



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Die bestuur van onderwyserwelstand in stedelike skole in Pretoria

deur

Lelanie Kruger

13104323

VOORGELÊ TER VERVULLING VAN 'N DEEL VAN DIE VEREISTES VIR DIE
GRAAD

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

FAKULTEIT VAN OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

Studieleier: Dr. André du Plessis

OKTOBER 2021

Verklaring van oorspronklikheid

Hiermee verklaar ek dat hierdie verhandeling ten volle my eie werk is, en waar ek van die werk van ander gebruik gemaak het, het ek volledig na die bron verwys. Die inhoud van hierdie verhandeling was nog nooit voorheen deur my ingedien vir 'n graad of diploma by hierdie of enige ander opvoedkundige instelling nie. Alle navorsingsprosedures, soos in hierdie verhandeling uiteengesit, is deur die relevante etiese komitees van die Universiteit van Pretoria goedgekeur.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Magie', enclosed within a circular scribble.

26 Oktober 2021

Etiese klaring sertifikaat



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA
Faculty of Education

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER: **EDU105/19**

DEGREE AND PROJECT

MEd

Die bestuur van onderwyserwelstand in
stedelike skole in Pretoria

INVESTIGATOR

Ms Lelanie Kruger

DEPARTMENT

Education Management and Policy Studies

APPROVAL TO COMMENCE STUDY

04 June 2020

DATE OF CLEARANCE CERTIFICATE

21 October 2021

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE: Prof Funke Omidire

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Mngomezulu', written over a horizontal line.

CC

Ms Thandi Mngomezulu
Dr Andre du Plessis

This Ethics Clearance Certificate should be read in conjunction with the Integrated Declaration Form (D08) which specifies details regarding:

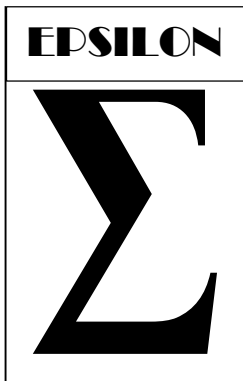
- Compliance with approved research protocol,
- No significant changes,
- Informed consent/assent,
- Adverse experience or undue risk,
- Registered title, and
- Data storage requirements.

Erkennings

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

- Ons Hemelse Vader wat my die nodige krag en deursettingsvermoë gegee het om te volhard om my doelwit ten opsigte van verdere opleiding te bereik.
- My studieleier dr. André du Plessis vir sy deurlopende leiding en insiggewende voorstelle gedurende elke stadium van die navorsingstudie. U kennis en entoesiasme het 'n blywende effek gelaat. Ek waardeer u professionele belangstelling in hierdie studie en die sinvolle oorleg oor die onderwerp. In mismoedige stadiums het u empatie getoon en my aangemoedig om te volhard. U kundige advies, toewyding en voordurende harde werk het my ondersteun om my doelwit te bereik.
- Die twaalf deelnemers vir hulle samewerking en bereidwilligheid om al die vrae te beantwoord.
- Die Gauteng Departement van Onderwys en die skole betrokke om hierdie studie te kon uitvoer.
- Isobet Oberholzer vir die deeglike taalversorging.
- 'n Spesiale dankie aan my skoonma, Karin Visagie, vir wie ek ewig dank betoon vir haar konstante hulp, insette, ondersteuning en aanmoediging ten einde die kursus te voltooi.
- Ek betuig my dankbaarheid teenoor my man, Kallie Visagie, dat hy in my geglo het en my aanmoedig in my loopbaan.
- Dankbare erkenning ook aan my ondersteunende familie, vriende en kollegas wie se name nie almal hier genoem word nie. Vir u opregte belangstelling spreek ek my hartlike waardering uit vir die rol wat u gespeel het om my deur hierdie studie te inspireer.

Taalversorgingsertifikaat



Kommunikasie/Communication & Taaldienste/Language Services

Sertifikaat ten opsigte van taalversorging en redigering

AAN WIE DIT MAG AANGAAN

Hiermee word bevestig dat ek die taalversorging en redigering van die verhandeling deur Lelanie Kruger getiteld **Die bestuur van onderwyserwelstand in stedelike skole in Pretoria**, wat voorgelê is ter vervulling van 'n deel van die vereistes van die graad **Magister Educationis** in die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria, behartig het.

Vriendelik die uwe

Isobet Oberholzer

5 Oktober 2021

Opsomming

In hierdie navorsing word ondersoek ingestel na die rol van die skoolhoof ten opsigte van die handhawing van onderwyserwelstand.

'n Kwalitatiewe studie is by vier staatskole in Gauteng gedoen. Twee metodes is gebruik om data te versamel. Eerstens is 'n vraelys in die vorm van 'n narratiewe raamwerk opgestel en aan deelnemers gegee. Tweedens is onderhoude met die deelnemers gevoer wat semi-gestruktureerde vrae moes beantwoord.

Deur die data te ontleed, te analiseer, volgens temas te klassifiseer en gevolgtrekkings te maak, is bevind dat die skoolhoof inderdaad 'n rol speel in die handhawing van onderwyserwelstand. Dit is egter nie die enigste faktor wat onderwyserwelstand beïnvloed nie. Daar is bevind dat die skoolbestuurspan, sowel as kollegas, ouers en dissipline in die klaskamer ook 'n rol speel.

Sleutelwoorde

Onderwyserwelstand, pligte, skoolhoof, bestuur, onderwysers, beleide, leerderdissipline, verandering, werkslading, ondersteuning, kommunikasie, verhoudings.

Lys van afkortings

ATPs	<i>Annual Teaching Plan</i>
DGMT	<i>Directory of Grant Making Trusts</i>
DHPE	<i>The Directors of Health Promotion and Education</i>
DPSA	Die Departement van Staatsdiens en Administrasie
EAP	<i>Employee Assistance Program/Werksnemerbystandsprogram</i>
ELRC	<i>Education Labour Relations Council</i>
FEDSAS	<i>The Federation of Governing Bodies of South African Schools</i>
HOD	<i>Head of Department/Departementshoof</i>
IDSO	<i>Institutional Development and Support Officer</i>
IQMS	<i>Integrated Quality Management System/Geïntegreerde gehaltebestuurstelsel</i>
MIV	Menslike immuuniteitsgebrek virus
PAM	<i>Personnel Administrative Measures</i>
PLC	<i>Professional learning communities</i>
RSA	Republiek van Suid-Afrika
SACE	<i>South African Council for Educators</i>
SAGE	<i>Student Achievement Guarantee in Education</i>
SAOU	Suid-Afrikaanse Onderwysersunie
SARO	Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders
SBL	Skoolbeheerliggaam
SOLVE	<i>Safe Orderly Legal Visas and Enforcement Act</i>
SOS	Skole Ondersteuningsentrum
UGO	Uitkomsgebaseerde onderwys
VIGS	Verworwe immuuniteitsgebreksindroom
VSA	Verenigde State van Amerika
WGO	Wêreldgesondheidsorganisasie

Inhoudsopgawe

Verklaring van oorspronklikheid.....	i
Etiese klaring sertifikaat	ii
Erkennings.....	iii
Taalversorgingsertifikaat.....	iv
Opsomming	v
Lys van afkortings.....	vi
Lys van Figure	xii
Lys van Tabelle	xiii
HOOFSTUK 1: INLEIDING TOT DIE STUDIE.....	1
1.1 INLEIDING EN AGTERGROND	1
1.2 PROBLEEMSTELLING.....	5
1.3 RASIONAAL	7
1.4 DOEL VAN DIE STUDIE.....	8
1.5 NAVORSINGSVRAAG EN SUB-VRAE	8
1.6 TEORETIESE RAAMWERK	9
1.6.1 Maslow se Hiërargie van Behoeftes.....	9
1.6.2 Toepassing van Maslow se Hiërargie van Behoeftes	10
1.7 NAVORSINGSOMVANG	12
1.8 NAVORSINGSBENADERING	13
1.8.1 Metodologie	13
1.8.2 Navorsingsontwerp	13
1.8.3 Seleksie van deelnemers.....	14
1.8.4 Datainsamelingstrategie	14
1.8.5 Data-analise.....	15
1.8.6 Kwaliteitversekering	15
1.9 STRUKTUUR VAN DIE VERHANDELING	16
HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG.....	17
2.1 INLEIDING.....	17
2.2 AGTERGROND TOT ONDERWYSERWELSTAND	17
2.3 VOORDELE VAN GOEIE WELSTANDBESTUUR	22
2.4 EMOSIONELE BESTUUR.....	23
2.5 DIE ROL VAN SOSIALE NETWERKE IN ONDERWYSERWELSTAND .	26
2.6 DIE IMPAK VAN SKOOLLEIERSKAP OP ONDERWYSERWELSTAND	28
2.6.1 Die outokratiese leierskapstyl.....	30

2.6.2	Die ondersteunende leierskapstyl	31
2.6.3	Die demokratiese leierskapstyl.....	32
2.6.4	Die transformerende leierskapstyl	33
2.6.5	Die verspreide leierskapstyl.....	36
2.7	SKOOLHOOFDE SE VERANTWOORDELIKHEID TEN OPSIGTE VAN ONDERWYSERWELSTAND	38
2.7.1	Verantwoordelikhede uit Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 Van 1996) ...	39
2.7.2	Verantwoordelikhede uit die PAM-dokument	42
2.7.3	Verantwoordelikhede uit die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde	42
2.8	ONDERWYSERS SE PERSEPSIE RAKENDE SKOOLHOOFDE SE VERANTWOORDELIKHEDE	44
2.8.1	Opleiding en professionele ontwikkeling van onderwysers	45
2.8.2	Terugvoer	46
2.8.3	Skoolhulpbronne	47
2.8.4	Leerderdissipline	49
2.8.5	Vergoeding	50
2.9	SKOOLVEILIGHEID	50
2.9.1	Die rol van skoolbestuur in skoolveiligheid	52
2.9.2	Bougebreke	53
2.10	DIE IMPAK VAN DIE VERABSOLUTERING VAN DIE BESTUURSBEGINSEL (MANAGERIALISM) OP ONDERWYSERWELSTAND.....	53
2.11	TER AFSLUITING.....	55
	HOOFSTUK 3: METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP	56
3.1	INLEIDING	56
3.2	EPISTEMOLOGIESE RAAMWERK.....	56
3.3	METODOLOGIE	56
3.4	NAVORSINGSONTWERP	58
3.4.1	Die potensiële waarde en voordele van 'n gevallestudie	59
3.4.2	Die potensiële nadele van 'n gevallestudie	59
3.5	SELEKSIE VAN DEELNEMERS	60
3.6	VERKRYGING VAN TOEGANG TOT DIE DEELNEMERS	61
3.7	DATA-INSAMELINGSTEGNIEK	61
3.8	ONDERHOUDPROTOKOL	62
3.9	DATA-ANALISEPROSES.....	63
3.10	BETROUBAARHEID VAN DIE DATA	64

3.11	ETIESE OORWEGINGS	66
3.12	HOOFSTUKAFSLUITING	67
	HOOFSTUK 4: AANBIEDING VAN DATA EN BESPREGING VAN BEVINDINGE.....	68
4.1	INLEIDING	68
4.2	SKOOL A	70
4.2.1	Kort demografiese beskrywing van Skool A	70
4.2.2	Hoof 1.....	70
4.2.3	Onderwyser A1 (Meer as 10 jaar ervaring)	74
4.2.4	Onderwyser A2 (Minder as 10 jaar ervaring).....	79
4.3	SKOOL B.....	86
4.3.1	Kort demografiese beskrywing van Skool B	86
4.3.2	Hoof 2.....	86
4.3.3	Onderwyser B1 (Meer as 10 jaar ervaring)	91
4.3.3	Onderwyser B2 (Minder as 10 jaar ervaring).....	98
4.4	SKOOL C	102
4.4.1	Kort demografiese beskrywing van Skool C.....	102
4.4.2	Hoof 3.....	102
4.4.3	Onderwyser C1 (Meer as 10 jaar ervaring)	107
4.4.4	Onderwyser C2 (Minder as 10 jaar ervaring).....	113
4.5	SKOOL D	118
4.5.1	Kort demografiese beskrywing van Skool D.....	118
4.5.2	Hoof 4.....	118
4.5.2	Onderwyser D1 (Meer as 10 jaar ervaring)	122
4.5.4	Onderwyser D2 (Minder as 10 jaar ervaring).....	128
	HOOFSTUK 5: BESPREGING VAN BEVINDINGE.....	138
5.1	INLEIDING	138
5.3	BEDREIGINGS VIR ONDERWYSERWELSTAND.....	143
5.3.1	Voortdurende verandering.....	143
5.3.2	Werkloadings.....	147
5.3.3	Leerderdisipline	152
5.3.4	Gebrek aan ouerbetrokkenheid	154
5.3.5	Interpersoonlike verhoudings	155
5.3.6	Gesondheidsfaktore	156
5.3.7	Persoonlike lewe	158
5.3.8	Nepotisme en werksekuriteit	158

5.3.9	Gebrek aan ondersteuning en kommunikasie	160
5.4	OPLEIDING OM ONDERWYSERWELSTAND TE BESTUUR	162
5.5	BELEIDE SE INVLOED OP ONDERWYSERWELSTAND	164
5.6	STRATEGIEË OM ONDERWYSERWELSTAND TE BESTUUR	167
5.6.1	Ontspanning, oefening, rus en humor	168
5.6.2	Gesonde werksverhoudings en wedersydse ondersteuning	169
5.6.3	Positiewe gesindheid en leiding	170
5.6.4	Beplanning, opleiding, effektiewe kommunikasie en intervensie- programme	171
5.7	HULPBRONNE OM ONDERWYSERWELSTAND TE BESTUUR	172
5.8	ONDERSTEUNING MET DIE HANTERING VAN ONDERWYSERWELSTAND	173
5.9	HOOFSUKAFSLUITING	174
	HOOFSUK 6: GEVOLGTREKING, AANBEVELINGS EN SAMEVATTING	175
6.1	INLEIDING	175
6.2	ANTWOORDE OP DIE NAVORSINGSVRAE	175
6.2.1	Hoe bestuur skoolhoofde die welstand van onderwysers in primêre en sekondêre skole in Pretoria?	175
6.2.1.1	Voordurende veranderinge is 'n uitdaging vir skoolhoofde	176
6.2.1.2	Praktyke wat nepotisme bevorder	176
6.2.1.3	Oneweredige verdeling van die werkslas	177
6.2.1.4	Gebrek aan effektiewe kommunikasie	177
6.2.1.5	Probleme met leerderdisipline	178
6.2.1.6	Gebrek aan ouerbetrokkenheid	179
6.2.1.7	Die bestuur van interpersoonlike verhoudinge	180
6.2.1.8	Werksekuriteit	180
6.2.2	Wat is die persepsies van onderwysers ten opsigte van hul eie welstand?	181
6.2.2.1	Emosionele welstand –Vlakke 2 en 3 van Maslow se Hiërgie van Behoeftes	182
6.2.2.2	Ekonomiese welstand – Vlak 2 van Maslow se Hiërgie van Behoeftes	183
6.2.2.3	Fisiese welstand – Vlak 1 van Maslow se Hiërgie van Behoeftes	183
6.2.2.4	Sosiale welstand – Vlak 3 van Maslow se Hiërgie van Behoeftes	184
6.2.2.5	Psigiese welstand – Vlak 3 van Maslow se Hiërgie van Behoeftes	184
6.2.2.6	Gebrek aan ouerbetrokkenheid – Vlakke 3, 4 5 van Maslow se Hiërgie van Behoeftes	184

6.2.3	Wat is die persepsies van skoolhoofde ten opsigte van hul onderwysers se welstand?	184
6.2.4	Wat verwag onderwysers van skoolhoofde ten einde goeie onderwyserwelstand te verseker?	185
6.3	AANBEVELINGS	186
6.4	VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING	187
6.5	TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE	189
6.6	AFSLUITING.....	189
7.	BIBLIOGRAFIE	191
8.	ADDENDUMS.....	207
8.1	ADDENDUM A: Onderhoudprotokol	207
8.2	ADDENDUM B: Toestemming van die Gauteng Departement van Onderwys.....	209
8.3	ADDENDUM C: Etiese klaring	211
8.4	ADDENDUM D: Brief aan Beheerliggaamvoorsitters	212
8.5	ADDENDUM E: Brief aan skoolhoofde	214
8.6	ADDENDUM F: Brief aan onderwysers.....	216

Lys van Figure

Figuur 1.1 'n Toename van leerders teenoor 'n afname van onderwysers.....	3
Figuur 2.1 Maslow se Hiërargie van Behoeftes.....	10
Figuur 3.1 Bo-na-onder en onder-na-bo benadering (Du Plessis & Heystek, 2019).	40
Figuur 4.1 Vloiediagram van die data.....	69
Figuur 5.1 Deelnemers se begrip van onderwyserwelstand.....	140

Lys van Tabele

Tabel 4.1: Demografiese profiele van deelnemende skole.....	69
Tabel 4.2: Profiele van deelnemende skoolhoofde	69
Tabel 4.3: Profiele van individuele deelnemende onderwysers.....	70
Tabel 5.1: Kategorisering van bedreigings vir onderwyserwelstand in terme van Maslow se Hiërargie van Behoeftes.....	144

HOOFSTUK 1

INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING EN AGTERGROND

Peral en Geldenhuys (2016) verklaar dat onderwys een van die mees stresvolle beroepe is. Spanning en uitbranding is algemene probleme binne die onderwysberoep en word as 'n wêreldwye probleem erken. Binne 'n professie wat hoogs kennisintensief is, moet onderwysers dikwels verskeie take - wat wissel van die nakoming van algemene kurrikulumvereistes tot om hul onderrigstyle by leerders se unieke behoeftes aan te pas - gelyktydig uitvoer. Hulle moet ook voortdurend nuwe inligting en vaardighede leer, op hoogte bly van tegnologiese innovasies en goeie verhoudings met leerders, ouers en die gemeenskap handhaaf.

Om te verseker dat onderwysers hul sleutelrolle uitvoer om hul leerders te help om te groei en te ontwikkel, moet hulle fisies en verstandelik gesond bly (Peral & Geldenhuys, 2016). Volgens Roffey (2012) word onderwyserwelstand as krities vir effektiewe implementering van leerderwelstand beskou omdat leerders effektiewe leeromgewings en onderwysers wat die beste toegang tot hulle kennis verleen, benodig. Onderwyserwelstand word in terme van die impak op onderwyseruitbranding en probleme met retensie van onderwysers in die beroep beskryf. Volgens statistiek uit Australië, die Verenigde State van Amerika, Brittanje en ander Europese lande word daar beraam dat 20% van onderwysers die onderwys binne hul eerste drie jaar verlaat en tot 50% van onderwysers binne vyf jaar (Roffey, 2012).

In terme van die werkverwante stres het dit na vore gekom dat onderwysers in Suid-Afrika die beroep verlaat as gevolg van:

- a) 'n verskeidenheid onderrigmetodes met min of geen onderrig-ondersteuningsmateriaal wat gebruik moet word om leerders betrokke te maak,
- b) baie administrasie wat aan lesbeplanning gekoppel word,
- c) nuwe kurrikulums van verskeidenheid leerareas wat in 'n beperkte tydperk bemeester moet word,

- d) oorvol klaskamers wat min geleenthede bied om leerders te motiveer om slaagvereistes te bereik, en
- e) verslagdoeningstelsels gekoppel aan onder andere leerders se akademiese en dissiplinêre vordering met die toepassing van uitkomsbebaseerde onderwys (UGO) (South African Council for Educators, [SACE] 2010).

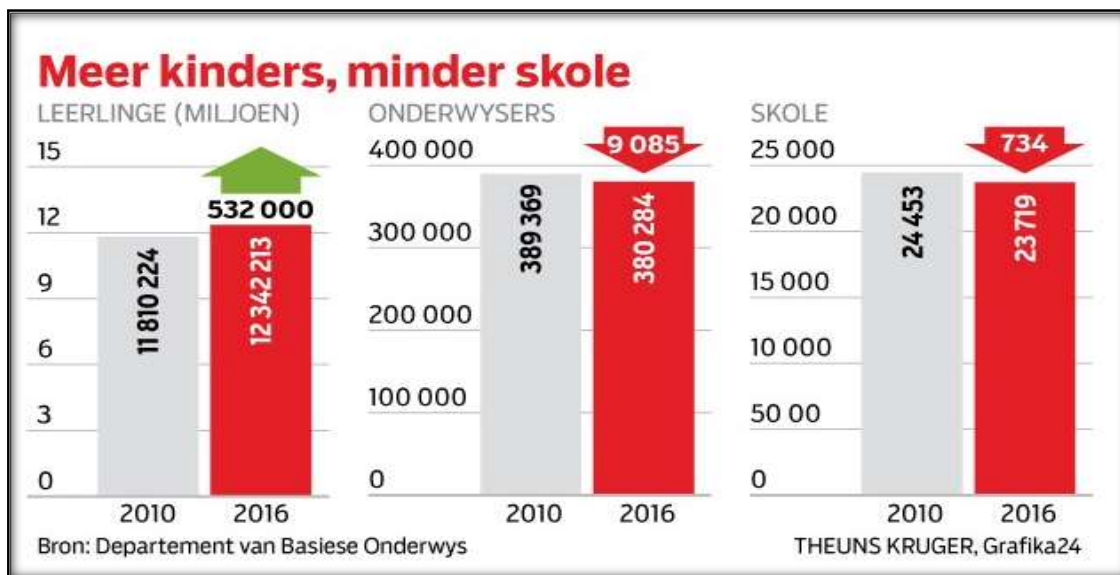
Die SACE-studie (2010) het beklemtoon dat lae werkstevredenheid en hoë spanningsvlakke die hoofredes is waarom onderwysers die beroep verlaat. Die studie het ook bewys dat werkstevredenheid 'n groot rol speel en het bevind dat onderwysers meer geneig is om die beroep as gevolg van 'n gebrek aan loopbaanvordering en erkenning te verlaat, gevolg deur 'n gebrek aan werksekerheid en swak onderrig- en leerstrukture in skole, byvoorbeeld lang werksure, administratiewe las en wisselende beleid.

Die onderwyser-leerderverhouding in Suid-Afrika was in 'n stadium 1:32,8 maar dit het die afgelope jare tot 1:43 gestyg en in 2010 na 1:38 gedaal (SACE, 2010). Volgens Writer (2018) het die Departement van Basiese Onderwys aangedui dat die gemiddelde onderwyser-leerderverhouding nou 1:35,2 in primêre skole is en tot 'n nasionale gemiddeld van 1:27,7 in sekondêre skole verlaag het. Rall (2019) het egter bevind dat klasgroottes in meer as 40% van skole in ses provinsies meer is as die aanbevole maksimum leerlinggetal van 40 per klas.

Benewens die oorweldigende aantal kinders in 'n klas, is 'n gebrek aan selfdissipline onder die leerders 'n groot bron van spanning vir onderwysers (Rall, 2019). Rall (2019) verklaar verder dat in 'n onlangse verslag getiteld "The Human Factor" wat deur die Directory of Grant Making Trusts (DGMT) uitgereik is, beweer onderwysers dat hul werklading die afgelope twee jaar viervoudiglik toegeneem het as gevolg van 'n oorvol leerplan. Die verslag noem ook die impak van verarmde toestande op kognitiewe en taalvaardighede en basiese voeding van leerders. Daar word opgemerk hoe onderwysers sukkel om nie net hul eie werk te verrig nie, maar ook die werk van ouers (Rall, 2019). In die onderwysprofessie is daar 'n wanverhouding tussen vraag en aanbod in Suid-Afrika en daar word nie genoeg jongmense na die beroep gelok nie: 6 000 onderwysers het in 2006 gegradueer terwyl 20 000 die land verlaat het (SACE, 2010). Daar is tans nie genoeg onderwysers wat die beroep betree om op te maak vir die wat die beroep verlaat nie. Daar word geskat dat 15% van skoolverlaters onderwys moet studeer om die stelsel te onderhou. Tans is dit slegs 3% (SACE, 2010). Die Suid

Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) (SACE, 2010) het een van die belangrikste redes geïdentifiseer waarom jongmense nie die onderrigberoep kies nie, en dit is omdat die beroep 'n slegte openbare persepsie het.

Die grafiese voorstelling in Figuur 1.1 beklemtoon die voorafgaande stelling. 'n Studie wat in 2010 en weer in 2016 gedoen is, dui aan dat meer kinders die skole betree terwyl onderwysers en skole verminder (SACE, 2010).



Figuur 1.1 'n Toename van leerders teenoor 'n afname van onderwysers

Onderwysers se spanningsvlakke en hul vermoë om dit te hanteer is duidelik 'n groot bron van kommer in baie lande (Roffey, 2012). Onderwyserwelstand is dus nie net relevant vir die hele skoolstelsel se welstand nie, maar ook vir finansiële oorwegings. Opleide onderwysers wat die onderwyssektor verlaat omdat hul lewens ten beste onvoltooid en ellendig is in die ergste geval, is nie net verwoestend vir die individu en skadelik vir leerders nie, maar ook duur op die openbare beursie (Roffey, 2012).

Roffey (2012) verklaar dat dit algemeen ook aanvaar word dat stresoorlading tot swakker prestasie lei. Blootstelling aan langdurige en chroniese werkstres lei tot die agteruitgang van die hippokampus, die deel van die brein waarin die geheue aktief is. Meer ernstige gevare vir die gesondheid, soos kardiovaskulêre siektes en gastro-intestinale versteurings, word deur psigo-sosiale faktore soos sterk sosiale netwerke en ondersteuning teëgewerk (Roffey, 2012).

Volgens Pelser (2015) is 'n skoolhoof die sleutel tot sukses in 'n skool en het dus 'n invloed op die prestasie van personeel. Pelser (2015) het ook aangedui dat mense se leierskap hoofsaaklik verband hou met verhoudingsbestuur en dat skoolhoofde vaardighede soos inspirerende leierskap (motivering), konflikbestuur, spanbou en samewerking moet ontwikkel om personeel effektief te bestuur. Daar is ook aangedui dat sekere wette soos om 'n veilige omgewing vir onderwysers te skep, om 'n positiewe gesindheid te bewerkstellig, om ondersteunende kommunikasie tussen kollegas en bestuurders te bevorder, dat onderwysers gerespekteer moet word en toegelaat moet word om hulself uit te druk, gevolg moet word. Suid-Afrikaanse skoolleiers moet ook konflik bestuur en voorkom. Skoolhoofde moet dus uiters bekwame leierskap en bestuur aan die dag lê om aan onderwysers en leerders verwagtinge te stel, 'n span te bou, 'n samehangende filosofie op te stel en om te verseker dat die doelwitte bereik word (Pelser, 2015).

Die Personeel Administratiewe Maatreëls (PAM) of the Personnel Administrative Measures (RSA, 2016a) stel onder afdeling 3.2 die volgende verwagtinge van 'n skoolhoof wat tot die welstand van onderwysers kan bydra:

- Om leiding te gee, toesig te hou en professionele advies te gee oor die werk en prestasie van alle personeel in die skool en, waar nodig, om verslag te lewer oor onderrig, ondersteuning, nie-onderrig en ander personeelaangeleenthede.
- Om te verseker dat die werkslas billik onder die personeel verdeel word.
- Om verantwoordelik te wees vir personeelopleidingsprogramme, beide skoolgebaseerd of skoolgerig en ekstern gerig, en om veral nuwe en onervare onderwysers te help om opvoedkundige doelwitte te bepaal en om dit in ooreenstemming met die behoeftes van die skool te bereik.
- Om deel te neem aan ooreengekome skool- en onderwyserassesseringsprosesse ten einde hul professionele praktyk gereeld te hersien met die doel om onderrig, leer en bestuur te verbeter.
- Om professionele ontwikkelingsbehoefte te bepaal deur vraelyste, informele metodes en ontwikkelingsevaluering te gebruik.
- Om personeelontwikkelingsaktiwiteite volgens behoefte te ondersteun en te beplan in ooreenstemming met die beginsels en waardes van die toepaslike beleidsraamwerke en planne.

- Om by te dra tot die implementering van personeelontwikkelingsprogramme en om daaraan deel te neem.
- Om sukses en probleme van personeelontwikkelingsprogramme te evalueer in terme van die doelwitte van die skool en die onderwysdepartement.
- Om by kapasiteitsontwikkelingsprogramme vir skoolbestuurspanne en skoolbeheerliggame betrokke te wees.
- Om ondersteuning vir die professionele groei van onderwysers binne 'n evalueringsprogram te bied.
- Om aan ooreengekome onderwyserassesseringsprosesse deel te neem ten einde onderwysers se professionele praktyk gereeld te hersien.

Skoolhoofde moet dus in staat wees om professionele bevoegdheids toe te pas deur 'n gevoel van nut en eenheid tussen onderwysers te bewerkstellig en om onderwysers te oortuig dat hul 'n verskil kan maak deur onder andere ontwikkelingsprogramme te ondersteun en om terugvoer te gee oor onderwysers se professionele praktyk. Wanneer en waar van toepassing, moet skoolhoofde bogenoemde pligte en verantwoordelikheid nakom om menslike hulpbronne (onderwysers) op te bou om effektiwiteit te verseker. Skoolhoofde het dus 'n belangrike rol om te speel om onderwyserwelstand te bevorder sodat hulle skole optimaal kan funksioneer.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Onderwysers moet veerkragtig wees en emosioneel ondersteun word sodat bestaande effektiwiteit gebou en onderhou kan word. Vesely, Saklofske en Leschied (2013) ondersteun hierdie siening en verduidelik dat individue in die onderwysberoep globaal kwesbaar bly vir hoë vlakke van beroepstres. Dit het verhoogde emosionele eise tot gevolg wat tot uitputting, verminderde werksbevreëdiging en geestesgesondheidsprobleme kan lei. Uiteindelik veroorsaak dit dat baie onderwysers die beroep verlaat. Verder kan onderwysers wat sukkel om hul persoonlike en professionele behoeftes te bevredig, effektiewe onderrig en leer, individuele leerderwelsyn en die algemene onderwysstelsel negatief beïnvloed (Vesely *et al.*, 2013).

Day en Kingston (2008) verklaar dat onderwysers 'n verskeidenheid van kontrasterende emosies rakende leerders se vordering en prestasies in die klaskamer ervaar. Onderwysers is dus weens hulle emosionele betrokkenheid kwesbaar wanneer beheer oor langtermynbeginsels en -praktyke, beleidsverandering of nuwe verwagte standarde uitgedaag word. Hierdie onstabiliteit skep spanning in hul emosionele welstand.

Die wyse waarop onderwysers in staat is om persoonlike hulpbronne en eksterne ondersteuning te gebruik, kan hul vermoë om sulke eise te hanteer versterk (Day & Kingston, 2008). Net soos interne en eksterne faktore tot die doeltreffendheid van onderwysers bydra, speel beide individuele (bv. persoonlikheid, selfkonsep, veerkragtigheid) en organisatoriese faktore (bv. werkslading, klasgrootte en administratiewe ondersteuning) 'n rol (Day & Kingston, 2008). Volgens Konu en Viitanen (2010) is goeie verhoudings met skoolleiers en -bestuurders belangrik omdat dit die grootste uitwerking op onderwyserwelstand het. Skoolleierskap en -bestuur word ook gesien as 'n belangrike komponent wat onderwysers se werksbevreëdiging beïnvloed.

Volgens Day en Kingston (2008) is daar implikasies vir beleidmakers en skoolleiers met betrekking tot moontlike variasies wat onderwysers ervaar ten opsigte van hul gevoel van welsyn, toewyding en veerkragtigheid en die assosiasies tussen hierdie en hul vermoëns om effektiwiteit te handhaaf. Dit is nie moontlik om oor persoonlike gebeurtenisse en ervarings van onderwysers beheer uit te oefen nie. Dit is egter moontlik om die impak van beleide wat onderwysers se bestaande oortuigings, doelwitte en praktyke uitdaag te voorspel, net soos dit moontlik is om die impak van onderwysers op onderrig in skole in hoogs benadeelde sosio-ekonomiese kontekste te voorspel (Day & Kingston, 2008).

Professionele lewensfases veroorsaak ook dat onderwysers verskillende behoeftes en bekommernisse op verskillende tye gedurende hul loopbane het. Onderwysers moet veerkragtig wees om hul sin vir effektiwiteit en om 'n emosionele sowel as intellektueel veeleisende strewe te handhaaf (Day & Kingston, 2008). Hul kapasiteit vir veerkragtigheid hou verband met hul gevoel van 'n positiewe of negatiewe identiteit. Die mate waarin hulle dit kan bestuur, hou verband met hul sin van effektiwiteit. Dit is dus belangrik vir beleidmakers en skoolleiers om die potensiële uitwerking op

onderwysers se professionele welstand in hul beplanning te inkorporeer (Day & Kingston, 2008).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat baie aandag aan die probleme rondom onderwyserwelstand gegee word en relatief min op die voorkoming en hantering van swak onderwyserwelstand gekonsentreer word. Dit is duidelik dat daar 'n behoefte ontstaan het om onderwysers toe te rus met die nodige kennis en vaardighede ten einde gesonde emosionele welstand te verseker. Dus is dit nodig dat die rol en verantwoordelikheid van 'n skoolhoof as 'n menslike hulpbron om onderwyserwelstand te bestuur, noukeurig bestudeer moet word.

1.3 RASIONAAL

Minne (2015) noem dat 'n Suid-Afrikaanse onderwyseres haar mening oor die min ondersteuning wat sy van haar skoolhoof en bestuur ontvang gelug het en dat daar geïnsinueer word dat onderwysers nie in staat is om dissipline te kan handhaaf nie. Pelsers (2015) dui aan dat Suid-Afrikaanse onderwysers van mening is dat burokrasie, outokratiese bestuurstyle, gebrek aan bestuursvaardighede en sosiale ondersteuning van die aspekte is wat 'n negatiewe impak op onderwyserwelstand het. McCallum (2010) beklemtoon die feit dat namate die beroep verouder, dit met die feit dat onderwysers aftree en in verhoogde getalle die beroep verlaat, gekonfronteer word en dat dit tekorte veroorsaak. Minder aansoekers ondergaan onderwysersopleiding en sommige argumenteer dat die huidige werksmag van onderwysers nie met die huidige lewensituasies van leerders tred hou nie. Vir beginneronderwysers skep dit probleme wat met hul welstand en die vermoë om die uitdagings met veerkragtigheid te hanteer, verband hou (McCallum, 2010).

As beginneronderwyser het die bogenoemde argumente vir my 'n werklikheid geword en kan ek met Minne (2015) se stelling vereenselwig. Aangesien poste op grond van die onderwyser-leerderverhouding geskep word, is twee poste by my skool botallig verklaar. Die gevolg was dat die oorblywende personeellede die verantwoordelikhede van hierdie twee onderwysers moes oorneem en sodoende het die werksdruk verhoog. Omdat die poste botallig verklaar is, het een van die twee botallige personeellede die skool in die derde termyn verlaat. Personeel se roosters is weer aangepas en sodoende is Menslike Bewegingskunde ook tot my rooster gevoeg. Die administratiewe take wat met die bogenoemde vak gepaard gaan, het drasties meer

geword. Nie almal hanteer die verhoogde werkslading dieselfde nie, en 'n kollega wat met uitbranding gediagnoseer is, het besluit om 'n pos by 'n ander skool te aanvaar.

Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde (RSA, 2016b) bepaal dat daar van skoolhoofde verwag word om 'n bemagtigende omgewing te skep en te bevorder. Dit sluit in dat alle vakante poste gevul moet word en 'n regverdigte toewysing van die werkslading onder personeel versprei moet word. Die skoolhoof moet personeel ten opsigte van hul diensvoorwaardes en arbeidsverwante kwessies in die skool adviseer, bystaan en ondersteun.

Dit word ook algemeen aanvaar dat jong onderwysers wat tot die professie toetree, al die skoolaktiwiteite moet bywoon, terreindiens moet doen, verantwoordelikheid vir voorskoolse en naskoolse skolierpatrollies moet neem, buitemuurse sport- en kultuuraktiwiteite moet afrig en ekstrakurrikulêre aktiwiteite soos leesperiodes en ekstra klasse moet verrig. Dit sluit die verantwoordelikhede wat reeds tydens formele klastye gedoen moet word, uit. Die skoolhoof het magte om die bogenoemde besluite te neem en om die regverdigte verspreiding van pligte toe te pas. Dit is duidelik dat die skoolhoof oor die algemeen 'n baie belangrike rol speel in die welstand van onderwysers. Dit is in sy mag om die welstand van onderwysers te bevorder. Die belangrikheid van leierskap met betrekking tot motivering word deur Minne (2015) ondersteun deur te verklaar dat die skoolhoof se bestuurstyl en 'n gebrek aan terugvoer en erkenning 'n groot invloed op onderwyserwelstand het.

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

Die hoofdoel van die studie was om die navorsingsvrae te beantwoord. Dus om te bepaal hoe onderwyserwelstand deur skoolhoofde bevorder word. Dit is belangrik om te verstaan dat onderwyserwelstand 'n effek op die individuele onderwyser sowel as die leerders het, wat die skool as 'n geheel affekteer.

1.5 NAVORSINGSVRAAG EN SUB-VRAE

Die hoofnavorsingsvraag wat hierdie studie gelei het, was die volgende:

Hoe bestuur skoolhoofde die welstand van onderwysers in primêre en sekondêre stedelike skole in Pretoria?

Ter ondersteuning van die hoofnavorsingsvraag, het die volgende sub-vrae ook aandag geniet:

- Wat is die persepsies van onderwysers ten opsigte van hul eie welstand?
- Wat is die persepsies van skoolhoofde ten opsigte van hul onderwysers se welstand?
- Wat verwag onderwysers van skoolhoofde ten einde goeie onderwyserwelstand te verseker?
- Wat verwag skoolhoofde van onderwysers in die handhawing van hul eie welstand?

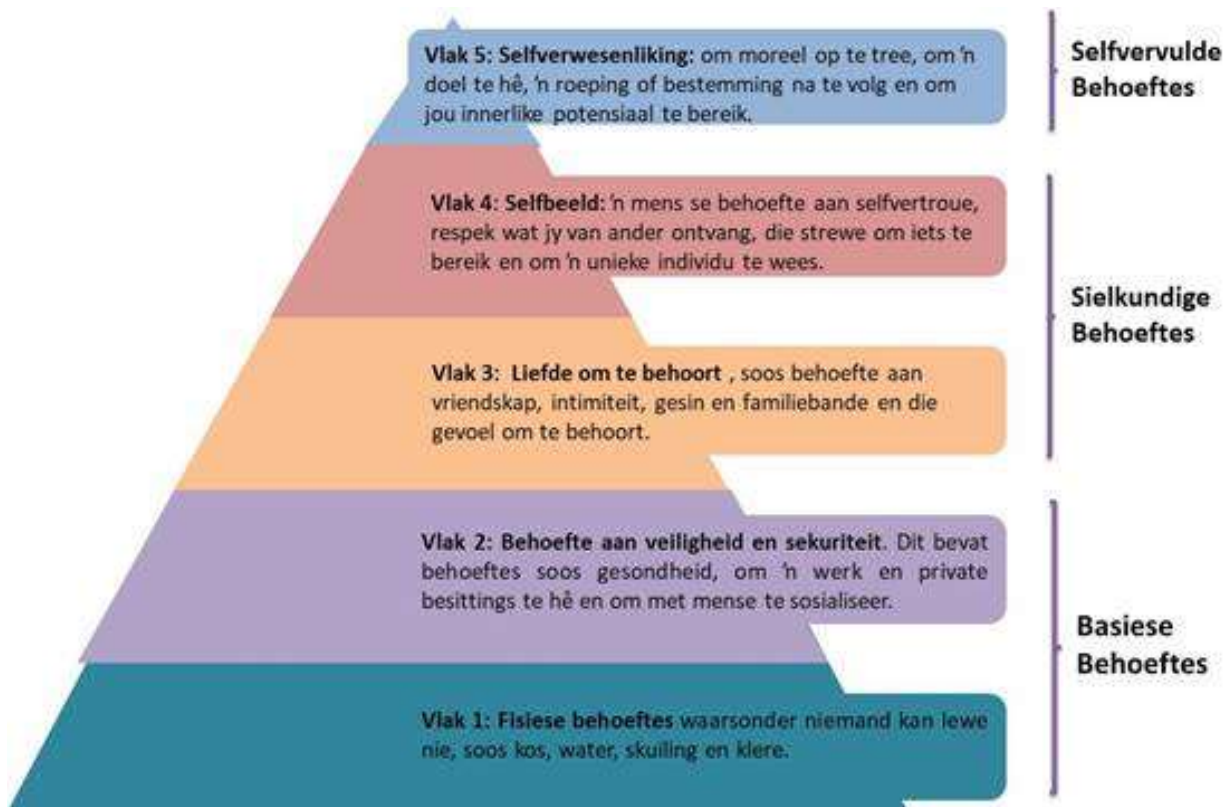
1.6 TEORETIESE RAAMWERK

Bestaande literatuur dui daarop dat onderwyserwelstand 'n algemene probleem is weens toenemende druk op onderwysers vanweë verskillende oorsake en faktore, maar dit is nie duidelik hoe dit deur diegene in leierskapsposisies bestuur word nie (Yoon & Bauman, 2014). Die gevolg is dat onderwysers neig om minder werksbevrediging te ervaar. Pogings om hierdie verskynsel te verstaan, vereis 'n goeie teoretiese fondasie en versigtige ontleding van onderwysers se response (Yoon & Bauman, 2014).

1.6.1 Maslow se Hiërargie van Behoeftes

In 1954 is Maslow se Teorie van Motivering en Persoonlikheid - wat voorstel hoe mense op verskillende vlakke hul persoonlike behoeftes binne die konteks van hul werk bevredig - gepubliseer (Gawel, 1997). Dit is basies 'n teorie van individuele ontwikkeling en motivering. Die beginpunt van hierdie teorie is dat mense altyd meer wil hê. Dit wat mense wil hê, hang af van wat hulle reeds het. Maslow het voorgestel dat menslike behoeftes in 'n reeks vlakke (hiërargieë) van belang opgestel moet word (Jonas, 2016). Dit word in Figuur 2.1. geïllustreer.

Figuur 2.1 Maslow se Hiërargie van Behoeftes



Maslow het ook geteoretiseer dat 'n persoon nie die volgende hoër behoefte in die hiërargie sal of kan herken of najaag totdat die huidige onbevredigende behoefte nie erken en bevredig is nie (Gawel, 1997). Individue het dikwels probleme met konsekwente artikulasie van wat hulle uit 'n beroep wil hê. Hierdie besluite is dikwels gebaseer op Maslow se Hiërargie van Behoeftes (Gawel, 1997).

1.6.2 Toepassing van Maslow se Hiërargie van Behoeftes

Maslow se Hiërargie van Behoeftes teoretiseer dat motivering die resultaat is van mense se pogings om die vyf basiese vlakke van behoeftes te vervul (Parcia & Estimo, 2017). Volgens Maslow veroorsaak hierdie behoeftes interne druk wat mense se gedrag beïnvloed. Sy Hiërargie van Behoeftes sluit fisiologiese behoeftes, veiligheidsbehoefte, sosiale behoeftes, selfbeeld en selfaktualisering in (Parcia & Estimo, 2017). Hierdie progressie-beginsel dui daarop dat daar eers aan laer vlakke van behoeftes voldoen moet word voordat daar na die bevrediging van 'n hoër vlak van behoeftes gestrewe sal word. Soos reeds genoem, is die veronderstelling dat sodra 'n behoefte bevredig is, dit nie meer 'n motiveerder is nie, omdat 'n individu net tot aksie sal oorgang indien 'n behoefte onbevredig is (Parcia & Estimo, 2017).

Na die bevrediging van fisiologiese behoeftes, sal werknemers gemotiveer word om aan die veiligheidsbehoefte te voldoen en dit sal progressief voortgaan totdat die behoefte aan selfaktualisering bevredig word (Mulwa, 2016).

Fisiologiese behoeftes is aan die basis van die piramide en sluit basiese behoeftes wat nodig vir oorlewing is, soos kos, klere en skuiling, in (Mulwa, 2016). 'n Skoolhoof wat sy onderwysers se welstand belangrik ag, sal begin met die bevrediging van die basiese behoeftes van onderwysers deurdat hulle (betyds) toepaslike vergoeding sal ontvang. Hierdeur kan onderwysers se welstand verbeter deur finansiële kommer uit die weg te ruim. Die skoolhoof kan ook met ander belanghebbendes of soortgelyke persone saamwerk om hierdie kwessies verder aan te spreek. Hy of sy kan byvoorbeeld sprekers uitnooi om aspekte van finansiële bestuur met sy personeel aan te spreek.

Die tweede vlak verwys na veiligheid en sekuriteitsbehoefte (Mulwa, 2016). Hierdie behoeftes word deur 'n begeerte na veiligheid in die werksplek, gesondheid en gesin uitgedruk (Mulwa, 2016). Hierdie behoeftes is gewoonlik vervul wanneer werknemers se vrese en angs laag is. Seksuele teistering, viktimisering en gewelddadige aksies deur verskillende rolspelers (ander personeel, leerders en ouers) teenoor die onderwysers is aspekte wat met behulp van die skoolhoof aandag moet geniet om onderwyserwelstand te bestuur. Die skoolhoof kan ook komitees soos 'n welsynskomitee organiseer om te help om lede se probleme aan te spreek. Die skoolhoof moet geestelike en fisiese welsyn bevorder om sekuriteit vir homself en ander personeel te verwesenlik.

Die derde vlak van behoeftes is werknemers se behoefte aan liefde en aanvaarding (Mulwa, 2016). Werknemers streef daarna om werkverhoudinge te vestig deur vertrouwe, vriendskappe, liefde en intimiteit te bou ten einde aanvaarding van ander mense te ervaar. Dit is dus belangrik dat elke onderwyser welkom en deel van die skoolgemeenskap moet voel. Mense moet 'n gevoel van aanvaarding ervaar of dit uit 'n groot of klein sosiale groep kom. Daar moet 'n gevoel van liefde wees. In die afwesigheid van hierdie elemente word baie mense vatbaar vir eensaamheid, angs en depressie. Ten opsigte van hierdie aspek kan die hoof die onderwysers motiveer deur sosiale leiding aan te moedig deur ontspanningsaktiwiteite wat 'n groep betrek, sowel as spanwerk. Dit sal die personeel in staat stel om meer betrokke te raak by die skoolprogram.

Die vierde vlak van behoeftes bestaan uit behoeftes met betrekking tot selfwaarde en selfbeeld (Mulwa, 2016). Werknemers probeer om hul selfwaarde te verbeter deur die aanvaarding en waardering van ander, byvoorbeeld deur hul kollegas en die skoolhoof. Alle mense het 'n behoefte om gerespekteer te word en om 'n goeie selfbeeld en selfrespek te hê. Mense wil erkenning hê en gerespekteer word. As daar 'n wanbalans op hierdie vlak is, lei dit tot lae selfbeeld. Die skoolhoof kan onderwysers se selfbeeld bevorder deur hul werk op prys te stel en daarmee tevrede te wees. Dit sal onderwysers se selfbeeld verhoog deurdat hulle die moeite werd voel en betroubaar is. Die skoolhoof kan ook byvoorbeeld toekennings aan onderwysers gee wie se vakprestasies verbeter het.

Aan die piek van die piramide is die behoefte aan selfaktualisering. Dit verwys na 'n persoon se begeerte om sy of haar volle potensiaal, vermoëns en talente te gebruik (Mulwa, 2016). Die skoolhoof kan onderwysers motiveer deur te verseker dat alle ander hiërargiese behoeftes bevredig word en die onderwysers gemaklik is om hul werk met baie ywer, bekwaamheid en doeltreffendheid uit te voer. Wanneer dit gebeur, sal dit in die uitvoering van die skool se akademie, sport en enige ander aktiwiteit waarby die skool betrokke is, uitgebeeld word. Die skoolhoof kan spesialisareas inspan om werk aan te moedig, byvoorbeeld om aan 'n onderwyser wat wiskunde baie goed kan onderrig daardie vak toe te ken. Dit sal 'n impak op die goeie prestasie van die leerders en die skool hê. Die behoefte aan selfaktualisering oorskry alle vlakke van motivering en is dus die hoogste vlak van motivering om 'n persoon aan te moedig om tot die beste vermoë te funksioneer.

Hierdie vyf vlakke sal dus skoolhoofde wat nie weet hoe om onderwyserwelstand te bestuur nie, van 'n raamwerk voorsien hoe om onderwysers se behoeftes te identifiseer en daaraan te voldoen ten einde onderwyserwelstand te bevorder.

1.7 NAVORSINGSOMVANG

Die navorsing het gefokus op die wyse waarop skoolhoofde die welstand van onderwysers in stedelike skole in Pretoria bestuur deur op onderwysers sowel as skoolhoofde se siening te vertrou. Hul werklike gedrag, aktiwiteite en prestasie word nie beoordeel nie. Die navorsing evalueer nie die inhoud van professionele welstandsprogramme nie, maar fokus slegs op die gebruik daarvan.

1.8 NAVORSINGSBENADERING

Hierdie is 'n kwalitatiewe studie waarin inhoudsanalise toegepas is. Deelnemers en ligging is geïdentifiseer deur die onderliggende stelling dat verskille in die manier waarop skoolhoofde die welstand van onderwysers bestuur kan voorkom as gevolg van verskille tussen die skole en die kontekste. Deelnemers is suiwer deur middel van maksimale variasie-steekproefneming gekies, sodat onderwysers met minder en meer as tien jaar ervaring verteenwoordig kan word. Daarom was vier skole doelbewus voorbeelde, waarvan drie laerskole is en een 'n sekondêre skole.

1.8.1 Metodologie

Die studie het 'n kwalitatiewe benadering gebruik. Kwalitatiewe navorsing dui op enige navorsing wat resultate lewer wat nie deur middel van statistiese prosedures of deur kwantifisering bepaal word nie (Minne, 2015). Die kwalitatiewe benadering tot navorsing fokus op die natuurlike omgewing. Die navorser bestudeer dus die realiteit en manipulasie ontbreek. Deur middel van hierdie ondersoekmetode het ek gepoog om die fenomeen in 'n spesifieke konteks en milieu te verstaan (Minne, 2015).

Volgens Du Plooy-Cilliers, Davis en Bezuidenhout (2014) het hierdie benadering my in staat gestel om op die subjektiewe sienings en ervarings van die deelnemer te fokus terwyl ek na antwoorde en oplossings vir my navorsingsvraag gesoek het. Die metodes wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word, bestaan onder andere uit onderhoude, fokusgroepe en waarnemings, wat beteken dat die bevinding interaktief plaasvind (Antwi & Hamza, 2015). Die navorsingsontwerp het my uiteindelik in staat gestel om die data te versamel en gedetailleerde verduidelikings te formuleer om my te help om die oplossings te vind wat ek kon toepas.

1.8.2 Navorsingsontwerp

In hierdie kwalitatiewe ondersoek is 'n meervoudige gevallestudie-ontwerp gebruik. Bertram en Christiansen (2017) beskryf 'n gevallestudie as 'n indiepte, sistematiese navorsingstyl wat daarop gemik is om te beskryf hoe dit is om in 'n spesifieke situasie of omstandighede te wees. Nieuwenhuis (2013) definieer die gevallestudie-navorsingsmetode as 'n empiriese ondersoek wat 'n hedendaagse verskynsel binne sy werklike konteks ondersoek, wanneer die grense tussen verskynsel en konteks nie duidelik blyk nie en waarin verskeie bewyse gebruik word.

Die studie het meerdere deelnemers toegelaat, nie net een of twee stemme nie. Daarom het hierdie studie van meervoudige gevallestudies gebruik gemaak as 'n ontwerp om omvattende data van die deelnemers te versamel, en het probeer om die dinamika van hul perspektiewe of ervarings oor hoe skoolhoofde onderwyserwelstand in stedelike skole bestuur, te verstaan.

1.8.3 Seleksie van deelnemers

Personeellede van vier skole in die navorser se onmiddellike omgewing is genader om deel van die steekproef te vorm. Vier skole is geselekteer om 'n breër beeld van die fenomeen wat bestudeer word, te vorm. 'n Gerieflikheidssteekproef het as motivering gedien vir die keuse van hierdie navorsingsinrigting, aangesien die navorser self by 'n skool werksaam is en toegang tot skole in die onmiddellike/direkte omgewing het.

Drie onderwysers per skool is as deelnemers geselekteer om via semi-gestruktureerde onderhoude hul ervaring rakende die bestuur van onderwyserwelstand te deel. Een deelnemer is 'n skoolhoof en die ander twee onderwysers met onderskeidelik meer as tien jaar ervaring en minder as tien jaar ervaring.

1.8.4 Datainsamelingstrategie

Alhoewel onderwysers as teikengroep vir hierdie studie geselekteer is, is skoolhoofde ook genader om deel van die data-insamelingsproses te vorm om te bepaal wat hulle doen om onderwyserwelstand te bestuur. Albei die partye, naamlik die onderwysers en die skoolhoofde, se ervarings het 'n holistiese perspektief oor onderwyserwelstand in die vier geselekteerde skole gevorm.

Die skoolhoofde en onderwysers van die geselekteerde skole is deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude ondervra. Semi-gestruktureerde onderhoude bestaan uit 'n stel voorafbepaalde vrae, en laat die navorser toe om opvolgvrae te vra om enige onduidelikhede uit die weg te ruim (Maree, 2016). Die doel van die semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers van die geselekteerde skole was om die ervaring van skoolhoofde en onderwysers te bepaal ten einde onderwyserwelstand te bevorder. Met ander woorde, om vas te stel of die betrokke skoolhoofde 'n doelgerigte strategie in plek het om onderwysermoraal te bevorder.

1.8.5 Data-analise

Data is deur middel van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule wat ontwikkel is, versamel. Die data is volgens ligging sowel as per deelnemer georganiseer, waar onderskeid na gelang van hul jare ervaring in die onderwys getref is,. Deelnemers se antwoorde is getranskribeer en ontleed. Die patrone en tendense wat in die data geïdentifiseer is, het met die navorsingsvraag(e) en met die bevindinge van ander navorsers verband gehou.

1.8.6 Kwaliteitversekering

Volgens Cameron (2011) gee kwalitatiewe navorsers oor die algemeen voorkeur aan die term 'betroubaarheid'. Hierdie term verwys onder andere na die invloed van die navorser se teenwoordigheid, die aard van die interaksie tussen navorser en deelnemers, die triangulering van data, die interpretasie van persepsies en ryk, deeglike beskrywing. Betroubaarheid bepaal ook die mate van vertroue wat die navorser het dat hul kwalitatiewe data en bevindinge geloofwaardig, oordraagbaar en betroubaar is. Maree (2016) identifiseer 'n stel van vier kriteria met betrekking tot die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing, naamlik geloofwaardigheid; oordraagbaarheid; betroubaarheid en bevestigbaarheid. Geloofwaardigheid is deur langdurige betrokkenheid, aanhoudende waarneming, triangulasie en lidkontrole verseker (Korstjens & Moser, 2018). Oordraagbaarheid is bereik deur die volgende te verskaf: die konteks waarin die navorsing uitgevoer is, die ligging, die steekproef, die steekproefgrootte, die streekproefstrategie, demografie, sosio-ekonomiese eienskappe, insluitings- en uitsluitingskriteria, onderhoudprosedure en onderwerpe, verandering in onderhoudsvrae gebaseer op die gereelde navorsingsproses en uittreksels uit die onderhoud (Korstjens & Moser, 2018). Betroubaarheid is bereik deur genoegsame besonderhede en dokumentasie van die metodes wat gebruik word, sodat die studie nagegaan en gerepliseer kan word (Cameron, 2011). Bevestigbaarheid is bewerkstellig deur seker te maak dat die ontledingsproses met die aanvaarde standarde vir my navorsingsontwerp strook en dat die interpretasie op die data gegrond is, eerder as die navorser se eie voorkeure en standpunte (Korstjens & Moser, 2018).

1.9 STRUKTUUR VAN DIE VERHANDELING

Die struktuur van die verhandeling word kortliks uiteengesit.

Hoofstuk 1: Inleiding

Die eerste hoofstuk bestaan uit die agtergrond van die studie, probleemstelling, rasionaal, doelstellings, doel van die studie, navorsingsvrae en subvrae, teoretiese raamwerk, navorsingsomvang, -benadering en -ontwerp en die metode van dataversameling.

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

Hoofstuk 2 bevat die literatuuroorsig. Literatuur met betrekking tot die welstand van onderwysers, die ervaring van onderwysers en die verwagtinge van skoolhoofde ten opsigte die handhawing van onderwyserwelstand, word ondersoek.

Hoofstuk 3: Metodologie en navorsingsontwerp

In Hoofstuk 3 word die navorsingsmetodologie en navorsingsontwerp wat in hierdie studie gebruik word, uitgebrei.

Hoofstuk 4: Aanbieding van data en bespreking van bevindinge

In Hoofstuk 4 word die data aangebied, gevolg deur 'n bespreking van my bevindings.

Hoofstuk 5: Bespreking van bevindinge

Hoofstuk 5 bevat die empiriese deel van die navorsing wat die ontleding, interpretasie van die data en bevindinge insluit.

Hoofstuk 6: Gevolgtrekking

Hoofstuk 6 bevat die algehele gevolgtrekking van die verhandeling wat aanbevelings en voorstelle wat vir die praktyk gemaak word en verdere navorsing insluit.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Die hoofstuk bied 'n oorsig van literatuur ten opsigte van die konsep onderwyserwelstand aan en waarom dit belangrik is. Die verwagtinge en verantwoordelikhede van 'n onderwyser raak al hoe meer en daarom word die impak van emosionele bestuur asook die rol van sosiale netwerke ter ondersteuning van onderwyserwelstand in diepte ontleed.

Die skoolhoof speel 'n belangrike rol in die bevordering van onderwyserwelstand. Die verband tussen die bestuursaksies van 'n skoolhoof en onderwyserwelstand gaan hoofsaaklik benader word deur na verskillende leierskapstyle te verwys en om die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof in lyn met die Beleid oor die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde en die Personeel Administratiewe Maatreëls (PAM) te ondersoek, sowel as literatuur oor onderwysers se perspektiewe ten opsigte van die rol van skoolhoofde in die bestuur van hul welstand.

2.2 AGTERGROND TOT ONDERWYSERWELSTAND

Welstand is 'n term wat dikwels gebruik en breedweg toegepas word, maar selde eksplisiet omskryf word. In politieke gesprekke en populêre media word welstand tipies bespreek in terme van rykdom, gesondheid of geluk (Soutter, 2011). Opvoedkundiges het tot dusver 'n minder uitgesproke rol op die gebied van onderwyserwelstand gespeel. Volgens Soutter (2011) bestaan daar 'n leemte ten opsigte van die betekenis van welstand in die skoolkonteks vanuit die perspektiewe van diegene wat direk in die praktyk van onderrig en leer betrokke is. Positiewe welstand onder personeel in die skool as werksplek se waarde is van uiterse belang, veral ten opsigte van onderwysermoraal (Minne, 2015). Minne (2015) beskryf moraal as 'n gevoel en 'n rasonale en 'n emosionele houding.

Michalos (2017) benader welstand vanuit 'n breë opvoedkundige perspektief waar onderwys, assosiasie en geluk gebruik word om die konsep van welstand te omskryf. Welstand verwys in hierdie geval na waar onderwys as 'n informele vorm van onderrig beskou word, met ander woorde, waar leer nie kursuswerk wat aan grade of diplomas gekoppel is, behels nie, maar eerder waar leer deur middel van nuusmedia, kuns en

kultuur, werkverwante opleiding en ervarings, sosiale interaksie, roetine en buitengewone lewenservarings plaasvind (Michalos, 2017). Geluk verwys na welstand en word in 'n frase verduidelik as "lewe goed en doen goed", deur denklike, of te wel kognitiewe en affektiewe, aspekte te geniet (bv. wysheid, morele voordeel en plesier); liggaamlike aspekte te geniet (bv. skoonheid, gesondheid en plesier); en eksterne goedere te geniet (bv. rykdom, voldoende materiële hulpbronne, goeie ouers, gesinne en vriende, vrede en veiligheid binne en tussen goed beheerde gemeenskappe). Die laaste komponent hou direk en indirek verband met die verskillende soorte onderrig en leer, en die verskillende kenmerke van 'n gelukkige lewe (Michalos, 2017).

Welstandbestuur het 'n prioriteit begin word omdat die gesondheid en welstand van werknemers 'n direkte invloed op die produktiwiteit van die hele organisasie het (RSA, 2004). Aangesien werknemers 'n belangrike rol in die organisasie speel, is dit uiters belangrik om menslike hulpbronne op so 'n wyse te bestuur dat werknemers optimale vlakke van werk kan produseer. Die *Wellness Management Policy For The Public Service* (RSA, 2004) verklaar dat die Wêreldgesondheidsorganisasie (WGO) se aksieplan vir gesondheid (SOLVE) die helfte van die wêreldbevolking verteenwoordig en dat die organisasie se welstand uiters belangrik is (RSA, 2004).

Die Departement van Staatsdiens en Administrasie (DPSA) het 'n werknemerbystandsprogram ontwikkel wat nege psigo-sosiale faktore aanspreek, naamlik: stres, tabakgebruik, alkoholgebruik, MIV en VIGS, geweld, voeding, liggaamlike oefening, gesonde slaapgewoontes en ekonomiese spanning (RSA, 2004). Beide persoonlike en werkplekfaktore beïnvloed algehele welstand en werknemerprestasie. Individuele welstand in hierdie beleid word as die bevordering van liggaamlike, sosiale, emosionele, geestelike, finansiële, intellektuele en beroepswelstand van individue beskou (RSA, 2004). Werknemers ondervind vandag uitdagings soos uitbranding, spanning, werksverslawing en addisionele emosies wat met hierdie uitdagings gepaard gaan (Lewie, 2019).

Roetine welstandprogramme, wat deur werkgewers (skoolhoofde) aan werknemers (onderwysers) aangebied word, kan werknemers help om hul gesondheid te verbeter, wat waarskynlik die werkstevredenheid van die werknemer sal verbeter en produktiwiteit sal laat toeneem (Lewie, 2019). Bestuurders, in hierdie geval die skoolhoofde, is belangrike belanghebbendes wanneer 'n instansie 'n welstandprogram aanvaar, omdat hulle besluite neem wat die deelname van

werknemers beïnvloed (Passey, Brown, Hammerback, Harris & Hannon, 2018). Bestuurders is byvoorbeeld verantwoordelik vir die instelling van welstandprogramme en -beleide, sowel as die toewysing van bronne om die implimentering daarvan te ondersteun (Passey et al., 2018). 'n Organisasiekultuur van welstand kan aangemoedig word deur bestuurders wat regstreeks welstandprogramme onderskryf en sigbare ondersteuning vir werknemers se gesondheid toon (Passey et al., 2018). Passey en ander (2018) wys daarop dat werknemers meer geneig is om deel te neem as die individue se gesondheid en welstand bestuur word.

Die werknemberbystandprogram van die DPSA (2004) vereis dat 'n afdelingshoof (in hierdie geval die skoolhoof) die volgende moet verseker:

- Die ontwikkeling en implimentering van 'n geskrewe beleid oor die bestuur van welstand van die werknemers sowel as die organisasie;
- Die aanwys van 'n senior bestuurder om die welstand van werknemers in die werkplek te bestuur;
- Die voorsiening van hulpbronne om die implementering van die welstandprogramme te verseker; en
- Die samestelling van 'n komitee om oor die implementering van welstandprogramme in die werkplek toesig te hou. Hierdie komitee moet geraadpleeg word om maatreëls ten opsigte van die welstand van werknemers by die werk te inisiëer, te ontwikkel, te bevorder, te onderhou en te hersien (DPSA, 2004).

Welstandprogramme vir werknemers bestaan internasionaal sedert die 1970's en in Suid-Afrika sedert die 1980's (Kruger & Jacobs, 2019). Onlangs is al hoe meer aandag aan die welstand van 'n bevolking wat ten opsigte van menslike hulpbronne bestuur word, geskenk maar ook aan ontwikkelingstudies (Kruger & Jacobs, 2019). Die bekendstelling van welstandprogramme vir werknemers het uiteenlopende resultate getoon in die wyse waarop 'n organisasie sowel as werknemers daarby baat (Kruger & Jacobs, 2019). In die konteks van die onderwysstelsel, kan welstandprogramme onderwysers bevoordeel ten opsigte van die uitdagings wat hulle daagliks in die gesig staar (Kruger & Jacobs, 2019). Lever, Mathis en Mayworm (2017) beklemtoon die algemene voordeel wat welstandprogramme bied en fokus op 'n wye spektrum van welstandkomponente soos voeding, fisiese aktiwiteite en stresbestuur wat tot

verhoogde onderwyserwelstand, verbeterende persepsies om in staat te wees om stres te hanteer en tot 'n afname in afwesighede kan lei (Lever, Mathis & Mayworm, 2017).

¹The Directors of Health Promotion and Education (DHPE, 2005) het 'n omvattende standaard vir welstand geskep wat hoofsaaklik fokus op die welstand van werknemers in die Amerikaanse skoolkonteks. Hierdie welstandgids identifiseer agt verskillende komponente wat in 'n welstandprogram ingesluit moet word (Lever, Mathis en Mayworm, 2017):

- Gesondheidsopvoeding en aktiwiteite wat goeie gesondheid bevorder en wat vir die behoeftes van werknemers aangepas is;
- Veilige, ondersteunende sosiale en fisiese omgewings;
- Integrasie van die program in die skool-/distrikstruktuur;
- Skakeling met ander verwante programme (bv. werknemers-bystandprogramme);
- Inspeksieprogramme en opvolgondersoeke;
- Geïndividualiseerde intervensies om die veranderende gedrag van werknemers te ondersteun;
- Opleiding wat daarop gefokus is om werknemers te help met keuses rakende gesondheidsorg; en
- 'n Evaluerings- en verbeteringsproses om die programme se effektiwiteit te help verbeter (Lever, Mathis en Mayworm, 2017).

Dit is belangrik dat onderwysers opleiding in aspekte rakende die bestuur van hul eie welstand ontvang, wat emosionele bestuur en die skep van sosiale netwerke insluit (Acton & Glasgow, 2015). Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce en Hunter (2010) bevestig dat soos onderwysers se werkverpligtinge uitbrei en in kompleksiteit toeneem, die openbare profiel en status van die beroep gedaal het. Om hierdie en ander redes ervaar baie Westerse lande probleme om onderwysers vir die

¹ Die Direkteure vir Gesondheidsbevordering en -onderwys (DHPE) werk as 'n nie-winsgewende organisasie in die Verenigde State van Amerika. Die organisasie spesialiseer in openbare gesondheidsopvoeding. DHPE dien as 'n kommunikasienetwerk en inligtingsbron vir die algemene (Amerikaanse) publiek.

beroep te behou (Johnson et al., 2010). Minnie (2015) bevestig dat skoolhoofde, veral in Suid-Afrika, aktief na personeel moet luister, aangesien die meeste onderwysers hul skoolhoofde in stresvolle situasies nader. Brinia en Tsouni (2017) sluit hierby aan deur te verklaar dat die skoolhoof vir die ondersteuning van onderwysers en die ontwikkeling en bevordering van 'n positiewe klimaat van respek en deelnemende besluitneming verantwoordelik is. Dit word beklemtoon dat 'n effektiewe skoolhoof die effektiwiteit en samewerking van onderwysers verhoog (Brinia & Tsouni, 2017).

Na voltooiing van 'n ondersoek by negehonderd verskillende skole in Suid-Afrika het Botha (2006) bevind dat skoolhoofde veral 'n wesenlike impak op onderwysers se werksladings en stresvlakke het. Hy het ook bevind dat die volgende ses fasette, in volgorde van belangrikheid, tot werksontevredenheid aanleiding gee (Botha, 2006):

- personeel wat mekaar nie ondersteun nie;
- skoolhoofde wat baie voorskriftelik is;
- reëls en regulasies wat verabsoluteer word;
- min erkenning vir goeie werk; en
- rompslomp en oormatige kontrole en voorskrifte.

Onderwysers se ervaring rakende hulle werksomstandighede verskil egter van individu tot individu (Botha, 2006). Werksomstandighede van Kanadese onderwysers blyk oor die algemeen meer positief te wees. Redelik positiewe werksomstandighede word ook deur onderwysers in die Verenigde State van Amerika (VSA), Israel en Duitsland ervaar. Aan die ander kant ervaar onderwysers in Singapoer, Engeland, Pole en Japan hul werksomstandighede as negatief (Botha, 2006). Daar word al hoe meer van onderwysers verwag, terwyl al hoe minder hulpbronne tot hul beskikking is (Botha, 2006).

Om hierdie redes het die onderwys 'n oorwerkte professie geword. Onderwysers word aangemoedig om meer as die minimum vereistes wat van hulle verwag word, te doen. Die gevolg is dat stres 'n groot bydraende faktor geword het waarom onderwysers die beroep regoor die wêreld verlaat (Botha, 2006). Tesame hiermee word onderrig en leer nadelig geaffekteer deur oorwerkte, oorbelaaide en gespanne onderwysers (Botha, 2006).

2.3 VOORDELE VAN GOEIE WELSTANDBESTUUR

Kruger en Jacobs (2019) is van mening dat wanneer verbeterde vlakke van funksionering bereik word, dit tot verbeterde sielkundige, sosiale en werknemerkoningsionering lei. Wanneer werknemers dus van welstandprogramme gebruik maak, kan 'n potensiële verbetering in hul algehele funksionering verwag word (Kruger & Jacobs, 2019). Kruger en Jacobs (2019) lys die volgende voordele wat welstandprogramme inhou:

- Verminderende koste verbonde aan werknemergesondheidsplanne en vergoeding van werknemers;
- Verlaagde koste vir die vervanging van werknemers wat weens siekte of besering van die werkplek afwesig is;
- Verlaagde werknemerafwesighede deur addisionele voordele te bied; en
- Verhoogde humanitêre besorgdheid oor werknemers se welstand.

Cloete (2015) verduidelik dat individue aan verskeie dimensies wat tot 'n gesonde lewe of welstand kan bydra, verbind is. Indien die ses dimensies van Hettler (2007) se welstandmodel ervaar word, kan individue ten volle funksioneer. Hettler (2007) se welstandmodel maak voorsiening vir beroeps-, fisieke, sosiale, intellektuele, geestelike en emosionele dimensies van welstand. Sou hierdie dimensies van die model ervaar word, kan individue volgens Cloete (2015) ten volle funksioneer en die volgende uitkomstes bereik:

- 'n Individue sal tot sy of haar omgewing bydra;
- Die verrykking van die lewe deur werk sal verkry word;
- Die ontwikkeling van 'n waardesisteem sal bevorder word;
- Die waardering en ontwikkeling in 'n wêreldsiening sal bevorder word;
- Voordeel sal uit fisiese aktiwiteite ten opsigte van gesonde eetgewoontes, liggaamlike en lewenskrag getrek word;
- Die ontwikkeling van 'n gesonde selfbeeld;
- Die ontwikkeling van selfbeheersing; en
- Die prikkeling van kreatiewe en stimulerende verstandelike aktiwiteite.

Dit is dus duidelik dat onderwysers oor goeie emosionele bevoegheid gekoppel aan effektiewe sosiale ondersteuning moet beskik om emosionele eise te hanteer en om hul eie welstand te beveilig (Fiorilli, Albanese, Gabola & Pepe, 2016). Skoolhoofde speel 'n belangrike rol om hierdie bevoegdhede by onderwysers te ontwikkel.

2.4 EMOSIONELE BESTUUR

Emosionele uitputting word deur 'n verlies aan energie, aftakeling, kroniese moegheid en 'n verslete gevoel gekenmerk (Virtanen, Vaaland & Ertesvag, 2019). Onderwysers ervaar daaglikse intense, emosiebelaaide interaksie en baie emosionele eise word tydens hul professionele loopbaan aan hulle gestel. Die spanning en emosionele eise verbonde aan die onderwysprofessie kan tot emosionele uitputting, siniese houdings oor onderrig, 'n verminderde gevoel van persoonlike prestasie en laer werkstevredenheid lei (Fiorilli et al., 2016). Hierdie sielkundige dimensies lei tot onderwyseruitbrandingsindroom wat deur 'n wanbalans tussen beskikbare hulpbronne vir onderwysers en onvolhoubare eise wat aan hulle gestel word, veroorsaak word. Volgens Fiorilli et al. (2016) kan die emosionele inspanning wat vereis word om onderwyser-leerderverhoudings te bestuur, vir baie onderwysers uitputtend wees.

Volgens Okeke en Mtyuda (2017) is daar verskeie probleemareas binne die Suid-Afrikaanse konteks wat tot die ondermyning van onderwyserwelstand bydra. Skoolhoofde en onderwysers vind dit moeilik om by die veranderings wat met die nuwe demokratiese bestel na 1994 ingestel is, aan te pas (Okeke & Mtyuda, 2017). 'n Tekort aan handboeke, swak dissipline van leerders, oorvol klaskamers, hewige assesseringsladinge, probleme met MIV/VIGS en verswakte verhoudings tussen leerders en die onderwysers is daaglikse probleme waarmee Suid-Afrikaanse onderwysers te kampe het (Okeke & Mtyuda, 2017).

Onderwysers ervaar 'n wye verskeidenheid van emosies wat hulle emosioneel afbreek (Naring, Vlerick & Van de Ven, 2012). Rall (2019) ondersteun hierdie stelling en dui aan dat die onderwys wêreldwyd 'n beroep met hoë spanningsvlakke is. Volgens 'n onlangse studie in die Verenigde Koninkryk ervaar onderwysers meer spanning as in baie ander beroepe. Rall (2019) bevestig verder dat spanning in die Suid-Afrikaanse konteks deur armoede, MIV/VIGS, geestesgesondheidskwessies, geweld, misdaad, bendebedrywighede, huishoudelike mishandeling, kindermishandeling en

dwelmmisbruik vererger word. ²Wise bied 'n persoonlike welstandprogram vir onderwysers aan om bewustheid deur oefeninge soos joga, meditasie, asemhaling en dans te verskerp. As 'n teenmiddel teen stres, word stresbestuur in kurrikulums ingesluit en versprei vir bewustheid aan skole in die Verenigde Koninkryk en die VSA en daar is 'n sterk argument dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel dit ook moet volg (Rall, 2019).

Volgens Virtanen et al. (2019) is dit belangrik om in ag te neem dat werkstevredenheid positief verband hou met die selfevaluering wat onderwysers ten opsigte van die kwaliteit van onderwyser-leerderverhoudings, hul klaskamerbestuur en 'n leerdergesentreerde onderrigstyl toepas. Naring et al. (2012) verduidelik dat onderrig hoofsaaklik aangesig-tot-aangesig interaksie met leerders behels en ten einde te onderrig, het onderwysers nodig om leerders se aandag te trek. Onderwysers moet ook leerders motiveer en seker maak dat die les ordelik verloop. Die meeste van hierdie onderrigaspekte vereis dat onderwysers sekere emosies toon en ander onderdruk, wat die bestuur van emosies stresvol maak, aangesien hierdie emosies nie opreg is nie (Naring et al., 2012).

Volgens Vazi, Ruiters, Van den Borne, Martin, Dumont en Reddy (2013) is daar sterk aanduidings dat spanning onder Suid-Afrikaanse onderwysers voorkom en hulle lê spesifiek klem daarop dat onderwyserafwesighede een van die negatiewe gevolge wat wyd ervaar word, is. As 'n ontwikkelende land moet Suid-Afrika voortdurend na oplossings soek om die probleem rondom onderwyserwelstand aan te spreek. Indien dit nie aangespreek word nie, sal die afwesighede van onderwysers verder toeneem (Vazi et al., 2013).

Die verskaffing van addisionele opleiding om effektiewe emosionele hanteringstrategieë te ontwikkel, kan onderwyserwelstand bevorder en onderwysers help om praktyke te implementeer wat die welstand van die beroep kan bevorder (Acton & Glasgow, 2015). Werksverhoudinge wat positiewe emosies ondersteun, is die fondasie wat emosionele toestande vernuwe en aanmoedig (Acton & Glasgow, 2015). Geteikende opleiding word ook deur Queensland (Australië) se regeringbeleid ondersteun. Die beleid bepaal dat alle personeel met die nodige kennis en

² 'n Opleidingsorganisasie om Suid-Afrikaanse onderwysers te help om hoë vlakke van stres te bestuur.

vaardighede toegerus moet wees om gesondheid, veiligheid en welsyn doeltreffend te kan bestuur (Acton & Glasgow, 2015).

Die tipiese dag vir onderwysers regoor die wêreld is stresvol genoeg, gegewe hul groot werklading, tydsdruk en uitdaging om verskillende rolle te vervul (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020). Die bronne van spanning vir onderwysers het met die koms van die COVID-19 pandemie vermeerder. Werklading wat vroeër as aansienlik beskou is, is bemoelijk deur 'n vinnige omskakeling na aanlynaflewering, waarvoor baie onderwysers nie voorbereid was nie, en die gevolge daarvan sal waarskynlik nog jare duur (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020). Die balansering van persoonlike en professionele rolle is vir baie onderwysers 'n uitdaging. Aanlynaflewering van kursusse met tuisprotokolle en die alomteenwoordige aanlyn werkverwante aktiwiteite, skep 'n gebrek aan fisiese, tydelike en/of sielkundige grense tussen skool en huis. In baie gevalle het onderwysers ander belanghebbes - wederhelftes wat dieselfde ruimte deel en/of hulle eie kinders wat ook hul aandag nodig het. In die besonder bring die aard van die wêreldwye pandemie 'n spesifieke stel COVID-19-probleme: gesondheidsprobleme vir mense en hul geliefdes, sosiale en fisiese afstand, reisbeperkings, geslote grense, tekorte aan daaglikse benodighede, beperkte dienste en onsekerheid oor wanneer die lewe weer 'normaal' sal word (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020).

Daar is al heelwat navorsing oor die impak van COVID-19 op die onderwysstelsel gedoen en onderhoude is met deskundiges op die gebied gevoer, soos byvoorbeeld met Liesel Ebersöhn, wat aan die Universiteit van Pretoria verbonde is. Volgens Pienaar (2020) glo me Ebersöhn dat, afhangende van 'n kind se omstandighede, aanlynleer ongelooflik gaan groei, veral onder mense wat dit kan bekostig. Sy is ook van mening dat leerkragte dieselfde gaan bly. Ongeag van alleen of in persoon, het leerders steeds 'n bekwame opgeleide persoon nodig.

Gedurende die COVID-19 pandemie moes skole die manier waarop onderrig plaasgevind het, aanpas ten einde aan die COVID-19 protokolle te voldoen en om die aangepaste kurrikulumdoelwitte te bereik. Uit persoonlike ervaring is van my verwag om vakke waarin ek nie spesialiseer nie aan te bied, asook vir leerders in 'n ander fase. Volgens Smuts (2014) het kurrikulumverandering 'n impak op onderwyserwelstand.

Smuts (2014) het navorsing onder laerskoolonderwysers in Brittanje onderneem met motivering as 'n sleutelaspek op individuele en organisatoriese vlak, veral in die onderrigomgewing as werkplek. Smuts (2014) beweer dat kurrikulumverandering in die lig hiervan beskou moet word en dat die gevolgtrekking dan gemaak kan word dat onderwysers as kernrolspelers opleiding moet ontvang voordat die kurrikulumverandering suksesvol implementeer kan word (Smuts, 2014).

Die belangrike rol van 'n skoolhoof word in 'n studie geïllustreer. Kipps-Vaughan (2013) verwys na 'n sekondêre skoolhoof wat begin bekommerd raak het nadat hy gereelde klagtes oor onderwysers se negatiewe gesindheid teenoor hul werk ontvang het. Alhoewel daar planne was om die skoolklimaat te bevorder, het die onderwysers beperkte ondersteunende aktiwiteite ervaar. Daar was beperkte geleentheid om nuwe kennis en vaardighede te bekom om aan die toenemende eise te voldoen en om die nuwe rolle van onderwysers te kan bestuur. Die skoolhoof het, in samewerking met die skoolsielkundige, 'n stresbestuurprogram geïmplementeer. Beide die personeel en die skoolhoof het stresbestuursopleiding ontvang wat positiewe gevolge gehad het. Onderwysers het die skoolhoof begin ondersteun en het waardering gehad dat hy aandag aan hul behoeftes gegee het. Onderwysers was ook opgewonde om deel te neem aan opleiding wat ontwerp was om hul welsyn te bevorder.

2.5 DIE ROL VAN SOSIALE NETWERKE IN ONDERWYSERWELSTAND

Durksen, Klassen en Daniels (2017) beklemtoon die positiewe verhouding tussen onderwysermotivering en professionele leer. Persoonlike welstand word deur die bevrediging van belangrike intrinsieke motiveerders gekweek en kan deur die verhouding tussen onderwysers se professionele en persoonlike hulpbronne beïnvloed word (Durksen et al., 2017).

Aangesien onderwysers voortdurend in interaksie met leerders en hul gesinne en kollegas is, is onderrig dus geheel en al op verhoudings gebaseer (Fiorilli et al., 2016). Acton en Glasgow (2015) steun die stelling dat die ontwikkeling van 'n werkgemeenskap onderwysers in staat stel om uitdagende probleme met kollegas te bespreek en moontlike oplossings te deel, wat werksbevrediging verbeter en die gevoel van selfvertroue en sukses bevorder.

Minne (2015) verduidelik dat skoolleierskap die primêre faktor is wat die skoolklimaat kan beïnvloed en dat die leierskap wat die skoolhoof toepas, 'n impak op die moraal

van die personeel het. Emosies, emosionele response en emosionele intelligensie het 'n noue verband met onderwysers se werksverhoudings, hetsy met leerders, kollegas, ouers of skoolleiers (Acton & Glasgow, 2015).

Owen (2016) verklaar dat professionele leergemeenskappe (*professional learning communities - PLCs*) waardevol kan wees om voorgesette professionele leer in ondersteunende kontekste te bevorder. Die skep van professionele leergemeenskappe help onderwysers om nuwe vaardighede te ontwikkel en om hul oortuigings en klaskamerpraktyke te verander, asook om onderwyserwelstand te bevorder. Voelkel en Chrispeels (2017) sluit hierby aan deur te verklaar dat professionele leergemeenskappe by talle hervormingspogings geïnkorporeer word, omdat dit makliker vir onderwysers is om nuwe vaardighede te ontwikkel en om klaskamerpraktyk deur die deel van kennis te versterk.

In hul ondersoek na onderwysers se betrokkenheid by die sosiale ondersteuningsproses in 'n netwerk, het Rashid, Yahaya, Rahman en Yanus (2016) bevind dat onderwysers hoofsaaklik hul negatiewe ervarings deel. Dit is verstaanbaar, omdat onderwysers met dieselfde sienswyse en probleemoplossingsvaardighede sal sosialiseer (Rashid, Yahaya, Rahman & Yanus, 2016). Onderwysers se plasing op sosiale netwerke is meer as net 'n weergawe van alledaagse onderrigverwante ervarings, maar dien as 'n meganisme om op 'n sosiale wyse ondersteuning te kry oor hul onderwyspraktyk en om te reflekteer oor die emosionele onrus wat uit daaglikse skooluitdagings spruit (Rashid, Yahaya, Rahman & Yanus, 2016).

'n Gebrek aan waardering deur leerders en 'n gebrek aan ondersteuning deur familie, ouers en die gemeenskap is faktore wat onderwyserwelstand negatief kan beïnvloed (Fiorilli et al., 2016). Gesinsondersteuning speel ook 'n belangrike rol in onderwysers se persoonlike prestasie. Onderwysers wat hulself nie as deel van die skool beskou nie, toon ook hoë vlakke van uitbranding (Fiorilli et al., 2016).

Volgens Kelly en Antonio (2016) leer onderwysers op baie maniere van mekaar, van formele gestruktureerde mentorskap tot informele ganggesprekke. In die afgelope dekades het die internet die moontlikheid om in kollegiale kontak te kom, vergemaklik. Die internet het 'n verskeidenheid moontlikhede vir ondersteuning en ontwikkeling beskikbaar gestel (Kelly & Antonio, 2016). Sosiale netwerke het as 'n beduidende manier waarop onderwysers aanlyn ondersteuning verkry, na vore gekom. Onderwysers kan mekaar ondersteun in kommersiële sosiale netwerke soos

Facebook, LinkedIn en Edmodo, sowel as op privaat webwerwe soos Scootle Community in Australië en Twinning in Europa wat deur die onderskeie onderwysdepartemente en universiteite aan onderwysers aangebied word (Kelly & Antonio, 2016). Dit is nou algemeen dat onderwysers lede van verskillende sosiale netwerke is en ook lede van verskillende groepe met duidelike grense binne die omgewing van sosiale netwerke word (Kelly & Antonio, 2016). Kelly en Antonio (2016) verklaar verder dat die ondersteuning wat onderwysers van hul professionele kollegas deur sosiale netwerke ontvang, 'n belangrike bydrae tot werksbevrediging, professionele ontwikkeling en die behoud van onderwysers lewer.

In 'n innoverende gevallestudie wat deur Owen (2016) onderneem is, het onderwysers aangedui dat verandering in die praktyk nie moontlik sou gewees het sonder 'n hoogs funksionele professionele leergemeenskap nie. Leerders se uitkomst het verbeter daardeur het onderwysers 'n ware gevoel van prestasie ervaar wat betekenis aan hul werk gegee het (Owen, 2016). Hwang, Barlett, Greben en Hand (2017) sluit hierby aan. Hulle beklemtoon dat onderwysers wat met persoonlike hulpbronne soos hoë motiveringsvlakke, 'n sin van doeltreffendheid, kontekstuele hulpbronne soos vertrouensverhoudinge met leiers, medeonderwysers en leerders, tesame met strategieë vir probleemoplossing en selfversorging toegerus is, meer geneig is om aanpasbaar en veerkragtig te wees en dus welstand ervaar. Minne (2015) se studie bevestig dat die skoolhoof se leierskapstegniek 'n direkte impak op die moraal van die personeel het.

Helou, Nabhani en Bahous (2016) steun ook die belangrikheid van onderwysers se verhoudings met kollegas en die skoolleierskap se invloed op onderwyserwelstand. Helou et al. (2016) verduidelik dat onderwysers wat problematiese verhoudings met kollegas rapporteer, hoër vlakke van emosionele uitbranding toon.

2.6 DIE IMPAK VAN SKOOLLEIERSKAP OP ONDERWYSERWELSTAND

Leierskap word tradisioneel na verwys as “bestuur” (Storey, Hartley, Denis, Hart & Ulrich, 2017). Bestuur gaan gepaard met die uitvoering van roetines en die handhawing van organisatoriese stabiliteit en dit hou met beheer verband (Storey, et al., 2017).

Leierskap aan die ander kant is eerder met rigtinggewing en innovering gemoeid en is aan verandering, beweging en oorreding gekoppel (Storey *et al.*, 2017). Hao en Yazdanifard (2015) sluit hierby aan deur te verklaar dat leierskap die tipe mag is waar een persoon die vermoë het om die waardes, oortuigings, gedrag en houdings van 'n ander persoon te beïnvloed.

'n Persoon met sterk leierskapsvaardighede sal 'n goeie rolmodel vir hul werknemers wees, want 'n persoon wat in staat is om goeie uitkomstes te bereik, sal die vertroue en steun van hul werknemers kry (Hao & Yazdanifard, 2015). Sulke leiers sal ander beïnvloed om hul doelwitte te bereik (Hao & Yazdanifard, 2015).

Nog karaktereienskappe van 'n effektiewe leier is dat hulle 'n duidelike visie het, hulle kan probleme en uitdagings maklik identifiseer en kan werknemers motiveer om getrou aan hul werk te wees deur as 'n span saam te werk om die organisatoriese doelwitte te bereik (Hao & Yazdanifard, 2015). Fiaz, Su, Ikram en Saqib (2017) sluit hierby aan deur te verklaar dat leiers 'n belangrike rol speel om hul volgelinge te lei om die organisatoriese doelwitte effektief te bereik. Leiers moet deeglik met werknemers kommunikeer en menslike kapitaal, finansies en bemerking met wysheid bestuur.

Volgens Fiaz *et al.* (2017) is leierskap die proses om die selfbeeld van werknemers te bevorder, organisatoriese take aan te moedig en gestelde doelwitte te bereik. Om werknemers tot voordeel te benut, word leierskapstyl as die belangrikste bepalende faktor om motivering te verhoog, beskou. Die werknemers se motivering, prestasie en produktiwiteit sal toeneem wanneer 'n goeie leierskapstyl toegepas word (Fiaz *et al.*, 2017).

Daar is 'n verskeidenheid konsepte wat met leierskap gepaard gaan. Leierskap word soms as sinoniem vir gesag en invloed gebruik (Storey, *et al.*, 2017). Die kern van leierskap is egter die vermoë om waar te neem hoe sekere individue ander deur hul optrede of organisatoriese gedrag beïnvloed (Storey, *et al.*, 2017).

Volgens Saleem (2015) het leierskap 'n sterk invloed op werknemers se ingesteldheid teenoor hul werk. Die rol van leiers in vandag se organisasies het verander en die sukses van enige organisasie maak op die leierskapstyle wat deur die leiers beoefen word, staat (Saleem, 2015). Individuele persepsies oor die politiek in organisasies is sterk aan geregtigheid en billikheid gekoppel wat die vlak van werkstevredenheid kan

verhoog of verlaag (Saleem, 2015). Leierskap is een van die faktore wat die persepsies van organisatoriese politiek beïnvloed, wat op sy beurt werkstevredenheid beïnvloed (Saleem, 2015). Een van die doelstellings van leierskap is die bestuur van die persepsies van die organisatoriese politiek van die werknemers wat hul uitkomst beïnvloed (Saleem, 2015). Doeltreffende leiers wat goeie leierskapstyle het, het die vermoë om die persepsies van organisatoriese politiek te verminder en sodoende word werksbevrediging verhoog (Saleem, 2015).

Die onderwysprofessie bied unieke uitdagings aan onderwysers en vereis dat hulle onder geweldige hoë spanningvlakke moet werk (Kok, 2017). Dit het 'n baie negatiewe impak op hulle professionele welstand (Kok, 2017). Volgens Kok (2017) speel die skoolhoof, as die leier van die skool, 'n belangrike rol in die professionele welstand van onderwysers. Literatuur dui ook aan dat die leierskapstyl van die skoolhoof 'n invloed op die professionele welstand van onderwysers het (Kok, 2017).

Aangesien die leierskap van die skoolhoof 'n invloed op die welstand van onderwysers het, word die verhouding tussen die leierskapstyl van die skoolhoof en die professionele welstand van onderwysers verder ondersoek. Vyf leierskapstyle is geïdentifiseer en die invloed daarvan op die welstand van onderwysers is ondersoek.

2.6.1 Die outokratiese leierskapstyl

Outokratiese leiers neem belangrike besluite op hul eie (Dyczkowska & Dyczkowski, 2018). Hulle verkies om streng regulasies op te stel, beheerprosesse te behou en in formele, professionele verhoudings met hul ondergeskiktes te bly (Dyczkowska & Dyczkowski, 2018). Volgens Peker, Inandi en Gilac (2018) is dit 'n feit dat administrateurs wat 'n outokratiese leierskap handhaaf, probeer om die streng, hiërargiese struktuur van die organisasie te volg, om self besluite te neem en om self, eerder as die werknemers, die werk te prioritiseer.

Hierdie leier skep heelwaarskynlik hindernisse vir werknemers, dreig en teister werknemers om hul werk te voltooi en meng selfs by die private lewe van werknemers in. Dit alles het 'n negatiewe uitwerking op die verhouding tussen kollegas (Peker, Inandi & Gilac, 2018). Werknemers in die organisasie waar outokratiese leierskap toegepas word, is meer geneig om uitbranding te ervaar en om hul beroep ongeag werksvoordele te verlaat (Peker, Inandi & Gilac, 2018).

Wachira, Gitumu en Mbugua (2017) se ondersoek rakende instruksionele leierskap bevind dat waar skoolhoofde 'n outokratiese leierskapstyl beoefen, sulke leiers geneig is om formele prosedures te volg en onderwysers se sielkundige behoeftes af te skeep. Sulke leiers is geneig om onderwysers se kreatiwiteit te onderdruk met die klem op akademiese prestasie. Die leierskapsrol van onderwysers word geïgnoreer om hul eie weergawe van kwaliteit onderwyserontwikkeling te weeg te bring (Wachira et al., 2017). Dyczkowska en Dyczkowski (2018) sluit hierby aan deur te verduidelik dat die outokratiese leierskapstyl nie 'n leermentaliteit, wat belangrik is omdat dit proaktiewe houdings onder werknemers stimuleer, ontwikkel nie.

Leiers wat outokratiese leierskap beoefen, gee ook taakinstruksies aan ondergeskiktes deur voor te skryf hoe opdragte uitgevoer moet word en teen watter tyd dit afgehandel moet word, tesame met duidelike prestasiestandaarde met duidelike reëls en regulasies (Wachira et al., 2017). Volgens Dyczkowska en Dyczkowski (2018) is duidelike instruksies oor wat om te doen en hoe om dit te doen egter 'n positiewe eienskap. Die rede hiervoor is omdat dit help om take effektief uit te voer, geïdentifiseerde probleme op te los en sperdatums te bereik, veral as tyd 'n kritieke faktor is. Hierdie leierskapstyl werk goed waar direkte kommunikasie benodig word en onderwysers onervare is ten opsigte van die opdragte wat uitgevoer moet word en leiding vanaf 'n kundige op die gebied nodig het (Wachira et al., 2017). Hierdie leierskapstyl werk ook goed waar daar 'n behoefte vir sukses is.

2.6.2 Die ondersteunende leierskapstyl

Ondersteunende leierskap verwys na 'n vriendelike en toeganklike leier. So 'n leier sien na die welstand en behoeftes van onderwysers om deur ondersteunende gedrag te toon en 'n aangename werksomgewing te skep waar onderwysers as gelykes en met respek behandel word (Wachira et al., 2017). Die skoolhoof is minder geïnteresseerd om opdragte te gee. Alhoewel delegering 'n belangrike aspek van ondersteunende leierskap uitmaak, ken hierdie skoolhoofde nie take toe om vir resultate te wag nie. Hulle werk saam met die onderwysers om vaardighede en talente te ontwikkel en te verbeter totdat die skoolhoof nie meer bekommerd hoef te wees oor die suksesvolle voltooiing van opdragte op 'n spesifieke gebied nie (Wachira et al., 2017).

Schmid, Jarczok, Sonntag, Herr, Fischer en Schmidt (2017) beskryf ondersteunende leierskap as die gedrag waar leiers werknemers ondersteun deur aktiewe

betrokkenheid om moeilike situasies op te los en deur oop, eerlik en billik in hulle interaksies te wees. Dit blyk dat ondersteunende leiers se gedrag moontlik werknemers se gesondheid positief beïnvloed weens hul vermoë om op stresvolle en skadelike situasies te reageer, waar hulle hervorming eerder as stresverwante fisiologiese prosesse bevorder (Schmid et al., 2017).

Ondersteunende leierskap kan 'n moontlike voordelige faktor wees vir gesondheid en produktiwiteit (Schmid et al., 2017). Hoë vlakke van waargenome ondersteunende leierskap word ook met 'n laer geraamde koste geassosieer waardeur die produktiwiteit van ondergeskiktes bevorder word (Schmid et al., 2017). Volgens Sharma en Pearsall (2016) word ondersteunende leierskap aan hoë vlakke van welstand en prestasie van werknemers gekoppel en laer vlakke van negatiewe sielkundige uitkomstes soos angs, depressie, stres en post-traumatische stresversteuring. In teenstelling hiermee kan leiers wat veeleisende stressors ervaar, minder geneig wees om op die behoeftes van hul werknemers te konsentreer wat op die ou einde daartoe kan lei dat die ondersteunende leier van hul rolverantwoordelikheid onttrek (Sharma & Pearsall, 2016).

2.6.3 Die demokratiese leierskapstyl

Wachira et al. (2017) verduidelik dat 'n demokratiese leierskapstyl groepsdeelname by die opstel van beleide beklemtoon. Na kommunikasie met verskeie deelnemers, word besluite oor organisatoriese aangeleenthede geneem (Wachira et al., 2017). Volgens Dyczkowska en Dyczkowski (2018) betrek demokratiese leiers hul ondergeskiktes by die bespreking van organisatoriese vooruitsigte en konsulteer met hul ondergeskiktes oor toekomstige uitdagings en die voorkoming van probleme. Gevolglik is werknemers geneig om meer toegewyd te wees en bereid om kreatiwiteit vry te stel weens die vertroue wat in hulle gestel word (Dyczkowska & Dyczkowski, 2018).

Die demokratiese benadering stimuleer ook gedrag wat kwaliteit verseker (Dyczkowska & Dyczkowski, 2018). Die leier probeer om soveel moontlik elke individu belangrik te laat voel (Wachira et al., 2017). Wedersydse kommunikasie word gebruik terwyl idees tussen die hoof en onderwysers uitgeruil word (Wachira et al., 2017). Dyczkowska en Dyczkowski (2018) bevestig ook dat demokratiese leiers konsensus soek en ondergeskiktes konsulteer in die neem van besluite.

Hierdie leierskapstyl word gekenmerk deur 'n hoë vlak van personeelmoraal (Wachira et al., 2017). Skoolhoofde wat van 'n demokratiese leierskapstyl gebruik maak, bereik konsensus deur deelname, maar hierdie hoofde verwag ook 'n hoër vlak van uitnemendheid. Hierdie leiers het tyd om te luister en om idees uit te ruil (Wachira et al., 2017). Hierdie skoolhoofde is ook meer geneig om buigsaam te wees en om op behoeftes te reageer (Wachira et al., 2017). Hulle gee leiding, bemagtig ondergeskiktes om hul vaardighede en talente ten volle te benut en prioritiseer die sosiale aspekte van groepwerk (Dyczkowska & Dyczkowski, 2018).

Demokratiese leiers beloon ook werknemers vir toewyding en verkies om nie foute te straf nie, maar eerder om aan probleme te werk (Dyczkowska & Dyczkowski, 2018). Bemagtigde werknemers aanvaar groter verantwoordelik vir die bereiking van doelwitte (Dyczkowska & Dyczkowski, 2018). Volgens Peker, Inandi en Gilac (2018) dra demokratiese leierskap ook tot gelykheid en balans in die organisasie by. Peker, Inandi en Gilac (2018) verduidelik dat demokratiese leierskap oor die algemeen bevorderlik is vir werkstevredenheid, organisatoriese toewyding en organisatoriese burgerskap, wat tot 'n meer positiewe organisatoriese kultuur bydra.

Hierdie leierskapstyl kan tydrowend wees met eindelose vergaderings wat nie in krisissituasies doeltreffend is nie en om 'n groep oningeligte of onbevoegde onderwysers te hê, kan tot rampe lei (Wachira et al., 2017). Demokratiese leiers moet dus daarop gefokus wees om kleiner, gemotiveerde spanne te ontwikkel (Dyczkowska & Dyczkowski, 2018).

2.6.4 Die transformerende leierskapstyl

Battaglia en Battaglia (2016) verwys na transformerende leiers as persone wat risiko's neem ten einde verandering en innovering te bewerkstellig. Belangriker is die beginsel dat transformerende leiers onderwysers ondersteun en motiveer en 'n organisatoriese klimaat skep wat die behoeftes en verskille tussen individue respekteer (Battaglia & Battaglia, 2016). Transformerende leierskap is die proses waardeur die onderwysleier hom of haar verbind tot die welstand van die organisasie deur verhoudings te bou wat die motiveringsvlakke en moraal van onderwysers verhoog. Dit is 'n leierskapstyl wat die behoeftes van die onderwysers in ag neem en sensitief is vir die verskille wat in die organisasie bestaan (Battaglia & Battaglia, 2016).

Volgens Bass en Avolio (1994) is transformerende leiers charismaties met 'n duidelike en haalbare missie en visie vir die organisasie. Vyf faktore wat as kerndimensies van transformerende leierskap beskou kan word, is geïdentifiseer (Bass & Avolio, 1994):

- Toegepaste geïdealiseerde invloed wat na die mate waarin volgelinge hul leiers as betroubaar beskou, verwys;
- Geïdealiseerde invloed as gedrag wat deur waardes en 'n sin van doel gekenmerk word;
- Inspirerende motivering waar die leier as 'n bron van inspirasie vir die volgelinge dien deur betekenis en uitdagings te bied;
- Intellektuele stimulasie waar leiers ondergeskiktes aanmoedig om kreatief en innoverend te wees sodat hulle 'n kritiese standpunt teenoor heersende aannames en tradisies kan inneem; en
- Geïndividualiseerde oorweging waar leiers op individuele behoeftes konsentreer en volgelinge op 'n individuele basis behandel.

Battaglia en Battaglia (2016) beklemtoon die belangrikheid om transformerende leierskapgedrag in die skoolpraktyk toe te pas. Transformerende leiers kan onderwysers inspireer om meer te bereik en om meer toegewyd aan hul werk te wees en om die missie van die organisasie na te streef (Battaglia & Battaglia, 2016). Om dit te kan bereik, is dit nodig dat leierskapvoorbereidingsprogramme die transformasie potensiaal van individue wat skoolleiers wil word, moet verbeter. Daar word voorgestel dat transformerende leierskap meer effektief kan wees as dit met ander vorme van leierskap gekombineer word. Die integrasie van instruksionele leierskap met transformerende leierskap word voorgestel as 'n belowende rigting in leierskapsteorie (Battaglia & Battaglia, 2016).

Burger (2017) het Leithwood en Jantzi (2006) se navorsing in gedagte gehou om te bepaal of transformerende leierskap wel 'n impak op skoolomstandighede kan hê en of dit by die oorspronklike navorsing wat Bass (1985) en Burns (1978) gedoen het, aansluit. Tydens Burger (2017) se navorsing is bevind dat Bass en Avolio (1994) vier belangrike kenmerke van transformerende leierskap uitgelig het:

- inspirerende motivering;
- intellektuele stimulasie;
- geïndividualiseerde inagneming; en
- geïdealiseerde invloed.

Beide Burns (1978) en Bass (1985) is van mening dat bogenoemde kenmerke fundamenteel tot transformerende leierskap is (Burger, 2017). Volgens Bass (1990) is hierdie leiers proaktief in die strewing om foutte tot die minimum te beperk, maar ook, wanneer foutte wel plaasvind, om dit in 'n leerervaring te kan omskep. Ten tye van krisisse bly transformerende leiers optimisties en stel sodoende 'n voorbeeld om uitdagings die hoof te bied en hindernisse te verminder. Dit verbeter ook die werks- en leeromgewing (Burns, 1978; Avolio et al., 1991). Volgens Leithwood en Jantzi (2006) is die voordeel wat dit vir die onderwyser inhou die vermindering van die vrese en angs wat onderwysers mag ervaar terwyl hul motivering en toewyding terselfdertyd verhoog word. Die negatiewe aspek volgens Burger (2017) is dat min leiers vertrouwd is met transformerende leierskap en dat min organisasies moeite doen om transformerende leiers te ontwikkel.

Verder bevorder transformerende leiers 'n verhoogde bewustheid van belangrike organisatoriese kwessies wat terselfdertyd volgelinge se selfvertroue verhoog (Burger, 2017). Daar is 'n gevoel van doelgerigtheid, 'n transformerende kultuur en 'n gevoel van geborgenheid wat tot langtermynverbintenisse kan lei (Burger, 2017). Leiers en hul volgelinge deel gemeenskaplike belange en daar is 'n gevoel van gedeelde interafhanklikheid (Burger, 2017). Bass et al. (1987) se studie het bewyse van 'n vallende domino-effek gevind wanneer transformerende leierskap op die hoogste vlak in 'n organisasie beoefen word, hoe dit teen die bestuurshiërargie afwentel en hoe tweedevlakleiers sekere transformerende leierseienskappe van hulle eerstevlakleiers navolg (Burger, 2017). Hierdie domino-effek kan ook op 'n skoolsituasie van toepassing wees waar die skoolhoof se leierskapstyl 'n invloed op byvoorbeeld dié van die adjunkhoof, departementshoof of op 'n senior onderwyser kan hê, wat weer op sy beurt 'n positiewe uitwerking op leerders se uitkomst en hul gedrag kan hê (Burger, 2017).

Transformerende leierskap word deur 'n gedeelde visie en verbintenis tot verandering gekenmerk. Dit fokus op innovering in 'n organisasie en is nie primêr met direkte beheer en toesighouding gemoeid nie, maar bevorder eerder die bemagtiging van almal wat aan 'n organisasie verbonde is (Burger, 2017). Die een aspek wat transformerende leierskap van ander leierskapstyle onderskei, is die doelbewuste voorneme om ander in leiers te transformeer (Burger, 2017). Burns (1978) beskou die krag van transformerende leierskap as die oorkoming van selfbelang deur beide leier

en ondergeskikte (Burger, 2017). Alhoewel literatuur rakende transformerende leierskap op ryk en goed nagevorsde geskiedenis berus, is min leiers egter met die term vertrouwd, min organisasies doen moeite om transformerende leiers te ontwikkel, en is daar min leiers wat 'n idee het van hoe om 'n transformerende leier te wees (Burger, 2017).

2.6.5 Die verspreide leierskapstyl

'n Verspreide leierskapstyl dui op 'n veranderde rol vir die skoolhoof (Harris, 2012). Hierdie verskuiwing is redelik dramaties en kan soos volg saamgevat word: 'n verandering van iemand aan die toppunt van die organisasie wat besluite neem tot iemand wat hul kernrol sien as die ontwikkeling van die leierskapvermoë en die vermoë van ander (Harris, 2012). Wat verspreide leierskap vir skoolhoofde beteken is 'n fundamentele verandering in hul begrip van leierskap en die maniere waarop hulle hul leierskaprolle verwerk (Harris, 2012). Dit impliseer dat daar gesag en mag is, 'n herposisionering van die rol van eksklusiewe leierskap na 'n vorm van leierskap wat meer handel oor makelaars en die fasilitering en ondersteuning van ander in die leiding van innovasie en verandering. Verspreide leierskapstyl vereis van die organisasie om van burokrasie weg te beweeg en om na samewerking te streef (Harris, 2012). Dit sal ook die ontwikkeling van nuwe vaardighede en 'n nuwe versameling van benaderings beteken wat by die nuwe rol inskakel (Harris, 2012). Interaksie is 'n kritieke aspek van dié leierskapstyl (Harris, 2012). Die wyse waarop leiers interaksie toon, word belangriker as die aard van hul leierskaprolle, verantwoordelikhede of funksies beskou (Harris, 2012).

Volgens Supovitz, D'Auria en Spillane (2019) bied verspreide leierskap die voordeel aan die organisasie vir die selektiewe betrokkenheid van meer lede van die skoolgemeenskap in die verbeteringproses. Terselfdertyd kom meer diverse perspektiewe op die onderliggende oorsake van die uitdagende probleme en gesamentlike toewyding aan oplossings na vore (Supovitz, D'Auria en Spillane, 2019). Verspreide leierskap kan help om diegene wat moet deelneem aan die sleutelaktiwiteite van probleemdiagnose, oplossingsontwerp, intervensie en die hersiening na die aksie wat noodsaaklike komponente van voortdurende verbetering is, in te lig. (Supovitz et al., 2019). Op hierdie manier is verspreide leierskap noodsaaklik vir die voortdurende proses van die verbetering van belemmernisse om vooruitgang te bewerkstellig (Supovitz et al., 2019). Supovitz et al. (2019) verklaar

verder dat verspreide leierskap die lens is waardeur 'n verskeidenheid leierskapaktiwiteite wat bydra tot die organisasie se missie verstaan word.

Verspreide rolle is minder hiërargies as ander organisatoriese benaderings, wat 'n meer buigsame dinamika moontlik maak (Grenda & Hackmann, 2014). Die leierskapverantwoordelikhede word onder verskillende lede van die organisasie verdeel, waardeur oop grense geskep word wat die leierskapspan aanmoedig om by verandering aan te pas (Grenda & Hackmann, 2014). Individue se sterkpunte word raakgesien en gewaardeer en opdragte word daarvolgens aan verskillende lede toegeken (Grenda & Hackmann, 2014). Onderwysleiers vervul 'n koördineringsrol en bestuur verantwoordelikhede deur gebeure te beplan, skedules te koördineer en materiaal voor te berei, deel te neem aan kurrikulumwerk op skool- en distriksvlak, betrokke te raak by professionele ontwikkeling, insluitend mentorskap en werkswinkels, organisatoriese veranderinge te bevorder en veilige hulpbronne en ondersteuning daar te stel (Grenda & Hackmann, 2014). Gosling (2012) identifiseer verdere voordele van verspreide leierskap, soos deursigtigheid van finansies en dus duideliker aansporings vir innovasie en entrepreneurskap, deling van bestuurstake en beter kommunikasie tussen akademiese en professionele dienspersoneel.

Tyd is 'n aanwesige hindernis, aangesien onderwysers leierskapaktiwiteite by hul reeds volledige onderriglading voeg (Grenda & Hackmann, 2014). As gevolg hiervan kan skoolhoofde huiwerig wees om hul formele gesag op onderwysleiers af te dwing en om besluitneming af te handel (Grenda & Hackmann, 2014). Gosling (2012) verklaar ook dat verspreide leierskap tot rolverwarring, vertraagde besluitneming en onrealistiese verwagtinge en spanning by sommige personeel kan lei.

Supovitz et al. (2019) identifiseer vier uitdagings wat met verspreide leierskap gepaard gaan, naamlik:

- Die ongemak van openbare meningsverskil: Mense stem selde saam as dit by komplekse opvoedkundige kwessies kom soos wanneer leerderdisipline en ouerbetrokkenheid bespreek word. Ongemak kan ontstaan wat 'n negatiewe effek op werksverhoudings tot gevolg kan hê indien vermyding daarna plaasvind.
- Die uitdaging om onbespreekte punte aan te spreek: Angs en vrees veroorsaak dat personeel nie die vrymoedigheid het om sekere kwessies met hul seniors te bespreek nie.

- Navigering van magdifferensiale: Onervare onderwysers is minder geneig om ervare onderwysers uit te daag in 'n gesprek met meningsverskille.
- Die sin maak van emosie: Die konflik en ongemak wat uit meningsverskille voortspruit, bring dikwels uitdagende emosies wat moeilik is om te bestuur. Onderliggende frustrasie, woede en ergernis word dikwels uitgedruk as sarkasme, persoonlike aanvalle of stilte wat die gesprek nie vorentoe laat beweeg nie.

Volgens Du Plessis en Heystek (2019) is hierdie leierskapstyl in teenstelling met Artikel 16A van die Skolewet wat skoolhoofde alleen aanspreeklik maak vir die akademiese aktiwiteite in hul skole. Skoolhoofde sal dus minder geneig wees om verspreide leierskappraktyke toe te pas. In teenstelling met Artikel 16A van die Skolewet (84 van 1996), plaas die Beleid op die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde (RSA 2016b) egter 'n sterker klem op verspreide of gedeelde leierskap in sy pogings om 'n duidelike omskrywing te gee van wat van 'n skoolhoof verwag word (Du Plessis & Heystek, 2019). Die Departement van Basiese Onderwys (DBE) het dit in gedagte gehou deur te bou op die kwaliteit van leierskap en suksesvolle uitkomstes wat by goed funksionerende skole waargeneem word (Du Plessis & Heystek, 2019).

2.7 SKOOLHOOFDE SE VERANTWOORDELIKHEID TEN OPSIGTE VAN ONDERWYSERWELSTAND

Daar blyk konseptuele verwarring te wees in die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) en die PAM-dokument (Personnel Administrative Measures) aan die een kant, en die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde aan die ander kant ten opsigte van leierskap en bestuur, aangesien hierdie twee konsepte dikwels in dieselfde asem gebruik word en oorvleuel (Du Plessis & Heystek, 2019). Dit dui op verwarring met betrekking tot die ware doel van die optrede van die bestuur en die ware doel van die optrede van leierskap (Du Plessis & Heystek, 2019). Eerstens word die verwarring deur leierskapsaksies en bestuursaksies wat nie duidelik in beleidsdokumente gedefinieer is nie, veroorsaak (Du Plessis & Heystek, 2019). Tweedens wil dit voorkom asof bestuur en leierskap in beleidsdokumente as dieselfde ding beskou word (Du Plessis & Heystek, 2019). Dit kan moontlik daartoe lei dat skoolhoofde verward raak of hul slegs bestuurders, slegs leiers of albei is (Du Plessis & Heystek, 2019). Die hersiene weergawe van die posbeskrywing van skoolhoofde in die PAM (RSA, 2016a: A32 – A35) gee nie 'n spesifieke leierskapsrol aan skoolhoofde in publieke

skole nie, maar het die taak in lyn gebring met die Skolewet se posbeskrywing deur oorweging te gee aan elemente van artikel 16 en 16A (Du Plessis & Heystek, 2019). Dit is in teenstelling met die geïntegreerde gehaltebestuurstelsel (IQMS) en die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde (RSA, 2016b) waar albei uitdruklike verwagtinge het dat skoolhoofde 'n leierskapsrol moet vervul en dat leierfunksies ook versprei moet word (Du Plessis & Heystek, 2019).

2.7.1 Verantwoordelikhede uit Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 Van 1996)

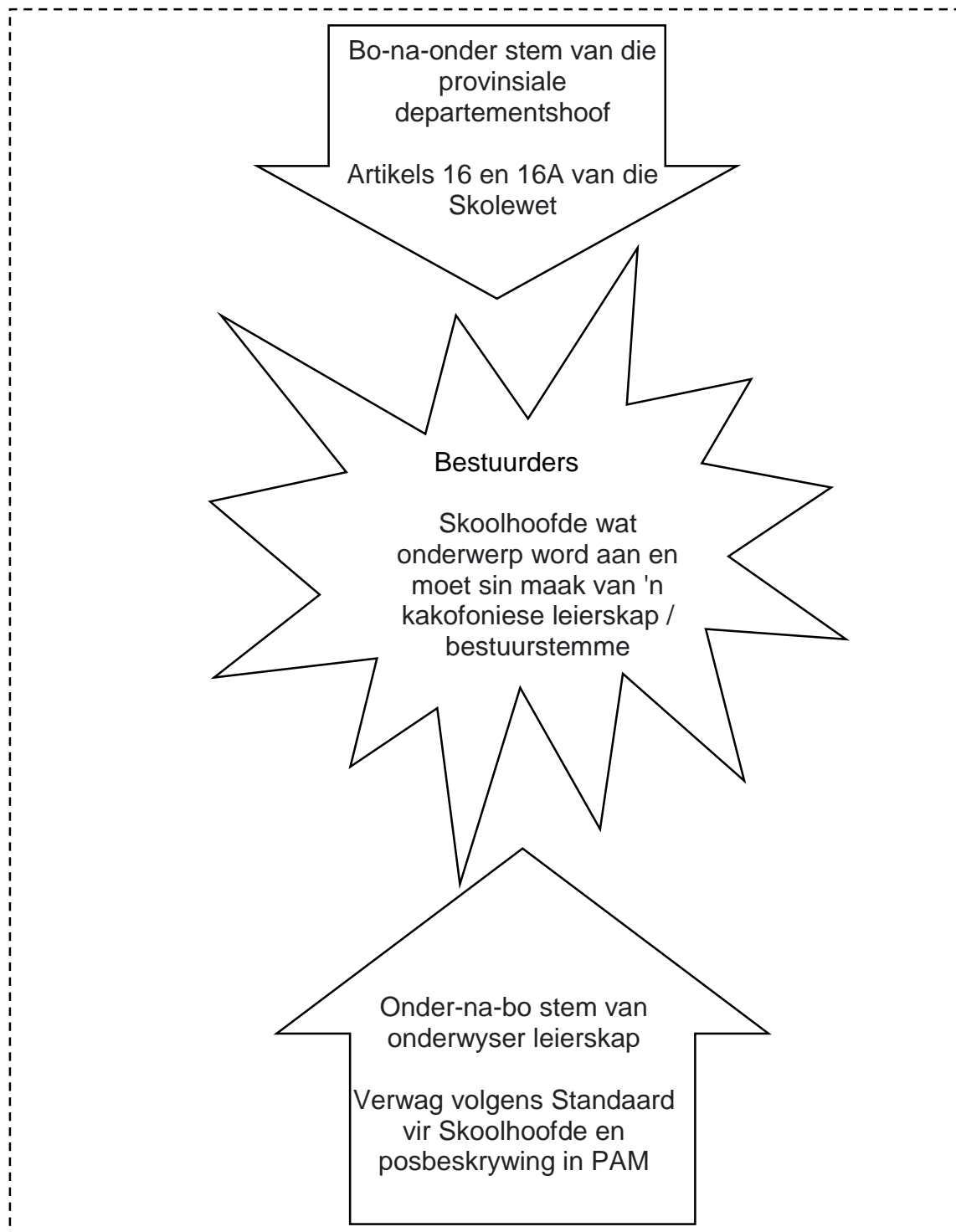
Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996) het demokratiese verandering in skoolgemeenskappe ingestel en gelyke geleenthede aan almal verleen (November, Alexander & Van Wyk, 2010). Die Suid-Afrikaanse Skolewet het 'n verandering in die wyse waarop skoolhoofde leeromgewings bestuur gebring, want die rol van skoolhoofde onder die apartheidsbeleid was as dié van 'n staatsfunksionaris met beperkte outonomie beskou (November et al., 2010). Die hoof moet dus toesien dat demokratiese strukture soos skoolbeheerliggame, vakkomitees, forums en die leerder verteenwoordigende rade behoorlik saamgestel is in ooreenstemming met die Suid-Afrikaanse Skolewet, en dat die beginsels van samewerkende skoolbestuur toegepas word ten einde dan ook tot welstand by te dra (November et al., 2010).

Die konsep van bestuur wissel tussen die rolle van onderwysleiers en ander belanghebbendes in skoolbestuur (Steyn, 2002). Ingevolge Artikel 16 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA, 1996) is skoolhoofde verantwoordelik vir die professionele bestuur van die skool onder die gesag van die provinsiale hoof van die onderwysdepartement, terwyl beheer (governance) by die beheerliggame van die skool berus (Steyn, 2002). In die era van demokratisering kan 'n misleidende idee ontstaan dat skoolhoofde slegs *ex officio*-lede van beheerliggame moet wees met 'n marginale deelname aan skoolbestuur (Steyn, 2002). Ingevolge die Suid-Afrikaanse Skolewet word volle deelnemende magte ten opsigte van skoolbeheer en professionele bestuur van 'n skool aan skoolhoofde toegeken. Steyn (2002) verklaar ook dat skoolhoofde verantwoordelikheid moet neem vir die deelname van belanghebbendes aan skoolbestuur.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA, 1996) verplig die beheerliggaam van die skool verder om die ontwikkeling van die personeel, leerders en skool as geheel te ondersteun. Artikels 16 en 16A van die Skolewet vereis dat die skoolbeheerliggaam (SBL) en skoolhoof die implementering van beleide verseker en die effektiewe

funksionering van die skool bevorder. Doeltreffende skoolbestuur- en leierskap vereis dat aandag aan alle aspekte van die skool as 'n organisasie, naamlik die skool se visie en identiteit, strategie, strukture en prosedures, tegniese ondersteuning, menslike hulpbronne, skoolkultuur asook aspekte van leierskap, bestuur en regering en die bou van die verhouding met die eksterne omgewing geskenk moet word (Collett, 2013).

Figuur 3.1 Bo-na-onder en onder-na-bo benadering (Du Plessis & Heystek, 2019).



'n Dilemma wat hiermee gepaard gaan is dat daar leierskap/bestuursdubbelsinnigheid in die omskakeling en benadering tussen die bo-na-onder bestuurstem van die onderwysowerhede (deur die hoof) lê, soos deur artikel 16 en 16A van die Skolewet opgelê, en die onder-na-bo leierskapstem soos in die posbeskrywing van onderwysers (RSA, 2016a: A32 – A35) vervat en soos deur die Standaard vir Skoolhoofde (RSA, 2016b) in die vooruitsig gestel. (Sien Figuur 3.1 deur Du Plessis & Heystek, 2019). Die onder-na-bo benadering hou verband met 'n verspreide of gedeelde benadering tot leierskap met die klem op die stemme wat op grondvlak hul oorsprong het, insluitend die stemme wat uit die laer vlak van die skool se bestuurstruktuur afkomstig is (Du Plessis & Heystek, 2019). Skoolhoofde sal egter meer geneig wees om op die stem wat die grootste volume het te reageer, naamlik die stem van die onderwysdepartement wat die werkgewer is (Du Plessis & Heystek, 2019). Die bo-na-onder stem, met sy oorsprong in Artikel 16 van die Skolewet, verplig skoolhoofde om na die stem van die onderwysowerhede te luister (Du Plessis & Heystek, 2019). Sodoende kan daar teen die skoolhoof opgetree word ingevolge die onbevoegdheidsklousule en prosedures vir swak werkprestasie waarna in Artikel 16 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) verwys word sou dit geag word dat 'n skoolhoof se skool onderpresteer (Du Plessis & Heystek, 2019). Skoolhoofde is dus meer geneig om die minder riskante opsie te volg deur die onder-na-bo leierskap stemme te ignoreer en sodoende minder oop te wees om die behoeftes van hul personeel in hul skole in ag te neem (Du Plessis & Heystek, 2019). Soos wat skoolhoofde hul rol as beleidsbestuurders vervul, laat skoolhoofde hul duimdrukke of persoonlike houdings op beleide wat van bo af ontvang is agter (Ganon-Shilon & Schechter, 2018). Skoolhoofde word plaaslike beleidmakers wat kreatiewe aanpassings moet ontwikkel om aan die behoeftes van hul skool en personeel te voldoen (Ganon-Shilon & Schechter, 2018). Skoolhoofde interpreteer en implimenteer interne kontekste (ondersteunende skooldoelwitte en personeel) sowel as eksterne kontekste (om aan die eise en verwagtinge van eksterne belanghebbendes te voldoen) wat die implimenteringsproses vir hervorming ingewikkeld maak (Ganon-Shilon & Schechter, 2018). Op hierdie manier vorm skoolhoofde hul leierskapgedagtes te midde van teenstrydige eise. Om die implimentering van beleide te verstaan is dit belangrik dat skoolhoofde sin daarvan probeer maak in die wyse van hoe en waarom hulle rolle aanneem (Ganon-Shilon & Schechter, 2018).

Gesondheid en welstand van onderwysers is fundamenteel vir die gehalte onderrig wat hulle bied (Kruger & Jacobs, 2019). Owerhede en individue wat nie na die welstand van onderwysers omsien nie, sal hul funksionering in gedrang bring en dit sal die kwaliteit van onderwys wat leerders ontvang as geheel beïnvloed (Kruger & Jacobs, 2019).

2.7.2 Verantwoordelikhede uit die PAM-dokument

Skoolhoofde beïnvloed leerders hoofsaaklik op 'n indirekte manier deur die bevordering van samewerkende leer en strukture wat onderwysers toelaat om gereeld van mekaar en saam met mekaar te leer om so hul onderrigvaardighede te verbeter, wat dan die prestasie van leerders bevorder (Ganon-Shilon & Schechter, 2018). In hierdie opsig word van skoolhoofde verwag om die skool se prestasie te verbeter en om die ontwikkeling van onderwysers en ander personeel te ondersteun met duidelike doelwitte en om te verseker dat hoë gehalte onderrig plaasvind (Ganon-Shilon & Schechter, 2018).

Dit word ook in die PAM-dokument geïllustreer dat professionele leierskap van 'n skool by die skoolhoof rus, en as sodanig het hy/sy ook die verantwoordelikheid om opleidingsprogramme vir personeel op te stel en om professionele advies oor die prestasie van onderwysers te gee (More, 2016).

2.7.3 Verantwoordelikhede uit die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde

Die skoolhoof wat met alle belanghebbendes saamwerk, omvat die filosofie en praktyk van *ubuntu* en het die algehele verantwoordelikheid om 'n professionele leergemeenskap in die skool te bou (RSA, 2016b). Skoolhoofde moet effektiewe interpersoonlike kommunikasie verseker. Dit beteken dat hulle diversiteit van etnisiteit, ras en geslag moet erken en bestudeer sodat dit tot 'n professionele leergemeenskap sal bydra (RSA, 2016b).

Die skoolhoof moet ook personeel in die skool bemagtig deur die voorsiening van geleenthede vir gedeelde/verspreide leierskap, spanwerk en deelname aan besluitneming (RSA, 2016b). Die skoolhoof moet ook die ontwikkeling van die skool as geheel ondersteun deur effektiewe en relevante geleenthede vir voortgesette professionele ontwikkeling aan te moedig (RSA, 2016b). Skoolhoofde moet ook toegeeflik wees om die persoonlike kapasiteit van onderwysers te bou en om toegewyd aan hul eie voortgesette professionele ontwikkeling te wees (RSA, 2016b).

Die kennis waaroor die skoolhoofde moet beskik ten einde personeel te ontwikkel en te bemagtig hou met die volgende verband (RSA, 2016b):

- Die verhouding tussen prestasiebestuur, voortgesette professionele ontwikkeling en volhoubare skoolverbetering;
- Die benadering tot die bevordering van voortgesette professionele ontwikkeling, insluitend benaderings tot volwasse leer;
- Die metodes waarop gedeelde/verspreide leierskap, deelname aan besluitneming, spanbou en effektiewe spanwerk aangemoedig, bevorder en geïmplementeer word;
- Benaderings wat motiveringsvlakke, moraal en werkstevredenheid verhoog;
- Die interpretasie en toepassing van *ubuntu*.

Die aksies wat deur die skoolhoof ten opsigte van die ontwikkeling van die personeel geneem en uitgevoer moet word, is onder meer die volgende (RSA, 2016b):

- Leierskap deur deel te neem aan professionele leer;
- Ontwikkeling van gedeelde/verspreide leierskap, deelname aan besluitneming, spanwerk en spanbou sowel as om ander positiewe werksverhoudings aan te moedig;
- Die bied van 'n verskeidenheid geleenthede vir professionele ontwikkeling en om betrokkenheid aan te moedig en te ondersteun;
- Die implimentering van prosesse om die werk van individue en spanne te beplan, toe te ken, te ondersteun, te evalueer en om erkenning aan goeie prestasie te gee;
- Die vestiging van effektiewe kommunikasiemeganismes binne die skool en sy gemeenskap;
- Die ontwikkeling en instandhouding van effektiewe prosedures en praktyke vir personeelprosesse soos induksie, prestasiebestuur en professionele ontwikkeling;
- Billikheid in die delegering van werk en die afwenteling van verantwoordelikheid.

Een van die sleutelareas van die Standaard vir Skoolhoofde (RSA, 2016b:18) is die ontwikkeling en bemagtiging van self en ander, wat onder meer van Suid-Afrikaanse skoolhoofde verwag om die ontwikkeling van gedeelde leierskap, spanbou en spanwerk en ander positiewe werksverhoudings aan te moedig en deel te neem aan besluitneming (Du Plessis & Heystek, 2019). Verspreide kognisie vind plaas deur interaksie oor verskillende spanne en impliseer dat die praktyk van leierskap gedeel

en gerealiseer word binne uitgebreide groeperings en netwerke, sommige formeel en ander informeel (Du Plessis & Heystek, 2019).

Die Standaard verwag dat skoolhoofde personeel bemagtig deur vir geleenthede vir gedeelde leierskap, spanwerk en deelname aan besluitneming voorsiening te maak (Du Plessis & Heystek, 2019). Gedeelde en verspreide leierskap sal toestande skep waarin onderwysers sal glo dat hulle bemagtig is om betekenisvolle en uitvoerbare verandering in die skool aan te bring (Du Plessis & Heystek, 2019). Skoolleiers moet dus 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing ontwikkel deur aan die sielkundige welstand van onderwysers en die bestuur van werkslading aandag te gee (Du Plessis & Heystek, 2019). In die Norme en Standaarde vir Opvoeders (2000) soos in die Staatskoerant nr 20844 gepubliseer, word daar gestipuleer dat onderwysers sewe rolle moet vervul: bemiddelaar van leer, assessor, ontwerper van leerprogramme, leier, bestuurder en administrateur, navorser, geleerde en lewenslange leerder en laastens om 'n pastorale rol te aanvaar (RSA, 2000). Onder Prestasie Standaard nommer 9 is die verwagting dat die skoolhoof die personeel moet bestuur en ontwikkel op so 'n manier dat die visie en missie van die instelling bereik word (ELRC, 2003). Bewyse van pastorale sorg en die bied van pastorale sorg is kriteria waaraan die verwagting gemeet word (ELRC, 2003). Daar word dus in die IQMS verwag dat die hoof die welsyn van sy personeel moet bevorder.

2.8 ONDERWYSERS SE PERSEPSIE RAKENDE SKOOLHOOFDE SE VERANTWOORDELIKHEDE

In Suid-Afrika is daar tans 'n gaping ten opsigte van die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof om onderwyserwelstand te verseker (Bangs & Frost, 2012). Collett (2013) het 'n studie oor die persepsies van Suid-Afrikaanse onderwysers in die Wes Kaap oor die skoolhoof se ondersteuning ten opsigte van hulle welstand gedoen, wat baie negatiewe resultate gelewer het. Sekere take wat onderwysers van 'n skoolhoof verwag, kan egter geïdentifiseer word. Bangs en Frost (2012) verwys byvoorbeeld na 'n onderwyser van die Verenigde Nasies wat gemeld het dat onderwysers baie direkte pleidooie aan skoolhoofde maak om ondersteuning en aanmoediging te bied. Heelwat onderwysers het aan skoolhoofde voorgestel om by professionele ontwikkeling betrokke te raak. Die implikasie is dat skoolhoofde met die aanvaarding van hul aanstelling hulself bevoeg ag met die nodige vaardighede om 'n skool te lei, maar dat hulle professionele opleiding nie as belangrik beskou nie. Vanuit Brinia en Tsouni

(2017) se studie in Griekeland waar ondersoek na die persepsies van hoofde en onderwysers ten opsigte van leierskap en bestuur ingestel is, is bevind dat die meerderheid van die deelnemers verklaar het dat daar 'n leemte in opleidingsprogramme rakende bestuur is. Brinia en Tsouni (2017) beklemtoon die behoefte aan opleiding wat leierskap en bestuur en die verantwoordelikheid om dit te aanvaar, insluit.

2.8.1 Opleiding en professionele ontwikkeling van onderwysers

In Suid-Afrika waar daar steeds 'n beduidende probleem met swak onderwysuitkomst is, is die mees direkte manier om die gehalte van onderrig en leer te verbeter deur 'n uitgebreide hervorming, hersiening en heroriëntering van indiensopleiding vir onderwysers (Ngema & Lekhetho, 2019). Dit kan onderrig en leer van hoë gehalte bevorder en onderwysers se kennis en onderrigpraktyke verbeter (Ngema & Lekhetho, 2019). Dit kan net behaal word as skoolhoofde leierskap toon deur hul eie professionele kennis, administratiewe en organisatoriese bevoegdheids en duidelike skoolbeleid te ontwikkel, weet hoe om gesag te deleger en goeie werksverhouding met personeel en ouers te vestig (Ngema & Lekhetho, 2019). Dit vereis dat skoolhoofde moet toesien dat alle skoolstelsels, prosesse en menslike hulpbronne geleidelik getransformeer en verbeter word vir optimale prestasie (Ngema & Lekhetho, 2019).

Effektiewe leiers betrek onderwysers in 'n reflektiewe professionele diskoers en gebruik navorsing en eksterne idees om onderwysers se denke en optrede te vorm en onderwysers uit te daag om krities te dink oor wat hulle met leerders wil bereik en hoe hulle dit wil doen (Ngema & Lekhetho, 2019). Om hierdie rede is die skoolhoof die sleutelpunt tussen onderwyserontwikkeling en skoolverbetering (Ngema & Lekhetho, 2019). Dit beklemtoon die feit dat skoolhoofde 'n belangrike rol speel om 'n suksesvolle skoolkultuur te skep wat onderwysers se professionele ontwikkeling ondersteun om leeruitkomst te verbeter (Ngema & Lekhetho, 2019).

In Suid-Afrika word die behoefte aan onderwysers se professionele ontwikkeling deur verskillende meganismes soos die Geïntegreerde Kwaliteitbestuurstelsel (IQMS) en voortgesette professionele ontwikkelingsprogramme aangespreek (DBE, 2011). Die IQMS is ingestel om die vaardighede van onderwysers te ontwikkel, om prestasies te monitor en te evalueer sowel as om ondersteuning en geleenthede vir ontwikkeling te bied (Ngema & Lekhetho, 2019).

Die IQMS is 'n raamwerk vir prestasiebestuur met drie geartikuleerde doeleindes, naamlik die evaluering van onderwysers, prestasiebestuur vir bevordering- en salarisvordering, en om heel-skoolevaluering moontlik te maak (Kimathi & Rusznyak, 2018). Die IQMS-instrument bestaan uit twee dele. Die eerste deel (wat uit vier prestasiestandaarde bestaan) is vir die waarneming van onderwysers met betrekking tot hul klaskamerpraktyke en die tweede deel (wat uit drie prestasiestandaarde bestaan) hou verband met die buitemuurse aktiwiteite van vlak 1-onderwysers, wat buite hul klasonderrig val (Kimathi & Rusznyak, 2018). Saam bied dit sewe prestasiebevoegdhede waarteen onderwysers se werk beoordeel word (Kimathi & Rusznyak, 2018).

In ooreenstemming met 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys, bied die IQMS ruimte vir lede van die skool se bestuurspan en 'n geselekteerde eweknie om die bevoegdheid van onderwysers te beoordeel, gegrond op hul vermoë om spesifieke take bevredigend uit te voer (Kimathi & Rusznyak, 2018).

Dit is belangrik vir skoolhoofde om die toepaslike wetgewing rakende die ontwikkeling van opvoeders soos in die IQMS aangedui, na te kom. Die skoolhoofde moet toesien dat opvoeders presies weet wat hul rol moet wees (More, 2016). Hulle moet ook kwaliteit onderrig verseker deur die algehele doeltreffendheid van 'n instelling te monitor deur geleenthede en ondersteuning vir groei en ontwikkeling te bied (More, 2016).

2.8.2 Terugvoer

Die belangrikste taak van die onderwyser is onderrig en leer (Thiart, 2016). Die gemotiveerde onderwyser het drie uitstaande eienskappe, naamlik dat hulle oor positiewe interpersoonlike verhoudings beskik, hulle goeie dissipline handhaaf en hulle goeie motiveerders is (Thiart, 2016). Erkenning vir die bogenoemde vind in die werksplek plaas wanneer daar voortdurend op 'n gepaste, tydige en spesifieke wyse terugvoer oor personeelprestasies gegee word (Thiart, 2016). 'n Ander deelnemer aan Bangs en Frost (2012) se studie het aangedui dat dankbaarheid en waardering getoon sal word vir terugvoer oor 'n onderwyser se werk. Onderwysers sal meer gelukkig wees indien hulle blootgestel word aan positiewe kritiek wat met leiding gepaard gaan om swakpunte te verbeter. Deur positiewe resultate en prestasies uit te wys, sal onderwysers se selfvertroue ook verbeter.

In 'n soortgelyke studie het Helou et al. (2016) bevind dat onderwysers wil hê dat skoolhoofde hulle motiveer deur moeite te doen om op 'n gereelde basis terugvoer oor hul werk te gee en waar toepaslik, die nodige erkenning te verleen. Skoolhoofde toon egter 'n gebrek om dit te doen.

In Garrick et al. (2017) se studie het deelnemers kommer uitgespreek oor algemene gebreke in skoolbestuurpraktyke soos 'n gebrek aan positiewe terugvoer aan onderwysers, probleme met direkte toeganklikheid van skoolbestuurslede en 'n duidelike geneigdheid tot onrealistiese prestasie-uitkomst wat bo onderwysers se vermoëns is. In 'n verslag van die Grattan Instituut word gemeld dat onderwysers dink dat skoolbestuur nie effektiewe en innoverende onderrig erken of beloon nie (Garrick et al., 2017). In 'n studie onder onderwysers in Tasmanië is bevind dat onderwysers die laaste paar jaar meer druk ervaar om aan die waardes of idees van skoolhoofde te voldoen, omdat hulle bang is om gemarginaliseer te word en dat die skoolbestuur hul vertrouwe eerder in die onderwysdepartement as op hul eie skool en personeel plaas (Garrick et al., 2017). Onderwysers het die begeerte uitgespreek dat skoolbestuur meer ondersteuning aan personeel moet bied en beter terugvoering oor kwessies soos kurrikulumverandering aan onderwysers moet verskaf (Garrick et al., 2017).

2.8.3 Skoolhulpbronne

Helou et al. (2016) verklaar dat hoofde ook moet sorg dat die nodige onderrighulpmiddele aan onderwysers beskikbaar gestel word. Die ideaal is dat dit weke voor die akademiese jaar moet geskied om onderwysers genoeg tyd te gee vir voorbereiding (Helou et al., 2016). Helou et al. (2016) het ook aanbeveel dat skoolhoofde onderwysers tegemoed sal kom deur nie verskillende grade waar verskillende voorbereidings benodig word, aan enkele onderwysers toe te ken nie.

Garrick et al. (2017) se studie het ook aangedui dat onderwysers ontevredenheid uitgespreek het ten opsigte van onredelike werkladings sonder om die nodige hulpbronne aan personeel te verskaf, wat hul dan verhinder om take effektief te voltooi en uitputting verhoog. Die deelnemers het ook 'n gebrek aan befondsing as 'n wesenlike probleem wat die motiverings- en tevredenheidsvlakke van onderwysers negatief kan beïnvloed, geïdentifiseer (Garrick et al., 2017). Twee deelnemers het byvoorbeeld gemeld dat hulle gereeld uit hul eie salarisse vir hulpbronne betaal om onderrigaktiwiteite meer opwindend te maak. Dit skep egter 'n negatiewe gesindheid

teenoor die skool, omdat dit primêr die skool se verantwoordelik is. Hierdie kommer is in ooreenstemming met berigte dat swak finansiering van skoolhulpbronne tot verhoogde stresvlakke van onderwysers bydra (Garrick et al., 2017). 'n Groot skaalse opname onder Australiese skole het bevind dat meer as 80% van skole addisionele fondse benodig en dat 61% van die skoolhoofde fondsinsameling en vrywillige bydraes as belangrik tot 'n skool se begroting beskou (Garrick 2017).

Van Wyk (2012) lig die swak infrastruktuur in Suid-Afrikaanse skole in agtergeblewe en plattelandse gemeenskappe uit. Baie van hierdie skole het 'n gebrek aan sanitasiegeriewe, stoele en skoolbanke, hulpbronne en tegnologie vir gehalte onderwys, sowel as tekorte aan handboeke en werkboeke (Van Wyk, 2012). Van Wyk (2012) skryf dit toe aan die gebrekkige toepassing van minimum norme en standaarde vir skoolinfrastruktuur. Volgens Marais (2016) lei 'n tekort aan hulpbronne tot 'n gebrek aan gemotiveerde onderwysers en leerders wat dan op sy beurt tot gebrekkige leerderaktiwiteite lei. Daar is byvoorbeeld gevalle van oorvol klaskamers waar die leerders nie genoeg stoele het om op te sit nie en baie leerders 'n lessenaar deel (Marais, 2016).

'n Gebrek aan hulpbronne veroorsaak dat onderwysers nie hulle funksie en rol in die klaskamer tot hulle volle vermoë kan vervul nie (Iwu, Gwija, Benedict, Peninsule & Tengeh, 2013). Onvoldoende infrastruktuur is 'n groot probleem wat die effektiewe bestuur van skole belemmer (Iwu et al., 2013). 'n Tekort aan voldoende hulpbronne vir onderrig kan ook tot 'n verhoogde werkslading vir onderwysers lei wat spanning en uitbranding tot gevolg het (Iwu et al., 2013). Okeke en Mtyuda (2017) bevestig ook dat 'n gebrek aan hulpbronne, oorvol klasse en 'n gebrek aan leerderdisipline ernstige bydraes tot werksontevredenheid by onderwysers lewer. Onderrig in oorvol klasse veroorsaak enorme uitdagings vir 'n produktiewe leeromgewing waar effektiewe leer- en assesseringstrategieë noodsaaklik is (Marais, 2016). Onderwysers kan nie onder hierdie omstandighede hoë orde vrae en aktiewe leerbenaderings toepas nie en maak meestal op instruksionele onderrig staat (Marais, 2016). Onderwysers kan ook nie aan al die leerders aandag gee nie en is geneig om passiewe leerders af te skeep (Marais, 2016). 'n Groot aantal leerders in die klas belemmer klaskamerdisipline vir 'n enkele onderwyser (Marais, 2016). Onderwysers verloor waardevolle lestyd wat dan op sy beurt stres op die onderwyser plaas en uitbranding veroorsaak (Marais, 2016).

2.8.4 Leerderdisipline

Die bestuur van leerderdisipline blyk 'n probleem te wees, nie net in Suid-Afrikaanse skole nie, maar ook in skole reg oor die wêreld (Van Wyk, 2016). Leerders en onderwysers ervaar bedreigings ten opsigte van hul sekuriteit en veiligheid in die skoolomgewing as gevolg van 'n gebrek aan effektiewe bestuurstrategieë ten opsigte van leerderdisipline (Van Wyk, 2016).

In Garrick et al. (2017) se studie het onderwysers kommer oor swak ondersteuning rakende die hantering van onaanvaarbare leerdergedrag uitgespreek wat tot 'n verminderende gevoel van doeltreffendheid en verlaagde gemoedstemming bydra (Garrick et al, 2017). Deelnemers het onder andere genoem dat hulle skoolbesture nie klagtes oor ongedisiplineerde leerders ernstig opneem nie. Onderwysers ervaar vrees as gevolg van 'n gebrek aan opleiding oor hoe om leerders wat ernstige gedragsversteurings teenoor ander leerders en onderwysers openbaar, te bestuur (Garrick et al., 2017).

Die beginsel *in loco parentis* vereis dat onderwysers in die skoolomgewing in die plek van 'n ouer teenoor leerders optree (Segalo & Rambuda, 2018). Onderwysers kry hiermee die reg om dissipline toe te pas en om die veiligheid van leerders te verseker (Segalo & Rambuda, 2018). In die huidige postmoderne samelewing is hierdie beginsel 'n uitdaging. Onderwysers is bang om leerders te dissiplineer, omdat hulle gereeld daarvan beskuldig word dat hulle inbreuk maak op die leerders se menseregte soos in die Handves van Menseregte uiteengesit (Segalo & Rambuda, 2018).

Dit blyk dat negatiewe huishoudelike omstandighede 'n belangrike rol in leerdergedrag speel en dat onderwysers nie noodwendig opgelei is om positiewe waardes en normes aan leerders oor te dra nie (Segalo & Rambuda, 2018). 'n Positiewe benadering tot dissipline bewerkstellig 'n basis vir skoolontwikkeling wat tot 'n skoolkultuur wat welstand verbeter sal bydra, onderrig deur 'n effektiewe klaskamerbestuurstelsel ondersteun en onderwysers toe te rus met nuwe vaardighede om eerder op die positiewe as op die negatiewe te konsentreer (Van Wyk, 2016). Hierdie ontwikkelingsbenadering gee aan leerders die geleentheid om te groei en goeie besluite te neem (Van Wyk, 2016). Van Wyk (2016) stel voor dat wanneer 'n skool 'n gedragskode opstel, dit belangrik is dat reëls duidelik en konsekwent moet wees. Dit moet voorsiening maak vir beloning indien positiewe gedrag getoon word sowel as straf vir oortreders (Van Wyk, 2016).

'n Gebrek aan dissipline in die klas wek woede-ervarings by onderwysers en daarom speel interpersoonlike verhoudings tussen die onderwyser en die leerder 'n baie sterk rol in die vreugde wat 'n onderwyser ervaar (Hagenaer, Hascher & Volet, 2015). Negatiewe emosies (bv. woede en frustrasie) wat onderwysers ervaar, word aan wangedrag van leerders of gebrek aan klaskamerdissipline gekoppel, wat die risiko van uitbranding oor 'n tydperk verhoog (Hagenaer et al., 2015).

2.8.5 Vergoeding

Vergoeding omvat alle vorme van finansiële opbrengste en tasbare dienste sowel as voordele wat deel van werknemers se diensvoorwaardes uitmaak, byvoorbeeld gesondheidsorg, pensioen, merietetoekennings, opleiding, ensovoorts (Nthebe, Barkhuizen & Schutte, 2016). Iwu et al. (2017) sluit hierby aan deur te verduidelik dat beloning ook in die vorm van groeigeleenthede kan wees, soos byvoorbeeld bevordering, nuwe opleidingsgeleenthede en deelname aan en aanbieding van opleiding tydens konferensies en seminare.

Volgens Margolis en Deuel (2009) dien geld as 'n beloning vir erkenning en respek. Die beloning aan onderwysers vir ekstra moeite motiveer onderwysers om by aktiwiteite betrokke te wees en om volhoubaarheid te kweek. Finansiële kompensasie bevredig 'n innerlike behoefte aan waardering en erkenning. Dit dien ook as bevrediging van 'n eksterne behoefte om met 'n salaris te oorleef (Margolis & Deuel, 2009).

2.9 SKOOLVEILIGHEID

Volgens Rall (2019) ervaar Suid-Afrikaanse skole toenemende aggressie en geweld, terwyl onderwysers en leerlinge die rolle van oortreders en slagoffers omruil. Pienaar-Brink (2019) het berig dat die toenemende geweld in Suid-Afrikaanse skole kommerwekkend is. Enkele gevalle van geweld sluit die volgende in: 'n geval waar 'n graad 10-leerder in Zeerust (Noord-Wes Provinsie) 'n onderwyser met 'n mes gesteek het, in Johannesburg (Gauteng) het 'n graad 8-leerder 'n gaspistool op 'n onderwyser gerig en 'n graad 8-leerder in George (Wes-Kaap Provinsie) het 'n onderwyser met die vuig geslaan. Hierdie voorvalle is strydig met 'n gesonde onderrig- en leeromgewing wat veilig, koesterend, inspirerend en kreatief moet wees. In baie skole in Suid-Afrika word onderwysers met een of ander vorm van geweld gekonfronteer.

As die persepsie bestaan dat persoonlike veiligheid en oorlewing op die spel is, word onderrig beslis op die agtergrond geskuif (Rall, 2019).

Die impak van geweld deur 'n leerder of ouer teenoor 'n onderwyser wek groot kommer ten opsigte van beroepsgesondheid (Berlanda, Fraizzoli, De Cordova & Pedrazza, 2019). Om geweld te ervaar het 'n negatiewe impak op die algemene welstand van die onderwysers wat hul fisiese, verstandelike en emosionele gesondheid affekteer (Berlanda et al., 2010). Onderwysers wat geweld ervaar, kan 'n negatiewe houding teenoor hul beroep ontwikkel, soos om die verdere ontwikkeling van hul professionele vaardighede te ontmoedig of om hul motivering en toewyding te verminder (Berlanda et al., 2010).

Volgens McMahon et al. (2017) word navorsing oor die voorkoming van geweld grootliks op leerders gefokus. Onderwysers se rolle en ervarings word grootliks geïgnoreer, terwyl leerders belangrike rolle in skoolgemeenskappe speel. Sosiaal-ekologiese modelle is nuttig om direkte, indirekte en dinamiese gevolge van gedragsontwikkeling regoor verskillende vlakke van invloed te bepaal. Assesseringsinstrumente vir viktimisasie van onderwysers het agterweë geraak in vergelyking met leerdergebaseerde maatreëls en daarom is 'n ernstige poging nodig om betroubare en geldige maatreëls te ontwikkel. Intervensies om geweld te voorkom sluit bestuurstrategieë en spesifiek geteikende intervensies wat op leerders fokus, in. McMahon et al. (2017) verduidelik dat 'n holistiese benadering leerders, onderwysers, personeel, administrateurs, ouers en skooldistrikte insluit en dat dit ook die faktore wat die jeug en onderwysers indirek beïnvloed, insluit. Strategieë wat ingesluit kan word, is die volgende: die implementering van positiewe gedagsverwagtinge; opleiding aan onderwysers rakende klaskamerbestuur en krisisintervensie; die skep van positiewe skoolnorme en 'n klimaat wat bevorderlik vir onderrig en leer is; die ontwikkeling en implementering van duidelike en konsekwente beleide; die verbetering van kommunikasie en ondersteuning tussen stelsels; en die bied van voldoende hulpbronne. Die vermindering van spanning en viktimisasie teenoor onderwysers is nodig ten einde 'n effektiewe onderrig- en leeromgewing waarin almal veilig voel, te vestig (McMahon et al., 2017).

2.9.1 Die rol van skoolbestuur in skoolveiligheid

Die skoolbestuurspan speel 'n belangrike rol in die voorkoming van geweld en onderwyserondersteuning (McMahon et al., 2017). Volgens McMahon et al. (2017) is leierskap vanaf die hoof 'n kernelement in die voorkoming van skoolgeweld in hoë geweld gemeenskappe. Hoofde wat konsekwent en konstant dissiplinêre prosedures implementeer, leerders en onderwysers verantwoordelik hou en 'n inklusiewe omgewing aanmoedig, is beter daartoe in staat om skoolgeweld te voorkom (McMahon et al, 2017).

Skoolomgewings waar onderwysers hoë vlakke van wedersydse ondersteuning teenoor kollegas toon, waar leerders saamwerk en waar sterk leierskap na vore kom, is ook meer effektief in die voorkoming van geweld deur middel van die implementering van 'n psigo-sosiale intervensie (McMahon et al., 2017). 'n Skoolklimaat waarin onderwysers 'n gevoel van ondersteuning ontvang, word met beter welstand, meer professionele betrokkenheid en minder blootstelling aan skoolgeweld geassosieer (McMahon et al., 2017). Skole waar gebrekkige ondersteunende bestuurspraktyke aan die orde van die dag is, kan skadelik vir onderwysers wees (McMahon et al., 2017). Ongeveer 'n kwart van onderwysers het 'n behoefte aan ondersteuning deur die skoolbestuurspan nadat 'n insident van viktimisasie plaasgevind het. Daar is egter baie onderwysers wat nie om hulp vra nie, omdat onderwysers voel dat die skoolbestuurspan van hulle verwag om sulke gevalle op hul eie te hanteer (McMahon et al., 2017). 'n Groot groep onderwysers in publieke skole in New York het byvoorbeeld aangedui dat 'n gebrek aan ondersteuning deur skoolbestuurspanne die grootste rede is waarom onderwysers die professie verlaat en dat oor die 30% van huidige en toekomstige onderwysers genoem het dat ondersteuning die faktor is wat die grootste impak op besluite rakende hul toekoms in die professie het (McMahon, 2017).

Gregory, Cornell en Fan (2012) het bevind dat onderwysers wat dreigende of beledigende interaksies met leerders ondervind, geestesgesondheidsprobleme kan ervaar met lae werkstevredenheid en gebrekkige onderrigprestasie. Die gevolg is dat geviktimizeerde onderwysers wat in onveilige omstandighede werk, die beroep heeltemal verlaat (Gregory et al., 2012). Dit gebeur ten spyte van Suid-Afrika se Handves van Menseregte, soos in Hoofstuk 2 (Artikel 24) van die Grondwet vervat,

wat bepaal dat almal die reg het op 'n omgewing wat nie skadelik vir hul gesondheid of welstand nie is.

Gregory et al. (2012) stel voor dat daar ondersoek na skole se skoolleierskap en dissiplinêre beleide ingestel moet word. Skole kan moontlik bedreigingsassesseringsprogramme implementeer waarin die konteks en erns van leerdergedrag ontleed word om die erns van die bedreiging te bepaal (Gregory et al., 2012). 'n Skoolwye fokus op onmiddellike assessering en ingryping om die onderliggende probleem van leerderaggressie aan te spreek, kan help om die aantal bedreigings te verminder. Ander faktore wat in ag geneem moet word, sluit die verskille in die vermoë van onderwysers om leerders by dinamiese leergeleenthede te betrek, in. Betrokkenheid by klaskamertake kan die konflik tussen leerders en onderwysers ook verminder (Gregory et al., 2012).

2.9.2 Bougebreke

Bougebreke benadeel die gehalte van onderrig en leer en dra tot die gesondheids- en veiligheidsprobleme van personeel en leerders by. Die ontwerp van skoolgeboue en -fasiliteite word ook met die motiveringsvlakke van onderwysers en leerderprestasie geassosieer. Klaskamerbeligting en termiese gemak word gereeld deur onderwysers aangehaal as bepalers van hul eie welstand en die betrokkenheid van leerders (Filardo, 2008). Die Hoërskool Driehoek in Vanderbijlpark is 'n voorbeeld van 'n tragedie waar 'n swak struktuur die welstand van die leerders, onderwysers, ouers en die skoolgemeenskap op 'n fisiese en emosionele wyse geraak het. Ngqakamba (2019) berig dat 'n betonblad wat op 1 Februarie 2019 op 26 leerders geval het, tot vier leerders se dood en verskeie beserings gelei het.

2.10 DIE IMPAK VAN DIE VERABSOLUTERING VAN DIE BESTUURSBEGINSEL (MANAGERIALISM) OP ONDERWYSERWELSTAND

Volgens Du Plessis en Heystek (2019) is die toenemende vlak van burokratiese beheer oor onderwysers se professionele werk en aktiwiteite van regerings in gedesentraliseerde stelsels inherent problematies. Deur die verabsoluttering van bestuursbeginsels, word kwaliteit onderrig aan aanspreeklikheid gekoppel deur die toepassing van 'n proses van kwaliteitsversekering wat sy oorsprong in die term kwaliteitskontrole wat in die vervaardigingsbedrywe gebruik word, het (Du Plessis & Heystek, 2019). Gevolglik word onderwys tot 'n kommoditeit verminder, wat beteken

dat onderwys nie meer as 'n openbare diens gesien word nie, maar eerder as 'n privaat diens (Du Plessis & Heystek, 2019). Die gevolg is dat onderwysers tot werkers gereduseer word en dat oormatige kontrole hul kreatiwiteit en vryheid tot innovasie beperk.

In so 'n benadering word plaaslike gemeenskappe as kliënte of klante voorgestel en hul deelname aan die besluitnemingsprosesse met betrekking tot die onderwys van hul kinders word daardeur beperk (Du Plessis & Heystek, 2019). Sodoende word 'n sogenaamde demokratiese tekort met die herstrukturering van die onderwysstelsel geskep. Die verabsoluttering van bestuurspraktyke verswak die onderwysstelsel, eerder as om aanspreeklikheid te versterk (Du Plessis & Heystek, 2019). Tradisionele rolle en waardes verbonde aan die openbare sektor word geïgnoreer as gevolg van te veel vertrouwe en die onvanpaste gebruik van prestasie georiënteerde praktyke wat van die privaat sektor geërf word (Du Plessis & Heystek, 2019).

Daar kan dus afgelei word dat ondersteuning wat aan 'n filosofie van kapasiteitsbou en verbetering onderhewig is, met die uitbreiding van outonomie en besluitnemingsmagte op plaaslike skoolvlak ooreenstem. In teenstelling hiermee is die ondersteuning wat aan 'n filosofie om nakoming te verseker onderhewig is, geneig om outonomie, kapasiteitsbou en verbetering te onderdruk (Du Plessis & Heystek, 2019). Onderwysburokrate sal hul ingesteldheid om 'n filosofie om nakoming af te dwing moet verander ten einde gedeelde of verspreide leierskap in Suid-Afrikaanse skole realisties te maak soos wat in die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde verwag word (Du Plessis & Heystek, 2019).

Dit is ook van kardinale belang dat die staat onderwysers moet aanmoedig, goeie werk moet waardeer en erken en enige swakpunte met voorstelle vir toekomstige optrede moet hanteer (Sass, 2010). Sonder konstruktiewe ondersteuning, indiensopleiding en hulpverlening ontstaan daar 'n wanbalans tussen die behoefte aan ontwikkeling, en die dikwels oorbeklemtoonde behoefte aan verantwoordbaarheid. Wanneer eksterne liggame, soos die plaaslike distrikskantore en die nasionale regering, oordrewe klem op kontrole en monitering vir verantwoordbaarheidsdoeleindes lê, skep dit 'n onproduktiewe klimaat van vrees, en 'n digotomie met die vestiging van 'n 'gedeelde professionele verantwoordelikheid' (Sass, 2010). 'n Gebrek aan 'n 'gedeelde professionele verantwoordelikheid' kan 'n ingrypende nadelige impak op die vestiging van gehalte- en doeltreffende onderrig hê. Wanneer gehalte- en doeltreffende

onderrig nie verwesenlik of bereik word nie, kan dit tot 'n toenemende mate van aggressie, toesighouding en monitering en kontrole deur plaaslike onderwysdistrikte en die nasionale regering lei. Onderwysers reageer hierop deur weerstand te bied. Daar is dus sprake van 'n vertrouensbreuk tussen die onderwysdepartement en die onderwysers, wat die verwesenliking van die evalueringsdoelwitte 'n hersenskim maak en 'n teelaarde vir konflik bied. Indien diegene (onderwysers) wat by die evalueringsproses betrokke is nie vertrou word nie, kan dit die fokus van vertroue na die 'kundiges' (skoolhoofde en kringbestuurders) verplaas om polisiëring te doen en dokumentêre bewyse te versamel ten einde integriteit aan die stelsel te verleen (Sass, 2010). Onderwysers het dus 'n reuse verantwoordelikheid om evaluering suksesvol in werking te stel. Hierdie klem op onderwysers se verantwoordbaarheid verskuif die plig om doeltreffende onderwys te bied na die opvoeder, terwyl die staat 'n uitsluitlik regulatoriese en moniteringsrol inneem (Sass, 2010). Die skuld vir die mislukking van inisiatiewe, of die onsuksesvolle inwerkingstelling van opvoedingsbeleid om doeltreffender onderrig en leer teweeg te bring, is dus ook die onderwyser s'n. Ter samevatting behoort die staat se betrokkenheid by die inwerkingstelling van evaluering dus deurlopende hulpverlening en ondersteuning te behels, en nie soseer dwang, sanksies en foutvindery nie (Sass, 2010).

2.11 TER AFSLUITING

Uit bogenoemde is dit duidelik dat indien 'n onderwyser gelukkig voel in die werkplek, produktiwiteit en bereidwilligheid om te werk sal toeneem. Daarbenewens is goeie leierskapgedrag noodsaaklik vir die bereiking van doelwitte en 'n positiewe werksomgewing. Skoolhoofde het dus die verantwoordelikheid om onderwyserwelstand te verseker deur positiewe ondersteuning aan onderwysers te bied. Wedersydse kommunikasie dien as 'n belangrike bron om uitdagings te oorkom en om met oplossings vorendag te kom. Kommunikasie is ook 'n manier om 'n vertrouensverhouding tussen onderwysers en die skoolbestuurspan te bewerkstellig. Opleidings- en mentorskapprogramme is 'n manier om onderwysers te bemagtig en om uitbranding te voorkom.

In die volgende hoofstuk word die metodologie en navorsingsontwerp van hierdie studie bespreek. Aspekte rakende die data-insamelingstegnieke, data-analise en toepaslike etiese oorwegings word ook bespreek.

HOOFSTUK 3

METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die paradigmatiese benadering van hierdie studie, die navorsingsmetodologie, die navorsingsontwerp, die data-insamelingstegnieke en die data-analiseringsproses bespreek en gemotiveer. Die hoofstuk sluit ook 'n bespreking van die etiese oorwegings wat op hierdie studie van toepassing is, in.

3.2 EPISTEMOLOGIESE RAAMWERK

Navorsing bestaan uit baie verskillende paradigmas. 'n Paradigma is 'n omvattende geloofstelsel, siening van die wêreld of raamwerk wat regdeur die navorsingsveld leiding en rigting verskaf (Göktürk, 2004). Hierdie paradigmas is 'n versameling van logiese aannames, konsepte en standpunte oor hoe ons voel en dink oor die navorsing wat ons uitvoer (Göktürk, 2004). Daar is verskeie paradigmas wat 'n mens op die bestudering van die manier waarop skoolhoofde onderwyserwelstand bestuur kan toepas. 'n Interpretivistiese paradigma is op hierdie studie toegepas, aangesien die hoofdoel was om insig te kry oor die strategieë wat die skoolhoof gebruik om onderwyserwelstand te verbeter. Ek het dus die perspektiewe van onderwysers en skoolhoofde ontleed.

My epistemologiese standpunt oor hierdie onderwerp is om die onderliggende betekenis van gebeure en kwessies te ontdek. Die navorsing is deur middel van interaksie met deelnemers gedoen en die bevindinge is dus subjektief van aard (Antwi & Hamza, 2015).

3.3 METODOLOGIE

Die studie het 'n kwalitatiewe benadering gebruik. Kwalitatiewe navorsing dui op enige navorsing wat resultate lewer wat nie deur middel van statistiese prosedures of deur kwantifisering bepaal word nie (Minne, 2015). Die kwalitatiewe benadering tot navorsing fokus op die natuurlike omgewing. Die navorser bestudeer dus die realiteit en manipulasie ontbreek. Deur middel van hierdie ondersoekmetode het ek gepoog om die fenomeen in 'n spesifieke konteks en milieu te verstaan (Minne, 2015).

Volgens Du Plooy-Cilliers, Davis en Bezuidenhout (2014) het hierdie benadering my in staat gestel om op die subjektiewe sienings en ervarings van die deelnemer te fokus terwyl ek na antwoorde en oplossings vir my navorsingsvraag gesoek het. Die metodes wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word, bestaan onder andere uit onderhoude, fokusgroepe en waarnemings, wat beteken dat die bevinding interaktief plaasvind (Antwi & Hamza, 2015). Die navorsingsontwerp het my uiteindelik in staat gestel om die data te versamel en gedetailleerde verduidelikings te formuleer om my te help om die oplossings te vind wat ek kon toepas.

Die gebruik van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp het 'n paar voordele. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp lewer eerstens gedetailleerde beskrywings van die deelnemers se gevoelens, opinies en ervarings. Sodoende kon ek die betekenis van hul optrede interpreteer (Rahman, 2017). Tweedens het 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp (interpretivisme) die voordeel dat dit 'n navorser in staat stel om menslike ervarings in 'n spesifieke situasie te verstaan (Rahman, 2017). Kwalitatiewe navorsing is 'n interdisiplinêre veld wat 'n wyer verskeidenheid epistemologiese standpunte, navorsingsmetodes en interpretatiewe tegnieke omvat om menslike ervarings te verstaan (Rahman, 2017). Derdens word 'n interpretivistiese navorsingsontwerp beskou as 'n ideologiese ondersoek, die bestudering van individuele gevalle of gebeure en dit het die potensiaal om die navorser te help om verskillende mense se opinies en ervarings te begryp (Rahman, 2017). Die bron van kennis in hierdie benadering is die betekenis wat deelnemers aan 'n studie aan verskillende gebeure toeken (Rahman, 2017). Vierdens laat kwalitatiewe navorsing navorsers toe om die innerlike ervaring van die deelnemers te ontdek en vas te stel hoe opinies deur en in kultuur gevorm word (Rahman, 2017). Vyfdens word kwalitatiewe navorsingsmetodes soos waarneming, semi-gestruktureerde onderhoude en die beskrywing van rekords meestal gebruik vir die insameling van data. Gedurende die data-insamelingsproses, het die navorser direkte interaksie met die deelnemers, byvoorbeeld deur middel van onderhoude. Gevolglik is data-insameling subjektief en gedetailleerd (Rahman, 2017). Laastens het 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp (interaktiewe benadering) 'n buigsame struktuur aangesien die ontwerp gekonstrueer en gerekonstrueer kan word (Maxwell, 2012). Dus kan die deeglike en toepaslike ontledings van 'n probleem of 'n geval geproduseer word deur kwalitatiewe navorsingsmetodes te gebruik en daarom het die deelnemers voldoende

vryheid om vas te stel wat vir hulle belangrik en toepaslik is (Rahman, 2017). Sodoende kan ingewikkelde kwessies maklik verstaan word.

Bo en behalwe die bogenoemde voordele, is sommige beperkings voor die hand liggend. Eerstens word kontekstuele sensiwiteit soms in 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp geïgnoreer, omdat daar hoofsaaklik op deelnemers se betekenis en ervarings gefokus word (Rahman, 2017). Tweedens kan beleidmakers lae geloofwaardigheid gee aan die resultate van 'n kwalitatiewe benadering omdat 'n suiwer kwalitatiewe navorsing die sosiale en kulturele konstruksies van die veranderlikes wat bestudeer word, kan verwaarloos (Rahman, 2017). Derdens bring kleiner steekproefneming die kwessie van veralgemening in 'n bevolking na vore (Rahman, 2017). Vierdens kan data-interpretasie en -analise moeiliker en meer ingewikkeld wees. Kwalitatiewe navorsing is 'n lang pad met ontwykende gegewens aan die een kant en streng vereistes vir ontleding aan die ander kant (Rahman, 2017). Ten slotte duur die data-insamelingsproses langer as dié van 'n kwantitatiewe studie en is die data-analise soms ook tydrowend (Rahman, 2017).

3.4 NAVORSINGSONTWERP

Hierdie is 'n meervoudige gevallestudie om ooreenkomste en verskille tussen verskillende gevalle te ondersoek (Baxter & Jack, 2008). Hierdie tipe ontwerp het sy eie voordele en nadele. Oor die algemeen is die bewyse wat uit hierdie soort studie geskep word sterk en betroubaar, maar dit kan ook baie tydrowend en duur wees om te doen (Baxter & Jack, 2008). Volgens Maree (2016) is die doel van 'n meervoudige gevallestudie om die resultate wat in elke geval voorkom te herhaal, sodat gewoontes en patrone in die data geïdentifiseer kan word. 'n Meervoudige gevallestudie het my in staat gestel om te bepaal wat onderwysers en skoolhoofde se perspektiewe oor die begrip onderwyserwelstand is en hoe dit bestuur moet word. Gevallestudies verskil van ander tipes deurdat dit intensiewe analyses en beskrywings van 'n enkele eenheid of stelsel is wat deur ruimte en tyd begrens word. Individue, gebeure of groepe word dikwels in gevallestudies ondersoek. Deur middel van gevallestudies hoop navorsers om deeglike begrip van situasies en betekenis vir die betrokkenes te verkry (Hancock & Algozzine, 2016). Wahyuni (2012) sluit hierby aan deur gevallestudies te definieer as 'n sistematiese ondersoek van 'n enkele eenheid van analise gedurende 'n tydperk van tyd om indiepte data te verkry. Gevallestudies word ook as 'n empiriese ondersoek beskryf wat kontemporêre ondersoek na verskynsels binne sy werklike konteks instel,

veral wanneer die grense tussen die verskynsels en konteks nie duidelik sigbaar en omskryf is nie (Wahyuni, 2012). Een van die kragtigste gebruike van die metode is om werklike tendense te verduidelik waardeur die navorser subjektiewe verryking vanuit individue se ervarings in 'n spesifieke konteks kan bekom (Wahyuni, 2012).

3.4.1 Die potensiële waarde en voordele van 'n gevallestudie

Alle gevallestudie-navorsing begin met die begeerte om 'n noue of indiepte begrip van 'n enkele of klein aantal gevalle te verkry wat in hul werklike kontekste gestel word (Maree, 2016). In hierdie studie is data wat op die bestuur van onderwyserwelstand betrekking het deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude met deelnemers wat in skole geïdentifiseer is, ingesamel. Deur middel van hierdie nabyheid is daar gepoog om 'n deeglike begrip te kry van hoe onderwyserwelstand bestuur word. Die bevindinge het gelei tot nuwe kennis oor werklike gedrag (Maree, 2016). Cronin (2014) ondersteun hierdie voordeel deur te verduidelik dat gevallestudies verrykende ervarings van unieke situasies bied.

Deur die verskynsel in sy werklike wêreldkonteks te beklemtoon, bevoordeel die gevallestudie-metode die versameling van data in die natuurlike omgewing (Maree, 2016). Gevallestudies is veral ook nuttig wanneer diep en gedetailleerde ondersoek met behulp van hoe- en hoekomvrae ingestel word (Maree, 2016). Gevallestudie-navorsing is ook geskik vir kontemporêre gebeurtenisse wanneer die betrokke gedrag nie gemanipuleer kan word nie (Maree, 2016).

3.4.2 Die potensiële nadele van 'n gevallestudie

'n Belangrike kenmerk van gevallestudie-navorsing is dat dit geneig is om navorsergesentreerd te wees, wat dikwels die waarneming van deelnemers behels en poog om 'n holistiese interpretasie en begrip van die navorsingagtergrond te bied (Maree, 2016). Zaidah (2007) noem ook dat die navorser kan toelaat dat onbillike bewyse of bevooroordeelde sienings tot gevolgtrekkings lei. Nog 'n nadeel waarop Zaidah (2007) die aandag vestig, is dat daar 'n geneigdheid kan wees om vanuit 'n enkele geval te veralgemeen.

Etnografie het te make met die verstaan en beskrywing van betekenis in die sosiale lewe (Maree, 2016). Etnografiese gevallestudies kan ook baie data ontlok wat sistematiese bestuur en organisering vereis (Zaidah, 2007). Voorts kan die beperkte

steekproef wat gebruik word veroorsaak dat 'n studie mikroskopies van aard word, wat dit moeilik maak om tot 'n veralgemeende gevolgtrekking te kom (Zaidah, 2007).

3.5 SELEKSIE VAN DEELNEMERS

In elke tipe navorsing sal dit die beste wees om die hele bevolking te gebruik, maar in die meeste gevalle is dit nie moontlik nie, aangesien die populasie meestal oneindigend kan wees. Ek het dus beide gerieflikheids- en vonnissteekproefneming toegepas. Gerieflikheidssteekproefneming is 'n soort onwaarskynlike of nie-ewekansige steekproefneming waar lede van die teikenbevolking wat aan sekere praktiese kriteria voldoen - soos maklike toeganklikheid, geografiese nabyheid, beskikbaarheid op 'n gegewe tydstop of die bereidwilligheid om deel te neem - in hierdie studie ingesluit is (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Vier skole uit die omgewing waar ek in Pretoria werk en woon, drie laerskole en een hoërskool, vorm deel van die gerieflikheidssteekproefneming, omdat dit die versameling van data vergemaklik deur die makliker toeganklikheid en beskikbaarheid van die skoolhoofde en onderwysers. Aanvanklik was ses skole deel van die steekproef, maar weens die COVID-19 pandemie was dit 'n groot uitdaging vir skole om deel te neem. Laerskole en hoërskole is genader om beter begrip van die verskynsel te kry in terme van verskillende kontekste.

Die vonnissteekproefnemingstegniek, ook genoem vonnismonsterneming, is die doelbewuste kies van 'n deelnemer weens die spesifieke eienskappe waaroor die deelnemer beskik om relevante inligting of data te verskaf (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Dit is 'n nie-ewekansige tegniek wat geen onderliggende teorieë of 'n vaste aantal deelnemers benodig nie (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Die navorser besluit wat bekend moet wees en identifiseer dan spesifieke soort deelnemers wat kan en bereid is om inligting te voorsien op grond van kennis of ervaring (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Dit word tipies in kwalitatiewe navorsing gebruik om die inligtingryke gevalle te identifiseer vir die beste benutting van beskikbare hulpbronne. Dit behels die identifikasie en seleksie van individue of groepe individue wat vaardig en goed ingelig is oor 'n verskynsel van belangstelling (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Benewens kennis en ervaring, is beskikbaarheid en bereidwilligheid om aan die navorsing deel te neem van kardinale belang. Die deelnemers moet ook oor die vermoë beskik om ervarings en menings op 'n geartikuleerde, ekspressiewe en reflektiewe wyse te kommunikeer (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Daar was twaalf

deelnemers, vier skoolhoofde en agt onderwysers (twee van elke deelnemende skool). Die kriterium waarvolgens die onderwysers gekies is, was op hul jare ervaring gegrond. Dus, buiten die skoolhoof van elke deelnemende skool, is een onderwyser met minder as vyf jaar onderwyservaring en een onderwyser met meer as tien jaar onderwyservaring by elke skool genooi om deel te neem. Die fokus was om strategieë te identifiseer wat skoolhoofde gebruik om onderwyserwelstand te bestuur.

3.6 VERKRYGING VAN TOEGANG TOT DIE DEELNEMERS

Die eerste stap in die data-insamelingsproses was om toestemming van die Gautengse Departement van Onderwys te kry om hierdie studie uit te voer. Ek het ook etiese klaring ontvang van die Etiese Komitee in die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria. Nadat hierdie toestemming verleen is, is die skoolhoofde van die geselekteerde skole telefonies gekontak. Die onderwerp van die voorgestelde navorsing is met hulle bespreek, asook hul bereidwilligheid om aan die studie deel te neem. Die beskikbaarstelling van onderwysers om aan die studie deel te neem, is ook bespreek. Die ondertekening van 'n ingeligte toestemmingsvorm rakende die etiese kodes onderhewig aan die navorsing, is aan die potensiële deelnemers verduidelik. Hierdie stap is opgevolg deur 'n e-pos aan die betrokke skoolhoofde waarin die onderwerp, doel, ingeligte toestemmingsvorm, sowel as die etiese oorwegings uiteengesit is. Daarna is afspraak gemaak vir die onderhoudvoering.

Die COVID-19 epidemie het 'n demper op sommige skole se bereidwilligheid om deel te neem geplaas. 'n Skoolhoof het onttrek omdat hy besoekers by die skool tot die minimum wou beperk en hy was nie bereid om 'n elektroniese onderhoud te voer nie.

3.7 DATA-INSAMELINGSTEGNIEK

Met behulp van 'n kwalitatiewe metodologie word navorsers van hulpmiddels soos onderhoude, waarneming en dokumente voorsien om komplekse verskynsels wat binne konteks geopenbaar word, te bestudeer (Maree, 2016). Semi-gestruktureerde onderhoude is hoofsaaklik gebruik om data vanuit 'n skoolhoof- en onderwyserperspektief te versamel. Semi-gestruktureerde onderhoude is op 'n ondersoekriglyn wat die navorser voor die tyd ontwikkel het, gebaseer waar sekere oop vrae wat gevra word deur verdere ondersoek en duidelikheid gevolg word (Maree, 2016). Hierdie onderhoude het verseker dat die probleem nie vanuit my perspektief

ondersoek word nie, maar eerder 'n verskeidenheid perspektiewe toelaat sodat verskeie fasette van die verskynsel geopenbaar en verstaan kan word (Maree, 2016). Volgens Quad (2016) verskaf semi-gestruktureerde onderhoude nuttige inligting wanneer deelnemers nie direk waargeneem kan word nie. Die onderhoudvoerder het beter beheer oor die soort inligting wat hulle ontvang deur eie vrae te kies. As dit effektief bewoord word, sal vrae onbevooroordeelde en waardige antwoorde aanmoedig. Die nadele is dat die ondervraer bevooroordeelde inligting kan verskaf of onbetroubaar kan wees indien slegs een onderhoudvoerder die inligting vertolk. Die beste navorsing vereis baie verskillende standpunte. In hierdie navorsing is daar spesifiek op twaalf deelnemers gefokus. Die antwoorde in 'n onderhoud kan misleidend wees, omdat die deelnemer kan probeer om te reageer op 'n manier wat die onderhoudvoerder sal behaag. Toerusting kan duur wees en vereis 'n hoë vlak van tegniese vaardighede om te gebruik. Hierdie proses kan tydrowend wees en onervare onderhoudvoerders kan dalk nie die vrae behoorlik doelgesentreerd hou nie (Quad, 2016).

Weens die COVID-19 pandemie het ek soms van elektroniese toepassings soos *Google Meet* en *Zoom* gebruik gemaak. Die meeste deelnemers was gemaklik met persoonlike onderhoude, maar maskers is gedra en 'n afstand van 1.5 m tussen my en die deelnemers is gehandhaaf. Klankopnames van die onderhoude is met die deelnemers se toestemming gemaak en dit is daarna getranskribeer.

3.8 ONDERHOUDPROTOKOL

Die onderhoudprotokol het eerstens 'n gedeelte bevat waarin die volgende inligting aan die deelnemers verskaf is (Creswell, 2012):

- Doel van die studie;
- Individue en bronne van data wat versamel word;
- Wat gedoen sou word om die vertroulikheid van die ondervraagde te beskerm;
- Hoe lank die onderhoud sou duur.

Om die situasiekonteks waarin die skole en die deelnemers verkeer beter te begryp, het die tweede afdeling op die volgende gefokus:

- Biografiese en demografiese inligting van elk van die deelnemende skole, insluitend die kwintiel waarbinne elke skool val;
- die aantal leerders en personeel in die skool; sowel as
- die personeel se aantal jare ondervinding in die onderwys.

Die derde gedeelte van die onderhoudsprotokol het vrae oor die volgende bevat:

- Die begrip van elke deelnemer rakende wat onderwyserswelstand is;
- Elke deelnemer se opinie oor bedreigings vir onderwyserwelstand;
- Die gevolge van onderwyserwelstand of die impak van onderwyserwelstand ten opsigte van die skool;
- Ervaring van simptome van uitbranding;
- Die bydrae wat beleide rakende onderwyserwelstand lewer;
- Strategieë wat gebruik word om onderwyserwelstand te bestuur;
- Opleiding en die mate waarin opleiding ontvang is en deur wie;
- Die beskikbaarheid van hulpbronne om ondersteuning aan onderwysers te bied;
- Ondersteuning en die mate waarin ondersteuning by die skool gebied word; en
- Wat deelnemers dink nog gedoen kan word om onderwyserwelstand te bevorder.

Die volledige onderhoudsprotokol is as Addendum A aan die einde van die verhandeling ingevoeg.

3.9 DATA-ANALISEPROSES

Die data wat uit die onderhoude verkry is, is getranskribeer, gekodeer en inductief ontleed na gelang van die navorsingsvrae en die teoretiese raamwerk. Om die data-analiseproses te fasiliteer, is die data volgens deelnemende skool georganiseer, sowel as die kategorieë van deelnemers, sodat daar tussen skole, skoolhoofde en onderwysers onderskei kon word.

Die transkripsie van die data het die omskakeling van klankopnames na teksdata behels (Creswell, 2012). Dit was 'n tydrowende en arbeidsintensiewe proses. Die beskrywende inligting, wat in hierdie geval die onderhoude was, is in kategorieë omgeskep. Dit kon gedoen word deur voorafbepaalde kategorieë te identifiseer voordat die ontleding gedoen word en om geleentheid te skep vir kategorieë om na

vore te kom soos ek met die inhoud vertrouwd geraak het (Fraenkel & Wallen, 2006). Voorafbepaalde kategorieë wat deur middel van die literatuurstudie geïdentifiseer is, is in die onderhoude toegepas.

3.10 BETROUBAARHEID VAN DIE DATA

Volgens Cameron (2011) gee kwalitatiewe navorsers oor die algemeen voorkeur aan die term 'betroubaarheid'. Hierdie term verwys onder andere na die invloed van die navorser se teenwoordigheid, die aard van die interaksie tussen navorser en deelnemers, die triangulering van data, die interpretasie van persepsies en ryk, deeglike beskrywing. Betroubaarheid bepaal ook die mate van vertroue wat die navorser het dat hul kwalitatiewe data en bevindinge geloofwaardig, oordraagbaar en betroubaar is. Maree (2016) identifiseer 'n stel van vier kriteria met betrekking tot die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing: geloofwaardigheid; oordraagbaarheid; betroubaarheid en bevestigbaarheid.

Geloofwaardigheid (in plaas van interne geldigheid) is een van die belangrikste faktore om betroubaarheid te vestig en behels hoe kongruent die bevindinge met mekaar in realiteit is (Cameron, 2011). Strategieë wat toegepas is om geloofwaardigheid te verseker, is langdurige betrokkenheid, aanhoudende waarneming, triangulasie en lidkontrole (Korstjens & Moser, 2018). Oordraagbaarheid (in plaas van eksterne geldigheid/ algemeenheid) vereis van die navorser om voldoende data en konteks te verskaf om die gehoor in staat te stel om te oordeel of die bevindinge op ander situasies en kontekste toegepas kan word (Cameron, 2011). In die studie het ek as navorser 'n ryk weergawe van beskrywende gegewens bekom. Dit sluit die volgende in: die konteks waarin die navorsing uitgevoer is, die ligging, die steekproef, die steekproefgrootte, die streekproefstrategie, demografie, sosio-ekonomiese eienskappe, insluitings- en uitsluitingskriteria, onderhoudprosedure en onderwerpe, verandering in onderhoudsvrae gebaseer op die gereelde navorsingsproses en uittreksels uit die onderhoud (Korstjens & Moser, 2018).

Betroubaarheid verwys na genoegsame besonderhede en dokumentasie van die metodes wat gebruik word sodat die studie nagegaan en gerepliseer kan word (Cameron, 2011). Bevestigbaarheid (in voorkeur bo objektiwiteit) verwys na die pogings om te verseker dat die studie se bevindinge die gevolg is van die ervarings van die deelnemers eerder as die voorkeure van die navorser en kan onder andere deur 'n oudit van die rou data, memo's, notas, datareduksie en analise bereik word

(Cameron, 2011). Betroubaarheid sluit ook die aspek van bevestigbaarheid in (Korstjens & Moser, 2018) wat op die aspek van neutraliteit betrekking het. Ek het dus seker gemaak dat die ontledingsproses met die aanvaarde standaard vir my navorsingsontwerp strook. Intersubjektiviteit van die data is verseker (Korstjens & Moser, 2018). Die interpretasie is nie op my eie besondere voorkeure en standpunte gebaseer nie, maar is op die data gegrond. Hier word op die interpretasieproses aan die hand van die data-analiseproses gefokus.

Die strategie wat nodig is om betroubaarheid en bevestigbaarheid te verseker staan as 'n ouditspoor bekend (Korstjens & Moser, 2018). As navorser is ek vir die volgende verantwoordelik: die verskaffing van 'n volledige stel aantekeninge oor besluite wat tydens die navorsingsproses geneem is, navorsingspanvergaderings, reflekerende gedagtes, steekproefneming, navorsingsmateriaal en die bevindings en inligting oor die databestuur. Dit stel 'n ouditeur in staat om die deursigtigheid van die navorsingspad te bestudeer (Korstjens & Moser, 2018). In hierdie studie het 'n universiteitsouditeur die analitiese proses sowel as die rekords en die notule van vergaderings vir akkuraatheid ondersoek en beoordeel of al die analitiese tegnieke van die gegronde teoriemetodologie daarvolgens gebruik is. Hierdie ouditeur het ook die ontleding, dit wil sê die beskrywende, aksiale en selektiewe kodes ondersoek om te oordeel of dit vanuit die data (verwerkte data, ontledingsnotas, koderingsnotas, verwerkte aantekeninge, en rapportering) verkry was. Die ouditeur wat die bevestigingsoudit gedoen het, was nie deel van die navorsingspan nie, maar 'n kenner van gegronde teorie. (Korstjens & Moser, 2018).

In my studie het die deelnemers die vrae wat tydens die onderhoude gestel is apart en individueel beantwoord. Die betroubaarheid van resultate is die basis van kwalitatiewe navorsing en daarom het ek lidkontrole ook gebruik. Lidkontrole, ook bekend as deelnemer- of respondentvalidering, is 'n tegniek om die geloofwaardigheid van resultate te ondersoek. Data of resultate is aan deelnemers terugbesorg om na die akkuraatheid en resonansie met hul ervarings te kyk. Lidkontrole word dikwels as een van die valideringstegnieke wat gebruik kan word, gelys (Birt, Scott, Cavers, Campbell & Walters, 2016). Hier kon die deelnemers gevra word om na die tyd iets by te voeg. Om vertroue en vertroulikheid met die deelnemers te bou, was dit belangrik dat ek die plaaslike kultuur ken sodat die mikro-politiek verstaan kon word en eie vooroordeel beperk kon word (Peters, 2016).

3.11 ETIESE OORWEGINGS

Volgens Sanjari (2014) is belangrike etiese kwessies tydens kwalitatiewe navorsing die volgende: anonimiteit, vertroulikheid en ingeligte toestemming. Die nodige toestemming is van die Gautengse Departement van Onderwys verkry en en daar is ook by die Navorsing Etiek Komitee in die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Pretoria aansoek gedoen (Addendum B). Voorsitters van beheerliggame van deelnemende skole en die betrokke skole se toestemming om in hul skole navorsing te doen, is ook verkry. Voorbeelde van die briewe aan die voorsitters van beheerliggame en skoolhoofde van deelnemende skole is onderskeidelik as Addendums D en E insluit.

Verskeie etiese oorwegings is skriftelik en mondelings aan die deelnemende skoolhoofde en onderwysers verduidelik. Skoolhoofde van deelnemende skole is versoek om 'n lys van moontlike deelnemers (onervare sowel as ervare onderwysers) te identifiseer wat dan afsonderlik en individueel genader is om aan die studie deel te neem (Addendum E). Die onderwysers is ook skriftelike toestemming gevra om tyd vir die studie af te staan en is versoek om 'n onderneming te onderteken dat hul vrywillig en anoniem sal deelneem sonder om onderrigtyd van leerders te onderbreek. Hulle is ook in kennis gestel dat hulle op enige stadium van die studie mag onttrek. Dit was ook belangrik om deelnemers te beskerm deur die begeleidende beginsel van "geen skade" te volg (Eyisi, 2016). Dit beteken dat deelnemers nie benadeel moet word omdat hulle tot die studie bygedra het nie. Daarom is deelnemers verseker dat die inligting wat hulle verskaf slegs vir die doel van hierdie navorsing gebruik sal word. Anonimiteit word in die navorsingsverslag (verhandeling) verseker deur pseudonieme en/of skuilname aan deelnemers en deelnemende skole toe te ken.

Ek is bereid om 'n gratis professionele ontwikkelingsessie by deelnemende skole aan te bied waar ek die bevindinge van die studie en moontlike strategieë om onderwyserwelstand in die skool te bestuur, sal behandel.

3.12 HOOFSTUKAFSLUITING

In hierdie studie is kwalitatiewe inhoudsanalise toegepas. Die intensie was om 'n begrip te kry van die wyse waarop skoolhoofde onderwysers se welstand bestuur.

'n Semi-gestruktureerde onderhoudskedule is ontwikkel en vrae is geformuleer en gelei deur wat uit 'n studie van die relevante literatuur voortgespruit het. 'n Groot voordeel van onderhoude is dat dit nuttige inligting verskaf as die deelnemers nie direk waargeneem kan word nie. Daarbenewens is biografiese en demografiese gegewens van die deelnemers en die skole versamel. Die gegewens wat uit die onderhoude soos hierbo beskryf verkry is, is opgeneem, gekodeer, induktief ontleed en aan die navorsingsvraag(e) gekoppel. Beide manifeste en latente inhoud is gekodeer en in sentrale temas gegroepeer. Toepaslike etiese oorwegings is oorweeg en die nodige toestemming is van die Gautengse Departement van Onderwys en die skoolhoofde verkry. 'n Klein aantal deelnemers is in die studie ondersoek en die resultate kon dus nie veralgemeen word nie. Ander metodes van data-insameling, soos waarnemings en die versameling van dokumentêre bewyse, kon bygedra het tot die wyse waarop skoolhoofde onderwyserswelstand in hul skole bestuur.

In die volgende hoofstuk word die data en 'n bespreking van die bevindings aangebied.

HOOFSTUK 4

AANBIEDING VAN DATA EN BESPREKING VAN BEVINDINGE

4.1 INLEIDING

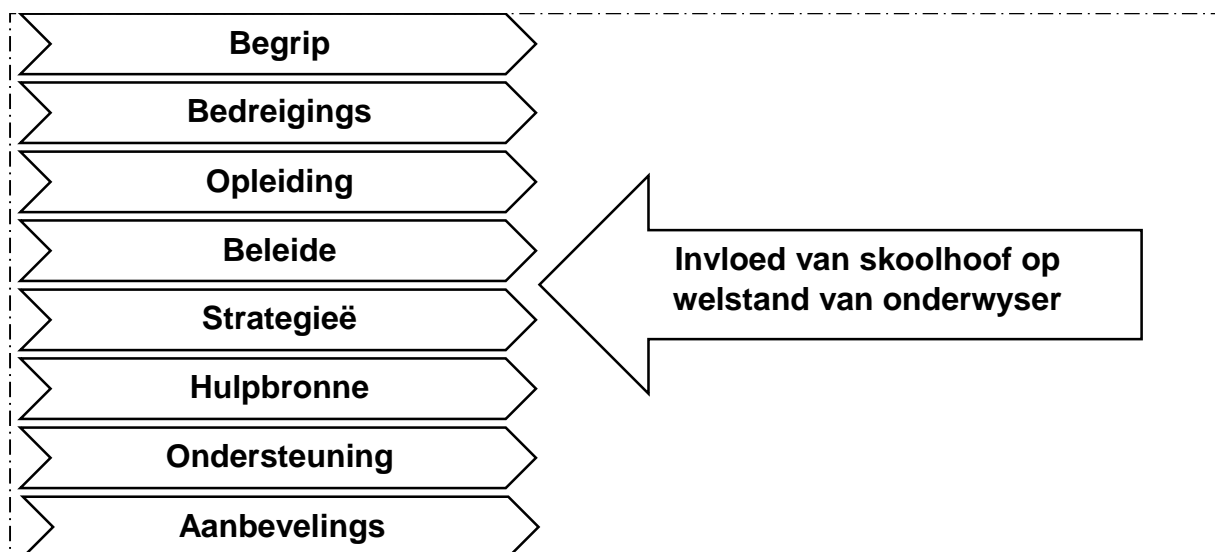
In hierdie hoofstuk word die data in die vorm van gesitueerde en algemene beskrywings gebaseer op die antwoorde van elke onderwyser aangebied. 'n Kort demografiese beskrywing van die skole word verskaf, asook 'n kort biografiese skets van elke deelnemer om elke geval te kontekstualiseer. Dit word gevolg deur 'n omvattende beskrywing van die data wat op die sentrale temas wat tydens die onderhoude behandel is, gebaseer is.

Soos in Hoofstuk 3 genoem, het dit geblyk dat die temas wat in die gegewens geïdentifiseer is, tot 'n mate gelei is deur die vrae in die onderhoudskedule. Die onderhoude is gebaseer op twaalf vrae en die antwoorde is in agt sentrale temas gegroepeer wat die gedagtes, persepsies, gevoelens en ervarings soos deur elke deelnemer uitgespreek, verteenwoordig. Hierdie temas is:

- Begrip van onderwyserwelstand;
- Bedreigings vir onderwyserwelstand;
- Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur;
- Beleide se invloed op onderwyserwelstand;
- Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur;
- Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur;
- Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand; en
- Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder.

Die integrasie van die temas met die navorsingsprobleem word in Figuur 4.1 geïllustreer. 'n Volledige bespreking van die bevindinge volg in Hoofstuk 5.

Figuur 4.1 Vloeiagram van die data



Die demografiese profiel van elke deelnemende skool word in Tabel 4.1 aangedui, die biografiese profiele van die skoolhoofde word in Tabel 4.2 geïllustreer terwyl die biografiese profiele van die deelnemers in Tabel 4.3 opgesom is.

Tabel 4.1: Demografiese profiele van deelnemende skole

Kwintiel	Skool	Medium	HOD	Onderwysers	Leerders	Onderwyser-Leerder Verhouding
5	A	Afrikaans Engels	3	34	905	01:25
5	B	Afrikaans Engels	5	39	1337	01:34
5	C	Afrikaans	3	27	748	01:28
5	D	Afrikaans	9	55	1120	01:20

Tabel 4.2: Profiele van deelnemende skoolhoofde

Skool	Jare Ondervinding	Jare as hoof
A	26	6
B	26	6
C	29	5
D	25	4

Tabel 4.3: Profiele van deelnemende onderwysers

Skool	Deelnemer	Ondervinding	
		In total	By huidige skool
A	A1	41	26
	A2	4	3
B	B1	25	25
	B2	6	6
C	C1	28	26
	C2	4	4
D	D1	16	16
	D2	8	8

4.2 SKOOL A

4.2.1 Kort demografiese beskrywing van Skool A

Skool A is 'n kwintiel vyf-skool wat beteken dat die skool goed toegerus is. Dit sluit 'n teerpad, heining, ensovoorts in. Die skool is in 'n stedelike gebied naby informele nedersettings geleë. Die sosio-ekonomiese samestelling van die skoolgemeenskap wissel van arm gesinne, wat klein en informele sakeondernemings bedryf, tot middelklas huishoudings. Die skool is parallel-medium wat beteken dat Afrikaans en Engels as onderrigtaal in aparte klasse gebruik word om leerders te onderrig. Daar is 905 leerders met 34 onderwysers en drie departementshoofde.

4.2.2 Hoof 1

- **Biografiese en situasionele skets**

Hoof 1 het 26 jaar onderwyservaring, waarvan ses jaar as skoolhoof is. Hoof 1 het 11 jaar diens by die betrokke parallel-medium laerskool.

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Hoof 1 beskryf onderwyserwelstand as die toestand waarin 'n onderwyser hom- of haarself bevind aan die einde van 'n dag nadat 'n onderwyser by 'n skool betrokke was, sowel as die manier hoe die onderwyser die daaglikse aktiwiteite hanteer.

“[Onderwyserwelstand – eie invoeging] gaan oor hoe die onderwyser, veral in vandag se toestande *cope* in die omstandighede waarin hy werk.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Hoof 1 glo dat daar baie bedreigings is wat die welstand van onderwysers kan affekteer. Baie onderwysers ly aan spanning as gevolg van voortdurende kurrikulumveranderinge en baie buite-kurrikulêre aktiwiteite. Hierdie veranderinge maak dit moeilik vir onderwysers om gesonde welstand te handhaaf wanneer hul energie heeldyd gebruik word om by verandering aan te pas.

“’n Onderwyser verkies ’n toestand waarin hy weet, kyk, my lêers is reg, dis hoe die ding werk en vir die volgende twee, drie, vier jaar werk ons so.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 1 glo dat elke kursus wat hy bywoon tot die bestuur van onderwyserwelstand bydra. Hy glo nie dat departementele kursusse noodwendig ’n bydrae lewer nie, omdat dit volgens hom hoofsaaklik vergaderings rakende die bestuur van ’n skool is wat bloot inligting oordra. Hy steun hoofsaaklik op buite organisasies vir sinvolle opleiding. Die laaste kursus wat hy bygewoon het, het gehandel oor hoe om ’n goeie skoolhoof in moeilike tye (COVID-19 pandemie) te wees, wat ook ’n rol in die welstand van ’n onderwyser speel. ’n Ander kursus wat hy bygewoon het, het gehandel oor hoe om Artikel 38A van die Suid-Afrikaanse Skolewet toe te pas om ekstra vergoeding aan onderwysers te betaal wat tot die motivering van ’n onderwyser kan bydra. Nog ’n kursus het oor die moderne manier van bestuur van skole in die hedendaagse tyd gehandel. Dit is ook vir hom belangrik om dit wat hy by hierdie kursusse leer aan sy personeel en beheerligaam oor te dra om sodoende die welstand van die onderwysers te verbeter.

“Ek weet die een wat ek altyd gebruik, is Arista Training ... as jy meer informasie oor Arista wil hê kan jy my kontak. Dis ’n ongelooflike maatskappy van buite wat onderwysers, adjunkhoofde, departementshoofde en hoofde bemagtig en so bemagtig dat hulle die welstand van die onderwysers by ’n skool ook kan verbeter.”

- **Beleide se invloed op onderwyserwelstand**

Volgens Hoof 1 is dit belangrik dat ’n onderwyser ingelig is oor wat van hom of haar verwag word en wat die vereistes vir hul pos is. Sodoende kan ’n onderwyser seker maak dat alle verantwoordelikhede nagekom word. Dit sal dan verseker dat individuele onderwysers beskerm word in die sin dat hulle presies sal weet wat van hulle verwag

word. In hierdie opsig verwys Hoof 1 veral na die diensvoorwaardes van onderwysers soos in die Personnel Administrative Measures (PAM) vervat wat ingevolge die Wet op die Indiensneming van Opvoeders gepubliseer is.

“’n Onderwyser se welstand, as jy gaan kyk na die PAM, dan word hulle wel ook deur PAM beskerm. Die PAM kyk wel na die onderwyser self en die riglyne van PAM moet ook gevolg word.”

- **Strategieë gebruik om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 1 maak hoofsaaklik van beleide gebruik: “Jy het ’n klomp beleide”. Die PAM-dokument is vir hom ’n belangrike beleid om te volg en hy maak ook baie staat op die Geïntegreerde Kwaliteitbestuurstelsel (Integrated Quality Management System – IQMS). Vir Hoof 1 beklemtoon die Geïntegreerde Kwaliteitbestuurstelsel die belangrikheid van klaskamerbestuur deurdat dit die vereistes waaraan onderwysers moet voldoen, uiteensit. Dis ook vir hom ’n maatstaf waarvolgens personeel ontwikkel moet word omdat dit help om die swakpunte en sterkpunte van onderwysers te identifiseer. Ter verbetering van swakpunte kan ’n onderwyser kursusse bywoon.

“Wat daar in die klas aangaan wil ek amper sê, IQMS bied vir jou ongelooflike strategieë daar. Waar ’n onderwyser bietjie sukkel, kan jy sê: Oraait, kom ons stuur hom op ’n kursus.”

Hoof 1 ondersteun bogenoemde deur die volgende stelling te maak:

“Met ’n ding soos IQMS kan ’n ou ’n ongelooflike *quality management system* saamstel en strategieë daar saamstel om die welstand van die onderwysers in stand te hou.”

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 1 noem dat die skool ’n gekose onderwyser tot die res van die onderwysers se beskikking het vir sielkundige steun.

“’n Onderwyser by die skool wat sielkundige is as ’n onderwyser bietjie probleme het...”

Hoof 1 gaan voort deur te sê:

“Ook ’n pastorale sielkundige, so die hulpbronne is wel beskikbaar en ek dink as ’n ou gaan kyk by jou unie ook.”

Volgens Hoof 1 het die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) wonderlike kursusse en hulpbronne tot onderwysers se beskikking en Hoof 1 het sy hele personeel aangemoedig om by die SAOU aan te sluit om tot die welstand van onderwysers by te dra.

- **Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand**

Die hoof beskryf die ondersteuning wat van die Gauteng Departement van Onderwys ervaar word, soos volg:

“As jy kyk na die magdom skole en die verskillende *circuits* wat ons het, dink ek kan die departement nog verbeter op daardie gebied om te sorg dat die welstand by skole goed is ter verbetering van die welstand...”

Hoof 1 beklemtoon weereens die invloed van unie deur te sê:

“Die unie bring ongelooflike hulp, veral vir ons as skool, so ek het ’n ongelooflike ondersteuningsraamwerk van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie wat my in baie gevalle ook help.”

Hoof 1 praat met groot lof van die ondersteunende rol wat die lede van sy skool se beheerligaaam speel ten opsigte van die bevordering van die belange van leerders en onderwysers.

“Die beheerligaaam van die skool speel ook ’n belangrike rol in die welstand van die skool ... en van FEDSAS se kant af kry ons ook ongelooflike hulp.”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Hoof 1 glo dat die departement ’n verantwoordelikheid het om skole op ’n hoë standaard te hou en daarom glo hy dat daar seker gemaak moet word dat hoë vlakke van professionaliteit in die hele onderwysstelsel gehandhaaf moet word.

“Om die onderwyswelstand in die onderwys op ’n hoër vlak te verbeter is [dit belangrik – eie invoeging] dat die departement die beroep in ’n absolute professionele beroep verander.”

4.2.3 Onderwyser A1 (Meer as 10 jaar ervaring)

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Volgens Onderwyser A1 bestaan onderwyserwelstand uit die volgende komponente.

“Wel, die emosionele en sekerlik ook die fisiese welstand en gesondheid van personeellede.”

Onderwyser A1 verduidelik die fisiese impak wat uitbranding op haar uitgeoefen het.

“Daar was tye gewees wat ek letterlik wou flou word, waar my hele lyf gebewe het van uitputting, waar ek net nie verder kon nie. Maar nou ja, dan slaap ek ’n naweek om en ek drink ’n vitamienepil en ek gaan dan weer Maandag aan...”

Sy verduidelik ook dat dat ’n onderwyser se liggaamstaal baie van hul welstand kan verklap.

“Wel, hier van Oktober af kan jy sien dit is net afdraande vir die personeel. Jy sien dit aan die manier waarop hulle loop. Hangskouers. Hulle is moeg. Daardie blinkoog juffrou van Januariemaand taan baie vinnig onder al die druk.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Onderwyser A1 noem eerstens dat probleme met dissipline die grootste bedreiging inhou.

“Wel, ek dink heel bo-aan die lys is dissipline probleme.”

Onderwyser A1 noem verder dat veertig tot vyftig leerders in ’n klas ’n bedreigende faktor is, omdat dit ’n invloed op effektiewe leer uitoefen.

“Dan natuurlik ook die groot klasse. ’n Mens kry doodeenvoudig net nie daardie een-tot-een verhouding met ’n kind gevestig met die groot klasse wat ons het nie. Dit bemoeilik die hele onderrigproses.”

Onderwyser A1 verduidelik dat ’n gebrek aan ouerbetrokkenheid tot die dissipline probleme wat onderwysers ervaar, bydra.

“Ja, en die groot probleem met vandag se samelewing, jy weet, daar is ook nie veel dissipline by die ouerhuse nie. Nie in ons skool in elk geval nie. So, die kinders is redelik gewoon hulle maak soos wat hulle wil.”

En:

“Dan natuurlik dink ek regtig ’n faktor is al twee ouers wat deesdae moet werk. Die ouers skakel nie die kinders by ’n na-skoolsentrum in nie en die kinders is dan op hulself aangewese in die middag by die huis en hulle maak wat hulle wil. Hulle doen wat hulle wil. Hulle gaan waar hulle wil.”

Onderwyser A1 verduidelik dat al die administrasie wat van onderwysers verwag word, stres veroorsaak.

“Ek meen dis mos ’n papierboerdery. En soveel onnodige administratiewe goed wat van ’n mens vereis word en dit alles plaas soveel meer druk op die onderwysers.”

Onderwyser A1 noem ook dat die hoeveelheid assesserings wat leerders moet voltooi druk op onderwysers plaas, omdat hulle nie kans kry om die akademie behoorlik vas te lê nie.

“Die assesserings kry regtig partykeer die onderwysers onder. Die ding is: dit voel amper vir ’n mens of daar nie regtig tyd vir onderrig is nie. Jy jaag so om net werk klaar te kry, want dit is die volgende assessering se werk.”

Onderwyser A1 verduidelik dat onderwysers wat afwesig is, addisionele druk op die teenwoordige onderwysers wat moet toesig hou, plaas.

“...maar onderwysers wat ook gedurig siek is, omdat hulle nie meer regtig die krag en energie het om deur te druk met wat hulle doen nie, plaas weer verder druk op die ander kollegas wat gedurig moet toesig hou en instaan vir dinge.”

En:

“As ’n kind in ’n toesigklas was waar ’n onderwyser nie konstruktief met hom gewerk het nie en hy gaan dan weer na ’n ander klas toe, dan is hy heeltemal uit sy kassie en dit maak dit baie moeilik.”

Onderwyser A1 verduidelik dat beroepsverwante stres op die langtermyn gesondheidsrisikos inhou vir die individu en maak dat onderwysers die onderwys verlaat.

“Wel, ons het ’n onderwyser gehad. Hy is drie jaar gelede reeds af as gevolg van senuweeprobleme. Hy kon net nie meer verder *cope* in die onderwys nie. Hy het heeltemal in depressie verval.”

En:

“Ons vorige hoof het afgegaan ’n paar maande voor hy sestig geword het, want hy het letterlik uitgebrand...”

’n Beperkte aantal onderwysers is nog ’n uitdaging, verduidelik Onderwyser A1.

“Jy het nie mense wat sommer lukraak kan instaan vir ’n personeellid wat afwesig is nie. Daar is nie ekstra onderwysers nie. Daar is nie onderwysers wat drie, vier, vyf periodes op ’n dag af het vir wie jy kan sê: Hoor hier, vat jy in daardie periodes die klasse. ’n Mens moet dan kombineer en die beste maak.”

Onderwyser A1 voel dat baie van die departementele vergaderings wat sy moet bywoon onnodig is. Sy verduidelik:

“Tyd wat ek aan voorbereiding kon spandeer het of nasienwerk, ek gaan sit en iemand lees vir jou uit ’n boek voor. Hulle kan net sowel die dokument vir jou stuur en sê lees dit.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser A1 noem dat sy nog geen formele opleiding ontvang het rakende onderwyserwelstand nie. Sy verduidelik:

“Dit gaan maar oor akademie, maar altyd, en oor die leerder, maar dit gaan nooit oor die onderwyser nie...”

Onderwyser A1 glo dat haar positiwiteit en passie vir die onderwys as departementshoof na die ander onderwysers oorgedra word en op daardie manier ’n vorm van opleiding bied.

“Die ander personeellede sal ook vir my by tye sê hulle is so dankbaar vir my wat hulle altyd probeer positief maak en oulike wenke gee oor wat om te doen en so.”

- **Beleide se invloed op onderwyserwelstand**

Volgens Onderwyser A1 plaas beleide soos die PAM-dokument druk op onderwysers, omdat dit moeilik is om aan al die vereistes soos daarin uiteengesit is, te voldoen.

“Dis moeilik om altyd orals by te kom en tog moet jy dit net doen. As dit jou posbeskrywing is, dan moet jy daarby hou en jy moet dit doen ongeag watter invloed dit op jou en jou gesin het.”

Onderwyser A1 verduidelik dat die PAM-dokument verder die druk op onderwysers se werkslas verhoog, omdat ’n beperkte aantal onderwysers die werk moet verrig.

“Elke ou moet maar inspring en hy moet die wa trek met alles wat daarop gelaai is.”

- **Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser A1 se positiewe ingesteldheid help haar om ’n goeie welstand te handhaaf. Sy verduidelik:

“Ek sien eerder dat ’n botteljie half vol is as wat hy half leeg is.”

Onderwyser A1 se dryfkrag lê in haar passie om ’n bydrae in die samelewing te maak. Sy verduidelik:

“Al kan ek vir net een kind ’n jaar iets in sy lewe beteken, dan het ek iewers iets in die samelewing bereik...”

Onderwyser A1 is innoverend ten opsigte van haar werk en dis vir haar belangrik om die inhoud opwindend te hou en by die leerders se behoeftes aan te pas .

“Al weet ek ek kan volgende jaar aftree, is ek op die oomblik besig met ’n hele nuwe intervensieboek vir my kinders vir volgende jaar.”

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser A1 verduidelik dat ’n motiveringspreker die skool besoek, ’n sielkundige by die skool tot die onderwysers se beskikking is en dat byeenkomste vir onderwysers om sosiaal te verkeer, gereël word. Sy verduidelik soos volg:

“Van tyd tot tyd kry ons ’n motiveringspreker, ons het ’n sielkundige wat by die skool werk wat vir ons baie wenke en hulp gee en ja, soms breek ons ook net weg en ons verkeer ’n bietjie sosiaal en gesels met mekaar...”

Onderwyser A1 het haarself as ’n hulpbron beskikbaar gestel om wenke aan die onderwysers te gee oor hoe om hul werklas te bestuur.

“Daardie saak van *Don’t work harder, work smarter*, jy weet, om vir hulle te leer om vir hulself metodes te vind wat vir hulle ook werk.”

- **Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand**

Onderwyser A1 noem dat die hoof ondersteuning bied en help in moeilike situasies.

“As ons byvoorbeeld met ’n onredelike ouer te doen het wat glo die skool is die slegste suid van die Sahara en ons beledig en so, dan sal hy sê kry jy vir my die ouer op die lyn en dan sal hy met die ouer praat.”

Onderwyser A1 se mede-departementshoof verleen ook ’n vorm van ondersteuning.

“Ek en sy bekla maar partykeer ons lot by mekaar en dan kom ons met voorstelle en idees oor wat om te doen...”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Onderwyser A1 is van mening dat nuutopgeleide onderwysers baie goed akademies onderlê is, maar dat toepassingsvaardighede ontbreek en stel die volgende voor:

“Ek glo as hulle die onderwyskolleges weer gaan oopmaak en dan die studente ’n graad laat doen, maar miskien een van die vier jaar hulle by die kollege sit om vir hulle die praktiese deel van onderwys te leer, sal dit soveel beter gaan.”

Onderwyser A1 stel ook voor dat die Departement van Basiese Onderwys onderwysers se werklas moet hersien en makliker maak.

“Ons het al lankal gesê as mens net ’n uitgewerkte lesplan het sodat ’n mens nie daardie ure en ure voor die rekenaar moet sit om self goed saam te stel nie, kan dit baie help.”

4.2.4 Onderwyser A2 (Minder as 10 jaar ervaring)

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Onderwyser A2 het 'n vae beskrywing van onderwyserwelstand verskaf en verbind onderwyserwelstand met hoe onderwysers hul werkslading baasraak.

“Soos hoe jy cope sal ek nou maar sê.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Een van die bedreigings wat na vore gekom het is 'n gebrek aan ondersteuning. Sy verduidelik as volg:

“Jy kry nie die ondersteuning wat jy moet kry nie. Jy moet alles by jousef doen en dit wat jy leer moet jy jousef leer.”

Onderwyser A2 verduidelik aan die hand van 'n voorbeeld dat studente by die skool aangestel word om hoofvakke aan te bied en dat geen leiding en ondersteuning aangebied word nie.

“Daardie persoon weet nie waar om te begin, waar om te vat en waar om te los nie. Dan kom dit by die merkwerk. Hulle weet nie hoe om te merk nie. Hulle weet nie wat die kriteria behels nie. So dit word nie ondersteun van die bestuur af om vir hulle daardie opleiding te gee nie.”

Onderwyser A2 voel dat daar nie roetine in die skooldag gelê is nie en dat veranderings ook nie met onderwysers bespreek word nie.

“Enigiets wat by die skool gebeur. Kom ons vat die leiers, iets wat nou gebeur. Ek was vir twee jaar in beheer oor die leiers. Ek was die laaste jaar nie betrokke by die leiers nie, maar ek moet al die werk doen. Weer moet ek volgende jaar al die beplanning doen vir die leiers, maar my naam is nie op die organogram by die leiers nie. Ek weet nie wie moet daar wees, wie is daar of wie is veronderstel om daar te wees nie, maar ek moet dit doen.”

Onderwyser A2 verduidelik dat die kultuurverskil tussen haar en 'n gedeelte van die leerders vir wie sy die vorige jaar skoolgehou het, verskil en dat dit gemaak het dat sy in daardie jaar dissipline probleme ervaar het. Sy verduidelik:

“Die ding is die kultuur is anders. So, as een kind nie van jou hou nie en hy begin ’n ding volg almal hom, verstaan? Hulle het ’n leier. So as een begin om ’n ding uit te skreeu en dink hy is baie snaaks dan volg almal hom en so verloor hulle hulle respek.”

En:

“Sekere klasse, Engelse klasse, het dissipline probleme, maar hulle deel dit so in dat die strengste onderwysers die meerderheid van die Engelse klasse hanteer. So dit word so verdeel tussen ons, verstaan, maar ek het nie ’n probleem met die Afrikaanse kinders nie. Glad nie. Ek het nie ’n probleem met dissipline met hulle nie.”

Onderwyser A2 verduidelik dat die skool se dissiplinestelsel nie effektief is nie.

“Ons het ’n dissiplinestelsel waar die negatiewe punte ingelees word op die sisteem, dan sit hulle detensie. Dit help hulle nie. Glad nie en die dissipline-hoof doen niks nie, minder as niks.”

Onderwyser A2 voel dat onderwysers nie vroegtydig ingelig word oor al die nodige administrasie wat afgehandel moet word nie en dat sy nie altyd bekwaam voel om dit op haar eie af te handel nie. Sy verduidelik:

“Dinge word nie betyds uitgegee nie. Soos die laaste week, dan wil mense wakker skrik en o vrek, hierdie, hierdie, hierdie... alles moet nog gedoen word. So dan kry elkeen ’n lys van om te doen en hy moet klaar. Hy moet klaar. Verstaan? Al het jy nog nooit van die goed gesien, gehoor nie. Dit moet klaar.”

Onderwyser A2 vertel dat sy die eerste twee jaar baie by haar departementshoof geleer het wat onder andere die puntstelsel, rapporte en state aanbetref en dat daardie vaardighede wat sy bemeester het, daartoe gelei het dat sy oorlaai voel met addisionele werk vanaf haar departementshoof. Sy verduidelik:

“So ek kan dit doen, 100% by myself, maar partykeer word daar ook *advantage* daarvan gevat. Soos sy kan dit doen, so: kom ek stoot net alles op haar neer, verstaan? So behalwe hierdie jaar wat ons so min by die skool was, het ek letterlik altyd uitgebrand, want ek kom nie net by my werk uit nie, maar ek moet hulle ook help met hulle werk. So, as sy voel sy kom nie vandag by state uit nie, word dit vir my gegee. As sy voel sy kan nie nou

rapporte doen nie, dan word dit vir my gegee, want ek weet mos nou hoe, verstaan? Dit word ook net baie op ander neergedruk wat ook nie regverdig is nie.”

Onderwyser A2 voel ook dat daar van jonger onderwysers meer verwag word as van die ouer, meer ervare onderwysers. Die verwagtinge sluit akademiese take en sport-aktiwiteite in.

“...veral by sport ook, nie net akademies nie. Ouer onderwysers hoef dit nie meer te doen nie, want hulle het nie meer lus daarvoor nie. So hier word ons ingedeel tussen alles om oral ingepas te word, want party onderwysers weier net om dit te doen.”

Bogenoemde bring ’n gevoel van onbillikheid na vore by Onderwyser A2 en sy verskaf verder nog twee voorbeelde wat dit duidelik maak dat nepotisme problematies is. Sy verduidelik:

“Wat ook ’n probleem is as sekere mense voorgetrek word en ander nie. Verstaan? Soos sekere mense word daar die heelyd na geluister en ander nie... As jy nie van iemand hou nie, stoot jy hulle natuurlik eenkant toe. Dit gebeur ook baie.”

En:

“Wanneer daar soos nou ’n HOD-pos oopgaan. Dis nog ’n hele jaar van nou af, maar almal baklei verskriklik daarvoor, nou al. Die wat wil aansoek doen daarvoor. Die opleiding wat gegee word vir die pos word die heelyd aan een persoon gegee. Dit word nie regverdig nie... Kom ek sê drie mense wil aansoek doen vir die pos, dan word die kursusse vir daardie pos die heelyd net vir een persoon gegee. So daardie een persoon trek heelyd voordeel daaruit, want hy gaan meer kennis hê die dag van die onderhoud, waar die ander twee wat byvoorbeeld wil aansoek doen vir die pos, geen kennis het nie, so hulle staan geen kans nie. Verstaan? Waar die witbroodjie sal ek nou maar sê alles gegun word. As jy weet jy moet byvoorbeeld twee jaar ondervinding hê as ’n vakhoof voor jy kan aansoek doen vir die pos, dan word daar voorsiening gemaak vir daardie persoon wat die hoof wil aanstel om gou-gou ’n vakhoof te word sodat jy ten minste ’n jaar ondervinding het teen die tyd van die onderhoud.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Volgens Onderwyser A2 kry sy geen opleiding van enige aard nie. Sy verduidelik:

“Opleiding ten opsigte van kursusse en daardie tipe van goed? Nee.”

Onderwyser A2 is van mening dat indien sy enige opleiding wil ontvang, sy moeite van haar kant af sal moet doen om meer uit te vind oor opleidingsgeleenthede. Sy verduidelik soos volg:

“Ek dink as jy nie self gaan soek en gaan uitreik na so ’n opleiding nie, dan gaan dit nie gebeur nie.”

Onderwyser A2 noem ook dat die skoolhoof onderwysers sal ondersteun indien hulle enige opleiding wil bywoon.

“Ons hoof het ook vir ons gesê enige kursusse, enige opleiding is jou eie verantwoordelikheid om op die *website* te gaan en te gaan kyk en wanneer jy dit wil bywoon, moet jy hom sê.”

- **Beleide se invloed op onderwyserwelstand**

Onderwyser A2 is bewus van die PAM-dokument se bestaan, maar dra geen kennis wat die beleid behels nie. Sy verduidelik as volg:

“Om eerlik te wees, daar is een in die hoof se kantoor en dit is waar hy toe bly en hy bly daar. So dit word nooit met ons bespreek nie om eerlik te wees. Toe ek vandag my kollegas daarvoor vra, kon niemand my antwoord nie, want ons weet nie wat dit behels nie om eerlik te wees. So wanneer daar ’n vergadering gehou word, dan sal hy altyd noem dat in die PAM-boek staan so en so en so, maar dit is hoe vêr dit strek. So ons het eintlik geen kennis daarvan nie.”

- **Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser A2 noem dat sy erken wanneer sy hulp nodig het en daarvoor vra. Dis haar strategie om haar welstand te bestuur. Sy reik na haar kollegas uit, omdat sy op hulle kan staatmaak. Sy verduidelik:

“As jy nie self raad van ’n kollega vra nie, hoe gaan hulle weet om jou te help?”

Onderwyser A2 werk nie tuis aan haar skoolwerk nie, tensy dit in uitsonderlike gevalle is soos vraestelle wat binne 'n vasgestelde tyd afgehandel moet word. Sy verduidelik:

“Ek vat glad nie skoolwerk huis toe nie. Glad nie. Dit was tot op 'n punt wat ek besluit het, daarom doen ek dit nie meer nie. Tensy nou met eksamens wat jy slegs drie dae het om jou vraestelle te merk voor dit moet in wees, dan vat ek dit huis toe, maar oor die algemeen glad nie. Ek werk nie naweke aan skoolwerk nie, omrede dit my so negatief maak. Dit veroorsaak ook negatieweit by die huis, so ek doen niks nie. Glad nie.”

Onderwyser A2 verduidelik dat sy vir haarself 'n doenlysie opstel aangaande haar werk en dit doodtrek soos sy iets afhandel om haar gefokus te hou om 'n taak af te handel. Sy verduidelik soos volg:

“Ek doen ook beplanning vir myself rondom werk. Soos ek maak vir myself 'n skedule. Hierdie twee dae slegs vir hierdie en hierdie twee dae slegs vir hierdie en ek hou daarby. Verstaan? So ek werk volgens 'n skedule.”

En:

“Ek kan nie *cope* sonder om alles neer te skryf nie. Ek moet elke dag alles wat ek moet doen vir myself neerskryf. As ek klaar is, dan trek ek dit dood, want dan voel ek gerus teen die einde van die dag om te weet ek het klaargekry met dit wat ek wou doen.”

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser A2 noem dat 'n motiveringspreker die onderwysers sowel as die ouers en leerders een keer 'n jaar kom toespreek. Sy verduidelik soos volg:

“Ons kry een keer 'n jaar 'n motiveringspreker wat met ons kom praat, wat alleen met die kinders praat en dan alleen met die ouers en onderwysers, maar dit is baie meer op kinders gemik. Hoe om positief teenoor die kinders te wees en nie op ons daaglikse lewe nie.”

- **Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand**

Onderwyser A2 verduidelik dat sy oor die algemeen nie ondersteuning vanaf die skool se bestuurspan ontvang nie:

“As 'n mens met bestuur praat dan sien hulle dit nie altyd uit jou oogpunt nie of hulle vergeet hoe dit voel. So as jy praat, sien hulle dit van jy is negatief.

Jy smeer jou negatiwiteit af op ander. So daar word nie hulp aangebied ten opsigte van jou werk nie.”

Sy noem dat daar wel een departementshoof is met wie sy kan praat, maar dat dit wat met haar bespreek word, nie vertroulik gehou word nie. Sy verduidelik:

“Daar is een HOD wat ook in beheer is van die kinders se sosiale welstand en al daardie dinge, maar ek sal met liefde praat, maar wanneer jy oopmaak, word dit met almal bespreek. So, dis nie professioneel nie so dan kies almal om stil te bly.”

Onderwyser A2 verduidelik dat haar kollegas haar enigste en grootste bron van ondersteuning is:

“Ons *cope* ten minste hier, maar wat ons help *cope*, is ons kollegas. Ons kom baie goed oor die weg. Ons help mekaar en dit is een van die groot redes wat my hier hou, my kollegas.”

En:

“As jy fisies net gaan kyk na die werksomstandighede is dit my kollegas wat my hier hou, want sonder hulle weet ek nie wat ek sou doen dit nie.”

Onderwyser A2 beskryf haar hoof as iemand wat ernstige sake ligtelik opneem en daarom het sy nie die vrymoedigheid om met hom te praat nie.

“My hoof is ’n baie *nice* mens, baie vriendelik, baie Christelik, maar wanneer dit kom by ernstige dinge dan vat hy dit nie ernstig op nie. Verstaan, hy is ’n baie vriendelike mens, maar as dit kom by onderskei tussen ’n grappie en iets ernstig, gebeur dit nie.”

En:

“Jy mag nie direk na die hoof toe spring nie. Jy moet deur die kanale werk anders is jy in die moeilikheid. So, ek kan nie uitstap en direk na hom toe gaan en my probleme op die tafel neerlê nie, want dan gaan hy vra het jy al met dié en dié en dié gepraat?”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Onderwyser A2 voel dat opleiding wat die onderwysers en die bestuurspan insluit, 'n goeie manier is om diegene te ontwikkel. Sy verduidelik:

“Opleiding waar almal betrokke is. Nie net die onderwysers nie, maar die bestuur ook, sodat ons saam kan groei as 'n span...”

Sy voel ook dat spanbou 'n manier is om onderwysers se werksverhouding tussen mekaar te verbeter.

“Spanbou waar ons mekaar beter kan leer ken tot op 'n vlak waar jy weet jy oortree die lyn, dat jy 'n beter werksverhouding met mekaar kan bou om die vrymoedigheid te hê om vertroulik en gemaklik met mense te praat, definitief.”

Onderwyser A2 noem dat onderwysers gemotiveerd voel wanneer hulle bedank word. Erkenning kan gegee word deur vir die onderwysers mondeling dankie te sê:

“... en dan om bedank te word vir dit wat jy doen. Ek voel mens word nie altyd raakgesien nie en ek voel as jy iets doen tot die beste van jou vermoë en iemand sien dit raak en sê vir jou dankie vir jou moeite, voel jy al klaar meer positief en meer bereid om die volgende ding aan te pak. Enige tipe motivering al is dit net dankie vir jou hulp gister of in die oggendvergadering as jy net dankie sê vir iemand wat die bussie gery het gister, sê net so terloops dankie meneer of juffrou dat jy uitgehelp het gister. Dankie dat jy dit so vinnig gedoen het of die moeite ingesit het om uit te help of enigiets.”

Erkenning vir goeie werk kan volgens Deelenemer A2 deur middel van 'n gebaar betoon word:

“Al is dit aan die einde van 'n rugby- of netbalseisoen. 'n Braai of net 'n vinnige middagete om te sê dankie vir jou moeite hierdie seisoen. Verstaan? Al is dit net 'n klein kuier by die skool self as daar nie geld is om iewers heen te gaan nie of 'n klein *chocolate* met 'n briefie wat sê dankie. Verstaan? Enige iets. As ek nou daaraan dink ...tussen al ons sportorganiseerders is daar een wat die moeite doen na 'n seisoen om so iets te doen.”

Konsekwentheid is iets waaraan Onderwyser A2 'n behoefte het.

“As 'n skool 'n regverdigde struktuur en roetine het wat jy sê werk vir jou, hou daarby.”

Sy voel ook dit is belangrik dat 'n skoolhoof 'n goeie voorbeeld vir sy onderwysers sal stel.

“As jy 'n goeie leier is, *lead by example*. Ek glo dit. So as jy 'n goeie leier is en jy weet jy doen jou werk reg en jy bestuur regverdig, gaan almal positief wees, want hoekom gaan iemand negatief wees as jy jou werk reg doen?”

4.3 SKOOL B

4.3.1 Kort demografiese beskrywing van Skool B

Skool B is ook 'n kwintiel 5-skool. Die skool is in 'n minder gegoede gedeelte van Pretoria, geleë. Die skool is parallel-medium met 1 337 ingeskrewe leerders. Die totale personeel bestaan uit 39 onderwysers, tien algemene assistente en vyf administratiewe dames. Daar is vyf departementshoofde, waarvan een in die Grondslagfase is en vier in die Intermediêre Fase aangewend word.

4.3.2 Hoof 2

- **Biografiese en situasionele skets**

Hoof 2 het 26 jaar ondervinding in die onderwys waarvan ses jaar as skoolhoof. Hy het 11 jaar diens by die betrokke parallel-medium laerskool.

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Dit is Hoof 2 se mening dat onderwyserwelstand gekoppel word aan hoe dit emosioneel met 'n onderwyser gaan. Hy verduidelik as volg:

“Ek dink nie dit het iets met geld of daardie tipe van ding te doen dit nie. Die welstand van my onderwysers sien ek as die emosionele welstand van my onderwysers.”

Hoof 2 het ook aangedui dat onderwyserwelstand 'n fisiese of liggaamlike komponent insluit en dat van sy onderwysers al gesukkel het met hul welstand.

“Van ons onnies is al gediagnoseer met depressie en dit eis 'n fisiese tol.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Hoof 2 noem eerstens dat werksdruk 'n groot bedreiging is wat onderwysers daaglik in die gesig staar. Die druk word hoofsaaklik deur ouers van die skool en die Gauteng Departement van Onderwys uitgeoefen om leerders te laat presteer. Hy dink die onderwysers se werkslading is enorm en dat ons 'n era beleef waarin akademiese werk nie ingehaal kan word indien 'n gedeelte van die kurrikulum nie behandel is nie. Daar is eenvoudig net nie tyd nie en dit maak die las van addisionele klasse vir leerders wat sukkel soveel groter.

Hoof 2 lê soos volg klem op beperkte tyd en verhoogde verantwoordelikhede van onderwysers:

“Remediërende onderwys wat gedoen moet word ... die hoeveelheid papierwerk wat gedoen moet word met intervensieprogramme vir hierdie kinders. Die afrig van sport, die aanbied van kultuuraktiwiteite. Tyd vir 'n onderwyser is geweldig [beperk- eie invoeging] en dan die voorbereiding wat daarna moet plaasvind. Ek dink die lading is net te groot.”

Uit bogenoemde kan daar afgelei word dat 'n onderwyser se werkslading groot is. Die akademiese verpligtinge verg beide kontaktyd by die skool en tyd vir voorbereiding by die huis. Naskoolse aktiwiteite behels sport- en/of kultuuraktiwiteite wat toenemende druk op onderwysers plaas.

Bo en behalwe die toenemende werkslading, bemoeilik swak dissipline van leerders hierdie take van 'n onderwyser.

“Jy sit met kinders wat glad nie verstaan hoekom hulle hier moet wees nie. Hulle wil nie hier wees nie. Hulle dink jy doen hulle 'n guns deur hulle in die skool te hê.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 2 noem dat hy geen opleiding ontvang het nie, hetsy van die onderwysdepartement of organisasies van buite die onderwys om onderwyserwelstand te bevorder.

“Niks, soos in geen. Hoegenaamd nul.”

- **Beleide se bydrae tot onderwyserwelstand**

Toe hy gevra word tot watter mate beleide bydra om onderwyserwelstand te bevorder, het Hoof 2 soos volg geantwoord:

“Ek het nog nooit ’n dokument gekry wat my daarmee help nie.”

Vir Hoof 2 is die PAM-dokument ’n lang lys van goed wat gedoen moet word en elke onderwyser moet alles doen, so vir hom help die PAM-dokument nie regtig nie. Personeel weet wat hul verantwoordelikhede is. Hoof 2 noem dat die PAM-dokument basies as ’n riglyn oor wat alles gedoen moet word, gebruik word en om pligte toe te ken.

“Daar is nie duidelike riglyne van hoe jy dit bepaal en hoe jy dit toeken om ’n regverdige verdeling te kry nie.”

Hoof 2 ken pligte toe na gelang van onderwysers se sterkpunte nadat die lys van pligte en die skool se aktiwiteite bepaal is. Hy gebruik sy eie benadering om die werksindeling van sy personeel te doen.

- **Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 2 glo dat dit belangrik is om ’n oop verhouding met onderwysers te bewerkstellig.

“Ek meen, as ouens nie bereid is om met jou te praat nie, dan is jy in die moeilikheid.”

Gesonde interpersoonlike verhoudings gee onderwysers die vrymoedigheid om inligting te deel soos wanneer dit met hulle sleg gaan, daar ’n noodgeval by die huis is of wanneer take weens omstandighede buite hul beheer nie afgehandel kan word nie. Goeie verhoudings met onderwysers maak dat hy op hulle kan staatmaak.

“As iets verkeerd gaan en ek sê: Luister dames en here, ons het hierdie krisis, dan kom help almal.”

Die volgende strategie wat Hoof 2 gebruik om welstand te bestuur is om pligte op ’n regverdige en billike wyse tussen die personeel te verdeel. Hy gebruik byvoorbeeld ’n Excel-dokument tydens die jaarlikse beplanning wat ingevul word met elke denkbare aktiwiteit (organiseerder, afrigter, skeidsregter, terreindiens, ens.) met al die onderwysers se name daarop. Daar word dan uitgewerk dat elke onderwyser min of meer dieselfde werkslading het. Hy verduidelik soos volg:

“Jy mag nie meer as agt goed doen nie, want dan raak jy oneffektief en jy word oorlaai.”

Hoof 2 probeer ook om elke jaar in September ’n dokument aan elke onderwyser te oorhandig met hul huidige werksverdeling en waarby hul aandui by watter aktiwiteite hulle in die komende jaar graag betrokke wil wees. Take word dan geroteer waar dit moontlik is.

“Alles is in daardie dokument en dan kan die onderwyser daar sit wat hy graag sal wil doen, so dan vat ons daardie saam met die beplanning wat ons verlede jaar gehad het en ons kyk wie wil wat ruil, want as ’n ou nou al vyf/ses jaar die netbalorganiseerder was, dan is dit tyd dat iemand anders dit reël.”

Die rotering van pligte gee aan onderwysers die geleentheid om hulle vaardighede en vermoëns te ontwikkel.

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 2 gebruik die Werknemerbystandsprogram (EAP) van die Gauteng Departement van Onderwys wanneer hy vermoed dat ’n personeellid ’n potensiële depressielyer is. Hy sal sy kommer met die betrokke onderwyser deel en dan vra of hy hulle by die EAP kan aanmeld. Die onderwysers wat hy al geïdentifiseer het, het almal ingestem.

Hoof 2 het verder genoem dat hy en sy bestuurspan twee jaar gelede besluit het dat dit hulle hoofsaak sal wees om na die onderwysers om te sien. Dit behels dat elke onderwyser op die skoolbestuur iets moet kry om met die res van die onderwysers te deel as ’n opleidingsgeleentheid om hul welstand te verbeter.

Volgens Hoof 2 word hy nooit opgelei nie en en hy is van mening dat hoofde oor die algemeen agter in die ry staan wanneer dit by professionele ontwikkeling kom. Hy beskou daarom die wyse waarop sy personeel na hom en na mekaar omsien as ’n hulpbron wat onderwyserwelstand in sy skool bevorder. Hy verduidelik soos volg:

“Daar word niks vir jou gedoen nie en my een departementshoof het na my toe gekom en vir my vertel van ’n program, ‘Partners for Possibility’, wat hoofde in leierskap oplei.”

'n Onderwyser het hom dus van 'n opleidingsgeleentheid bewus gemaak en hy het deel geword van daardie program. Dit is 'n twee jaar leierskapontwikkelingsprogram wat die bestuurspan, onderwysers en beheerliggaam insluit. Hierdie kursus spoel op die ou einde deur na die skool om onderwysers se welstand te bevorder.

- **Ondersteuning in die hantering van welstand**

Volgens Hoof 2 het die Gauteng Departement van Onderwys nie 'n idee hoe om mense te bestuur en te lei nie. Volgens hom konsentreer departementele amptenare net daarop om instruksies en sperdatums te gee.

“Hulle het hierdie produktiwiteitgedrewe ATPs [Annual Teaching Plan – eie invoeging] wat op sekere datums voltooi moet word en, en, en, en... dis waarop hulle fokus.”

Hoof 2 sal graag die Gauteng Departement van Onderwys se ondersteuning wil hê ten einde onderwyserwelstand te bevorder.

“Ek glo dat hulle 'n bestuurspan moet oplei oor hoe om na mense te kyk.”

Volgens Hoof 2 koppel die Gauteng Departement van Onderwys die kwaliteit van werk wat deur 'n onderwyser gelewer word aan die betrokke onderwyser se lêer, in plaas van die wyse waarop daar in die klas onderrig word. Hy ervaar dat daar onderwysers is wat briljant klas gee, maar nie noodwendig sterk met papierwerk is nie. Hoof 2 probeer dus om na sy personeel om te sien deur te let op hulle sterkpunte.

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Hoof 2 beveel aan dat die Gauteng Departement van Onderwys 'n program moet ontwikkel om opleiding te verskaf wat spesifiek oor die bevordering van menseverhoudings handel. Gratis of bekostigbare opleiding sal dit ook meer toeganklik vir onderwysers maak om te kan deelneem. Hoof 2 noem ook dat hy baie e-posse ontvang met geleenthede vir kurusse vanaf partye wat buite die onderwysstrukture staan, maar dat fondse 'n uitdaging is

“Die welstand van personeel is onder andere daar, so dis die enigste goed wat ons het, maar dis duur. Ons skool kan dit nie bekostig nie, maar ons ryk skole daar in die Ooste, dis vir hulle baie lekker en makliker. Hulle stuur 'n klomp ouens om die kursus te doen. Hulle betaal die R5 000 en dis gedoen.

Ons is bietjie anders. Ek voel die departement het 'n rol wat hulle moet speel.”

4.3.3 Onderwyser B1 (Meer as 10 jaar ervaring)

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Volgens Onderwyser B1 bestaan onderwyserwelstand uit drie komponente. Sy verduidelik as volg:

“Onderwyserwelstand gaan vir my oor die fisiese en psigiese gesondheid as ek dit so kan sê, van die onderwyser en ook die emosionele daarvan.”

Sy verduidelik dat daardie drie komponente soos 'n ketting is wat aanmekaar skakel en dat een komponent wat ontbreek, 'n uitwerking op die ander het.

“As jy fisies nie gesond is nie, gaan jy geestelik nie gesond wees nie, gaan jy emosioneel nie gesond wees nie.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Onderwyser B1 noem eerstens dat emosionele uitputting 'n bedreiging vir onderwyserwelstand is en dat die omgewing waarin sy werk 'n groot invloed daarop uitoefen. Sy verduidelik:

“...ek wil vir jou sê dat in die area wat om ons is, die emosionele aspekte partykeer baie erg is.”

Onderwyser B1 brei verder uit dat die uitdaging wat met die emosionele uitputting gepaard gaan, toegeskryf word aan die feit dat 'n onderwys persoonlike probleme sowel as probleme van leerders op 'n daaglikse basis moet hanteer.

“Ons het ons eie goeters by die huis om mee te deel en dan kry jy die kind wat in jou klas instap en dan het daar verskriklike goed met hom gebeur oor die naweek en jy het soveel empatie vir hierdie kind.”

Die COVID-19 pandemie het ook 'n bydraende rol in Onderwyser B1 se fisiese, psigiese en emosionele welstand gespeel. Sy verduidelik soos volg:

“Ons het elke dag met die kinders te doen. Waar was hierdie kinders gewees? Gaan hulle my siek maak? Gaan ek die mense by my huis siek maak? So, emosioneel en fisies was ons half afgetakel. Ons moet met hierdie maskers loop. Ons moet van hierdie klas na klas B beweeg in

daardie tydjie anders verloor daardie kinders te veel werktyd. Asemhaling met hierdie ding was so ingeperk.”

’n Slegte verhouding met kollegas is die volgende bedreiging wat Onderwyser B1 identifiseer wanneer sy sê:

“Ek dink as jy ’n swak verhouding met ’n kollega het, gaan jy nie lus voel om werk toe te kom nie, of jy gaan bedreig voel afhange van hoe die persoon jou hanteer.”

Onderwyser B1 noem verder dat daar enkele leerders is wat haar uitdaag tydens onderrig. Haar woorde is as volg:

“Ek moet vir jou bysê, daar is kinders wat mens onderkry.”

As ’n ervare onderwyser ondervind Onderwyser B1 nie probleme met die handhawing van dissipline nie, maar sy het wel waargeneem dat die handhawing van dissipline vir jong onderwysers ’n uitdaging is. Sy verduidelik soos volg:

“Ek kyk na ons jong onderwysers. Dissipline dreineer hulle definitief, veral by graad 7.”

Daar is volgens Onderwyser B1 sekere onderwysers wat kan kies by watter buitemuurse aktiwiteite hulle betrokke wil wees en sy mag onder andere nie daardie keuse uit oefen nie. Sy verduidelik as volg:

“Sommige kollegas het die voorreg om keuses uit te oefen en dan kry jy kollegas soos ek wat sê: Hoekom moet ek weer sagtebal afrig? Want juffrou is ’n ou hand.”

Bogenoemde stelling kan tot ’n gevoel van onregverdigheid bydra. Onderwyser B1 verduidelik ’n geval van ’n kollega, met ’n nuwe baba, wat toegelaat is om die skool vroeg te verlaat, wat ’n gevoel van onbillikheid ondersteun, omdat sy glo dat so ’n vergunning nie aan haar verleen sou word nie.

“Sy het al weer en ek dink nie dis konsekwent nie, want môre wil ek weer vroeg ry en dan word daar vir my gesê jy kan nie. Sy het al twee keer hierdie week vroeg gery, maar daar was ’n rede daarvoor gewees.”

Onderwyser B1 glo dat om van die vroulike geslag te wees voordelig kan wees, omdat Skoolhoof 2 meer geneig is om dames tegemoet te kom.

“Daar is omstandighede waar ek dink dat die jonger personeel makliker wegkom met moord en dan wil ek ook net bysê, meer die dames as die mans.”

Onderwyser B1 verduidelik dat 'n onderwyser met swak welstand geneig is om baie afwesig te wees en dit veroorsaak spanning onder kollegas wat vir daardie leerders moet toesig hou. Onderwyser B1 verduidelik soos volg:

“Sê nou maar ek was 'n week siek met stres, byvoorbeeld. Ek het 160 kinders wie se werk staan. Dis 160 kinders wat soveel ander kollegas voor moet pa staan terwyl ek nie hier is nie.”

'n Gebrek aan ondersteuning is nog 'n bedreiging wat navore gekom het. Onderwyser B1 verduidelik as volg:

“Daar is mense wat regtig nie ondersteuning het nie, tuis en by die skool ”

As graadvoog, probeer Onderwyser B1 ondersteuning aan haar kollegas verskaf, maar sy erken dat dit alleen nie voldoende is nie. Sy sê dit soos volg:

“Ek probeer vir hulle ondersteuning en raad gee waar ek kan, maar ek is nie genoeg nie.”

Onderwyser B1 noem ook dat die werklading onderwyserwelstand negatief beïnvloed. Sy verwys na die administratiewe las van onderwysers wanneer sy die volgende verduidelik:

“Dis fondsinsameling, dis administratiewe werk. Jou voorbereiding moet reg wees, dis vergaderings en dan het die departement net nog 'n bietjie papierwerk en net nog 'n bietjie papierwerk.”

Buitemuurse aktiwiteite speel ook 'n rol. Sy verduidelik:

“So jy kry regtig jou kollegas wat atletiek, netbal, sagtebal regdeur doen en dan het jy nog so bietjie kultuur en spreekkoor of 'n dingetjie hier of wat ook al.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser B1 noem dat 'n motiveringspreker die onderwysers kom toespreek.

“Soos ek sê: vir 'n motiveringspreker het ons vir Gert Roodt [skuilnaam] en ek mis hom as hy nie hier uitkom nie.”

- **Beleide se invloed op onderwyserwelstand**

Onderwyser B1 heg nie waarde aan 'n beleidsdokument nie. Sy verduidelik die rede as volg:

“As die mense dit regtig gaan lees en verstaan gaan dit leiding gee, maar ons almal weet hoe werk dit met 'n beleidsdokument in die onderwys, nè? Hier is beleid A. O, okay, ek gaan hom in die lêer sit. Ouens lees dit nie deur nie en ek voel om vir ouens 'n dokument te gee as dit kom by welstand, wil ek amper sê, is nutteloos.”

Onderwyser B1 stel voor dat daar aan onderwysers prakties uitvoerbare oplossings gegee moet word in plaas daarvan dat bloot 'n geskrewe beleid gegee word om te lees. Onderwyser B1 gee die volgende voorbeelde:

“As jy vandag voel jy gaan vir Koos slaan, kry vir jou 'n tennisbal en bons hom in die klas - dis 'n praktiese ding van kalmeer. Jy irriteer dalk vir Sannie langsaan, maar verstaan jy? Hulle moet vir 'n mens meer praktiese goeters gee en 'n mens meer prakties toerus as om net vir 'n mens 'n dokument in die hand te druk.”

En:

“Dit is soos hierdie aangepaste ATP's wat ons gekry het. Dit was prakties moontlik gemaak om met dit te werk. Ons het daardie werkkaarte gekry. Die ouens wat dit kon gebruik het, kon dit gebruik het. Die ouens wat sê hulle stel nie belang nie, kon dit gelos het, maar hulle het vir jou prakties iets gegee en gesê hier is ons hulp vir jou.”

- **Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur**

Om met iemand te kan kommunikeer oor haar emosies, is vir Onderwyser B1 die belangrikste. Sy verduidelik:

“Om jou welstand te behou moet jy nommer een emosioneel kan uitklop teenoor 'n kollega, teenoor 'n gade, teenoor iemand wat net wil luister. Ons wil nie altyd raad hê nie. Ons wil net partykeer iemand hê wat kan luister. Jy moet 'n uitlaatklep hê. Jy moet 'n bufferbord hê. Iemand wat nie altyd gaan terugpraat nie. Wat net gaan luister. Jy het 'n bemiddelaar nodig. Iemand wat vir jou gaan sê: Ek kan sien jy het hulp nodig. Kom praat.”

Onderwyser B1 erken dat sy min tyd het vir oefening, maar dat dit noodsaaklik is vir goeie welstand. Sy verduidelik:

“Oefening waarvoor ons so bitter min tyd het. Jy moet, al gaan stap jy net om die blok. Jy moet vars lug kry. Jy moet van alles probeer vergeet. Jy moet jou kop skoonmaak voor jy vanaand in die bed klim, want as jou kop aan die gang is en jy klim vanaand in die bed gaan jy nie slaap nie.”

En:

“Al spring jy net tien keer op en af, want oefening gee vir jou suurstof. So ja, en ons breine het dit nodig, want ek dink ons dink baie meer as enige iemand anders.”

Onderwyser B1 noem die belangrikheid van genoeg slaap. Sy verduidelik soos volg:

“As jy môreoggend opstaan, is jy moeg. Dan kom jy met ’n moeë lyf skool toe. So jou welstand is dan reeds tien klieks na onder as wat hy moes wees...”

Onderwyser B1 noem ook dat sy haar omring met mense wat haar waardeer.

“Ek wil vir jou sê by ’n skool voel jy regtig party dae ek word nie eers raakgesien nie. Ek kan wat ook al doen. Ek praat amper van as jy kaal by die skool gaan rondhardloop, gaan niemand jou raaksien nie. Dis hoe dit partykeer by ’n skool gaan. Jy het iemand nodig wat jou gaan raaksien vir die mens wie jy is. By die skool. By die huis.”

Skool B maak van ’n regstellende dissiplinêre sisteem gebruik. Onderwyser B1 praat van *restorative* dissipline en heg waarde aan hierdie benadering om leerdergedrag te bestuur wat op die ou einde ’n positiewe invloed op haar eie welstand het.

“So ek wil amper vir jou sê 90% ja, werk *restorative* dissipline en 10% is daar dan, maar ja.”

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser B1 lê klem op sosiale media, spesifiek Facebook, en motiveringsprekers as hulpbronne wat sy gebruik, wanneer sy dit as volg verduidelik:

“Ek wil vir jou sê as dit nie vir *Facebook* en vir Gert Roodt [skuilnaam] was nie, dan het ek seker al lankal kennis gegee. Ek hou daarvan om op

Facebook te gaan en te luister na hierdie ouens wat so praat oor onderwys en veral mense wat vir jou sê jy doen goed.”

Die skoolhoof en kollegas is ook vir Onderwyser B1 hulpbronne om haar eie welstand te bestuur. Sy verduidelik:

“Verdere hulpbronne sal ek sê by die skool kan ek met my hoof gaan praat en hy gaan vir my via die departement kan reël vir ’n sielkundige wat my kan help, want nie almal het fondse nie.”

En:

“En dan ons kollegas. Ons is ’n *nice* groepie op die oomblik wat met mekaar kan kommunikeer en kan praat. Ek het dit en dit en dit gesien. Hoor hier, miskien moet jy dit probeer of ek het dit gelees. Ons deel graag goeters wat mekaar kan ophef.”

- **Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand**

Daar is vir Onderwyser B1 ’n leemte ten opsigte van ondersteuning vir jonger onderwysers om leerderdisipline te handhaaf. Onderwyser B1 verduidelik soos volg:

“Dis tieners. Hulle gaan kyk hoe vêr hulle jou kan druk en ek dink baie van die onderwysers het ondersteuning en hulp in daardie aspek nodig om hulle self te handhaaf en te beseft dat ek in beheer hiervan is.”

Onderwyser B1 verwys na ’n geval waar ’n kollega as gevolg van ’n gebrek aan ondersteuning die onderwys verlaat het.

“Dinge het net vir haar te veel geraak en op daardie stadium was daar nie genoeg leiding en bystand nie. Ek dink vandag is daar dalk meer, maar daar was nie, so sy het pyn onder die druk gevoel sodat sy op die ou einde op vroeë pensioen gegaan het.”

Onderwyser B1 is ’n graadvoog en dit is vir haar belangrik om ’n goeie verhouding met haar kollegas te hê sodat sy die nodige ondersteuning aan hulle kan verleen.

“Mens moet daardie verhouding hê, mens moet en ek is nie altyd lus vir almal se probleme nie, maar as ’n graadvoog voel ek jy moet met my kan praat en ek sal vir jou sê: Hoor hier, ek dink jy het hulp nodig.”

Volgens Onderwyser B1 verskaf Hoof 2 ondersteuning aan onderwysers:

“My hoof het al mense gehelp. Hy het al vir hulle gereeld gehelp, vir sielkundige hulp en bystand.”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Onderwyser B1 stel voor dat die Departement van Basiese Onderwys meer moeite moet doen om na die welstand van onderwysers om te sien en stel die volgende voor:

“Ek onthou seker so 10 jaar terug, het die Departement sulke simpel kaartjies gehad. Ek weet nie of jy toe al in die onderwys was nie, dan het hulle vir jou ’n *message* vir die dag en hulle het vir jou ’n cholesteroltoetsie... Hulle het nou die dag, verlede jaar, het hulle dit weer gedoen.”

Onderwyser B1 vertel dat sy nie ’n finansiële beloning verwag nie, maar dat sy deur ’n vyf minute massering genot sal put tydens administratiewe periode of selfs tydens ’n skoolvakansie.

“Ons gun nie vir onself die tyd nie. Hoekom kan die Departement nie of die onderwys, hoekom kan hulle nie iewers iets inwerk om vir die onderwyser te sê: Weet jy, Maartmaand gaan die Weste se skole, moet hulle hulle afspraak maak, nè. Dit is gratis vir vyf minute. Dit hoef nie ’n vol massering te wees nie, net vyf minute.”

Onderwyser B1 dink dit sal goed wees indien die Departement van Basiese Onderwys hulpbronne aan onderwysers kan voorsien om hulle te help met hul lesbeplanning.

“Dis nie altyd volledig gewees en wat jy wou hê nie, maar hier is ’n nuwe gedig. Ek kan hom gebruik. Hier is ’n lekker drama. Dit is net nuwe goed gewees, wat ek in my oorspronklike goed kon insit en kon gebruik. Dit was half lekker gewees om weer te sit en te beplan, want mens moes weer beplan.”

Die woord ‘dankie’ is vir Onderwyser B1 van baie waarde. Sy verduidelik dat sy ’n behoefte het om dit te hoor en dat dit vir haar dryfkrag gee.

“Ek sal ten minste net op die ou end wil hoor, maar dankie vir wat jy vandag gedoen het. Ek voel dalk vandag dat ek gefaal het in wat ek gedoen het, maar ek het vir een kind iets beteken en iemand het gesien wat ek gedoen

het. Hoor hier, ek het gesien wat jy gedoen het, dankie. Daardie dankie lok my welstand.”

Om onderwysers te betrek by besluitneming is vir Onderwyser B1 belangrik. Dit gee vir Onderwyser B1 ’n gevoel van nut en sy verduidelik dit as volg:

“Ons hoof het darem... Met ons nuwe leierverkiesing en ons dissipline wat ons in die klas toepas en ons waardesisteem wat ons wil doen, het ons vraelyste gekry van hoe jy daarvoor voel. Wat is jou opinie hieroor. Ons het dit voltooi en ons het dit teruggegee en hulle het daardie vraelyste gevat en almal probeer akkommodeer oor alles. Almal se idees wat ingekom het en ons het almal ’n inset gelewer en dit was nogal lekker gewees om te weet in dit wat ons volgende jaar gaan doen het ek ook ’n sê gehad.”

4.3.3 Onderwyser B2 (Minder as 10 jaar ervaring)

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Onderwyser B2 beskryf onderwyserwelstand as die wyse waarop onderwysers daaglikse gebeure hanteer.

“Hoe hulle *cope* met situasies en wat hulle doen om hulself goed te laat voel en watter aspekte maak dat hulle nie so goed oor hulself voel nie, soos depressielyers en daardie tipe van goedjies.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Onderwyser B2 noem eerstens dat oorvol klasse ’n uitdaging is.

“Ons is tans 42 kinders in ’n klas. Daar is vyf klasse per graad, so oorbevolking van klasse, as ek dit so kan stel.”

Onderwyser B2 noem dat die skool ’n nuwe dissiplinehoof aangestel het wat daarin glo om ’n konstruktiewe benadering tot leerderdissipline toe te pas. Sy verduidelik dit as volg:

“So, in plaas daarvan om ’n kind uit te trap en net te skel en ’n inskrywing te gee, moet jy eers die kind terug vat na die waardes toe en sê dit wat jy gedoen het, is nie respekvol nie. Dit wat jy gedoen het, is onverantwoordelik. Jy het nie integriteit nie, want jy het dit en dit en dit gedoen...”

Volgens Onderwyser B2 plaas dit egter baie druk op onderwysers. Sy verduidelik as volg:

“Daardie is ’n groot *mind shift* vir baie onderwysers om dit te doen, want ons is geleer jy praat net een keer. ’n Tweede keer gee jy ’n inskruiving en nou is dit hierdie hele proses van jy moet aanhou praat, aanhou praat, aanhou praat en in ’n stadium word daar niks gedoen nie.”

Onderwyser B2 noem dat alhoewel daar ’n dissiplinestelsel is, dit nie konsekwent toegepas word nie.

“Daar is ’n detensiestelsel, maar word ook net toegepas wanneer hulle besluit dit is nou tyd om dit te gebruik.”

Volgens Onderwyser B2 is daar ook baie wankommunikasie tussen rolspelers en belanghebbendes.

“Die kommunikasiegapings wat plaasvind van die bestuur na die onderwysers toe en onderwysers na onderwysers en ouers en kinders en kinders na ouers - kommunikasiegapings is ook redelik groot.”

Onderwyser B2 verduidelik dat die onderwysers soggens bymekaarkom en die dag se gebeure bespreek, maar dat dit wat in die bestuursvergaderings bespreek word en dit wat aan die onderwysers deurgegee word, nie ooreenstem nie. Dit lei byvoorbeeld tot die stel van onrealistiese sperdatums.

“Ons het in die oggende ons vergaderinkies wat dan moet lei vir die dag se goeters, maar wat gebeur is, in die bestuursvergaderings word daar sekere goeters bespreek en dan *along the grapevine*, moet ons hoor dat dit moet Vrydag klaar wees of dit moet dan klaar wees en dan is dit nooit gekommunikeer na ons as onderwysers nie.”

En:

“Ons kry baie op nommer 99 admin goeters. Hulle soek dit nou. Dit moes al 10 uur by die Departement gewees het of wat ook al.”

In terme van die kurrikulum is Onderwyser B2 van mening dat verwagtinge aan onderwysers gestel word, maar dat die hoeveelheid werk en te min tyd dit nie moontlik maak nie.

“Nog ’n ding byvoorbeeld in die eksamentydperk is dat die punte byvoorbeeld die 20ste moet klaar wees en Wiskunde skryf die leerders die 17de. Daar is nie tyd vir intervensie nie, enige hersiening of enige iets nie, maar die punte moet die 20ste in wees. So daardie kind wat druij kan jy nie intervensie voor gee nie, want jou punte moet in wees so dit het ook ’n groot invloed.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser B2 noem dat ’n motiveringspreker twee keer ’n kwartaal die skool besoek om die onderwysers te bemoedig en te herinner dat hulle ’n belangrike rol in die samelewing speel.

“So ons kry twee keer ’n kwartaal vir Gert Roodt [skuilnaam] wat met ons kom praat aan die begin en aan die einde van die kwartaal net om die onderwysers weer so bietjie te motiveer om net aan te gaan.”

- **Beleide se invloed op onderwyserwelstand**

Onderwyser B2 voel dat die PAM-dokument duidelike riglyne gee wat van onderwysers verwag word.

“In die PAM dokument staan daar hoeveel ure jy aan onderrig moet gee en hoeveel ure jy aan buitemuurse aktiwiteite kan gee en al daardie tipe van goeters. Dis ’n duidelike riglyn van wat hulle van jou verwag.”

- **Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser B2 bestuur haar welstand deur seker te maak haar klaskamer is mooi, georganiseerd en netjies.

“Ek maak my klas mooi. My klas is my alles, my trots, my rots, so alles moet georganiseerd wees in my klas. My klas moet netjies wees en as ek gefrustreerd of geïrriteerd is, dan begin ek my klas regpak of ek begin hom regskuif of ek skuif posters rond of wat ookal.”

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser B2 verduidelik dat die skool ’n manlike sielkundige gehad het, wat Nieu-Seeland toe geëmigreer het en dat die vroulike sielkundige wat daarna aangestel is se kontrak beëindig is. Sy verduidelik dat die skool tans nie ’n sielkundige het nie, maar dat daar daaraan gewerk word om die pos te vul.

“Ons is op soek na ’n nuwe sielkundige wat dan *obviously* ’n hulpbron gaan wees.”

- **Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand**

Volgens haar is kollegas meestal die steunmiddel vir onderwysers.

“Ons kan met ons departementshoofde of ons vakhoofde gaan praat of met jou graadhoof of ’n kollega of ’n *buddy*-sisteem kry wat jy vertrou en wat kan instaan en jou kan help op daardie stadium of wat ook al die geval kan wees.”

Onderwyser B2 voel nie dat sy op kollegas kan staatmaak nie en daarom volg sy nie die nodige kanale van kommunikasie nie. Sy probeer egter om ’n kwessie op haar eie op te los of om ’n saak direk met haar hoof te bespreek.

“Ek voel as ek enigiets gedoen wil hê, dan doen ek dit self of ek gaan na my hoof toe en my hoof sal dan vir my help met daardie goeters, want baie keer as ek die stappe volg, dan gaan die kommunikasie weg of dit loop net totaal en al dood. Toe het ek daardie opsie geneem van as jy iets wil doen, dan doen jy dit self.”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Tyd vir ontspanning word deur onderwyser B2 aanbeveel wanneer sy die volgende sê:

“Okay, so vir van die mense sal dit nou wees om tyd te maak om kunsklasse by te woon, byvoorbeeld, of om ’n spanboudag te hê of net rustig te sit in hulle klasse of wat ook al.”

Die volgende aanbeveling is ’n uitnodiging aan die Departement van Basiese Onderwys om by die skool besoek af te lê sodat hulle empatie kan toon met die daaglike roetine van ’n onderwyser.

“Ek wens net die Departement kan kom en sien wat gaan *actually* in die klasse aan, sodat hulle kan sien dat die onderwysers nie verniet kerm en kla nie. Dat daar regtig nie tyd is om alles te doen wat hulle wil hê ons moet doen dit nie.”

Onderwyser B2 voel dat die huidige benadering om dissipline te hanteer nie suksesvol is nie en sal ’n sisteem wat doeltreffend is, waardeer.

“Ons kort ook ’n beter dissiplinesisteen met almal se samewerking, want dit help nie een onderwyser doen dit en ’n ander onderwyser doen presies die teenoorgestelde nie. Dis ook maar waar die probleem inkom, so ’n beter dissiplinesisteen sal werk.”

4.4 SKOOL C

4.4.1 Kort demografiese beskrywing van Skool C

Skool C is ook ’n kwintiel 5-skool met ’n baksteengebou, lopende water, sanitasie, ens. Die skool is in ’n nywerheidsgebied geleë. Dit is ’n Afrikaansmedium skool met 748 leerders. Daar is 27 onderwysers en 11 algemene assistente. Daar is drie departementshoofde waarvan een by die Grondslagfase en twee by die Intermediêre Fase ingedeel is.

4.4.2 Hoof 3

- **Biografiese en situasionele skets**

Hoof 3 het 29 jaar se ondervinding in die onderwys en vyf jaar ervaring as hoof.

Hoof 3 het vyf jaar diens by hierdie betrokke Afrikaansmedium laerskool.

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Hoof 3 koppel onderwyserwelstand aan geluk en volgens hom is dit maklik om te sien of iemand gelukkig is of nie. Hy verduidelik soos volg:

“As jy in ’n persoon se oë kyk, liggaamstaal wys of ’n persoon, jy weet, gelukkig is.”

Hoof 3 verduidelik verder dat ’n persoon se gesindheid ’n persoon se fisiese gedrag beïnvloed.

“Ons kry druk van orals af, maar as ’n ou se emosionele welstand goed is, dan val die ander goed in plek, want dan sien jy kans om ’n bult te gaan stap of bietjie fisiese aktiwiteite te doen.”

En:

“Mens sien dit eintlik baie maklik in die kwaliteit werk wat gelewer word.”

Hieruit kan afgelei word dat Hoof 3 'n persoon se emosionele welstand met 'n persoon se fisiese welstand verbind. Indien 'n persoon nie innerlik gelukkig is nie, gaan hy of sy dit waarskynlik uiterlik wys deur nie 100% vir die skool te gee deur die spreekwoordelike ekstra myl vir die skool te loop nie.

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Hoof 3 beskou politieke druk as die grootste bedreiging vir onderwyserwelstand. Dit word vererger deur 'n wisselvallige en onstabiele onderwysomgewing. Die minister en die Departement van Basiese Onderwys dra by tot hierdie druk deur die verwagting dat alle leerders geakkommodeer moet word. Hoof 3 verduidelik soos volg:

“Die een dag sal 'n ding so wees en oor twee dae het die wet verander en 'n mens weet nie hoekom nie en jy dra nie kennis daarvan nie. 'n Maand later is daar 'n voorval, maar dan kom jy agter: O hel, die ding het verander.”

Werkdruk is nog 'n bydraende faktor. Hoof 3 verduidelik:

“Ons weet hoeveel assesserings daar in vakke gedoen moet word, maar partykeer is daar soveel assessering dat jy dit heeltyd najaag in plaas daarvan om op 'n rustige, goed beplande manier goed af te handel.”

Dit kom dus duidelik na vore dat die Departement van Basiese Onderwys werkdruk en politieke druk op die bestuur en onderwysers plaas.

Ouers plaas ook baie druk op onderwysers. Ouers is geneig om deur 'n kritiese lens na onderwysers te kyk. Hoof 3 noem dat hy grootgeword het in 'n era waar skole en onderwysers 'n hoë aansien geniet het. 'n Onderwyser is nie sommer deur 'n ouer aangeval of gekritiseer nie. Hedendaags is ouers se kritiek egter dikwels persoonlik van aard wat emosionele letsels laat. Dit beïnvloed dan die kwaliteit van onderrig en leer op 'n negatiewe wyse.

“Dit het ook 'n groot invloed op onderwyserwelstand, want dit lei weer na emosionele goeters wat weer tot ander dinge lei tot 'n produk wat weer in die klas op die ou einde van die dag plaasvind.”

Die volgende bedreiging vir onderwyserwelsyn wat Hoof 3 noem, is finansieël aard.

“Die onderwys is nie die bes betalende salaris nie...”

Onderwysers het nie die inkomste om dieselfde lewenstyl te handhaaf soos in die geval met ander professies is nie. Daar heers 'n mate van finansiële onsekerheid by veral onderwysers wat deur die beheerliggaam aangestel is. Salarisse van beheerliggaamaanstellings wissel van skool tot skool en in baie gevalle kan salarisse van sulke onderwysers nie gemeet word aan dié van onderwysers wat deur die onderwysdepartement aangestel is nie.

“Ons wil leef soos ander beroepe, maar ons het nie daardie fisiese inkomste om dit te doen dit nie. Ek dink finansiële sekerheid in 'n sekere sin, veral by beheerliggaampersoneel - dit wissel baie tussen skole.”

Volgens Hoof 3 is swak dissipline en leerders wat nie leergierig is nie, 'n algemene probleem. Hierdie beginsels word nie by die huis vasgelê nie. Dit plaas druk op onderwysers om seker te maak dat optimale leer wel kan plaasvind.

“Daar is kinders in ons omgewing wat uitskieters is, wat ongelooflik leergierig is en dinge wil doen en ook vir onderwysers daardie ekstra stappie sal neem om in onderwysers se goeie boekies te kom of wat ook al. Maar aan die ander kant sit ons ook met ouers en kinders wat nie daardie leergierigheid het nie - dit word nie van die huis af aangedryf nie.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Die kursusse wat Hoof 3 bywoon, word hoofsaaklik deur die SAOU aangebied.

“Dit is nie een organisasie wat ek heelyd bywoon nie, maar dis 99% die SAOU.”

Hy vind die skoolhoofsposiums en die bestuursbemagtigingsgeleentheid wat deur hierdie onderwysersunie aangebied word, waardevol. Tydens elk van hierdie geleentheid word Hoof 3 aan kenners blootgestel wat sy bestuurs- en leierskapskennis verbreed.

“Deur die hoofdesposiums en die bestuursbemagtigingsgeleentheid, en by elkeen van daardie goed is daar altyd iemand wat praat oor hoe jy personeel bestuur, waarna kyk 'n ou.”

Hoof 3 het byvoorbeeld tydens die mees onlangse professionele ontwikkelingsgeleentheid meer oor die Vierde Industriële Revolusie geleer.

“Dit was mos eers stoomgedrewe en al daardie goed, verstaan? So, toe kom die tegnologie nou in met *iphones* en als, sulke tipe dinge.”

Bo en behalwe kursusse, bemagtig Hoof 3 homself deur te lees en die internet te raadpleeg. Hoof 3 hou daarvan om sprekers van buite na die skool te nooi en het ook al van 'n opvoedkundige sielkundige gebruik gemaak om die onderwysers toe te spreek. Hoof 3 nader ook gereeld 'n predikant om deur die loop van die jaar onderwysers te bemoedig.

“Dit is byvoorbeeld Gert Roodt [skuilnaam], en Johanette Venter [skuilnaam]. Diegene wat ons hier by die skool kry om met die mense te kom praat, is wat ek of bygewoon het of iemand gesien het of êrens mee gepraat het, of so iets.”

Die kundiges wat die skool besoek verskaf bykomende opleidingsgeleenthede wat Hoof 3 self skep.

- **Beleide se bydrae tot onderwyserwelstand**

Volgens Hoof 3 gee beleide vir 'n mens riglyne. Posbeskrywings vir die onderskeie posvlakke word byvoorbeeld in die PAM-dokument uiteengesit. Hoof 3 gebruik die PAM-dokument as 'n riglyn om die werksverdeling volgens onderwysers se vaardighede te doen, veral met die toekenning van buitemuurse aktiwiteite. Hoof 3 verduidelik:

“Ek sal nie vir 'n juffrou rugby gee nie, behalwe as sy 'n rugbyafrigter van formaat is en afgerig het met 'n CV en sulke dinge.”

Hoof 3 is 'n voorstaander om aktiwiteite volgens 'n onderwyser se vermoëns en belangstellings toe te ken. Dit versterk die moontlikheid vir onderwysers om te ontwikkel in 'n veld waarin hulle belangstel.

“Dit gee vir hom die moontlikheid om te ontwikkel en bevorder te word, want hy doen waarvan hy hou.”

Alhoewel daar 'n magdom reëls en regulasies is wat die onderwysberoep reguleer, glo Hoof 3 om eerder na aspekte waarin die onderwysers goed doen te soek as om na dinge wat hulle verkeerd doen te soek. Hoof 3 sal egter nie skroom om mense aan te spreek waar dit nodig is nie. Hoof 3 verduidelik soos volg:

“As ek nou ’n simpel voorbeeld kan gebruik van mense wat hier in die kantoor staan en praat sonder ’n masker. Die COVID-beleid sê dat ’n masker te alle tye gedra moet word.”

Daar is daagliks goed wat hoof 3 as skoolhoof kan aanspreek, maar hy voel dat dit ’n mens net negatief sal maak. Hoof 3 fokus dus op die positiewe en spreek slegs ernstige en herhaalde oortredings wat ’n impak het op akademie, dissipline, die skool as ’n geheel en wat onderwysers persoonlik kan raak, aan.

- **Strategieë gebruik om onderwyserwelstand te bestuur**

Humor is vir Hoof 3 ’n belangrike strategie. Hoof 3 noem egter dat:

“Die personeel verstaan nie altyd my humor nie, want ek kan partykeer nogal sinies wees.”

Hoof 3 wil ook hê dat onderwysers moet voel hulle hoort by die skool. Hoof 3 bewerkstelling dit deur onderwysers die vryheid te gun om te doen wat hulle graag wil doen. Hy glo onderwysers sal dan wat hulle doen geniet en dit sal ’n positiewe invloed op die onderwyser se werk in die algemeen en onderrig en leer in die besonder hê. Hoof 3 probeer ook om die onderwysers te lei in ’n taak eerder as om net bloot instruksies te gee, sodat die onderwyser op die ou einde die taak sy eie kan maak.

“Dit lei vir my tot daardie ding as daardie ou vir my inkoop in die ding, dan word dit vir my sy projek.”

Hoof 3 het by voorbaat met die COVID-19 reëls en regulasies die COVID-19 bestuurspan bymekaar laat kom en ’n voorbeeldbeleid met die nodige wette en reëls bespreek. Die COVID bestuur is geleentheid gegun om aanpassings te maak en dit te implementeer.

- **Hulpbronne beskikbaar om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 3 noem dadelik *YouTube*. Hy glo dat onderwysers die tegnologie tot hulle beskikking moet gebruik. Hy noem dat hy een oggend met ’n inspirerende video in die saal geopen het. In die ou dae was daar biblioteke, maar hy noem ook dat die internet dit baie makliker maak om oor onderwerpe na te lees.

- **Ondersteuning in die hantering van welstand**

Hoof 3 wil graag in die toekoms 'n persoon aanstel met wie sy onderwysers kan praat. Dit hoef nie noodwendig 'n sielkundige te wees nie, maar net 'n persoon wat kan dien as 'n berader sodat daar iemand is by wie die onderwysers kan afpak, omdat dit vir hom nodig is dat daar 'n vorm van hulp by die skool moet wees. Hy verduidelik as volg:

“Jy wil nie altyd met jou hoof praat oor dit wat in jou persoonlike lewe aangaan nie. Jy wil nie altyd met jou beste maatjie praat nie, want ongelukkig veroorsaak dit stroming by ons skool. Jy kan nie altyd by die huis gaan afpak nie, want my vrou is regtig na jare se getroude lewe op 'n plek waar sy sê: ek is nou gatvol vir schoolsake. Toe hou ek op om daaroor te praat en nou rook ek myself dood. Jy kan nie by die skool afpak nie, want almal hier sit in dieselfde bootjie as jy.”

Weens bogenoemde voel Hoof 3 dat onderwysers die behoefte het om aan hulle emosies uiting te gee.

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Hoof 3 beoog ook om kampnaweke of personeelfunksies te hou waar die onderwysers sosiaal kan verkeer en van skool kan vergeet. Vir hom is almal 'n span en hy wil nie die manlike en vroulike onderwysers op die personeel van mekaar skei nie.

4.4.3 Onderwyser C1 (Meer as 10 jaar ervaring)

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Onderwyser C1 definieer onderwyserwelstand as die emosionele vlak waarop 'n onderwyser is. Die individu se emosionele vlak op daardie bepaalde tydstip by die skool bepaal hoe 'n individuele onderwyser se werkverrigtinge gaan wees.

Volgens Onderwyser C1 bepaal 'n individu se persoonlikheid die uitkoms van sy of haar welstand.

“Ek dink as 'n persoon 'n ekstrovert is en nie regtig gesteld is dat klein goedjies hom aantrek nie, dink ek kan 'n mens nogal verby probleempies by die skool kom en jy kan dit oorbrug as jy 'n sterk persoonlikheid het.”

Onderwyser C1 noem ook dat emosionele welstand 'n invloed op fisiese welstand kan hê.

“Ek dink as jy dalk bietjie sieklik is en jy sukkel met diabetes of jy gaan deur ’n egskeiding of iets in daardie lyn, dan dink ek jou emosionele welstand het wel ’n invloed op jou liggaamlike welstand.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Onderwyser C1 beskou swak kommunikasie, nepotisme en onregverdigheid as belangrike faktore wat onderwysers se welstand negatief kan beïnvloed. Kommunikasie is vir haar baie belangrik by ’n skool. Alhoewel sy besef dat daar in ’n moderne, tegnologiese samelewing geleef word, verkies sy dat onderwysers meer van aangesig tot aangesig bymekaar moet kom, eerder as om deur middel van sosiale media te kommunikeer. Sy verduidelik:

“Ons moet met mekaar kan sosialiseer, want jy weet ’n boodskap is 10% wat jy sê en jou liggaamstaal is die ander 90% ... en dit het ons nodig, want dit is deel van kommunikasie. Maar dit het ons nou glad nie, want alles word met ’n e-pos gestuur of alles word op ’n *WhatsApp*-boodskap gestuur en jy weet daar kan een boodskap wees, maar mens kan dit op verskillende maniere interpreteer, al is dit ’n getikte boodskap.”

Nog uitdagings vir Onderwyser C1 rondom die moderne manier van kommunikeer is dat daar nie altyd tyd is om geskrewe inligting te lees of om uit te vind of die boodskap reg verstaan word nie. Vir haar is dit net vinniger en makliker om skoolsake en -probleme in persoon te bespreek en op te los.

Onderwyser C1 ervaar baie nepotisme in die onderwys en dis veral die skoolbestuur wat hulle daaraan skuldig maak. Volgens haar is daar twee stelle reëls, naamlik reëls vir die skoolhoof se witbroodjies en dan reëls vir die res van die personeel. Sy noem dat die emosies opbou en wanneer dit oopbars, is dit ’n groot gemors.

“Sekere personeel kan net ’n moontlikheid hê van in die verkeerde rigting kyk dan word hulle ingeroep en uitgetrap dat die see hulle nie kan afwas nie en dit maak die mense opstandig, aggressief hier binne-in hulle.”

Volgens Onderwyser C1 moet reëls op almal van toepassing wees en konsekwent toegepas word vir alle posvlakke. Wanneer daar van een verwag word om in die register uit te teken wanneer sy ry, moet almal dit doen.

“Ek meen *practice what you preach*, maar dit gebeur nie en dit maak mense kwaad.”

Sy is gelukkig by die skool, maar stem nie saam met die wyse waarop dinge by die skool gebeur nie. Sy noem dat nepotisme, dubbele standaarde met twee stelde reëls en die swak kommunikasie, egter dinge is waarvan sy nie hou nie. Na 26 jaar as 'n Wiskunde onderwysers, is Wiskunde van haar weggeneem en het sy in 2020 vir die eerste keer Afrikaans Huistaal onderrig. Dit het haar passie vir die onderwys stelselmatig laat afneem.

“As jy 'n kenner op 'n bepaalde vakgebied is en jy weet presies wat in daardie vak aangaan en jy beleef suksesse in daardie vakgebied, dan dink ek jy moet toegelaat word om daardie vakgebied aan te bied.”

Onderwyser C1 gee nog 'n voorbeeld:

“Jy weet, ons sit met mense wat fantasties in Kuns is, maar hulle is by 'n graad 1- of 'n graad 2-klas deur omstandighede ingestop en kwalifikasies is nie alles nie.”

Onderwyser C1 staaf bogenoemde deur by te voeg dat 'n Honneursgraad in Wiskunde nie beteken dat jy noodwendig Wiskunde kan aanbied nie. Volgens Onderwyser C1 is daar ook 'n onderwyseres wat by voorbeeld die biblioteek wil bestuur en Sosiale Wetenskap wil onderrig, maar wat gedwing word om Afrikaans aan te bied.

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser C1 vermoed dat die SAOU sulke kursusse aanbied. Volgens haar het die skoolhoof al sprekers gekry om met die onderwysers te praat.

“Die hoof het iemand gekry en die hoof het vir daardie persoon gesê waarom om te praat, want die hoof het gevoel dat hy deur sekere personeel in sekere aspekte te nagekom is. Hy het iemand gekry om die personeel te kom paai en met die personeel te kom praat oor hulle moet nie dit nie en hulle mag nie dat nie, en so is eintlik hoe jy teenoor 'n hoof moet optree.”

Sy het gevoel die skoolhoof het haar tyd gemors, omdat die spreker genader is om oor 'n spesifieke insident met die personeel te praat.

- **Beleide se invloed op onderwyserwelstand**

Die PAM-dokument is vir Onderwyser C1 fantasties op papier, maar sy voel dat die pligte en verantwoordelikhede van die onderskeie posvlakke nie uitgevoer word soos dit gestipuleer word nie.

“As ’n mens mooi gaan kyk na die PAM-dokument sal jy ook beseft dat baie van daardie rolle of baie van daardie pligte van ’n klasonderwyser en as ’n adjunkhoof of ’n departementshoof, of selfs die hoof oorvleuel in elk geval en die rede hoekom dit mekaar oorvleuel is eintlik dat die verskillende onderwyservlakke mekaar kan ondersteun.”

Onderwyser C1 verduidelik dat die adjunkhoof veronderstel is om die handboeke vir aankope te evalueer en om seker te maak dat die handboeke geskik is vir die skool. Die adjunkhoof gee nie al die vakke nie en sy is van mening dat dit ideaal sal wees as die vakonderwyser betrek word wanneer dit by die seleksie van handboeke kom.

Sy noem dat ’n Posvlak 1 onderwyser 92% van skooltyd moet klas gee en dat ’n Posvlak 2 onderwyser tussen 86% en 92% moet klas gee. Sy verduidelik dat die skool se finansiële posisie van so aard is dat die beheerliggaam nie addisionele onderwysers kan aanstel nie. Volgens Onderwyser C1 word Posvlak 1 onderwysers oorlaai met addisionele pligte soos poste verlore gaan en nie weer gevul word nie. Sy dui aan dat Posvlak 1 onderwysers dikwels pligte moet uitvoer wat deur die skoolbestuur as ondergeskik beskou word.

“Sekere dele uit die PAM word rigied toegepas en ander dele word net oorgeskuif en uitgedeel na iemand anders toe, want ’n departementshoof sal beheer neem oor voorrade, maar nie oor die handboekstoor nie.”

Gebaseer op bogenoemde aanhaling, voel Onderwyser C1 dat die bestuur op al wat ’n komitee is wil dien om belangrik te lyk, maar nie al die werk wil doen nie. Onderwyser C1 is onder andere die persoon wat in beheer is van die handboekstoor, alhoewel sy voel dat deel uitmaak van ’n departementshoof se posbeskrywing.

“Ek is net in beheer en dit maak dat die PAM-dokument nie noodwendig goed in skole ingefaseer word nie.”

- **Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser C1 glo aan die waarde van humor en oop, duidelike kommunikasie. As vakhoof bewerkstellig sy goeie kommunikasie deur te verseker dat die onderwysers in haar vakgebied definitiewe riglyne het, byvoorbeeld oor wanneer dokumente en vraestelle ingedien moet word. Sy gee ook lank voor die tyd keerdadums vir die skryf van toetse en die moderering van die skrifte. Tydens die COVID-19 pandemie het sy onderwysers gereeld op hoogte gehou rakende veranderings in die assesseringsbeleid en die vakinhoud wat gedek moet word om onsekerheid te voorkom.

Onderwyser C1 handel ook 'n taak dadelik af. As iemand vir haar iets stuur om te doen, probeer sy om nog dieselfde dag aan die betrokke onderwyser terugvoering te gee. Sy los gewoonlik alles waarmee sy besig is en handel 'n taak dadelik af.

“As een persoon nie hulle werk doen nie, staan die volgende stasie stil en dit verhoed dat die volgende aksie gebeur en dan is die hele stelsel naderhand agter en omdat ons fyn moet beplan met die akademie, kan mens dit nie bekostig nie.”

Sy verduidelik dat dit gebeur dat daar byvoorbeeld 'n week voor 'n toets 'n vraestel gestuur word vir moderering. Dan wag sy vir die vraestel, want nasorg moet gedoen word, foute moet reggemaak word en dit moet weer geproeflees word voor dit afgerol kan word. Sy wil nie onnodig druk op die onderwysers plaas nie en sorg dat hulle altyd kalm en rustig is.

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser C1 dink dat daar moontlik 'n paar hulpmiddels op *Google* kan wees. Sy noem dat geestelike groei by 'n organisasie of kerk verkry kan word. Sy stel voor dat *WhatsApp*-groepe gestig kan word vir onderwysers binne dieselfde vakgebied in verskillende skole sodat hulle mekaar kan ondersteun.

“En 'n mens kan dalk jou eie onderwysergroepe stig, miskien met mense in jou eie vakgebied. Jy weet, van verskillende skole sodat julle mekaar kan ondersteun.”

Sy weet dat die onderwysdistrik ook PLC-groepe het, maar dat die formele struktuur onderwysers negatief laat voel, omdat dit nog addisionele vergaderings buite skoolure vereis.

“Jy weet, as die skool uitkom, moet jy ry van een *meeting* na ’n ander een. Partykeer het jy drie *meetings* ’n week. Partykeer het jy twee op ’n dag, afhangende van verskillende vakke. So jy wil nie nog so ’n ding hê nie. Dit moet ’n meer informele, spontane ding wees wat sommer net gebeur.”

Volgens Onderwyser C1 moet sulke ondersteuning op ’n meer informele en spontane wyse plaasvind waar gedagtes uitgeruil kan word.

“Ek dink ook onderwysers moet toegelaat word om met mekaar te kommunikeer op ’n meer informele vlak waar daar nie alwig struktuur moet wees nie en notules moet wees en jy weet, vergaderingformaat moet wees nie, ja.”

- **Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand**

Onderwyser C1 het ’n vriendin by die skool wat haar moed inpraat. Hulle ondersteun mekaar en help mekaar waar hulle kan. Dit gebeur spontaan en op ’n informele manier deur byvoorbeeld koffie vir mekaar te maak, drukkies vir mekaar te gee tydens moeilike tye, of net tydens pouses te gesels en na mekaar te luister. Hulle maak baie grappe en lag om mekaar op te beur. Onderwyser C1 verduidelik:

“Kom ek gaan maak vir jou ’n beker koffie of ons sit net pouse saam en gesels net bietjie oor iets heeltemal buite die skool of jy weet luister of kyk ’n video van iemand se dogter wat dans of luister na hierdie een se kleintjie wat ’n grappie vertel of jy weet so iets.”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Onderwyser C1 wil graag hê dat die senior bestuur van die skool meer toeganklik moet wees en meer begrip moet toon vir die uitdagings wat onderwysers ervaar.

“Luister na die behoeftes van jou personeel, spreek die behoeftes aan wat jy kan aanspreek en as jy luister na ’n probleem en jy sê goed ek sal terugkom na julle toe, kom terug.”

Sy is van mening dat reëls konsekwent toegepas moet word en vir almal moet geld.

“Jy weet, ek is nou ’n graadhoof, maar ek mag nie my graad bestuur nie. Dan dink ek: Maar hoekom is ek dan graadhoof? Hoekom kan jy partykeer jou organisasie of jou graad of jou vak of jou groep by die skool, soos jou leiersgroep of jou kultuurgroep of wat ookal, bestuur en ander kere doen jy

presies dieselfde ding dan is dit verkeerd? Dan word jy ingeroep en uitgetrap dat die see jou nie kan afwas nie.”

Wanneer die topbestuur hulself in die skoene van ’n onderwyser plaas, glo sy, sal daar beter begrip teenoor hulle getoon word in persoonlike en skoolverwante sake. Volgens Onderwyser C1 moet alle beleide van ’n skool in plek wees, met onderwysers bespreek word en uitgevoer word soos wat dit gestipuleer is. Sy verduidelik soos volg:

“In die eksamenbeleid staan dat die departementshoof die ouers sal kontak wanneer ’n kind ’n onderwyser ’n probleem gee, maar wanneer dit gebeur dat ’n kind hom wangedra, dan word die telefoon in die onderwyser se hand gedruk om die ouer te bel.”

Onderwyser C1 sou graag wou hê dat dit wat op skrif staan en dit wat uitgevoer word, ooreenstem.

4.4.4 Onderwyser C2 (Minder as 10 jaar ervaring)

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Onderwyser C2 is van mening dat onderwyserwelstand te make het met die skool se omgee wanneer sy die volgende sê:

“Dit het te doen met die ondersteuning wat die onderwysers by die skool ontvang, dat hulle nie uitbrand nie.”

Onderwyser C2 is ook van mening dat ’n onderwyser se psigiese en fisiese omgewing ’n goeie balans moet handhaaf.

“Alhoewel, ek dink die emosionele kant is groter. Jou emosies, hoe jy voel, kan jou letterlik siek maak. Jy kan uitbrand, want daar is te veel skoolaktiwiteite, of iets soos dit, so daar moet ’n balans wees.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Werkslading is volgens Onderwyser C2 die grootste bedreiging vir onderwyserwelstand.

“Vir my persoonlik sou ek sê die hoeveelheid werk wat ons moet doen.”

Meer spesifiek, noem Onderwyser C2 dat kurrikulêre druk ’n probleem is wat onderwyserwelstand negatief kan beïnvloed.

“Die hoeveelheid assesserings wat daar van ons verwag word, veral met tale.”

Die beperkte tyd waarin kurrikulêre aktiwiteite voltooi moet word, is volgens Onderwyser C2 'n groot stresfaktor. Buite-kurrikulêre aktiwiteite veroorsaak dat akademiese tyd verlore gaan wanneer die skool byvoorbeeld vroeër uitkom of wanneer die leerders wat sport speel vroeg moet verdaag om 'n wedstryd by 'n ander skool te speel. Sy verduidelik dit soos volg:

“Daar is ongelooflike baie assesserings wat gedoen moet word en jy het 'n sekere tyd waarin jy dit moet doen en dan is daar nog die buitemuurse aktiwiteite wat maak dat die kinders in skooltyd vroeg moet ry.”

Dit veroorsaak ook 'n akademiese steurnis omdat klasdisipline negatief beïnvloed word. Die sportafrigters se leerders verdaag en die res van hulle leerders word dan by die oorblywende personeel ingedeel vir toesig. Sy verduidelik dat die onderwysers wat by die skool agterbly, in elk geval dan nie met onderrig kan voortgaan nie.

“In my klas is daar 40 kinders. So as jy nog iemand anders se kinders byvat, is dit ten minste 60 kinders in jou klas. Jy kan nie klas gee nie, want hulle kom steur die kinders wat besig was om te werk en die kinders wat inkom is nie deel van daardie klas nie so hulle kan nie werk nie en hulle sit nie stil sodat jy nie kan klas gee nie.”

Die afrig van buitemuurse aktiwiteite verhoog ook verder kurrikulêre druk omdat:

“... jy basies geforseer [word- eie invoeging] om oor naweke te werk of tot baie laat in die aande te sit en werk. So dit maak jou moeg en die volgende dag het dit 'n impak op hoe jy klas gee.”

Onderwyser C2 is van mening dat daar meer van die jonger onderwysers by die skool verwag word. Dit word as onregverdig en onbillik beleef.

“Die jonger personeel moet sport afrig en hulle moet kultuur ook afrig, waar die ouer personeel dalk net die kultuur sal afrig en kultuur is net 'n sekere tyd van die jaar.”

Alhoewel Onderwyser C2 aandui dat sy nie bevooroordeelend wil wees nie, huldig sy die opinie dat onderwysers wat deur die beheerliggaam aangestel word meer druk ervaar as departementele onderwysers.

“Vir beheerliggaampersoneel voel dit vir my dat jy die hele jaar lank jou werk korrek moet doen en seker maak jy maak nêrens ’n foutjie of iets soos dit nie.”

Hierdie onderwysers moet hulself dus bewys ten einde te verseker dat hul kontrakte jaarliks hernu word.

Dit gebeur dat onderwysers nie altyd op hoogte gehou word van bedrywighede wat akademie hinder nie en dan beïnvloed die onvoorsiene bedrywighede ’n onderwyser se beplanning.

“Mens weet nie altyd wanneer daar ’n fondsinsameling gaan wees nie of jy weet nie wanneer daar ’n fotodag gaan wees wat hulle nou foto’s moet neem nie, soos vir die graad 4 se profiele, of as die kliniek kom om die kinders in te spuit.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser C2 noem dat ’n motiveringspreker basies die enigste vorm van opleiding is wat ontvang word.

“Ons het Gert Roodt [skuilnaam] wat so een keer ’n kwartaal met die personeel kom praat...”

- **Beleide se invloed op onderwyserwelstand**

Onderwyser C2 kon nie regtig hierdie vraag beantwoord nie, omdat sy nie kennis dra van beleide en wat die inhoud behels nie.

“Ek het nie ’n idee wat sê die PAM-dokument nie.”

Nadat ek leiding gegee het dat die PAM-dokument die diensvoorwaardes soos byvoorbeeld die werksure van ’n onderwyser omskryf, was haar kommentaar as volg:

“Okay, ek dink ons werk baie meer ure as wat in die PAM-dokument uiteengesit word, want soos ek sê, jy gaan huis toe en dan werk jy verder en jy werk baie keer tot elfuur, twaalfuur, afhangende van wat jy moet merk.”

Sy noem dat dit wonderlik is as veronderstelde ure in ’n beleid uiteengesit is, maar het voorbehoude:

“Dit wat op papier staan en dit wat in die praktyk gebeur, is twee verskillende goeters.”

- **Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser C2 probeer om naweke nie skoolwerk te doen nie.

“Alhoewel dit gebeur dat jy naweke tog skoolwerk doen.”

Sy probeer ook om op hoogte van skoolaktiwiteite te bly en beplan daarvolgens.

“Jy moet vooruit beplan wanneer jy wat gaan doen en dan as jy weet watter aktiwiteite wanneer in die skool gebeur, dan kan jy rondom dit werk en seker maak jy beplan reg...”

Sy probeer ook om oor ’n naweek tyd vir ’n stokperdjie in te ruim.

“Iets wat maak dat jy net so bietjie vergeet van werk.”

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Volgens Onderwyser C2 het sy nie ’n idee watter hulpbronne beskikbaar is om onderwyserwelstand te bestuur nie.

“Eerlikwaar, ek het nie ’n *clue* nie.”

Wat sy wel noem is:

“Ek is seker jy kan die dominee bel en hy kan met jou praat.”

Onderwyser C2 is van mening dat die skool nie in die finansiële posisie is om addisionele kostes met betrekking tot onderwyserwelstand aan te gaan nie.

“As daar kostes daaraan verbonde is, gaan jy dit self moet dra.”

Sy het al aan die hoof voorgestel dat spanbougeleenthede gereël kan word vir die personeel om mekaar beter te leer ken. Onderwysers is egter oor die algemeen nie bereid om na skool te bly vir so ’n geleentheid nie.

“Wel, ons ken ook eintlik mekaar nou al ’n hele rukkie, maar hier is ook nou al weer ’n paar nuwe onderwysers, maar ek het ook al vir hom gesê dat die personeel moet tyd maak om net iets lekkers te doen sodat jy net die gemoed bietjie beter kan maak, maar ons personeel is baie negatief teenoor dit.”

- **Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand**

Onderwyser C2 klink ernstig wanneer sy noem:

“Hier is eintlik geen ondersteuning nie.”

Volgens Onderwyser C2 is dit nie eers die moeite werd om te vertel watter probleme ondervind word nie. Sy verduidelik:

“As jy praat, dan weet jy daar gaan in elk geval niks daaraan gedoen word nie.”

Sy het wel een persoon wat sy in haar vertrouwe kan neem.

“Jy kan met Persoon X gaan praat, maar jy kan nie met enige iemand anders gaan praat nie.”

Onderwyser C2 het uit ervaring geleer dat daar nie op almal staat gemaak kan word nie.

“Ek weet nou nie van die Grondslagfase nie, maar jy gaan vra nie vir Persoon Y nie, want hy druk die foon in jou hand en sê bel. Jy vat die stout kind na Persoon X toe. Persoon X - vloekwoord - die kind net daar uit. Jammer vir die een vloekwoord daar, maar Persoon X sorteer dit net daar en dan uit.”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Onderwyser C2 sal graag wil hê dat insette wat onderwysers lewer, in aanmerking geneem word.

“Jou opinie tel nie vir iets nie.”

Sy verduidelik dat onderwysers se opinies nie ter harte geneem word nie.

“Jy kan dit lug, en soms het die personeel ’n beter idee, of ’n beter manier van iets doen dan is dit van nee, ons doen dit so.”

Onderwysers is dikwels die persone wat weet of ’n plan prakties uitvoerbaar sal wees of nie. Die ruimte in meeste onderwysers se klasse is baie beperk. Volgens Onderwyser C2 is daar om daardie rede besluit dat die leerders hul tasse buite die klas moet los ter wille van spasie. Diefstal het egter ’n probleem geraak en die skoolhoof moes baie van sy tyd wy om die skuldige persoon op die skool se sekuriteitskamas te soek.

“Jy kan nie dat die leerders hulle tasse in die klasse sit en verwag die onderwysers moet steeds tussen die kinders rondbeweeg nie.”

Onderwyser C2 stel ook voor dat die dissiplinebeleid aangepas word.

“Die kinders wat goed steel of wat ook al *actually* daardie kind aanspreek en straf, want dan gaan hulle dit nie meer doen nie en dan hoef hulle nie die tasse in die onderwysers se klasse te sit nie.”

Volgens Onderwyser C2 skep tasse in die klasse ’n veiligheidsrisiko.

“As daar ’n noodtoestand is, kan niemand uit die klas kom nie en dit het al ’n paar keer gebeur dat ek *ge-trip* het.”

Onderwyser C2 is van mening dat leerders nie toegelaat moet word om selfone skool toe te bring nie.

“Hulle moet eintlik in die beleid sit dat selfone glad nie op die terrein toegelaat word nie.”

Sy verduidelik dat ’n leerder al ’n foon gesteel het terwyl sy by die kluis gestaan het.

“Ek vra die leerders om hulle fone te bêre en ek kyk nie dat die kinders hulle fone insit nie. Die gevolg was dat een leerder, wat nie ’n selfoon by hom gehad nie, opgestaan het en een uit die kluis gevat het.”

Sulke insidente beïnvloed onderwysmoraal, want:

“As daar ’n voorval plaasvind, word jy as onderwyser verkwalik.”

4.5 SKOOL D

4.5.1 Kort demografiese beskrywing van Skool D

Skool D is ook ’n kwintiel 5-skool in ’n noordelike deel van Pretoria. Dit is ’n Afrikaanse hoërskool met 1 120 leerders. Daar is 55 onderwysers waarvan 39 deur die Gauteng Departement van Onderwys aangestel is en 16 deur die skool se beheerliggaam. Daar is nege departementshoofde in totaal.

4.5.2 Hoof 4

- **Biografiese en situasionele skets**

Hoof 4 het 25 jaar onderwyservaring, waarvan vier jaar as skoolhoof. Hy het vier jaar diens by die betrokke hoërskool.

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Vir Hoof 4 bestaan onderwyserwelstand uit drie komponente:

“Geestelike welstand, emosionele welstand, fisiese welstand en ja, ek sal sê daardie is vir my die hoofkomponente van menslike welstand.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Volgens Hoof 4 speel 'n onderwyser se persoonlike lewe 'n belangrike rol in sy of haar welstand wanneer hy sê:

“As dit goed gaan met jou as mens in jou persoonlike hoedanigheid, dan kan jy nogal oorleef op moeilike plekke.”

Hoof 4 huldig die opinie dat as jou persoonlike welstand goed is, sal jy oor die algemeen meer aanpasbaar en beter toegerus wees om moeilike omstandighede te oorleef. 'n Onderwyser sal nie noodwendig ophou kla nie, maar die onderwyser sal funksioneer. Onderwysers het 'n persoonlike lewe buite skoolverband en dis 'n uitdaging wanneer onderwysers krisistye beleef, omdat 'n skoolhoof nie beheer daarvoor kan uitoefen nie en dit outomaties hulle welstand affekteer.

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 4 woon heelwat leierskapseminare by wat dikwels op personeel en emosionele ondersteuning betrekking het.

“Ek woon persoonlik baie leierskapseminare by wat baie keer maar gaan oor jou personeel en jou emosionele ondersteuning van jou personeel en so.”

Hy noem dat die vakbond Solidariteit gewoonlik in September 'n kongres aanbied wat hy bywoon. Hy woon ook simposiums vir skoolhoofde by wat deur die SAOU aangebied word waar gesprekvoering en relevante aanbiedings plaasvind.

“Ek gaan na die hoofdesimposium toe en die hoofdesimposium het oulike wegbreek sessies as ek dit so kan noem. Dit is maar gewoonlik 'n uur en 'n half sessie waar daar 'n gesprek gevoer word en oulike aanbiedings gedoen word en so.”

Die Skole Ondersteuningsentrum (SOS) het deurgaans ook bemagtiging vir skoolhoofde.

“Ja, die SOS, die Skole Ondersteuningsentrum, het mos deurgaans sulke bemagtiging vir skoolhoofde en dan is dit baie keer interessant, maar, meeste van die tyd is dit oor die temas wat hulle deesdae aanbied.”

- **Beleide se bydrae tot onderwyserwelstand**

Die PAM-dokument is vir Hoof 4 'n rigiede, redelik duidelike riglyn van wat die rolle en pligte vir 'n onderwyser is. Vir hom hang dit af hoe dit gekommunikeer word.

“Dis belangrik dat onderwysers weet wat in die PAM-dokument staan, maar mens moet dit ook nie gebruik as 'n instrument om voor mense te gooi nie en te sê: Ja kyk, dit is jou werk en jy moet dit doen.”

- **Strategieë gebruik om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 4 verduidelik dat personeelontwikkeling elke Vrydagoggend by sy skool plaasvind waartydens die senior bestuur van die skool onder andere leierskapsvaardighede, klaskamerbestuur en die hantering van persoonlike krisis met die onderwysers bespreek. Dit verg van 'n mens om goed belese te wees. Vir Hoof 4 het sy personeel vir hom 'n klaskamer geword.

“Ons het 'n personeelontwikkelingsinisiatief wat deur die bestuur behartig word om personeel te ondersteun en te ontwikkel en om hulle te wys op die slaggate, soos wanneer hulle byvoorbeeld voel hulle is nou so 'n bietjie in 'n gevaarsone.”

Dit is 'n amptelike personeelvergadering met 'n ontwikkelingsessie en dan hang dit af van individu tot individu wat hulle daarvan maak. Hoof 4 is onseker of die personeel daarby baat vind en of hulle dit stimulerend genoeg vind om verder daarvoor te gaan oplees. Hoof 4 nooi as ondersteuning vir die onderwysers ook van tyd tot tyd gassprekers uit om spesifiek oor vertrouwe en kommunikasie te gesels.

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Hoof 4 het 'n berader aangestel en haar inisiatief word die “Wonderlig-projek” genoem. Dis 'n ondersteuningsprojek waar onderwysers pouses in groepsverband bekommernisse deel en uiting gee aan hulle emosies.

Volgens Hoof 4 kan die Gauteng Departement van Onderwys as 'n hulpbron beskou word om onderwyserwelstand te bestuur. Hy maak egter nie op die Departement staat vir ondersteuning nie.

“Wel, ons gebruik nie die Departement nie. Ek dink nie hulle ondersteuning is so goed nie, hoewel die Departement ondersteuningstrukture vir personeel het, maar ek het nie baie vertroue daarin nie.”

- **Ondersteuning in die hantering van welstand**

Vir Hoof 4 is sy bestuurspan sy grootste bron van ondersteuning. Hulle lewer baie insette en dra ook die insette oor na die onderwysers.

Vir sy persoonlike welstand maak Hoof 4 nie gebruik van 'n ondersteuningstruktuur buite sy skool nie.

“My IDSO [Institutional Development and Support Officer - die kringbestuurder in ander provinsies – eie invoeging] sal belangstel om te hoor, maar ek weet nie wat hy nou al alles gedoen het en sal doen vir 'n mens nie, want ek dink hy is toegegooi onder die werk.”

Hoof 4 noem ook dat die Gauteng Departement van Onderwys ook nie moeite doen om uit te reik na skole om ondersteuning aan te bied nie.

“Van die Departement se kant af, jy weet, kan ek nou nie sê ek is so oorstelp van opgewondenheid met die ondersteuning wat hulle 'n mens gee nie.”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Hoof 4 dink dat onderwysers baie daarby sal baat om hulleself verder te bekwaam met stimulerende leesmateriaal in die onderwyser se vakgebied om sodoende persoonlike vaardighede en vermoëns te verbeter.

“Ek het geleer dat as 'n skoolhoof net administrasie eers onder die knie het, kan jy aangaan, maar die fynere vaardighede van leierskap en van hoe om met mense te werk en so aan het ek besef ek het geweldig baie gebreke, maar die goeie ding daarvan is dit het van my 'n leser gemaak.”

Volgens Hoof 4 is dit asof onderwysers in Suid-Afrika nie hulle werk as 'n professionele beskou waarin daar gestreef moet word om 'n kundige op 'n betrokke vakgebied te wees nie.

4.5.2 Onderwyser D1 (Meer as 10 jaar ervaring)

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Onderwyser D1 beskryf die welstand van 'n onderwyser as die algemene geluk wat onderwysers ervaar in hul werksomgewing. Sy verduidelik:

“Nie net ek is *happy* met my vak nie, oor die algemeen. Ek is *happy* by die skool. Ek is *happy* met hoe dinge loop.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Swak kommunikasie vanaf die bestuurslede na die res van die onderwysers is vir Onderwyser D1 die grootste bedreiging. Sy verduidelik dat die bestuurslede onder die indruk is dat onderwysers sekere dinge vanselfsprekend moet weet en dit skep negatiewe onder die onderwysers.

“Partykeer dink ek bestuur gaan nie noodwendig altyd kommunikeer nie, want hulle dink so half hierdie is algemene goed, maar dan is die mense: Maar hoor hier, ons weet nie regtig die goed nie en wat, wat, wat?”

Onderwyser D1 verduidelik ook dat onderwysers soms onder die indruk is dat inligting doelbewus van hulle weerhou word. Sy verduidelik:

“Partykeer dink mense hulle wil elke liewe dingetjie weet en as jy nie noodwendig elke liewe dingetjie met hulle deel nie, dan voel hulle die skool steek iets weg en dit maak mense ook baie negatief.”

Die ander aspek wat gebrek aan kommunisie tussen onderwysers veroorsaak, is dat die bestuurslede nie belangrike besluite wat onderwysers raak bespreek voor 'n besluit geneem word nie. Onderwyser D1 verduidelik dat onderwysers se opinie 'n bydrae tot die praktiese uitvoerbaarheid van 'n opdrag kan lewer.

“Ons het nou gesê ons gr 8 tot 11's kom almal volgende week terug, maar die graad agts en neges gaan staties sit en die onderwysers gaan wissel. Gr 10 tot 12 wissel klasse dan het ons minder beweging op die terrein. Nou gee meneer X heel bo in die ou gebou skool dan moet hy drie verdiepings afloop, oor die terrein loop om in die ander gebou op die heel boonste vloer die volgende periode te gaan skoolgee ... maar toe ons gesê het daar gaan nie so baie voete op die terrein wees nie, want leerders kom in twee groepe. Maandag kom Groep 1, Dinsdag kom Groep 2, so dit gaan nie so baie

kinders wees nie. Dit gaan nie so 'n *heavy* impak hê as daardie kleintjies wissel nie. Verstaan, nou het hy klaar daardie besluit geneem, dis klaar aan die ouers deurgegee, maar dis nooit ondertoe bespreek nie.”

Indien 'n onderwyser nie 'n vak gee van sy of haar voorkeur nie, kan dit 'n onderwyser ongelukkig maak, verduidelik Onderwyser D1.

“Ek dink as jy nie noodwendig gee wat jy wil gee nie, dit kan jou nogal *unhappy* maak in jou werk...”

Onregverdigte behandeling is nog 'n bedreiging wat Onderwyser D1 opper. Sy verduidelik:

“En dan ook as mense nie *equal treatment* kry nie. Dit maak dit moeilik. As jy voel dat ander mense wat dieselfde salaris kry as jy beter behandeling kry, is dit nooit lekker nie.”

Onderwyser D1 sukkel nie met dissipline nie, maar sy glo dat leerderdissipline 'n effek kan hê op jong onderwysers. Sy verduidelik:

“Ek sukkel nooit met dissipline nie, maar ek dink as jy jonk is en jy kry 'n klomp 15-jarige hormoongedrewe wesens kan dit nogal jou *spirit* breek as jy nie besef *this is not about you* nie.”

Onderwyser D1 verduidelik dat die hoeveelheid aktiwiteite waarby 'n onderwyser betrokke is en die soort vak wat 'n onderwyser aanbied, 'n groot invloed kan uitoefen op onderwyserwelstand.

“Dit gaan nou snaaks klink, maar mense wat 'n groter werkklas het, voel vinniger so, want party mense, hulle is dalk net 'n hekkiesafripter en hulle doen geen ander buitemuurs vir die res van die jaar nie en dan gee hulle ook iets soos Lewensoriëntering. Hulle kom nie baie maklik daarby uit nie, maar as jy nou netbal afrig en jy het atletiek afgerig en jy rig sagtebal af en jy is by kultuur betrokke en jy gee Wiskunde, dan dink ek kom jy bietjie vinniger uit by uitgeput voel deur die loop van die jaar.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser D1 verduidelik dat sy geen opleiding vanaf die skool ontvang om haar welstand te bestuur nie.

“Nee, glad nie. Ek dink daar is seker so iets, maar ek het nog nooit so iets bygewoon nie.”

Onderwyser D1 verduidelik dat die hoof een jaar besonder moeite gedoen het om die onderwysers se welstand op te hef, maar dat die bemoeienis met die onderwysers daarna vinnig afgeneem het.

“In die jaar wat dr X dood is, het ons ook ’n leerder gehad wat selfmoord gepleeg het. En in daardie jaar is ’n manlike personeellid ook dood in ’n fratsongeluk. Daardie jaar het hy vreeslik probeer om vir ons hierdie sielkundige goeters te gee en tel jousef op en wees positief, maar daarna het niks weer gebeur nie. Dit was so twee of drie jaar terug.”

- **Beleide se invloed op onderwyserwelstand**

Onderwyser D1 voel dat die PAM-dokument veronderstel is om ’n goeie riglyn te wees vir bestuurslede en onderwysers, maar dat bestuurslede hulle gesag gebruik om onderwysers te misbruik deur addisionele take van hulle te verwag. Sy verduidelik:

“Ek dink die PAM-dokument is veronderstel om vir ons ’n goeie *guideline* te gee van dit is wat jou rol is, dit is wat jou rol is en dit is wat jou rol is, maar prakties in die skool werk dit nooit so nie. Goed word so *blur* dat die mense op die laagste posvlak baie meer doen as wat hulle moet doen en die mense daarbo doen al minder as wat hulle moet doen, want hulle het eintlik al so geleer om te *delegate* dat hulle nie so baie doen soos wat hulle moet nie...”

Onderwyser D1 voel dat beleide deur bestuurslede aangepas word sonder om die onderwysers se opinie in ag te neem. Sy verduidelik:

“Ek sukkel byvoorbeeld op hierdie stadium. Ons kry drie periodes ’n week vir Skeppende Kuns waarin ons twee vakke moet aanbied. Jy moet onthou, al ons kinders vat Drama en dan kan hulle kies tussen Musiek, Dans en Kuns. Hoe verdeel jy drie periodes? Waar gaan hulle nou? Gaan hulle twee periodes Drama toe en een periode na hulle *elective* toe of hoe verdeel jy

drie periodes? So ons voel ons het vier periodes nodig sodat hulle by albei vakke ewe veel kan uitkom. Maar dan sal hulle vir Afrikaans wat ses periodes nodig het, sewe periodes gee *which is not what the document says* maar hulle voel hulle het meer nodig.”

- **Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser D1 het 'n punt daarvan gemaak om pouses te gebruik om saam met haar kollegas te sit en koffie drink.

“In 'n stadium het ek net nooit afgegaan personeelkamer toe nie, want my klas is daarbo in die gopse en dis net te vêr om te loop en alles, maar nou moet ek daardie *effort* insit, want anders raak jou gedagtes so swart as jy net die hele tyd in jou eie klas is. Ek geniet dit, want mense maak baie grappe en 'n mens lag.”

Onderwyser D1 en haar kollegas se gesprekke handel glad nie oor skoolverwante sake nie, maar word eerder gebruik om mekaar op te beur. Sy verduidelik:

“Ek geniet dit, want mense maak baie grappe en 'n mens lag. Ons probeer om as ons pouse koffie drink nie skool te praat nie, want mens kan vreeslik vinnig begin storietjies vertel en skinder en dis nie noodwendig 'n goeie ding vir 'n mens se *emotional well-being* nie.”

Onderwyser D1 verduidelik dat sy dit geniet om buite skoolure te skilder wanneer die geleentheid hom voordoen.

“Ek hou daarvan om te verf. Dis vir my lekker. Dit laat my brein net so bietjie ontspan. Ek kry nie altyd tyd nie, maar ek hou baie daarvan.”

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser D1 gebruik tegnologie as 'n hulpbron om kollegas se welstand op 'n humoristiese wyse te bevorder. Sy verduidelik:

“Ek weet dit gaan nou *stupid* klink, maar ek probeer om so een keer 'n week vir die mense in my departement 'n grappie te stuur sodat ons net bietjie iets het om oor te lag, dat alles nie altyd so ernstig moet wees nie.”

Onderwyser D1 verduidelik dat alhoewel die skool 'n berader het, vertrouensverhoudings tussen die berader en onderwysers nog ontwikkel moet word nadat die vorige sielkundige wat 'n lang tydperk deel van die personeel was aan kanker gesterf het. Sy verduidelik:

“Ons het 'n berader. Ja, ons sielkundige is twee jaar terug aan kanker dood en sy was vir jare en jare en jare daar. Dit was sleg vir die skool, want sy was so deel van die skool gewees, verstaan? Die tannie wat nou daar is, tannie X, sy is 'n liewe mens, maar sy het nog nie dieselfde impak as wat dr X gehad het nie.”

- **Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand**

Onderwyser D1 noem dat ondersteuning ontvang word van kollegas, maar dat daar nie 'n formele en gestruktureerde ondersteuningsraamwerk is nie. Sy verduidelik:

“Mens ontvang wel *support* van die mense wat naby jou is, maar ek dink die personeel as geheel ontvang nie *support* nie.”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Onderwyser D1 verkies individuele kommunikasie en voel dat daar nie die heeltyd agter tegnologie geskuil moet word nie. Sy verduidelik dat een-tot-een-kommunikasie soms meer doeltreffend kan wees, veral ten opsigte van terugvoer.

“Mens kan nie altyd dinge in 'n groep insit en dan verwag dit raak almal nie. Die ding deesdae is, ons lewe verby mekaar. Mense stuur *e-mails*, *e-mails* en *e mails* en dan 'n week later dan lees ek dit eers en dan besef ek ek het iets gemis. Waar jy net vir my kan kom sê het: Hoor hier, ek wil vanmiddag bietjie daai doen. Kan jy vir my die goed stuur? Dit sou baie vinniger gewees het.”

Onderwyser D1 voel dat onderwysers waardering sal toon as hulle raakgesien word en dat komplimente waardevol vir 'n onderwyser se welstand is. Sy verduidelik:

“Dat mense voel sy het nou raakgesien dat ek gister 'n nuwe kar gekry het of sy het nou agtergekom ek het my hare pienk gekleur. Pienk is 'n *random* kleur, maar verstaan: Net daardie *stupid* ding van dit is 'n mooi baadjie wat jy aanhet. Waar het jy dit gekry? Net daardie simpel gesprekke met individue laat mense beter voel.”

Humor is vir Onderwyser D1 belangrik om op 'n daaglikse wyse toe te pas. Alles voel deesdae vir Onderwyser D1 verskriklik ernstig en sy noem dat dit mense negatief maak. Sy gee 'n voorbeeld:

“Ek het so 'n jaar en 'n bietjie terug 'n nuwe karretjie gekoop. Daardie dag stuur hulle vir my 'n boodskap op die personeelgroep om te sê ek moet gaan kyk - daar is 'n *massive* grap op my kar. Ek dog ag, maar dis ook nou eksamentyd. Die kinders wissel daar verby. In die eksamen stop ons almal in die vierkant, anders stop ons daar heel onder. Kom ek uit, toe is daar so 'n *massive* prentjie van 'n krap op my kar geplak. Dit is iets waarvoor 'n mens net bietjie kan lag...”

Onderwyser D1 stel voor dat die skool eerder 'n berader moet aanstel met wie die onderwysers nie 'n verbintenis het nie. Die berader wat die skool tans het, is ook 'n ouer van oud-leerlinge en die ouer onderwysers is daarom nie so geneë om met haar bemoeienis te maak nie. Sy verduidelik:

“Ek weet dit klink nou sleg om te sê ouer onderwysers, maar ons het vir haar kinders skoolgehou. So ons het haar geken as 'n ouer. Dis bietjie moeilik om daardie *switch* te maak van nou is sy 'n kollega. Sy was nog 'n paar jaar terug 'n ouer gewees.”

Onderwyser D1 is sterk van mening dat erkenning gegee moet word aan onderwysers aan wie dit toekom. Sy verduidelik:

“Ek sê wat kan help is *give credit where credit is due*. Ek het een keer vir ons hoof ook gesê daar is niks so irriterend as om te sê: Baie dankie vir persoon X en haar span. Dan is die span drie mense. Dan dink ek: Hoe moeilik was dit om twee naampies by te sit? Jy kan mos gou gesê het Sannie en Koos. Dis dieselfde effek. Mense wil hoor jy weet: Sanet, dankie vir dit wat jy gedoen het. Mense wil nie net hoor: Ag dankie vir almal wat gisteraand by die lourieraand gehelp het. Dan is daar net vier mense. Regtig? Noem die name.”

4.5.4 Onderwyser D2 (Minder as 10 jaar ervaring)

- **Begrip van onderwyserwelstand**

Onderwyser D2 beskryf onderwyserwelstand deur te verwys na die noue verband wat persoonlike en professionele welstand met mekaar het.

“Vir my gaan dit oor hoe dit gaan met die onderwyser. Dit is ’n algehele ding. Dit gaan nie vir my oor net persoonlik of professioneel nie, want jy dra dit beide kante toe. So dit gaan vir my oor hoe ’n persoon voel en hoe dit eintlik oor die algemeen met hom gaan.”

- **Bedreigings vir onderwyserwelstand**

Dit is vir Onderwyser D2 ’n uitdaging om seker te maak dat gebeure in haar persoonlike lewe en haar werksomstandighede nie mekaar moet beïnvloed nie.

“Ook om daardie onderskeid te tref tussen jou professioneel, want maak nie saak hoe ek voel by die huis nie. Ja, ek gaan steeds ongelukkig wees hier, maar my kinders gaan dit nie agterkom nie. Dis waar ek my lyn moet trek. So daardie balans wat ’n mens moet handhaaf, dink ek, speel ’n groot rol.”

En:

“My hele lewe hardloop om die skool. Dis in ’n mate vir my sleg, want ek sal vir my familie sê nee, ek kan nie dit doen dit nie. Ek moet by die skool wees. Ek moet hierdie vir die skool doen. Ek moet eers hierdie goeters afhandel en dit hoort nie so nie.”

Tydbestuur is vir Onderwyser D2 belangrik om doeltreffend toe te pas om seker te maak dat sy nie uitbrand nie.

“Ek dink tydbestuur, wat ek voel onder druk en sulke goeters ... ek gee Engels en sê nou maar ons merk, weet ek wat vat lank en wat vat nie lank nie. So ek weet hoe vinnig ek moet werk om by goeters uit te kom en as jy goed die heelyd los, dan voel jy meer onder druk en dan begin jy uitrafel, want dan voel jy net daar is te veel goed en dan brand jy op die ou einde van die dag uit.”

Onderwyser D2 voel dat negatiewiteit ’n bedreiging kan wees, omdat mense geneig is om subjektief eerder as objektief te wees.

“Ek dink omdat ons mense is, is ons baie subjektief. Ons hoor iets en dan vat ons dit persoonlik en dan hardloop ons daarmee en dan vorm groepies. Gesels onder mekaar en ons verval in negatiwiteit. In plaas daarvan as jy iets gehoor het, om dit objektief op te neem en dan om net mooi daarvoor te dink. Maar dit is amper soos hoërskool. Gaan groepies toe. Hierdie mense is teen my en as jy *actually* na die tyd daarvoor gaan sit en dink sal jy besef maar dit was nie eintlik so groot *issue* nie. Ek het oorreageer of iets soos dit. Dis wat ek beleef tans.”

In die eerste jaar van Onderwyser D2 se onderwysloopbaan was leerderdisipline vir haar 'n uitdaging en sy verduidelik hoekom:

“In my eerste jaar, in die eerste kwartaal was ek baie ongelukkig, want ek weet jy kry nie die nodige *tools* sal ek sê om dit te hanteer in die klaskamer nie. Hulle verduidelik nie dit vir jou nie. Hulle sê dit nie vir jou nie. Hulle sê net vir jou jy moet streng wees, maar wat is streng?”

Wanneer 'n nuwe taak aan Onderwyser D2 toegeken word, ontvang sy nie die nodige ondersteuning daarvoor nie. Sy voel as sy die nodige ondersteuning ontvang het, sou sy nie simptome van uitbranding ervaar het nie.

“...oorgegaan het in 'n nuwe fase en toe het die departement van ons moderering verwag so op mekaar met die matrieks en dit was vir my nogal baie stresvol. Toe het ek gevoel dat ek vandag my goed gaan vat en loop en dit was ook omdat ek nie die nodige ondersteuning gehad het daarvoor nie. So, daar word van my verwag jy moet die goeters doen, maar ek gaan jou nie daarmee help nie en ek het nog nooit die admin vir die moderering gedoen nie.”

Tydens die COVID-19 pandemie is onderwysers se kontaktyd met mekaar verminder en dit beïnvloed Onderwyser D2 se welstand, omdat daardie geleentheid om ondersoek in te stel na mekaar se welstand nie meer daar is nie.

“Ons het nie meer as personeel bymekaarkom nie. So ons kom nie in die oggende in die personeelkamer bymekaar nie. Ons sien nie ons kollegas nie. Jy kom hier aan en jy gaan na jou klas toe en wag vir die periodes om te begin.”

Onderwyser D2 noem dat daar onderwysers is wat alles doen en dan is daar aan die ander kant onderwysers wat niks doen nie. Die feit dat daar onderwysers is wat meer doen as ander veroorsaak groot verdeeldheid onder die onderwysers, verduidelik Onderwyser D2.

“Die ouer personeel dink dit is die jonger personeel se verantwoordelikheid om alles by die skool te doen, maar die jonger personeel kan ook net soveel op ’n slag doen.”

Onderwyser D2 verduidelik dat die skool ’n puntstelsel gebruik om die werkslading billik tussen onderwysers te verdeel en dat onderwysers ten minste 14 punte moet opmaak met die aktiwiteite waarby hulle betrokke is. Alhoewel die beginsel van hierdie stelsel goed is, is Onderwyser D2 van mening dat dit nie veel doen om ’n billike verdeling van die werkslading te bewerkstellig nie, omdat onderwysers kan kies waar hulle betrokke wil wees.

“Jy moet ’n minimum van 14 punte hê en van ons hardloop by 24 of 30 punte. So ons doen al dubbel die werk wat ander mense doen. So ja.”

En:

“By ons en by baie ander plekke is dit amper soos ’n demokrasie. As jy dit nie wil doen nie, dan hoef jy dit nie te doen nie. Dis soos ’n onderhandeling.”

Onderwyser D2 voel dat sodra een personeellid oorlaai word met buitemuurse pligte en verantwoordelikhede, akademiese onderrig van die leerders afgeskeep word.

“Ek is by die atletiek ook en in die eerste kwartaal weet my kinders ek gee klas, maar ek hardloop so om alles reg te kry vir die atletiek elke Vrydag dat dit amper chaoties is. So hulle weet as ek uit die klas is, moet hulle aangaan met werk. Daar is darem altyd dissipline, maar dit is vir my sleg, want dit rus by my. Dit is my verantwoordelikheid en dit moet reg wees en as jy ’n vol rooster hardloop, waar kry jy tyd om daardie goeters te doen? Ek kan dit nie vanmiddag by die huis gaan doen nie, want voor ek by die huis is, moet al daardie goeters al klaar reg wees.”

- **Opleiding om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser D2 noem dat daar, onder normale omstandighede, personeelontwikkeling op Vrydae vanaf sewe-uur die oggend vir ongeveer vyftien minute in die personeelkamer plaasvind.

“Ons het personeelontwikkeling by die skool en dit is dit.”

Onderwyser D2 noem dat die personeelontwikkeling deur die skoolhoof en res van die bestuurspan behartig word.

“Ons hoof lees baie, so die goed wat hy vir ons kom sê is regtig interessant. Dit is interessante goed. Ek voel nie ek mors my tyd nie. So ek voel hy doen regtig baie moeite om seker te maak hy het die regte inligting en hy lees baie. Sy kennis is baie wyd...”

En:

“Dit word gewoonlik deur die hoof of ’n kenner in die gebied van wat ook al tema is, behartig. Die bestuur, topbestuur, stel die temas op.”

Onderwyser D2 voeg wel by dat nie al die inhoud wat tydens die personeelontwikkeling oorgedra word, vir haar realisties of prakties uitvoerbaar is nie.

“Weereens dit is mense wat skool gee, maar wat nie op vol roosters hardloop met al die buitemuurs ensovoorts nie. Van die goeters is ook nie op my van toepassing nie.”

- **Beleide se invloed op onderwyserwelstand**

Onderwyser D2 dra kennis van die PAM-dokument en noem dat onderwysers baie meer ure werk as wat in die beleidsdokument uiteengesit word.

“Die dokument is daar, of hy toegepas word, weet ek nie, want ons het al uitgewerk dat ons vêr bo die ure is as wat daar uiteengesit is. So ons is gewoon jy werk plus daardie ure. So hy werk seker vir skole wat streng by hom hou, maar by ons is dit soos jy werk. Daar is nie iemand anders wat daardie ekstra ure vir jou gaan doen dit nie. So ons hardloop die heel jaar na verskillende sportsoorte toe...”

Die skool het beoog om Artikel 38A van die Suid-Afrikaanse Skolewet (betaling van addisionele besoldiging van onderwysers) te implimenteer, maar weens die COVID-19 pandemie moes die skool se begroting aangepas word.

“Ons het artikel 38A nou eers ingestel, maar dit gaan nie hierdie jaar gebeur nie as gevolg van COVID, want ons hele begroting het oorgeskuif na COVID toe. So jy kan nie daardie mense daardie ekstra geldjie gee nie. Ons word glad nie ekstra betaal om iets anders te doen nie.”

- **Strategieë om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser D2 voel dat as 'n onderwyser die regte tydbestuur en beplanning toepas, die kurrikulum nie 'n bedreiging behoort te wees nie.

“Wat ek doen, is: as ek Desember hier ry dan is al my formele assessering vir die volgende jaar klaar beplan. Al wat ek moet doen, is toetse opstel en ek voel dit is iets wat jy in die huidige tydperk doen. Jy doen dit nie lank voor die tyd nie, want daar gebeur goeters of daar is nuwe inligting wat vorendag kom, so jy pas ook aan waar jou kinders is met toetse, maar die ander assesserings stel ek klaar op. So wanneer ek skoolgee, is my fokus op wat die kinders moet doen.”

Om konsekwent op te tree is 'n strategie wat Onderwyser D2 toepas om goeie leerderdissipline te handhaaf wat 'n bydrae tot haar welstand lewer.

“In my tweede jaar was ek superstreng. Kinders het skaars asemgehaal en vandaar bou jy maar die reputasie en die kinders weet presies. Aan die begin van die jaar sê ek presies vir hulle wat ek van hulle verwag en jy moet konsekwent wees. So ek kry nie soseer swaar met gedrag nie. Ek is een van daai wat min probleme het met kinders, want ek tree konsekwent op. Hulle weet wat die reëls is. Hulle weet waar my *boundaries* is.”

Onderwyser D2 kommunikeer ook met die ouers om beheer oor leerderdissipline uit te oefen:

“Hulle weet dis baie maklik. Ek bel die ouers. Ek stuur vir hulle e-posse. Jy moet dit doen, want die ouers moet ook weet wat aangaan.”

Om aan onderwysers die nodige inligting te gee wanneer daar onsekerheid heers, is 'n goeie benadering om welstand te bestuur. Onderwyser D2 verduidelik dat die

skoolhoof 'n gesondheidsdeskundige gereël het om die onderwysers te kom toespreek om hulle gerus te stel oor COVID-19.

“Van hulle voel ons moet nie die skool oopmaak nie so dit is ook deels hoekom die hoof hierdie gereël het. Om vir ons te wys: Hoor hierso, ons is veilig. Ons weet ons is veilig, want ons protokolle is in plek.”

Onderwyser D2 probeer om take so gou as moontlik af te handel om stres te voorkom.

“Ek het oor naweke gekom en dan het ek vloere uitgemerk en alles, want dit moet reg wees. Dit is soos Maandagoggend gaan ek te gestres wees om dit te doen so dit moet voor die tyd gedoen wees.”

En:

“Hoe vinniger 'n mens kom by wat is belangrik, hoe vinnig moet ek dit doen en teen wanneer moet ek dit gedoen hê. Dis nie te sê ek pas dit 100% toe nie en ek kry dit altyd reg nie, maar ek strewe daarna om dit betyds te doen en daarom reg te kry.”

Onderwyser D2 het by haar hoof geleer dat 'n mens nie subjektief moet wees en emosies gebruik wanneer probleme benader word nie.

“Wat hy gewoonlik vir ons sê as daar 'n onderonsie of iets is dan sal hy vir ons sê, haal die emosie uit die storie uit en dit is waar ek geleer het om meer objektief te wees teenoor sekere goed wat gebeur. Nie net maar nou is ek kwaad en al sulke goeters nie. Haal die emosie uit. Wees objektief. So dit is iets wat ek by hom geleer het.”

Onderwyser D2 koester nie wrokke teen leerders nie. Sy los dit was gister gebeur het in die verlede en begin elke dag nuut.

“Dit was nog met my vorige hoof waar ek 'n kind uitgejaag het en ek het vir die hoof gesê ek soek nie hierdie kind terug nie. Ek weet nie wat julle met hom gaan doen nie, maar hierdie kind kom nie weer terug nie en hy het toe die kind laat terugkom. Daar het ek geleer dat ons van vooraf moet begin...”

'n Goeie nagrus is ook vir Onderwyser D2 baie belangrik. Sy verduidelik:

³“Elon Musk hardloop op baie min slaap lyk dit my en hy vermag baie en ek is baie bly vir hom, maar vir ons gewone mense werk dit nie so nie.”

Onderwyser D2 bespreek die belangrikheid van 'n ondersteuningsnetwerk en noem dat dit meestal bestaan uit kollegas by die skool.

“So as jy vasbrand weet jy jy kan na hierdie persoon toe gaan. Ek kan dit vir hulle vra. So dit is belangrik dat jy ook jou eie netwerk maak en nie net noodwendig iets aanvaar nie. Soos ja, die skool kan vir jou 'n mentor toeken, maar iewers hou daardie mentorskap op, so dan begin jy maar om jouself te omring met mense wat weet hoe dit gaan.”

En:

“As ek voel ek moet net afpak dan weet ek ek kan na haar toe gaan en sy is ook 'n baie objektiewe, oop en reguit persoon. Jy het daardie mense nodig. Jy het daardie klankbord nodig.”

Onderwyser D2 vermy negatiewe mense en negatiewe omstandighede. Sy verduidelik:

“Om jouself van negatiewe goeters te distansieer is die beste wat jy kan doen vir jou eie welstand. Dit is 'n toksiese omgewing. So jy bly weg. Wees beleefd met mense. Ons hoef nie vriende te wees en die heelyd in mekaar se geselskap te wees nie, maar jy kan beleefd wees en alles en jouself net uithaal uit daardie situasie.”

- **Hulpbronne om onderwyserwelstand te bestuur**

Onderwyser D2 noem spesifiek twee organisasies waarvan sy weet wat webinarre beskikbaar stel om onderwysers te bemagtig.

“Ek weet veral in hierdie tyd spesifiek van die SAOU en die SOS [Skole Ondersteuningsentrum] wat definitief webinarre vrygestel het om mense te

³Elon Musk is 'n gebore Suid-Afrikaner en 'n Amerikaanse entrepreneur en sakeman wat X.com (later PayPal) in 1999 gestig het, SpaceX in 2002 en Tesla Motors in 2003. Musk en sy SpaceX-span het reeds twee herwinbare bemande tuie na die internasionale ruimtestasie gestuur met die doel om ruimtetoerisme en 'n kolonie op die planeet Mars realistiese doelwitte vir die mensdom te maak.

help en om hulle te bemagtig veral in hierdie tyd, want dit was 'n stresvolle tyd, maar oor die algemeen is dit stresvol om 'n onderwyser te wees.”

Om boeke te lees, is nog 'n hulpbron wat Onderwyser D2 noem wat onderwysers kan gebruik om hulself te bemagtig.

“Ek weet ons hoof gee ook vir ons baie keer die boeke wat hy lees en dit is goeie boeke om te lees. So as 'n mens nie lees nie en jy wil dit nie doen nie, dan gaan dit ook nie help nie. As jy dit regtig wil doen, is daar goeters beskikbaar wat 'n mens help.”

Onderwyser D2 voeg egter by dat sy nie die tyd en energie het om boeke te lees nie.

“Wanneer moet ek dit lees? Ek het 'n boek gekoop en ek het dit nie gelees nie. Ek wil slaap en ek wil net op die bed lê en TV kyk. Dit is al wat ek wil doen. Dit is waar en dit is vir my sleg, want ek het baie gelees en ek het baie boeke, maar dit is iets wat ek lyk my afgeleer het. Ek is net glad nie lus nie. Dit voel vir my soos moeite om dit te doen en dit is vir my sleg as 'n mens so begin voel.”

- **Ondersteuning met die hantering van onderwyserwelstand**

Onderwyser D2 verduidelik dat haar skoolhoof se deur altyd oopstaan vir sy onderwysers en dat onderwysers enige tyd met hom kan praat.

“Hy het 'n oop-deur-beleid ook so wanneer iets ookal gebeur kan jy na hom toe gaan. Hy is 'n baie ontvanklike persoon. Hy ontvang maklik en hy kan ook vinnig uitdeel, maar hy is nie narsisties of probeer om ons te onderdruk of enige iets nie.”

Volgens Onderwyser D2 bied haar departementshoof baie ondersteuning aan haar.

“Ons het toe ons begin skool gee het leiding ontvang, maar ek het vir my 'n mentor geïdentifiseer so ek het in my departement 'n mede-departementshoof. Ek gaan baie na haar toe. As ek sukkel of iets dan sal ek haar vra. En sy is baie ondersteunend so dit is vir my baie goed.”

Onderwyser D2 noem dat sy 'n goeie verhouding met haar vakfasiliteerder het en dat daar baie goeie ondersteuning van haar ontvang word. Sy verduidelik:

“Ons het 'n goeie fasiliteerder by ons en ek weet as ek nou iets foutvind, kan ek vir haar 'n boodskap stuur. Ek kan vanaand vir haar 'n boodskap stuur. Dis 'n goeie ding.”

- **Aanbevelings om onderwyserwelstand te bevorder**

Onderwyser D2 beveel aan dat onderwysers hul persoonlike welstand kan bevorder deur hulself nie aan ander onderwysers se sake te steur nie en om hulle by hul eie sake te bepaal.

“Bly uit ander mense se besigheid uit, dan gaan dit ook baie beter met jou. Hoe minder jy weet, hoe beter eintlik.”

Onderwyser D2 voel dat daar meer van bestuurspersoneel verwag word ten opsigte van ondersteuning aan onderwysers wat nuut of onervare is met 'n bepaalde taak.

“So, jy moet mense hê wat daardie mense mentor, waarheen hulle kan gaan en sê ek weet nie, wat moet ek hier doen, sodat hulle raad kan gee of jy moet self as 'n departementshoof beskikbaar wees om daardie mense te help. Ek voel net daar moet meer *opgecheck* word op mense, nie *opcheck* nie, meer in *check* en kyk: Is jy reg? Kan ek vir jou iets doen? Kort jy iets? Het jy vrae oor iets? Dis 'n menslike faktor vir my.”

Onderwyser D2 vertel dat daar 'n mark is vir onderwysers wat meer wil weet oor maniere om hul welstand te bevorder, maar stel voor dat dit eerstens prakties uitvoerbaar moet wees. Om onderwysers se menings en opinies te vra, is vir Onderwyser D2 'n goeie vertrekpunt wat aanbieders kan gebruik voor kursusse aangebied word.

“As jy 'n kursus gaan aanbied, hoekom praat jy nie met onderwysers nie? Al hierdie sielkundige goeters is in plek. Dit is hoe 'n mens al hierdie goedjies doen. Gaan hoor by onderwysers. Hierdie goeters, dit is nou die teorie, hoe kan ons dit prakties maak? Hoe gaan dit vir jou byvoorbeeld werk en dan bied jy 'n seminaar of 'n webinaar of wat ook al aan en jy sê vir onderwysers wel, volgens onderwysers het hulle aan hierdie en hierdie en hierdie maniere gedink. Kom ons maak dit oop, wat dink julle? Hoe kan 'n mens dit toepas? Om net inligting te gee en dit is net teoretiese goed, dit is vir my

useless information, want dit verbeter nie my lewe nie en dan terwyl ek daar sit, stres ek oor al die ander goeters wat ek nog moet doen vir môre so dit help ook nie vir my welstand nie.”

Onderwyser D2 se grootste frustrasie is dat sy voel dat sy nie kan groei en verbeter in haar vakgebied nie, omdat sy 'n departementshoof het wat nie oor die nodige vaardighede beskik nie. Sy voel om hierdie rede dat dit belangrik is om bekwame persone aan te stel. Sy verduidelik:

“As ek my vraestel instuur, moet hy half verskeur word en dit is hoe ek gaan leer. Ek kan dit nie so vra nie ek moet dit so vra en dit is wat ontbreek...”

En:

“Dit is iets wat *continuously* moet gebeur in die onderwys self so hoofde moet [seker maak-Eie invoeging] dat die mense wat aangestel word in poste, is die regte mense. So dit help nie jy lyk goed op papier, maar as jy moet kom om die werk te doen dan kan jy dit nie doen dit nie.”

Onderwyser D2 voel dat die Departement van Basiese Onderwys se fokus meer na onderwysers se welstand moet skuif. Sy verduidelik:

“Ek dink nie die Departement se *main* doel is enigsins om onderwysers beter te laat voel nie. Dis net soos hier is die werk, doen die werk. Ons betaal jou. Doen die werk.”

Om buite skoolure deur haar departementshoof gebel te word oor kwessies wat kan oorstaan tot die volgende dag, is net so 'n groot frustrasie. Onderwyser D2 stel daarom voor dat onderwysers se tyd buite skoolure respekteer moet word, tensy dit regtig belangrik is. Sy verduidelik:

“Ek word konstant gebel oor tegnologiese goeters en dit is vir my 'n frustrasie, want dit kan wag tot môre. Jy kan wag tot ons môre by die skool is sodat ek jou kan wys. Nie in my private tyd of as ek in 'n winkel is of ek is by my huis en ek lê op my bed nie. Ek rus 'n bietjie dan word ek konstant in die aande deur my departementshoof gebel en as ek by die skool kom.”

4.6 HOOFSTUKAFSLUITING

In hierdie hoofstuk het ek die data tematies aangebied. In die volgende hoofstuk (Hoofstuk 5) bespreek ek my bevindinge.

HOOFSTUK 5

BESPREKING VAN BEVINDINGE

5.1 INLEIDING

Na aanleiding van die aanbieding in die vorige hoofstuk, bied hierdie hoofstuk 'n bespreking van die belangrikste bevindinge nadat die teksdata ontleed is. Waar van toepassing, word dit aan bestaande literatuur en die teoretiese raamwerk, naamlik Maslow se Hiërargie van Behoeftes, gekoppel. Die bevindinge is volgens dieselfde temas soos in Hoofstuk 4 aangedui, gestruktureer.

Die doel van die studie was om strategieë te identifiseer wat skoolhoofde gebruik om gesonde onderwyserwelstand te verseker deur die ervarings van beide skoolhoofde en onderwysers te ontleed. Dit was belangrik om te verstaan dat onderwyserwelstand op die individuele onderwyser sowel as die leerders 'n effek het.

5.2 BEGRIP VAN ONDERWYSERWELSTAND

Dit is belangrik om die konsep 'onderwyserwelstand' te verstaan om te verseker dat probleme suksesvol oorkom word sodat onderwysers optimaal kan funksioneer. Dit blyk uit die data dat beide die deelnemende hoofde en onderwysers onderwyserwelstand teen die agtergrond van hul eie ervaring verstaan.

Dit is 'n algemene verskynsel dat nie alle individuele behoeftes in enige organisasie aangespreek word nie (Marling, 2017). Tans word programme aangebied om werkseleenthede te vind wat met die boonste vlak van die piramide van Maslow se Hiërargie van Behoeftes, naamlik selfverwesenliking, verband hou wat dan tot gevolg sal hê dat al die onderliggende vlakke van behoeftes aanspreek sal word (Marling, 2017). As gevolg van die verskeidenheid van individuele behoeftes, is welstandsbeheer nie altyd almal se eerste prioriteit nie (Marling, 2017). Geleenthede word aanvaar wat nie noodwendig 'n stabiele inkomste verseker nie, maar eerder daarop gemik is om onmiddellike korttermyn behoeftes te bevredig (Marling, 2017). Diegene wat moontlik sukkel om aan die behoeftes van veiligheid en of fisiologiese behoeftes te voldoen, sal eerder fokus om daardie behoeftes te bevredig en nie regtig aan welstandsbevorderingsprogramme aandag gee nie (Marling, 2017).

Maslow se Hiërargie van Behoeftes verwys na die piramide of boustene van fundamentele fisieke en emosionele menslike begeertes, naamlik: fisiologiese behoeftes, veiligheid, liefde en behoort, agting en selfverwesenliking (Porter, 2020). Maslow se oorspronklike model stel voor dat behoeftes van hoër orde soos agting en selfverwesenliking nie bereik kan word sonder om aan die basiese soos fisiologiese of veiligheidsbehoefte te voldoen nie (Porter, 2020). Moderne raamwerke het die hiërargie aangepas sodat elke behoefte die ander ondersteun, met die fokus op geïntegreerde welstand (Porter, 2020).

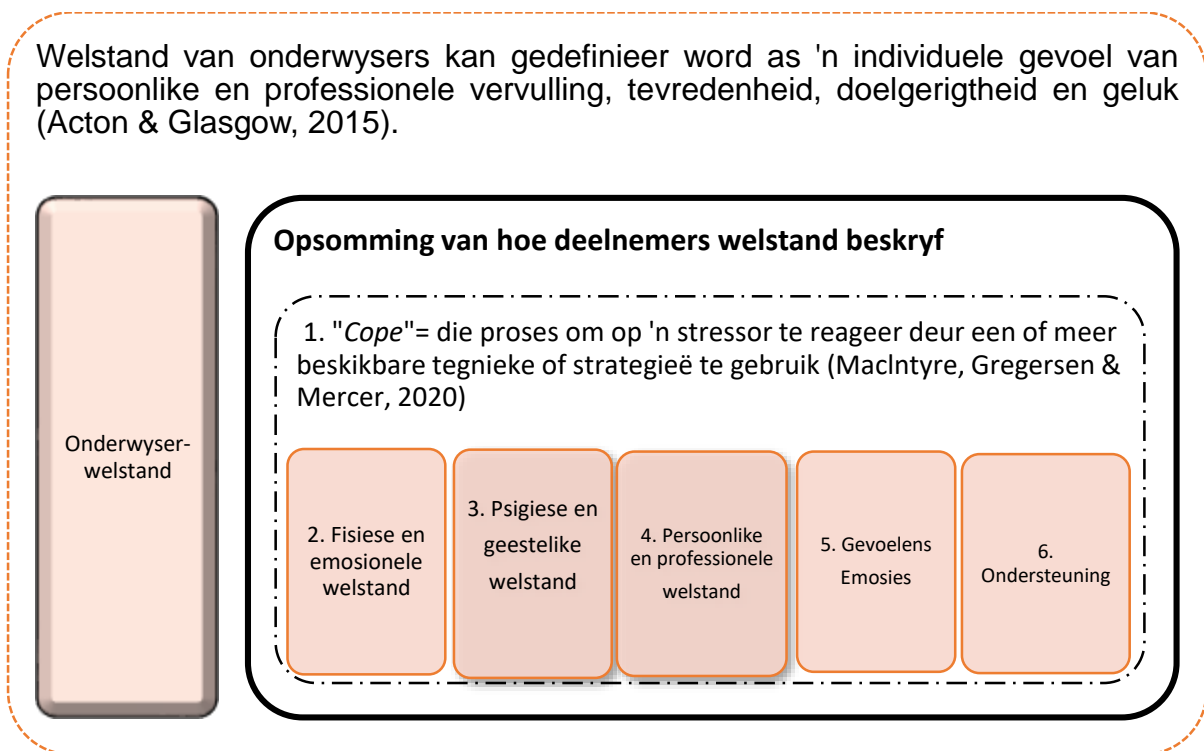
Wanneer sosiale interaksies en gemeenskapsbou binne afgeleë leeromgewings gevestig word, kan begeertes op die vlak van agting, behoort en selfverwesenliking bo fisiologiese behoeftes geprioritiseer word (Porter, 2020). Terwyl hoëvlakbehoefte veral belangrik is, is dit ook van kritieke belang om na die veiligheidsbehoefte van onderwysers te kyk (Porter, 2020).

Byvoorbeeld:

- Fisiologies: Help my om konsekwent kos vir myself en my gesin te bekostig.
- Veiligheid: Help my om fisiese / finansiële / emosionele skade aan myself en familie te voorkom.
- Behoort: Help my om gesonde verhoudings met ander te handhaaf.
- Waardering: Help my om bedrewe en selfversekerd te voel.
- Selfaktualisering: Help my om die beste weergawe van myself te wees.

Figuur 5.1 bied 'n opsomming van hoe die deelnemende onderwysers en skoolhoofde die begrip onderwyserwelstand verstaan.

Figuur 5.1 Deelnemers se begrip van onderwyserwelstand



Drie deelnemers (Hoof 1, Onderwyser A2, Onderwyser B2) beskryf welstand as die wyse waarop onderwysers funksioneer in die omstandighede waarin hulle verkeer. Hulle gebruik die Engelse woord "cope" wanneer hulle na welstand verwys. Volgens MacIntyre, Gregersen en Mercer (2020) is "cope" die proses om op 'n stressor te reageer deur een of meer beskikbare tegnieke of strategieë te gebruik. 'n Onderwyser se reaksies op stresfaktore is 'n belangrike bepalende faktor vir hul sielkundige aanpassing en welstand (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020). Falecki en Mann (2020) verduidelik dat welstand aan 'n individu se vermoë om stresvolle situasies te verwerk en aanpasbaar te wees ten opsigte van uitdagings wat op beide die persoonlike en professionele lewe ervaar word, gekoppel moet word.

Onderwyserwelstand het volgens Onderwyser A1 en Hoof 2 'n fisiese en emosionele komponent. Twee ander deelnemers, Onderwyser B1 en Hoof 4, verbind welstand ook met psigiese en geestelike gesondheid, terwyl 'n ander deelnemer (Onderwyser C2) meen dat 'n onderwyser se psigiese en fisiese omgewing in ewewig moet wees. Nog twee deelnemers, Hoof 3 en Onderwyser C1, huldig die siening dat 'n onderwyser se gesindheid (emosies) 'n impak op sy of haar fisiese gedrag het. Volgens hierdie

twee deelnemers bepaal 'n individu se persoonlikheid die uitkoms van hul welstand. In hierdie verband is Yin, Huang en Wang (2016) van mening dat werkvereistes volgehoue fisieke en/of sielkundige, kognitiewe of emosionele inspanning of vaardighede benodig wat met sekere fisiologiese en/of sielkundige eienskappe geassosieer word. Hierdie fisiologiese en/of sielkundige eienskappe beïnvloed in welke mate 'n individu daarin slaag om aan die eise van die werksomgewing te voldoen en werkdoelwitte te bereik.

Becker, Goetz, Morger en Ranellucci (2014) beskryf welstand as 'n individu se fisiese omgewings asook sosiale gebeurtenisse wat veroorsaak hoe onderwysers teenoor leerders en kollegas sal reageer. Wanneer strategieë geïmplementeer word om die welstand van onderwysers te verbeter, moet skoolleiers met hul onderwysers verhoudings bou (Becker, et al., 2014). Hulle moet van onderwysers se professionele en persoonlike ervarings bewus wees en die leierskappraktyk ooreenkomstig aanpas (Becker, et al., 2014). Indien skoolleiers onderwysers as volwaardige lede van die onderwysprofessie respekteer, kan hulle 'n positiewe skoolomgewing skep waarin die welstand van onderwysers bevorder en akademiese prestasies verbeter word (Becker, et al., 2014). Hulle kan aan onderwysers 'n stem gee en sodoende geleenthede skep om verhoudings te bou en realistiese doelwitte te skep (Becker, et al., 2014).

Werksongewings sluit alle omstandighede wat verband hou met werksverhoudings met kollegas in (Mandala & Astika, 2015). Maslow se Hiërargie van Behoeftes, sluit benewens die behoefte aan sekuriteit ook sosiale behoeftes in (Mandala & Astika, 2015). Maslow verduidelik dat sosiale behoeftes die behoefte aan vriendskap, affiliasie (vriendelike en intieme interpersoonlike verhoudings) en nouer interaksie met ander insluit (Mandala & Astika, 2015). In organisasies wat met die behoefte aan 'n kompakte werkgroep en goeie mentors verband hou, moet skoolbesture in staat wees om goeie kommunikasie aan 'n werksfeer te verskaf (Mandala & Astika, 2015).

Dit skakel in by drie deelnemers (Onderwyser A1, Hoof 3 en Onderwyser D1) wat spesifiek noem dat welstand met 'n individu se geluk te make het en dat dit met die blote oog waargeneem kan word. Onderwyser A1 verduidelik dat die stand van 'n onderwyser se welstand deur hul liggaamstaal bepaal kan word. Hoof 3 sluit by onderwyser A1 aan wanneer hy onderwyserwelstand aan 'n onderwyser se geluk wat hy in individue se oë en liggaamstaal kan sien, toeskryf. Onderwyser D1 koppel ook

welstand aan die algemene geluk wat 'n onderwyser by sy of haar werksplek ervaar. Acton en Glasgow (2015) huldig 'n soortgelyke siening en verwys na welstand as gevoelens, soos onder andere geluk, wat met die effektiewe bestuur van emosies en emosionele situasies bevorder kan word. Dit word as emosionele intelligensie gekonseptualiseer en word as 'n integrale deel van onderwyserwelstand beskou (Acton & Glasgow, 2015). Dit word deur MacIntyre, Gregersen en Mercer (2020) as 'n waargenome balans tussen positiewe en negatiewe emosies beskryf.

'n Deelnemer (Onderwyser D2) is van mening dat onderwyserwelstand 'n kombinasie van persoonlike en professionele welstand is. Hwang, Barlett, Greben en Hand (2017) ondersteun hierdie stelling deur te verduidelik dat onderwyserwelstand 'n kombinasie van onderwysers se persoonlike en professionele self is. Dit sluit by die vierde vlak van behoeftes wat met selfwaarde en selfbeeld betrekking het, aan (Mulwa, 2016). Werknemers probeer om selfwaarde deur middel van die aanvaarding en waardering van andere, byvoorbeeld kollegas en die skoolhoof, te verbeter. Alle mense het 'n behoefte om gerespekteer te word en om selfbeeld en selfrespek te hê. Mense het 'n behoefte aan erkenning en om gerespekteer te word. As daar 'n wanbalans op hierdie vlak is, lei dit tot lae selfbeeld.

Price en McCallum (2015) verduidelik dat welstand 'n vloeibare begrip is wat deur verhoudings, situasies, produktiwiteit en betrokkenheid by lewenservarings beïnvloed word. Die welstand van die onderwyser is nie alleenlik die verantwoordelikheid van die individuele onderwyser nie, maar eerder 'n aspek wat deur die hele onderwyssektor, universiteite, diensowerhede en professionele verenigings gedeel moet word. (Price & McCallum, 2015). Dit word soos volg geïllustreer deur Onderwyser C2: "...welstand is die mate waarop die onderwyser ondersteuning ontvang vanaf bestuurslede in die skoolomgewing om take te voltooi en skoolverwante uitdagings te hanteer."

Ten einde vir 'n onderwyser om die hoër orde behoeftes van Maslow se Hiërargie te bevredig, is die nodige ondersteuning nodig. Elkeen se welstand kan as die reaksie op die individuele en kollektiewe fisiese, omgewings- en sosiale gebeure wat vorm hoe onderwysers teenoor hul leerders en kollegas optree, beskryf word (Becker, et al., 2014). Wanneer strategieë geïmplimenteer word om die welstand van onderwysers te bevorder, word skoolleiers aangemoedig om onderwysers te raadpleeg voordat strategieë gefinaliseer word (Becker, et al., 2014). Dit is in

ooreenstemming met die behoeftes aan behoort, die behoefte aan erkenning en die behoefte aan aanvaarding wat tot die bevrediging van die behoefte aan self-aktualisering sal lei.

5.3 BEDREIGINGS VIR ONDERWYSERWELSTAND

Die bronne van spanning wat deur 'n bepaalde deelnemer ervaar word, is uniek aan die deelnemer en dit hang van die interaksie tussen die persoonlikheid, waardes, vaardighede en omstandighede van elke individu af (Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013). Beter begrip van die behoeftes van onderwysers kan tot die ontwikkeling van mentorskapprogramme, professionele ontwikkeling, effektiewe administrasie en ondersteuning van onderwysers in hul loopbane lei (Fisher & Royster, 2016). Ten einde vir skoolleiers om suksesvolle leiers te wees, is dit belangrik om te weet watter faktore onderwyserwelstand beïnvloed.

Om vrae te vra oor wat onderwysers as bedreigings in hulle onderwyserswelstand sien kan die hoeksteen van effektiewe leer vorm. Dit is wat ons elke dag gebruik om ons lewe te verbeter. Die grootste deel van sukses in die lewe is om antwoorde op vrae wat gevra word te kry en sodoende die beste besluite te neem.

Die data bring 'n verskeidenheid van faktore na vore wat onderwyserwelstand kan ondermyn. Tabel 5.1 bevat 'n samevatting van die die bedreigings vir onderwyserwelstand wat onder emosionele welstand, psigiese welstand, finansiële welstand en fisiese welstand gekategoriseer en bespreek word. Hierdie faktore word vervolgens in terme van Maslow se Hiërargie van Behoeftes bespreek.

5.3.1 Voortdurende verandering

Dis opvallend dat dit net skoolhoofde is wat verandering as 'n bedreiging ervaar. Die vraag wat navore kom, is dat indien skoolhoofde, wat verantwoordelik is vir die lei en bestuur van veranderinge, verandering as 'n bedreiging ervaar, hulle waarskynlik nie opleiding ontvang het of toegerus is om die verandering effektief te implementeer nie. Dit kan die welstand van hul onderwysers ondermyn omdat hulle nie die nodige ondersteuning aan onderwysers kan bied wanneer verandering geïmplimenteer moet word nie.

Tabel 5.1: Kategorisering van bedreigings vir onderwyserwelstand in terme van Maslow se Hiërargie van Behoeftes

Kategorie	Sub-Kategorie	Maslow se vlak van behoefte
Emosionele welstand	➤ Werklading	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
	➤ Tydsbestuur	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
	➤ Nepotisme	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
	➤ Oorvol klaskamers	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
	➤ Gebrek aan kommunikasie	Behoeftes aan liefde, om te behoort en aanvaarding (Vlak 3)
	➤ Voortdurende veranderings	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
	➤ Onderwyserafwesighede	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
	➤ Gebrek aan ouerbetrokkenheid	Behoeftes aan erkenning (Vlak 1)
	➤ Leerderdisipline	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
Sielkundige welstand	➤ Onbillike verdeling van pligte	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
	➤ Gebrek aan ondersteuning	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
Ekonomiese welstand	➤ Werksekuriteit	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)
Sosiale welstand	➤ Interpersoonlike verhoudings	Behoeftes aan liefde, om te behoort en aanvaarding (Vlak 3)
	➤ Persoonlike lewe	Behoeftes aan liefde, om te behoort en aanvaarding (Vlak 3)
Fisiese welstand	➤ Gesondheidsrisikos	Behoeftes aan veiligheid en sekuriteit (Vlak 2)

Twee deelnemers (Hoof 1 en Hoof 2) is van mening dat onderwysers aan spanning ly weens die voortdurende aanpassings aan die kurrikulum wat volgens hulle 'n wisselvallige en onstabiele onderwysomgewing skep. Volgens Smuts (2014) en Maimela (2015) ervaar onderwysers spanning as gevolg van kurrikulumverandering wat met min ondersteuning gepaard gaan. Maimela (2015) verduidelik dat

onderwysers as drywers van verandering nuwe respek verdien, omdat kurrikulumverandering dikwels met onrealistiese eise, gebrek aan tyd en hulpbronne om die verandering teweeg te bring, gepaard gaan. Gegewe die gereelde en dikwels uitgebreide kurrikulumverandering oor 'n kort tydperk, is dit te wagte dat onderwysers gefrustreerd sal wees met die onstabiele kurrikulumimplementering (Molapo, 2016).

Die onderwysstelsel belas onderwysers wanneer meervoudige hervormingsinisiatiewe binne 'n kort tyd gelyktydig geïmplementeer word (Lam & Yan, 2011). Die gevolg is dat onderwysers kla oor die hantering van 'n toenemende werklading, terwyl onderwysers ook moet aanpas by die dramatiese veranderinge in die onderrigtegnologie en die onderrigmetodiek (Lam & Yan, 2011). Price en McCallum (2015) verduidelik dat onderwysers op die invloed van verandering moet let en sodoende strategieë bespreek om die gevolge van verandering tot die minimum te beperk en nuut opgeleide onderwysers in staat stel om stressors wat deur verandering teweeggebring word, die hoof te bied. Verandering is onvermydelik en daarom is dit belangrik dat onderwysers die nodige vaardighede aanleer om ondersteuningstrukture te soek wat die nadelige gevolge van verandering minimaliseer en of die vaardigheid om verandering as 'n geleentheid te aanvaar (Price & McCallum, 2015).

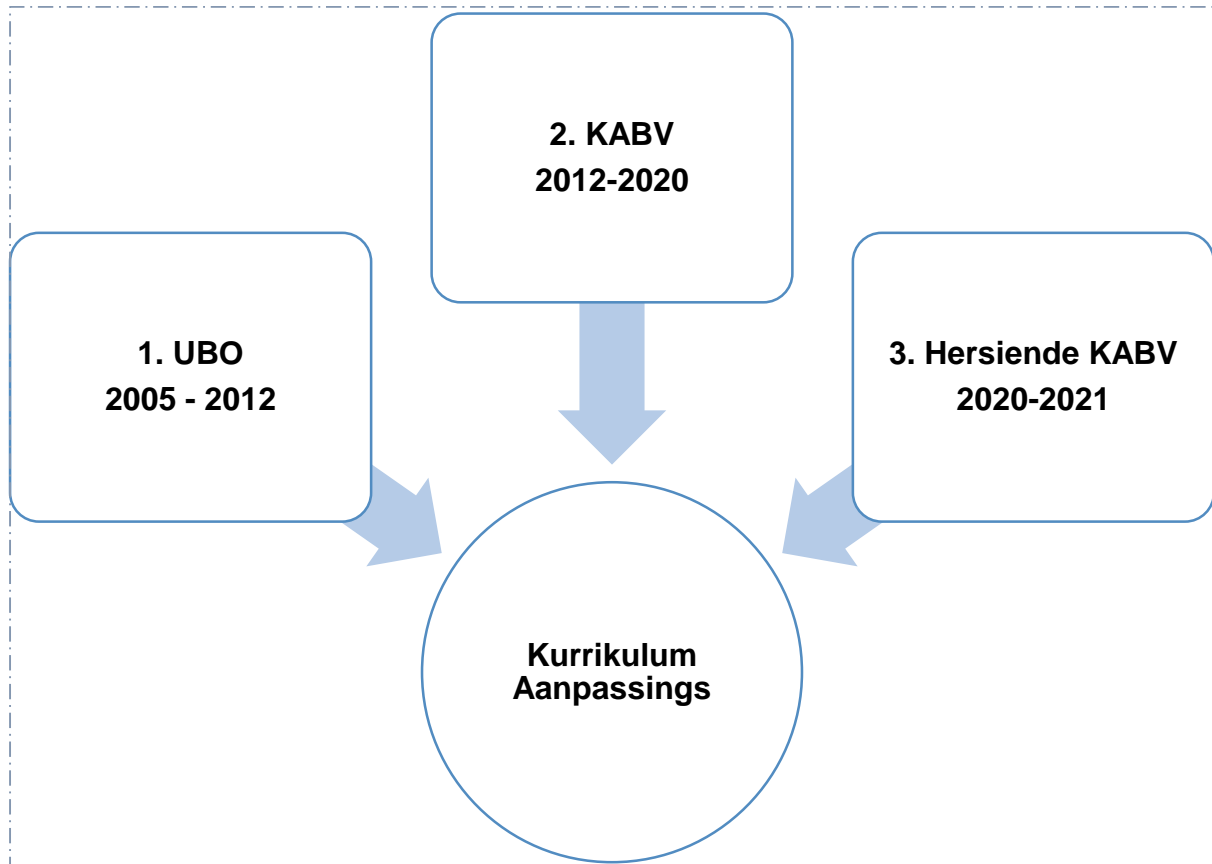
Dit is die werkgewer (die skoolhoof en die Departmentment van Basiese Onderwys) se verantwoordelikheid om 'n werksomgewing te skep wat onderwysers toelaat om hul eie potensiaal as selfaktualisering te verwesenlik (Smuts, 2014). Soos geïllustreer in Figuur 5.3, is die nasionale kurrikulum sedert 1994 verskeie kere aangepas. Die COVID-19 pandemie het verdere veranderinge en onsekerheid teweeggebring.

Volgens Mestry (2017) kan skoolhoofde 'n belangrike bydrae tot die bereiking van onderwysdoelwitte en die verbetering van leerderprestasie lewer indien hulle voorbereid vir hulle leierskapsrol is. Smuts (2014) verbind motivering en selfvervulling van werknemers in die moderne werkplek en die bestuur van verandering met Maslow se Hiërargie van Behoeftes.

Dit is belangrik vir skoolhoofde om leierskap as 'n proses te verstaan en om menslike verhoudingsvaardighede te ontwikkel en om gesamentlike optrede te bevorder om skoolverbetering en -effektiwiteit te verseker (Mestry, 2017). Baie praktiserende skoolhoofde benodig basiese leierskap- en bestuursopleiding voor en na hul toetrede as skoolhoof (Mestry, 2017). Mestry (2017) beweer dat hoofonderwysers tot hoofskap

kom sonder dat hulle op hul nuwe rol voorbereid was. As gevolg hiervan moet hulle dikwels op ervaring en gesonde verstand staatmaak (Mestry, 2017).

Figuur 6:1 Tydlyn en verloop van kurrikulumverandering sedert 2005 tot hede (Junie 2021)



Soos in hoofstuk 2 genoem, is daar steeds 'n wye probleem met swak onderwysuitkomste in Suid-Afrika en voortdurende veranderings kan die oorsaak wees. Daarom is dit belangrik dat effektiewe leiers hulle professionele kennis, administratiewe kennis en organisatoriese bevoeghede deel en uit persoonlike ervaring is dit vir my makliker om by verandering aan te pas indien die skoolhoof nie net bloot van die verandering bewus is nie, maar met oplossings en strategieë na vore kom en die nodige ondersteuning verleen om by die verandering aan te pas. Indien die skoolhoof sy kennis en vaardighede met die nodige oplossings aan onderwysers oordra, kan die aanpassing op verandering nie anders as om suksesvol te wees nie.

Dit sluit by vlak twee van Maslow se Hiërargie van Behoeftes naamlik veiligheid en sekuriteit aan, aangesien verandering onsekerheid na vore bring en dit het 'n impak op individue se fisiese welstand. As verandering as 'n bedreiging beskou word, word die gevoel van veiligheid (emosionele en psigiese veiligheid) bedreig. Onderwysers

kan nie optimaal funksioneer indien hul gevoel van veiligheid bedreig word nie. Indien skoolhoofde nie veranderinge kan bestuur nie, sal dit die onveilige gevoel van onderwysers vererger. Skoolhoofde het dus 'n verantwoordelikheid om 'n veilige omgewing wat bevordelik vir veranderinge is te skep. Dit word ondersteun deur die bevindinge van Smuts (2014) en Mestry (2017).

5.3.2 Werkladings

Werklading is die hoeveelheid tyd wat onderwysers aan verskillende take, wat wissel van onderrig en leer tot buite-kurrikulêre aktiwiteite, moet spandeer en hou met die pligte wat 'n onderwyser gedurende of na formele skoolure moet nakom, verband (Johari, Tan & Zulkarnain, 2018). Dié aspek van werklading het sterk na vore gekom as een van die bedreigings vir onderwyserwelstand. Die volgende faktore wat 'n impak op die werklading van onderwysers het, kan uit die data geïdentifiseer word:

- Oorvol klaskamers
- Onbillike verdeling van pligte
- Buitemuurse verpligtinge
- Hoë assesseringslading
- Onbillike administratiewe vereistes
- Onvoldoende tydsbestuursvaardighede
- Leerders wat addisionele aandag vereis
- Onnodige vergaderings

Ayeni en Amanekwe (2018) beskryf oorlading as werkverpligtinge wat van 'n enkele opdrag na veelvuldige pligte uitgebrei word en gevolglik die risiko van oorlading verhoog. Dit lei tot emosionele uitputting, vertraging in die voltooiing van opdragte, lae vlakke van groepsamehorigheid en die verontagsaming van reëls. Die algehele prestasie van die skool word dus ondermyn.

Sewe deelnemers (Hoof 1, Hoof 2, Hoof 3, Onderwyser A1, Onderwyser C2, Onderwyser A2 en Onderwyser D2) noem dat werklading op een of ander wyse 'n invloed op onderwyserwelstand het. Onderwyser A1 noem spesifiek dat die vergaderings wat sy bywoon 'n vermorsing van tyd is, aangesien die aanbieders na haar mening in elk geval van 'n dokument aflees en haar van tyd vir voorbereiding en merkwerk beroof. Dit plaas addisionele druk op onderwysers in die werksomgewing waar hul reeds 'n hoë werklading moet hanteer. Volgens Maslow se Hiërargie is dit op

vlak twee waar werkladings 'n impak op emosionele welstand het, aangesien die behoefte aan veiligheid en sekuriteit bedreig word.

Dit is vir onderwysers onmoontlik om vlak vyf van Maslow se Hiërargie (selfverwesenliking) te ervaar as hulle werklading hoog is. Dit kan 'n negatiewe invloed op hulle emosionele en psigiese gesindheid hê. My bevinding sluit aan by dié van Ayeni en Amanekwe (2018) dat oorlading van werksverpligtinge tot emosionele uitputting en vertraging in die voltooiing van opdragte lei.

Lam en Yan (2011) dui aan dat die skoolomgewing 'n invloedryke rol speel in die mate van werkstevredenheid wat deur 'n onderwyser ervaar word en hulle is van mening dat te veel nie-onderdig aktiwiteite en rigiede en onbillike administratiewe vereistes die passie van onderwysers aftakel. Twee deelnemers (Hoof 1 en Onderwyser D1), noem spesifiek dat voortdurende betrokkenheid by buitemuurse aktiwiteite 'n faktor is wat tot verhoogde spanningsvlakke lei. Die deelnemers wat tale onderrig (Onderwyser A1 en Onderwyser D1) het die baie assessering wat gedoen moet word as 'n uitdaging beskou. MacIntyre, Gregersen en Mercer (2020) ondersteun die siening dat om 'n taalonderwyser te wees, unieke uitdagings inhou. As skoolleier beklee 'n skoolhoof 'n belangrike posisie in die bestuur van onderwysers se werklading. Daar word dus verwag dat skoolhoofde aspekte soos onderwysers se spesialisingsgebied, professionele bekwaamheid en klasgrootte, en die aanbevole verhouding tussen onderwyser en leerder moet oorweeg (Ayeni & Amanekwe, 2018).

Vyf deelnemers (Onderwyser A2, Onderwyser C2, Onderwyser B1, Onderwyser D1 en Onderwyser D2) spreek onregverdigte verdeling van pligte aan. Twee van die deelnemers (Onderwyser A2 en Onderwyser C2) is van mening dat daar meer van jonger onderwysers verwag word, omdat ouer onderwysers in baie gevalle vrywilliglik by buitemuurse aktiwiteite betrokke is. In teenstelling hiermee, is Onderwyser B1 van mening dat jong onderwysers hul gebrek aan ervaring as verskoning gebruik om nie by 'n spesifieke aktiwiteit betrokke te wees nie. Volgens Van Droogenbroeck, Spruyt en Vanroelen (2014) is die gevolge van uitputting vir ouer onderwysers dramaties, as gevolg van hul integrasie in die arbeidsmark. Een van die deelnemers (Onderwyser D2) voel dat die verdeling van werkladings onbillik is, omdat dit op 'n demokratiese wyse toegeken word. Die gevolg is dat daar 'n gaping is tussen onderwysers wat altyd alles doen en onderwysers wat kies om niks te doen nie. Daar is 'n kern van hardwerkende onderwysers wat by alle aspekte van die skool betrokke is (Fataar &

Patterson, 1998). Hierdie onderwysers is geneig om al hoe meer pligte aan te neem namate ander onderwysers minder betrokke raak (Fataar & Patterson, 1998). Hulle is ook geneig om die minste afwesig te wees om sodoende die las van afwesige onderwysers oor te neem. Die waarde van hul bydrae word deur 'n ondoeltreffende skool administratiewe stelsel, wat akkurate assessering van werklading verduister, versteek (Fataar & Patterson, 1998).

Fisher en Royster (2016) stel voor dat skoolhoofde die onderwysers en administrateurs moet deel maak van die aktiwiteite/gebeurtenisse en die hersienings van spesifieke skoolkodes sodat alle standpunte gedeel kan word. Dit kan 'n onderwyser 'n gevoel van deelname aan die onderrigberoep gee en kan help om nuwe onderwysers minder geïsoleer in hul loopbane te laat voel. Maslow se Hiërargie van Behoeftes verduidelik die derde vlak as behoeftes aan liefde en 'n gevoel van behoort. Fisher en Royster (2016) verduidelik dat vanuit die konteks van 'n onderwyser, die behoefte aan liefde beskou moet word as 'n span of groep onderwysers wat iewers wil behoort. Hierdie vlak van behoefte vereis dat mense moet saamwerk en ook 'n samehorigheidsgevoel moet ontwikkel. Indien hierdie vlak van behoeftes nie bevredig word nie, kan onderwysers emosioneel uitgeput raak. Daarom is dit belangrik dat skoolleiers bedrewe bestuurders van hul personeel se werkladings moet wees en 'n billike verdeling van take moet verseker.

Twee van die deelnemers (Onderwyser A2 en Onderwyser C2) voel dat die bestuurslede sekere van hul take na onderwysers afskuif en hulle met onnodige addisionele werk belas. Twee ander deelnemers (Onderwyser C1 en Onderwyser D1) noem dat 'n onderwyser se passie vir die onderwys bedreig word wanneer daar van 'n onderwyser verwag word om 'n vak aan te bied waarin hul nie opgelei is of belangstelling toon nie. Dit plaas druk op die onderwysers, omdat addisionele tyd afgestaan word om met die onbekende vakinhoud vertrou te raak.

Mophosho (2014) beskryf dat dit in sommige gevalle wel nodig is om te delegeer, maar noem ook dat werklading van ondergeskiktes ingedagte gehou moet word wanneer daar gedelegeer word. Delegeer is take wat van een persoon na 'n ander oorgedra word met die nodige ondersteuning aan daardie persoon, terwyl werklading 'n persoon se daaglikse verantwoordelikhede is (Mophosho, 2014). Delegering kan vir twee redes gedoen word (Mophosho, 2014):

- Om onderwysers die geleentheid te bied om ondervinding op te doen; en

- Om die skoolleiers geleentheid te gee om take en verantwoordelikhede te deel. Mophosho (2014) verduidelik dat skoolhoofde 'n baie belangrike rol in die welstandbeheer van onderwysers speel deur te verseker dat werk regverdig verdeel moet word. Dit is skoolhoofde se werk om te verseker dat die werksomstandighede 'n stresvrye omgewing vir onderwysers is (Mophosho, 2014). Skole wat suksesvol in die werkplek is, is die skole waar behoorlik beplan word en strategieë in plek gesit word om te verseker dat alle onderwysers se werk eweredig en billik verdeel word (Mophosho, 2014).

Om die aspek van 'n onderwyser se werklading te kan verstaan, moet die PAM-dokument genader word. Daar word verwag dat onderwyser 1 800 werklike werksure per jaar moet skool gee (RSA, 1996). Die woord werklading is nie voldoende om al die pligte van 'n onderwyser te beskryf nie, daarom is dit belangrik dat al die pligte wat volgens die PAM-dokument van 'n onderwyser verwag word, met die verdeling van addisionele pligte in ag geneem moet word.

Soos genoem, word daar van onderwysers verwag om by buitemuurse aktiwiteite betrokke te wees. Ayeni en Amanekwe (2018) het oormatige werklading beskryf as take wat in die werksomgewing uitgevoer word wat persoonlike vermoëns oorskry en bedreigings soos senuweeagtigheid, angs, frustrasie en werksdruk tot gevolg het. Sulke reaksies verander die fisieke en geestelike toestande van 'n persoon, sowel as hul gedrag tydens die uitvoering van die opdragte (Ayeni & Amanekwe, 2018).

Twee deelnemers (Hoof 2 en Onderwyser B2) het kommer uitgespreek oor die toename in leerders wat addisionele akademiese ondersteuning benodig en dat beperkte onderrigtyd dit nie moontlik maak nie. Daar is 'n tekort aan ondersteuning en hulpbronne wat nodig is om leerders se behoeftes aan te spreek en volgens Cox, Solomon en Parris (2018) kan dit die welstand van onderwysers beïnvloed. Onderwysers kom eerste agter as iets met kinders verkeerd is en reageer ook sodoende eerste (Cox, Solomon & Parris, 2018). Indien daar nie voldoende leerderondersteuningsdienste by skole is nie, of stelsels nie in plek is om leerders te ondersteun nie, kan die onderwyser hulpeloos voel en probeer om in die behoeftes te voorsien (Cox, Solomon & Parris, 2018). Alternatiewelik kan die onderwyser die leerder se primêre ondersteuningstelsel word. Dit is emosioneel moeilik vir die onderwyser (Cox, Solomon & Parris, 2018) en kan negatief op 'n onderwyser se welstand impakteer.

Volgens drie deelnemers (Onderwyser A1, Onderwyser B2 en Onderwyser C2) bemoelik groot getalle leerders in 'n klas kwaliteit onderrig. 'n Voorgeskrewe onderwyser-leerder verhouding van 1:40 vir laerskole, het klaskamerbestuur vir baie onderwysers bemoelik en stresvol gemaak (Lam & Yan, 2011). Volgens Ayeni en Amanekwe (2018) is klasgrootte een van die sub-veranderlikes wat 'n beduidende invloed op kwaliteit onderrig oor die algemeen en lesbeplanning, assessering van leerders en klaskamerbestuur in die besonder uitoefen. Vlak twee van Maslow se Hiërargie van Behoeftes, naamlik veiligheid en sekuriteit, word hierdeur geraak deurdat dit 'n impak op onderwysers se werkslading het, aangesien meer leerders meer administrasie vereis. Die administrasie sluit onder andere aanpassings van lesplanne om leerders se verskillende leerbehoefte in ag te neem, in. Die addisionele assesseringstake wat gemerk moet word en die handhawing van veertig leerders se dissipline dra ook tot 'n toename in werkslading by. Dit sluit by Fernet, Guay, Senécal en Austin (2012) se bevindinge aan dat veranderinge in onderwysers se persepsie ten opsigte van oorvol klaskamers en ontwrigtende gedrag negatief met veranderinge in selfgedrewe motivering verband hou, wat weer veranderinge in emosionele uitputting negatief voorspel. Fernet, Guay, Senécal en Austin (2012) verduidelik ook dat veranderinge in onderwysers se persepsies van leerders se ontwrigtende gedrag en die skoolhoof se leierskapsgedrag met veranderinge in selfdoeltreffendheid verband hou, wat weer veranderings in verskillende uitbrandingskomponente negatief voorspel.

Die onderwysers se werkslading kan in die lig van 'n toenemende vraag na onderwys en 'n onvoldoende aantal onderwysers om aan die vraag te voorsien, gesien word (Ayeni & Amanekwe, 2018). Onderwysers se werkslading kan as 'n maatstaf gebruik word om onderrigkwaliteit en leerderprestasie te meet (Ayeni & Amanekwe, 2018).

Volgens Ayeni en Amanekwe (2018) beleef die meerderheid van onderwysers 'n oormatige werkslading. Dit gebeur veral wanneer klasse gekombineer word, wat 'n leerdertal van tot soveel as 60 leerders per klas tot gevolg kan hê.

Dit is weereens 'n bevestiging dat vlak vyf van Maslow se Hiërargie van Behoeftes nie bevrediging kan word indien vlak twee van veiligheid nie bevredig word nie. Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, lei oorvol klaskamers en 'n gebrek aan selfdissipline onder leerders tot hoë spanningsvlakke onder onderwysers (Rall, 2019). Soos ook in Hoofstuk 1 genoem, het 'n onlangse verslag, "The Human Factor", wat deur die

Directory of Grant Making Trusts (DGMT) uitgereik is, onderwysers aangehaal en gesê dat hul werkslading die afgelope twee jaar viervoudig toegeneem het en dat uiterste druk deur 'n oorvol leerplan veroorsaak word (Rall, 2019). Indien die skoolhoof nie behoorlike leiding gee of werklaste billik onder sy personeel verdeel en versprei nie, sal dit 'n impak op die emosionele welstand van die onderwyser hê wat kan veroorsaak dat hulle die beroep verlaat.

5.3.3 Leerderdisipline

Vyf van die deelnemers (Onderwyser A1, Onderwyser A2, Onderwyser B1, Onderwyser B2 en Onderwyser D1) noem dat hulle op een of ander stadium in hul onderwysloopbaan met leerderdisipline gekonfronteer is. Twee van die deelnemers (Onderwyser B1 en Onderwyser D1) is ervare onderwysers met meer as tien jaar onderwyservaring en hulle verduidelik dat alhoewel leerderdisipline nie hulle grootste uitdaging is nie, hulle wel bewus is van jong, onervare onderwysers wat stres ervaar as gevolg van swak leerderdisipline. Sauffer (2013) verklaar dat leerders se gedrag en houding kommer wek onder onderwysers en De Witt en Lessing (2013) noem dat belanghebbendes in die onderwys bekommerd is oor onaanvaarbare leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole. Dit verklaar die toenemende belangstelling in die rol en verantwoordelikheid van onderwysers in die hantering van gedragsprobleme en die uitwerking van sodanige gedrag op onderwysers se lewensgehalte in die werksituasie (De Witt & Lessing, 2013). Sauffer (2013) stel voor dat skoolleiers en -bestuurders 'n beroep doen op interne onderwysbronne om onderwysers te help met stresverwante kwessies van leerdergedrag. Mestry (2017) beweer dat skoolleierskap hoë vaardigheidsvlakke en oordeel verg en dat slegs dié wat kundiges is, suksesvol sal wees.

Disipline is 'n belangrike aspek in enige skool. Effektiewe leer en onderrig kan net in 'n gedissiplineerde omgewing plaasvind. In Suid-Afrika word die disiplinebeleid dalk nie effektief geïmplementeer nie as gevolg van onvoldoende bronne, gebrek aan toewyding en opleiding van onderwysers en skoolleiers. Na die bekendmaking van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 108 van 1996, is baie meer druk op onderwysers geplaas om kinders van hul regte soos in die Grondwet van 1996 saamgevat, te leer. Die Departement van Basiese Onderwys het kinderregte in die kurrikulum geïmplementeer en word in die vak Lewensorientering aangebied.

Alhoewel die skoolhoof, die skoolbestuurspan en onderwysers normaalweg die mees sigbare front in die dissiplinêre proses vorm, het die SBL 'n statutêre of wetlike plig om toe te sien dat korrekte strukture en prosedures so ingestel word dat enige dissiplinêre maatreëls wat teen swak gedissiplineerde leerders getref word, regverdig toegepas word (Mestry & Khumalo, 2012). Sowel Artikel 8 as Artikel 20 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (Republiek van Suid-Afrika, 1996a) maak dit verpligtend vir alle SBL's om 'n gedragskode te ontwikkel en aan te neem wat daarop gemik is dat leerders in 'n gedissiplineerde en doelgerigte skoolomgewing gevestig is, aan die verbetering van die kwaliteit van die leerproses gewy is (Mestry & Khumalo, 2012). Die gedragskode moet toepaslike dissiplinêre prosesse om leerders te dissiplineer, en maatreëls wat gevolg sal word in dissiplinêre prosesse insluit (Mestry & Khumalo, 2012).

Onderwysers se poging en stryd met leerderdissipline veroorsaak 'n swaar emosionele las vir onderwysers (Hamby, 2019). Wanneer onderwysers in omgewings werk waar leerders se wangedrag die klimaat van die klaskamer beïnvloed, word suksesvolle onderrig en leer bemoeilik (Hamby, 2019). Onderwysers wat konstant teen swak klaskamerdissipline veg, kan nie hul energie op suksesvolle onderrig fokus nie (Hamby, 2019). Hierdie gebrek aan beheer kan veroorsaak dat onderwysers hulself van die leerders distansieer (Hamby, 2019).

Leerderdissipline het 'n emosionele impak op onderwyserwelstand, aangesien dit onderwysers se behoefte aan veiligheid en sekuriteit (vlak twee) van Maslow se Hiërargie van Behoeftes affekteer deur spanning vir onderwysers te veroorsaak en hul toewyding aan onderrig bemoeilik. Selfaktualisering beteken dat die persoon sy doel wil vind, en selftransendensie verwys daarna om ander te help om hul doel te vind (Huitt, 2007). Dit hou direk verband met dissipline deurdat leerders sal optree op grond van hul behoeftes. Met die begrip van motivering en dissipline word die kans op sukses verhoog. Om leerders te help om hulle vrees vir mislukking te oorkom, kan sukses bereik word.

Die Departement van Basiese Onderwys is hoofsaaklik verantwoordelik vir die ontwikkeling van die wette en regulasies wat as 'n riglyn vir die formulering van dissiplinêre beleid in skole dien (Van Wyk & Pelser, 2014). Hierdie wette en regulasies is via die provinsiale onderwysdepartemente aan skole gekommunikeer (Van Wyk & Pelser, 2014). Dit word dan die verantwoordelikheid van die skoolhoof, skoolleiding en die skoolbeheerliggaam (SBL) om beleid, gebaseer op die wette en regulasies soos

deur die departement bepaal, vir hul skole te ontwikkel (Van Wyk & Pelsler, 2014). In baie gevalle blyk egter 'n gebrek aan kommunikasie tussen die Departement en skole, sowel as onvoldoende opleiding van skoolleierskap ten opsigte van beleidsimplementering (Van Wyk & Pelsler, 2014). Dit het 'n sneeubaleffek, omdat skoolhoofde blykbaar skuldig daaraan is dat hulle nie ander skoolleiers vir die opstel van 'n skoordissiplinebeleid en vir die implementering daarvan bemagtig nie (Van Wyk & Pelsler, 2014). Dit alles lei tot onvoldoende dissipline in die klaskamer wat onder andere kan bydra tot 'n swak slaagsyfer aan die einde van die skooljaar (Van Wyk & Pelsler, 2014).

Maslow se Hiërargie leer ons dat besluite wat ons daagliks neem, op feite wat ons weet en nie weet nie gebaseer is (Mestry & Khumalo, 2012). Dit motiveer ons en bepaal hoe ons gaan optree wat deur ons persoonlikheid, doelstellings, nuuskierigheid, ervarings, angs, behoeftes, begeertes, selfkonsep en verwagtinge beïnvloed word. Mestry en Khumalo (2012) beweer dat onaanvaarbare gedrag van leerders dikwels deur leerders wat aandag soek, getoon word. In die meeste huise, veral in plattelandse dorpie, woon baie leerders by hul grootouers, omdat hulle ouers werk (Mestry & Khumalo, 2012).

5.3.4 Gebrek aan ouerbetrokkenheid

Twee van die deelnemers (Onderwyser A1 en Hoof 3) is van mening dat ouers, hetsy as gevolg van albei ouers se werksomstandighede of laksheid in hul plig as ouer, 'n rol speel in onderwysers se frustrasie om ouers se samewerking te kry in die handhawing van dissipline en die bevordering van akademiese belangstelling. Die gevolg is dat onderwysers daagliks daarmee stoei. Volgens Wang, Deng en Yang (2016) hou benadeelde ekonomiese status 'n hindernis vir ouers met 'n lae inkomste in om opvoedkundig betrokke te wees. Wang, Deng en Yang (2016) verduidelik dat ouers met 'n lae inkomste geneig is om tyd- en energiebeperking, lae sosiale ondersteuning en verhoogde spanning te ervaar as gevolg van werkvereistes en 'n gebrek aan finansiële hulpbronne. Al hierdie beperkinge dra by tot ouers se gebrek aan motivering en selfdoeltreffendheid om by hul kinders se opvoeding betrokke te raak (Wang, Deng & Yang, 2016). Malone (2017) sluit hierby aan deur te verklaar dat sommige ouers dit moeilik vind om by hul leerders se skoolwerk betrokke te wees as gevolg van hul sosio-ekonomiese omstandighede. Volgens Malone (2017) moet skole maniere vind om die gebrek aan ouerbetrokkenheid die hoof te bied. Malone (2017)

stel onder andere voor dat opleidingsprogramme en bewusmakingsveldtogte aan ouers gebied moet word om hul toe te rus om aan die opvoedingsproses deel te neem. Hierdie strategieë kan ouerbetrokkenheid bevorder, maar verhoog ook gelyktydig die werklading en verantwoordelikheid van onderwysers om hierdie strategieë te implementeer en volhoubaar te maak.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) beklemtoon die belangrikheid van ouerbetrokkenheid en het stelsels in plek gesit wat daarop gemik is om betekenisvolle verhoudings tussen skool en ouer te fasiliteer (Munje & Mncube, 2018). Sulke vennootskappe is belangrik en elke rolspeler moet saamwerk om te verseker dat leerders se volle potensiaal bereik word (Munje & Mncube, 2018).

Munje en Mncube (2018) het tot die gevolgtrekking gekom dat ondanks pogings om ouerbetrokkenheid aan te moedig, dit gedurig deur faktore soos armoede, enkelouerhuishoudings, werkloosheid en 'n gebrek aan ondersteunende gesinstrukture belemmer word. Volgens Munje en Mncube (2018) wil dit voorkom asof die skole in hul studie nie gepaste stappe doen om volhoubare ouerdeelname te verseker nie. Dit beklemtoon die noodsaaklikheid dat skoolhoofde opleiding moet ontvang en ook opleiding moet begin verskaf wat aan onderwysers die vermoë sal bied om volhoubare ouer-skool-gemeenskapsverhoudinge te begin en te implementeer tot voordeel van die skole en die leerders (Munje & Mncube, 2018). Dit sluit by vlak drie van Maslow se Hiërargie (liefde en behoort) aan waar ouers en onderwysers moet saamwerk ten einde die sukses van die skool te verseker en vlak vier van Maslow se Hiërargie (selfbeeld), want deur opleidingsgeleenthede aan onderwysers te bied, gaan hulle meer selfversekerd voel om nuwe geleenthede aan te pak.

5.3.5 Interpersoonlike verhoudings

Een van die deelnemers (Onderwyser B1) noem dat 'n slegte verhouding met 'n kollega 'n onderwyser kan verhinder om die werksplek te betree. Onderwysers het daaglikse interaksie met leerders, ouers en kollegas. Dit is die kwaliteit van hierdie verhoudings wat bepaal of die verhouding stres veroorsaak of dien as 'n bron om spanning teen te werk (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Positiewe verhoudings met kollegas is baie belangrik om gedeelde waardes en norme te bou en kollektiewe doelgerigtheid te skep (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Volgens Van Droogenbroeck, Spruyt en Vanroelen (2014) dra die interpersoonlike verhoudings wat onderwysers by die werk handhaaf, aansienlik by tot die voorspelling

van uitbranding. Daar word van skoolhoofde verwag om die hoogste onderwysstandaarde in skole te handhaaf deur na die ontwikkeling van kommunikasie en interpersoonlike vaardighede onder onderwysers en leerders te verwys ten einde 'n positiewe klaskamerklimaat met die beskikbare infrastruktuur te verseker (Sindhi, 2013).

Liang, Peng, Zhao en Wu (2017) verwys na Maslow se Hiërargie van Behoeftes deur te noem dat selfaktualisering as die hoogste menslike behoefte beskou word en beklemtoon die belangrikheid vir 'n onderwyser om met diegene (kollegas) wat dieselfde doelwitte deel in verbinding te tree. 'n Sinvolle werk beteken dat onderwysers baie kan leer deur vaardighede te ontwikkel, uitdagings te aanvaar en verantwoordelikheid vir besluite te neem. Liang et al. (2017) is verder van mening dat sinvolle werk onderwysers kan motiveer om harder te werk, om beter te presteer, en op hierdie manier sal hulle ook die goedkeuring en respek van hul eweknieë (kollegas), sowel as van hul baas (skoolhoof), verkry. Maslow het geglo dat hoe meer ervaring werknemers het, hoe beter is die kans om selfaktualisering te bereik (Liang et al., 2017).

5.3.6 Gesondheidsfaktore

Twee van die deelnemers (Onderwyser A1 en Onderwyser B1) is bekommerd oor onderwysers se gesondheid. Onderwyser A1 verduidelik dat depressie en uitbranding soms die oorhand kry en onderwysers dan vroeë pensioen oorweeg. Volgens Jadav (2018) het Maslow voorgestel dat depressie kan ontstaan wanneer mense nie in staat is om hul behoeftes te bereik of om hulle volle potensiaal te ontwikkel nie. Gesondheid- en aftreehulpbronne word as belangrike kenmerke beskou waardeur die onderwys sekuriteit kan bewerkstellig in die derde vlak van Maslow se Hiërargie (Fisher & Royster, 2016). Van Droogenbroeck, Spruyt en Vanroelen (2014) verduidelik dat onderwysers wat aan uitbranding ly, 'n groter kans staan om die beroep te verlaat en vroeg af te tree.

Onderwyser B1 noem dat onderwysers se persoonlike probleme sowel as probleme van leerders, onderwysers emosioneel uitput. Mérinda-López, Bakker en Extremera (2019) verduidelik dat onderwysers dikwels met negatiewe emosies tydens interaksie met leerders, gesinne en kollegas gekonfronteer word, wat emosionele eise een van die grootste werkverwante bedreigings vir die gesondheid en welstand van onderwysers maak. Emosionele eise speel 'n rol in die hoë persentasie psigiese

gesondheidsprobleme in omgeeberoep, insluitend onderwys (Mérinda- López, et al., 2019).

Onderwyser B1 voel ook dat die COVID-19 pandemie 'n emosionele en fisiese rol in onderwysers se gesondheid speel. Fisiologiese behoeftes van individue is in gedrang gebring deur minder toegang tot voedsel en vir sommige is selfs skuiling geaffekteer (Ryan, Coppola, Canyon, Brickhouse & Swinton, 2020). Die COVID-19 inperkings bring egter verder die veiligheidsbehoefte ook in gedrang deur verhoogde werkloosheid wat 'n onseker toekoms skep met beperkte of geen toegang tot hulpbronne en werk (Ryan et al., 2020). Sosiale behoeftes is deur geen en of beperkte kontaktyd met familie en vriende beïnvloed (Ryan et al., 2020). Selfbeeld word deur werkloosheid en 'n onseker toekoms beïnvloed wat die verwesenliking van self-aktualiserings ondermyn (Ryan et al., 2020).

Drie van die deelnemers (Onderwyser A1, Onderwyser B1 en Onderwyser C2) verduidelik dat addisionele leerders wat onderwysers in hul klasse moet behartig, hetsy as gevolg van 'n onderwyser wat glad nie by die skool opdaag nie, of vroeër die skoolterrein verlaat, frustrerend is. Willis en Varner (2010) verduidelik dat onderwysers met lae moraal op 'n gereelde basis persoonlike en siekteverlof gebruik vanweë hul gemoedstoestand. Onderwyser C2 verduidelik ook dat dit dikwels gebeur dat onderwysers vroeër moet verdaag tydens skooltyd vir buite-kurrikulêre aktiwiteite, met die gevolg dat die oorblywende onderwysers wat nie by 'n sportsoort betrokke is nie, na die afrigters se leerders moet omsien. Een van die deelnemers (Onderwyser A1) is ook 'n departementshoof en dui aan dat daar 'n tekort aan onderwysers by die skool is en daarom raak dit 'n uitdaging wanneer onderwysers afwesig is en daar nie plaasvervanger onderwysers beskikbaar is om in te staan nie.

Afwesigheid van onderwysers kan nadelige gevolge hê vir 'n hele skoolstelsel, van die verlaging van leerderprestasie en bywoning tot die aantasting van die skool se reputasie tot breër ekonomiese verliese (Bipath, Venketsamy & Naidoo, 2019). Bipath et al. (2019) dui aan dat lae onderwyserbywoning aan lae leerderbywoning gekoppel is, wat impliseer dat daar onderling versterkende implikasies van afwesigheid van onderwysers vir algehele leerderprestasies is. Afwesigheid van onderwysers het die gevolg dat skole se hulpbronne getap word en die administratiewe tyd wat bestee word om geskikte plaasvervangers te vind, vergroot word, terwyl die bywoning steeds bestuur moet word (Bipath et al., 2019). Skoolhoofde moet 'n veilige omgewing skep

om die resultaat van afwesige onderwysers te verlaag (Bipath et al., 2019). Afwesige onderwysers beïnvloed onderwysers wat wel by die skool teenwoordig is se emosies negatief, wat stres veroorsaak. Dit beïnvloed die daaglikse beplanning van die onderwysers, omdat afperiodes onder andere met addisionele verantwoordelikhede gevul word, soos om die afwesige onderwyser se werk te voltooi en dit laai dan weer addisionele stres op die teenwoordige onderwysers. Dit veroorsaak ook dat teenwoordige onderwysers 'n vak aanbied waarvoor die onderwyser nie voorbereid is nie. Dit affekteer die selfbeeld van 'n onderwyser omdat hy/sy nie bekwaam voel nie. Die leerders kom die onsekerheid agter en dit veroorsaak weer leerdissipline wat 'n verdere stresfaktor is.

5.3.7 Persoonlike lewe

Twee deelnemers (Hoof 4 en Onderwyser D2) verwys na die spanning wat tussen 'n onderwyser se persoonlike en professionele lewe heers. Hoof 4 noem dat 'n onderwyser se persoonlike lewe 'n belangrike aspek van onderwyserwelstand is. Hy verduidelik dat indien dit goed gaan in 'n onderwyser se persoonlike lewe, 'n onderwyser meer toegerus sal wees om optimaal in moeilike omstandighede te funksioneer. Nog 'n deelnemer (Onderwyser D2) sluit by Hoof 4 aan wanneer sy noem dat dit vir haar moeilik is om gebeure in haar persoonlike en professionele hoedanighede van mekaar te skei. Persoonlike en organisatoriese omgewingsfaktore kan in wisselwerking met mekaar wees en op dinamiese maniere onderwysers se loopbaanbevrediging en ontwikkeling beïnvloed (Lam & Yan, 2011). Werknemers se swak gesondheid en ander persoonlike probleme lei tot verminderde individuele en organisatoriese prestasie (Mulwa, 2016).

5.3.8 Nepotisme en werksekuriteit

Nepotisme word deur drie deelnemers (Onderwyser A2, Onderwyser B1 en Onderwyser C1) uitgelig as 'n bedreiging vir onderwyserwelstand. Hulle verduidelik dat die skoolhoof en die bestuur van hul skole byvoorbeeld nie konsekwent by die handhawing van reëls optree nie. Onderwyser A2 kry die gevoel dat lede van die bestuur gunsteling onder die onderwysers het en dat die res van die onderwysers se stemme dan nie gehoor word nie. Deelnemer A2 noem ook dat onregverdigheid plaasvind wanneer aanstellings gemaak word op grond van 'n voorafbepaalde kandidaat. Volgens Fataar en Patterson (1998) is bestuurskapasiteit in sekere Suid-Afrikaanse provinsies verswak as gevolg van

die rasionalisering wat plaasgevind het. Die gevolg was dat jong en onervare onderwysers vinnige bevordering tot senior bestuursposisies aanvaar het sonder die nodige vaardighede en bekwaamheid om institusionele sedes en waardes te bevorder (Fataar & Patterson, 1998). Volgens Fataar en Patterson (1998) beklee hierdie nuwe skoolleiers en -bestuurders hul nuutgebode status vanweë hul lidmaatskap van een of ander kliek of faksie binne die skool. Onderwyser B1 sluit hierby aan deur te noem dat haar skoolhoof meer tegemoetkomend teenoor vroulike onderwysers is. Onderwyser C1 verduidelik dat nepotisme na vore kom wanneer die skoolhoof uitsonderings op die reëls maak vir sekere onderwysers.

Nepotisme het 'n negatiewe impak op onderwyserwelstand, omdat geaffekteerde onderwysers nie die vrymoedigheid gaan hê om persoonlike of werksverwante kwessies met die skoolhoof te bespreek nie. Dit verbreek die vertrouensverhouding tussen die skoolhoof en sy onderwysers omdat regverdigheid nie konsekwent is nie. Die onderwyser verloor respek vir die skoolhoof as 'n persoon, maar nie noodwendig vir sy posisie nie. Die onderwysers se spanningsvlakke verhoog, omdat die hoof nie regverdig is nie en onderwysers minderwaardigheid en verwerping kan ervaar omdat hulle geboelie word. Dit beïnvloed hoofsaaklik vlak drie van Maslow se Hiërargie van Behoeftes omdat onderwyser dan 'n gebrek aan behoort ervaar.

Een deelnemer (Onderwyser C2) sien haar aanstelling deur die beheerliggaam as 'n bedreiging omdat dit vir haar voel dat sy haarself konstant moet bewys ten einde daardie sekerheid te hê dat haar kontrak hernu sal word. Eybers (2020) berig dat baie ouers weens die inperking nie skoolgeld kan betaal nie en gevolglik word baie onderwysers in beheerliggaamposte se werk in gedrang geplaas. Onderwysers wat in diens van sukkelende beheerliggame is, staar afdanking in die gesig weens die COVID-19 pandemie (Slatter & Fengu, 2020). Dit beïnvloed vlak twee van Maslow se Hiërargie, omdat onderwysers onseker voel oor of hulle hul werk gaan behou.

Werknemers, wat nepotisme ervaar, is geneig om emosionele uitbranding te ervaar en kan ook die organisasie saboteer (Shneikat, Abubakar & Ilkan, 2016). Dit is ook bewys dat onderwysers wat emosionele uitbranding ervaar, geneig is om leerders swak te behandel, wat tot frustrasie kan lei (Shneikat, Abubakar & Ilkan, 2016). In werksomstandighede waar nepotisme voorkom, is onderwysers geneig om nie meer veilig in hulle werksomgewing te voel nie en word werksekeriteit nie meer verseker

nie. Daar is 'n negatiewe verband tussen bevoordeling en gedrag van skooladministrateurs en onderwysers se organisatoriese toewyding (Dağlı & Akyol, 2019). Namate nepotisme toeneem, neem organisatoriese toewyding van die onderwysers af (Dağlı & Akyol, 2019).

Skoolhoofde moet dus in staat wees om professionele bevoegdhede te benut deur 'n gevoel van nut en eenheid te bewerkstellig en sodoende onderwysers te oortuig dat hul 'n verskil kan maak deur onder andere ontwikkelingsprogramme te ondersteun en terugvoer te gee aangaande onderwysers se professionele praktyk. Wanneer en waar van toepassing moet skoolhoofde bogenoemde pligte en verantwoordelikheid nakom om menslike hulpbronne (onderwysers) op te bou om effektiwiteit te verseker. Skoolhoofde het sodoende 'n belangrike rol om te speel om onderwyserwelstand te bevorder sodat hulle skole optimaal kan funksioneer.

5.3.9 Gebrek aan ondersteuning en kommunikasie

Vier van die deelnemers (Onderwyser A2, Onderwyser B1, Onderwyser B2 en Onderwyser D2) noem dat hulle 'n behoefte het om ondersteuning te ontvang. Onderwyser A2 voel dat sy die meeste dinge in die onderwys op haar eie moes baasraak. Onderwyser B1 poog om haar kollegas te ondersteun, maar sy besef dat sy alleen nie genoeg kan doen nie.

Sy identifiseer 'n tekort aan ondersteuning by veral jonger onderwysers ten opsigte van die handhawing van leerderdisipline. Onderwyser B2 noem dat sy ook 'n gebrek aan ondersteuning vanaf haar kollegas ervaar en hoofsaaklik op haar eie probeer om 'n probleem die hoof te bied of in ernstige gevalle, direk die skoolhoof om hulp nader. Onderwyser D2 noem dat sy nie ondersteuning kry wanneer 'n nuwe taak aan haar toegeken word nie. Die vermoë van beginner-onderwysers om hul werk effektief te doen, moet as 'n kollektiewe verantwoordelikheid in skole beskou word, eerder as die lot van die individuele onderwyser (Caspersen & Raaen, 2014). Die samewerking van onderwysers, veral die begeleiding van nuutgekwalfiseerde onderwysers deur meer ervare onderwysers blyk belangrik te wees vir pasgekwalfiseerde onderwysers om hul werk die hoof te bied (Caspersen & Raaen, 2014).

Die derde vlak van behoeftes, is werknemers se behoefte aan liefde en aanvaarding (Mulwa, 2016). Werknemers streef daarna om werkverhoudinge te vestig deur vertrouwe, vriendskappe, liefde en intimiteit te bou ten einde aanvaarding van ander

mense te ervaar. Dit is dus belangrik dat elke onderwyser welkom en deel van die skoolgemeenskap voel. Mense moet 'n gevoel van aanvaarding ervaar. In die afwesigheid van hierdie elemente word baie mense vatbaar vir eensaamheid, angst en depressie. In hierdie aspek kan die skoolhoof die onderwysers motiveer deur sosiale leiding aan te moedig, ontspanningsaktiwiteite wat 'n groep betrek bevorder en spanwerk aan te moedig. Dit sal die personeel in staat stel om meer by die skoolprogram betrokke te raak.

Vyf deelnemers (Onderwyser A2, Onderwyser B2, Onderwyser C1, Onderwyser C2 en Onderwyser D1) huldig die mening dat daar nie voldoende met onderwysers gekommunikeer word ten opsigte van wat van onderwysers in die skool verwag word nie. Die kanaal van kommunikasie wat ontbreek is grootliks van bo na onder (bestuurslede na onderwysers) weens die feit dat inligting weerhou word of die persepsie dat onderwysers veronderstel is om sekere dinge te weet. Nog 'n aspek is dat die deelnemers voel dat onderwysers nie by belangrike besluite betrek word nie. Fisher en Royster (2016) stel voor dat skoolhoofde onderwysers toelaat om deel te neem aan gesamentlike hersienings van bepaalde skoolbeleide en beplanning van gebeurtenisse, sodat alle standpunte gedeel kan word en om onderwysers 'n gevoel van deelname te gee en onderwysers minder geïsoleer te laat voel. Willis en Varner (2010) beklemtoon leierskapsgedrag as 'n belangrike bepaler van onderwyserwelstand. Volgens Willes en Varner (2010) sal onderwysers meer produktief wees wanneer geleenthede geskep word vir hulle om aan besluitneming deel te neem. Deelname aan besluitneming is van kardinale belang om professionele groei te bevorder deur onderwysers in staat te stel om problematiese eksterne druk te identifiseer en dit gesamentlik aan te pak.

Daar is 'n sterk band tussen kommunikasie en werksmoraal soos in Hoofstuk 1 genoem. Pelser (2015) verklaar dat 'n skoolhoof die sleutel tot sukses in 'n skool is en dus 'n invloed op die prestasie van personeel het. Pelser (2015) het ook aangedui dat mense se leierskap hoofsaaklik verband hou met verhoudingsbestuur en dat skoolhoofde vaardighede soos inspirerende leierskap (motivering), konflikbestuur, spanbou en samewerking om personeel effektief te bestuur moet ontwikkel. Daar is ook aangedui dat sekere beginsels soos om 'n veilige omgewing vir onderwysers te skep, 'n positiewe gesindheid te bewerkstellig, ondersteunende kommunikasie tussen kollegas en bestuurders te bevorder, om respek aan onderwysers te betoon en dat

hulle toegelaat moet word om hulself uit te druk, toegepas moet word. Suid-Afrikaanse skoolleiers moet konflik bestuur en voorkom. Die eienskappe van 'n skoolhoof moet dié van 'n uiters bekwame bestuurder demonstreer om verwagtinge aan onderwysers en leerders te stel, 'n span te bou, 'n samehangende filosofie op te stel en om te verseker dat die doelwitte bereik word (Pelser, 2015). Dit kan net bereik word deur kommunikasie.

Maslow se Hiëragie van Menslike Behoeftes kan op kommunikasie, veiligheid, liefde/ behoort en agting toegepas word. Indien ons nie kommunikeer nie, kan ons magteloos en hulpeloos voel as iets nie behoorlik gekommunikeer word nie. Dit beïnvloed onderwysers se gevoelens en veroorsaak dat hulle onveilig en kwesbaar voel. Dit ondermyn onderwysers se behoefte om te kommunikeer wat weer 'n negatiewe impak op hul welstand het.

5.4 OPLEIDING OM ONDERWYSERWELSTAND TE BESTUUR

Om onderwyserwelstand effektief te bestuur, is dit belangrik dat skoolleiers bewus moet wees van beskikbare en relevante opleidingsgeleenthede. Die data bring 'n verskeidenheid van opleidingsgeleenthede na vore wat onderwyserwelstand kan bevorder.

'n Deelnemer (Hoof 1) is nie 'n voorstander van departementele kursusse nie, maar beveel buite-organisasies soos Arista Training aan. Hoof 3 is 'n voorstander van kursusse wat deur die SAOU (Suid-Afrikaanse Onderwysersunie) aangebied word, omdat hy aan kenners wat sy bestuurs- en leierskapskennis verbreed, blootgestel word.

Vier deelnemers (Onderwyser A1, Onderwyser A2, Hoof 2 en Onderwyser D1) het nog geen opleiding ten opsigte van die verbetering van onderwyserwelstand ontvang nie. Kidger, Brockman, Tilling, Campbell, Ford, Araya, King en Gunnel (2016) het byvoorbeeld bevind dat onderwysers onvoorbereid is om die ondersteunende verhoudings wat van hulle vereis word te ontwikkel vanweë 'n gebrek aan opleiding in geestesgesondheidsbestuur, wat hul eie stresvlakke verder verhoog. Onderwysers het tyd en hulpbronne nodig, beide spesialiste en programme om die magdom welstandkwessies die hoof te bied (Willis & Grainger, 2020). Volgens Willis en Grainger (2020) is daar nie genoeg professionele persone en agente vir professionele ontwikkelingsgeleenthede vir onderwysers op afgeleë plekke nie.

Deelnemer A1 bemagtig haar kollegas deur wenke te gee hoe om hulle werkswaer te verminder. Hoof 3 bemagtig homself ook deur bronne soos boeke, internetbronne en kundiges te raadpleeg. Onderwyser D2 noem dat daar, onder normale omstandighede, personeelontwikkeling in die personeelkamer deur die skoolhoof en die res van die bestuurspan plaasvind.

Vier deelnemers (Onderwyser B1, Onderwyser B2, Onderwyser C2 en Onderwyser C2) noem dat motiveringsprekers al opleiding is wat hulle ontvang. Onderwyser C1 noem dat die skoolhoof motiveringsprekers genader het om onderwysers te kom toespreek oor temas wat hoofsaaklik bedoel was om die welstand van die skoolhoof te bevorder. Hoof 3 nooi gassprekers soos onder andere 'n opvoedkundige sielkundige en predikant om onderwysers te bemoedig.

Volgens die data het slegs 58% van die deelnemers opleiding ontvang, waarvan drie skoolhoofde is. Wat meer opvallend is, is dat die opleiding algemeen en beperk van aard is, byvoorbeeld motiveringsprekers.

Die data toon dat die deelnemende skoolhoofde wel besef dat onderwysers ondersteuning benodig en dat hul wel pogings aanwend om hierdie behoefte aan te spreek, alhoewel dit beperk is. Dit blyk dus 'n leemte te wees.

Volgens die PAM-dokument is skoolhoofde verantwoordelik vir opleiding van sy personeel, maar dit wil voorkom asof “motiveringspraatjies” as voldoende beskou word om onderwyser-welstand te bevorder. Leierskapsopleiding vir skoolleiers is veral belangrik omdat goeie leiers die belange van ondergeskiktes voorop stel.

Soos in Hoofstuk 2 genoem, ervaar Suid-Afrika oor die algemeen 'n probleem met swak onderwysuitkomste, en is die mees direkte manier om die gehalte van onderrig en leer te verbeter uitgebreide hervorming, hersiening en heroriëntering van indiensopleiding vir onderwysers (Ngema & Lekhetho, 2019). Dit kan onderrig en leer van hoë gehalte bevorder en onderwysers se kennis en onderrigpraktyke verbeter (Ngema & Lekhetho, 2019). Dit kan egter net gedoen word as skoolhoofde leierskap bied deur hul eie professionele kennis, administratiewe en organisatoriese bevoegdhede te benut, duidelike skoolbeleide te ontwikkel en te weet hoe om gesag te delegeer en goeie werksverhouding met personeel en ouers te vestig (Ngema & Lekhetho, 2019). Dit vereis dat skoolhoofde moet toesien dat alle skoolstelsels,

prosesse en menslike hulpbronne geleidelik getransformeer en verbeter word vir optimale prestasie (Ngema & Lekhetho, 2019).

Effektiewe leiers betrek onderwysers in 'n reflektiewe professionele diskoers en gebruik navorsing en eksterne idees om onderwysers se denke en optrede te vorm en onderwysers uit te daag om krities te dink oor wat hulle met leerders wil bereik en hoe hulle dit wil doen (Ngema & Lekhetho, 2019). Om hierdie rede is die skoolhoof die sleutelpunt tussen onderwyserontwikkeling en skoolverbetering (Ngema & Lekhetho, 2019). Hierdie beklemtoon die feit dat skoolhoofde 'n belangrike rol speel om 'n suksesvolle skoolkultuur te skep wat onderwysers se professionele ontwikkeling ondersteun om leeruitkomste te verbeter (Ngema & Lekhetho, 2019).

Sinvolle en effektiewe opleiding skep 'n gevoel van veiligheid (vlak twee) by onderwysers omdat hulle die inhoud van opleidingsfasette beter verstaan en dus hul vak beter kan onderrig. Werkverhoudings word deur sulke opleidingsgeleenthede bevorder en onderwysers voel deel van die skool gemeenskap (vlak drie). Opleiding verskaf kennis aan onderwysers wat hulle die vertrouwe (vlak vier) sal gee om onderrig effektief en doeltreffend aan leerders oor te dra. Onderwysers voel dan meer bekwaam om hulle werk te doen wat weereens hulle selfvertroue (vlak vier) verbeter. Dit alles dra by tot gesonde emosionele, fisiese en sielkundige welstand van onderwysers.

5.5 BELEIDE SE INVLOED OP ONDERWYSERWELSTAND

Die PAM is die enigste beleidsdokument wat deur die deelnemers genoem is. Dit is insiggewend omdat die PAM-dokument net die basiese diensvoorwaardes van onderwysers omskryf en nie op onderwyserwelstand gemik is nie. Die klem wat die deelnemers op die PAM plaas dui aan dat basiese diensvoorwaardes van onderwysers met onderwyserwelstand in die skool verwar word en nie al die bedreigings soos in afdeling 5.3 bespreek, aanspreek nie. Moontlike beleide wat die deelnemers kon aanspreek is onder andere die boeliebeleid, die gedragskode vir leerders en onderwysers, selfoonbeleid en die skoolveiligheidsbeleid. Hierdie is dus 'n leemte in die bevordering van onderwyserwelstand. As daar dan 'n leemte is ten opsigte van beleide wat onderwyserwelstand bevorder, blyk dit dan dat onderwyserwelstand nie deur beleidmakers by Department van Basiese Onderwysers, skoolbesture en skoolbeheerliggame as belangrik geag word nie. Die

vraag is dan wie die belange van 'n onderwyser op die hart dra? Dit maak die rol van die skoolhoof in die bevordering van onderwyserwelstand selfs belangriker.

Skoolleiers speel 'n belangrike rol in die opstel en implementering van skoolbeleide, maar ook in die oordra van beleide ten einde onderwysers toe te rus met die nodige kennis ten opsigte van individuele rolle en verantwoordelikhede. Die data bring 'n verskeidenheid perspektiewe na vore oor hoe beleide tot onderwyserwelstand bydra. Hoof 3 noem dat beleide riglyne gee om, onder andere, posbeskrywings vir die onderskeie posvlakke uiteen te sit soos dit in die PAM-dokument vervat is. Hy gebruik dus die PAM-dokument as 'n riglyn wanneer werk tussen onderwysers verdeel word. Onderwyser C2 beskou die oorvleueling van pligte in die PAM-dokument as 'n voordeel deur te motiveer dat bestuurslede en onderwysers mekaar daardeur kan ondersteun. Hoof 4 beskou die PAM-dokument as 'n rigiede, duidelike riglyn van wat die rolle en pligte van 'n onderwyser is. Hy noem dat dit afhang van die wyse waarop dit gekommunikeer word. Onderwyser D2 noem dat die skool beoog het om Artikel 38A van die Suid-Afrikaanse Skolewet (betaling van addisionele besoldiging aan onderwysers) te implimenteer, maar weens die COVID-19 pandemie moes die skool se begroting aangepas word. Die vermoede ontstaan egter dat die COVID-19 pandemie 'n negatiewe uitwerking op die skool se begroting gehad het, hetsy deur onvoorsiene uitgawes om aan die veiligheidsmaatreëls van COVID-19 te voldoen, of as gevolg van die ekonomiese druk wat ouers ervaar weens werkverliese en dus nie meer skoolgelde kan betaal nie.

Aan die ander kant is Hoof 1 van mening dat die PAM-dokument nie duidelike riglyne uiteensit nie van hoe regverdigte werkverdeling bepaal word en hoe dit toegeken kan word om 'n regverdigte verdeling te kry. 'n Belangrike aspek van die PAM-dokument is egter om die diensvoorwaardes van onderwysers, byvoorbeeld verlof, siekverlof, werkure, ensovoorts te bepaal.

Vier van die deelnemers (Hoof 2, Onderwyser A1, Onderwyser C1 en Onderwyser D1) is van mening dat die PAM tot swak onderwyserwelstand bydra eerder as om dit te bevorder. Een van die deelnemers (Onderwyser A1) noem dat beleide soos die PAM-dokument druk op onderwysers plaas om al die vereistes na te kom. Hoof 2 is van mening dat die dokument net 'n lang dokument van verantwoordelikhede is. Onderwyser C2 noem dat sy dit as vanselfsprekend ervaar dat onderwysers baie langer ure werk as wat in die PAM-dokument uiteengesit word. Die PAM-dokument

noem dat elke onderwyser 1 800 werklike werksure per jaar (ongeveer 200 skooldae) moet werk (RSA, 2016). Dit impliseer dat onderwysers gemiddeld nege ure per dag moet werk. Alle onderwysers moet gedurende die formele skooldag nie minder nie as sewe uur per dag by die skool wees, behalwe vir spesiale redes en met vooraf toestemming van die skoolhoof (RSA, 2016). Die skoolhoof sal sy/haar diskresie in hierdie verband toepas op grond van provinsiale beleid. Die sewe uur sluit die pouses en die periode(s) waartydens die leerders nie op skool is nie, in (RSA, 2016a, A3.1-A3.2).

Die toenemende eise aan en verwagtinge van onderwysers deur beleidmakers veroorsaak 'n kombinasie van verpligte funksies aan die een kant en die uitbreiding van onderwysdoelstellings aan die ander kant (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Onderwyser C1 voel dat Posvlak 1 onderwysers met addisionele pligte oorlaai word wanneer poste verminder word en/of pligte wat volgens haar benede bestuurslede is, moet verrig. Onderwyser C2 voel nie dat dit wat in die PAM-dokument voorgeskryf word realisties uitvoerbaar is nie, omdat sy van mening is dat onderwysers meer ure werk as wat in die beleid uiteengesit is. Onderwyser D2 dra kennis van die PAM-dokument en noem ook dat onderwysers baie meer ure werk as wat vereis word. Onderwyser D1 voel dat die PAM-dokument veronderstel is om 'n goeie riglyn vir bestuurslede en onderwysers te wees, maar dat bestuurslede hulle gesag misbruik deur addisionele take aan onderwysers toe te ken. Onderwyser D1 voel ook dat beleide deur bestuurslede aangepas word sonder om die onderwysers se opinie in ag te neem.

Vier deelnemers (Onderwyser A2, Onderwyser C2, Onderwyser B1 en Onderwyser B2) is nie bekend met die PAM-dokument nie en dit kan moontlik die rede wees waarom onderwysers hulle regte en verantwoordelikhede nie heeltemal verstaan nie.

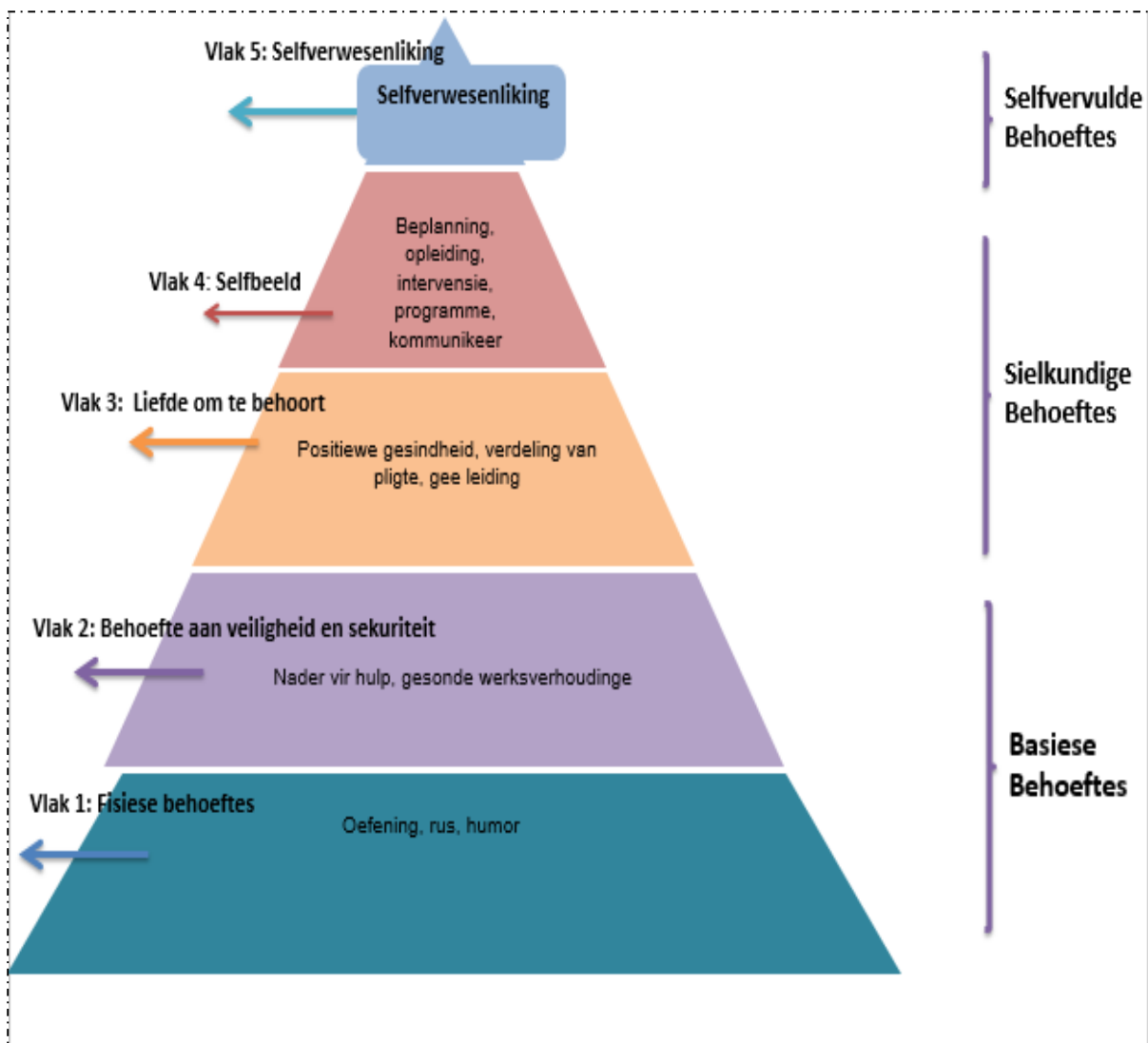
Volgens Peeters en Rutte (2005) ervaar onderwysers meer uitbranding ten opsigte van persoonlike sukses as gevolg van verantwoordelikhede en verwagtinge wat nie duidelik is nie. Dit is skoolhoofde se verantwoordelikhede om omstandighede te skep om beleidsimplimentering te fasiliteer deur die beleid te interpreteer en die implimentering van beleide in aksie te omskep (Tuytens & Devos, 2010). Die aktiewe ondersteuning van die skoolhoof is nodig, aangesien die skoolhoof invloed oor onderwysers se houding teenoor die beleid uitoefen (Tuytens & Devos, 2010). Onderwysers se behoefte aan veiligheid en sekuriteit kan verbind word met die stelling

van Peeters en Rutte (2005) dat as onderwysers onseker is oor wat van hulle verwag word, hulle onveilig voel wat dit moeiliker maak om hoër orde behoeftes te bevredig.

5.6 STRATEGIEË OM ONDERWYSERWELSTAND TE BESTUUR

Effektiewe hanteringstrategieë kan werkverwante spanning en uitbranding help voorkom (Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013). Die data bring 'n verskeidenheid strategieë wat onderwysers en skoolhoofde gebruik na vore en word in Figuur 7.1 geïllustreer en daarna bespreek.

Figuur 7.1 Skematiese voorstelling van hanteringstrategieë om onderwyserwelstand te bevorder



5.6.1 Ontspanning, oefening, rus en humor

Fisiese behoeftes is aan die basis van die piramide en sluit basiese behoeftes wat nodig is vir oorlewing soos kos, klere en skooling, in (Mulwa, 2016). Deelnemers gebruik oefening, rus en humor om hulle fisiese behoeftes te bevredig.

'n Skoolhoof wat sy onderwysers se welstand as belangrik ag, sal verseker dat die basiese behoeftes van onderwysers bevredig word deur toe te sien dat hulle (betyds) toepaslike vergoeding ontvang sodat hulle na hul basiese behoeftes kan omsien. Hierdeur kan onderwysers se welstand verbeter word deur finansiële kommer uit die weg te ruim. Die skoolhoof kan ook saamwerk met ander belanghebbendes om die bevrediging van hierdie behoeftes te verseker.

Drie deelnemers (Onderwyser A2, Onderwysers B2 en Onderwyser C2) gebruik hul tyd by die skool sorgvuldig om take te voltooi ten einde by die huis te ontspan en sodoende na hul welstand om te sien. Onderwyser A2 poog om sover moontlik nie oor naweke enige skoolverwante take te verrig nie, tensy dit uitsonderlike gevalle is soos vraestelle wat gemerk moet word. Onderwyser C2 probeer om oor naweke geen skoolwerk te doen nie, sodat sy uitgerus kan wees om die volgende week met ywer aan te pak. Onderwyser C2 probeer om 'n stokperdjie te beoefen sodat sy so bietjie van werk kan vergeet. Onderwyser D1 verduidelik dat sy dit geniet om buite skoolure te skilder wanneer die geleentheid hom voordoen. Onderwyser B2 sluit aan by Onderwyser A2 deur te noem dat sy nie skoolwerk huis toe neem nie en eerder langer by die skool bly om take soos boeke merk af te handel. By die huis ontspan sy en spandeer kwaliteit tyd saam met haar gesin. Twee deelnemers (Onderwyser B1 en Onderwyser D2) lê klem op die belangrikheid van genoegsame slaap.

Drie deelnemers (Hoof 3, Onderwyser C1 en Onderwyser D1) heg waarde aan humor. Hoof 3 gebruik humor om homself en sy onderwysers op te beur, alhoewel hy noem dat die onderwysers nie altyd sy humor verstaan nie. Dit is vir Onderwyser D1 belangrik om humor te gebruik, omdat daar baie negatiewe is en dit help om spanning te verlig.

Een van die deelnemers (Onderwyser B1) noem dat sy oefen om haar denke te vernuwe. Price en McCallum (2015) noem dat dit belangrik is om tyd te maak vir fisiese aktiwiteite omdat dit ook as sosiale en emosionele uitlaatkleppe dien.

5.6.2 Gesonde werksverhoudings en wedersydse ondersteuning

Die tweede vlak van Maslow se Hiërargie van Behoeftes verwys na veiligheid- en sekuriteitsbehoefte (Mulwa, 2016). Hierdie behoeftes sluit 'n begeerte na algemene gesondheid en veiligheid in die werksplek en gesin in (Mulwa, 2016). Deelnemers het 'n behoefte aan die vrymoedigheid om kollegas te nader vir hulp en om so gesonde werkverhoudings te skep.

Deur samewerkende leergemeenskappe of -spanne te skep, trek onderwysers voordeel uit die insigte van hul kollegas, wat 'n goeie bron bied vir hul eie professionele hoedanigheid (Balyer, Karatas & Alci, 2015). Wanneer skole 'n gesamentlike kultuur van gedeelde werk vestig word die term leerorganisasies in skole omskep in professionele leergemeenskappe (Balyer et al., 2015).

Deur 'n professionele leergemeenskap te skep, skep skoolhoofde 'n omgewing wat wedersydse samewerking, emosionele ondersteuning en persoonlike groei aanmoedig (Balyer et al., 2015). Hierdie professionele leergemeenskappe kan as professionele samewerking om leer te verbeter beskryf word (Balyer et al., 2015). Professionele samewerking vind plaas wanneer onderwysers en administrateurs saamwerk deur hulle kennis en idees te deel om planne te ontwikkel ten einde opvoedkundige en organisatoriese doelwitte te bereik (Balyer et al., 2015).

As onderrigleiers is skoolhoofde in 'n unieke posisie om samewerking tussen onderwysers te beïnvloed. Ten einde 'n samewerkingsomgewing vir onderwysers te skep, moet skoolhoofde oor diep kennis en vaardighede oor professionele leergemeenskappe en inisiatiewe beskik om dit te verwesenlik (Balyer, Karatas & Alci, 2015). Ten einde 'n samewerkende omgewing te skep, moet skoolhoofde onderwysers in effektiewe spanne groepeer vir effektiewe samewerking, glo in die inherente vermoë van onderwysers om in leierskapsposisies te dien, geleenthede vir deelname aanmoedig, personeel by belangrike besluite betrokke maak, leierskapspanne bemaagtig om besluite te neem en risiko aanmoedig (Balyer, Karatas & Alci, 2015). Balyer et al. (2015) verduidelik ook dat wanneer onderwysers mekaar vertrou en respekteer, daar 'n kragtige sosiale hulpbron beskikbaar is om samewerking te ondersteun. Dit alles sal bydra tot die bevrediging van onderwysers se behoefte aan selfverwesening.

Hoof 2 voel dat dit belangrik is om 'n goeie verhouding met die onderwysers te hê sodat goeie kommunikasie kan plaasvind en daar op mekaar gereken kan word. Price

(2012) verduidelik dat die mate van betrokkenheid en werksbevrediging van beide skoolhoof en onderwyser deur die verhouding tussen skoolhoof en onderwyser beïnvloed word. Nog 'n deelnemer (Onderwyser B1) omring haarself met kollegas wat haar waardeer. Onderwyser D1 het dit 'n prioriteit gemaak om pouses met haar kollegas te sosialiseer, waar hulle lag en koffie drink. Hierdie deelnemerbenadering sluit by die derde vlak van Maslow se Hiërargie van Behoeftes aan, naamlik die bevrediging van sosiale behoeftes wat met liefde en aanvaarding in die konteks van onderwysers te make het, naamlik om aan groep of span te behoort (Fisher & Royster, 2016).

5.6.3 Positiewe gesindheid en leiding

Maslow se derde vlak van behoeftes het te make met onderwysers se behoefte aan liefde en aanvaarding (Mulwa, 2016). Onderwysers streef daarna om werkverhoudinge te vestig wat deur wedersydse vertrouwe, vriendskappe, liefde en intimiteit gekenmerk word. Dit is dus belangrik dat elke onderwyser welkom en deel van die skoolgemeenskap voel. Die data dui aan dat deelnemers probeer om 'n positiewe gesindheid tussen kollegas te bevorder en dat hulle ook probeer leiding gee aan dié wat hulp benodig. In die afwesigheid van hierdie elemente word onderwysers vatbaar vir angs en depressie. Dit is dus belangrik dat die skoolhoof en sy bestuurspan 'n klimaat moet skep waarin onderwysers aanvaarding en ondersteuning beleef. Hoof 3 verskaf byvoorbeeld die nodige leiding aan sy onderwysers om 'n taak te voltooi eerder as om hulle aan hulle eie genade oor te laat.

'n Onderwyser se gesindheid speel 'n belangrike rol in onderwyserwelstand. Onderwyser A1 het 'n passie en positiewe gesindheid teenoor haar beroep en pas innovasie toe. Onderwysers koester geleenthede om 'n positiewe invloed op die lewens van die volgende generasie uit te oefen (Lam & Yan, 2011). Optimisme en selfdoeltreffendheid is persoonlike eienskappe wat 'n beduidende invloed het op hoe onderwysers omgewingsfaktore hanteer, wat op sy beurt die vlak van werkbetrokkenheid bepaal (Mérinda-López, Bakker & Extremera, 2019) en word op verskillende wyses deur die deelnemers uitgeleef. Onderwyser B2 sorg dat haar klaskamer mooi, netjies en georden bly. Onderwyser D2 koester nie wrokke teen leerders nie. Sy los dit wat gister gebeur het in die verlede en begin elke dag nuut. Onderwyser D2 vermy ook negatiewe mense en negatiewe omstandighede. Onderwyser A2 kan op haar kollegas staatmaak en nader hulle vir hulp wanneer sy

hulp nodig. Onderwyser D2 voel dis belangrik om 'n ondersteuningsnetwerk met kollegas te vorm sodat daar mense is waarmee gevoelens gedeel kan word en waar hulp verkry kan word. Onderwyser B1 praat met haar gade en kollegas as 'n manier om aan haar emosies uiting te gee.

5.6.4 Beplanning, opleiding, effektiewe kommunikasie en intervensie-programme

Die vierde vlak van behoeftes bestaan uit behoeftes wat op selfwaarde en die selfbeeld van onderwysers van toepassing is (Mulwa, 2016). Selfwaarde word ervaar en bevorder deurdat individuele onderwysers deur ander (skoolhoof, kollegas, ouers en leerders) aanvaar en waardeer word. Mense wil erken word vir wie hulle is en vir wat hulle doen. As daar 'n wanbalans op hierdie vlak is, lei dit tot 'n lae selfbeeld.

Goeie beplanning word in die data uitgelig as 'n effektiewe strategie om onderwyserwelstand te bestuur. Onderwyser A2 stel vir haarself 'n doenlys op van take wat sy teen die einde van elke dag wil vermag. Onderwyser C2 probeer om op hoogte te bly van skoolaktiwiteite en beplan daarvolgens. Onderwyser C1 handel 'n taak dadelik af om te voorkom dat take ophoop of 'n ander onderwyser opgehou word deur vir haar inset te wag. Onderwyser D2 pas tydsbestuur en beplanning toe sodat die kurrikulumvereiste nie 'n bedreiging is nie. Sy probeer ook take so spoedig moontlik afhandel om stres te voorkom. Onderwysers wat effektiewe tydsbestuur toepas ervaar minder emosionele uitputting en meer persoonlike sukses in vergelyking met onderwysers wat minder tydsbestuur toepas (Peeters & Rutte, 2005). Sulke onderwysers sal dus makliker die hoogste vlak van behoefteverwesenliking soos vervat in Maslow se Hiërargie van Behoeftes, naamlik selfaktualisering, bevredig.

Hoof 2 het genoem dat hy en die res van die bestuurspan mekaar en onderwysers bemagtig met inligting wat tot gesonde welstand bydra. Hoof 4 verduidelik dat personeelontwikkeling elke Vrydagoggend by sy skool plaasvind waartydens die senior bestuur van die skool onder andere leierskapsvaardighede, klaskamerbestuur en die hantering van persoonlike krisisse met die onderwysers bespreek. Dit verg van 'n mens om goed belese te wees. Hoof 1 gebruik die IQMS as 'n maatstaf om onderwysers se sterkpunte te identifiseer en swakpunte te verbeter deur middel van professionele ontwikkeling.

Een van die deelnemers (Hoof 2) gebruik die werknemberystandprogram (EAP) om onderwysers met persoonlike of werkverwante probleme wat hul welstand affekteer,

te help. 'n Ander deelnemer (Onderwyser B1) wil praktiese uitvoerbare oplossings hê eerder as 'n geskrewe beleidsdokument. Onderwyser C1 as 'n vakhoof glo aan oop en duidelike kommunikasie om te verseker dat onderwysers in haar vakgebied te alle tye seker is wat van hulle verwag word. Onderwyser D2 kommunikeer ook met die ouers oor leerderdisipline vir beter bestuur.

Aan die piek van die piramide is die behoefte aan selfaktualisering. Dit verwys na 'n persoon se begeerte om sy/haar volle potensiaal, vermoëns en talente te gebruik (Mulwa, 2016). Die hoof kan onderwysers motiveer deur te verseker dat alle ander behoeftes soos in Maslow se Hiërargie van Behoeftes voorgestel, bevredig word en die onderwysers gemaklik is om hul werk met ywer, bekwaamheid en doeltreffendheid uit te voer. Wanneer dit gebeur, sal dit in die uitvoering van die skool se aktiwiteite en die prestasie van die leerders uitgebeeld word.

5.7 HULPBRONNE OM ONDERWYSERWELSTAND TE BESTUUR

Verskeie hulpbronne wat skoolleiers kan gebruik om onderwyserwelstand te bevorder, word in die data geïdentifiseer. Hierdie hulpbronne word vervolgens bespreek.

Twee van die deelnemers (Hoof 1 en Onderwyser A1) noem dat 'n onderwyser by die skool die taak as 'n sielkundige verrig en tot die res van die onderwysers se beskikking is. Stauffer en Mason (2013) verklaar dat skoolberaders nuttig kan wees in die hantering van stres en kan groepe vir alle belanghebbendes in die onderwys organiseer en lei waarin deelnemers byvoorbait stresbestuurstechnieke leer en ondersteuning aan mekaar bied. Wat opmerklik was, is dat Hoof 3 noem dat 'n onderwyser die werk as 'n berader verrig.

Die kriteria vir die aanstelling van die onderwyserberader is onbekend. Volgens Mushaandja, Haihambo, Vergnani en Frank (2013) bied sommige onderwysers aan om as 'n berader vir onderwysers op te tree, ander onderwysers word weer deur kollegas verkies en ander word deur die skoolhoof geïdentifiseer, omdat hulle ligter werksladings het of werk doen wat met berading verband hou. Die kommer lê verder in die bekwaamheid van die onderwyser-berader om aan die behoeftes van onderwysers te voldoen. Onderwysers wat gewoonlik as beraders optree het nie professionele kwalifikasies nie (Mushaandja, Haihambo, Vergnani & Frank, 2013).

Die effektiwiteit van die aangestelde onderwyser-berader word ook bevraagteken aangesien Onderwyser A2 genoem het dat sy nie die nodige vertroue in die

onderwyser-berader het nie, aangesien konfidentiële inligting met kollegas bespreek word. Die onderwyser wat as berader optree se welstand kan ook daaronder lei aangesien dit addisionele werk is wat hy of sy moet verrig en dit kan 'n effek op die res van die onderwysers hê. Die onderwyser wat as berader optree se welstand kan ook benadeel word as hy of sy nie self berading ontvang nie.

5.8 ONDERSTEUNING MET DIE HANTERING VAN ONDERWYSERWELSTAND

Skoolleiers kan ondersteuning bied aan onderwysers ten einde tot hul welstand by te dra. Die data bring 'n paar ondersteuningsnetwerke na vore, naamlik onderwyservakbonde, skoolbeheerliggame en kollegas wat tot onderwysers en skoolhoofde se beskikking is.

Nege deelnemers beklemtoon die belangrike rol wat hulle kollegas in morele ondersteuning speel. Hoof 4 se bestuurspan is sy grootste bron van ondersteuning en hy waardeer hul insette en die oordra daarvan na die res van die onderwysers. Onderwyser A1 se hoof en mede-departementshoof is haar steunpilare. Onderwyser A2 ontvang geen ondersteuning van haar bestuurspan nie, maar wel van ander kollegas. Onderwyser C1 het 'n kollega by die skool wat sy haar vriendin noem. Hulle gesels, maak grappe en luister na mekaar. Onderwyser C2 vertel dat ondersteuning by die skool ontbreek, maar dat sy wel 'n vertrouensverhouding met 'n departementshoof het. Hoof 4 se bestuurspan is sy grootste bron van ondersteuning. Onderwyser D1 noem dat ondersteuning ontvang word van kollegas, maar dat daar nie 'n formele en gestruktureerde ondersteuningsraamwerk is nie. Onderwyser D2 verduidelik dat haar skoolhoof, departementshoof en vakfasiliteerder ondersteuning aan haar bied.

Dit is duidelik dat onderwysers op kollegas staatmaak wat as hul grootste bron van ondersteuning dien. Daar is egter geen formele strukture in plek wat ondersteuning aan die deelnemende onderwysers verleen nie. Dit is ook duidelik dat hoofde wel 'n belangrike rol speel, soos deur deelnemer C2 en D2 genoem.

Die afwesigheid van die Onderwysdepartement en distrikskantore is kommerwekkend. Strukture vanaf die Department was nie deur enige van die deelnemers genoem nie. Die rede hiervoor kan moontlik wees dat die deelnemers onbewus is van ondersteuningstrukture wat beskikbaar is.

5.9 HOOFSTUKAFSLUITING

In hierdie hoofstuk is die data wat van die verskeie bronne verkry is, ontleed, geïnterpreteer, bespreek en bevindings is gemaak na aanleiding van patrone wat na vore gekom het.

Die menings, houdings en persepsies van onderwysers en skoolhoofde aangaande strategieë om gesonde onderwyserwelstand te verseker, is ontleed. Belangrike bevindings is uit die data gemaak deur die interpretasie van Maslow se Hiërargie van Behoeftes.

Hoofstuk ses bied 'n bespreking van die gevolgtrekkings wat gemaak word, soos dit verband hou met die relevante literatuur. Die gevolgtrekkings word dan gebruik om die navorsingsvrae volledig te beantwoord. Verder word praktiese aanbevelings gemaak, die beperkinge van die navorsing word bespreek en voorstelle vir verdere navorsing word gedoen.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKING, AANBEVELINGS EN SAMEVATTING

6.1 INLEIDING

Die doel van die studie was om vas te stel hoe skoolhoofde onderwyserwelstand in vier stedelike skole in Pretoria bestuur. Die studie het ook gefokus op die persepsies wat onderwysers en skoolhoofde ten opsigte van onderwyserwelstand het. In hierdie hoofstuk beantwoord ek die navorsingsvrae en maak aanbevelings wat op die bevindinge gegrond is. Aspekte wat verdere navorsing vereis word ook uitgelig.

6.2 ANTWOORDE OP DIE NAVORSINGSVRAE

Die hoofnavorsingsvraag wat ek met hierdie studie wou beantwoord was:

Hoe bestuur skoolhoofde die welstand van onderwysers in primêre en sekondêre skole in Pretoria?

Ter ondersteuning van die hoofnavorsingsvraag, het ek die volgende sub-vrae geformuleer:

- Wat is die persepsies van onderwysers ten opsigte van hul eie welstand?
- Wat is die persepsies van skoolhoofde ten opsigte van hul onderwysers se welstand?
- Wat verwag onderwysers van skoolhoofde ten einde goeie onderwyserwelstand te verseker?
- Wat verwag skoolhoofde van onderwysers in die handhawing van hul eie welstand?

Antwoorde op hierdie vrae word in die volgende afdelings aangebied.

6.2.1 Hoe bestuur skoolhoofde die welstand van onderwysers in primêre en sekondêre skole in Pretoria?

Volgens die meerderheid van die deelnemende onderwysers is die skoolhoof in 'n groot mate die direkte of indirekte oorsprong van die bedreigings vir hul welstand. Die gevolgtrekking wat gemaak kan word is dat bedreigings wat deur onderwysers ervaar word tot 'n groot mate deur die skoolhoof veroorsaak word of deur die wyse waarop hy sekere eksterne faktore hanteer.

6.2.1.1 Voordurende veranderinge is 'n uitdaging vir skoolhoofde

Dit wil voorkom asof skoolhoofde sukkel om veranderinge effektief te bestuur. Die skoolhoof se verantwoordelikheid is om onderwysers te ondersteun en om beter terugvoering te gee oor kwessies soos kurrikulumverandering (Garrick et al, 2017). Dit is ook volgens die PAM-dokument (RSA, 2016) een van die talle verantwoordelikhede van die skoolhoof.

Dit sluit aan by vlak twee van Maslow se Hiërargie van Behoeftes nl. veiligheid en sekuriteit, aangesien verandering onsekerheid na vore bring en dit het 'n impak op individue se psigiese welstand. Wanneer veranderinge as 'n bedreiging beskou word, word die emosionele en psigiese veiligheid van onderwysers ook bedreig. Onderwysers kan nie optimaal funksioneer indien hul gevoel van veiligheid bedreig word nie en dus is dit waarskynlik dat hoër orde behoeftes, byvoorbeeld selfaktualisering, ook nie bevredig sal word nie. Indien skoolhoofde nie veranderinge effektief kan bestuur nie, sal dit die onveilige gevoel van onderwysers vererger. Skoolhoofde het dus 'n verantwoordelikheid om 'n veilige omgewing te skep wat bevordelik vir veranderinge is. Dit word ondersteun deur die bevindinge van Smuts (2014) en Mestry (2017).

6.2.1.2 Praktyke wat nepotisme bevorder

Die data dui op praktyke wat nepotisme in die deelnemende skole bevorder en dat sulke praktyke die welstand van onderwysers ondermyn. Skoolhoofde moet dus deursigtig wees in die wyse waarop hulle hul skole bestuur, wat blyk nie altyd die geval in die deelnemende skole is nie.

Skoolhoofde is dit verskuldig teenoor hulle personeel om eties op te tree (Özan, Özdemir, Yirci, 2017). In enige beroep moet mense doen wat binne die etiese kode wat op daardie beroep van toepassing is, verwag word. Dit beteken om die regte ding te doen, al kyk niemand nie (Özan, Özdemir, Yirci, 2017). Dit wil voorkom asof skoolleiers en -bestuurders toenemend die grens oorskry tussen wat reg is, en wat aanvaarbaar is (Özan, Özdemir, Yirci, 2017).

Özan, Özdemir, Yirci (2017) het bevind dat daar waar leiers eties optree, die werknemers meer bereidwillig is om toegewyd aan die organisasie (skool) te wees. Sulke organisasies verkry meer respek en in die geval van skole, sal meer ouers meer geneë wees om hul kinders se opvoeding aan 'n skool toe te vertrou. Die skoolhoof

moet te alle tye regverdig wees, en om nepotisme te vermy, moet skoolhoofde hul beheerliggame betrek by die aanstelling van personeel soos wat deur die Suid-Afrikaanse Skolewet en die Wet op die Indiensneming van Opvoeders vereis word. In werksomstandighede waar nepotisme toegepas word, is onderwysers geneig om nie meer veilig in hulle werksomgewing te voel nie en word werksekuriteit nie meer verseker nie.

6.2.1.3 Oneweredige verdeling van die werkslas

Die oneweredige en soms onbillike verdeling van die werkslas tussen onderwysers is 'n wesenlike probleem in die deelnemende skole. Die data dui daarop dat skoolhoofde hierdie aspek nie konsekwent toepas nie.

Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofde (RSA, 2016b) bepaal dat daar van skoolhoofde verwag word om 'n bemagtigende omgewing te skep en te bevorder. Dit sluit in dat alle vakante poste betyds gevul moet word en dat daar na 'n billike en regverdige verspreiding van die werkslading onder personeel gestreef moet word. Die skoolhoof moet personeel ook adviseer, bystaan en ondersteun ten opsigte van hul diensvoorwaardes en arbeidsverwante kwessies in die skool.

Soos genoem in Hoofstuk 1, lei oorvol klaskamers en 'n gebrek aan selfdisipline onder leerders tot hoë spanningsvlakke onder onderwysers (Rall, 2019). Indien die skoolhoof nie behoorlike leiding gee of werkslaste billik onder sy personeel verdeel en versprei nie, sal dit 'n impak op die psigiese welstand van die onderwyser hê en tot uitbranding lei. Op sy beurt veroorsaak uitbranding dat onderwysers die beroep toenemend verlaat of dat hul behoefte aan selfverwesenliking onbevredig gelaat word. Sulke onderwysers sukkel dan om effektief te onderrig en die leerders word benadeel.

6.2.1.4 Gebrek aan effektiewe kommunikasie

Gesonde interpersoonlike verhoudings tussen onderwysers, tussen onderwysers en leerders en tussen onderwysers en ouers is belangrik. Kommunikasie speel 'n groot rol in die bou en behou van verhoudings. Dit is van waarde indien daar gereelde, oop, duidelike en eerlike kommunikasie tussen rolspelers plaasvind. 'n Gebrek aan kommunikasie lei tot onsekerheid wat angste na vore bring en selfs konflik wanneer misverstande ontstaan. Die gevolg is dat onderwyserwelstand ondermyn word indien kommunikasie angste en of konflik tussen onderwysers en enige van die rolspelers veroorsaak. Om aan onderwysers die nodige inligting te gee wanneer daar

onsekerheid heers, is dus 'n goeie benadering om welstand te bestuur. Daar blyk egter 'n gebrek aan effektiewe kommunikasie te wees in die deelnemende skole, wat tot onsekerheid en 'n gebrek aan deursigtigheid bydra.

Dit is baie belangrik dat onderwysers ook 'n opinie moet lug. Skoolhoofde moet veilige werksomstandighede skep sodat onderwysers die vrymoedigheid het om hulle insette te lewer. Skoolhoofde moet nooit summier nuwe idees afskiet nie en daarom is die skep van professionele leergemeenskappe waarin almal die vrymoedigheid het om insette te lewer baie belangrik.

Skoolhoofde het 'n plig om kommunikasie op alle vlakke te verbeter en strategieë en prosedures in plek te stel om te verseker dat goeie kommunikasie wel plaasvind. Hierdie plig is verder onderstreep deur die COVID-19 pandemie wat effektiewe kommunikasie verder bemoeilik. Onderwysers kon nie meer aan die begin van die pandemie in die personeelkamer bymekaarkom soos in die verlede nie. Skole is geforseer om virtuele of afstandvergaderings te hou deur van byvoorbeeld Microsoft Teams gebruik te maak. Swak internet konektiwiteit belemmer hierdie vorm van kommunikasie.

6.2.1.5 Probleme met leerderdisipline

Die data dui daarop dat dit veral jong en onervare onderwysers is wat nie voldoende ondersteuning van hul skoolhoofde ontvang met die bestuur van leerderdisipline nie. Dit wil ook voorkom dat reëls ook nie altyd konsekwent toegepas word nie. Die leierskap van die skoolhoof is dus belangrik. Onderwysers benodig die ondersteuning en teenwoordigheid van die skoolhoof. Die bestuurstelsels van die skool moet effektief wees, omdat swak leerderdisipline 'n negatiewe impak op die moraal van onderwysers het. Onderwysers verlang na 'n sisteem wat minder tydrowend is en waar daar gevolge is vir leerders met swak gedrag.

Swak leerderdisipline het 'n emosionele en psigiese impak op onderwyserwelstand aangesien dit onderwysers se behoefte aan veiligheid en sekuriteit (vlak twee van Maslow se Hiërargie) negatief affekteer deur spanning te veroorsaak. Sodoende word hul toewyding ondermyn.

6.2.1.6 Gebrek aan ouerbetrokkenheid

'n Gebrek aan ouerbetrokkenheid is een van die deelnemende skoolhoofde se grootste uitdagings. 'n Gebrek aan ouerbetrokkenheid plaas addisionele druk op onderwysers en veroorsaak dat onderwysers se spanningsvlakke verhoog. Ouers se werksomstandighede of laksheid om hul plig as ouer na te kom dra by tot onderwysers se frustrasie om ouers se samewerking te kry in die handhawing van dissipline en die bevordering van akademiese belangstelling. Die gevolg is dat onderwysers daaglik daarmee stoei. Skoolhoofde het dus 'n belangrike taak om ouer-onderwyserverhoudinge te bevorder. Skoolhoofde het ook 'n opvoedingstaak teenoor ouers om hulle bewus te maak van hulle verantwoordelikhede en wat die skool van hulle verwag.

Volgens Wang, Deng en Yang (2016) is 'n benadeelde ekonomiese status 'n hindernis vir ouers met 'n lae inkomste om opvoedkundig betrokke te wees. Wang, Deng en Yang (2016) verduidelik dat ouers met lae inkomstes geneig is om tyds- en energiebeperking, lae sosiale ondersteuning en verhoogde spanning te ervaar as gevolg van werkvereistes en 'n gebrek aan finansiële hulpbronne. Al hierdie beperkinge dra by tot ouers se gebrek aan motivering en selfdoeltreffendheid om by hul kinders se opvoeding betrokke te raak (Wang, Deng & Yang, 2016). Malone (2017) sluit hierby aan deur te verduidelik dat sommige ouers dit moeilik vind om by hul kinders se skoolwerk betrokke te wees as gevolg van hul sosio-ekonomiese omstandighede. Volgens Malone (2017) moet skoolleiers maniere vind om die gebrek aan ouerbetrokkenheid die hoof te bied. Malone (2017) stel onder andere voor dat opleidingsprogramme en bewusmakingsveldtogte aan ouers gebied kan word om hul toe te rus om aan die opvoedingsproses deel te neem. Hierdie strategieë kan ouerbetrokkenheid bevorder, maar verhoog ook gelyktydig die werkslading en verantwoordelikheid van onderwysers om hierdie strategieë te implementeer en volhoubaar te maak. Ek is egter van mening dat verhoogde ouerbetrokkenheid met die ondersteuning van skoolhoofde die las van onderwysers eerder kan verminder. Komitees kan byvoorbeeld gestig word en ouer-vertegenwoordigers kan gebruik word om die administratiewe lading te verlig, soos byvoorbeeld met die reël van fondsinsamelings. Die beplanning rondom die stig van 'n komitee en wat dit behels is 'n eenmalige proses wat net elke jaar aangepas kan word. Dit kan 'n positiewe invloed hê, want gelukkige onderwysers is bevorderlik vir 'n gelukkige skoolgemeenskap.

6.2.1.7 Die bestuur van interpersoonlike verhoudinge

Gesonde interpersoonlike verhoudings gee onderwysers die vrymoedigheid om inligting te deel soos wanneer dit met hulle sleg gaan, daar 'n noodgeval by die huis is of wanneer take weens omstandighede buite hul beheer nie afgehandel kan word nie. Goeie interpersoonlike verhoudings maak dat onderwysers en skoolhoofde op mekaar kan reken.

Maslow se derde vlak van behoeftes is van toepassing op onderwysers se behoefte aan liefde en aanvaarding (Mulwa, 2016). Werknemers streef daarna om werkverhoudinge te vestig deur vertrouwe, vriendskappe, liefde en intimiteit te bou ten einde die aanvaarding van ander mense te ervaar. Dit is dus belangrik dat elke onderwyser welkom en deel van die skoolgemeenskap moet voel. Mense moet 'n gevoel van aanvaarding ervaar. In die afwesigheid van hierdie elemente word baie mense vatbaar vir eensaamheid, angs en depressie. In hierdie verband kan die skoolhoof die onderwysers motiveer deur sosiale leiding aan te moedig, ontspanningsaktiwiteite wat 'n groep betrek te bevorder en spanwerk aan te moedig. Dit sal die personeel in staat stel om meer betrokke te raak by die skoolprogram.

6.2.1.8 Werksekuriteit

Werksekuriteit blyk 'n probleem te wees. Weereens moet skoolhoofde oop en eerlik met hul personeel wees – veral in die tyd van die COVID-19 pandemie. Skole het finansiële druk ervaar weens die feit dat baie ouers se salarisse verminder het, voordele weggevat is en dat baie ouers selfs hulle werk verloor het. Kwintiel 4 en 5 skole word die meeste geraak deur verliese aan inkomste en 'n gebrek aan fondse. Die gevolg was dat salarisse en die aanstelling van onderwysers wat deur skoolbeheerliggame in diens geneem is hierdeur geraak word. Hierdie onderwysers ervaar dus groter onsekerheid en angs ten opsigte van hul werksekuriteit. Beheerliggaamonderwysers voel ook konstant asof hulle hulself moet bewys teenoor die skoolhoof sodat hulle kontrakte hernu sal word. Onderwysers wat onsekerheid beleef, se welstand word ondermyn. Waar skoolbeheerliggame genoodsaak is om onderwysers af te dank, word addisionele druk op die oorblywende onderwysers geplaas omdat addisionele werkspligte onder hulle verdeel moet word. Die gevolg is dat onderwysers meer geneig is om uitbranding te ervaar en die skool of beroep verlaat wat weer die kommer na werksekuriteit na vore bring.

Die skoolhoof en beheerliggaam moet verseker dat werksekuriteit ten alle koste beskerm word en dat enige vorm van aflegging voorkom moet word. Dit kan gedoen word deur proaktiewe stappe te volg soos gereelde oudits te onderneem, bemagtigingsprogramme en maatskaplike kooördineerders te betrek vir opleiding en berading van onderwysers. Afleggingsprosesse moet hanteer word ingevolge regsvereistes en billike afleggingsprosedures soos in Artikel 189 van die Wet op Arbeidsverhoudinge vervat is, en volgens die dienskontrakte met onderwysers. Onderwysvakbonde behoort ook betrek te word om te verseker dat onderwysers se regte beskerm word. Alternatiewe opsies wat die skoolhoof in samewerking met die beheerliggaam kan oorweeg sluit salarisvermindering in, die opskorting van bonusse en laastens aflegging van onderwysers. Dit moet egter in oorleg met die betrokke onderwysers geskied. Omdat hierdie onsekerheid vlak twee van Maslow se Hiërargie, naamlik 'n behoefte aan veiligheid en sekuriteit, beïnvloed, moet skoolhoofde verseker dat onderwysers se belange tydens verhoogde beroepsonsekerheid beskerm word.

6.2.2 Wat is die persepsies van onderwysers ten opsigte van hul eie welstand?

Die bevindinge dui daarop dat onderwysers verstaan wat welstand beteken en dat hulle ook beseft dat dit 'n impak op hulle fisiese en psigiese welstand het. Volgens die data konseptualiseer hulle 'onderwyserwelstand' vanuit hul eie ervaringswêreld.

Die deelnemers beskryf welstand as 'n meganisme om te "cope", wat 'n impak op hulle fisiese, psigiese, geestelike, persoonlike en professionele gesondheid het. Hulle koppel dit aan die manier hoe hulle emosies ervaar en ondersteuning ontvang by die werk.

Uit die bevindinge is dit duidelik dat onderwyserwelstand impliseer tevrede en produktiewe onderwysers met gesonde werksverhoudings wat 'n optimale bydrae aan die onderwys kan lewer. Onderwyserwelstand is dus nie net 'n beleid om siektestoestande te elimineer nie, maar eerder die kweek van 'n gesonde lewensbenadering.

Onderwysers se welstand word daagliks afgetakel omdat hulle al hoe meer rolle moet vertolk en verantwoordelikhede moet nakom. Bo en behalwe hul rol om te onderrig en administratiewe en buitemuurse aktiwiteite uit te voer, word van hulle verwag om ook die rol as ouer en maatskaplike werker te vervul. Die blote feit dat skole beraders nader om onderwysers toe te spreek, gee 'n aanduiding dat welstand kommer wek.

Vervolgens word kategorieë van onderwyserwelstand deur die lens van Maslow se Hiërargie van Behoeftes bespreek.

6.2.2.1 Emosionele welstand –Vlakke 2 en 3 van Maslow se Hiërargie van Behoeftes

Die oorheersende bedreiging vir onderwyserwelstand wat na vore gekom het, is onderwysers se werkladings. Wat opmerlik is, is dat die deelnemers wat meer as tien jaar onderwyservaring het, leerderdisipline as 'n bedreiging vir welstand geïdentifiseer het, terwyl onderwysers met minder as tien jaar onderwysondervinding werklading, onbillike verdeling van pligte en 'n gebrek aan ondersteuning as bedreigings vir onderwyserwelstand identifiseer. Werkoornlading is oor die algemeen as 'n risiko beskryf. Dit blyk asof die leerder-onderwyser verhouding nie oorskry word nie, maar dat ander faktore 'n groter bydrae lewer tot werkoornlading.

Die deelnemende onderwysers het geen formele opleiding ontvang om hulle welstand te bestuur nie, en het sodoende hulle eie metodes in plek ontwikkel om te “cope” soos byvoorbeeld oefening, rus, mooi maak van 'n klas, tydbestuur, ensovoorts. Dit is opmerklik dat die deelnemende skoolhoofde ook geen meganisme in plek het om druk op onderwysers te verlig nie, behalwe om motiverende toesprake te lewer en motiveringsprekers na die skool te nooi. Dit op sig self is nie voldoende nie. Onderwysers benodig formele opleiding om hulle tyd beter te bestuur om stres te kan verminder. Onderwysers met minder as tien jaar ervaring benodig veral meer opleiding, omdat jonger onderwysers geneig is om vinniger te leer en aangesien klaskamer- en kurrikulumbestuur, onderrig, buitemuurse bedrywighede, lesvoorbereiding en administrasie vir hulle nuut is en tegnologie optimaal gebruik moet word.

Verder het die deelnemende skole ook nie behoorlike beleide in plek om onderwyserwelstand te bestuur nie. Nie een van die deelnemende onderwysers kon beleide noem wat hulle help om hulle welstand te bevorder nie. Dit belig 'n groter probleem, want as hulle nie opleiding ontvang of bewus is van beleide nie, kan die afleiding gemaak word dat die skoolhoof en Department van Basiese Onderwys nie veel doen om onderwysers te ondersteun nie.

Onderwysers is dus dan aan hulle eie genade oorgelaat ten opsigte van hul welstand. Dit kan wees dat daar wel beleide in plek is, maar dat dit nie behoorlik geïmplementeer word nie. Dit wil voorkom asof net die skoolhoofde toegang tot sulke beleide het, maar dit nie deel of toepas nie (Deelnemer D2).

6.2.2.2 Ekonomiese welstand – Vlak 2 van Maslow se Hiërgie van Behoeftes

Deelnemende onderwysers het genoem dat werksekuriteit en nepotisme bydra tot die ondermyning van hulle welstand. Onderwysers verdien die versekering dat hulle poste veilig is en dat poste te alle tye op 'n etiese en regverdig wyse gevul sal word. Volgens Fisher en Royster (2016) kan gevoelens soos verontregting, onregverdigheid, onbillikheid of teenstrydigheid die onderwyser angstig en onseker laat voel. Daardie gevoelens verhoog die stresvlakke van onderwysers en produseer onbevredigende gevoelens oor hul skool, kollegas en uiteindelik die beroep (Fisher & Royster, 2016). Meer tasbare aspekte kan op hierdie vlak ingesluit word, soos werksekerheid en salaris en byvoordele soos pensioen- en mediese fondse bydraes. (Fisher & Royster, 2016). Sodra al hierdie gevoelens verdwyn het, sien onderwysers nie meer die onmiddellike behoefte aan sekuriteit nie, en hulle verlang dan na 'n sterker band met die beroep (Fisher & Royster, 2016). Vir onderwysers sluit die ekonomiese sekuriteit die vooruitsigte van 'n hoër salaris in. Wat ook belangrik is, is die veiligheid van hul tyd om belangrike take soos om skrifte te merk en beplanning moontlik te maak (Fisher & Royster, 2016).

Eraniil (2017) het etiese leierskap beskryf as diegene wat met geregtigheid en respek teenoor minderes optree. Dit blyk egter dat van die deelnemende skoolhoofde nie billik teenoor al hul onderwysers optree nie en dat die nodige modelgedrag nie tentoongestel word nie.

6.2.2.3 Fisiese welstand – Vlak 1 van Maslow se Hiërgie van Behoeftes

Alhoewel verwysings na fisiese welstand nie prominent in die data voorkom nie, toon die data dat daar wel 'n beduidende voorkoms van onderwyserafwesighede is. Die deelnemers wat meer as tien jaar onderwyservaring het, het ook melding gemaak dat verhoogde spanningsvlakke tot verhoogde gesondheidsrisiko's lei. Omdat fisiese welstand as deel van Vlak 1 van Maslow se Hiërgie van Behoeftes geklassifiseer word, sal die verslegtende gesondheidsvlakke van onderwysers 'n negatiewe invloed hê op die mate waarop die hoër orde behoeftes van onderwysers bevredig word.

6.2.2.4 Sosiale welstand – Vlak 3 van Maslow se Hiërargie van Behoeftes

Deelnemende onderwysers beskou ongesonde interpersoonlike verhoudings in die werksplek as 'n wesenlike bedreiging vir hul welstand. Die effek wat werksdruk op hul persoonlike lewens het, is ook as 'n bedreiging vir onderwyserwelstand geïdentifiseer. Dit wil voorkom of die deelnemers sukkel om 'n balans tussen hul professionele en persoonlike lewens te handhaaf. Skoolhoofde moet daarop bedag wees en die belangrikheid daarvan vir onderwyserwelstand verstaan. Dit sluit aan by die bedreigings vir psigiese welstand wat vervolgens bespreek word.

6.2.2.5 Psigiese welstand – Vlak 3 van Maslow se Hiërargie van Behoeftes

Die psigiese welstand van onderwysers wek kommer – dus moet al bostaande aspekte as ewe belangrik beskou word. Indien skoolhoofde nie na behore bestuur en lei nie, sal onderwysers se psigiese gesondheid benadeel word. Dit blyk die geval te wees in al die deelnemende skole. Alhoewel van die deelnemende skoolhoofde wel pogings aanwend om die simptome aan te spreek deur beraders en gassprekers na die skole te nooi, sal meer gedoen moet word om onderwysers se psigiese welstand te verseker.

6.2.2.6 Gebrek aan ouerbetrokkenheid – Vlakke 3, 4 5 van Maslow se Hiërargie van Behoeftes

Die afwesigheid van ouerbetrokkenheid verhoog die werkslading en plaas addisionele druk op onderwysers. Dit maak dit moeiliker vir onderwysers om hulle hoër orde behoeftes te bevredig. Dit plaas addisionele druk op onderwysers. Dit word aanbeveel dat ouers aangemoedig en selfs opgelei word om hul verantwoordelikhede ernstiger op te neem en om ook die belangrike rol wat die skool speel, te verstaan.

6.2.3 Wat is die persepsies van skoolhoofde ten opsigte van hul onderwysers se welstand?

Bevindinge van hierdie studie dui daarop dat die skoolhoofde hoofsaaklik van onderwysers verwag om verantwoordelikheid vir hulle eie welstand te aanvaar. Boeke en ander materiaal word aan onderwysers aanbeveel om hul kennis te verryk. Skoolhoofde verwag van onderwysers om selfdisipline te hê, om 'n lewenslange leerder te bly en om 'n deskundige van hul vakgebied te wees. Skoolhoofde verwag ook dat onderwysers kursusse bywoon wat deur die Departement van Basiese Onderwys, die SAOU en ander organisasies beskikbaar gestel word. Skoolhoofde

beskou sulke kurusse as bemagtigingsgeleenthede wat onderwysers beter sal toerus om hul talle uitdagings te bowe te kom. Dit is egter te betwyfel of hierdie kursusse wat sporadies en op 'n *ad hoc* basis plaasvind, aan die die behoeftes ten opsigte van die bevordering van onderwyserwelstand voldoen.

Dit het na vore gekom dat die deelnemende skole van beraders en motiveringsprekers gebruik maak om met onderwysers te werk. Skoolhoofde het genoem dat beraders beskikbaar is en dat dit ideaal sou wees om 'n berader of sielkundige te hê wat voltyds in diens van die skool is. Hierdie kan beskou word as 'n erkenning van die deelnemende skoolhoofde dat onderwysers addisionele ondersteuning benodig en dat daar nie genoeg gedoen word om onderwysers se welstand te bevorder nie. Dit was ook opvallend dat die betrokke skole van dieselfde spreker gebruik maak om onderwysers te motiveer. Skoolhoofde is dus bewus van probleme ten opsigte van onderwyserwelstand.

6.2.4 Wat verwag onderwysers van skoolhoofde ten einde goeie onderwyserwelstand te verseker?

Spesifieke gedrag by skoolhoofde word uitgewys as faktore wat onderwyserwelstand beïnvloed. Van die aspekte wat in die beantwoording van die hoofnavorsingsvraag uitgelig is, is ook hier van toepassing. Aanpassings in die skoolhoofde se gedrag sal verandering in hul leierskapstyl verg wat beter menseverhouding na vore sal bring.

Onderwysers verwag deursigtigheid van skoolhoofde. Skoolhoofde moet dus op 'n wyse werk wat vir onderwysers maklik is om te verstaan waarom sekere aksies uitgevoer en besluite geneem is. Deelnemers het spesifiek genoem dat deursigtigheid moet geld by die aanstel van onderwysers op verskillende posvlakke, aangesien onderwysers van mening is dat die beste gekwalifiseerde kandidate soms benadeel word.

Goeie en oop kommunikasie word van skoolhoofde verwag. Uit die bevindinge was dit duidelik dat daar baie eenrigting-kommunikasie plaasvind en dat onderwysers die behoefte het om gehoor te word. Onderwysers wil geken word in 'n saak en die vrymoedigheid hê om insette te kan lewer en die skoolhoof te kan nader met sake wat persoonlik of skoolverwant is.

Onderwysers verwag deurgaans konsekwentheid met die toepassing van reëls en grense. Die optrede van die skoolhoofde het geblyk nie altyd regverdig te wees nie.

Sommige onderwysers kan met meer wegkom, terwyl daar weer van ander meer verwag word wat by die oneweredige verdeling van pligte aansluit. Onderwysers verlang regverdige en billike behandeling van 'n skoolhoof aangesien nepotisme geïdentifiseer is. Dit het algemeen na vore gekom dat voortrekkery plaasvind wat respek en vertrouwe tussen die skoolhoof en onderwysers belemmer.

6.3 AANBEVELINGS

Uit die bevindinge kom dit na vore dat die verantwoordelikhede en verwagtinge van onderwysers al hoe meer word, en dit lei tot uitputting. Onderwysers moet hul energie hernu deur selfverantwoordelik te wees, en om gereeld te rus ten einde uitputting te voorkom. Die volgende praktiese riglyne kan deur onderwysers gevolg word om rus te bewerkstellig.

Fisiese rus sluit aktiewe rus in wat alles te doen het met die hormone in jou brein en passiewe rus deur te slaap. Oefening is 'n goeie voorbeeld van aktiewe rus wat veroorsaak dat gif- of spanningshormone (bv. kortisol en adrenalien) daal en jou positiewe (bv. serotonine of dopamine) hormone styg. Onderwysers kan selfs 'n massering oorweeg of strekoefeninge soos joga of pilates doen ten einde die positiewe hormone te laat styg.

Verstandelike rus is om die dinge te los wat jou energie deur die dag tap en wat baie konsentrasie verg. Onderwysers kan dit beoefen deur na ure hul skootrekenaar af te sit en administratiewe take soos beplanning en merkwark by die skool te los.

Sensoriese rus kan beoefen word deur skermtyd (elektronika) te verminder. Persone moet die indring van lig minimaliseer, want dit beïnvloed die slaaphormoon. Gebruik digte gordyne in die slaapkamer en sit die selfoon so lank as moontlik voor slapenstyd weg. Onderwysers werk in 'n geraasomgewing en deur die radio in die motor af te sit sal sensoriese rus na vore bring.

Kreatiewe rus sal bewerkstellig word deur te ervaar en te doen wat vir 'n onderwyser mooi en lekker is. Dit kan wegbreke na natuurlike omgewings wees soos die see of bosveld of om dinge te doen soos musiek luister, toneel kyk, tuinwerk, skilder en verf.

Onderwysers is meestal konflikvermyders en sê vir alles ja. Onderwysers moet eg en eerlik wees teenoor hulleself, kollegas en skoolhoof en leer om nee te sê. Deur ekstra werkswaardes van die hand te wys kan emosionele rus bewerkstellig.

Onderwysers moet hulself omring met positiewe, opbouende mense by wie daar emosioneel veilig gevoel word. Samesyn met vriende en familie kan dieselfde uitwerking as 'n vakansie hê. Distsansieer jou van mense wat nie goed is vir jou nie. Dit is 'n vorm van sosiale rus.

Geestelike en spirituele gesondheid is ook belangrik. Daarom moet onderwysers tyd afstaan vir geestelike ontwikkeling.

Al hierdie wenke dui egter daarop dat onderwysers hul tyd effektief moet kan bestuur. Die ontwikkeling van beide klaskamerbestuur- en tydbestuursvaardighede is dus belangrik. Dit is hier waar die skoolhoofde 'n belangrike rol kan speel. Motiveringsprekers sal net korttermyn resultate kan lewer indien tyd- en klaskamerbestuursvaardighede ontbreek.

Nog 'n paar aanbevelings sluit in:

Groter bewusmaking aan skoolhoofde oor die belangrikheid van onderwyserwelstand aangesien die rol wat 'n skoolhoof speel in die handhawing van onderwyserwelstand kritiek is vir die gesondheid van die onderwyser en die sukses van die skool.

Groter bewusmaking aan die Departement van Basiese Onderwys oor die belangrikheid van en bedreigings vir onderwyserwelstand. As die primêre werkgewer van onderwysers in Suid-Afrika het hulle 'n groot verantwoordelikheid in hierdie verband. Dit blyk egter dat die DBO te kort skiet in die ondersteuning wat hulle aan onderwysers bied.

6.4 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Hierdie studie voorsien omvangrykende en waardevolle data met betrekking tot die wyse waarop onderwyserwelstand in stedelike skole bestuur word. Die deelnemers het gedetailleerde terugvoer gegee rakende hul siening oor onderwyserwelstand en die bestuur daarvan. Hierdie navorsing het 'n behoefte vir verdere navorsing na vore gebring, veral om die bevindinge te kan veralgemeen. Dit wil voorkom asof al vier skole leemtes ervaar in hul pogings om onderwyserwelstand suksesvol te bestuur. Deur slegs op die onderhoude as 'n gegewe instrument te vertrou om data in te samel met 'n klein aantal deelnemers, word 'n wyer kwalitatiewe studie en 'n grootskaalse kwantitatiewe studie voorgestel om skole in ander kontekste in te sluit.

Hierdie studie verskaf insig ten opsigte van die bestuur van onderwyserwelstand in skole in 'n minder welvarende omgewing in Pretoria. Soortgelyke studies in ander

skoolkontekste word ook aanbeveel. 'n Vergelykende ondersoek na skole in minder en meer gegoede gebiede in ander stede, sowel as in voorstedelike en landelike gebiede kan insiggewende bydraes lewer. Ander geografiese gebiede in Suid-Afrika sal nie noodwendig dieselfde bevindings lewer nie. Die deelnemende skole wat skoolgelde hef in terme van die Nasionale Norme en Standaarde vir Skoolbefondsing (NNSSF) (RSA, 2013: aanlyn) is almal in Pretoria geleë. Nie-skoolfondsbetalende skole is uitgesluit, wat ruimte vir 'n verdere studie bied.

'n Diepgaande studie wat enkele skoolhoofde in laerskole en hoërskole behels, is ook verdienstelik vir verdere ondersoek. So 'n studie kan moontlik die standpunte van die HODs en adjunkhoofde aangaande die rolle en verantwoordelikhede in die bestuur van onderwyserwelstand insluit. Navorsing oor die rol van die DBO in die opleiding en bemagtiging van skoolhoofde in terme van onderwyserwelstand is ook nodig.

Vir toekomstige navorsing kan die impak wat 'n skoolhoof se leierskap- en bestuurstyl op onderwyserwelstand uitoefen, ondersoek word. Dit is duidelik uit die bevindinge dat die skoolhoofde meestal 'n kombinasie van outokratiese en verspreide leierskapstyle beoefen. Die outokratiese skoolhoofde in die studie het nie onderwysers by besluitneming betrek nie en eerder die werksverpligtinge as die onderwyser geprioritiseer, met ander woorde hulle is meer taakgerig as mensgerig. Die skoolhoofde wat verspreide leierskap beoefen was geneig om pligte te versprei, maar oneweredig. 'n Opnamestudie kan met die ouers van 'n skool uitgevoer word om die persepsie oor die leierskap- en bestuursdinamika van die skool te bepaal.

'n Vergelykende studie waar skoolhoofde van verskillende geslagte praktiseer kan ook aandag geniet. Die deelnemende skoolhoofde was manlik en 'n differensiasie tussen manlike en vroulike skoolhoofde mag dalk interessante bevindinge lewer.

Die aantal jare ervaring van die deelnemende skoolhoofde wissel van 25 jaar tot 29 jaar. Dit sal nuttig wees om te ondersoek of faktore soos kwalifikasies, ervaring en emosionele intelligensie 'n invloed sou hê op die suksesvolle bestuur van onderwyserwelstand al dan nie.

6.5 TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE

Die volgende tekortkominge van hierdie navorsing kan aandag geniet:

Hierdie is 'n kwalitatiewe studie met min deelnemers in net 'n paar skole in die weste van Pretoria, dus kan bevindinge en gevolgtrekkings nie veralgemeen word oor die hele onderwyserbevolking nie.

Die vier skole wat as die navorsingsinrigtings gebruik is, het dieselfde sosio-ekonomiese status. Dit sal interessant wees om te sien of die navorsingsbevindinge korreleer met studies wat behartig is by skole wat in gebiede met 'n hoër sosio-ekonomiese status geleë is.

6.6 AFSLUITING

Die skoolhoof se leierskapgedrag, het 'n wesenlike impak op die welstand van onderwysers. Na aanleiding van die data-analise speel die skoolhoof 'n merkwaardige rol in die handhawing van onderwyserwelstand. Skoolhoofde kan gerus meer ingesteld raak op die welstand van hul onderwysers aangesien skoolhoofde hoofsaaklik net van beraders en 'n motiveringspreker gebruik gemaak het om die welstand van onderwysers te verbeter.

Onderwysers het welstand as 'n gevoel van geluk beskryf. 'n Gelukkige onderwyser lei tot 'n positiewe kind wat op sy beurt die ouers positief maak wat dan na die gemeenskap oorspoel. Dit veroorsaak 'n rimpeleffek op die welstand van onderwysers. Onderrig en leer is afhanklik van onderwysers en daarom moet onderwyserwelstand aandag geniet om nie net 'n merkwaardige verskil in die skoolgemeenskap te maak nie, maar ook in die wyer gemeenskap. Dit is dus belangrik dat die skoolhoof in samewerking met sy of haar bestuur, die skoolbeheerliggaam en die DBO bewus is van die talle faktore wat onderwyserwelstand beïnvloed, sodat dit aangespreek kan word ten einde sukses en volhoubaarheid by skole en hul omliggende omgewings te verseker. Die primêre rolspeler is die skoolhoof se leierskapgedrag. Daar bestaan egter ook sekondêre faktore, wat glad nie met die skoolhoof se bestuursgedrag te make het nie, maar wat 'n merkbare, alhoewel kleiner, impak op onderwyserwelstand het. Die sekondêre faktore wat 'n invloed op onderwyserwelstand het, is: leerderdisipline, ouerbetrokkenheid en verhoudings met kollegas. Al hierdie rolspelers (leerders, ouers, kollegas) beïnvloed mekaar op verskeie maniere en dit is belangrik dat skoolhoofde bewus moet wees van, en ag

slaan op, die impak wat hul leierskapedrag op onderwyserwelstand het om uiteindelik 'n onderwyserkorps te vorm wat kwaliteit onderrig lewer.

Die 21ste eeu waarin onderwysers hulself tans bevind is baie gejaagd en stresvol. Dit is belangrik dat onderwysers die riglyne moet toepas en selfverantwoordelikheid aanvaar om beter na hulself te kyk. Wat werk en wat die lewe van mens vra verskil van individu tot individu. Elke onderwyser verkeer in verskillende werksomstandighede met soortgelyke uitdagings en ervaar verskillende persoonlike omstandighede. Onderwysers moet investeer in rus ten einde optimaal te funksioneer.

7. BIBLIOGRAFIE

- Acton, R. & Glasgow, P. 2015. Teacher well-being in neo-liberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8): 99-114.
- Antoniou, A.S., Ploumpi, A. & Ntalla, M. 2013. Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies, 4(3): 349-355.
- Antwi, S.K. & Hamza, K. 2015. Qualitative and quantitative research paradigms in business research: A philosophical reflection. *European Journal of Business and Management*, 7(3): 217-225.
- Avolio, B.J., Waldman, D.A. & Yammarino, F.J. 1991. Leading in the 1990s: The four I's of transformational leadership. [Electronic version]. *Journal of European Industrial Training*, 15(4): 9-16.
- Ayeni, A.J.A. & Amanekwe, A. P. 2018. Teachers' instructional workload management and students' academic performance in public and private secondary schools in Akoko North-East Local Government, Ondo State, Nigeria. *American International Journal of Education and Linguistics Research*, 1(1): 9-23.
- Balyer, A., Karatas, H. & Alci, B. 2015. School principals' roles in establishing collaborative professional learning communities at schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197: 1340-1347.
- Bangs, J. & Frost, D. 2012. *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. Cambridge: Education International Research Institute.
- Bass, B.M. 1985. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press, New York, NY.
- Bass, B.M., Waldman, D.A., Avolio, B.J. & Bebb, M. 1987. Transformational leadership and the falling dominoes effect. [Electronic version]. *Group and Organization Studies*, 12(1): 73-86.
- Bass, B.M. 1990. From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3): 19-31.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. 1994. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage, Thousand Oaks, CA.

- Battaglia, D. & Battaglia, J. 2016. Faculty mentoring in communication sciences and disorders: Case study of a doctoral teaching practicum. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20(3): 1-77.
- Baxter, P. & Jack, S. 2008. Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4): 544-559.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. 2014. The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43: 15-26.
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., De Cordova, F. & Pedrazza, M. 2019. Psychosocial risks and violence against teachers. Is it possible to promote well-being at work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*: 1-13.
- Bertram, C. & Christiansen, I. 2017. Understanding research: An introduction to reading research. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Bipath, K., Venketsamy, R. & Naidoo, L. 2019. Managing teacher absenteeism: Lessons from independent primary schools in Gauteng, South Africa. *South African Journal of Education*, 39(2): 1-9.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C. & Walters, F. 2016. Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Innovative Methods*, 23: 1802–1811.
- Botha, J.J. 2006. Die invloed van die werksomstandighede van hoërskool-onderwysers op hulle houding teenoor hulle werk en hulle motiveringsvlak. M.Ed. tesis, Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Brinia, V. & Tsouni, V. 2017. Management and leadership: Perceptions of principals and teachers of the secondary education directorate. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(1): 11-27.
- Burger, J. 2017. Skoolhoofde se leierskapspraktyke met betrekking tot die skepping van ruimte by hul skole. Proefskrif ingelewer vir die graad D.Ed aan die Universiteit Stellenbosch: 1-298.
- Burns, J.M. 1978. Leadership. New York: Harper Row Publishing.
- Cameron, R. 2011. An analysis of quality criteria for qualitative research: 1-16. Gladstone: Central Queensland University.

Caspersen, J. & Raaen, F. D. 2014. Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2): 189-211.

Cloete, P.A. 2015. The impact of an employee well-being programme on return on investment in terms of absenteeism and employee psychosocial functioning. University of Pretoria.

Collett, K.S. 2013. Teacher perceptions of the role of a primary school principal in supporting their well-being: Learning from a South African public school in challenging conditions. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Philosophiae Doctor in the Faculty of Education: 1-359. University of the Western Cape.

Cox, A., Solomon, B. & Parris, D. 2018. Her well-being is a critical and often overlooked part of school health. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <https://www.childtrends.org/blog/teacher-well-being-is-a-critical-and-often-overlooked-part-of-school-health> [Besoek op 12 April 2021].

Creswell, J.W. 2012. Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Edition). Pearson, Edwards Brothers Malloy.

Cronin, C. 2014. Using case study research as a rigorous form of inquiry. *Nurse Researcher*, 21(5): 19-27.

Dağlı, A. & Akyol, Z. 2019. The relationship between favouritism behaviours of secondary school administrators and organizational commitment of the teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7): 35-49.

Day, C. & Kingston, A. 2008. Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1): 7-23.

De Witt, M.W. & Lessing, A.C. 2013. Teachers' perceptions of the influence of learners' undisciplined behaviour on their working life and of the support of role-players. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 78(3): 1-9.

Du Plessis, A. & Heystek, J. 2019. Possibilities for distributed leadership in South African schools: Policy ambiguities and blind spots. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10): 1–21.

Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R-M. 2014. Research Matters. Cape Town: Juta.

Durksen, T.L., Klassen, R.M. & Daniels, L.M. 2017. Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67: 53-66.

Dyczkowska, J. & Dyczkowski, T. 2018. Democratic or autocratic leadership style? Participative management and its links to rewarding strategies and job satisfaction in SMEs. *Athens Journal of Business & Economics*, 4(2): 193-218.

Education Labour Relations Council (ELRC). 2003. Collective Agreement No. 8 of 2003.

Eranil, A.K. 2017. Relationship between School Principals' Ethical Leadership Behaviours and Positive Climate Practices. *Journal of Education and Learning*, 6(4): 100-112.

Etikan, I., Musa, S.A. & Alkassim, R.S. 2016. Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1): 1-4.

Eybers, J. 2020. Duisende poste by skole in gedrang. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <https://www.netwerk24.com/Nuus/Onderwys/duisende-poste-by-skole-in-gedrang-20200516> [Besoek op 9 Maart 2021].

Eyisi, D. 2016. The usefulness of qualitative and quantitative approaches and methods in researching problem-solving ability in Science education curriculum. *Journal of Education and Practice*, 7(15): 1-100.

Falecki, D. & Mann, E., 2020. Practical Applications for Building Teacher Wellbeing in Education. I CF Mansfield (Red.), *Cultivating Teacher Resilience* (s. 175–191).

Fataar, A. & Patterson, A. 1998. Teachers, moral agency, and the reconstruction of schooling in South Africa. *Unpublished paper delivered at the World Conference of Comparative Education Societies*. University of Cape Town.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. 2012. Predicting intra-individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*: 1-26.

Fiaz, M., Su, Q., Ikram, A. & Saqib, A. 2017. Leadership styles and employees' motivation: Perspective from an emerging economy. *The Journal of Developing Areas*, 51(4): 143-156.

- Filardo, M. 2008. Good buildings, better schools: An economic stimulus opportunity with long-term benefits. *The Economic Policy Institute Briefing Paper No. 216*. Washington: National Clearing House for Educational Facilities.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. & Pepe, A. 2016. Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Fisher, M. H. & Royster, D. 2016. Mathematics teachers' support and retention: Using Maslow's hierarchy to understand teachers' needs. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47:7: 993-1008.
- Fraenkel, J.R & Wallen, N.E. 2006. *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Ganon-Shilon, S. & Schechter, C. 2018. School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*: 1-22.
- Garrick, A., Mak, A.S., Cathcart, S., Winwood, P.C., Bakker, A.B. & Lushington, K. 2017. Teachers' priorities for change in Australian schools to support staff well-being. *Asia-Pacific Edu Res*, 23(3-4): 117-126.
- Gawel, J.E. 1997. Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *The Catholic University of America*, 5(11): 1-3.
- Göktürk, E. 2004. What is "paradigm"? *Journal of Social Science*, 42: 1-10.
- Gosling, J. 2012. Distributed leadership: What does it accomplish? Published in *Leadership*, 5(3): 299-310.
- Gregory, A., Cornell, D. & Fan, X. 2012. Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118(4): 401-425.
- Grenda, J.P. & Hackmann, D.G. 2014. Advantages and challenges of distributing leadership in middle-level schools. *NASSP Bulletin*, 98(1): 53–74.
- Hamby, K. N. 2019. A causal-comparative study of burnout among rural elementary, middle, and high school teachers. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Education. Liberty University.

- Hancock, D. R. & Algozzine, B. 2016. Doing case study research. *University of Phoenix*, 23(5): 1-10.
- Hao, M.J. & Yazdanifard, R. 2015. How effective leadership can facilitate change in organizations through improvement and innovation. *Global Journal of Management and Business Research: Administration and Management*, 15(9): 1-7.
- Harris, A. 2012. Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1): 7-17.
- Helou, M.E.I., Nabhani, M. & Bahous, R. 2016. Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management*, 36: 5, 551-567.
- Hettler, B. 2007. The six dimensions of wellness model. Beskikbaar by: <https://nationalwellness.org/resources/six-dimensions-of-wellness/> [Besoek op 14 Mei 2019].
- Huitt, W. 2007. Maslow's hierarchy of needs. *Educational Psychology Interactive*. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/regsys/maslow.html> [Besoek op 7 April 2021].
- Hwang, Y.S., Barlett, B., Greben, M. & Hand, K. 2017. A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher well-being and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64: 26-42.
- Iwu, C.G., Gwija, S.A., Benedict, H.O., Peninsule, C. & Tengeh, R.K. 2013. Teacher job satisfaction and learner performance in South Africa. *Journal of Economics and Behavioral Studies* Vol. 5, No. 12: 838-850.
- Iwu, C.G., Ezeuduji, I.O., Iwu, I.C., Ikebuaku, K. and Tengeh, R.K., 2017. Job motivation and management implications: A case of teachers in Nigeria. *Problems and Perspectives in Management*, 15(2-1): 277-287.
- Jadav, S.S. 2018. A comparative study of the depression among sahayak and permanent teachers. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(2): 1565-1568.
- Johari, J., Tan, F.J. & Zulkarnain, Z.I.T. 2018. Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(1): 107-120.

- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. 2010. Conditions that support early career teacher resilience. *Australian Teacher Education Association Conference, Townsville*: 1-10.
- Jonas, J. 2016. Making practical use of Maslow's Hierarchy of Needs theory to motivate employees. A case of Masvingo Polytechnic. *Journal of International Management*, 22(3): 234-248.
- Kelly, N. & Antonio, A. 2016. Teacher peer support in social network sites. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 56: 38-149.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, T., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M. & Gunnell, D. 2016. Teachers' well-being and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*: 76-82.
- Kimathi, F. & Rusznyak, L. 2018. Advancing professional teaching in South Africa: Lessons learnt from policy frameworks that have regulated teachers' work. Open access article distributed under the terms of the *Creative Commons*, 22(3): 1-25. University of Johannesburg and Unisa Press.
- Kipps-Vaughan, D. 2013. Supporting teachers through stress management. *Journal of Principal Leadership*, 79(1): 43-46.
- Kok, T. 2017. The relationship between the professional well-being of teachers and principals' leadership styles. Dissertation submitted in fulfilment of the requirements for the degree Master of Education in Education Management at the North West University: 1-186.
- Konu, A. & Viitanen, E. 2010. Teachers' well-being and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1): 44-57.
- Korstjens, I. & Moser, A. 2018. Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1): 120-124.
- Kruger, E. & Jacobs, L. 2019. Teachers' workplace and personal wellness: Perspectives from South African legislation and policies. Open Distance Learning, University of the Free State, Bloemfontein.

- Lam, B.H. and Yan, H.F., 2011. Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3): 333-348.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. 2006. Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2): 201 – 227.
- Lever, N., Mathis, E. & Mayworm, A., 2017. School mental health is not just for students: Why teacher and school staff wellness matters. *Report on emotional & behavioral disorders in youth*, 17(1): 6.
- Lewie, L.M. 2019. Implementing employee wellness programs in human service agencies. Undergraduate program in Social Work. Ohio State University.
- Liang, J., Peng, L., Zhao, S. & Wu, H. 2017. Relationship among workplace spirituality, meaning in life, and psychological well-being of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6): 1008-1013.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. & Mercer, S., 2020. Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, well-being and negative emotions. *System*, 94: 102-352.
- Maimela, H.S., 2015. *Impact of curriculum changes on primary school teachers in Seshego circuit, Limpopo Province* (Doctoral dissertation).
- Malone, D. 2017. Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 83(3):1-64.
- Mandala, I.G.N.A.K. & Astika, I.B.P. 2019. Effect of work environment, quality of system and work culture on satisfaction of accounting information system user. *International Research Journal of Management, IT & Social Sciences*, 6(4): 37-43.
- Marais, P. 2016. We can't believe what we see: Overcrowded classrooms through the eyes of student teachers. *South African Journal of Education*, 36(2): 1-10.
- Maree, K. 2016. *First steps in research*. (2nd edition). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Margolis, J. & Deuel, A. 2009. Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Journal of Leadership and Policy in Schools*, 8: 264-286.

- Marling, R. 2017. Wellness programs aren't well at all, Maslow can tell us why. Beskikbaar by: <https://www.christenseninstitute.org/blog/wellness-programs-maslow/> [Besoek op 3 April 2020].
- Maxwell, J.A. 2012. Qualitative research design: An interactive approach. (3rd edition). SAGE Publications.
- McCallum, F. 2010. Well teachers, well students. *Journal of Student Well-being*, 4(1): 19-34.
- McMahon, S.D., Reaves, S., McConnell, E.A., Peist, E. & Ruiz, L. 2017. The ecology of teachers' experiences with violence and lack of administrative support. *Society for Community Research and Action*: 502-515.
- Mérinda-López, S., Bakker, A.B & Extremera, N. 2019. How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Crossvalidation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*: 1-6.
- Mestry, R. & Khumalo, J. 2012. Governing bodies and learner discipline: Managing rural schools in South Africa through a code of conduct. *South African Journal of Education*, 32: 97-110.
- Mestry, R. 2017. Principals' perspectives and experiences of their instructional leadership functions to enhance learner achievement in public schools. *Journal of Education*, 69: 257-280.
- Michalos, A.C. 2017. Education, happiness and well-being. *Institute for Social Research and Evaluation*. University of Northern British Columbia.
- Minne, Y. 2015. Skoolhoofde en die skep van 'n skoolklimaat bevorderlik vir hoë onderwyser moraal. M. Ed. tesis. Universiteit van Pretoria.
- Mncube, V.S. and Madikizela-Madiya, N., 2013. South Africa: Educational reform—curriculum, governance and teacher education. *Education in Southern Africa*, 11(2.1): 165.
- Molapo, M.R. 2016. How educators implement curriculum change. University of Pretoria: Agency.
- Mophosho, D. E. 2014. Workload allocation in secondary schools. Doctoral Dissertation. University of Pretoria.

- More, T.E. 2016. The role of the principal in educator professional development. Doctoral Dissertation. Faculty of Education, University of Pretoria.
- Mulwa, S. M., 2016. *Relationship between corporate wellness programmes*. Kenya: University of Nairobi.
- Munje, P. N. & Mncube, V. 2018. The lack of parent involvement as hindrance in selected public primary schools in South Africa: The voices of educators. *Perspectives in Education*, 36(1): 80-93.
- Mushaandja, J., Haihambo, C., Vergnani, T. & Frank, E. 2013. Major challenges facing teacher counselors in schools in Namibia. *Education Journal*, 2(3): 77-84.
- Naring, G., Vlerick, P. & Van de Ven, B. 2012. Emotion work and emotional exhaustion in teachers: The job and individual perspective. *Journal of Educational Studies*, 38(1): 63-72.
- Ngema, M. & Lekhetho, M. 2019. Principals' role in managing teacher professional development through a training needs analysis. *Journal of Education Problems in the 21st Century*, 77(6): 758-770
- Ngqakamba, S. 2019. Hoërskool Driehoek gets newly built walkway after deadly tragedy. [Aanlyn]. [Besoek op 7 Januarie 2020]. Beskikbaar by: <https://www.news24.com/SouthAfrica/News/hoerskool-driehoek-gets-newly-built-walkway-after-deadly-tragedy-20190423>
- Nieuwenhuis, J. 2013. Qualitative research designs and data gathering techniques. In: Maree, K. (ed.) *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik.
- Nthebe, K., Barkhuizen, N. & Schutte, N. 2016. Rewards: A predictor of well-being and service quality of school principals in the North-West Province. *SA Journal of Human Resource Management*, 14(1): 1-11.
- November, I., Alexander, G. & Van Wyk, M.M. 2010. Do principal-educators have the ability to transform schools?: A South African perspective. *Journal of Teaching and Teacher Education*,: 786–795.
- Okeke, C.U. & Mtyuda, P.N. 2017. Teacher job dissatisfaction: Implications for teacher sustainability and social transformation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1): 54-68.

Owen, S. 2016. Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher well-being and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4): 403–419.

Özan, M. B., Özdemir, T. Y. & Yirci, R. (2017). Ethical leadership behaviours of school administrators from teachers' point of view. *Foro de Educación*, 15(23): 161-184.

Parcia, R.O. & Estimo, E.T. 2017. Employees' financial literacy, behavior, stress and wellness. *Journal of Human Resource Management*, 5(5): 78-89.

Passey, D.G., Brown, M.C., Hammerback, K., Harris, J.R. & Hannon, P.A. 2018. Managers' support for employee wellness programs: An integrative review. *American Journal of Health Promotion*: 1-11.

Peeters, M. A. G. & Rutte, C.G. 2005. Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1): 64–75

Peker, S., Inandi, Y. & Gilac, F. 2018. The relationship between leadership styles (autocratic and democratic) of school administrators and the mobbing teachers suffer. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1): 150-164.

Pelser, A. 2015. Managing teacher stress in secondary schools in Mahikeng, South Africa. Thesis submitted for the degree Doctor of Philosophiae at the Mahikeng Faculty of Education. School of Leadership and Development.

Peral, S. & Geldenhuys, M. 2016. The effects of job crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 42(1): 1-13.

Peters, B. 2016. Qualitative methods in monitoring and evaluation: Ethical considerations in qualitative research. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <https://programs.online.american.edu/msme/resource/ethical-considerations-in-qualitative-research> [Besoek op 1 Mei 2019].

Pienaar, H. & Ebersohn, L. 2020. Die effek van COVID-19 op skole: 'n Onderhoud met Liesel Ebersöhn. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <https://www.litnet.co.za/die-effek-van-COVID-19-op-skole-'n-onderhoud-met-liesel-ebersohn/> [Besoek op 6 April 2020].

Pienaar-Brink, J. 2019. Geweld in skole: Daar is toenemende kommer oor geweld in skole en geen aanduiding dat dit aan die afneem is nie. Maroela Media.

- Porter, T. 2020. Reflecting on teacher well-being during the COVID-19 pandemic. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/pacific/blogs/blog28_reflecting-on-teacher-wellbeing-during-COVID-19-pandemic.asp [Besoeek op 3 April 2020].
- Price, H.E. 2012. Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1): 39-85.
- Price, D. & McCallum, F. 2015. Ecological influences on teachers' well-being and "fitness". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3): 195-209.
- Quad, A.D.J.P. 2016. Research methodology in education. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <https://lled500.trubox.ca/2016/225> [Besoeek op 1 September 2020].
- Rahman, S. 2017. The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language "testing and assessment" research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1): 102-112
- Rall, S. 2019. Dealing with teacher's stress. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <https://www.iol.co.za/mercury/news/dealing-with-teachers-stress-20827667> [Besoeek op 8 Januarie 2019].
- Rashid, R.A.R., Yahaya, M.F. & Rahman, M.F.A. & Yunus, K. 2016. Teachers' engagement in social support process on a networking site. *Journal of Nusantara Studies*, 1(1): 34-45.
- Republic of South Africa (RSA). 1996b. South African Schools Act, No. 84 of 1996. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa (RSA). 1998. Employment of Educators Act, No. 76 of 1998 Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa (RSA). 2004. Wellness Management Policy For The Public Service. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa (RSA). 2016a. Personnel Administrative Measures. *Government Gazette No. 39684*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa (RSA). 2016b. Policy on the South African Standard for Principals. *Government Gazette No. 39827*. Pretoria: Government Printer.
- Republiek van Suid-Afrika. 2000. Staatskoerant nr 20844. Pretoria 4 Februarie vol, 415.

- Roffey, S. 2012. Pupil well-being - teacher well-being: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4): 8-17.
- Ryan, B.J., Coppola, D., Canyon, D.V., Brickhouse, M. & Swienton, R. 2020. COVID-19 community stabilization and sustainability framework: An integration of the Maslow Hierarchy of Needs and social determinants of health. *Journal of Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 14(5): 623-629.
- Saleem, H. 2015. The impact of leadership styles on job satisfaction and mediating role of perceived organizational politics. *Journal of Social and Behavioral Science*, 172: 563-569.
- Sanjari, M. 2014. Ethical challenges of researchers in qualitative studies: The necessity to develop a specific guideline. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4263394/> [Besoek op 15 Mei 2019].
- Sass, J.J. 2010. Onderwysers se ervaring van die doel en die implementering van die geïntegreerde gehaltebestuurstelsel. Doctoral Dissertation. Universiteit Stellenbosh.
- Sauffer, SD. 2013. Addressing elementary school teachers' professional stressors: Practical suggestions for schools and administrators. *Educational Administration Quarterly*, 49(5): 809-837.
- Schmid, J.A., Jarczok, M.A., Sonntag, D., Herr, R.M., Fischer, J.E. & Schmidt, B. 2017. Associations between supportive leadership behavior and the costs of absenteeism and presenteeism. *Journal of Environmental Medicine*, 59(2): 141-147.
- Segalo, L. & Rambuda, A.M. 2018. South African public school teachers' views on the right to discipline learners. *South African Journal of Education*, 38(2): 1-7.
- Sharma, P.N. & Pearsal, M.J. 2016. Leading under adversity: Interactive effects of acute stressors and upper-level supportive leadership climate on lower-level supportive leadership climate. *The Leadership Quarterly*, 27: 856-868.
- Shneikat, B., Abubakar, M.A. and Ilkan, M., 2016. Impact of favoritism/nepotism on emotional exhaustion and education sabotage: The moderating role of gender. Harvard Academic Forum.
- Sindhi, S. A. 2013. Creating safe school environment: Role of school principals. *The Tribet Journal*, 38(1-2): 77-89.

Slatter, L. & Fengu, M. 2020. Skole: Wie gaan toegee? [Aanlyn]. Beskikbaar by: <https://www.netwerk24.com/Nuus/Onderwys/skole-wie-gaan-toegee-20200719> [Besoek op 9 Maart 2021].

Smuts, K., 2014. 'n Interaktiewe kwalitatiewe analise van laerskoolonderwysers se aanpassing by veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum (Doctoral dissertation, University of Pretoria).

Soutter, A.K. 2011. What can we learn about well-being in school? *Journal of Student Well-being*, 5(1): 1-21. School of Educational Studies and Human Development. University of Canterbury.

Stauffer, S.D. & Mason, E.C.M. 2013. Addressing elementary school teachers' professional stressors: Practical suggestions for school and administrators. *Educational Administration Quarterly*, 20(10): 1-29.

Steyn, G.M. 2002. The changing principalship in South African schools. *Department of Further Teacher Education*: 251-274. Unisa.

Storey, J., Hartley, J., Denis, J.L., Hart, P. & Ulrich, D. 2017. The Routledge Companion to Leadership. https://books.google.co.za/books?hl=en&lr=&id=MCUIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=what+is+leadership&ots=TGxG1lt3xA&sig=87blqoSurt6UVT-0DYrjR6qmog&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Supovitz, J.A., D'Auria, J. & Spillane, J. 2019. Meaningful and sustainable school improvement with distributed leadership. *Research report of the Consortium For Policy Research in Education*,: 1-66. University of Pennsylvania.

Thiart, A.H. 2016. Werkverwante faktore wat die sosiaal-emosionele welstand van grondslagfase onderwysers in die Modimolle-distrik beïnvloed. Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Educationis in Leerderondersteuning. Noordwes-Universiteit: Potchefstroomkampus.

Tuytens, M. & Devos, G. 2010. The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36(5): 521-536.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. 2014. Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43: 99-109.

- Van Wyk, C. & Pelsler, A.M. 2014. Leadership's role in effective implementation of school discipline policies. *International Business & Economics Research Journal*, 13(4): 833-839.
- Van Wyk, C. 2016. The implementation of effective management strategies for learner discipline in secondary schools: An analysis of the North-West Province. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 13(5-6): 53-63.
- Van Wyk, D. 2012. Suid-Afrikaanse onderwys in krisis. [Aanlyn]. Beskikbaar by: <https://www.litnet.co.za/suid-afrikaanse-onderwys-in-krisis/> [Besoek op 6 April 2020.]
- Vazi, M.L.M., Ruiters, R.A.C., Van den Borne, B., Martin, G., Dumont, K. & Reddy, P.S. 2013. The relationship between well-being indicators and teacher psychological stress in Eastern Cape public schools in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(1): 1- 10.
- Vesely, A.K., Saklofske, D.H. & Leschied, A.D.W. 2013. Teachers - the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1): 71–89.
- Virtanen, T.E., Vaaland, G.S. & Ertesvag, S.K. 2019. Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher well-being in lower secondary school. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 77: 240-252.
- Voelkel, R.H. & Chrispeels, J.H. 2017. Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *Journal of School Effectiveness and School Improvement*, onbekend :1-22.
- Wachira, F.M., Gitumu, M. & Mbugua, Z. 2017. Effect of principals' leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in Kieni West Sub-County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(8): 72-86.
- Wahyuni, D. 2012. The research design maze: Understanding paradigms, cases, methods and methodologies. *Journal of Applied Management Accounting Research*, 10(1): 69-80.
- Wang, Y., Deng, C. & Yang, X. 2016. Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*, 37(5): 536-553.

- Willis, A.S. & Graigner, P.S. 2020. Teacher well-being in remote Australian communities. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(5): 18-37.
- Willis, M. & Varner, L. 2010. Factors that affect teacher morale. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(4): 1-6.
- Writer, S. 2018. Class sizes in public vs private schools in South Africa. [Aanlyn].
Besikbaar by: <https://businesstech.co.za/news/government/259185/class-sizes-in-public-vs-private-schools-in-south-africa/> [Besoek op 6 Oktober 2019].
- Yin, H., Huang, S. & Wang, W. 2016. Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (13): 1-16.
- Yoon. J. & Bauman. S. 2014. Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice*, 53: 308–314.
- Zaidah, Z. 2007. Case study research. *Journal of Malaysia University*, 6(3): 1-6.

8. ADDENDUMS

8.1 ADDENDUM A: Onderhoudprotokol

Die bestuur van onderwyserwelstand in stedelike skole in Pretoria.

Hoofnavorsingsvraag: Hoe bestuur skoolhoofde die welstand van onderwysers in primêre en sekondêre skole in Pretoria?

Sub-vrae:

Ter ondersteuning van die hoofnavorsingsvraag, sal die volgende sub-vrae ook aandag geniet:

- Wat is die persepsies van onderwysers ten opsigte van hul eie welstand?
- Wat is die persepsies van skoolhoofde ten opsigte van hul onderwysers se welstand?
- Wat verwag onderwysers ten opsigte van skoolhoofde ten einde goeie onderwyserwelstand te verseker?
- Wat verwag skoolhoofde van onderwysers in die handhawing van hul eie welstand?

Onderhoudskedule:

- Onthou asseblief dat alle antwoorde op hierdie vrae streng vertroulik hanteer sal word en dat u of u skool ten alle tye anoniem sal bly deur middel van skuilname en dat u en u skool vrywilliglik deelneem en enige tyd mag ontrek.

1. Bevestig asseblief die volgende basiese biografiese inligting oor u skool:

- die kwintiel waarin die skool val:
- die geografiese ligging van die skool:
- die aantal leerders wat ingeskryf is:
- die aantal personeellede wat by u skool werksaam is:
- die aantal HoD's in u skool:

2. Bevestig die volgende basiese biografiese inligting oor u self:

- jare ondervinding in die onderwys
- jare ondervinding as 'n skoolhoof/onderwyser
- jare waarin u gewerk het by die skool waar u tans werksaam is

3. Wat verstaan u onder die begrip van onderwyserwelstand?

4. In u opinie, watter faktore is die grootste bedreiging vir onderwysewelstand?
5. Wat is die gevolge van onderwyserwelstand of die impak van onderwyserwelstand ten opsigte van die skool?
6. Hoe dikwels ervaar u onderwysers simptome van uitbranding?
7. Hoe dra beleide soos onder andere die PAM (Personnel Administrative Measures), by tot onderwyserwelstand?
8. Watter strategieë gebruik u om onderwyserwelstand te bestuur?
9. Het u al enige opleiding ontvang om onderwyserwelstand te bestuur? Indien wel, wie het die opleiding verskaf? Verduidelik asseblief wat ingesluit is in die opleiding.
10. Watter hulpbronne is beskikbaar om opleiding aan onderwysers te verskaf oor onderwyserwelstand?
11. Ontvang u ondersteuning in die hantering van onderwyserwelstand by u skool? Indien wel, in watter mate word hierdie ondersteuning gegee? Indien nee, verduidelik hoekom u sê dat daar geen ondersteuning is nie?
12. Wat dink u kan nog gedoen word om onderwyserwelstand te bevorder?

8.2 ADDENDUM B: Toestemming van die Gauteng Departement van Onderwys



GAUTENG PROVINCE

Department: Education
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

8/4/4/1/2


GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	04 December 2019
Validity of Research Approval:	10 February 2020 – 30 September 2020 2019/344
Name of Researcher:	Kruger L
Address of Researcher:	Bardot Park Unit 21 Geranium Street Magalieskruin, 0182
Telephone Number:	076 413 3849
Email address:	lelaniekruger93@gmail.com
Research Topic:	Die bestuur van onderwyserwelstand in stedelike skole in Pretoria.
Type of qualification	MEd (Educational Management Law and Policies)
Number and type of schools:	Three Primary Schools and Three Secondary Schools
District/s/HO	Tshwane West

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:

 04/12/2019

1

Making education a societal priority

Office of the Director: Education Research and Knowledge Management

7th Floor, 17 Simmonds Street, Johannesburg, 2001

Tel: (011) 365 0488

Email: Faith.Tshabalala@gauteng.gov.za

Website: www.education.gpg.gov.za

1. Letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
2. The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.
3. A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
4. A letter / document that outline the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.
5. The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, and chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.
6. Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Director (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.
7. Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year. If incomplete, an amended Research Approval letter may be requested to conduct research in the following year.
8. Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.
9. It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.
10. The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.
11. The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.
12. On completion of the study the researcher/s must supply the Director: Knowledge Management & Research with one Hard Cover bound and an electronic copy of the research.
13. The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.
14. Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Director concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards



Mr Gumani Mukatuni
Acting CES: Education Research and Knowledge Management

DATE: 04/12/2019

8.3 ADDENDUM C: Etiese klaring



Faculty of Education

Ethics Committee
04 June 2020

Miss L Kruger

Dear Miss L Kruger

REFERENCE: EDU105/19

We received proof that you have met the conditions outlined. Your application is thus **approved**, and you may start with your fieldwork. The decision covers the entire research process, until completion of the study report, and not only the days that data will be collected. The approval is valid for two years for a Masters and three for Doctorate.

The approval by the Ethics Committee is subject to the following conditions being met:

1. The research will be conducted as stipulated on the application form submitted to the Ethics Committee with the supporting documents.
2. Proof of how you adhered to the Department of Basic Education (DBE) policy for research must be submitted where relevant.
3. In the event that the research protocol changed for whatever reason the Ethics Committee must be notified thereof by submitting an amendment to the application (Section E), together with all the supporting documentation that will be used for data collection namely: questionnaires, interview schedules and observation schedules, for further approval before data can be collected. Non-compliance implies that the Committee's approval is null and void. The changes may include the following but are not limited to:
 - Change of investigator,
 - Research methods any other aspect therefore and,
 - Participants.

The Ethics Committee of the Faculty of Education does not accept any liability for research misconduct, of whatsoever nature, committed by the researcher(s) in the implementation of the approved protocol.

Upon completion of your research you will need to submit the following documentations to the Ethics Committee for your

Clearance Certificate:

- Integrated Declaration Form (Form D08),
- Initial Ethics Approval letter and,
- Approval of Title.

Please quote the reference number EDU105/19 in any communication with the Ethics Committee.

Best wishes



Prof Funke Omidire
Chair: Ethics Committee
Faculty of Education

8.4 ADDENDUM D: Brief aan Beheerliggaamvoorsitters

LETTER TO SGB CHAIRPERSON

The Chairperson

Governing Body of

Dear Mr/Ms

PARTICIPATION IN THE STUDY: “DIE BESTUUR VAN ONDERWYSERWELSTAND IN STEDELIKE SKOLE IN PRETORIA”.

I am currently enrolled for a Master’s degree in Education Management, Law and Policy at the University of Pretoria. Part of the requirements for the awarding of this degree is the successful completion of a significant research project in the field of education. Human rights are there to protect any person from harm of any kind, albeit emotional, mental or physical and this study builds on and contributes to work in the field of educators’ knowledge and views, from personal experience, on what their rights are within their working environment.

The title of my approved research study is “**Die bestuur van onderwyserwelstand in stedelike skole in Pretoria**” (*The management of teacher well-being in city schools in Pretoria*). This study will be conducted at three primary schools and three high schools situated within the Tshwane West District of the Gauteng Department of Education.

My project is supervised by Dr André du Plessis who is a lecturer at the University of Pretoria. The Department of Education has approved my research and a copy of the approval letter is attached to this document. The study has also been approved by the Ethics Committee of the Faculty of Education of the University of Pretoria and has been given the reference number _____.

The purpose of this letter is to request that you and the Principal kindly grant me permission to invite educators in your school to participate in this study. The aim of this study is to investigate the teacher’s experiences regarding their right to a safe working environment. The data will be collected through audio-recorded interviews

and document analysis. Each interview should take less than an hour. Member checking will also occur as an additional hour to ensure the trustworthiness of the data. Only educators who have given their consent will participate in this study. Data collected from this study will be kept strictly confidential, and neither the school nor the participants will be identifiable in any report. The data collected will be used for research purposes only. The educators who are participating may withdraw at any time during the research process without any penalty.

Only after I have received your approval, will I approach the identified educators in your school who will participate in this study, and I will then:

- Obtain informed consent from the educators, and
- Arrange time for data collection in your school (after school hours).

The findings of this study could be useful to education practitioners in future. The research study has the potential to provide insight into educators' rights and policy issues in schools. The research study presents a unique opportunity for you to get involved in the process of research to investigate the current situations experienced by educators in your immediate vicinity insofar as how they view the use or abuse of their basic human rights, as teachers, is being implemented.

If you are willing to participate in this study, please sign this letter as a declaration of your consent, i.e. that you are willing to participate in this project willingly and that you understand that you may withdraw from the project at any time. I assure you that under no circumstances will the identity of the interview participants be made known to district or provincial officials or their representatives.

Thank you for taking the time to read this information.

Participant	Signature	Date
-------------	-----------	------

Researcher	Signature	Date
------------	-----------	------

Yours in service of education,

Lelanie Kruger
Student researcher

Dr André du Plessis
Supervisor

8.5 ADDENDUM E: Brief aan skoolhoofde

LETTER TO PRINCIPAL

The Principal

Dear Mr/Ms

PARTICIPATION IN THE STUDY: “DIE BESTUUR VAN ONDERWYSERWELSTAND IN STEDELIKE SKOLE IN PRETORIA”.

I am currently enrolled for a Master’s degree in Education Management, Law and Policy at the University of Pretoria. Part of the requirements for the awarding of this degree is the successful completion of a significant research project in the field of education. Human rights are there to protect any person from harm of any kind, albeit emotional, mental or physical and this study builds on and contributes to work in the field of educators’ knowledge and views, from personal experience, on what their rights are within their working environment.

The title of my approved research study is “**Die bestuur van onderwyserwelstand in stedelike skole in Pretoria**” (*The management of teacher well-being in city schools in Pretoria*). This study will be conducted at three primary schools and three high schools situated within the Tshwane West District of the Gauteng Department of Education.

My project is supervised by Dr André du Plessis who is a lecturer at the University of Pretoria. The Department of Education has approved my research and a copy of the approval letter is attached to this document. The study has also been approved by the Ethics Committee of the Faculty of Education of the University of Pretoria and has been given the reference number_____.

The purpose of this letter is to request that you kindly grant me permission to invite educators in your school to participate in this study. The aim of this study is to identify strategies that principals use to ensure healthy teacher well-being by analysing the experience of both principals and teachers. The data will be collected through audio-recorded interviews and document analysis. Each interview should take less than an

hour. Member checking will also occur as an additional hour to ensure the trustworthiness of the data. Only educators who have given their consent will participate in this study. Data collected from this study will be kept strictly confidential, and neither the school nor the participants will be identifiable in any report. The data collected will be used for research purposes only. The educators who are participating may withdraw at any time during the research process without any penalty.

Only after I have received your approval, will I approach the identified educators in your school who will participate in this study, and I will then:

- Obtain informed consent from the educators, and
- Arrange time for data collection in your school (after school hours).

The findings of this study could be useful to education practitioners in future. The research study has the potential to provide insight into educators' rights and policy issues in schools. The research study presents a unique opportunity for you to get involved in the process of research to investigate the current situations experienced by educators in your immediate vicinity insofar as how they view the use or abuse of their basic human rights, as teachers, is being implemented.

If you are willing to participate in this study, please sign this letter as a declaration of your consent, i.e. that you are willing to participate in this project willingly and that you understand that you may withdraw from the project at any time. I assure you that under no circumstances will the identity of the interview participants be made known to district or provincial officials or their representatives.

Thank you for taking the time to read this information.

Participant	Signature	Date
-------------	-----------	------

Researcher	Signature	Date
------------	-----------	------

Yours in service of education,
Lelanie Kruger
Student researcher

Dr André du Plessis
Supervisor

8.6 ADDENDUM F: Brief aan onderwysers

Letter to the teacher participant requesting informed consent

Dear Mr/Mrs

PARTICIPATION IN THE STUDY: “DIE BESTUUR VAN ONDERWYSERWELSTAND IN STEDELIKE SKOLE IN PRETORIA”.

I am currently enrolled for a M Ed degree in Education Management Law and Policy at the University of Pretoria. Part of the requirements for the awarding of this degree is the successful completion of a significant research project in the field of education.

I consider it a privilege and a great honour to invite you to become a voluntary participant in this research project. The title of my approved research study is “**Die bestuur van onderwyserwelstand in stedelike skole in Pretoria**” (*The management of teacher well-being in city schools in Pretoria*). This study will be conducted at three primary schools and three high schools situated in the Tshwane West District of the Gauteng Department of Education.

The aim of this study is to identify strategies that principals use to ensure healthy teacher well-being by analysing the experience of both principals and teachers. It is my intention to gather the information I require for this study project as follows:

As part of this research, I need to conduct interviews with educators at six schools. Within the six schools, the principal, along with two participating educators, will form part of the interviewees. Each of the participants has had different experiences within their working environment, and as the selected participant educators, they must be working in those selected schools as teachers prior to or during this research. As a participant in this project, your role will be to respond to questions put to you during the interview, and you may also ask questions of your own to clarify any issue concerning the interview or a matter that may arise during the interview.

As a participant, you will not be asked to reveal information that will allow your identity or that of your school to be known. Neither you as an individual, or your school, be mentioned by name or indeed be allowed to be identified by any manner or means whatsoever in the research report. Where appropriate, pseudonyms will be used. To ensure that you are comfortable with the information you give, you will be provided with a confidential electronic or written transcript of your own interview and will have final approval of both its accuracy and its content. Member checking will also occur as an additional hour to ensure the trustworthiness of the data. Follow-up interviews might be required to clarify some matters but this will also be voluntary and confidentiality will be guaranteed. I have included herewith, for your information, a schedule of the interview questions as part of the information gathering process. I will make an arrangement to interview you after school hours at a venue that is convenient for you.

Please be assured that all the data collected from this study will be kept strictly confidential, with not even the Department of Education having access to the raw data obtained from the interviews. In addition, the data collected will be used for research purposes only. Furthermore, if you decide to participate in this study, you have the right to withdraw at any time during the research process without any penalty. Please understand that the choice for you to participate is entirely voluntary and that, once you have indicated your willingness to participate, permission for your participation will also be secured from the Gauteng Department of Education.

At the end of the research study you will be provided with a copy of the research report containing both the findings of the study and recommendations on how teachers experience their right to a safe working environment. I will also be willing, at your request, to present the findings of the study to you. At no time will I be questioning or purposefully interacting with the learners at your school for either personal or research reasons. The research study presents a unique opportunity for you to get involved in the process of research to investigate teachers' experiences of their right to a safe working environment.

Only after I have received the principal and SGB's approval, will I approach you in your school who will participate in this study, and I will then:

- Obtain informed consent
- Arrange time for data collection in your school (after school hours).

The findings of this study could be useful to education practitioners in future. The research study has the potential to provide insight into educators' rights and policy issues in schools. The research study presents a unique opportunity for you to get involved in the process of research to investigate the current situations experienced by fellow educators in your immediate vicinity insofar as how they view the use or abuse of their basic human rights, as teachers, is being implemented.

We also would like to request your permission to use your data, confidentially and anonymously, for further research purposes, as the data sets are the intellectual property of the University of Pretoria. Further research may include secondary data analysis and using the data for teaching purposes. The confidentiality and privacy applicable to this study will be binding on future research studies. If you decide to participate in this research study, kindly indicate this by completing the consent form at the end of this letter.

Yours sincerely

Lelanie Kruger
Student researcher

Dr André du Plessis
Supervisor

PERMISSION FOR RESEARCH
<p>I, _____, hereby give permission to Lelanie Kruger to include me as a participant in her research on <i>The management of teacher well-being in city schools in Pretoria.</i></p> <p>Signature: _____</p> <p>Date: _____</p>