van stres

Gevolge wat deur die respondente geopper is, is die volgende: moegheid, moedeloosheid, gevoelens van depressie, woede, skree op kinders, slapeloosheid, rusteloosheid, nie tyd vir ontspanning nie, aggressie, geïrriteerdheid, sit onnodige druk op ander mense (juniors), brein skakel nie af nie en bekommernis. Respondent 4 het vier jaar nadat hy by sy huidige skool begin het amper “opgepak”. Dit het veroorsaak dat hy vir sewe dae plat gelê het.

iii) Depressie en medikasie

Byna helfte van die respondente het al probleme met depressie gehad. Respondent 1 het in 2005 verlof gehad as gevolg van depressie en respondent 2 het in 2005 medikasie geneem om die depressie teen te werk.

Helfte van die onderwysers wat by skool 1 ondervra is, het al gevoelens van depressie ervaar. Hulle het dit omtrent drie tot tien dae per maand ervaar. Geen onderwysers van die skole in Engeland het al probleme met depressie ondervind nie.

4.3 HOUDING TEENOOR WERK

4.3.1 Betekenisvolheid van werk

Al die respondente stem saam dat hulle werk nog betekenis of 'n doel het. Respondent 1 reken: “And I have a mission to accomplish and make sure that learners are educated. So I believe I’m making a remarkable contribution to the life of those learners.” Respondent 2 sê haar werk is betekenisvol – veral as die leerders wys dat hulle haar onderrig waardeer. Respondent 3 reageer as volg: “Ek probeer altyd vir myself doelwitte stel, en ek probeer kyk of jy kan verbeter en kan vooruitgaan ... ek probeer positief wees.” Respondent 4 se reaksie op die vraag is “dit is eintlik 'n loopbaan. Ons het 'n belangrike ding om te gaan doen ... Ek dink nog steeds dit is 'n ongelooflike werk wat ons het en jy kan 'n ongelooflike bydrae in baie mense se lewens maak.”

Onderwysers in skole in Engeland het saam met die respondente gestem dat hulle werk betekenisvol is. Onderwysers in skool 1 het ietwat verskil van bogenoemde in die sin dat hulle gevoel het daar is tog dinge wat hulle moet doen, wat maak dat hulle nie hulle werk altyd as betekenisvol en sinvol beleef nie.

Ten spyte daarvan dat respondente voel dat hulle werk nog betekenisvol is, voel hulle tog almal daar is sekere dinge wat deel vorm van hulle werksbeskrywings wat hulle bevraagteken in terme van betekenisvolheid. Dit is meestal vorms wat voltooi moet word of inligting wat die Departement van hulle vereis of sekere administratiewe take. Die respondente doen hierdie tipe van take net omdat hulle moet en nie omdat hulle daarvan hou nie. Respondent 2 sê die volgende hieromtrent: “Why do they want me to do this? What is the purpose?” Personeel in bestuursposte kry meer te doen met take wat hulle bevraagteken. Respondent 3 sê: “O ja, daar is baie goeters wat nie sin maak vir mens nie ... of dit sinvol is of nie, dit is 'n opdrag wat jy kry.” In dié verband sê respondent 4 ten minste 6 uit 10 van die sake of take wat hy moet hanteer, is dinge “wat ek vra: Hoekom? Hoekom moet ek dit weer invul?” Dit is hierdie tipe van take wat personeel in bestuursposte aan ondergeskiktes sal deleger.

4.3.2 Werkstevredenheid van onderwysers

Halfte van die respondente is nie gelukkig in hulle werk nie. Respondent 1 merk op: "I'm not happy. That's why I'm trying to improve my general education, so that I can be more marketful and get a better office (Department) job somewhere." Respondent 2 sê: "Not happy now". Respondent 3 en 4 voel egter anders, hulle sê hulle geniet hulle werk ten spyte van irritasies en ongelukkighede. Respondent 3 sê hy het 'n paar jaar terug afgestomp begin raak. Omdat hy egter verder begin studeer het, het hy weer nuwe idees, uitdagings, rigting en geleenthede begin raaksien en identifiseer. Almal stem saam dat hulle tien jaar terug baie gelukkiger was. Respondent 2 sê: "The standard of teaching, sort of it has lost its prestige." Respondent 2 merk die volgende op in terme van tien jaar gelede: "The learners were more cooperative, respectful, they knew why they come to school. The discipline. There was no question about it. It was better, we could manage classes better ten years ago". Onderwysers in skool 1 bevestig die feit dat hulle tien jaar terug gelukkiger in die onderwys was, so voel die onderwysers in skole in Engeland ook.

Respondente geniet die volgende take en sake in die onderwys: Sport, om oud-leerlinge te sien presteer, goeie leerderresultate, salaris, leerders wat waardering teenoor onderwysers uitspreek, om met leerders te werk, om in beheer te wees van dinge, dinge te sien gebeur, dinge te laat werk, strategiese beplanning, suksesvol afgehandelde aktiwiteite, skoolterrein lyk mooi, orde, respek en dissipline in die skool en motivering van leerders. Onderwysers in skool 1 en in Engeland voeg die volgende by die lys: vakansies (meer tyd met families), innovasie, indien leerders vakinhoude kan hanteer en onderwysers se goeie verhoudings met leerders.

Respondente hou niks van die volgende take en sake nie: salaris, administratiewe werk, herontplooiing van onderwysers, negatiewe houding van leerders, onbetrokke bestuur in skool, swak leerderresultate, konflikhantering, (want dit tap 'n mens emosioneel), stres, ouers se druk op onderwysers aangaande dissipline, vergaderings en BL-lede wat die skool wil beheer. Bogenoemde word bevestig deur onderwysers in skool 1 en in Engeland. Die baie administrasie is verreweg die grootste rede vir ongelukkigheid onder onderwysers.

4.4 MOTIVERINGSVLAKKE VAN ONDERWYSERS

4.4.1 Hoe gemotiveerd is onderwysers?

Omtrent helfte van die respondente is nie meer baie gemotiveerd nie.

Respondent 1 sê hy lê op 'n 5 uit 10 wat motivering betref en tien jaar terug was hy omtrent 'n 8 uit 10. Respondent 2 sê sy is 6 uit 10 dae ongemotiveerd en “tien jaar terug was dit beter”. Respondent 3 sê alhoewel sy stres erg toegeneem het, het sy motivering nie afgeneem nie. Respondent 4 sê sy motivering is 'n 8 uit 10.

Byna al die respondente sê dat hulle kollegas en personeel nie baie gemotiveerd is nie. Respondent 1 sê omtrent 59% van hulle personeel is gemotiveerd. Respondent 2 sê in haar skool is omtrent 60% van die een en dertig personeel ongemotiveerd. Respondent 3 sê die volgende oor sy personeel. “Jy moet soveel meer insit en doen om ouens op te tel, en op te lig, weg te kry uit die negatiewe goeters en gebeure.” Hy sê sy personeel se motiveringsvlakke het afgeneem, dit is 'n algemene ding onder personeel. Respondent 4 sê net 10% van sy personeel is hoogs gemotiveerd en 60% se motivering is gemiddeld. Hy sê verder dat ten minste 70% van die hoofde in die platteland waarmee hy kontak het, gedemotiveerd is.

Onderwysers in skool 1 en in skole in Engeland ondersteun bogenoemde feite. Onderwysers in skole in Engeland is definitief meer gemotiveerd as die respondente sowel as onderwysers in skool 1.

4.4.2 Toewyding van onderwysers

Al die respondente reken hulle is nog toegewyd in hulle werk, alhoewel hulle voel dit is baie moeiliker as tien jaar terug. Respondent 1 vat die situasie as volg saam: “Eight years ago, you were just intrinsically motivated. You want to do things. So now I have to push myself, because they are looking up to me.” Respondent 3 reken: “Ek dink dit is nog dieselfde.” Respondent 4 sê prontuit: “Ek is 10 uit 10 “committed”. Respondent

5 sê: “I am committed to the system and I don’t know if the system is committed to me as a teacher.”

Al die respondente het al gevoel om hulleself van sekere aktiwiteite te onttrek, maar net die helfte van hulle het hulleself fisies onttrek. Respondent 1 sê wanneer mense besluite namens jou neem of outomaties van jou verwag om sekere take te verrig, voel mens om van aktiwiteite te onttrek. Respondent 2, 3 en 4 het van sekere aktiwiteite onttrek as gevolg van hulle hoë werkslading. Respondent 3 sê: “Ek het gesien, wag nou, ek sal êrens moet minder maak.” Respondent 4 som op deur die volgende: “Absoluut werkslading. Dit was net te veel ... Jy kan net nie by alles uitkom nie ... Jy moet van daardie goeters van jou af wegvat. Dat dit nie meer jou worry is nie.” Respondent 2 sê: “I used to help in volley-ball and in netball ... Because of workload I couldn’t ... Not because of dislike, but workload.”

4.4.3 Bevorderingsmoontlikhede

Nie een van die respondente sien vir hulleself enige bevorderingsmoontlikhede binne die huidige skoolopset waarin hulle hulle tans bevind nie. Respondent 1 en 2 wil so vinnig as moontlik wegkom uit die skoolopset en sou graag by die Departement of distrik ’n pos wil hê. Dit is hoekom hulle tans verder studeer. Respondent 3 reken: “Ek sien glad nie my weg oop om by die distrik betrokke te raak nie. Al betaal hulle my dubbeld my salaris, ek sal nie sommer soontoe gaan nie.” Respondent 4 stem hiermee saam: “Ek het ’n ding in my kop en ek glo daar is nie meer geleenthede vir ons, dink ek, om regtig in die strukture van adjunk-direkteur en direkteur en daardie poste op te gaan nie... Ek sien net nie kans vir daardie poste nie. Ek wil nie gaan sukkel waar daar ’n gesukkel is nie.”

4.4.4 Vergelyking van huidige prestasies met die van die verlede

Helfte van die respondente reken hulle en hulle skole se prestasies was tien jaar terug baie beter as nou. Respondent 1 sê: “In the past I use to produce good results... I was motivated, excited about the work. Ja. My results were better then.” Respondent 2 beaam bogenoemde: “Ten years ago my results were excellent.” Respondent 4 voeg by: “Tien jaar terug het ons gekook. Ons kon baie dinge gedoen

het. Ons lewer nog steeds prestasies, maar dit is nie op dieselfde vlak nie.” Hy reken hulle prestasies is nou so 5 of 6 uit 10 teenoor tien jaar terug se 8 of 9 uit 10.

Byna al die respondente raak nog opgewonde en is nog trots op hulle werk, alhoewel dit makliker in die verlede was. Respondent 1 vat saam: “In the past I were excited. I used to like it. But no more.” Respondent 3 som die situasie as volg op: “Jy kan doelwitte stel en jy kan dinge probeer. En jy gaan en dan kry mens dit soms reg, dan is dit lekker. Ander kere kry jy dit nie reg nie. Dan probeer mens maar weer.”

4.5 SAMEVATTING

Die respondente is dit eens dat onderwysers se veranderde werksomstandighede hulle werkslading verhoog het. Die verhoogde werkslading het die grootste rol gespeel om onderwysers se stresvlakke drasties gedurende die laaste tien tot twaalf jaar te verhoog. Helfte van die respondente voel dat hulle werksomstandighede hulle wekstevredenheid negatief beïnvloed het. Helfte van hulle sê ook dat hulle werksomstandighede hulle in die proses gedemotiveer het.

HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Nadat die analise van die onderhoude sorgvuldig deurgelees is, is daar sekere gevolgtrekkings gemaak na aanleiding van die reaksie van die respondente.

Op grond van die belangrikste gevolgtrekkings en sekere tekortkominge wat in die teks geïdentifiseer is, is daar sekere aanbevelings gemaak waarna daar gekyk kan word. Die doel van die aanbevelings is om te help om spesifieke gebreke in die huidige onderwysstelsel aan te spreek en te help verbeter, veral waar dit gaan om werksveerbaarheid en motiveringsvlakke van onderwysers.

5.2 GEVOLGTREKKINGS

5.2.1 Huidige werksomstandighede en stres

As daar na die literatuur (Chisholm et al.) en onderhoude gekyk word is daar wêreldwyd, en daarom ook in Suid-Afrika, 'n probleem dat die werksomstandighede van onderwysers oor die afgelope tien tot twaalf jaar toegeneem en verander het.

Die twee grootste veranderinge wat plaasgevind het, nl. UGO en personeelvermindering, is albei 'n eksterne lokus van kontrole. Die onderwyser kan dus min doen om dit te verander, dit is waarom dit 'n geval van magteloosheid by die onderwyser laat en waarom dit sy motiveringsvlakke beïnvloed.

UGO is 'n goeie stelsel, maar die administrasie wat met die stelsel gepaardgaan, het die werkslading van die onderwyser verder verhoog. Die feit dat ouer onderwysers nie baie gemotiveerd vir UGO is nie, is 'n groot probleem. Daar is 'n weerstand teen veranderinge by die onderwysers, volgens Johnson veral by senior onderwysers, omdat hulle bang vir verandering is. Die probleem het te doen met hulle opleiding wat net vakkundig van aard is. Volgens die respondente is hedendaagse opleiding baie meer gerig op bestuur van verandering (UGO ens). Daarom is jonger onderwysers meer aanpasbaar by veranderinge. Ouer onderwysers is bang vir die onbekende. Toename in algemene administrasie is volgens die literatuur (Chisholm et al., Bubb en Early, en Dunham) 'n wêreldwye stressor onder onderwysers. Die feit

word bevestig deur die respondente, onderwysers in skool 1 en onderwysers van skole in Engeland. Daar is 'n pertinente frustrasie by skoolhoofde te bespeur as gevolg van die feit dat hulle baie meer tyd aan administrasie spandeer as aan menslike hulpbronne (onderwysers en leerders).

Dit blyk uit die onderhoude dat misdaad, leerderdisipline en swak sekuriteit 'n groter probleem in swart skole as in voormalige model C-skole is. Volgens die literatuur (Wiseman en Hunt, Chen en Miller, Bubb en Early) is swak leerdergedrag 'n wêreldwye stressor.

Die bestuur van menslike hulpbronne is vir onderwysers in bestuursposte 'n groot stressor. Behalwe vir hulle eie probleme word die mens wat bestuur word se probleme ook hulle s'n. Hoofde ervaar dat hulle werkslading dramaties verhoog het. Dieselfde ervaring word egter deur ander onderwysers in bestuursposte gedeel, asook deur gewone onderwysers.

Die literatuur (Chen en Miller, Robertson, Din, Smithers en Robinson) en die onderhoude is eenstemmig dat klasgrootte en personeelvermindering ook 'n pertinente rol gespeel het in verhoging van die onderwysers se werkslading. Smithers en Robinson bevestig ook dat personeelvermindering tot groter klasse lei. Die meeste respondente is al ervare onderwysers en tog voel hulle almal minder in beheer van hulle lewe as tien jaar terug. Die oorsaak hiervan kan gekoppel word aan hulle werksomstandighede, werkslading en stresvlakke wat baie toegeneem het. Tyd om die werk te voltooi het minder geword as gevolg van bogenoemde faktore wat toegeneem het. Daar is so baie veranderinge dat onderwysers net nie meer kan voorbly nie. Net wat die Nasionale Kurrikulum Verklaring betref, is daar gedurige veranderinge, (byvoorbeeld die assesseringskaal wat van 'n 4-punt- na 'n 7-puntskaal verander het). Die onderwyssituasie het te gekompliseerd geraak.

Dit is opmerklik dat onderwysers in skool 1, asook die respondente, voel dat hulle nie altyd in beheer is nie, maar dat net helfte van die onderwysers in Engelse skole so voel. Volgens die observasie tydens onderhoude en besoeke aan skole, is dit te wyte aan die feit dat strukture en kurrikulum in Engelse skole al uitgesorteer is. Hulle ontvang ook baie meer ondersteuning van hulle "distrikte" as Suid-Afrikaanse skole,

omdat hulle ervare onderwysers by hulle distrikskantore aanstel. Hulle stresvlakke en werkslading is definitief nie so hoog soos in Suid-Afrikaanse skole nie. Hulle onderwyser-leerderratio is ook gunstiger as in Suid-Afrika.

Die feit dat byna helfte van die respondente, asook helfte van die onderwysers in skool 1, al gevoelens van depressie ervaar het, teenoor onderwysers in skole in Engeland wat nie probleme met depressie ervaar nie, is grootliks in die vorige paragraaf aangeraak. Dit gaan basies daarvoor dat hulle stresvlakke en werkslading nie so hoog soos Suid-Afrikaanse onderwysers is nie. Hoe hoër 'n persoon se stresvlak oor 'n gegewe tyd hoe groter is die moontlikheid van depressie. Onderwys in Engeland het ook strukture in plek om onderwysers wat nie in beheer voel nie, by te staan, soos bv. met hulle "Employee Assistance Programme" (EAP).

5.2.2 Houding teenoor werk

Dit is ook opmerklik dat die respondente, asook onderwysers van skole in Engeland, voel dat hulle hulle werk nog as betekenisvol ervaar, maar dat onderwysers van skool 1 daarvan verskil, omdat hulle sê dat daar dinge is wat hulle moet doen wat maak dat hulle hul werk nie altyd so betekenisvol en sinvol beleef nie. Bogenoemde het te doen met individuele verskille tussen skole. Dit gaan hier oor leerdergetalle en die aantal vakke en aktiwiteite wat skole aanbied. Skole met groot getalle leerders, baie vakke en aktiwiteite se personeel is meer betrokke en gevolglik het hulle 'n hoër werkslading en stresvlakke. Dit maak dat hulle nie altyd hulle werk as sinvol ervaar nie. Personeel van skole in Engeland en personeel van swart skole het nie so 'n intensiewe buitemuurse program soos voormalige model C-skole nie.

5.2.3 Motiveringsvlakke van onderwysers

Wat werkstevredenheid en motiveringsvlakke van onderwysers betref is dit interessant dat respondent 1 en 2 baie negatief is en respondent 3 en 4 baie positief. Daar kan 'n paar redes hiervoor wees. Respondent 3 en 4 is meer ervare in die onderwys as respondent 1 en 2 en daarom behoort hulle beter in beheer te wees as respondent 1 en 2. Omdat respondent 3 en 4 skoolhoofde is, word dit van hulle "verwag" om meer positief te wees, omdat dit hulle taak is om personeel te motiveer.

Skoolhoofde behoort meer positief as gewone onderwysers te wees, dit is immers hoekom hulle in 'n bestuurspos is. Respondent 1 en 2 is onderwysers in swart skole. Hulle sukkel oor die algemeen meer met leerderdisipline, aangesien misdaad in skole deel hiervan uitmaak. Swart skole het ook oor die algemeen heelwat minder hulpbronne as voormalige model C-skole. Dit beïnvloed die personeel se werkstevredenheid en motivering.

Onderwysers van skole in Engeland is meer gemotiveerd as die respondente en onderwysers in skool 1. Daar is alreeds genoem dat hul werksomstandighede, werkslading en stresvlakke baie gunstiger as in Suid-Afrikaanse skole is. Hulle het minder buitemuurse aktiwiteite, beter hulpbronne en 'n kurrikulum wat reeds uitgeklaar is. Wat bevordering betref is dit ook interessant dat respondent 1 en 2 graag poste by die departement sal wil hê en dat respondent 3 en 4 definitief nie daar poste sal neem nie. Die rede hiervoor is dat daar 'n persepsie onder die swart onderwysers bestaan dat dit 'n "statussimbool" is om by die departement te werk. Dieselfde persepsie het by Blankes in die onderwysbedeling voor 1994 bestaan, maar die persepsie het sedert 1994 drasties verander.

Dit is ook opmerklik dat die respondente oor die algemeen meer positief as onderwysers in skool 1 is. Die rede hiervoor het te doen met die invloed van die opleidingsvlak op mense se motivering. Omdat die respondente almal besig is met verdere studie, kan aanvaar word dat hulle meer gemotiveerd is. Onderwysers in skool 1 is nie besig met verdere studie nie, daarom kan aanvaar word dat hulle nie so gemotiveerd soos die respondente is nie. Die vraag kan egter gevra word of die respondente gemotiveerd was en toe besluit het om verder te studeer en of hulle motivering gestyg het toe hulle besig was met hulle studies. Dit kan die tema van 'n verdere studie word.

5.3 AANBEVELINGS

5.3.1 Huidige werksomstandighede en stres

Alhoewel die onderwysbegroting beperk is, behoort die Nasionale regering meer fondse beskikbaar te stel om hulle beleid, dat kinders vir hulle 'n prioriteit is, te

ondersteun. Die befondsing moet ook help om meer poste te skep, sodat daar weer genoeg onderwysers is en dat daar minder leerders in 'n klas is, met ander woorde die onderwyser-leerderratio moet verklein. 'n Ander oplossing is dat skole moet begin om meer onderwys-assistente aan te stel, soos dit reeds in Engeland die geval is. Sulke onderwys-assistente is finansiële goedkoper as gekwalifiseerde onderwysers en hulle kan hulp verleen met administratiewe- en ander take. Die onderwysers sal dan meer tyd hê om aan werklike onderrig en leer te spandeer. Daar kan drie onderwys-assistente aangestel word in die plek van een onderwyser. Onderwys-assistente kan al in hulle eerste studiejaar aangestel word. Hulle tel waardevolle ondervinding van die praktyk op en die skole kan op hulle beurt later van die goeie assistente in poste aanstel.

Die Nasionale Departement van Onderwys sal weer na die hele UGO-sisteem moet kyk, veral met die oog op die vermindering van die administrasie van die sisteem aangesien dit besig is om in papieroorlog te ontaard. Bepanning van die leerinhoud, maar veral die kommunikasie daarvan aan distrikte, neem elke jaar meer en meer toe en neem baie tyd in beslag. Onderwys-assistente kan ook van hierdie take help verrig.

Daar sal meer geld in swart skole geïnvesteer moet word om die skole veiliger te maak en sekuriteit op te skerp. Hierdie saak is ook reeds deur die Minister van Onderwys aangespreek (Department van Onderwys 2006).

Onderwys-assistente sou ook kon help om hoofde se administratiewe las ligter te maak. Dit sal veroorsaak dat hoofde meer tyd kan bestee aan bestuurswerk wat baie belangriker is as administrasie.

Onderwysowerhede moet altyd seker maak dat opleiding nie net vakkundig van aard is nie. Bestuur van verandering moet die emosionele- en sielkundige aspekte ook insluit. Motivering van onderwysers en stresbestuur moet deurentyd 'n belangrike plek inneem. Senior onderwysers moet in bogenoemde aspekte "heropgelei" word, al is dit net in die vorm van kursusse.

Onderwysdepartemente sal meer hulp in die vorm van programme en werksinkels aan onderwysers moet beskikbaar stel, waar daar op ervaring en hantering van stres gefokus word, soos byvoorbeeld die EAP wat by Engelse skole beskikbaar is.

5.3.2 Houding teenoor werk

Hoofde van skole moet weer saam met hulle skoolbestuur en beheerliggame besin rondom die aantal vakke, en veral aantal aktiwiteite, wat die skool aanbied, aangesien dit 'n groot rol in personeel se werkslading en stresvlakke speel. Hulle kan ook meer van buitepersone of –afrigters gebruik maak om onderwysers se las, waar moontlik te verlig. 'n Skool wat wil presteer en baie aktiwiteite en vakke aanbied, moet dikwels 'n “prys” daarvoor betaal, wat nie noodwendig tot voordeel van die onderwyser is nie. Die Onderwysdepartement het in dié verband 'n positiewe stap geneem en uiteindelik ingestem dat skole hulle eie personeel kan vergoed vir ekstra werk wat hulle na-ure verrig, mits hulle by die onderwysdepartement daarvoor toestemming kry.

5.3.3 Motiveringsvlakke van onderwysers

Onderwysdepartemente, tesame met skoolhoofde, sal meer werksinkels en kursusse moet aanbied wat ook sal help om personeel se motiveringsvlakke te verbeter. Bogenoemde 2 partye sou ook die volgende kon doen wat in terme van kostes eintlik “goedkoop” is. Volgens Hammett & Burton (2005:303) sou hulle beter induksie- en opleidingsprogramme daar kon stel. Volgens Theunissen (1993:164) sal onderwysers meer werkstevredenheid ervaar indien hulle betrek word by medebesluitneming, inspraak in hulle onderrigtaak het en indien personeel mekaar beter ondersteun. Hoofde kan ook meer erkenning aan onderwysers gee. Volgens Naylor & Schaefer (2001:34-36) sal ondersteuning en respek aan onderwysers help om hulle motiveringsvlakke te lig. Volgens Bubb & Early (2004:8-13) sal beter beplanning, kommunikasie en leierskap van onderwysdepartemente en hoofde ook bydra tot beter motiveringsvlakke van onderwysers.

Onderwysdepartemente moet meer moeite doen met byvoordele en insentiewe om onderwysers te motiveer om verder te studeer, aangesien dit sal help om meer

gemotiveerde onderwysers in skole te plaas. Suid-Afrikaanse skole sal ook moet begin fokus op personeelontwikkeling, wat in Engeland 'n integrale deel vorm van die onderwyser se weekprogram. Die ontwikkeling is nie terloops nie, dis 'n gegewe!

5.4 SAMEVATTING

Soos gesien kan word het die meeste gevolgtrekkings te doen met die werksomstandighede en stresvlakke van onderwysers. Volgens die inligting uit die onderhoude is daar veral paar faktore wat stresvlakke verhoog soos bv., die UGO - sisteem, swak leerdergedrag, personeelvermindering en klasgrootte.

Die meeste aanbevelings het ook te doen met huidige werksomstandighede en stresvlakke van onderwysers. Van die belangrikste aanbevelings is dat meer onderwys-assistente aangestel moet word, omdat hulle kan help met verskeidenheid take in skool en hulle aanstellings is "goedkoper" as onderwysers. Opleiding rakende die bestuur van verandering moet ook meer aandag geniet.

BRONNELYS

Ary, D., Jacobs, L.C. & Razavieh, A. 2002. Introduction to Research in Education. Sixth Edition. USA: Wadsworth/Thomson Learning. 582p.

Atkins, J. 2002. Class Sizes and Teacher Workload: Teachers' Views. Education Review, Vol.16, no.2, p.13-18.

Bamford, H. 2000. Zille Orders Probe on "Classroom Skivers". Cape Argus. 13 September 2000.

Benham Tye, B. & O'Brien, L. 2002. The Teacher Shortage -" Why are Experienced Teachers Leaving the Profession?" Phi Delta Kappan. p.1-9.

Bivona, K.N. 2002. Teacher Morale: The Impact of Teaching Experience, Workplace Conditions and Workload. U.S: New York. p.1-28.

Bot, M. 2002. A Survey of Morale Among NAPTOSA Members, 2002. Dr. Richard Hayward. Edusource. p. 1-6.

Bubb, S. & Earley, P. 2004. Managing Teacher Workload. London: Paul Chapman Publishing. 129 p.

Chen, M. & Miller, G. 1997. Teacher Stress: A Review of the International Literature. Teaching and Teacher Education. 22p.

Cheng, Y.C. 1996. Relation Between Teachers' Professionalism and Job Attitudes, Educational Outcomes, and Organisational Factors. Journal of Educational Research, Vol.89, Issue 3, p.163-175.

Chisholm, L., Hoodley, U., Wa Kivulu, M., Brookes, H., Prinsloo, C., Kgobe, A., Mosia, D., Narsee, H. & Rule, S. 2005. Educator Workload in South Africa. Report Funded by and Prepared for the ELRC. Cape Town: HSRC Press. 205p.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2002. Research Methods in Education. London: Routledge Falmer. 446 p.

Cooper, B. 2004. "Burn-out Threat Saps Teachers' Morale". The Herald (EP Herald). 7 Julie 2004.

Cooper, B. 2004. "Millions Spent to Boost Teacher Morale" - Official. The Herald (EP Herald). 8 Julie 2004.

Cooper, B. 2004. "Overworked Teachers Face Another Blow to Morale". Weekend Post. 23 Oktober 2004.

Department van Onderwys. 2006. Statement by Minister Pandor on School Safety. 20 Oktober 2006. Aanlyn beskikbaar by: <http://www.education.gov.za>.

De Vos, A.S. 1998. Research at Grass Roots. Pretoria: Van Schaik. 436p.

Din, F.S. 1999. The Benefits of Teaching Small Classes - The Chinese Perspective, U.S: New Jersey. p.1-14.

Dinham, S. & Scott, C. 1997. Modelling Teacher Satisfaction: Findings from 892 Teaching Staff at 71 Schools, Australia. New South Wales. p.1-19.

Dinham, S. & Scott, C. 1998. An International Comparative Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Australia, England and New Zealand, Australia. New South Wales. p.1-16.

Dunham, J. 1992. Stress in Teaching. London: Routledge Publishers. 200 p.

Du Toit, S.C. 1994. Bestuursfaktore wat die Werkstevredenheid van die Swart Onderwyseres Beïnvloed. Potchefstroom Universiteit vir CHO. M.Ed. 131p.

Embich, J.L. 2001. The Relationship of Secondary Special Education Teachers' Roles and Factors that Lead to Professional Burnout. *Teacher Education and Special Education*, Vol.24, p.58-69.

Finlayson, M. 2005. Teacher Stress in Scotland. *Education Journal*, Issue 83, p.7.

Garbers, J.G. 1996. *Effective Research in the Human Sciences: Research Management for Researchers, Supervisors and Master's and Doctoral Candidates*. Pretoria: Van Schaik. 438p.

Hammett, N. & Burton, N. 2005. Motivation, Stress and Learning Support Assistants: an Examination of Staff Perceptions at a Rural Secondary School. *School Leadership and Management*, Vol.25, No.3, p.299-310.

Harrison, C., Kallaway, P., Robinson, M., Shisans, O. & Wildeman, R. 2005. "55% of South African Teachers would Leave the Profession" and Other Research Findings: IPC/ IDASA Report Back. <http://curriculum.wcape.school.za/index/n/v/795>, p. 1-6.

Hean, S. & Garrett, R. 2001. Sources of Job Satisfaction in Science Secondary School Teachers in Chile. *Compare*, Vol.31, no.3, p.363-379.

Henning, E. 2004. *Finding your Way in Qualitative Research*. Pretoria: Van Schaik publishers. 179p.

Hillebrand, I.H. 1989. *Die Werksmotivering van die Onderwyseres*. Potchefstroom Universiteit vir CHO. M Ed. 201p.

Jacobs, E. 2002." It Can Be Worse In The Townships". Pretoria News. 2 Desember 2002.

Jacobs, E. 2002." Stress Takes Big Toll On Teachers". Pretoria News. 2 Desember 2002.

Jacobs, E. 2002." Why They Suffer so Much Stress". Pretoria News. 2 Desember 2002.

Johnson, C.R. 2000. Factors Influencing Motivation and De-motivation in Mexican EFL Teachers. Mexico. Mextesol Journal. p.1-18.

Johnstone, M. 1993. Time and Tasks: Teacher Workload and Stress. Spotlights 44. Teaching and Teacher Education. p.1-7.

Klecker, B. & Loadman, W.E. 1997. Exploring Teacher Job Satisfaction, Across Years of Teaching Experience, U.S.; Ohio. p.1-26.

Krüger, M.L, Van Eck, E. & Vermeulen, A. 2005. Why Principals Leave: Risk Factors for Premature Departure in the Netherlands Compared for Women and Men. School Leadership and Management, Vol.25, No.3, p.241-261.

Letsoalo, M. 2005. "The Season to Strike". Weekly Mail and Guardian. 13 Januarie 2005.

Liu, X.S. & Meyer, J.P. 2005. Teachers' Perceptions of their Jobs: a Multilevel Analysis of the Teacher Follow-Up Survey for 1994-95. Teachers College Record, Vol.107, No.5, p.985-1003.

McNess, E., Broadfoot, P. & Osborn, M. 2003. "Is the Effective Compromising the Affective?" British Educational Research Journal, Vol.29, no.2, p.243-257.

Menlo, A. & Poppleton, P. 1999. The Meanings of Teaching. Connecticut: Greenwood Publishing Group. 254p.

Menon, M.E. & Christou, C. 2002. Perceptions of Future and Current Teachers on the Organization of Elementary Schools: a Dissonance Approach to the Investigation of Job Satisfaction. Educational Research, Vol.44, No.1, p.97-110.

Mentz, P.J. 1990. Organisasieklimaat in Sekondêre Skole. Potchefstroom Universiteit vir CHO. M.Ed. 240p.

Mentz, P.J. 2002. Gehalte van Werklewe van Onderwysers in 'n Periode van Konstitusionele Hervorming en Veranderinge in die Onderwys. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, Vol 42/4, p. 237-249.

Milanowski, A.T. & Heneman, H.G. 2001. Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15, 3, p.193-212.

Miller, G., Brown-Anderson, F., Fleming, W., Peele, T. & Chen, M. 1999. Teacher Stress: A Case Study. U.S.; North Carolina. p.1-15.

Naylor, C. 2001. Teacher Workload and Stress: An International Perspective on Human Costs and Systemic Failure. BCTF Research Report. Part of the BCTF Information Handbook. p.1-17.

Naylor, C. & Malcomson, J. 2001. "I Love Teaching English, But..." A Study of the Workload of English Teachers in B.C. Secondary Grades. BCTF Research Report. Part of the BCTF Information Handbook, Section 111, 2001 - WLC - 02, p.1-44.

Naylor, C. & Schaefer, A.C. 2002. Teacher Workload and Stress: A British Columbia Perspective. *Education Quarterly Review*, Vol.8, No.3, p.33-36.

Ngidi, D.P. & Sibaya, P.T. 2002. Black Teachers Personality Dimensions and Work-Related Stress Factors. *South African Journal of Psychology*., Vol.32(2), p.7-15.

Olivier, M.A.J. & Venter, D.J.L. 2003. The Extent and Causes of Stress in Teachers in the George region. *South African Journal of Education*, Vol 23(3), p.186-192.

Onbekende korrespondent. 2002." Workload". Natal Witness. 9 Desember 2002.

Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivanez, G. & Terol, M.C. 2003. Job Conditions, Coping and Wellness/ Health Outcomes in Spanish Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, Vol.18, no.4, p.511-521.

Pretoria Correspondent. 2000. "Stressed or Not, Absent Teachers Won't get Paid". *The Star*. 30 Mei 2000.

Rademeyer, A. 2005. "Hoofde van Skole Knak Weens Hoë Eise". *Die Volksblad*. 15 Augustus 2005.

Rasku, A. & Kinnunen, U. 2003. Job Conditions and Wellness Among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, Vol.18, no.4, p. 441-456.

Robertson, H.J. 2002. Tales from the Jungle. *Phi Delta Kappan*, Vol.84, Issue 3, p.252-254.

Scott, C., Cox, S. & Dinham, S. 1998. *An English Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health*, United Kingdom: England. p.1-23.

Smithers, A. & Robinson, P. 2003. The Reality of School Staffing. *Education Journal*. Issue 71, p.24.

Steyn, G.M. 2002. A Theoretical Analysis of Educator Motivation and Morale. *Educare*, Vol 31, Issue 1 & 2, p. 82-101.

Swanepoel, C.H. & Booyse, J.J. 2003. Belewing van Gedwonge Onderwysverandering deur 'n Heterogene Groep Onderwysers. *South African Journal of Education*, Vol 23(2), p.94-100.

Tang, T.O. & Yeung, A.S. 1999. *Hong Kong Teachers' Sources of Stress, Burnout and Job Satisfaction*, Australia: New South Wales. p.1-18.

Theunissen, J.M. 1993. Die Verband tussen Organisasieklimaat, Persoonlikheidsontwikkeling en Beroepstevredenheid by Onderwysers: 'n Onderwysbestuurspektief. Pretoria. PhD. 225p.

Vail, K. 2005. Climate control. American School Board Journal. p.16-19.

Wevers, N.E.J. & Steyn, G.M. 2002. Opvoeders se Persepsies van hulle Werkmotivering: 'n Kwalitatiewe Studie. South African Journal of Education, Vol 22(3), p.205-212.

Wilkinson, D. & Birmingham, P, 2003. Using Research Instruments - a Guide for Researchers. London: Routledge Falmer. 175p.

Wiseman, D.G. & Hunt, G.H. 2001. Best Practice in Motivation and Management in the Classroom. Illinois: Charles C Thomas Publisher. 214 p.

Xaba, M.I. 1996. Factors Influencing the Job Satisfaction of Senior Teachers in Schools Predominantly Attended by Black Students. Potchefstroom Universiteit vir CHO. M.Ed. 177p.