

'n ARBEIDSREGTELIKE PERSPEKTIEF OP DIE
WERKSVERVULLING VAN DIE GRAAD R-OPVOEDER

Margaret C Rossouw

12676314

Verhandeling voorgelê vir die graad

Magister Educationis in Onderwysreg

aan die Potchefstroom-kampus van die Noordwes-Universiteit.

Studieleier: Prof WJ van Vollenhoven

Medestudieleier: Dr A Klopper

Potchefstroom
2011

Dankbetuigings

Ek bedank graag die volgende persone:

- My ma, eggenoot JP, kinders en familie vir ondersteuning en aanmoediging;
 - My studieleiers, prof Willem van Vollenhoven en dr Audrey Klopper vir bekwame studieleiding;
 - Prof Petra Engelbrecht, voormalige dekaan van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroom-kampus, vir finansiële ondersteuning deur middel van 'n dekaansbeurs;
 - Prof Casper Lessing vir die nasien van die bronnelys;
 - Dosente tydens my Honneurs-studie vir inspirasie;
 - Kollegas in my werksomgewing; en
 - Graad R-opvoeders wat as deelnemers aan die navorsing van onskatbare waarde was. U is die goud in die onderwys.
-
- Die Here Jesus Christus vir die beantwoording van baie gebede.

Opsomming

Die huidige uitbreiding van vroeëkindertontwikkeling deur Graad R in openbare laerskole te plaas, is politiek-ekonomies asook opvoedkundig gemotiveerd. Kwaliteit-onderwys in Graad R het besliste langtermyn- ekonomiese voordele en kan meewerk om gelyke onderwysgeleenthede te verseker. Om hierdie inisiatief te laat slaag, is die opvoeder 'n sleutelfaktor en haar persepsie van haar werkslewe is grootliks bepalend vir die sukses van die implementering daarvan.

Hierdie navorsing val binne die vakgebied Onderwysreg, en die werksvervulling van die Graad R-opvoeder word vanuit 'n arbeidsregtelike perspektief beskou. Die filosofiese basis van die Onderwysreg is gesetel in die Duitse opvoedkundige begrip “geborgenheid”, waardeur na die veiligheid en beskerming van al die rolspelers in die onderwys verwys word. Die belewenis van geborgenheid word as voorwaarde vir werksvervulling beskou. Die Grondwet, onderwyswetgewing, arbeidswetgewing, tersaaklike regspraak en die gemene reg is as regs-determinante vir werksvervulling ontleed.

'n Kwalitatiewe ondersoek na opvoeders se persepsies van hul werkslewe is uitgevoer met deelnemers in 'n spesifieke geografiese area, wat skole vanuit verskillende sosio-ekonomiese en kulturele omgewings ingesluit het. Die kern van bevindings is dat, ondanks die wetgewing wat in beginsel vir psigologiese en fisiese veiligheid voorsiening maak, opvoeders ongeborgenheid en dus 'n gebrek aan werksvervulling ervaar weens die oneffektiewe toepassing van wetgewing en beleid wat hul werkslewe reguleer.

Onkunde rakende die wesen-saard van kwaliteit-onderwys in Graad R bestaan oor 'n breë spektrum, en die onwetenskaplike aandrang op 'n opvoedgeresentreerde benadering strem die werksvervulling van veral toepaslik opgeleide opvoeders. 'n Uitgebreide bewusmaking van die voordele van 'n spelgebaseerde heelkindbenadering in Graad R word bepleit. Hierdie benadering, tesame met kennis van regs-determinante, bevorder werksvervulling, aangesien beide die beste belang van die kind en die opvoeder gedien word.

Sleutel terme: *onderwysreg, arbeidsreg, werkspleksekuriteit, werkgewer-werknemerverhouding; werkslading, psigologiese veiligheid, werkstevredenheid; werksvervulling; vroeëkindertontwikkeling, Graad R-opvoeder, spelgebaseerde benadering; kurrikulum.*

Abstract

Current policy to extend early childhood education by placing grade R in public primary schools is politically, economically and educationally motivated. Quality education in grade R has definite long term economic advantages and could ensure equal educational opportunities. The educator is a key factor in this issue and her perception of her work life determines to a large extent the success of the initiative.

The work fulfilment of the grade R educator is approached in this research from a labour law perspective and was conducted in the field of Education Law. The philosophic base of Education Law is found in the German educational term *geborgenheit*, which refers to the safety and security of all role players in education. The experience of security is regarded as a prerequisite for work fulfilment. The Constitution, education legislation, labour law, relevant case law and the common law were studied as legal determinants for work fulfilment.

A qualitative enquiry into educators' perceptions of their work life was conducted amongst participants in a specific area, which included schools from different socio-economic and cultural backgrounds. The essence of the findings is that, in spite of the existence of legislation which in principle should provide for physical and psychological security, educators still experience insecurity and therefore a lack of work fulfilment because of the ineffective implementation of law and policy.

Widespread ignorance regarding the nature of quality education in grade R exists and the insistence on educator centralised teaching limits the work fulfilment of especially well-trained educators. Awareness of the advantages of a play based, whole-child approach has to be developed. This approach, as well as knowledge of legal determinants, promote work fulfilment, since both serve the best interests of the child as well as the educator.

Key terms: *education law, labour law, workplace security, employer-employee relations, workload, psychological insecurity, job satisfaction, work fulfilment, early childhood education, kindergarten teacher, Grade R educator, play-based learning, curriculum.*

Plegtige verklaring: Student en studieleier



Akademiese Administrasie

PLEGTIGE VERKLARING DEUR STUDENT

Hiermee verklaar ek **Margaret C. Rossouw**, die ondergetekende, dat die skripsie verhandeling/proefskrif getiteld

'n ARBEIDSREGTELIKE PERSPEKTIEF OP DIE WERKSVERVULLING VAN DIE GRAAD R-OPVOEDER

wat ek aan die Noordwes-Universiteit ter voldoening/gedeeltelike voldoening aan die vereiste van die M.Ed.-graad, hiermee inhandig, my eie werk is, dit volgens die vereistes taalversorg is en dat dit nie reeds aan 'n ander universiteit ingehandig is nie.

Ek verstaan en aanvaar dat die eksemplare wat vir eksaminering ingehandig word, die eiendom van die universiteit is.

Handtekening van student Melissa Universiteitsnommer: 12676314

Geteken te Potchefstroom hierdie 7de dag van Desember 2010

Verklaar voor my hierdie 7de dag van Desember 2010.

Kommissaris van Ede: W. K. A.



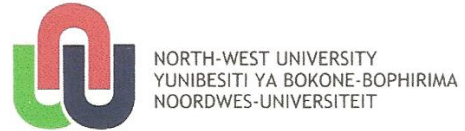
Plegtige verklaring deur promotor/studieleier

Hiermee verklaar ondergetekende:

- dat die genoemde student 'n goedgekeurde module vir die betrokke kwalifikasie bygewoon het en die werk van die module uitgevoer het of werk gedoen het wat deur die Senaat goedgekeur is;
- dat hy/sy derhalwe gemagtig word om sy/haar skripsie verhandeling/proefskrif in te handig;
- dat die registrasie/wysiging van titel goedgekeur is;
- dat die aanwysing/wysiging van eksaminatore goedgekeur is en
- ander voorskrifte soos vervat in die Handleiding vir Nagraadse Studie nagekom is.

Handtekening studieleier/promotor: [Signature] Datum: 2010/12/06

Goedkeuring: Etiekkomitee



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

Ethics Committee
Tel +27 18 299 4850
Fax +27 18 293 5329
Email Ethics@nwu.ac.za

2010-11-29

This is to certify that the next project was approved by the NWU Ethics Committee:

Project title : 'n Arbeidsregtelike perspektief op die werksvervulling van die Graad R-opvoeder	
Student:	MC Rossouw
Project leader:	Prof JP Rossouw
Ethics number:	NWU-00082-10-A2
<u>Status:</u> S = Submission, R = Re-Submission, P = Provisional Authorisation, A = Authorisation	
Expiry date: 2015/10/07	

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

The formal Ethics approval certificate will be sent to you as soon as possible.

Yours sincerely



Me. Marietjie Halgryn
NWU Ethics Secretariate

Verklaring: Taalversorger

Santerien Minne

TAALPRAKTISYN/LANGUAGE PRACTITIONER

(BA PU vir CHO, 1976; lid van NWU-span van vryskutvertalers en -taalversorgers, 2001
tot tans /

BA PU for CHE, 1976; member of team of freelance translators and editors, North-West
University, 2001-still continuing)

Posbus/Postal Box 629 Montana 0151	Tel (012) 567 3142 Sel/Cell 082 936 8650	ID 531112 0130 089
--	---	--------------------

Ek verklaar hiermee dat die volgende navorsingsverslag deur my gekontroleer is in
November/Desember 2010:

Kandidaat: MC Rossouw
Universiteitsnommer: 12676314
Kwalifikasie: MEd (Onderwysreg)

'n Arbeidsregtelike perspektief op die werksvervulling van die Graad R-opvoeder

SC Minne (Mev)

INHOUDSOPGAWE

Dankbetuigings	ii
Opsomming	iii
Abstract	iv
Plegtige verklaring: Student en studieleier	v
Goedkeuring: Etiekkomitee	vi
Verklaring: Taalversorger	vii
Figure	xiii
Tabelle	xiii
1 HOOFSTUK 1: PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSONTWERP	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	2
1.3 Filosofiese uitgangspunt	5
1.4 Konseptuele raamwerk.....	5
1.4.1 Juridiese regulering.....	6
1.4.2 Graad R-onderwys.....	7
1.4.3 Werksvervulling.....	8
1.5 Navorsingsvrae	11
1.6 Doelwitstelling vir navorsing	11
1.7 Navorsingsontwerp en -metodologie	12
1.7.1 Literatuuroorsig	12
1.7.2 Empiriese studie	12
1.7.2.1 Epistemologie	13
1.7.2.2 Kwalitatiewe navorsing	13
1.7.2.3 Data-ontleding	16
1.7.2.4 Vertrouenswaardigheid van die data	17
1.8 Etiese oorwegings	17
1.9 Bydrae van die studie.....	18
1.10 Hoofstukindeling.....	18
1.11 Samevatting.....	19

2	HOOFSTUK 2: REGSDETERMINANTE VIR OPVOEDERVERVULLING	20
2.1	Inleiding	20
2.2	Die Grondwet van Suid-Afrika	22
2.2.1	Die interpretasie van die Grondwet	22
2.2.2	Artikel 9: Gelykheid	24
2.2.3	Artikel 10: Menswaardigheid	26
2.2.4	Artikel 24: Beskerming van die omgewing	27
2.2.5	Artikel 23: Arbeidsverhoudinge	28
2.2.6	Artikel 28: Kinders	30
2.2.7	Artikel 29: Onderwys	31
2.2.8	Artikel 33: Billike administratiewe optrede	32
2.2.9	Artikels 12, 15, 16, 18: Vryhede	33
2.2.9.1	Vryheid en veiligheid van die persoon: Artikel 12	34
2.2.9.2	Vryheid van godsdienst, oortuiging en mening: Artikel 15	35
2.2.10	Samevatting: Grondwet	37
2.3	Onderwyswetgewing	38
2.3.1	Die Suid-Afrikaanse Skolewet	38
2.3.2	Die Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole	39
2.3.3	Die Wet op Indiensneming van Opvoeders	40
2.3.4	Maatreëls vir Personeel-administrasie (Eng: PAM)	41
2.3.5	Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid	43
2.3.6	Die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO)	43
2.3.7	Voorlopige onderwysbeleid en beleidsdokumente	44
2.3.7.1	Nasionale Geïntegreerde Plan vir Vroeëkindertwikkeling in Suid-Afrika 2005-2010	45
2.3.7.2	Nasionale Departement van Onderwys Witskrif 5	47
2.3.7.3	Nasionale Norme en Standaard vir Skoolbefondsing	49
2.4	Arbeidswetgewing	52
2.4.1	Die Wet op Arbeidsverhoudinge	52
2.4.2	Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes	54
2.4.3	Die Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid	55
2.5	Die gemene reg	57
2.5.1	Dienskontrakte	57
2.5.2	In loco parentis	60
2.5.3	Deliktuele aanspreeklikheid	61
2.5.4	Staatsaanspreeklikheid	64

2.6	Samevatting.....	66
3	HOOFSTUK 3: GRAAD R-ONDERWYS EN WERKSVERVULLING	67
3.1	Inleiding	67
3.2	Die doel en visie van vroeëkindertontwikkeling en Graad R.....	67
3.2.1	Polities-strategiese doel en visie.....	67
3.2.2	Opvoedkundige doel en visie	69
3.3	Die wesensaard van vroeëkindertontwikkeling.....	70
3.3.1	Enkele filosofiese grondtone van VKO.....	70
3.3.2	'n Hedendaagse hofsaak: Harris v Minister of Education 2001	77
3.3.3	Die Graad R-leerder – 'n ontwikkelyngsprofel.....	79
3.3.3.1	Kognitiewe en taalverwante eienskappe	81
3.3.3.2	Fisiese eienskappe.....	82
3.3.3.3	Eienskappe rakende sosiale en emosionele ontwikkelyng.....	82
3.3.3.4	Implikasies van ontwikkelyngsgesikte onderrig	83
3.3.4	Graad R – 'n spelgebaseerde benadering	84
3.3.5	Samevatting : Wesensaard van Graad R.....	85
3.4	Werkswerwulling in Vroeëkindertontwikkelyng (VKO).....	86
3.4.1	Teoretiese raamwerk van werkswerwulling	86
3.4.2	Die proses van werkswerwulling.....	87
3.5	Faktore wat werkswerwulling in Graad R beïnvloed	89
3.5.1	Die onderrigbenadering en Graad R-kurrikulum	90
3.5.2	Kontekstuele faktore	95
3.5.3	Opvoederverwante faktore wat werkswerwulling beïnvloed	97
3.5.3.1	Selfdoeltreffendheid.....	98
3.5.3.2	Meertaligheid.....	99
3.5.3.3	Opleiding en professionele ontwikkelyng	100
3.5.3.4	Vergoeding	102
3.6	Samevatting.....	103
4	HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	104
4.1	Inleiding	104
4.2	Navorsingsfilosofie.....	104
4.3	'n Kwalitatiewe benadering.....	105
4.4	Epistemologie	106
4.4.1	Die navorser as navorsingsinstrument.....	107
4.5	Deelnemers	107

4.6	Data-insameling	108
4.6.1	Onderhoude	108
4.6.1.1	Individuele onderhoude	108
4.6.1.2	Fokusgroeponderhoude	109
4.6.1.3	Observasie	110
4.6.1.4	Tydstipbeskrywings	110
4.6.2	Kristallisering van data	111
4.7	Data-analise	112
4.8	Vertrouenswaardigheid	116
4.9	Etiese oorwegings	117
4.9.1	Toestemming vir die navorsing	118
4.9.2	Vertroulikheid en anonimiteit	118
4.10	Samevatting	119
5	HOOFSTUK 5: ONTLEDING VAN EMPIRIESE DATA	120
5.1	Inleiding	120
5.2	Aanbieding van kategorieë	120
5.2.1	Die werkgewer-werknemerverhouding	123
5.2.1.1	Die dienskontrak	125
5.2.1.2	Die staat as werkgewer	129
5.2.2	Die onderrigbenadering en die Graad R-kurrikulum	131
5.2.3	Die werksomgewing	134
5.2.4	Buiteskoolse faktore van werksvervulling	136
5.2.4.1	Beleidstoepassing rakende inklusiewe onderwys	136
5.2.4.2	Die status van die Graad R-opvoeder	137
5.2.5	Regs aanspreeklikheid	140
5.2.5.1	Deliktuele aanspreeklikheid	140
5.2.5.2	Akademiese aanspreeklikheid	142
5.3	Die passie om 'n verskil te maak	144
5.4	Samevatting	147
6	HOOFSTUK 6: BEVINDINGS EN AANBEVELINGS	148
6.1	Inleiding	148
6.2	Bevindings	150
6.2.1	Werkgewer-werknemerverhouding	150
6.2.2	Die onderrigbenadering en kurrikulum in Graad R	151
6.2.3	Die werksomgewing	153
6.2.4	Buiteskoolse faktore	155

6.2.4.1	Beleidsimplementering rakende inklusiewe onderwys	155
6.2.4.2	Die status van die Graad R-opvoeder	155
6.2.5	Regsaanspreeklikheid	157
6.2.5.1	Deliktuele aanspreeklikheid	157
6.2.5.2	Akademiese aanspreeklikheid	158
6.2.6	’n Deurlopende tema: die passie om ’n verskil te maak	159
6.3	Aanbevelings.....	161
6.3.1	Aanbevelings rakende die werkgewer-werknemerverhouding	161
6.3.2	Aanbevelings rakende die onderrigbenadering en kurrikulum in Graad R..	162
6.3.3	Aanbevelings rakende die werksomgewing	163
6.3.4	Aanbevelings rakende buiteskoolse faktore.....	164
6.3.4.1	Aanbevelings rakende beleidsimplementering oor inklusiewe onderwys	164
6.3.4.2	Aanbevelings rakende die status van die Graad R-opvoeder	164
6.3.5	Aanbevelings rakende regsaanspreeklikheid.....	165
6.3.5.1	Deliktuele aanspreeklikheid	165
6.3.5.2	Akademiese aanspreeklikheid	166
6.3.6	Aanbevelings rakende die deurlopende tema: die passie om ’n verskil te maak	167
6.4	Aanbevelings vir verdere navorsing	168
6.5	Slotsonderstelling.....	168
7	BIBLIOGRAFIE	170
8	HOFSAKE	192
9	ADDENDUMS	194
9.1	Addendum A: Onderhoudskedule	194
9.2	Addendum B: Observasie: Fisiese werksomgewing	195
9.3	Addendum C: Tydstipbeskrywing	196
9.4	Addendum D: Inligting oor navorsing.....	197
9.5	Addendum E: Information on research.....	199
9.6	Addendum F: Ingeligte toestemmingsbrief	201
9.7	Addendum G: Voorbeelde van transkripsie-analise	202
9.8	Addendum H: Toestemming vir navorsing: Onderwysdepartement...	204

Figure

Figuur 1.1: Kernkonsepte van die studie	5
Figuur 1.2: Relatiewe posisie van faktore wat werksvervulling beïnvloed	10
Figuur 3.1: Die Graad R-kurrikulum-kontinuum	94
Figuur 4.1: Strategieë van data-insameling	112
Figuur 4.2: Data-analiseproses.....	115
Figuur 5.1: Aanbieding van kategorieë en tema oor die persepsies van werksvervulling van die Graad R-opvoeder	122

Tabelle

Tabel 3.1: Filosofiese grondtone van VKO	71
Tabel 3.2: Vergelykende temas	79
Tabel 3.3: Die individuele werksvervullingsproses	88
Tabel 4.1: Beplanning van die seleksie van deelnemers	107

'n ARBEIDSREGTELIKE PERSPEKTIEF OP DIE WERKSVERVULLING VAN DIE GRAAD R-OPVOEDER

HOOFSTUK 1: PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSONTWERP

1.1 Inleiding

In die vyftien jaar sedert die vestiging van die nuwe demokrasie in Suid-Afrika is die afskaling, en in sommige gevalle afskaffing, van voorheen goed gevestigde elemente van die onderwys ervaar, byvoorbeeld skoolsielkundige dienste, asook liggaamlike opvoeding (Lion-Cachet, 1997) en kleuteronderwys in openbare skole. Soos in die geval van liggaamlike opvoeding, beleef Suid-Afrika tans 'n hernude bewustheid ten opsigte van die belangrikheid van voorskoolse onderwys (Wilkens, 2008). Internasionaal weerspieël die hersiening van verskillende gehaltemetingsinstrumente van voorskoolse onderwys die klem wat toenemend op hierdie fase in die onderwys geplaas word (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot & Totsika, 2006:76).

In die 2008-staatsrede (SA, 2008a) is daar spesifiek gefokus op vroeëkindertontwikkeling ter wille van uiteindelijke armoedeverligting as deel van die *War Against Poverty*. Deur op 'n stewige onderwysgrondslag vir kleuters te fokus, word gehoop om die ekonomie oor die langtermyn te bevorder en armoede te verlig. Hierdie herontwaking ten opsigte van voorskoolse onderwys het ook in die 2009-begroting neerslag gevind: dit maak voorsiening vir

... doubling the number of children enrolled in Early Childhood Development to over 600 000 through 1000 new sites with more than 3 500 practitioners trained and employed and increasing the number of care givers (SA, 2008a).

Die Nasionale Departement van Onderwys se finansieringsplan vir die infasering van Graad R by laerskole (sien par 2.3.7.3) is die konkretisering van die regering se inisiatief ten opsigte van voorskoolse onderwys. Die mikpunt is tans om 'n proses te laat verloop wat teen 2014 moet verseker dat elke kind wat tot graad een toetree, reeds in Graad R moes gewees het. Die infasering van Graad R-klasse by laerskole verteenwoordig nie net 'n strukturele verandering nie, maar

moontlik ook 'n verandering van die hele profiel van die rol wat Graad R in die onderwys in Suid-Afrika sal vervul.

Teen die agtergrond van hierdie herontwaking word vervolgens gelet op die werksvervulling van die Graad R-opvoeder, wat die grondvlak-implementeerder van die inisiatief is.

1.2 Probleemstelling

Die inisiatief om Graad R in te faseer is nie so nuut soos moontlik deur die staatsrede aangedui word nie. Williams en Samuels (2001:168) het reeds sewe jaar tevore in die Nasionale Oudit van die Voorsiening van Vroeëkindertontwikkeling in Suid-Afrika aangetoon dat die Graad R-opvoeder sentraal staan in die bereiking van die regering se ideaal ten opsigte van die maksimale benutting van vroeëkindertontwikkeling. Haar belange as werknemer moet derhalwe wel deeglik in ag geneem word. Die kwaliteit van onderwys word onder andere bepaal deur die werksvervulling van die opvoeder (Michaelowa, 2002:35; Tsai, Fung & Chow, 2006:368; Jiang, 2005:66; De Beer, Mentz & Van der Walt, 2007:193-198), derhalwe is hierdie aspek gebruik om die Graad R-opvoeder se belewenis as werknemer te beoordeel.

Wetenskaplik gegronde navorsing, wat eksklusief op die Graad R-opvoeder fokus, word vereis. 'n Dieper insig in haar ervarings in die werksplek moet verkry word en faktore wat haar optimale funksionering beïnvloed, moet bepaal word. Indien 3500 nuwe poste, soos beplan word, geskep sou word, moet beheerliggame en onderwysdepartemente wat nie voorheen sulke poste moes bestuur nie, duidelikheid hê oor die wesensaard van kleuteronderwys. Hierdie navorsing, wat binne die veld van die Onderwysreg val, is gedoen ingevolge bepalings van onder andere die Suid-Afrikaanse Grondwet 108 van 1996 (SA, 1996a), die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (SA, 1996b) (hierna normaalweg Skolewet) en die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b).

Graad R-opvoeders vorm 'n redelik kwesbare groep binne die onderwys vanweë die persepsie van 'n lae status van die beroep (Tsai *et al.*, 2006:365) en die

wisselende kwaliteit van professionele opleiding en kwalifikasies binne die groep. Die sluiting van departementele pre-primêre skole in sekere provinsies van Suid-Afrika het moontlik die persepsie van 'n lae status bevestig, al sou daar regverdiging vir die sluiting bestaan het, soos aangetoon in die hofsak *Federation of Governing Bodies of South African Schools (Gauteng) Palm Pre-primary School v Member of the Executive Council for Education, Province of Gauteng* (29093/2000) (T). In hierdie saak is openbare staatsondersteunde pre-primêre skole in Gauteng gesluit weens die hoë koste daaraan verbonde en om uitvoering te gee aan die grondwetlike verpligting tot gelykheid in die onderwys. Indien finansiële redes in 1999 as rede vir die afskaffing van pre-primêre skole aangevoer is, is dit begryplik dat - in die huidige ekonomiese klimaat - die volhoubaarheid van die nuwe regeringsinisiatief asook die langtermyn-werksekuriteit van die betrokke groep opvoeders bevraagteken sou kon word.

In die nuwe bedeling moet Graad R-opvoeders informele onderrig tot sy reg laat kom in laerskole waar formele onderrig geld, en waar gebrekkige begrip by werkgewers vir die aard van die Graad R-opvoeders se taak (Oberheumer, 2004:18) kan bestaan. Die bestuursbenadering van skoolhoofde (Bogler, 2001:679) en beheerliggame asook die intensivering van hul werklading (Dinham & Scott, 2000:390, Ballet, Keltermans & Loughran, 2006:210) mag die werksvervulling van die Graad R-opvoeder beïnvloed.

Ten spyte van haar kwesbare posisie, ondervind die Graad R-opvoeder binne die huidige ekonomiese klimaat 'n markgerigte benadering tot onderwys by ouers, wat op 'n bekostigbare kwaliteit-“produk” aandring (Ballet *et al.*, 2006:212). Van owerheidsweë is daar ook 'n geregverdigde aandrang op onderrig van hoë kwaliteit in Graad R, aangesien dit, as infaseringsjaar, as voorbereiding vir basiese vaardighede in die Grondslagfase beskou word. In dié jaar moet leerders kragtens die Nasionale Kurrikulumverklaring reeds in al agt leerareas uitkomste bereik. Sistemiese assessering in Graad 3 plaas verdere druk op leerderprestasie in al die Grondslagfase-grade, wat Graad R insluit. Die PIRLS 2006-verslag (Howie, Venter, Van Staden, Zimmerman, Long, Scherman & Archer, 2006) oor Suid-Afrikaanse kinders se swak prestasie in internasionale leestoetse in graad 4 en 5 het 'n ongunstige beeld gegee, wat tot gevolg het dat

hoër standarde vereis word. Ook die minister van Basiese Onderwys, Me Motshekga, het in 'n vroeë beleidsverklaring beklemtoon dat, ten spyte van die staatspandering aan onderwys, die verwagte leeruitkomste nie gelewer word nie (Rademeyer, 2009c:5). Kwaliteit-onderrig in Graad R-klasse word as een moontlike remedie vir die situasie beskou.

In Suid-Afrika is beleid rakende die infaseringsfase opgestel, addisionele opleiding (spesifiek op Graad R gerig) beplan en onderrigruimte in laerskole word beskikbaar gestel. Tog ontbreek die stem van die Graad R-opvoeder, wat die gehalte van onderrig direk beïnvloed, grotendeels in die aangeleentheid.

Die spesifieke navorsingsfokus waarop daar vir hierdie studie besluit is, is primêr beïnvloed deur die volgende faktore:

- Hoewel verskeie algemene studies reeds oor die werkstevredenheid van opvoeders in Suid-Afrika gedoen is (De Beer, Mentz & Van der Walt, 2007; Jackson & Rothman, 2005; Strumpfer & Mlonzi, 2001; Steyn & Van Wyk, 1999), ontbreek 'n arbeidsregtelike fokus en blyk Graad R-opvoeders as spesifieke groep verwaarloos te word. Trouens, in 'n omvattende internetsoektog deur middel van Google Scholar, ERIC en Ebscohost kon geen Suid-Afrikaanse werkstevredenheidstudie met kleuteropvoeders as groep gevind word nie.
- Die staat se nuwe fokus op voorskoolse onderwys noodsaak die belangrikheid van die ervarings en persepsies van dié groep opvoeders om die inisiatief te laat slaag.
- Die eiesoortige aard van die werksomgewing van kleuteropvoeders (informeel) maak dit noodsaaklik om dit te onderskei van die meer formele werksomgewing van graad 1-, 2- en 3-opvoeders. Vir die doel van hierdie studie word daar nie aandag gegee aan ander jaargroepe in kleuteronderwys as Graad R nie, aangesien net Graad R by laerskole ingefaseer en gesubsidieer word.

Rodd (2006:198) dui onomwonde aan dat daar 'n ernstige leemte bestaan ten opsigte van navorsing in voorskoolse onderwys deur vakspesialiste:

A division between research and academic staff and early childhood practitioners led to the latter becoming recipients of others' advice and consumers rather than producers of research.

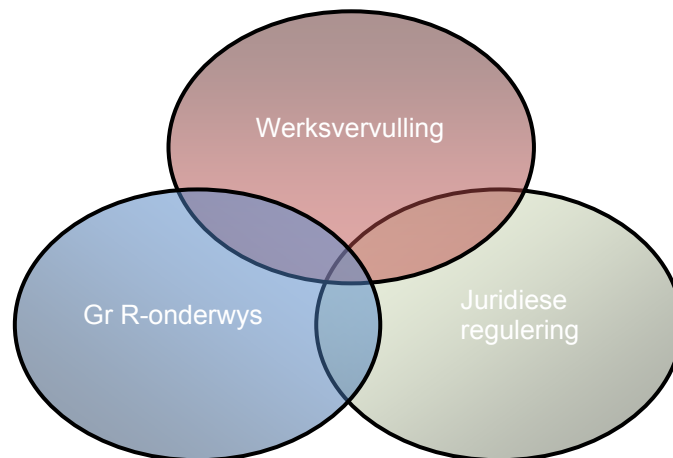
Hierdie siening is in 'n persoonlike onderhoud deur Vanderlee (2009) bevestig.

1.3 Filosofiese uitgangspunt

Volgens Oosthuizen (2009:2) is die filosofiese basis van onderwysreg geleë in die Duitse opvoedkundige begrip van geborgenheid. Die ruimste moontlike betekenis word in hierdie studie aan die begrip verleen om die veiligheid en beskerming van al die rolspelers in die onderwys in te sluit. Enkele semantiese grondtone van dié begrip sluit orde, dissipline, veiligheid en wedersydse respek in. Geborgenheid word nie net as 'n voorvereiste vir effektiewe opvoeding beskou nie, maar ook vir onderwys in die geheel (Oosthuizen & De Wet, 2004:2-3).

1.4 Konseptuele raamwerk

Kernkonsepte van hierdie studie (sien Figuur 1.1) sluit werksvervulling, Graad R-onderwys (vroeëkindertontwikkeling) en die juridiese regulering van die werksplek in. Onder die juridiese regulering word die arbeidsregtelike aspekte beklemtoon.



Figuur 1.1: Kernkonsepte van die studie

In die volgende paragrafe word hierdie kernkonsepte van die studie bespreek, waarna die kontekste wat vervulling kan beïnvloed, skematies voorgestel sal word.

1.4.1 *Juridiese regulering*

Hierdie studie fokus op daardie regs-determinante wat direk of indirek betrekking het op die arbeidsregtelike posisie van die Graad R-opvoeder. Regs-determinante sluit die Grondwet, arbeidswetgewing, onderwyswetgewing, die gemene reg asook regspraak in.

Jordaan en Rycroft (1994:1) beskryf die arbeidsreg as een van die belangrikste regsdisiplines omdat dit 'n kernaangeleentheid van elke burger se lewe beheer, naamlik ekonomiese aktiwiteit binne die werksplek. In die arbeidsreg, en meer spesifiek die individuele arbeidsreg, is die verhouding tussen die werkgever en die werknemer sentraal (Grogan, 2005:1). Rossouw (2004a:2) onderskei tussen die opvoeder in diens van die staat via die onderwysdepartement, en die opvoeder in diens van 'n skool. Daar moet gelet word op die feit dat opvoeders wat in diens van openbare skole is, wel deur die beheerliggaam as funksionaris aangestel word, maar die werkgever is die openbare skool as regspersoon. Hierdie studie fokus hoofsaaklik op openbare skole, waar die infasering van Graad R plaasvind. Openbare skole word ingevolge art 12(1) van die Skolewet 84 van 1996 (SA, 1996b) beskryf as daardie skole waarvoor die Lid van die Uitvoerende Raad van elke provinsie voorsien uit fondse wat vir hierdie doel deur die provinsiale wetgewer bewillig is. Hoofstuk 3 van die Skolewet bevat al die bepalings van toepassing op openbare skole. Onafhanklike skole ontstaan uit inisiatiewe buite staatsdepartemente en ontvang slegs gedeeltelike befondsing van die staat. Hierdie skole is onderworpe aan die bepalings soos vervat in hoofstuk 5 van die Skolewet.

Alhoewel werkgevers en werksplekke verskil, bly die basiese arbeidsregtelike beginsels dieselfde. Alle graad R-opvoeders is as werknemers onderhewig aan dieselfde grondwetlike bepalings en gemeenregtelike beginsels. Daar bestaan wel 'n verskil in die wyse waarop arbeidswetgewing hulle arbeidsregtelike posisie reguleer. Die diensverhouding van opvoeders by openbare skole, dus in diens van die staat, word gereguleer deur die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b). Daarteenoor word die arbeidsregtelike posisie van

opvoeders by privaatskole deur algemene arbeidswetgewing soos die Wet op Arbeidsverhoudinge 66 van 1995 (SA, 1995) gereguleer.

Grondwetlike bepalings wat die werkslewe van die Graad R-opvoeder reguleer, is eerstens vervat in art 23(1), wat die werknemer se reg op billike arbeidspraktyk verseker en onder andere diskriminasie in die werksplek verbied. Art 24 van die Handves van Menseregte (SA, 1996a) maak verder voorsiening vir haar fisiese en emosionele sekuriteit en bepaal dat elkeen die reg het op “’n omgewing wat nie skadelik vir sy gesondheid of welsyn is nie.” Psigologiese sekuriteit is nou verwant aan ’n toestand van tevredenheid soos die Graad R-opvoeder in werkstevredenheid en -vervulling sou kon ervaar.

Art 20(e) van die Skolewet (SA, 1996b) verplig die beheerliggaam van ’n skool om die opvoeder, en daarom ook die Graad R-opvoeder, te ondersteun in die uitvoering van haar professionele taak. Dit impliseer dat daar meegewerk word om aan haar verwagtinge in die werksplek te voldoen, soos in die definisie van werkstevredenheid aangedui is.

Arbeidsregtelike bepalings wat ’n invloed op die Graad R-opvoeder se werkslewe het, sluit ook haar reg op regverdige prosedures en beleidstoepassing deur die werkgever in. Hiervoor word voorsiening gemaak in art 1 van die Wet op Arbeidsverhoudinge 66 van 1995 (SA, 1995), asook in art 3 van die Wet op die Bevordering van Administratiewe Geregtigheid 3 van 2000 (SA, 2000a).

1.4.2 *Graad R-onderwys*

Graad R vorm deel van onderwys vir kinders tussen nul en nege jaar, wat internasionaal as *Early Childhood Development* (ECD) of *Early Childhood Education* (ECE) beskryf word.

In Graad R, wat internasionaal as “*kindergarten*” beskryf word, word daar gefokus op leergereedheid, wat Davin en Van Staden (2005:5) as ’n omvangryker konsep as blote skoolgereedheid beskou. Die literatuur toon ’n benaderingsverskil ten opsigte van die onderrigfilosofie aan: ’n kindgesentreerde, spelgeoriënteerde inslag teenoor ’n meer opvoedergesentreerde, formele benadering (Bennett, 2005:8-22).

Kleuteronderwys verwys in Suid-Afrika na onderwys vir kinders tussen drie en ses jaar in die pre-formele fase. In hierdie studie word uitsluitlik op Graad R, die jaar voor verpligte skooltoetreding in graad 1, gefokus. Graad R vorm deel van die Grondslagfase (Graad R tot graad 3) en in die Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring (2002) is leeruitkomst binne uitkomsgebaseerde onderwys daarvoor geïdentifiseer soos vir alle ander vlakke van onderwys en opleiding in die Algemene Opleidingsfase.

Aangesien die meeste Graad R-opvoeders in Suid-Afrika vroulik is, word in hierdie studie van die vroulike vorm in die skryfwyse gebruik gemaak. Die gebruik van die vroulike vorm misken nie die feit dat mans ook Graad R-opvoeders kan wees nie. Die term “opvoeder” in plaas van “onderwyseres” word normaalweg gebruik, omdat hierdie term in definisies in regsbronne gebruik word.

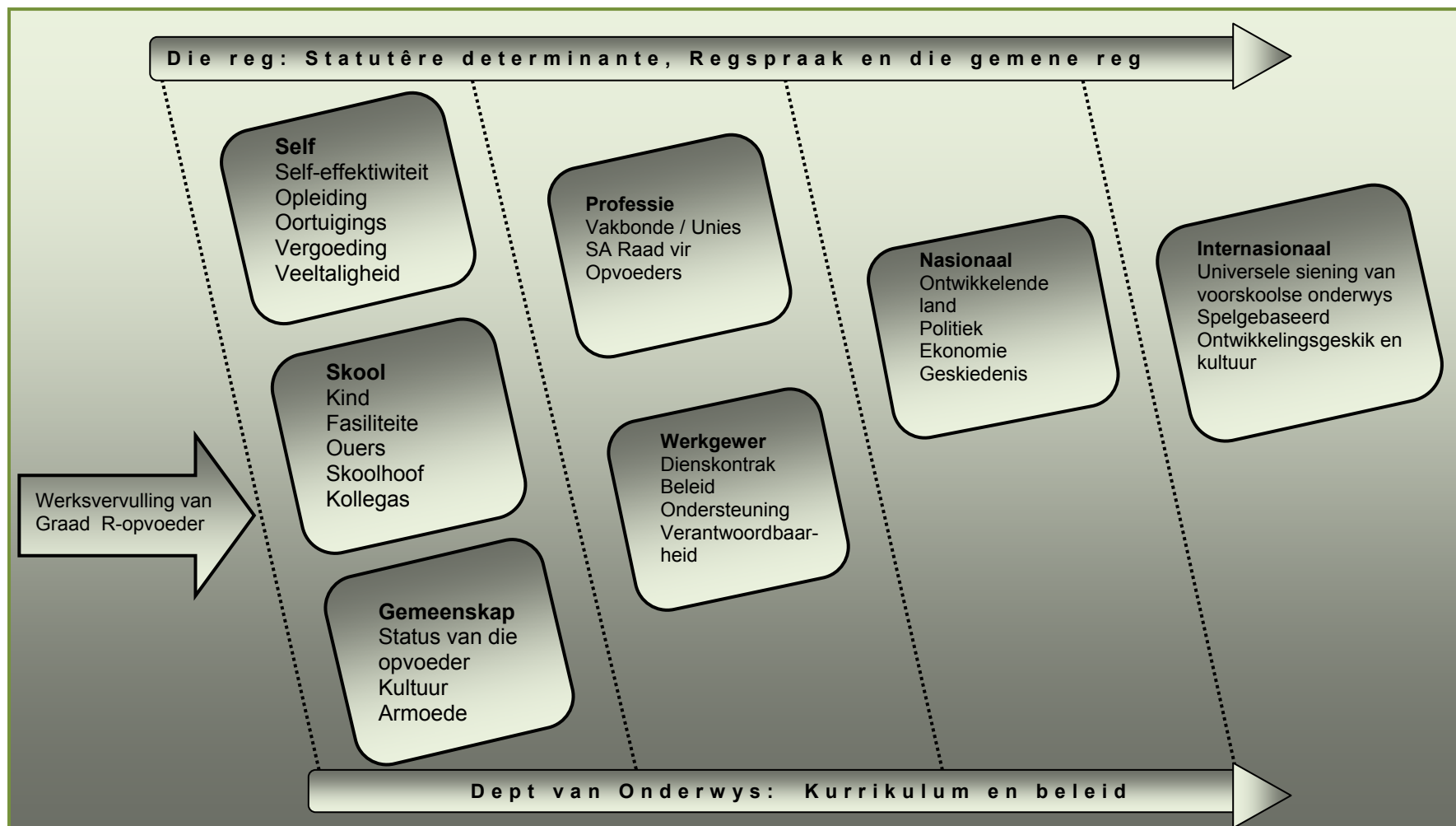
1.4.3 *Werksvervulling*

Die term “werksvervulling” word in hierdie studie bo “werkstevredenheid” verkies, aangesien eersgenoemde benewens tevredenheid en geluk ook ’n element van verwesenliking insluit (Odendaal & Gouws, 2005:1305). Werksvervulling word ook as ’n moontlike aanduiding beskou van die mate van geborgenheid wat ’n persoon ervaar. Die Graad R-opvoeder se ervarings van sekuriteit en werksvervulling binne haar werksruimte vorm deel van ’n geborgenheids-belewenis. Die belewenis van geborgenheid dien as noodsaaklike basis vir die ontplooiing van die mens (Hammerer, 1999 soos aangehaal deur Oosthuizen, 2009:9). Die semantiese grondtone van die begrip beklemtoon die ervaring van veiligheid, sekerheid, versorging, en om gemaklik te wees binne ’n ruimte (Brockhaus, 1960:257). Die navorser gee erkenning aan die feit dat die begrip “werksvervulling en sekuriteit” (werkstevredenheid) ook in ander dissiplines soos psigologie, onderwysleierskap en onderwysbestuur deeglik nagevors is. Die onderstaande definisie word egter hier aanvaar, aangesien die studie binne die veld van die onderwysreg plaasvind, met spesifieke fokus op die arbeidsregtelike faset van die Graad R-opvoeder se taak, asook toepaslike gemeenregtelike beginsels en tersaaklike regspraak. Werkstevredenheid verwys na

an emotional response that can only be inferred and that is ascertained by how well the expectations of an employee are met in the workplace (Luthans, 1989, soos aangehaal in Education Labour Relations Council (ELRC, 2005:2).

In hierdie studie is aanvaar dat 'n opvoeder in dieselfde mate vervulling in die werksplek sal ervaar as wat daar aan haar verwagtinge voldoen word. Verwagtinge word deur die opvoeder aan haarself gestel op grond van haar begrip van en individuele betekenisgewing aan haar taak. Dit sluit ook die verwagtinge wat billikerwys deur die werkgewer van die opvoeder as werknemer gekoester kan word, in. Verwagtinge van die samelewing, kultuurgroep, ouers, kollegas en leerders speel ook 'n rol in die opvoeder se ervaring van werksvervulling. Die betekenis wat die opvoeder aan intrinsieke en ekstrasieke eise gee, bepaal haar ervaring van vervulling.

Figuur 1.2 gee 'n oorsig oor die faktore wat werksvervulling kan beïnvloed en dui die relatiewe posisies daarvan aan, aangesien al die faktore nie ewe naby aan die opvoeder as persoon is nie. Die kontekste wat verder weg is, het nie noodwendig 'n mindere effek op werksvervulling nie.



Figuur 1.2: Relatiewe posisie van faktore wat werksvervulling beïnvloed

Vanuit bogenoemde probleemstelling en konseptuele raamwerk kan die volgende navorsingsvrae gestel word.

1.5 Navorsingsvrae

Die oorkoepelende navorsingsvraag is: Hoe beleef die Graad R-opvoeder haar vervulling as werknemer?

Onderliggende vrae wat verband hou met die kernnavorsingsvraag is:

- Watter regs-determinante en arbeidsregtelike beginsels reguleer die Graad R-opvoeder se werksvervulling?
- Wat is die wesen-saard van Graad R-onderwys binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks?
- Watter rol speel die staat as werk-gewer in die Graad R-opvoeder se werksvervulling?
- Hoe beleef die Graad R-opvoeder die kwaliteit van haar eie onderrig binne die huidige onderwyskonteks?

Hierdie navorsingvrae lei tot 'n aantal doel-stellings en doelwitte vir die studie, wat vervolgens uiteengesit word.

1.6 Doelwitstelling vir navorsing

Die oorkoepelende doelstelling is om te bepaal hoe die Graad R-opvoeder haar vervulling as werknemer beleef.

Die doelwitte wat nagestreef is om die oorkoepelende doelstelling van die navorsing te bereik, is om:

- beter begrip vir die Graad R-opvoeder se vervulling as werknemer te ontwikkel;
- die regs-determinante en arbeidsregtelike beginsels wat die Graad R-opvoeder se werksvervulling reguleer, te ontleed;
- die wesen-saard van Graad R-onderwys binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks te beskryf;
- die rol van die staat as werk-gewer in die Graad R-opvoeder se

werksvervulling te bepaal; en

- die Graad R-opvoeder se beleving van die kwaliteit van haar eie onderrig binne die huidige onderwyskonteks beter te verstaan.

Ten einde genoemde doelwitte effektief te bereik, is die navorsingsontwerp wat in die volgende paragrafe bespreek word, ontwikkel.

1.7 Navorsingsontwerp en -metodologie

In hierdie navorsing word literatuurstudie opgevolg deur 'n empiriese studie, soos beskryf in die volgende paragrafe.

1.7.1 *Literatuuroorsig*

Daar is van primêre sowel as sekondêre bronne gebruik gemaak, wat tersaaklike wetgewing, hofverslae en literatuurbronne ingesluit het. Hierdie gegewens is ontleed en geëvalueer en 'n onderhoudskedule is op grond daarvan vir die empiriese fase saamgestel. 'n Internetsoektog deur middel van Google Scholar-, EBSCO-host- en Eric-soekenjins is onderneem met trefwoorde soos *labour law*, *labour relations*, *education law*, *workplace security*, *early childhood education*, *kindergarten teacher*, *work-related stress*, *workload*, *psychological insecurity*, *work fulfilment*, *job satisfaction*.

Twee literatuurhoofstukke, met die fokus op onderskeidelik die regs-determinante vir vervulling en die aard van kleuteronderwys, is beplan.

1.7.2 *Empiriese studie*

Die bepaling van 'n navorsingsparadigma word beskou as 'n eerste belangrike stap in navorsing (Mackenzie & Knipe, 2006:2), want dit beïnvloed die wyse waarop kennis bestudeer en geïnterpreteer word. Dit vorm die basis van keuses ten opsigte van die metodologie, metodes, literatuuranalise en ander elemente van die navorsingsontwerp.

Gelei deur die spesifieke navorsingsvrae en doelwitte van die studie is daar van 'n interpretivistiese benadering gebruik gemaak, aangesien interpretivistiese navorsers groter begrip van die menslike ervaringswêreld beoog en onder

andere glo dat die werklikheid beter verstaan kan word deur mense se betekenisgewing daaraan binne die konteks te ondersoek (Maree, 2007:59). 'n Fenomenologiese studie is uitgevoer "to capture lived experience, deeply held beliefs or feelings, or worldviews as expressed in the language of the participant" (Henning, 2004:34). Daar is gefokus op die essensie van die beleefde ervarings en persepsies (Creswell, 2003:8) van die Graad R-opvoeder se werksvervulling. 'n Fenomenologiese studie poog om individue se betekenisgewing aan belewenisse van 'n verskynsel beter te begryp (McMillan & Schumacher, 2001:36; Leedy & Ormrod, 2005:139). Kwalitatiewe navorsing, waarin die komplekse verskynsel van werksvervulling in diepte ondersoek is (Ivankova, Creswell & Stick, 2006:14) is gebruik om groter begrip te verkry. Die keuse ten gunste van 'n kwalitatiewe ondersoek sluit ook aan by die definisie van werksvervulling wat gebruik is. Daarin word die klem op die emosionele response en verwagtinge van die werknemer geplaas.

1.7.2.1 Epistemologie

Die navorser beskou wetenskap as 'n soeke na die verstaan van die werklikheid aan die hand van die betekenis wat persone soos Graad R-opvoeders daaraan gee. Daar bestaan veelvuldige, konteksgebonde werklikhede (Merriam, 1998:4) en nie net een absolute waarheid (Jansen, 2007:21) wat objektief nagevors kan word nie. Vir elke deelnemer bestaan werksvervulling uit elemente wat sy self opbou en dit verander deurlopend soos sy betekenis aan haar werkslewe gee.

Die verskynsel van werksvervulling moet derhalwe vanuit die werknemer se perspektief bestudeer word. As werksvervulling beter verstaan word, kan beleidmakers beleid daarstel en in werking laat stel sodat die Graad R-opvoeder vervulling kan ervaar.

1.7.2.2 Kwalitatiewe navorsing

- Populasie

Die populasie vir kwalitatiewe navorsing volgens die interpretivistiese paradigma is dikwels doelgerig (Babbie & Mouton, 2007:288). 'n Doelgerigte steekproef van

minstens vier beskikbare Graad R-opvoeders uit elkeen van die volgende drie groepe skole in die Kenneth Kaunda-distrik van die Noordwes-provinsie, wat die vrugbaarste inligting kan verskaf, is gedoen:

- Laerskole met 'n gevestigde Graad R-klas;
- laerskole wat met ingang 2008-2009 'n Graad R-klas infaseer het; en
- *bona fide*- pre-primêre skole of vroeëkindertontwikkelingsentrums waarby 'n Graad R-klas ingesluit is.

Skole uit sowel kwintiel 1-2 as kwintiel 3-5 is ingesluit, aangesien, volgens die infaseringsbeleid van Graad R by laerskole, die laagste welvarendheidsvlakke (kwintiel 1 en 2) spesifiek bevoordeel word. Kwintiele 3 tot 5 verwys na hoër welvarendheidsvlakke van die skoolgemeenskap en word ingesluit om die volle spektrum van werksplekke te betrek. Opvoeders van al vyf kwintiele se persepsies was belangrik vir hierdie studie, aangesien dit 'n dieper verstaan van werksvervulling by alle Graad R-opvoeders ten doel het. Hierdie benadering was nie in laerskole met 'n gevestigde Graad R-klas moontlik nie, aangesien geen laerskool in die Kenneth Kaunda-distrik in kwintiele 1 en 2 gevestigde Graad R-klasse het nie. Hierdie steekproef verseker 'n maksimum variasie omdat die seleksie van deelnemers op verskillende eienskappe gebaseer is (Hatch, 2002:50) en daar in die studie na sentrale temas binne werksvervulling gesoek is, soos deur 'n verskeidenheid deelnemers ervaar. Aangesien die proses van infasering van Graad R by laerskole dinamies is, was aanpassings moontlik en onderhoude kon voortgaan totdat dataversadiging bereik is. Die uiteindelijke samestelling word in Tabel 4.1 weerspieël.

- Data-insameling

Die doel van kwalitatiewe data-insamelingsprosesse was om werklike, in-diepte belewenisse bloot te lê (Leedy & Ormrod, 2005:106), wat tot groter begrip van die verskynsel genaamd werksvervulling kon lei.

- Semi-gestruktureerde onderhoude

Die kombinasie van semi-gestruktureerde individuele onderhoude en fokusgroepsessies (Babbie & Mouton, 2007:291-292) is doelbewus gekies. Die

groepsdinamika in groepsessies stimuleer diepte en omvang in die gesprek en mag perspektiewe na vore bring waarmee almal nie saamstem nie (Patton, 2002:385). Dit verhoog die navorser se insig in deelnemers se response en hoë-kwaliteitdata kan versamel word. Sommige individue kon egter in die groepsessie geïnhibeer word, derhalwe is individuele onderhoude ook gebruik. Die oogmerk met al die onderhoude was om die werkswêreld van die Graad R-opvoeder deur die oë van die deelnemer te beskou (Maree, 2007:87) en realiteite soos dit beleef is, te begryp. Namate onderwerpe tydens onderhoude na vore gekom het ("*emerged*"), is die vrae aangepas (Merriam, 1998:74). Ten einde dit effektief te doen, is die onderhoude so geskeduleer dat die transkripsies en voorlopige analyses van een onderhoud voltooi is voor die volgende onderhoud plaasgevind het.

- Observasie

Observasie van die fisiese werksomgewing is as 'n aanvullende metode by 'n beperkte aantal deelnemers uitgevoer ten einde addisionele besonderhede en begrip te verkry van aspekte wat in onderhoude na vore gekom het (Henning, 2004:88). 'n Gestruktureerde observasieskedule wat meer betroubare inligting as informele observasie moontlik maak, is gebruik om deelnemers se werksomgewing te beskryf. Observasie-kategorieë is nie in isolasie van ander aspekte van deelnemers se ervarings beskou nie. Die hoofdoel met observasie was om, gekombineerd met onderhoude, 'n holistiese beeld van opvoedervervulling te verkry (Merriam, 1998:111). 'n Verdere voordeel van observasie is 'n eerstehandse en in-diepte-ervaring van die verskynsel wat ondersoek word (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2005:276).

- Dagboekinskrywings

Volgens Babbie en Mouton (2007:301) verteenwoordig dagboeknavorsing "*an immediate recording of experiences, unimpaired by the reconstructions and distortions of memory.*" In onderwysverwante studies word "*time use diaries*" onder andere gebruik vir die bestudering van opvoederwerkklading (Naylor, 2001:3; Minnaar, 2009:31). Dagboekinskrywings kan vir 'n tydperk van een dag tot twee weke gemaak word.

Vir die doel van hierdie studie het ek 'n variasie van die dagboeknavorsingsmetode ontwerp wat, weens die fokus op 'n spesifieke dag, kon meewerk om opvoeders se werklike belewenisse binne die realiteit weer te gee. 'n Beperkte aantal deelnemers is versoek om 'n weergawe van hulle belewenisse tydens en na onderrig te gee, soos ervaar op 'n spesifieke maar onverwagte dag. Deelnemers het aan die einde van die skooldag die dagboekinskrywing gedoen, wat vir die doel van hierdie navorsing "tydstipbeskrywings" genoem word. Opvoeders het deur middel van 'n SMS 'n aanduiding ontvang van die dag waarvoor kommentaar gelewer moes word. Die kategorieë waarvoor opmerkings gemaak moes word, het aangesluit by dié in die gestruktureerde observasieskedule en onderhoudskedule.

1.7.2.3 Data-ontleding

'n Digitale klankopname van al die onderhoude is met die toestemming van die deelnemers gemaak. Kriptiese notas is tydens onderhoude gemaak en opgevolg met reflektiewe notas aan die einde van elke onderhoud, wat informele observasies ingesluit het. Opnames is verbatim getranskribeer en daar is van inhoudsontleding gebruik gemaak.

Tydens die analise van onderhoude, observasieskedules en tydstipbeskrywings word die navorser self 'n navorsingsinstrument (De Vos *et al.*, 2001:353) en daar is aktief gepoog om nie standpunt in te neem vir of teen deelnemers se menings of optredes nie (McMillan & Schumacher, 2001:36). Ooglopend irrelevante gedeeltes is uit die data verwyder, waarna daar na temas in al die data gesoek is (Merriam, 1998:183). Nie-verbale aanduidings wat in observasie voorgekom het, is ook in ag geneem. Hierdie temas is vervolgens ingedeel in kategorieë wat die verskillende aspekte van die verskynsel verteenwoordig het. Transkripsies van onderhoude is aan deelnemers voorgelê vir verifiëring, en aanpassings is daarna, waar nodig, gemaak (Creswell, 1998 soos aangehaal deur Leedy & Ormrod, 2005:140).

1.7.2.4 Vertrouenswaardigheid van die data

Onder vertrouenswaardigheid kan verstaan word dat die navorser se weergawe van data 'n getroue weergawe van die werklike ervarings van deelnemers is. In hierdie studie het die fenomenologiese navorsingsontwerp bygedra tot die onthulling van die waarheid. Ek het bewustelik gepoog om myself “in hakies te plaas” (McMillan & Schumacher, 2001:36) terwyl onderhoude gevoer is, observasie gedoen is en tydstipbeskrywings ontleed is. Sodoende is deelnemers se eie oortuigings rakende die verskynsel wat ondersoek is, gereflekteer. Die geldigheid van die navorsing is ook deur middel van deelnemerbevestiging vasgestel, naamlik of inligting wat tydens onderhoude bekom is, korrek geïnterpreteer is. Die geldigheid van die onderhoudskedule is vooraf getoets. Die eerste onderhoud is as loodsonderhoud gevoer om die duidelikheid van vrae te bepaal. Die verskynsel is deur middel van omvangryke besonderhede (Leedy & Ormrod, 2005:100) beskryf, soos byvoorbeeld die spesifieke kontekste van die werksplek, opleiding en ervaring van deelnemers. Daardeur is gepoog om individuele standpunte in die regte konteks te plaas.

Die gebruik van verskillende strategieë, naamlik onderhoude, observasie en dagboekinskrywings, verseker triangulasie (McMillan & Schumacher, 2001:408). In hierdie studie word 'n alternatiewe term, naamlik “kristallisasie”, verkies. Met kristallisasie word bedoel dat elke databron 'n ander faset of subtiële nuanse van betekenis kan weergee van die deelnemers se betekenisgewing aan werksvervulling (Gall, Gall & Borg, 2007:475; McMillan & Schumacher, 2001:463).

1.8 Etiese oorwegings

Daar is toestemming van die Navorsingsetiekkomitee van die Noordwes-Universiteit verkry om navorsing met menslike deelnemers te onderneem. Elke deelnemer se skriftelike, ingeligte toestemming is verkry (sien addendum F). Die gebruik van observasie, dagboekinskrywings en onderhoude is uitgevoer met die toestemming van die Departement van Onderwys in die Kenneth Kaunda-distrik in die Noordwes-provinsie (sien addendum H), asook van individuele opvoeders en skoolhoofde.

Deelnemers is ingelig aangaande die doel van die navorsing, naamlik om 'n geheelbeeld van Graad R-opvoeders se ervaring van vervulling in die werksplek te verkry. Deelnemers se anonimiteit is verseker deurdat enige identifiseerbare persoonlike inligting in die data gestroop is.

1.9 Bydrae van die studie

Die bydrae van die studie lê op die vlak van die vakgebied Onderwysreg sowel as dié van die onderwyspraktyk. Daar is 'n bestaande, maar beperkte korpus van kennis rakende die arbeidsregtelike perspektief op die werkslewe van die opvoeder, wat in hierdie studie aangevul word met 'n spesifieke populasie, naamlik Graad R-opvoeders. Ook op die gebied van werkstevredenheidstudies oor *kindergarten*-opvoeders (Graad R-opvoeders) is beide nasionaal en internasionaal 'n leemte geïdentifiseer. Hoewel verskeie sodanige studies bestaan, is geeneen gedoen vanuit 'n onderwysregtelike perspektief nie.

Die beoogde bydrae van die studie tot die onderwyspraktyk van vroeëkinders-ontwikkeling is om uiteindelik 'n verskil in die werkslewe en geborgenheid van Graad R-opvoeders te maak. Verskeie rolspelers kan op grond van hierdie studie 'n bydrae lewer om hierdie ideaal te verwesenlik. Graad R-opvoeders behoort beter begrip van hul arbeidsregtelike posisie te ontwikkel, wat meer kennis van die reg insluit. Indien die bevindings en aanbevelings voldoende aandag kry, kan beleidmakers en onderwysleiers met groter insig optree. Sodoende kan Graad R-opvoeders groter werksvervulling ervaar, wat van kardinale belang is vir die sukses van die Graad R-inisiatief in Suid-Afrika.

1.10 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1

Die hoofstuk sluit 'n inleiding, probleemstelling, die doel van die navorsing en die navorsingsontwerp in. Die konseptuele raamwerk vorm ook deel van die hoofstuk.

Hoofstuk 2

Die hoofstuk sluit regs-determinante vir 'n vervullende werksomgewing vir Graad R-opvoeders in. Met die literatuurstudie is beoog om die Grondwet, algemene wetgewing en tersaaklike regspraak te ontleed en om te bepaal watter impak regsbronne op die Graad R-opvoeder se vervulling in die werksplek het. Tersaaklike gemeenregtelike beginsels wat die werkslewe van die Graad R-opvoeder raak, word ten slotte in hierdie hoofstuk aangeroei.

Hoofstuk 3

Die doel met en wesen-saard van vroeë-kinderontwikkeling word as agtergrond vir werksvervulling geskets. Daarna word werksvervulling gekonseptualiseer en 'n ontleding van die opvoeder se vervulling in die werksplek, soos blyk uit literatuur, nasionaal en internasionaal, word bespreek.

Hoofstuk 4

Die navorsingsfilosofie en rasionaal vir die kwalitatiewe navorsingsontwerp word bespreek, waarna verduidelik word hoe die empiriese ondersoek uitgevoer is.

Hoofstuk 5

Die ontleding van empiriese data word weergegee.

Hoofstuk 6

In hierdie hoofstuk word die bevindings van die empiriese ondersoek asook die literatuurstudies aan die hand van die navorsingdoelstelling gerapporteer en aanbevelings word gemaak.

1.11 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die oriëntering tot die studie en die probleemstelling bespreek, waarna die doelwitte en navorsingsontwerp uiteengesit is. In die volgende hoofstuk sal as eerste literatuur-analise, die belangrikste regs-determinante vir opvoedervervulling ontleed word.

HOOFSTUK 2: REGSDETERMINANTE VIR OPVOEDERVERVULLING

2.1 Inleiding

'n Vergelykende studie oor die status van opvoeders in sewe lande deur Thirumurthy, Szecsi, Hardin en Ramsey (2007:183) het beklemtoon dat samelewings se sienings van hul opvoeders wetgewing en beleid beïnvloed. In Suid-Afrikaanse onderwyswetgewing is onderwys as 'n professie geklassifiseer. Carrim (1997:157) voer aan dat samelewings, ongeag hul siening van die identiteit van opvoeders, hoë eise aan opvoeders stel. Opvoeders moet in hul daaglikse aktiwiteite in die skool hul leerders inlei in 'n kultuur wat gebaseer is op menseregte, burgerskap en demokrasie. Opvoeders moet oordraers van menseregte wees, maar hul eie menseregte skyn verwaarloos te word (Carrim, 1997:157).

Kragtens art 1 van die Skolewet (SA, 1996b) word die opvoeder volgens sy funksionaliteit gedefinieer, naamlik as

... enige persoon, met uitsondering van 'n persoon wat aangestel is om uitsluitlik buite-kurrikulêre werksaamhede te verrig, wat ander persone onderrig, opvoed of oplei of wat professionele opvoedkundige dienste, met inbegrip van professionele terapie en opvoedkundige sielkundige dienste, by 'n skool lewer.

Die definisie beklemtoon die opvoeder as 'n werknemer wat sekere funksies verrig. Die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b) sluit aan by die definisie en brei daarop uit deur die werksplek en aanstellingsposisie van die opvoeder by te voeg. Om kwaliteit-werk te lewer, vereis 'n vervullende werksomgewing. 'n Gelukkige opvoeder is tot meer in staat (Smit, Rossouw & Malherbe, 2009:207) as ander wat onvervuld is in die werksplek. 'n Voorwaarde vir werksgeluk en vervulling is geborgenheid. Volgens Oosthuizen, Wolhuter en Du Toit (2003:475) is dit nie net die leerder wat van geborgenheid afhanklik is vir 'n omgewing wat leer bevorder nie, maar ook die opvoeder. Dit is daarom belangrik om te bepaal hoe die reg geborgenheid vir die opvoeder as regsobjek verseker.

Volgens regshistoriese bronne is die rede vir die bestaan van 'n regstelsel in 'n land die regulering van orde en die versekering van reg en geregtigheid in menslike interaksie deur die beskerming van minderes (byvoorbeeld 'n burger) teenoor meerderes (byvoorbeeld die staat). Die toepassing van sanksies deur staatsinstellings vanweë die nie-nakoming van regsreëls is 'n kenmerk van 'n effektiewe regstelsel (Kleyn & Viljoen, 1998:12). Die primêre doel van die reg kan ook afgelei word uit die lang titels asook die aanhef van verskeie wette, byvoorbeeld die aanhef van die Grondwet (SA, 1996a) wat onder andere 'n samelewing ten doel het wat geskoei is op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte en wat die ontsluiting van elke burger se potensiaal beoog. In beginsel behoort die reg die geborgenheid van elke burger, en derhalwe ook die opvoeder, te verseker. Geborgenheid kan as 'n voorvereiste vir werksvervulling beskou word. In hierdie hoofstuk sal wetgewing, regspraak en die gemene reg ontleed word met die doel om te bepaal watter regsdeterminante daar vir geborgenheid bestaan. Daar sal gefokus word op die opvoeder as werknemer in die skool as werksplek.

Suid-Afrikaanse wetgewing, soos die Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid 85 van 1993 (SA, 1993), die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b) en die Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole (SA, 1996c) maak ruimskoots voorsiening vir die fisiese veiligheid van alle burgers, en daarom ook vir dié van die opvoeder as werknemer in die werksplek. Rutherford (2009:30-34) het egter bevind dat daar leemtes ten opsigte van die regulering van psigologiese veiligheid in wetgewing bestaan. In die hofsak *Ntsabo v Real Security CC* [2004] 1 BLLR 58 (LC) is 'n werkgewer aanspreeklik gehou vir seksuele teistering (aantasting van psigologiese veiligheid) van 'n werknemer en daar is kragtens die Wet op Gelyke Indiensneming 55 van 1998 (SA, 1998a) bepaal dat dit as onbillike diskriminasie beskou moet word. Die reg op gelykheid, wat onbillike diskriminasie verbied, is een van die grondliggende waardes in die Grondwet. Teen die agtergrond van enersyds die skynbaar gebrekkige voorsiening vir psigologiese sekuriteit in wetgewing, en andersyds die howe se klaarblykbare bereidheid om die aantasting van psigologiese sekuriteit te straf, sal die statutêre determinante vir opvoedervervulling in hierdie hoofstuk eerstens ontleed word.

Aangesien die Grondwet van Suid-Afrika (SA, 1996a) ingevolge art 2 as oppermagtige wetgewing die basis vir alle wetgewing vorm en alles en almal daaraan ondergeskik is (Botha, 1998:42), sal hierdie wetgewing as aanvangspunt vir die bespreking dien.

2.2 Die Grondwet van Suid-Afrika

Art 2 van die Grondwet, onder die opskrif “Oppergesag van die Grondwet” lui soos volg: “Hierdie Grondwet is die hoogste reg van die Republiek; en enige regsvoorskrif of optrede daarmee onbestaanbaar, is ongeldig, en die verpligtinge daardeur opgelê, moet nagekom word.” Die oppermagtigheid van die Grondwet beteken dat die reëls van die Grondwet bindend is vir alle vertakings van die staat en dat dit prioriteit geniet bo enige ander wette, reëls of regulasies wat deur die wetgewers, regering of die houe gemaak word. Dit impliseer volgens Oosthuizen (2003:43) dat alle wetgewing, en derhalwe ook wetgewing wat die opvoeder raak, binne die konteks van die Grondwet geïnterpreteer moet word.

2.2.1 *Die interpretasie van die Grondwet*

Die Grondwet van Suid-Afrika is die produk van veelparty-onderhandelings en het na ’n tydperk van politieke spanning tot stand gekom. Om politieke kompromieë te bereik is bepalings so ruim as moontlik geformuleer. Breedvoerige formulerings en buigsame voorsienings binne die Grondwet, spesifiek binne die Handves van Menseregte, word dus as opsetlik vaag en abstrak beskou (De Waal, Currie & Erasmus, 2001a:128). Dit is daarom noodsaaklik dat riglyne vir die interpretasie van die Grondwet in oënskoue geneem word.

Die Konstitusionele Hof se uitspraak in *S v Zuma* 1995 (2) SA 642 (CC) het beklemtoon dat die voor-die-hand-liggende, letterlike betekenis van die teks nie oor die hoof gesien moet word nie. Maar dit is nie voldoende nie (De Waal *et al.*, 2001a:129) en daar moet dieper as die letterlike betekenis gedelf word. Art 39(1) vereis dat die doel, gees en strekking van die Handves van Menseregte bevorder moet word. Ten einde hieraan te voldoen, moet onderliggende kernwaardes soos menswaardigheid, vryheid en gelykheid, waarop die Grondwet berus, in die

interpretasieproses bevorder word. Daar moet derhalwe waarde-oordele uitgespreek word. In paragraaf 9 van *S v Makwanyane* 1995 (3) SA 391 (CC) is hierdie benadering uitgelig:

whilst paying due regard to the language that has been used, [an interpretation of the Bill of Rights should be] 'generous' and 'purposive' and 'give'.... expression to the underlying values of the Constitution.

Suid-Afrika se apartheidsgeskiedenis vorm die agtergrond vir die daarstelling van waardes waarteen interpretasie gemaak word. Een van die doelstellings van die Grondwet is om nie die foute van die verlede te herhaal nie, en 'n doelmatige benadering, soos in *S v Makwanyane* 1995 (3) SA 391 (CC), sal dié feit in ag neem. In hierdie saak het die regter aangedui:

Respect for the dignity of all human beings is particularly important in South Africa... The new Constitution rejects this past and affirms the equal worth of all South Africans.

'n Verdere uitlegbepaling is dié betreffende die konteks. Die kontekstuele benadering impliseer dat die hof ander bepalings in die Grondwet sal gebruik om 'n verdere konteks te voorsien vir die interpretasie van 'n spesifieke bepaling in die Handves (De Waal *et al.*, 2001a:138). In *S v Makwanyane* is die reg op lewe, die reg op gelykheid en die reg op menswaardigheid gesamentlik gebruik (De Waal *et al.*, 2001a:138) om as konteks te dien vir die betekenisgewing aan die reg in art 12(1e) om nie op 'n wrede, onmenslike of vernederende wyse gestraf te word nie. Die doodsvonnis, waardeur die lewe ontnem word en wat derhalwe inbreuk maak op die reg op lewe, is as ongrondwetlik beskou. Die gelykeheidsbeginsel is ook in ag geneem. Aangesien 'n baie klein persentasie doodsvonnisse in die betrokke tydperk voltrek is, sou so 'n vonnis strydig met die reg op gelykheid wees.

Die riglyne en interpretasiebepalings van die Grondwet soos in die voorafgaande paragrawe bespreek is, sal in ag geneem word wanneer die statutêre determinante vir werksvervulling ontleed word. In die volgende paragrawe word spesifieke artikels in hoofstuk 2 van die Grondwet, naamlik die Handves van Menseregte, bespreek. In die lig van art 1, 7 en 39(1), moet die rigtinggewende

waardes nagestreef word by die beoordeling van enige wetgewing of optrede, sy dit aan die kant van die staat of die individu. Waardes bly die uiteindelijke kriteria.

2.2.2 *Artikel 9: Gelykheid*

Gelykheid beteken dat mense in vergelykbare posisies eenders behandel moet word (Malherbe, 2004a:883). Om gelykheid te verseker, moet persone in verskillende situasies of posisies dus verskillend behandel word. Ingevolge art 9(1) van die Grondwet is elke menslike wese gelyk voor die reg en kan hy of sy aanspraak maak op gelyke beskerming en bevoordeling deur die wet. In art 9(3) is die gronde vir onbillike diskriminasie deur die staat (byvoorbeeld as werkgewer) gelys, naamlik ras, geslag, huwelikstatus, swangerskap, etniese of sosiale oorsprong, kleur, seksuele oriëntasie, ouderdom, gestremdheid, godsdiens, gewete, oortuiging, kultuur, taal en geboorte. Art 9(4) stipuleer dat geen persoon direk of indirek teen 'n ander persoon mag diskrimineer op grond van aspekte gelys in art 9(3) nie. Die gelykheidsbeginsel beskerm die gelykwaardigheid van alle mense in Suid-Afrika, waarby die Graad R-opvoeder ingesluit is. Die feit dat daar in die Wet op Indiensneming van Opvoeders (SA, 1998b) verdere gronde by die lys in art 9(3) gevoeg is, (HIV-status en gesinsverpligtinge) is 'n aanduiding dat dit nie as die enigste gronde vir onbillike diskriminasie beskou moet word nie en dat elke situasie individueel, binne die spesifieke omstandighede van belang, beoordeel moet word.

Daar moet duidelik onderskei word tussen billike en onbillike diskriminasie. In die hofsaak *Prinsloo v Van der Linde*, 1997 (3) SA 1012 (CC) het die Konstitusionele Hof onbillike diskriminasie gedefinieer as ongelyke optrede of behandeling wat menswaardigheid aantast of iemand op 'n vergelykbaar ernstige wyse affekteer. Billike diskriminasie kan beskou word as behandeling wat op diskriminasie neerkom, maar nie onbillik is nie; dit neem die impak van die diskriminasie op die ontvanger van die behandeling in ag. (De Waal *et al.*, 2001a:204). Indien iemand van onbillike diskriminasie aangekla word, rus die onus op die persoon wat die onbillike diskriminasie gepleeg het (nie die persoon teen wie gediskrimineer is nie) om te bewys dat sy/haar optrede redelik en regverdigbaar was (Anon, 2003:1). In die laerskool as werksplek sou byvoorbeeld tussen ander

Grondslagfase-opvoeders en die Graad R-opvoeder gedifferensieer kon word op grond van laasgenoemde se informele soort onderwys. (In hoofstuk 3 word informele onderwys breedvoeriger beskryf.) Dit sou egter onbillike diskriminasie word wanneer die werkgewer aanvaar dat albei soorte onderwys (formeel soos in graad 1-3 en informeel soos in Graad R) presies dieselfde is en bronnevoorsiening (soos aankoop van skryfbehoeftes) eenders hanteer word. 'n Verdere voorbeeld is die beoordeling van die geraasvlak in die Graad R-klas of tyd wat aan buitenspel afgestaan word. Die uitwerking van die handeling op die een teen wie gediskrimineer word is in so 'n geval dempend vir opvoedervervulling en sou as onbillik beskou kon word.

Smit (2009:95) toon ook aan dat, om gelykheid in 'n samelewing te bewerkstellig soos die Grondwet vereis, sorgvuldig gedifferensieer moet word en die spesiale behoeftes van verskillende groepe (soos opvoeders van leerders van verskillende ouderdomsgroepe) deeglik in ag geneem moet word. Sodoende kan die mees toepaslike optrede of behandeling van 'n groep of individu verseker word ingevolge die reg op gelykheid.

Die reg op gelykheid vorm saam met die reg op lewe, menswaardigheid en vryheid die kernwaardes waarop die Grondwet berus (De Waal *et al.*, 2001a:230-231). Die reg op gelykheid soos vervat in art 9 van die Grondwet hou spesifieke implikasies in vir arbeidsverhoudinge en opvoedersekuriteit, wat in hierdie studie onder die soeklig kom. Nie-diskriminasie vorm 'n belangrike deel van billikheid, en word deur Rossouw (2004a:15) as die hoeksteen van moderne arbeidsverhoudinge beskou. Die reg op gelykheid vind ook weerklank in die aanhef van die Skolewet (SA, 1996b), waarin die stryd teen onbillike diskriminasie en onverdraagsaamheid spesifiek genoem word.

In die hofsaak *Larbi-Odam v Member of the Executive Council for Education (North West Province)* 1997 12 BCLR 1655 (CC), het die Konstitusionele Hof die gelykheidsbeginsel toegepas en bepaal dat regulasies waarvolgens buitelandse opvoeders nie vir permanente aanstellings gekwalifiseer het nie, onkonstitusioneel is. Die hof het geredeneer dat, om persone toe te laat om

permanente burgers te word, maar hul dan van permanente indiensneming te weerhou, as onbillike diskriminasie op grond van burgerskap beskou kan word.

Daar moet op die feit gewys word dat geen reg absoluut is nie en dat die meeste regte onder sekere omstandighede beperk kan word. Die beperking van 'n reg is alleen billik indien bewys kan word dat die beperking redelik en regverdig is binne die Suid-Afrikaanse samelewing (Rossouw, 2004a:18). Art 36 van die Grondwet word as die beperkingsklousule beskou en reguleer die beperking van fundamentele regte. Die implikasie van die beperking van regte vir geborgenheid is dat regte ook verpligtinge veronderstel.

2.2.3 *Artikel 10: Menswaardigheid*

De Waal *et al.* (2001a:231) toon aan dat menswaardigheid na die intrinsieke waarde van 'n persoon verwys. Vanuit 'n persoon se menswaardigheid ontstaan sy regte op vryheid en fisiese integriteit. Elke mens het 'n gelyke mate van menswaardigheid en elkeen moet met dienoreenkomstige respek behandel word. Menswaardigheid kan ook gelyk gestel word aan die Afrika-filosofie van *ubuntu*: "*humanity and morality*" (Bray, 2004:39).

Menswaardigheid neem 'n sentrale posisie in die Grondwet in (Liebenberg, 2005:1). As een van die pilare van die demokrasie vorm dit ook die basis waarop ander waardes in die Grondwet berus (Malherbe, 2004a:887). Wanneer ander regte geskend word, is dit dikwels ook 'n skending van die reg op menswaardigheid, soos verskans in art 10. In die hofsak *S v Makwanyane and another*, 1995(3) SA 391 (CC) het hierdie sentiment duidelik na vore gekom in regter O'Reagan se uitspraak:

The importance of dignity as a founding value of the new constitution cannot be overemphasised. Recognising a right to dignity is an acknowledgement of the intrinsic worth of human beings: human beings are entitled to be treated as worthy of respect and concern. This right therefore is the foundation of many of the other rights that are specifically entrenched.

In die onderwysopset, waar leerders weens hul kwesbare posisie as minderes beskerm moet word, moet nie uit die oog verloor word dat die opvoeder eweneens op menswaardige behandeling deur ouers, werkgewers, amptenare, die skoolhoof en kollegas aanspraak kan maak nie. Indien 'n kleuteropvoeder in die laerskool as werksplek 'n gebrek aan begrip vir haar komplekse taak sou ervaar en die wetenskaplikheid van haar kennis bevraagteken sou word, sou sy nie net professioneel benadeel word nie, maar ook emosioneel onveilig kon voel. Dit sou ook as 'n gebrek aan beskerming van en respek vir haar menswaardigheid beleef kon word. As gevolg van die gebrek aan psigologiese veiligheid sal opvoedervervulling dan ook skade ly.

2.2.4 *Artikel 24: Beskerming van die omgewing*

Die belewenis van geborgenheid kan verband hou met die omgewing waarin 'n persoon hom bevind. Art 24(a) beklemtoon elkeen se reg op 'n omgewing wat nie skadelik vir die gesondheid of welsyn is nie terwyl art 24(b) 'n verpligting op die staat, werkgewers en individue plaas om stappe te neem om die omgewing teen besoedeling en ander bedreigings vir die omgewing te beskerm.

De Waal *et al.* (2001a:405) beklemtoon die belangrikheid van die negatiewe vorm waarin die reg in art 24(a) gestel word naamlik “nie skadelik is... nie” in plaas van 'n positiewe reg op 'n gesonde omgewing. Dié stelwyse dui op 'n minimumstandaard van gesondheid en welsyn wat ten opsigte van die omgewing daargestel word. Vir die doel van hierdie studie is dit belangrik om te bepaal of die omgewing die werksomgewing van die opvoeder insluit. Die begrippe “gesondheid” en “welstand” soos dit in genoemde subartikel gebruik word, word derhalwe ontleed. Aangesien die begrip “omgewing” ruim denkend vertolk kan word (Anon, 2002:1), is die waarskynlikste interpretasie vir gesondheid die beskerming teen fisiese gevare en aspekte soos geraas- en reukbesoedeling in die werksplek. Welstand kan algemeen vertolk word as blote fisiese gesondheid en sluit volgens De Waal *et al.* (2001a:406) ook psigologiese aspekte in. Daar kan aanvaar word dat “something affects our well-being if it affects our ability to enjoy life” (Anon, 2002:1). Lewensgenieting sluit ten nouste aan by werksevenstelling soos in hierdie studie ondersoek word.

Die gesonde werksomgewing wat in art 24 verskans word, is in skille kontras met baie openbare Suid-Afrikaanse skole, wat as gewelddadig (Rademeyer, 2008:4) en gevaarlik vir leerders asook opvoeders (Stevens, Wyngaard & Van Niekerk, 2001:147) beskou kan word. Wanneer die Graad R-klas deel vorm van 'n laerskool, kan geweld en gevaarlike optrede voortspruitend uit wangedrag van ouer leerders ook die werksomgewing van die Graad R-opvoeder negatief beïnvloed. Dit geld nie net vir haar fisiese veiligheid en gesondheid nie, maar ook haar psigologiese welstand.

2.2.5 *Artikel 23: Arbeidsverhoudinge*

Hierdie artikel is direk met die verhouding tussen werkgewer en werknemer gemoeid en stipuleer die prominentste arbeidsregte. Met die insluiting van die reg op billike arbeidspraktyk word 'n unieke karakter aan die Grondwet verleen (Rossouw, 2004a:12), aangesien 'n handves van menseregte tradisioneel wetgewing en staatsmagte reguleer en nie die optrede van werkgewers nie (De Waal *et al.*, 2001a:390). Deur arbeidsverhoudinge in die oppermagtige Grondwet in te sluit, is nie net die noodsaak vir transformasie op arbeidsterrein teen die agtergrond van onbillike arbeidspraktyk tydens die vorige bedeling in Suid-Afrika aangetoon nie. Dit beklemtoon ook die erkenning van die sentrale rol wat arbeidsverhoudinge in die lewe van elke landsburger speel.

Die Graad R-opvoeder as landsburger is ook 'n werknemer in diens van 'n werkgewer, wat moet meewerk om werksomstandighede daar te stel en arbeidsverhoudinge in stand te hou wat optimale werkverrigting ondersteun. 'n Gelukkige werknemer is produktief (Smit, Rossouw & Malherbe, 2009:207) en die mees basiese vereiste vir werksgelek en -vervulling is moontlik die ervaring van billikheid of regverdigheid. Billike arbeidspraktyk is volgens die uitspraak in *South African Defence Force Union v Minister of Defence* 1999 (4) SA 469 (CC) meer as blote wettigheid, aangesien optrede binne die wet, maar steeds onbillik kan wees. Wanneer oor billike arbeidspraktyk geoordeel word, moet die belange van die onderskeie partye vanuit 'n neutrale posisie opgeweeg word, en die publiek se belang in die aangeleentheid moet ook oorweeg word (De Waal *et al.*, 2001a:292).

In die hofsaak *Association of Professional Teachers v Minister of Education* 1995 9 BLLR 29 is elkeen, en daarom ook die opvoeder, se reg op billike arbeidspraktyk in die onderwysopset bevestig. 'n Getroude vroulike skoolhoof se aansoek om behuisingsubsidie is deur die Departement van Onderwys geweier, aangesien sy, kragtens die *Public Service Code*, as getroude vrou slegs vir subsidie sou kwalifiseer indien haar eggenoot permanent medies ongeskik verklaar is vir indiensneming. Die hof het verklaar dat die diskriminasie op grond van afhanklikheid van 'n eggenoot geen verband gehou het met die indiensnemingsverhouding tussen die twee partye nie. Die hof het aangetoon dat die beleid wat gevolg is, onbillike arbeidspraktyk verteenwoordig, maar uitspraak is uitgestel om die partye die geleentheid te gee om die onbillike arbeidspraktyk om te keer.

Waar art 23(1) die reg op billike arbeidspraktyk waarborg, stipuleer art 23(2) die reg op deelname aan vakbonde en vakbondbedrywighede, asook deelname aan stakings. Die aard van die Graad R-opvoeder se taak en die ontwikkelingsvlak van die kinders in haar sorg, kan 'n bepalende rol speel in die opeising van grondwetlike regte soos bepaal in art 23(2). Terwyl 'n groot groep ouer leerders tydens 'n staking onder die toesig van een opvoeder of vakbondlid in 'n saal geplaas kan word, kan dit nie met Graad R-leerders gedoen word nie. Hierdie kinders, wat so jonk soos vier en 'n half jaar kan wees, is emosioneel so afhanklik van hul bekende Graad R-opvoeder dat haar afwesigheid tydens 'n staking traumaties ervaar sou kon word. Dit plaas die werk van die Graad R-opvoeder moontlik na aan die kategorie van noodsaaklike werkers soos polisiebeamptes en verpleegsters, wat nie tydens werkstyd mag staak nie.

Die kwesbaarheid van kinders, soos in die vorige paragraaf aangetoon is, asook die belangrikheid van hierdie groep in die samelewing (Davel, 2000:1), het uitdruklike beskerming vir elkeen onder 18 jaar (art 28(3)) genoodsaak. Die posisie van opvoeders word ook geraak deur die regte van kinders, wat in die Grondwet beskerm word.

2.2.6 *Artikel 28: Kinders*

Die Handves van Menseregte beskerm die regte van elke persoon en daarom geld die meeste regte ook vir kinders. Art 28 maak spesifiek voorsiening vir kinders en die bepalings daarin vervat, geld nie vir ander persone nie.

Art 28(2) stipuleer:

'n Kind se beste belang is van deurslaggewende belang in elke geleentheid wat die kind raak.

Die bewoording van hierdie subartikel is doelbewus breedweg en vaag. De Waal *et al.*, (2001a:416) en Davel (2000:195) voer aan dat die ruimste moontlike toepassing tot voordeel van die kind gepas is. Sy haal regter Goldstone se uitspraak in *Minister for Welfare and Population Development v Fitzpatrick and Others* 2000 7 BCLR 713 (CC) aan waarin aanbeveel word dat die beste-belang-reël buigsaam en onbegrens moet bly sodat vir die behoeftes van spesifieke kinders in spesifieke omstandighede voorsiening gemaak kan word.

Die beste belang van die kind dien as rigsgnoer vir optrede deur die staat asook deur die gewone persoon, wat die opvoeder insluit. Waar in die onderwyspraktik ervaar kan word dat die regte van leerders oorbeklemtoon word (Rossouw, 2004b:50) ten koste van dié van opvoeders en dat hierdie toedrag van sake tot ongedissiplineerde gedrag lei, moet art 28(2) perspektief gee. 'n Graad R-opvoeder, soos enige ander opvoeder, moet in die beste belang van 'n kind optree en hom nie toelaat om haar te vloek, te skop of haar eiendom te beskadig nie. Dissipline gee sekuriteit aan klein kinders (De Witt, 2009:192) en art 28(2) plaas 'n verpligting op die opvoeder om in die beste belang van die kind se ontwikkeling en toekoms op te tree en hom of haar te dissiplineer. Op hierdie wyse word demokratiese waardes soos menswaardigheid en gelykheid van alle persone ook aan die kind oorgedra.

Dit is derhalwe belangrik dat die Graad R-opvoeder nie sal aanvaar dat, aangesien die regte van die kind onvervreembaar is, sy weerloos gelaat word nie. Die beste-belang-reël kan in werklikheid as 'n beskermingsmaatreël vir die opvoeder beskou word.

2.2.7 *Artikel 29: Onderwys*

Die reg op basiese onderwys in art 29(1)(a) veronderstel volgens Malherbe (2004b:433) dat elkeen in die posisie gestel moet word om grondliggende vaardighede soos geletterdheid en gesyferdheid te kan bemeester. Om op die heel basiese vlak te kan lees, skryf en reken sou as basiese onderwys beskou kon word. Met die nuwe ontwikkeling om Graad R by laerskole in te lyf, word basiese onderwys uitgebrei na een vlak laer as wat tot dusver die geval was. Die staat toon daarmee dat hy verbind is tot 'n toenemende mate van beskikbaarstelling en toeganklikmaking van onderwys, soos waarna in art 29(1)(b) verwys word. Art 29(2) bepaal dat daar perke aan die reg op basiese onderwys is deur praktiese uitvoerbaarheid as voorwaarde te stel: dit moet redelikerwys doenlik wees. Voor die aankondiging dat Graad R eers teen 2014 deel van verpligte onderwys sal wees (Rademeyer, 2009b:14), het Boshoff (2008) die staat se voorneme bevestig om eers tyd vir die ontwikkeling van bronne en fisiese geriewe toe te laat voordat Graad R verpligtend sou word. Tog is dit nie net die uitbreiding van basiese onderwys soos deur middel van Graad R in openbare skole wat vir die doel van hierdie studie van belang is nie.

Woolman en Fleisch (2009:109) toon aan dat die reg op basiese onderwys ook 'n spesifieke standaard van onderwys veronderstel. Die ideaal rakende Graad R moet verder strek as die toelating van meer kinders tot skole. Daar moet deurlopend vrae gevra word oor die aanvaarbaarheid van die standaard van onderwys in Graad R, want dit is juis deur die deelname aan kwaliteit-onderwys dat die Graad R-opvoeder se professionele status verhoog word en werksvervulling verseker word. Beleidsdokumente soos die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement of Education, 2002) en die Nasionale Onderwyswitskrif 5: Vroeëkinderonwikkeling (Department of Education, 2001) (hierna Witskrif 5) dui op 'n bewussyn van en strewende na kwaliteit-onderwys by die beleidmakers. Die implementering van beleid en wetgewing mag egter bepalend wees vir die werklike standaard van onderwys. Dit sou ook die Graad R-opvoeder se werksvervulling direk kon beïnvloed.

2.2.8 *Artikel 33: Billike administratiewe optrede*

Die reg op billike administratiewe optrede is volgens Malherbe (2004b:451) 'n belangrike instrument om deursigtigheid, openheid en verantwoordbaarheid in 'n demokratiese Suid-Afrika te verseker. Vir elke burger, en daarom ook vir die Graad R-opvoeder, is dit noodsaaklik om op 'n bepaalde standaard van optrede teenoor haar as werknemer te kan aanspraak maak: dit vorm een van die ononderhandelbare grondslae vir geborgenheid en werksvervulling.

Die Grondwet waarborg in art 33 vir elkeen regmatige, redelike en prosedureel billike administratiewe optrede; elkeen wie se regte nadelig deur administratiewe optrede geraak word, het die reg op die verskaffing van skriftelike redes, en die reg maak ook voorsiening vir die hersiening van administratiewe optrede deur 'n hof. Volgens De Waal *et al.* (2001a:501) verwys administratiewe optrede in art 33 na 'n besluit van administratiewe aard wat geneem is, of wat geweier is om geneem te word, deur persone wat namens die staat optree, asook natuurlike of regspersone. Sodanige besluite betrek 'n wye verskeidenheid openbare owerhede op nasionale en provinsiale vlak wat beleid moet implementeer. Beckman en Bray (2000:437) toon aan dat die administratiewe optrede van alle persone in gesagsposisies wat 'n invloed op die opvoeder het, deur art 33 geraak word, en Malherbe (2004b:455) argumenteer dat "*All official actions performed by education departments, school governing bodies, principals and staff members can be classified as administrative actions.*"

In essensie eis die Grondwet in art 33 dat alle uitvoerende en administratiewe liggame alleen aksies wat deur wette gemagtig is mag uitvoer, wat verder ingevolge grondwetlike bepalinge redelik is en wat prosedureel billik is. Die reëls van natuurlike geregtigheid dien as riglyn vir prosedureel billike optrede en behels die volgende:

- 'n Persoon wat nadelig geraak is deur aksie of voorgenome aksie moet die geleentheid kry om sy saak te stel (*audi alteram partem*-beginsel). Dit sluit billike voorafkennisname in.
- Alle feite en oorwegings wat 'n persoon nadelig raak, moet aan haar/hom bekend gemaak word.

- Persone of 'n liggaam wat die aksie uitvoer, mag nie bevooroordeel wees nie.
- Geskrewe redes vir optrede moet verskaf word.

Die doel van die reëls van natuurlike geregtigheid is om reg en geregtigheid tussen regsobjekte te laat seëvier. In die werkgewer-werknemerverhouding waar die skoolhoof as verteenwoordiger van die staat (onderwysdepartement) gesag oor 'n opvoeder uitoefen, moet daar blyke van geregtigheid wees. Dit geld ook vir die werkgewer, soos blyk uit die hofsak *Simela & Others v MEC for Education, Province of the Eastern Cape & Another* [2001] 9 BLLR 1085 (LC), waar die onderwysdepartement 'n hele personeel as strafmaatreël vir vermeende wangedrag na ander skole gesekeundeer het. Die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b) vereis dat opvoeders toestemming moet verleen vir sodanige oorplasing. Die onderwysdepartement het in gebreke gebly om die toestemming te verkry en die betrokke opvoeders het bloot afskrifte van 'n taakspanverslag ontvang, ingevolge waarvan hulle aan wangedrag skuldig bevind is. Die hof het in sy uitspraak aangetoon dat die vereistes ten opsigte van toestemming vir verplasing verontagsaam is. Die reg om gehoor te word voordat 'n besluit oor die opvoeders se toekoms geneem word, is as voorwaarde vir billike administratiewe optrede beklemtoon. In hierdie saak het die gemeenregtelike beginsel van *audi alteram partem* die betrokke opvoeders beskerm.

Die reëls van natuurlike geregtigheid, wat deel vorm van gemeenregtelike beginsels, het as basis gedien vir die Wet op Administratiewe Geregtigheid 3 van 2000 (SA, 2000a), wat ontwikkel is om uitvoering te gee aan die toepassing van art 33.

2.2.9 Artikels 12, 15, 16, 18: Vryhede

Vryheid is ingevolge art 7(1) 'n demokratiese waarde wat in die Handves van Menseregte bevestig word. Volgens Fredman (2007:309) is sekuriteit (geborgenheid) 'n voorvereiste vir die uitlewing van vryheid en sy toon aan dat "*Without security, individuals cannot exercise their liberty.*" Fredman is van mening dat dit nie net 'n waarborg van fisiese veiligheid en skuiling is wat vereis

word nie, maar ook die afwesigheid van beperkinge op keuses wat tot die beleving van vryheid moet lei.

In die Grondwet is verskeie vryhede verskans, naamlik vryheid en sekerheid van die persoon (art 12), vryheid van godsdienst, oortuiging en mening (art 15), vryheid van uitdrukking (art 16), vryheid van beweging en verblyf (art 21), vryheid van bedryf, beroep en professie (art 22) en vryheid van assosiasie (art 18), wat in beginsel elkeen 'n invloed op die werksvervulling van die opvoeder kan hê. In die volgende paragrafe sal net gefokus word op die vryheid en sekerheid van die persoon (art 12) en die vryheid van godsdienst, oortuiging en mening, om aan te toon hoe vryheid werksvervulling raak. Vryheid van assosiasie (art 18) impliseer dat elke werknemer, en daarom ook die Graad R-opvoeder, 'n vakbond kan kies en volgens keuse by vakbondbedrywighede betrokke kan raak.

2.2.9.1 Vryheid en veiligheid van die persoon: Artikel 12

Vryheid figureer sterk in belangrike menseregte-instrumente (Fredman, 2007:314, 315) en vryheid en veiligheid van die persoon kom onder andere voor in die Universele Deklarasie van Menseregte 1948 (art 3), die Europese Konvensie oor Menseregte (ECHR) (art 5) en die Kanadese Konvensie (art 7). Art 12 van die Grondwet sluit derhalwe aan by internasionale konvensies. Hierdie artikel is van toepassing op die staat asook op individue en stipuleer:

12. (1) Elkeen het die reg op vryheid en sekerheid van die persoon, waarby inbegrepe is die reg om
 - a. nie arbitrêr of sonder gegronde rede vryheid ontnem te word nie;
 - b. nie sonder verhoor aangehou te word nie;
 - c. vry te wees van alle vorme van geweld van hetsy openbare hetsy private oorsprong;
 - d. op geen wyse gemartel te word nie; en
 - e. nie op 'n wrede, onmenslike of vernederende wyse behandel of gestraf te word nie.
- (2) Elkeen het die reg op liggaamlike en psigiese integriteit, waarby inbegrepe is die reg
 - a. om besluite oor voortplanting te neem;
 - b. op sekerheid van en beheer oor die eie liggaam; en

- c. om nie sonder hul ingeligte toestemming aan mediese of wetenskaplike eksperimente onderwerp te word nie.

Art 12 waarborg elkeen se fisiese vryheid en veiligheid, asook ander aspekte waarvoor uitdruklik voorsiening gemaak word. Dit sluit nie net beskerming teen geweld in nie, maar ook teen behandeling wat as onmenslik en vernederend beskou kan word. Die feit dat hierdie reg meer behels as blote fisiese veiligheid (De Waal *et al.*, 2001a:258) en dat psigologiese integriteit pertinent genoem word, is moontlik 'n grondwetlike erkenning van die belangrikheid van psigologiese veiligheid, wat as 'n voorwaarde vir werksvervulling beskou kan word. Volgens Malherbe (2004a:888) sluit die reg ten nouste aan by menswaardigheid, en die skending van iemand se fisiese en psigologiese veiligheid sal sonder uitsondering ook op sy menswaardigheid inbreuk maak.

Rutherford (2009:24) redeneer dat die implikasies vir die onderwys duidelik word as die interpretasieriglyne vir die Grondwet in ag geneem word. Sy voer aan dat 'n letterlike interpretasie van hierdie reg daarop dui dat die regte van opvoeders as werknemers geskend word as hulle deur die optrede van werkgewers of kollegas verneder of geminag word. 'n Doelmatige benadering tot die uitleg van art 12 lê die inbreukmaking op demokratiese regte soos menswaardigheid en gelykheid bloot. Wanneer daar deur die werkgewer se optrede inbreuk gemaak word op die werknemer se reg op veiligheid en welsyn, sou hierdie regte (menswaardigheid en gelykheid) ook in berekening gebring moet word. 'n Kontekstuele uitlegbenadering sou ook die skending van basiese regte beklemtoon as die reg op vryheid en sekerheid van die persoon nie in stand gehou word nie.

2.2.9.2 Vryheid van godsdienst, oortuiging en mening: Artikel 15

Werksvervulling verwys nie na 'n minimum-vlak van funksionering nie, maar na 'n verwesenliking van die potensiaal van burgers soos in die aanhef van die Grondwet aangedui word. Dit behels meer as die voorsiening van noodsaaklikhede soos skooling, voeding en veiligheid, wat volgens Maslow se motiveringsteorie (Maslow, 1970) in die laer klasse van behoeftes val. Wat die individuele burger kan bereik, word nie net bepaal deur ekonomiese geleenthede,

goeie gesondheid en opleiding nie, maar ook deur die verwydering van beperkings op keuses, wat vervulling in die werksplek kan benadeel. So beskou is vryheid van keuse 'n belangrike konstitusionele waarborg vir werksvervulling. Fredman (2007:310) toon aan dat *“freedom to choose is valuable both for itself and for the outcome it leads to.”*

Godsdiensvryheid is wesenlik 'n reg op vrye keuse van godsdienstige oortuigings (Joubert, 2004:1024), wat so 'n sentrale deel van elke mens uitmaak, dat sy hele wese daardeur beïnvloed word. Die sin van die lewe hang vir baie mense ten nouste saam met godsdienstige oortuigings. Inhibering op hierdie gebied sou ook selfaktualisering kon inkort. Selfaktualisering is volgens Maslow op die hoogste vlak van 'n mens se rangorde van behoeftes. Dit is ook op dieselfde vlak waar werksvervulling lê.

Die implikasies van godsdiensregte vir die werksvervulling van die Graad R-opvoeder is soos volg:

- Sy het die reg op godsdiensbeoefening in 'n openbare skool (art 15), wat ook beteken dat sy met leerders oor haar persoonlike godsdienstige oortuigings mag praat (art 16) om uitdrukking daaraan te gee. Sy mag leerders, wat as kleuters op 'n baie ontvanklike stadium is, egter nie indoktrineer nie.
- Sy mag geen leerder dwing om na stories met 'n religieuse inslag te luister of 'n godsdienstige liedjie aan te leer nie.

Hoewel die bywoning van saalbyeenkomste deur Graad R-leerders weens opvoedkundige redes by baie openbare laerskole nie gebruiklik is nie, moet daarop gewys word dat, waar dit die gebruik is, die opvoeder nie gedwing kan word om die godsdiens-gedeelte van 'n groepsbyeenkoms soos 'n saalbyeenkoms waar te neem of by te woon indien dit teen haar godsdienstige oortuigings indruis nie. Die skoolhoof behoort die aangeleentheid met omsigtigheid te bestuur, sodat die opvoeder wat besluit om nie die saalbyeenkoms by te woon nie, nie uitgesluit word van ander reëlins wat nie godsdienstig van aard is nie.

Kragtens art 18 mag die opvoeder 'n godsdienstige vereniging by die skool stig en/of aan bedrywighede daarvan deelneem, op voorwaarde dat leerderbywoning vrywillig is en dit in ooreenstemming met departementele reëls vir die spesifieke skool is. Die dra van godsdienstige voorwerpe soos 'n kruis om die nek mag nie verbied word nie.

2.2.10 Samevatting: Grondwet

Volgens Squelch (2001:149) is 'n fisies en psigologies veilige skool 'n *sine qua non* vir effektiewe onderrig en leer. Die Grondwet bied 'n statutêre basis van geborgenheid deur middel van 'n verskeidenheid menseregte, wat in beginsel 'n potensieel vervullende werksomgewing waarborg. Dit sluit regte in wat spesifiek toepaslik is vir die indiensnemingsverhouding tussen werkgever en werknemer, ten opsigte van billike arbeidspraktyk (art 23) en billike administratiewe optrede (art 33), asook regte wat indirek verband hou met die opvoeder as werknemer, byvoorbeeld gelykheid (art 9), menswaardigheid (art 10), 'n beskermde omgewing (art 24), kinderegte (art 28), onderwys (art 29), vryheid en veiligheid van die persoon (art 12), godsdienstvryheid (art 15), vryheid van uitdrukking (art 16) en vryheid van assosiasie (art 18).

Davel (2000:196) argumenteer dat die opbou van 'n menseregtekultuur nie net deur wetgewing daargestel word nie. Die mate waarin kinders (en ander persone) die effek van menseregte op hul lewens ervaar, hang ook af van die individuele burger se diepe bewustheid en aanvaarding van die onderliggende grondwetlike waardes. Die selfaktualisering van intrinsieke waardes bepaal individue se optrede teenoor mekaar. Indien 'n opvoeder disrespek, onverdraagsaamheid, vernedering of ander negatiewe behandeling in die werksplek ervaar, word haar regte bedreig en moet die staat bereid wees om verantwoordbaarheid te eis.

Art 39(2) van die Grondwet bepaal dat die waardes van die Handves van Menseregte gerespekteer moet word by die interpretasie van alle wetgewing en “...when developing the common law or customary law, every court, tribunal or forum must promote the spirit, purport and objects of the Bill of Rights” (sien par 2.2.1). In die volgende paragrawe sal onderwyswetgewing ontleed word en

bepaal word tot watter mate uitvoering gegee word aan die stipulasies daarvan en hoe die opvoeder se geborgenheid deur die wetgewing verseker word. Geborgenheid word as voorwaarde vir werksvervulling by die Graad R-opvoeder beskou.

2.3 Onderwyswetgewing

Rossouw (2004b:32) toon aan dat die onderwys uniek is ten opsigte van arbeidsverhoudinge: die werknemer se arbeid behels meer as blote diens ter wille van die finansiële voorspoed van die werkgever. 'n Medewerknemer (skoolhoof) kan in sekere omstandighede selfs as kwasi-werkgever optree. Onderwyswetgewing vir arbeidsverhoudinge is gebaseer op algemene beginsels in arbeidswetgewing, toegepas op die onderwys. In hierdie afdeling volg 'n analise van wetgewing om te bepaal in hoeverre daar statutêre waarborge vir geborgenheid en werksvervulling vir die Graad R-opvoeder bestaan. Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (SA, 1996b), die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b), die Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996 (SA, 1996d) en die Wet op Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders 31 van 2000 (SA, 2000b) sal vervolgens met hierdie doel ontleed word.

2.3.1 *Die Suid-Afrikaanse Skolewet*

Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (SA, 1996b) beoog die daargestelling van 'n eenvormige stelsel vir die organisasie, bestuur en finansiering van skole en reguleer 'n geordende werksomgewing. Orde in die werksomgewing word gereguleer in die hoofstuk oor die bestuur en beheer van die skool, waarin die funksies van die skoolhoof en beheerliggaam afgebaken word. Op hierdie wyse word die gesagstruktuur vasgelê en die moontlikheid dat rolspelers buite hul magte (*ultra vires*) kan optree, beperk (Joubert & Bray, 2007:104). Aangesien die beheerliggaam en skoolhoof in 'n posisie is om die werkslewe van die opvoeder te beïnvloed deur byvoorbeeld werklading te bepaal, is hierdie stipulasies van belang vir werksvervulling by die Graad R-opvoeder.

'n Verdere aspek wat tot werksvervulling kan bydra, is sekerheid ten opsigte van die verwagte inhoud van haar professionele taak. Vereistes vir die opvoeder se

professionele werk word aangetoon in art 6A (1)(a) en (b), waarin die Nasionale Kurrikulumverklaring en assesseringsproses van uitkomste duidelik gestel word. Art 16A(1) vereis dat die skoolhoof die implementering van beleid ten opsigte van onderrig sal monitor. Kragtens art 20(1)(e) is die opvoeder ook, ideaal gesproke, gewaarborg van ondersteuning deur die beheerliggaam vir die uitvoering van haar professionele funksies. Hierdie ondersteuning asook die bevordering van kwaliteit-onderrig kragtens art 20(a) word as funksies van die beheerliggaam gestipuleer. Om aan hierdie funksies uitvoering te gee, moet beheerliggaamlede oor voldoende kennis van die aard van die Graad R-opvoeder se taak beskik en begryp wat kwaliteit-onderrig op Graad R-vlak behels. Indien die beheerliggaam nie oor voldoende kennis oor Graad R-onderwys beskik nie, sou aanvaar kon word dat die departementshoof kragtens art 19(a) en (b) 'n inligtings- of bemagtigingsprogram sou kon aanbied om hierdie doel te bereik. In die praktyk impliseer art 19 dat 'n goedgefunksioneerende beheerliggaam leemtes in sy eie en ouers se kennis kan aanpak deur self – onder leiding van die opgeleide Graad R-opvoeder – inligting oor kinderontwikkeling en suksesvolle onderrig en leerwyses op Graad R-vlak aan ouers beskikbaar te stel ten einde kwaliteit-onderrig te bevorder.

Die effektiewe visie- en missiestelling vir 'n skool (kragtens art 20(1)(c)) het 'n direkte invloed op die opvoeder se professionele taak, aangesien dit volgens Joubert en Bray (2007:50-51) moet lei tot betekenisgewing aan personeel se werk en in die daaglikse onderwyspraktyk weerklank moet vind. Deur die missiestelling word struktuur geskep en waardes vasgestel wat al die rolspelers ondersteun en wat vir die opvoeder rigtinggewend kan wees. Sekerheid oor die doel en strewe van die skool binne 'n bepaalde gemeenskap bied geborgenheid en kan grootliks bydra tot motivering en potensiaalverwesenliking van die opvoeder as werknemer.

2.3.2 Die Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole

Hierdie regulasies (SA, 1996c) is uitgereik kragtens Regeringskennisgewing 1040 van 12 Oktober 2001 en hersien deur Regeringskennisgewing 1128 van 10 November 2006 om bestaande veiligheidsmaatreëls by openbare skole te

ondersteun. Indien fisiese veiligheid as die allereerste vereiste vir geborgenheid beskou word, bied die Regulasies voldoende beskerming vir opvoeders in die uitvoering van hul pligte: dit waarborg onder andere geweld- en dwelmvrye skole (art 4), beheer toegang tot die skool as werksplek (art 5, 6 en 7), reguleer ouerbesoeke en verbied ontwigting van skoolaktiwiteite deur ouers (art 8), voorsien vereistes vir veiligheid van leerders tydens uitstappies (art 8A, 8B, 8C, 8D), fisiese aktiwiteite (art 8E), noodmaatreëls (art 8F) en die vroeë verlaat van die skoolterrein deur leerders (art 8G). Die implikasies van hierdie maatreëls vir opvoedergeborgenheid en werksvervulling sal in hoofstuk 3 bespreek word, wanneer die aard van die Graad R-opvoeder se taak ondersoek sal word. Daar moet met Rutherford (2009:32) saamgestem word dat die Regulasies emosionele sekuriteit skyn te verwaarloos en daardeur 'n leemte in hierdie wetgewing verteenwoordig.

2.3.3 *Die Wet op Indiensneming van Opvoeders*

Die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b) is volgens Smit, Rossouw en Malherbe (2009:192) die belangrikste statutêre instrument vir die regulering van die onderwysprofessie. Regsfundering vir enige professie bevorder geborgenheid vir alle werknemers binne die beroep. Die doel van die Wet is volgens die lang titel "om te voorsien vir die indiensneming van opvoeders deur die staat, vir die regulering van diensvoorwaardes, dissipline, aftrede en ontslag van opvoeders en aangeleenthede wat daarmee in verband staan." Die wetgewing stipuleer die diensvoorwaardes, soos salarisse en die diensooreenkoms, die aanstellingsprosedures, bevorderings, aftrede, ontslag of bedanking en die prosedures wat gevolg moet word in dissiplinêre aangeleenthede.

Soos reeds aangedui, is fisiese veiligheid 'n voorwaarde vir werksvervulling (sien par 2.1). Verskeie subartikels in hierdie wet beoog die beskerming van opvoeders teen skadelike of bedreigende optrede van kollegas (Oosthuizen, 2005:110). Art 17 fokus op wangedrag deur opvoeders, terwyl art 17(d) die opvoeder teen die optrede van 'n kollega beskerm, waar 'n verbod geplaas word op aanranding met die opset om te beseer en bepaal word dat sodanige optrede

noodwendig tot ontslag moet lei. Art 18 definieer opvoederwangedrag as 'n breuk in die verhouding met die werkgewer en art 18(e) bepaal dat 'n opvoeder skuldig is aan wangedrag indien hy/sy die lewens van kollegas in gevaar stel tydens die uitvoering van pligte. Dit word ingevolge art 18(y) ook as wangedrag gereken as die opvoeder veiligheidsmaatreëls van die skool verontagsaam. Kragtens art 19(x) word die dra van vuurwapens sonder toestemming op staatsgrond verbied. Uit die aantal stipulasies bspreek, blyk dit duidelik dat fisiese veiligheid in hierdie wet voorrang geniet. Maar die afwesigheid van maatreëls vir psigologiese sekuriteit val hier ook op, soos in die geval van die Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole.

2.3.4 *Maatreëls vir Personeel-administrasie (Eng: PAM)*

Die maatreëls vir personeel-administrasie (Eng: *Personnel Administration Measures (PAM)*), hierna die Maatreëls) vorm 'n belangrike deel van opvoeders se diensvoorwaardes en moet saam met die regulasies kragtens die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b) gelees word. Die Maatreëls is van toepassing op alle opvoeders in diens van die staat (item 1.1), wat aangestel is in een van die ses posvlakke soos uiteengesit in die Maatreëls en wat aangestel is kragtens die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b). Item 1.2 bevestig dat die maatreëls wat vir aangeleenthede soos uiteengesit in die dokument geld, voorskriftelik sal wees, en dat geen afwyking daarvan toegelaat sal word nie. Dit bied aan die opvoeder sekerheid oor aangeleenthede wat haar as werknemer direk raak en hierdie sekerheid kan bydra tot psigologiese sekuriteit.

Besonderhede oor werklading, pligte en verantwoordelikhede (items 3 en 4 in hoofstuk A) bepaal en beskryf tot 'n groot mate die werknemer se dagtaak. Opvoeders se behoefte om deur hul daaglikse werksaktiwiteite in die skool 'n verskil te maak (hoofstuk A, item 4.1), word deur Kilgallon, Maloney en Lock (2008:45) as een van die belangrikste faktore van werksvervulling in voorskoolse onderwys beskou. Dit is insiggewend dat wetgewing hierdie aangeleentheid aanroer: dit is 'n aanduiding dat die wet nie net klinies na werk verwys nie maar ook die individuele aspirasies van opvoeders erken. Verpligte kommunikasie met

kollegas van alle grade (item 4.5 (e)) is een van die verantwoordelikhede van die opvoeder en sal die Graad R-opvoeder in staat stel om nie net oor haar eie onderrig te reflekteer nie, maar om ook die gedeeltelik andersoortige onderwysfilosofie wat Graad R-onderwys ten grondslag lê, aan ander te verduidelik. Die fasebeplanning wat kragtens die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme afdeling 1 (Departement van Onderwys, 2003) saam met ander Grondslagfase-opvoeders moet plaasvind, bied hierdie geleentheid. 'n Weeklikse vergadering waartydens al die Grondslagfase-opvoeders beplanning doen, kan verdere kommunikasie fasiliteer.

Die prominensie wat die Maatreëls aan die verbetering van onderrigvaardighede en professionele ontwikkeling gee, versterk die beginsel van lewenslange leer (hoofstuk C, item 2.2). Dit is duidelik dat die Maatreëls administratiewe prosedures daarstel om die opvoeder se vermoëns in die kernaangeleentheid van haar dagtaak, naamlik onderrig, te bevorder. Hoofstuk C word in geheel aan ontwikkelingswaardering (*developmental appraisal*) gewy en gedetailleerde inligting sluit aspekte soos kriteria vir ontwikkelingswaardering, 'n personeelontwikkelingsplan vir elke skool se personeel, 'n individuele professionele ontwikkelingsplan en die prosedure waarvolgens evaluering deur 'n paneel en individue uitgevoer moet word, in. Die implikasies vir die Graad R-opvoeder hou ruim geleenthede vir ontwikkeling as professionele persoon in, wat haar funksionering as werknemer kan bevorder.

Alle werknemers verwag billikheid en regverdigheid in die indiensnemings-verhouding met die staat (Rossouw, 2004a:20), en die stipulasies vervat in die Maatreëls maak daarvoor voorsiening. Gelyke en billike verspreiding van werklading tussen opvoeders in verskillende posvlakke (Maatreëls, hoofstuk A, item 3.1(d)), die prosedure by opvoederaanstellings (hoofstuk B item 3(iii)), wat nie-diskriminerend moet wees in ooreenstemming met art 9 van die Grondwet (SA, 1996a), asook die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998 (SA, 1998b), die Skolewet (SA, 1996b) en die Wet op Arbeidsverhoudinge 66 van 1995 (SA, 1995), 'n billike hoeveelheid tyd vir verlof (Maatreëls, hoofstuk G item 1.2-1.3), en openheid, verteenwoordiging en verantwoordbaarheid tydens die griewebeslegtingsprosedure (hoofstuk H) is voorbeelde van billike

arbeidspraktyk. Soos reeds aangetoon, is billikheid in die werksplek 'n voorvereiste vir werksvervulling.

2.3.5 *Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid*

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996 (SA, 1996d) eggo die grondwetlike demokratiese ideaal van en respek vir fundamentele regte. Die aanpassing van onderwysbeleid om hierdie doel te bereik, word in die aanhef as die doel van die wet gestel. Vir die opvoeder is dit 'n bevestiging van regte soos menswaardigheid en gelykheid, wat die onderliggende basis van 'n vervullende en geborge werksomgewing vorm. Art 4(a) beklemtoon die feit dat fundamentele regte ook in die onderwysopset geld en dat elke opvoeder, en daarom ook die Graad R-opvoeder, daarop aanspraak kan maak.

2.3.6 *Die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO)*

Ingevolge art 2 van die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders 31 van 2000 (SA, 2000b) is die doelstellings van die wetgewing om voorsiening te maak vir die registrasie en professionele ontwikkeling van opvoeders asook om die etiese en professionele standaard vir opvoeders daar te stel, te onderhou en te beskerm. Agtien opvoeders moet in die Raad dien en art 6(2)(e) stipuleer spesifiek dat die vroeëkindersonwikkelingssektor (soos Graad R) verteenwoordig moet wees.

Kragtens art 21 (1) en (2) van die wetgewing word alle gekwalifiseerde opvoeders as professionele persone verplig om by SARO te registreer en persone mag nie as opvoeders deur enige werkgewer in diens geneem word tensy hulle by SARO geregistreer is nie. Voorlopige registrasie vir semi-opgeleide persone is geldig, maar sodanige persone moet binne 'n bepaalde tydperk aan die volle kwalifikasievereistes van SARO voldoen om 'n voortgesette diensverhouding met die werkgewer te verseker. Elke opvoeder, ongeag die aard van die SARO-lidmaatskap, is nogtans onderworpe aan die reëls en regulasies van die Raad (Bray & Tladi, 2007:53). Lidmaatskap van die Raad impliseer dat elke opvoeder, en daarom ook Graad R-opvoeders, deur professionele ontwikkeling bemagtig kan word om 'n groter mate van vervulling in

hul onderwystaak te kan ervaar. Opvoeders se professionele gedrag word ingevolge die professionele erekode geregleer en dra sodoende by tot 'n verhoging van status, wat weer psigologiese veiligheid bevorder.

Die professionele erekode, wat deel vorm van die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders, maak in die aanhef aanspraak op die geestesingesteldheid van opvoeders, waar hulle gebied word om die roeping van die professie waardig te wees en te erken dat die toewyding, selfdissipline, ideale, opleiding en optrede van opvoeders die kwaliteit van onderwys bepaal. Die erekode sluit stipulasies in rakende die opvoeder se verhouding met die leerder, die ouer, kollegas, die professie, die werkgever en die Raad. Van spesifieke belang vir die indiensnemingsverhouding is item 8. Opvoeders moet die werkgever as vennoot in die onderwys erken, en moet aanvaar dat sekere pligte en gesag wetlik aan die werkgever oorgedra is. Soos ander werknemers moet opvoeders ook hulle werkgever na die beste van hul vermoë dien. Met die aanvaarding van die erekode erken die Graad R-opvoeder dat sy nie net die beskerming van die Raad geniet nie, maar ook verpligtinge moet nakom wat 'n appèl tot haar karakter rig. Die ervaring van 'n betekenisvolle lewe (Lee, 2006:649) in die werksplek en werksvervulling hou verband met hierdie psigologiese aspek.

2.3.7 Voorlopige onderwysbeleid en beleidsdokumente

In die daarstel van beleid rakende 'n nasionale aangeleentheid soos vroeëkinderonwikkeling toon 'n gemeenskap watter keuses hulle vir die toekoms maak. Beleid vergestalt ook die gemeenskap se visie oor waarheen hulle op pad is en bied riglyne oor hoe om daar te kom. In hierdie afdeling word enkele beleidsdokumente rakende vroeëkinderonwikkeling in Suid-Afrika bespreek, wat die Suid-Afrikaanse gemeenskap se siening van en doel met hierdie belangrike fase van die kind se ontwikkeling weergee. Die beleidsdokumente het ook definitiewe implikasies vir opvoedervervulling.

2.3.7.1 Nasionale Geïntegreerde Plan vir Vroeëkindertontwikkeling in Suid-Afrika 2005-2010

Hoewel die voorsiening vir kinders voor Graad R buite die bestek van hierdie studie val, moet Graad R binne die breër konteks van die vroeëkindertontwikkeling in Suid-Afrika beskou word. Die *National Integrated Plan for Early Childhood Development in South Africa 2005-2010* (SA, 2005b) (hierna Nasionale Plan) beklemtoon die kompleksiteit en geïntegreerde aard van voorsiening vir vroeëkindertontwikkeling: om in kinders tussen nul en nege jaar se wye verskeidenheid van behoeftes te voorsien, noodsaak die betrokkenheid van drie staatsdepartemente, naamlik die departemente van sosiale ontwikkeling, gesondheid en onderwys. Die Nasionale Plan gee ook 'n aanduiding van die wetgewing en beleid wat in elke departement gevolg word.

Die Departement van Sosiale Ontwikkeling se Witskrif oor Sosiale Ontwikkeling spreek voorsiening vir kinders van nul tot nege jaar aan, fokus op die behoeftevoorsiening van kinders volgens hul spesifieke ouderdomsgroepe, en wil die gesin en ander versorgers bemagtig. Hierdie departement beklemtoon 'n gesinsbenadering en neem ook leiding ten opsigte van wesies en kwesbare kinders soos dié wat deur HIV en VIGS geaffekteer word. Die Kinderwet 38 van 2005 (SA, 2005a) is die oorkoepelende wetgewing wat riglyne voorsien en regulerende raamwerke daarstel vir die beskerming van die regte van kinders onder 18 jaar en hul gesinne binne die Suid-Afrikaanse samelewing.

Die Departement van Gesondheid voorsien beleid en programme wat nie in die besonder vroeëkindertontwikkeling-spesifiek is nie, maar wat die gesondheids-behoeftes van kinders tussen nul en nege jaar onder die loep neem.

Die Onderwysdepartement gee prioriteit aan vroeëkindertontwikkeling deur die implementering van Witskrif 5 (Department of Education, 2001). Die hooftokus van die beleid is om die infasering van Graad R as deel van die openbare skoolstelsel te verseker.

Die Nasionale Plan toon in paragraaf 1.3 aan dat die gefragmenteerde wetgewing en beleid vir vroeëkindertontwikkeling grootliks bydra tot die

ongekoördineerde dienslewering aan hierdie groep kinders. Die Nasionale Plan se sleuteldoelstelling is derhalwe om groter sinergie en samewerking tussen inisiatiewe van verskillende staatsdepartemente en ander rolspelers te bewerkstellig “*to give children the best start in life*”. Die deelname van gemeenskapsorganisasies, bo en behalwe die van die staat, word ook as een van die sleutelfaktore in die suksesvolle voorsiening vir vroeëkinderonwikkeling beskou.

Die Nasionale Plan, soos bepaal in paragraaf 1.4 en paragraaf 3.1, teiken spesifiek kinders van nul tot vier jaar en wil verseker dat lewensvatbare meganismes vir veral kwesbare, arm kinders op nasionale, provinsiale en munisipale vlakke daargestel word. Die beginsels van uitnemendheid, toegang, gelykheid, diversiteit, verantwoordbaarheid en gemeenskapsbetrokkenheid, soos in paragraaf 2.1.4 van die Nasionale Plan vervat, vorm deel van die visie. Daar word beplan om teen 2010 ongeveer vyf miljoen kinders deur middel van ’n kumulatiewe uitbreidingsproses te kan bedien. Afdeling 3 is ’n gedetailleerde uiteensetting van rolspelers en hul verantwoordelikhede binne die Plan. In Afdeling 4 word die *Tshwaragano ka bana*-program (“*Working together for children*”) waarvolgens die Plan geïmplementeer moet word, uiteengesit.

Die implikasies van hierdie beleidsdokument vir die Graad R-opvoeder is dat dit:

- Vroeëkinderonwikkeling as ’n belangrike lewensfase voorstel waarbinne die Graad R-opvoeder diens aan kinders lewer. Graad R is deel van ’n groter geheel en nie net ’n geïsoleerde voorbereidingsjaar vir graad 1 nie;
- die beleidsraamwerk van geborgenheid vir die opvoeder skep om haar klein spesifieke fokus uit te lewe;
- haar rol as deelnemer aan ’n nasionale doelstelling ten opsigte van vroeëkinderonwikkeling toelig en as sodanig haar werk as belangrik voorstel; en
- die kind waarmee sy werk binne die beskerming van verskillende vorms van wetgewing plaas en haar verantwoordelikheid beklemtoon.

Werksvervulling sou positief beïnvloed kon word as die opvoeder haar taak as sinvol en as ’n belangrike bousteen in die samelewing se visie vir hul jongste

kinders kon beskou. Die bepalings van wette rakende die kind in haar sorg, plaas 'n verantwoordelikheid op die opvoeder, wat verder tot potensiaalverwesenliking kan bydra indien sy die bepalings korrek interpreteer.

2.3.7.2 Nasionale Departement van Onderwys Witskrif 5

In 2001 het die Nasionale Departement van Onderwys Witskrif 5 uitgevaardig (Department of Education, 2001). Hierdie dokument sluit aan by ander rigtinggewende dokumente oor vroeëkindertontwikkeling in Suid-Afrika, byvoorbeeld die *Early Childhood Development Pilot Project* (1997-1999) en die *Conditional Grant for Early Childhood Development* (2001-2003) (Clasquin-Johnson, 2007:27). Hoewel Bray en Tladi (2007:41) aandui dat “*no legislation has been passed to formalise this national policy*”, word die beginsels in Witskrif 5 in departementele opleidingsgeleenthede vir Graad R-opvoeders en beheerliggame van laerskole in die Noordwes-provinsie gebruik (Niebuhr, 2009). Daar kan aanvaar word dat Witskrif 5 (Department of Education, 2001) tans as die belangrikste beleidsdokument rakende Graad R in Suid-Afrika beskou behoort te word.

Graad R vorm deel van vroeëkindertontwikkeling (*Early Childhood Development* of ECD), wat 'n oorkoepelende term is vir beleid en programme vir kinders van geboorte tot nege jaar waardeur hulle fisies, emosioneel, sosiaal, kognitief en geestelik kan ontwikkel, soos uiteengesit is in paragraaf 1.3.1 en 1.3.2 van Witskrif 5 (Department of Education, 2001). Hoewel Witskrif 5 die belangrikheid van ontwikkeling by kinders jonger as vyf jaar erken, plaas dit 'n prioriteit op die implementering van Graad R vir vyfjarige in die inleidende jaar van die Grondslagfase. Aangesien Graad R deel vorm van die Grondslagfase, moet hulle ook die riglyne in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Department of Education, 2002) (hierna NKV, ingevolge 'n latere titelverandering) volg, soos in geval van ander grade in die Grondslagfase.

Graad R-klasse sal volgens paragraaf 6.1.1-6.1.2 by openbare laerskole, bestaande pre-primêre of kleuterskole (*community based sites*) en onafhanklike skole geïmplementeer word en skole sal progressief geselekteer word met die armste skole as eerste prioriteit. Provinsiale onderwysdepartemente sal fondse

aan beheerliggame van openbare laerskole oordra vir die daargestelling van Graad R-klasse (sien Witskrif 5, par 4.1.1.5). Dit impliseer dat Graad R-opvoeders by laerskole die openbare skole as hul werkgewers sal hê, wat kan besluit op watter wyse hulle die staatsgesubsidieerde basiese salaris kan aanvul. Daar is reeds gewys op die feit dat opvoeders in diens van openbare skole wel deur die beheerliggaam aangestel word, maar dat die werkgewer die openbare skool as regs persoon is. Waar 'n laerskool nie 'n Graad R-klas kan huisves nie, kan, volgens paragraaf 1.2.1 van Witskrif 5, 'n geselekteerde nabygeleë kleuterskool as 'n vennootskool optree en die Graad R-opvoeder sal ook in so 'n geval die skool as werkgewer hê. 'n Beheerliggaamlid sal die vennootskool in die beheerliggaam van die laerskool verteenwoordig. Onafhanklike skole sal geen staatsubsidie ontvang nie, maar moet – soos alle ander Graad R-klasse – aan die nasionale norme en standaarde ten opsigte van Graad R voldoen.

Die standaarde waaraan voldoen moet word, sluit aan by die aanbevelings vanuit die *Final Report of the National ECD Pilot Project* soos uiteengesit in paragraaf 3.2.3.0 - 3.2.3.3 van Witskrif 5 (Department of Education, 2001). Aanbevelings is onder andere dat:

- Graad R verpligtend gemaak sal word vir toelating tot graad 1 en dat die voorsiening oor 'n periode van 5 jaar ingefaseer sal word;
- Graad R-klasse hoofsaaklik by openbare laerskole en gemeenskapsgebaseerde kleuterskole aangebied sal word in 'n nuwe openbare stelsel van Graad R-voorsiening;
- die staat die implementering van Graad R sal subsidieer sodat minimumstandaarde vir dienskontrakte daargestel kan word en opvoeders by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders kan registreer;
- Graad R-opvoeders in die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (RAVO) verteenwoordig sal word; en
- kwaliteit-onderwys in Graad R verhoog moet word deur onder andere opleiding en onderrigmetodes vir kwaliteit te kontroleer, ondersteuning vir en monitering van praktisyns deur onderwysamptenare ten opsigte van leeruitkomste, en die verskaffing van meer prentebouke om vroeë geletterdheid te bevorder.

Kwaliteit-onderrig is 'n herhalende tema in Witskrif 5 (Department of Education, 2001) en dit is duidelik dat die staat nie net uitgebreide toegang tot vroeëkindertontwikkeling vir meer kinders deur middel van Graad R beoog nie, maar dat die gehalte van die onderrig 'n prioriteit is. Die staat se “War Against Poverty”-inisiatief ten opsigte van die uitbreiding van vroeëkindertontwikkeling steun op internasionale navorsing (Berlinski, Galiani & Gertler, 2009:232; Clasquin-Johnson, 2007:27; Berlinski, Galiani & Manacorda, 2008) wat in onderskeie studies bewys het dat kwaliteit-onderrig in die voorskoolse fase 'n koste-effektiewe, suksesvolle teenvoeter vir graadherhaling is en dat dit positiewe langtermyngevolge in lae-inkomste lande kan hê.

Dat kwaliteit-onderrig tot 'n groter verskil in kinders se ontwikkeling lei, is van alle soorte onderwys waar. In die meeste gevalle is kwaliteit-onderrig ook goed gedefinieer, maar in kleuteronderwys skyn dit nie die geval te wees nie. Hoewel paragraaf 1.3.3 van Witskrif 5 asook die NKV stipuleer dat onderrig in Graad R informeel en geïntegreerd moet wees, is die invloed van twee uiteenlopende onderrig- en kurrikulumtradisies (Bennett, 2005:12-13; Goldstein, 2007:39) in kleuteronderwys, naamlik die heelkindbenadering (*whole child tradition*) en die gereedheidsbenadering (*readiness tradition*) duidelik waarneembaar in voorskoolse onderwys op internasionale vlak. Dit is moontlik dat die Graad R-opvoeder in Suid-Afrika ook onderworpe mag wees aan oortuigings voortspruitend uit een van die tradisies en dat die aandrang deur beheerliggame en ouers om een tradisie te volg, die Graad R-opvoeder se oortuigings ten opsigte van kwaliteit-onderrig kan uitdaag. Aangesien onderrig die kernaangeleentheid van onderwys is, en studies oor werksvervulling by kleuteropvoeders (Jiang, 2005:67; Kilgallon *et al.*, 2008:45) aantoon dat dit juis hierdie aspek is wat die grootste enkele bron van vervulling by kleuteropvoeders is, kan die betekenis wat aan kwaliteit-onderrig gegee word, haar ervaring van werksvervulling direk raak.

2.3.7.3 Nasionale Norme en Standaarde vir Skoolbefondsing

Die Nasionale Norme en Standaarde vir Skoolbefondsing soos gepubliseer in Regeringskennisgewing 890 van 31 Augustus 2006 (SA, 2006) is gewysig deur

die *National Norms and Standards for Grade R Funding* op 18 Januarie 2008. Hierdie dokument gee die staat se benadering tot die finansiële implikasies van Graad R weer en stel die standarde waaraan voldoen moet word wanneer Graad R deel van die openbare skoolstelsel word.

In item 199 van hierdie dokument word aangedui dat dit die staat se uitgangspunt is dat arm skole en leerders voorrang moet geniet ten opsigte van subsidiëring en infasering by laerskole. Die nasionale kwintielstelsel word, volgens item 201, gebruik om skole vir Graad R te teiken en volgens item 202 kwalifiseer 'n skool vir die infasering van Graad R indien:

- a. die skool graad 1 aanbied.
- b. bestuursgereedheid vir implementering van Graad R bestaan. Bestuursgereedheid word bepaal deur:
 - 'n Algemeen effektiewe beheerliggaam;
 - kwaliteit-onderrig en -leer gemeet aan die voorwaardes vir art 21-status van 'n skool; en
 - kwaliteit-finansiële bestuur van skoolgeld.
- c. voldoende fisiese ruimte by die skool bestaan; genoeg sitplek, werksplek en ontspanningsruimte ("*recreational space*") vir leerders.
- d. die skool binne 'n kwintiel val wat as arm bestempel word. Graad R word eerste by armer skole infaseer.

Twee modelle word vir Graad R-poste by laerskole aanbeveel naamlik dié by skole met art 21-status en dié daarsonder. In die eerste geval word subsidie vir personeel- en nie-personeelonkoste direk in die laerskool se bankrekening gedeponeer. Dit is die model wat in Witskrif 5 (Department of Education, 2001) voorsien word. Hierdie skole mag ook die salaris van 'n assistent of ondersteuningspersoneellid (soos 'n skoonmaker), wat die Graad R-diens fasiliteer, insluit. By skole sonder art 21-status word die toegelate bedrag per leerder volgens die kwintiel waarin die skool val, gedeeltelik aan die opvoederspos toegeken. Die res van die bedrag word na aftrekking van die opvoedersalaris in die skool se bankrekening gestort of deur die provinsiale

departement teruggehou sodat goedere en dienste namens die skool gelewer kan word.

Die implikasies vir die opvoeder wat volgens die eerste model aangestel word, is dat haar werklading deur 'n assistent verlig kan word en dat sy via die beheerliggaam toegang het tot fondse om leer- en onderrigsteunmateriaal aan te koop. Sy kan as opgeleide persoon insette lewer ten opsigte van die soort leer- en onderrigsteunmateriaal wat vir 'n spesifieke groep benodig word. Sy kan beding vir die aanvulling van haar salaris deur die beheerliggaam. Hierdie aspekte verteenwoordig die moontlikheid van werksvervulling. Die persoon wat volgens die tweede model aangestel word, kan nie beding vir 'n aanvulling van salaris by die skool binne 'n lae kwintiel nie, sy moet sonder eie insette leer- en onderrigsteunmateriaal aanvaar wat die provinsiale onderwysdepartement verskaf en kan nie aanspraak maak op 'n assistent nie. Graad R-onderwys is materiaal-intensief. Ongeag volgens watter model 'n opvoeder aangestel word, sal die beskikbaarheid van leer- en onderrigsteunmateriaal die opvoeder se werksvervulling beïnvloed. Indien sy baie tyd aan die versamel van rou materiaal vir die maak van leer- en onderrigsteunmateriaal moet afstaan, of borge moet soek vir materiaalverskaffing, sal voorbereidingstyd ingeboet word. Dit mag werksvervulling benadeel.

Werksvervulling is ten nouste verbonde aan die kerntaak van onderrig. Vir die Graad R-opvoeder is beide die binne- en die buiteruimtes by die skool leerruimtes vir haar onderrig. Buite word spesifiek op grootspiervaardighede gefokus, wat die grondslag lê vir perseptuele ontwikkeling. Die dokument spesifiseer onder fisiese ruimte in item 202 dat “sitruimte, werkruimte en ontspanningsruimte” nodig is. Hierdeur word die indruk gewek dat die buiteruimte vir ontspanning bedoel is. By laerskole is die buiteruimte wel daar vir ontspanningsdoeleindes. Maar Graad R-leerders speel nie net vir ontspanning nie. In die voorskoolse fase is alle spel, binne of buite, die medium waardeur leer plaasvind en die Graad R-kurrikulum vind uitdrukking in kwaliteit-opvoedkundige spel (Gordon & Browne, 2004:166; Johnson, 2007:153) Die verwysing na “ontspanningsruimte” laat die vraag ontstaan of die opstellers van die dokument bewus was van die aard en doel van Graad R-onderwys. Graad R-

opvoeders se werksvervulling kan deur onkunde van beleidbepalers beïnvloed word.

2.4 Arbeidswetgewing

Die implikasies van arbeidswetgewing in Suid-Afrika strek volgens Pons en Deale (2001:14-3) veel verder as konvensionele wetgewing wat bloot beginsels, regte, verpligtinge en sanksies vir nie-gehoorsaming daarstel. Arbeidswetgewing strek so ver as sosio-ekonomiese opheffing, ekonomiese voorspoed en die regering se ideale rakende 'n herontwikkelingsbeleid. Die uitdaging vir werkgewers, werknemers en vakbonde is om te streef na 'n wen-wen samewerkingsmodel in arbeidsverhoudinge eerder as 'n wen-verloor situasie; 'n ideaal wat in tye van arbeidsonrus en dreigende arbeidsoptrede nie altyd waarneembaar is nie.

Die Wet op Arbeidsverhoudinge 66 van 1995 (SA, 1995) word vervolgens bespreek en die fokus val op die regs-determinante wat werksvervulling beïnvloed.

2.4.1 *Die Wet op Arbeidsverhoudinge*

Die Wet op Arbeidsverhoudinge 66 van 1995 (SA, 1995) (hierna die Wet op Arbeidsverhoudinge) is die breë algemene arbeidswetgewing wat vir alle werknemers in Suid-Afrika geld. Dit beoog die bevordering van ekonomiese ontwikkeling, sosiale geregtigheid, arbeidsvrede en die demokratisering van die werksplek. Verder gee dit kragtens art 1(a) uitvoering aan en reguleer die fundamentele regte soos bepaal in art 23 van die Grondwet, naamlik die reg op billike arbeidspraktyk. Bray en Tladi (2007:54) toon aan dat die vryheid van assosiasie (art 18), gelykheid, nie-diskriminasie en regstelling (art 9), asook regverdige administratiewe optrede (art 33) in die besonder in die Wet op Arbeidsverhoudinge bevorder word. Stipulasies aangaande hierdie aspekte is onder andere vervat in hoofstuk 2 (Vryheid van assosiasie en algemene beskerming), hoofstuk 3 (Kollektiewe bedinging), hoofstuk 4 (Stakings en uitsluiting) en hoofstuk 6 (Vakbonde en werkgewersorganisasies) van hierdie wet.

Die Wet op Arbeidsverhoudinge is as algemene arbeidswetgewing 'n riglyn betreffende die diensverhouding van opvoeders, wat ook onderworpe kan wees aan onderwysspesifieke wetgewing soos die Wet op Indiensneming van Opvoeders. Opvoeders in diens van die staat mag byvoorbeeld staak, maar die prosedure vir die wettiging van stakings is vervat in die Wet op Arbeidsverhoudinge. Die Wet op Arbeidsverhoudinge (SA, 1995) sluit die Goeie Praktykskode (Bylaag 8) in, wat die prosedure vir ontslag insluit en ook beskerming bied teen onbillike ontslag (art 186) en outomatiese onbillike ontslag (art 187). Hierdie oorkoepelende maatreëls word vir die onderwyssektor spesifiek gemaak in art 17 en 18 van die Wet op Indiensneming van Opvoeders.

Die dienskontrak van 'n opvoeder in diens van die skool (gebonde deur die Wet op Arbeidsverhoudinge) sou byvoorbeeld aspekte rakende dissiplinêre maatreëls soos vervat in Bylaag 2 van die Wet op Indiensneming van Opvoeders kon insluit indien die twee partye dit so in die dienskontrak sou stipuleer.

Die Wet op Arbeidsverhoudinge kan as die kernwetgewing rakende vakbonde, stakings en dissiplinêre prosedure vir alle werknemers beskou word. Waar opvoeders in diens van die staat onder spesifieke omstandighede mag staak, ontstaan die vraag of opvoeders in diens van die openbare skool ("beheerliggaamaanstellings") deur die beheerliggaam gedwing kan word om stakende opvoeders se pligte oor te neem. Art 187(b) van die Wet op Arbeidsverhoudinge reguleer outomaties onbillike ontslag en beskerm werknemers wat weier om sodanige werk te doen. Ofskoon opvoeders in diens van die skool nie aan stakings onder die Wet op Indiensneming van Opvoeders mag deelneem nie, kan hulle kragtens art 66 van die Wet op Arbeidsverhoudinge, waar sekondêre stakings ter sprake kom, aan 'n simpatie-staking deelneem en kollegas met die staat as werkgewer, ondersteun. Op so 'n wyse kan alle opvoeders uiting gee aan hul menings en so individuele en groepsinsette lewer rakende aspekte in die werksplek wat hulle van belang ag. Die stipulasies oor en beskerming van meningsuiting in die Wet op Arbeidsverhoudinge, asook betekenisvolle deelname aan besluitneming, dien as sterk emosionele ondersteuning vir die opvoeder as werknemer.

2.4.2 *Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes*

Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes 75 van 1997 (SA, 1997) (hierna Wet op Basiese Diensvoorwaardes) is gepromulgeer om uitvoering te gee aan die reg op billike arbeidspraktyk, volgens art 23 van die Grondwet, deur die regulering van basiese diensvoorwaardes. Die wetgewing wil ook uitvoering gee aan die verpligtinge wat die Republiek van Suid-Afrika as lidstaat van die Internasionale Arbeidsorganisasie aanvaar het.

Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes is van spesifieke belang vir Graad R-opvoeders, aangesien hulle in die infaseringstydperk hoofsaaklik deur die beheerliggame van laerskole aangestel sal word. Dit impliseer dat hulle nie van die voordele wat voortspruit uit kollektiewe bedinging in die Raad vir Arbeidsverhoudinge in die Onderwys gebruik kan maak nie en op 'n individuele basis vir billike diensvoorwaardes moet beding (Smit, Rossouw & Malherbe, 2009:192).

Hoewel die Wet op Basiese Diensvoorwaardes ook ander bepalings bevat wat die onderwys raak, soos rakende verlof, vergoeding en beëindiging van diens, word hier weens die fokus van die studie veral op werklading klem gelê. Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes beskerm die werknemer teen uitbuiting ten opsigte van werktyd, wat soos volg in hoofstuk 2 van die wetgewing gestipuleer word:

Art 7 bepaal dat die werkgever werktyd moet vasstel

- a) in ooreenstemming met die voorsiening in enige wet wat gesondheid en veiligheid in die werksplek reguleer,
- b) met inagneming van die veiligheid en gesondheid van die werknemer,
- c) met inagneming van die Goeie Praktykskode oor die Regulering van Werktyd onder art. 87(1)(a), en
- d) met inagneming van gesinsverantwoordelikhede van werknemers.

Art 9(1)(a) beperk onder andere die werktyd in 'n vyfdagwerkswaek tot hoogstens nege ure per dag (45 ure per week) en art 10 maak voorsiening vir addisionele vergoeding in die geval van oortydwerk. Aandwerk na sesuur saans word gereguleer (art 17) en mag slegs met die toestemming van die werknemer plaasvind (Grogan, 2005:72), middagete- en rustye word vasgestel (art 14), en werk op openbare vakansiedae word gereguleer (art 18).

Art 13 bepaal dat, hoewel die wetgewing werkure vasstel, die Minister van Arbeid by magte is om regulasies uit te vaardig wat die maksimum toegelate werkure voorskryf om die veiligheid en gesondheid van werknemers te beskerm.

Die implikasies van hierdie wetgewing vir werklading is toepaslik vir die werksvervulling van die Graad R-opvoeder: te lang werkure sal nie net haar gesondheid kan benadeel nie, maar ook te min tyd en energie laat om goed voor te berei ten einde werksvervulling te kan smaak. In die praktyk is dit moontlik dat die opvoeder, benewens Graad R-verpligtinge, ook verantwoordelik gemaak kan word vir onderrig in ander leerareas by ouer leerders in die laerskool, asook vir sportafrigting na skoolure. Hierdie aspekte, asook werk na sesuur saans, wat oueraande en vergaderings mag insluit, moet in die dienskontrak beskryf en individueel beding word. Rossouw (2004b:49) wys op die arbeidsregtelike beginsel dat 'n kontrak meer voordelige bepalinge vir die opvoeder mag insluit as wat in die Wet op Basiese Diensvoorwaardes gespesifiseer is, omdat alleen die minimumvereistes in hierdie wetgewing gestel word. Minnaar (2009:58) voer egter aan dat die Wet op Basiese Diensvoorwaardes betreffende werkstyl so ver verwyderd van die eise van die onderwys is, dat die stipulasies nie in die praktyk op onderwys van toepassing gemaak kan word nie.

2.4.3 *Die Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid*

Die belangrikheid van veiligheid en gesondheid in die werksplek is beklemtoon in navorsing wat in Singapoer gedoen is, waar werknemers aangedui het dat hulle eerder een dollar minder betaal sou word as dat die werkgever een dollar minder aan hul veiligheid en gesondheid moes spandeer (Royalty, 2008:108). Die werknemer se persepsie van die kwaliteit van werkslewe is nou verbonde aan veiligheid en gesondheid in die werksplek, en dit kan ook 'n definitiewe

invloed op werksvervulling hê. In die lig van die hoë premie wat werknemers op veiligheid en gesondheid plaas, word die Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid 85 van 1993 (SA, 1993a) (hierna Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid) vervolgens bespreek.

Grogan (2005:65) toon aan dat werkgewers onder die gemene reg verplig is om hul werknemers van 'n redelike veilige en gesonde werksplek te voorsien. Die belangrikste wetgewing wat tans enige werknemer se veiligheid in enige werksplek, insluitende skole, beskerm, is volgens Rossouw (2005:110) die Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid. Hierdie wetgewing moet tesame met die Wet op Beroepsbeserings en -siektes 130 van 1993 (SA, 1993b) gelees word, wat voorsiening maak vir meer effektiewe meganismes waarvolgens werknemers vergoed kan word in die geval van nalatigheid. Die uitspraak in die appèlhofsaak *LUR vir Onderwys, Weskaap-Provinsie v Strauss* 2008(2) SA 366 (SCA) het beklemtoon dat werknemers aanspraak kan maak op die toepassing van die Wet op Beroepsbeserings en -siektes 130 van 1993 (SA, 1993b) en dat dit deur geen ander wetgewing – byvoorbeeld art 60(1) van die Skolewet – uitgesluit word nie.

Die Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid beoog onder andere om werknemers wat met potensieel gevaarlike masjiene of apparaat werk, se veiligheid te bevorder. Die wetgewing verwys ook na ander persone in die omgewing as dié wat die potensieel gevaarlike aksies uitvoer en reguleer ook hulle veiligheid in die werksplek. Hoewel die Graad R-opvoeder in die laerskool nie gewoonlik in of naby laboratoriums en tegniese werkswinkels onderrig gee nie, mag daar steeds potensieel gevaarlike voorwerpe op die terrein of sportveld voorkom wat haar veiligheid of gesondheid kan bedreig. Die werkgever is verplig om redelike stappe te neem om die opvoeder teen sodanige gevare te beskerm.

Dit is nie net die werkgever wat deur die wetgewing verplig word om kragtens art 8 die werknemer se veiligheid te beskerm nie, maar die werknemer self word ook ingevolge art 14 verplig om haar eie en kollegas se veiligheid en gesondheid te beskerm. Die Graad R-opvoeder moet derhalwe bewus wees van potensieel gevaarlike voorwerpe en situasies in die skool wat nie net leerders en opvoeders se veiligheid kan bedreig nie, maar ook dié van ouers of ander besoekers.

Die Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid reguleer die fisiese veiligheid van werknemers, maar Rossouw (2005:111) voer aan dat, hoewel die psigologiese veiligheid van opvoeders selfs belangriker mag wees, die wetgewing nie vir daardie aspek voorsiening maak nie.

In hierdie afdeling is melding gemaak van die gemene reg, wat vervolgens in meer besonderhede bespreek sal word.

2.5 Die gemene reg

Die gemene reg is ongeskrewe regsreëls (Squelch, 1999:5) uit die Romeins-Hollandse en Engelse reg wat aangepas en ontwikkel is om by die eise van die moderne Suid-Afrikaanse reg aan te pas (Rossouw, 2008:10). Die gemene reg vorm die basis van die Suid-Afrikaanse reg en het bindende krag (Kleyn & Viljoen, 1998:90). Die Grondwet gee in art 39(3) erkenning aan die gemene reg en in art 39(2) word die ontwikkeling van die gemene reg deur die howe gestipuleer. Art 8(3) bepaal dat

By die toepassing van 'n bepaling van die Handves van Menseregte op 'n natuurlike of regspersoon ingevolge subartikel (2), moet 'n hof, ten einde gevolg te gee aan 'n reg in die Handves, die gemene reg toepas of indien nodig ontwikkel, in die mate waarin wetgewing nie aan daardie reg gevolg gee nie; en kan 'n hof reëls van die gemene reg ontwikkel om die reg te beperk, mits die beperking in ooreenstemming met art 36 (1) is.

In art 39 word duidelik aangetoon dat die gemene reg steeds 'n sekere status in die huidige Suid-Afrikaanse grondwetlike bedeling geniet. Dit is veral van waarde wanneer howe duidelikheid moet kry oor sekere fundamentele regte waaroor daar onsekerheid bestaan weens die gebrekkige leiding vanuit wetgewing.

2.5.1 Dienskontrakte

Benewens die Grondwet en arbeidswetgewing het die gemene reg ook seggingskrag betreffende die diensverhouding van werknemers (Rossouw, 2004b:39), omdat die moderne dienskontrak op gemeenregtelike beginsels, soos vervat in die kontraktereg, gebaseer is (Grogan, 2001:1). Graad R-opvoeders

wat kontrakte met laerskole beding, moet bewus wees van die vereistes van 'n geldige kontrak sodat dit tot 'n ervaring van geborgenheid kan lei en onbillikheid voorkom kan word. 'n Gemeenregtelike reël wat in kontrakte van belang is, is dié van *caveat subscriptor* waarmee bedoel word dat “iemand wat 'n dokument onderteken met die wete dat dit 'n regshandeling uitdruk, gebonde gehou behoort te word aan die skyn van instemming wat hy deur sy handtekening skep” (Van der Merwe, Van Huyssteen, Reinecke & Lubbe, 2004:49).

In 'n geldige kontrak vorm wilsooreenstemming tussen kontraktante volgens Van der Merwe *et al.* (2004:19-21) die grondslag: daarsonder kan 'n kontrak nie bestaan nie. Wilsooreenstemming beteken kontraktante moet:

- eensgesind wees oor die gevolge wat hulle beoog en duidelikheid hê oor die persone tussen wie die verbintenis as regsband geskep word en watter verpligtinge tot prestasie verskuldig is. In die geval van die Graad R-opvoeder moet sy, asook haar werkgewer, duidelikheid hê oor die dienste wat sy moet lewer en die salaris wat daarvoor betaal sal word;
- ernstig bedoel om hulle regtens te bind deur die ooreenkoms van die kontrak; en
- albei bewus wees van hulle wilsooreenstemming.

Verdere vereistes van 'n geldige kontrak sluit die volgende in:

- Handelingsbevoegdheid van beide partye moet bestaan, waarmee aangedui word dat die skool asook die opvoeder regtens bevoeg moet wees om die kontrak te sluit en dat prestasie – die nakoming van die ooreenkoms – objektief moontlik is. 'n Laerskool, wat as regspersoon handelingsbevoeg is, stel byvoorbeeld kragtens art 20(4) van die Skolewet (SA, 1996b) opvoeders aan wat nie in diens van die staat is nie.
- Formaliteite soos die opskrifstelling en ondertekening van die kontrak moet deur beide partye bepaal en nagekom word.
- Fisiese uitvoerbaarheid moet bestaan. Die laerskool se beheerliggaam moet byvoorbeeld seker maak dat hulle finansieel in staat is om die Graad R-opvoeder te vergoed en die opvoeder moet by kontraksluiting in staat wees om die werk te kan verrig.

- Juridiese uitvoerbaarheid moet bestaan, met ander woorde die kontraksluiting moet nie strydig wees met die reg, onderwysbeleid of die goeie sedes nie. Art 20(7) van die Skolewet (SA, 1996b) asook Witskrif 5 vereis byvoorbeeld die uiteindelijke registrasie van opvoeders by SARO, nadat opvoeders aanvanklik voorwaardelike registrasie kon geniet.
- Die kontrakinhoud moet objektief bepaalbaar of bepaald wees. 'n Buitestander moet kan vasstel presies wat elke kontraktant se regte en verpligtinge is sonder dat daar 'n verdere ooreenkoms oor enige van die bedinge nodig is (De la Harpe, 2006:9-10).

Behalwe die vereistes vir 'n geldige kontrak, moet die Graad R-opvoeder ook bewus wees van die aard van die aanstelling, byvoorbeeld deelyds; soos wanneer 'n opvoeder slegs verantwoordelik is vir die gerigte musiekaktiwiteite by 'n Graad R-klas; 'n termynaanstelling ("*fixed term contract*") vir byvoorbeeld een skooljaar wanneer die skool nie seker is van die toekomstige beskikbaarheid van finansies nie; of 'n permanente aanstelling. Joubert en Bray (2007:111) waarsku dat skole oor lang periodes deelydse dienste van opvoeders mag koop sonder om meer permanente ooreenkomste met meer voordele in die vooruitsig te stel. Termynaanstellings kan volgens Israelstam (2007) deur werkgewers misbruik word, omdat die doel daarvan, naamlik om aanstellings te maak vir werk wat vir 'n bepaalde tydperk nodig is, verkeerd vertolk kan word. Werkgewers behoort persone wat vir 'n bepaalde termyn aangestel word, dieselfde voordele te laat geniet as vir permanente aanstellings.

'n Termynaanstelling kan ook 'n geregverdigde verwagting van hernuwing van 'n kontrak by 'n opvoeder laat ontstaan indien haar termynaanstelling byvoorbeeld jaarliks vir 'n aantal jare telkens hernu is. Indien 'n vastetermynktrak nie hernu word nie of met minder gunstige voordele hernu word, kom dit kragtens art 186 van die Wet op Arbeidsverhoudinge neer op ontslag indien 'n geregverdigde verwagting geskep is dat die kontrak hernu sou word. In die hofsak *Buthlezi v Municipal Demarcation Board* [2004] JOL 13391 (LAC) is 'n werknemer se kontrak na vyf jaar nie hernu nie, en het hy aangedui dat die beëindiging van sy dienste onbillik was. Die aanvanklike termynkontrak het egter die einde van die termyn pertinent aangedui, waarop die aanklag van onbillike ontslag verwerp is.

’n Laerskool wat Graad R-opvoeders ingevolge art 20(4) van die Skolewet (SA, 1996b) aanstel, moet billike kontrakte nastreef sodat gesonde arbeidsverhoudinge gehandhaaf en werksvervulling moontlik gemaak kan word. Die riglyn-diensvoorwaardes wat die Federasie van Suid-Afrikaanse Skoolbeheerliggame beskikbaar stel (www.fedsas.org.za), kan ’n groot bydrae hiertoe lewer.

’n Ander gemeenregtelike aangeleentheid wat die Graad R-opvoeder se werksvervulling kan beïnvloed, is haar *in loco parentis*-posisie, wat ook vir hierdie studie tersaaklik is.

2.5.2 *In loco parentis*

Hierdie term beteken volgens Oosthuizen (2009:125) “in die plek van die ouer” en verwys na persone, soos opvoeders, wat nie die ouers as primêre opvoeders vervang nie, maar wat in die lig van hul professionele bevoegdheid namens die ouers optree. Oosthuizen voer aan dat ouers hul outoriteit aan opvoeders delegeer en op grond hiervan kan opvoeders ’n ordelike leeromgewing skep deur byvoorbeeld klasreëls in te stel en dissipline te handhaaf. Opvoeders moet ook toesien dat onderrigdoelstellings bereik word (Joubert & Prinsloo 2009:145). Verder plaas die *in loco parentis*-posisie van opvoeders hulle onder die verpligting van sorgsame toesighouding oor die kind betreffende sy fisiese en psigologiese welstand. Hoewel die regte en verpligtinge van opvoeders tans grootliks deur wetgewing soos die Skolewet, SARO en die Wet op Indiensneming van Opvoeders gereguleer word, moet opvoeders nie onseker wees oor die mate van verantwoordelikheid wat hulle vir elke Graad R-leerder in hulle sorg moet aanvaar nie.

Die Graad R-leerder, wat tussen vier en ’n half en ses jaar oud kan wees en derhalwe nie toerekeningsvatbaar is nie, word binne ’n kurrikulum onderrig wat volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring spelgebaseerd moet wees. Daar word in Graad R meer tyd aan aktiewe spel gewy as in enige ander graad in die Grondslagfase en spel is as sodanig ’n risiko vir kinders se veiligheid (Thomson, 2002:98). Verder is Graad R-leerders impulsief, eksperimenteer graag met die moontlikhede van voorwerpe, en voorsien nie die gevolge van hul

dade nie. As in ag geneem word dat Graad R-opvoeders oor ongeveer 30 kinders moet toesig hou, sou die hoë eise van aanspreeklikheid dempend op werksvervulling kon inwerk. De Waal, Theron en Robinson (2001b:158) voer daarom aan dat opvoeders soos Graad R-opvoeders, regsbepalings wat vir hul professie geld, moet ken sodat hulle veilig binne die parameters van die wet kan beweeg en geborgenheid kan beleef. Die vraag ontstaan wat regs aanspreeklikheid vir Graad R-opvoeders inhou.

2.5.3 *Deliktuele aanspreeklikheid*

Die faktore waarvolgens bepaal kan word of daar 'n regsplig op persone soos Graad R-opvoeders rus om benadeling, soos besering van leerders, te voorkom, berus volgens Botha, Smit en Oosthuizen (2009:190) op vier aspekte. 'n Opvoeder is aanspreeklik wanneer sy haar regsplig versuim en die leerder as gevolg daarvan skade gely het.

'n Besondere verhouding bestaan tussen die jong leerder en die opvoeder. Die opvoeder is byvoorbeeld verplig om die Graad R-leerder te ondersteun tydens balanseeroefeninge op apparaat wat hy nog nie bemeester het nie. Weens die afhanklike aard van Graad R-leerders in haar sorg, behoort die Graad R-opvoeder hulle nooit alleen te laat om byvoorbeeld voor skool 'n personeelvergadering saam met ander personele van die laerskool by te woon nie.

Opvoeders se beheer oor potensieel gevaarlike voorwerpe soos skêre in die Graad R-klas verteenwoordig 'n verpligting om leerders se veiligheid te beskerm. Die gebruik van stomppuntskêre, goeie afrigting voor die gebruik daarvan en direkte toesig is byvoorbeeld moontlike voorsorgmaatreëls wat getref kan word.

Wanneer die opvoeder 'n gevaarlike situasie skep deur byvoorbeeld swak instandhouding van buite-apparaat, kan leerders beseer word. Die posisie waar apparaat vir 'n hindernisbaan opgestel word, byvoorbeeld naby swaaie, kan eweneens 'n gevaarsituasie skep.

Wetgewing asook regulasies sal die opvoeder statutêr verplig om dienoreenkomstig op te tree. In die hofsak *S v De Blom* 1977 (3) SA 513 A is

aangetoon dat geen persoon, en daarom ook nie die Graad R-opvoeder nie, onkunde ten opsigte van regsreëls kan aanvoer as regverdiging vir onbehoorlike optrede nie. So verplig die Wet op Gesinsgeweld 116 van 1998 (SA, 1998c) en die Kinderwet 38 van 2005 (SA, 2005a) byvoorbeeld opvoeders om insidente van gesinsgeweld en kindermishandeling aan te meld, selfs anoniem indien so verkies. Indien opvoeders sonder regverdiging van hierdie regulasies afwyk en 'n leerder ly skade as gevolg daarvan, sal hulle aanspreeklik wees.

Die blote feit dat die opvoeder die oorsaak van 'n leerder se benadeling is, is egter nie genoegsame gronde vir aanspreeklikheid nie. Neethling, Potgieter en Visser (2002:4) toon aan dat 'n delik “'n handeling van 'n persoon wat op onregmatige wyse nadeel aan 'n ander veroorsaak” is. In teenstelling met 'n kriminele daad waarvoor iemand gestraf word, is die doel van litigasie by delikte om kompensasie te verkry vir skade wat gely is (Rossouw, 2010:67). Indien een van die elemente van 'n delik, naamlik 'n handeling, onregmatigheid, skuld, oorsaaklikheid en nadeel, ontbreek, kan onregmatigheid en derhalwe aanspreeklikheid, nie bewys word nie. Om skuld in die vorm van opsetlike benadeling van 'n persoon te bewys, is gewoonlik nie moeilik nie. Om skuld in die vorm van nalatigheid aan die kant van die opvoeder te bewys, word die redelike persontoets toegepas. Dit behels redelike voorsienbaarheid en redelike voorkombaarheid binne die omstandighede. Die vrae in die geval van byvoorbeeld 'n ongeluk sou wees: sou die redelike persoon die moontlike gevolge van haar optrede kon voorsien het en indien wel, het sy die nodige stappe geneem om dit te voorkom? Om bloot te kan aantoon dat die skool 'n veiligheidsbeleid het, is onvoldoende. Die opvoeder moet daadwerklike stappe neem om leerders teen gevare te beskerm. Nalatigheid word deur Bray en Tladi (2007:61) as “*the failure to exercise an acceptable degree of care for the safety and wellbeing of others placed under care*” gedefinieer. Die standaard van sorg wat die houe van 'n redelike Graad R-opvoeder verwag, is hoër as dié wat van 'n onopgeleide persoon of iemand met geen onderwysondervinding by Graad R, verwag word.

Hofsake wat die aangeleentheid van sorgsame toesighouding en aanspreeklikheid aanroer, het die mate van aanspreeklikheid van die opvoeder

verder belig. In die appèlsaak *Transvaal Provincial Administration v Coley* 1925 AD 24 198 het die ouers van 'n sesjarige kind eise ingestel vir oogbeserings wat op die speelgrond van 'n skool opgedoen is. Die kind het op 'n sandhoop gespeel, haar balans verloor en op 'n skerp houtpen geval, wat twee jaar tevore daar geplaas is om 'n jong boom te ondersteun. In sy uitspraak het regter De Villiers die skoolhoof skuldig bevind aan nalatigheid en aangetoon dat 'n hoër graad van sorg van 'n skoolhoof verwag kan word as van 'n gewone persoon.

Die regsbeginnels wat in die Coley-saak gegeld het, is bykans 80 jaar later steeds van krag. *Wynkwart v Minister of Education* 2002 (Cape of Good Hope, 4168/1999) 195, 256 en die daaropvolgende appèlsaak bied 'n verdere illustrasie van die mate van sorg wat van opvoeders verwag word. Leerders is vooraf gewaarsku om nie 'n sekere hek te gebruik nie. Dit is ook gesluit. Op die dag van die ongeluk het die opvoeder haar graad 3-klas van 35 leerders teen die einde van die skooldag na 'n veilige uitgang begelei. Een leerder het ongesiens uit die ry geglip, oor die hek geklim en homself sodanig beseer dat hy kwadruplegies gelaat is. Dit het tot 'n siviele eis gelei en die hof het die Departement van Onderwys aanspreeklik gehou: daar is aangetoon dat die ongeluk voorsienbaar en voorkombaar was. Regter Desai het eers in die appèlsaak aangedui dat daar nie onredelike eise aan persone in wie se sorg kinders is, gestel kan word nie. Op grond van regspraak sou geargumenteer kon word dat daar nie redelikerwys van 'n Graad R-opvoeder verwag kan word om elke oomblik van die skooldag oor elke kind toesig te hou nie en dat sy nie vir alle optrede van die kind aanspreeklik gehou kan word nie. Joubert (2009:146) waarsku nogtans dat 'n blote waarskuwing teen gevare onvoldoende is en dat opvoeders daadwerklike stappe moet neem om skade te voorkom.

In 'n 2009-hofsaak is die redelike voorkombaarheid van skade beklemtoon. In *Hawekwa Youth Camp v Byrne* (615/2008) [2009] ZASCA het 'n graad 3-seun breinskade opgedoen toe hy tydens 'n kamp van 'n stapelbed afgeval het. Die hof het beslis dat die verantwoordelike opvoeders hierdie skade moes kon voorsien het en die kinders byvoorbeeld almal op die vloer op matrasse laat slaap het. Anders as in *Wynkwart*, is die toesighoudende opvoeders, die skool en die Minister van Onderwys aanspreeklik gehou.

Benewens deliktuele aanspreeklikheid word hier ook erkenning gegee aan die terme “opvoedkundige nalatigheid” en “*educational malpractice*” (Teh, 2008:150). In hierdie navorsing sal die term “akademiese aanspreeklikheid” gebruik word. Daar word geargumenteer dat, soos wat ’n leerder fisies of psigies skade kan opdoen as gevolg van die onregmatige daad van ’n ander persoon, die leerder ook intellektuele skade kan opdoen weens die nalatige of ondoeltrekkende onderrig van ’n opvoeder. Die opvoeder aanvaar nie net verantwoordelikheid vir die fisiese welsyn van leerders nie, maar ook vir hul akademiese vordering. Hoewel daar nog nie hofsake in Suid-Afrika betreffende akademiese aanspreeklikheid voorgekom het nie, meld Teh (2008:139) dat daar in Engeland voorbeelde van sodanige hofsake was en dat daar wêreldwyd sprake is van ’n opkomende tendens om verantwoordbaarheid in skoolonderrig te eis. Hy lig die stelling toe met verwysing na ’n hofsake waar ’n leerder se IK foutief bereken is en daar nagelaat is om die toets te herhaal. Op grond van die toets is die leerder in ’n skool vir leergestremdes geplaas, wat hom emosionele en intellektuele skade berokken het. Dit het sy kans op ’n goeie werk ook belemmer. Die hof het beslis dat hier ’n voorbeeld van opvoedkundige nalatigheid was.

Tot dusver is op die aanspreeklikheid van die Graad R-opvoeder gefokus. Art 60 van die Skolewet (SA, 1996b) reguleer die aanspreeklikheid van die staat as verskaffer van onderwys.

2.5.4 Staatsaanspreeklikheid

Die gemeenregtelike beginsel dat die werkgewer streng gesproke aanspreeklik is in alle gevalle van nalatigheid van sy werknemers (Neethling, Potgieter & Visser, 2002:400) in die uitvoering van hul pligte, kom hier ter sprake. Art 60(1) van die Skolewet (SA, 1996b) lui soos volg:

Die staat is aanspreeklik vir enige skade of verlies wat veroorsaak word as gevolg van enige daad of versuim in verband met enige skoolaktiwiteit wat deur ’n openbare skool bedryf word en waarvoor sodanige openbare skool aanspreeklik sou gewees het by gebrek aan die bepalinge van hierdie artikel.

Die bedoeling van hierdie wetgewing is om die skool as regspersoon te beskerm deur staatsaanspreeklikheid in die wydste sin van die woord te verseker in die

geval van skade of verlies tydens skoolaktiwiteite (Colditz, 2003:21). Die aanspreeklikheid waarna hier verwys word, spruit nie voort uit die werkgewer-werknemerverhouding nie, maar uit 'n daad of versuim soos wat by deliktuele aanspreeklikheid die geval is. Verder maak die sinsnede “en waarvoor sodanige openbare skool aanspreeklik sou gewees het” dit duidelik dat die aanspreeklikheid van die staat dié van die skool vervang. Colditz (2003:22) stel dit duidelik: “Daar is slegs een aanspreeklike party en dit is die staat.” Derhalwe sal 'n ouer wie se kind weens die nalatigheid van die opvoeder beseer is, 'n eis teen die Lid van die Uitvoerende Raad instel soos art 60(3) aantoon, en nie teen die skool nie. Die saak word ook soms, soos in *Hawekwa*, teen die provinsiale Minister van Onderwys aanhangig gemaak. Indien die skool versekering uitgeneem het om hom teen eise te beskerm, is die staat kragtens art 60(2) bloot aanspreeklik vir dié deel van die eis wat nie deur die versekering gedek word nie.

Die omvang van die staat se aanspreeklikheid word in art 20(10) van die Skolewet (SA, 1996b) verder gekwalifiseer. Dit dui aan:

Ondanks art 60 is die staat nie aanspreeklik vir enige handeling of late by 'n openbare skool wat voortspruit uit sy kontraktuele verantwoordelikheid as werkgewer teenoor die personeel aangestel ingevolge subartikels (4) en (5) nie.

In die hofsaak *LUR vir Onderwys en Kultuur, Vrystaat v Louw en 'n ander* 2006 (1) SA 192 (SCA) is groter duidelikheid oor hierdie stipulasie verkry. Die belangrike vraag waarop 'n antwoord verkry moes word, is of die staat aanspreeklik is vir skade veroorsaak deur 'n opvoeder wat nie in diens van die staat is nie. Die opvoeder wat in diens van die skool was, was nalatig tydens 'n swemoefening en 'n leerder het byna verdrink, wat tot breinskade gelei het. Art 20(10) is gebruik om aan te toon dat die staat nie aanspreeklik is nie en die skool is aanspreeklik gehou. In die appèlhofsaak is egter beslis dat die aanspreeklikheid van die staat in hierdie geval nie uitgesluit was nie. Die rede daarvoor was dat die opvoeder se handeling of late nie voortgespruit het die kontraktuele verantwoordelikheid van die skool teenoor haar, soos wat in die subartikel vereis word nie. Die staat is ingevolge art 20(10) dus nie aanspreeklik ten opsigte van die kontrak wat die skool met die opvoeder het nie, byvoorbeeld

om haar salaris te betaal nie. Wat eise vir nalatigheid betref, bly die staat aanspreeklik. Van belang vir die Graad R-opvoeder is dat die staat by magte is om 'n deel of die hele bedrag van die skade oor 'n tydperk van die opvoeder te verhaal nadat die eiser vergoed is, ongeag of die opvoeder in sy (die staat) of die skool se diens is. Dit staan bekend as regresreg (Neethling *et al.*, 2002:404). Terwyl hierdie wetgewing die openbare skool beskerm, kan die individuele opvoeder steeds persoonlik verantwoordelik gehou word vir die terugbetaling van eise aan die staat. Die moontlike uitoefening van regresreg deur die staat plaas druk op Graad R-opvoeders, wat werksvervulling kan beïnvloed.

2.6 Samevatting

In hierdie oorsig oor regs-determinante vir werksvervulling het dit geblyk dat verskillende wette, beleidsdokumente en die gemene reg 'n regsraamwerk van geborgenheid vir die Graad R-opvoeder daarstel wat werksvervulling moontlik maak. Hoewel arbeidswetgewing voldoende voorsiening vir fisiese veiligheid maak, is aangetoon dat dit nie die geval is ten opsigte van psigologiese veiligheid nie. 'n Hele aantal ander wette reguleer die werknemer se psigologiese veiligheid, wat as basis vir werksvervulling kan dien. Hoewel leemtes aangetoon is, beoog al die beleidsdokumente wat ondersoek is, kwaliteit-onderwys, wat werksvervulling ondersteun. Daar sal in die empiriese navorsing vasgestel moet word of die statutêre geborgenheid vir werksvervulling, asook beskermingsmaatreëls opgesluit in die gemene reg, deur die toepassing van bestaande regs-determinante verwesenlik word. In die volgende hoofstuk word faktore wat die werksvervulling van die Graad R-opvoeder kan beïnvloed, teen die agtergrond van die wesen-saard van onderwys in Graad R bespreek.

HOOFSTUK 3: GRAAD R-ONDERWYS EN WERKSVERVULLING

3.1 Inleiding

In hoofstuk 2 word regs-determinante vir die werksvervulling van die Graad R-opvoeder ontleed. In hoofstuk 3 sal die wesen-saard van onderwys in Graad R as agtergrond vir werksvervulling eerstens geskets word, waarna werksvervulling gekonseptualiseer en faktore wat werksvervulling kan beïnvloed, bespreek sal word. Aangesien slegs die Graad R-opvoeder se persepsie van haar werkslewe ondersoek is, word die aard daarvan bespreek. 'n Kort oorsig oor die doel en visie van vroeëkind-erontwikkeling as vakgebied lui die bespreking in.

3.2 Die doel en visie van vroeëkind-erontwikkeling en Graad R

Daar kan onderskei word tussen die polities-strategiese doel en visie van regerings met vroeëkind-erontwikkeling en Graad R, en dié van opvoedkundiges. Vroeëkind-erontwikkeling het tot so 'n betekenisvolle komponent van onderwys in die algemeen ontwikkel, dat regerings dit onder meer as 'n effektiewe armoedeverligtings-instrument en gelykheidstrategie gebruik (Sargent & Hannum, 2005:173). Andersyds is opvoedkundiges meer gefokus op 'n verantwoordbare kurrikulum en die verwesenliking van elke leerder se volle potensiaal. Die visie van politici asook van opvoedkundiges het 'n invloed op die werkslewe van die opvoeder.

3.2.1 *Polities-strategiese doel en visie*

Wêreldwye kompetisie om die beheer van hulpbronne en deelname aan die globale ekonomie vereis 'n bepaalde vlak van ontwikkeling by die bevolking van lande. Nasies besef dat hulle toekomstige voorspoed en vermoë om internasionaal kompetender te wees, grootliks bepaal word deur die kennis, vaardighede en gesindhede van hul kinders. In die meeste lande van die wêreld het vroeëkind-erontwikkeling reeds ontwikkel tot 'n belangrike en onbetwisbaar suksesvolle strategie vir 'n land om aan die veranderende sosiale, ekonomiese en politieke eise te voldoen (Shipley, 2008:3). Die noodsaaklikheid van vroeëkind-erontwikkeling word ook ondersteun deur internasionale organisasies

soos die Wêreldbank, UNICEF en die *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) (Moss, 2005:1). Suid-Afrika volg die voorbeeld van baie Westerse lande en belê tans in die onderwys van 'n spesifieke groep van die jongste burgers deur middel van die infasering van Graad R by openbare laerskole. Die erns waarmee die regering hierdie belegging benader, is duidelik: volgens die Departement van Basiese Onderwys se *Education for All*-verslag (EFA) word beoog om teen 2012 R3,6 miljard aan vroeëkindertontwikkeling te bestee (Rademeyer, 2009b:14).

Beleggings in vroeëkindertontwikkeling (hierna dikwels VKO genoem) word geregverdig deur die sukses en koste-effektiwiteit van soortgelyke inisiatiewe elders in die wêreld. Verskeie lang- en korttermynstudies het bevind dat benadeelde kinders uit agtergeblewe gemeenskappe die meeste baat vind by VKO (Melhuish, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, Phan & Malin, 2008:116; Cleveland, Corter, Pelletier, Colley & Bertrand, 2006:2; Stoney, Mitchell & Warner, 2006:101). Volgens Barnett (2008:1) is daar ook algemene konsensus oor die feit dat vroeëkindertontwikkelingsprogramme van 'n hoë kwaliteit definitiewe voordele vir ander sosio-ekonomiese groepe inhou. Die potensiële positiewe uitkomstes van VKO is goed gedokumenteer. Vanuit 'n breë ekonomiese oogpunt beskou, word enkele aspekte genoem:

- Die voorkoming van toekomstige arbeidsprobleme (soos lae produktiwiteit en onopleibaarheid) as gevolg van die effek op kognitiewe en nie-kognitiewe vaardighede;
- die vroeë identifisering en behandeling van leer- en gesondheidsprobleme is meer effektief en goedkoper as om te wag tot die kind graad 1 bereik; en
- verminderde koste met betrekking tot kriminaliteit, gesondheids- en kinderswelsynsdienste oor die lang termyn (Temple & Reynolds, 2007:127-128).

Daar bestaan bewyse van die langtermyn positiewe invloed op die sosiaal-emosionele ontwikkeling van die kind, soos verbeterde verhoudings met maats, minder probleemgedrag en minder volwasse kriminaliteit (Barnett, Ackerman & Robin, 2006).

Hoewel vroeëkinderonwikkeling nie volgens Sylva *et al.* (2006:77) in alle gevalle langtermyn- positiewe gevolge het nie, het Berlinski, Galiani en Gertler (2009:232) bevind dat een jaar pre-primêre onderwys (soos Graad R) 'n beduidende verbetering in taal- en wiskundetoetse in graad 3 tot gevolg gehad het. Hierdie verbetering het dus die belegging in die massiewe uitbreiding in VKO in Argentinië geregverdig.

3.2.2 *Opvoedkundige doel en visie*

Volgens Shipley (2008:9) kan aanvaar word dat kinders, ongeag uit watter kulturele agtergrond hulle kom, nie formele onderrig ten volle kan benut tensy 'n stewige basis in die jare voor graad 1 gelê is nie. Hierdie basis is onder andere geleë in die verbetering van leerverwante vaardighede wat verband hou met latere akademiese sukses, soos die vermoë om onafhanklik te werk, die luister na en uitvoer van instruksies, om aandag te kan gee, en motivering en deursettingsvermoë (McClelland, Acock & Morrison, 2006:473). Die bedoeling is ook om geleenthede vir vroeë geletterdheid en gesyferdheid te skep wat latere leesprestasie, redenasievermoë en wiskundeprestasie beïnvloed (Kamerman, 2008). Die essensie van onderrig in Graad R is egter kompleks en moet nie gefragmenteerd beskou word op grond van eng geletterdheids- en gesyferdheidsdoelstellings nie (Haddad, 2002:35). Die visie is eerder om onderrig op 'n holistiese heelkind-benadering te baseer sodat optimale ontwikkeling op kognitiewe, sosiaal-emosionele, morele en fisiese gebied bevorder kan word (Gordon & Browne, 2004:30). Die ideaal is ook om kinders nie net vir latere skoolsukses voor te berei nie, maar vir die lewe as sodanig (Jalongo, Fennimore, Pattniak, Laverick, Brewster & Matuka, 2004:144).

Die verwesenliking van regerings en opvoedkundiges se ideale rakende die uitbreiding van VKO is grootliks afhanklik van die aard en kwaliteit van die onderrig (LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2007:4), waarin die opvoeder 'n sleutelrol speel. Volgens Perry, Chapman en Snyder (1995), soos aangehaal deur Lee (2006:642), hang die effektiwiteit van opvoeders weer ten nouste saam met hul persepsie van hulle werkslewe, wat die hooffokus van hierdie studie is.

3.3 Die wesensaard van vroeëkindertontwikkeling

Om 'n breër agtergrond van opvoeders se werkslewe binne die VKO-sfeer te beskryf, word geselekteerde filosofiese grontone van die vakgebied weergegee. Hierdie grontone gee 'n aanduiding van die wesensaard van VKO. Ter illustrasie van hoe die Suid-Afrikaanse reg elemente van VKO beskou, word 'n hedendaagse hofsaak kortliks bepreek. Dit word opgevolg deur 'n uiteensetting van 'n ontwikkelingsprofiel van die Graad R-leerder.

3.3.1 *Enkele filosofiese grontone van VKO*

Sedert die antieke Grieke en Romeine waarskynlik die eerste onderrig vir kinders buite die huis begin het (Gordon & Browne, 2004:8), het verskeie filosowe, opvoedkundiges en andere deur die eeue die teorie en praktyk van VKO beïnvloed en die basis van die professie help vorm. Verskillende vakgebiede soos geneeskunde, sielkunde en opvoedkunde het ook bygedra tot die vestiging van VKO as interdisiplinêre wetenskap. Sekere historiese gebeure soos oorloë, politieke veranderings en die ekonomiese omstandighede in lande het ook verandering en ontwikkeling in die wyse waarop klein kinders onderrig is, teweeggebring.

Die onderrig van kinders word volgens Gordon en Browne (2004:8) bepaal deur 'n samelewing se siening van die kind, en in die besonder die kind as leerder. Hierdie siening hou implikasies vir die opvoeder se taak en werkslewe in. In die uiteensetting wat volg (sien Tabel 3.1), word die siening van die kind en kinderopvoeding binne die spesifieke tydperk, die uitwerking daarvan op die opvoeder se taak, asook die verband daarvan met huidige vroeëkindertontwikkelingstrategieë en teorieë aangetoon. Die seleksie is gemaak met die oog op die filosofiese begronding van die opvoeder se taak, wat vir hierdie studie tersaaklik is.

Tabel 3.1: Filosofiese grondtone van VKO

<i>Tydperk</i>	<i>Siening van die kind, opvoeding en onderrig</i>	<i>Impak van siening</i>	<i>Persoon</i>	<i>Bydrae tot of verband met VKO teorie en praktyk vandag</i>
Antieke tyd en Middeleeue	Kinderjare nie as aparte lewensfase beskou nie. Kind is gereken volwasse te wees op 7 jaar (Gordon <i>et al.</i> , 2004:8)	Ouerlike onderrig fokus op oorlewing		Gesondheid, veiligheid is voorwaarde vir effektiewe leer; vorm deel van kurrikulum
	Die kind word in sonde gebore.	Die kerk speel rol in kinderopvoeding en wil die kind voorberei vir die lewe na die dood.		Oordrag van waardes is essensiële deel van onderrig. Gelykheid as belangrike waarde in onderwys voorgehou.
	Die kind moet onderrig buite die huis ontvang om gesin te help onderhou.	Vraag na onderrig op ouderdom jonger as 7 word belangrik.		Professionele onderrig vir jong kinders is belangrik.
1200-1700	Kind leer teen 'n individuele tempo; deur te doen. Arm asook ryk kinders moet onderrig word.	Opvoeder moet by individu se belangstellings aansluit.	John Amos Comenius (opvoedkundige)	Leergereedheid Boeke met illustrasies ontstaan. Onderwys as sosiale hervorming.

1700-1900	Elke kind is 'n "skoon lei" waarop geskryf moet word. Omgewing is belangrik in leer. Leer vind plaas deur sintuie.	Opvoeder moet individuele verskille in ag neem; werk moet deur die sintuiglike aan kinders verduidelik word.	John Locke (filosoof)	Die erkenning van individuele verskille fasiliteer bereiking van elkeen se unieke potensiaal. Die omgewing beïnvloed leer.
	Kind is basies goed. Kinders leer deur eerstehandse ervaring.	Onderwys moet goedheid reflekteer, spontane belangstellings en aktiwiteite toelaat. Opvoeder moet konkrete eerder as abstrakte leer- en onderrigsteunmateriaal gebruik.	Jean Jacques Rousseau (filosoof)	Vrystel wat kind se vrye keuse beklemtoon, as belangrike onderrig-medium erken. Konkrete leer- en onderrigsteunmateriaal vorm deel van die kurrikulum gebaseer op ontwikkelingsgeskikte aktiwiteite (<i>Developmentally Appropriate Practice</i>).
	Beklemtoon die hand, hart en hoof in onderrig.	Akademiese inhoud asook praktiese vaardighede moet aangeleer word.	Johann Pestalozzi (opvoedkundige)	'n Geïntegreerde kurrikulum (heelkindbenadering).

	Groepsonderrig is effektief.	Groepsonderrig word deur opvoeder gebruik.		Sensoriese ervarings in leer word belangrik.
	Vroeë kinderjare moet gelukkig en vol spel wees sodat kinders soos plante in 'n tuin kan groei. Respek vir die individu. Voorskoolse onderwys is die brug tussen die huis en die skool.	Opvoeder is vriendelike fasiliteerder eerder as dissipline-handhawer.	Friedrich Wilhelm Froebel, die vader van " <i>kindergarten</i> " (Gordon <i>et al.</i> , 2004:11).	Spel is die wyse waarop kinders die beste leer (Brewer, 2007:41). Menseregte soos respek vir die kind as individu.
Vroeë 20ste eeu	Onderwys begin met geboorte en vroeë kinderjare is van kritieke belang. Kind beweeg deur sensitiewe fases vir leer. Die voorbereide leeromgewing is belangrik. Die kind het 'n innerlike drang om te leer.	Opeenvolgende stappe van leer word gevolg. Opvoeder berei 'n ordelike leeromgewing voor; tree op as gids in leerproses terwyl kind onafhanklik van ander leer.	Maria Montessori (mediese dokter)	Selfkorrektiewe en opeenvolgende leer- en onderrigsteunmateriaal. Onderrig gebaseer op waarneming van die individuele kind. 'n Voorbereide leeromgewing skep moontlikhede vir leer. Vertroue in die natuurlike drang om te leer.
	Kinderjare is 'n lewensfase in eie reg.	Opvoeder is moederfiguur wat elke kind se temperament	Rudolf Steiner (opvoedkundige, stigter van Waldorf	Heelkindbenadering.

	Alle aspekte van die kind se ontwikkeling vorm 'n eenheid.	leer verstaan.	Skool van Opvoedkunde).	
	Die kind se leer en lewe vorm 'n eenheid.	Onderwys moet kinders leer dat samelewing 'n interafhanklike geheel vorm. Kinders besluit self op 'n onderwerp waarin hulle belang stel en die opvoeder benut dit om doelwitte te bereik. Samewerking in groepe moet aangemoedig word.	John Dewey	Kurrikulum is 'n geheel eerder as geïsoleerde vaksegmente. Inhoud van kurrikulum reflekteer kinders se belangstellings en kennis. 'n Kindgesentreerde benadering. Konsep van “<i>developmentally appropriate practices</i>” is nou goed gevestig, maar werkboekaktiwiteite en opvoedergesentreerde onderrig kom steeds voor.
	Kind bou kennis op deur assimilasië en akkommodasië. Spel is belangrikste aktiwiteit in leer en leerder is aktief betrokke by leer.	Opvoeder voorsien uitdagende leeromgewing wat pas by stadia van ontwikkeling. Graad R-kind is in Piaget se pre-operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling.	Jean Piaget	Ontwikkingsgeskikte sowel as spesifiek beplande aktiwiteite waardeur kind ontwikkelingsuitkomst kan bereik, vorm deel van die program (Shipley, 2008:27).

	Kind konstrueer aktief kennis. Taal en sosiale interaksie is integrale deel van leer. Kind kan op hoër vlak leer as ondersteuning (" <i>scaffolding</i> ") verskaf word.	Opvoeder voorsien " <i>guided assistance</i> " (Shipley, 2008:27) en verskaf ondersteuning vir die volgende vlak van leer in leerproses.	Lev Vygotsky	'n Sosiale leeromgewing met baie klem op taalontwikkeling om leer te fasiliteer.
Later 20ste eeu	Kind word as bedrewe leerder beskou. Respek vir kinders se werk en kreatiwiteit.	Opvoeder skep 'n huislike, aangename, ordelike, uitnodigende leeromgewing, wat kinders se leerproses respekteer en waardeer.	Loris Malaguzzi, stigter van onderwysfilosofie in Reggio Emilia.	Ouerdeelname en deelgenootskappe met die gemeenskap.
	Kognisie is veelvuldig eerder as eendimensioneel (Robles De Melendez, Beck & Fletcher, 2000:56-57).	Verskillende intelligensies word benut vir leer. Opvoeder beplan leerervarings en leeromgewing vir veelvuldige intelligensies.	Howard Gardner ontwikkel teorie van veelvuldige intelligensies.	Die belangrikheid van die uniekheid van individu en erkenning van bestaan van verskeidenheid in menslike potensiaal.

(Saamgestel uit Gordon & Browne, 2004:6-33; Brewer, 2007:44-75; Shipley, 2008:22-23, Robles De Melendez, Beck & Fletcher, 2000:56-57)

Die onderliggende filosofiese basis vir onderrig in Graad R, soos uiteengesit in Tabel 3.1, kan soos volg saamgevat word:

- 'n Holistiese of heelkindbenadering waarin die emosionele, fisiese, intellektuele en sosiale aspekte van ontwikkeling deel vorm van die kind se totale ontwikkeling (Steiner, Pestalozzi, Montessori);
- spel as die belangrikste voertuig deur middel waarvan leer plaasvind (Rousseau, Froebel, Dewey, Piaget);
- die kind as aktiewe deelnemer aan leer binne 'n sosiale omgewing (Piaget, Vygotsky);
- die aanvaarding van die kind as bedrewe leerder (Malaguzzi) met veelvuldige intelligensies (Gardner); en
- ontwikkelingsgeskikte onderrigstrategieë in 'n voorbereide leeromgewing (Montessori).

Die filosofiese begronding moet onder meer neerslag vind in didaktiese beginsels soos individualisering en selfstandige aktiwiteit (De Witt, 2009:216-217), 'n spelgebaseerde (Shipley, 2008:59), toepaslike Graad R-kurrikulum waarin die proses asook die leeruitkomste belangrik is (Smidt, 2007:55-56, 65), 'n goed beplande leeromgewing, verantwoordbare pedagogiese benaderingswyses en ontwikkelingsgeskikte onderrigstrategieë. Die filosofiese oriëntering vorm die basis van alle aspekte van Graad R-onderwys en is bepalend vir die aard van die Graad R-opvoeder se taak. Sonder 'n grondige kennis van die filosofiese grondtone vir VKO is die moontlikheid van kwaliteit-onderrig skraal. Shipley (2008:61) meen trouens dat die ontwikkeling van samehangende oortuigings en onderrigstrategieë 'n belangrike uitkoms vir onderwyseropleiding is. Sodanige opleiding sou as 'n bron van geborgenheid vir die opvoeder kon dien, omdat sy haar onderrigbenaderings wetenskaplik kan verantwoord teenoor ouers, wat 'n eng siening van Graad R mag hê (Cleveland, Corter, Pelletier, Colley & Bertrand, 2006:41-42). Werksvervulling hang weer nou saam met die opvoeder se persepsie van die bereiking van ideale gegronde op filosofiese oortuigings.

3.3.2 'n Hedendaagse hofsaak: *Harris v Minister of Education 2001*

Die ideale vir en verwagtinge van die uitkomst vir Graad R het in 'n hedendaagse hofsaak na vore gekom, wat as 'n uitstekende illustrasie van Graad R in die Suid-Afrikaanse konteks beskou kan word. Hierdie hofsaak gee 'n aanduiding van die impak van ouers se verwagtinge van Graad R, wat direkte gevolge vir die werkslewe van die opvoeder kan hê. Daar is ook 'n merkwaardige ooreenkoms tussen die temas wat tydens 'n ontleding van hierdie hofsaak na vore kom, en dié in Cleveland, Corter, Pelletier, Colley en Bertrand (2006:1-45) se omvattende oorsig oor die stand van internasionale navorsingsliteratuur rakende *kindergarten* (Graad R). Die temas word later aangetoon.

Die rigtinggewende hofsaak rakende vroeëkinderonwikkeling in die Suid-Afrikaanse konteks was *Harris v Minister of Education 2001 (8) BCLR 796 (T)* (hierna *Harris*). Die gesaghebbende ontledings van Bertelsman (2001:29-33), Perkins (2001:35-37) en Wielemans (2001:39-44) word as basis vir die bespreking gebruik.

Talya Harris, wat na drie jaar in 'n kleuterskool deur sielkundiges skoolgereed bevind is, sou nie teen 31 Desember 2000 ses jaar oud wees nie en kon kragtens 'n ministeriële kennisgewing nie in die daaropvolgende jaar tot graad 1 toegelaat word nie. Daar is aangetoon dat nie-toetrede tot graad een die volgende jaar 'n negatiewe invloed op haar skoolastiese vordering sou hê. Indien sy nie met formele onderrig kon begin nie, kon die krities belangrike aspek van motivering vir leer sodanig beïnvloed word dat verveling en moontlike ontwrigting by die kleuterskool verwag kon word. Die impak van voorskoolse onderwys op verdere leer is hierdeur beklemtoon. Talya se moeder het haar tot die hof gewend omdat sy aangevoer het dat die onderhawige kennisgewing ongrondwetlik en ongeldig was, onder meer weens onbillike diskriminasie ingevolge art 9 van die Grondwet. In die ministeriële reaksie op die aantygings is die bestaan van betroubare kriteria vir skoolgereedheidstoetse wat vir alle taal- en kultuurgroepe geldig was, betwyfel. Bertelsman (2001:32) meen egter "*it should be comparatively easy to devise such tests for all Southern African children*". Daar is ook aangevoer dat geen uitsonderings op die

toelatingsvereistes vir graad een op grond van ouderdom gemaak kon word nie. Die hof het beslis dat die ministeriële kennisgewing ongeldig was en dat Talya in 2001 tot 'n laerskool toegelaat moes word.

'n Sentrale aangeleentheid in *Harris* was die ouderdomsbepaling in die toelatingsbeleid vir voornemende graad 1-leerders, wat na aanleiding van die hofsaak in art 5(4) van die Skolewet (SA, 1996b) gewysig is. Perkins (2001:35-37) beskou *Harris* uit 'n opvoedkundige oogpunt en redeneer dat daar meer te sê is oor die hofsaak as die belangrike uitspraak: *“the larger question of early childhood education is one that is too important to ignore for the development of South Africa.”* Hy beklemtoon die waarde van vroeëkindertontwikkeling as 'n wetenskaplik gefundeerde kennisgebied wat onder andere ondersteun word deur Piaget en Maslow se navorsing. Verder toon hy aan dat leerervarings voor die ouderdom van sewe jaar langtermynvoordele inhou vir die kognitiewe, akademiese, emosionele en sosiale ontwikkeling van individue. In die volwasse lewe word waarde aan 'n hele samelewing toegevoeg as kwaliteit-onderwys reeds vanaf 'n jong ouderdom beskikbaar en toeganklik is vir alle burgers van 'n land. Hierdie aangeleenthede maak deel uit van die internasionale rasionaal vir kwaliteitsonderwys in Graad R.

Die feite-oorsig van *Harris* bring ook die skoolgereedheid van die individu as belangrike element van vroeëkindertontwikkeling na vore, wat die staat se verklaarde mikpunt is vir die uitbreiding van vroeëkindertontwikkeling, soos die infasering van Graad R by laerskole (Departement van Onderwys, 2005:10). Bertelsman (2001:29) en Wielemans (2001:43) toon aan dat die beste belang van die kind (art. 28(2) van die Grondwet) op 'n individuele basis berus. As daar regverdiging vir voorsiening vir die leerbehoefte van die gestremde en begaafde is (De Waal, 2004:120), sou moontlik geargumenteer kon word dat dit ook vir dié van die kind jonger as sewe jaar of graad 1-ouderdom moet geld. Die andersoortigheid van die jong kind (Graad R) se leerbehoefte regverdig ook, waar prakties moontlik, 'n eiesoortige benadering. In Suid-Afrika is Graad R nog nie deel van verpligte basiese onderwys nie, derhalwe bevind verskillende Graad R-opvoeders hulle in 'n verskeidenheid werksplekke met diverse werks-

omstandighede waarin hulle geborgenheid moet beleef ten einde werksvervulling te ervaar.

Vir die doel van hierdie studie dui 'n versigtige analise van Bertelsman (2001:29-33) en Perkins (2001:39-44) se ontledings van *Harris* daarop dat die volgende temas rakende toelating tot graad een spesiale aandag verdien. Soos vroeër aangedui, is hierdie temas grootliks ook waarneembaar in die navorsing van Cleveland *et al.* (2006:1-45). Dit kan soos volg geïllustreer word:

Tabel 3.2: Vergelykende temas

Temas uit Harris-saak	Temas uit Cleveland <i>et al.</i>
• Die effek van voorskoolse onderrig; • onderwysbehoefte van die individu; • skoolgereedheid binne 'n diverse samelewing; en • kwaliteit-onderrig in Graad R.	• Die effek van <i>kindergarten</i> en vooruitskouings vir latere kinderontwikkeling; • skoolgereedheid; • <i>kindergarten</i>-programontwikkeling en kurrikulum; en • die effek van <i>kindergarten</i> op spesifieke groepe kinders.

Tabel 3.2 gee 'n aanduiding van belangrike onderwerpe rakende VKO wat enersyds in internasionale navorsing gereflekteer word en andersyds plaaslik in regspraak na vore gekom het. Die fokus is in hierdie hoofstuk op die rol van die kleuteropvoeder in al hierdie en die daaruit voortspruitende aspekte, met die doel om 'n arbeidsregtelike perspektief op haar werkslewe te gee.

Die werkslewe van die opvoeder word in 'n hoë mate beïnvloed deur die eienskappe en leerbehoefte van die kind met wie sy werk. 'n Ontwikkelingsprofiel van die Graad R-leerder word vervolgens bespreek.

3.3.3 Die Graad R-leerder – 'n ontwikkelingsprofiel

Soos in paragraaf 4.3.1 aangetoon kan ontwikkelingsgeskikte onderrig in Graad R as 'n internasionaal aanvaarde norm beskou word. Hierdie benadering, waarvolgens onderrig gebaseer word op kennis van die tipiese ontwikkeling van

kinders in 'n spesifieke ouderdomsgroep asook op die uniekheid van elke individu (Santrock, 1998:542) binne kulturele en sosiale kontekste (Brewer, 2007:4), is 'n integrale deel van kwaliteit-onderrig in VKO (Wylie, 2009:35). Lee en Walsh (2009:352) kritiseer ontwikkelingsgeskikte onderrig as maatstaf vir kwaliteit-onderwys deur te argumenteer dat die onderliggende waardes Westers en modernisties is (bv 'n oorbeklemtoning van sukses, outonomie en individualisme), dat dit sosiaal-kulturele kontekste grotendeels ignoreer en eerder ryppwording-georiënteerd as konstruktivisties van aard is. Hulle verwys ook na die beperkings van Piaget se teorie, waarop ontwikkelingsgeskikte onderrig onder andere geskoei is. Kulturele en sosiale kontekste het wel 'n bepaalde invloed op kinderontwikkeling en word in ontwikkelingsgeskikte onderrig erken. Verskillende kulture en sosiale groepe het verskillende verwagtings van jong kinders: van Chinese vyfjariges word verwag om met stokkies te kan eet, sekere kulture betrek jong kinders by die versorging van hul kleiner boeties en sussies, en ander groeperinge vereis bloot die opruim van speelgoed na spel as huishoudelike verantwoordelikheid. Maar daar is beginsels van ontwikkeling wat algemeen geldend is. Wylie (2009:24) beskou die volgende vyf beginsels van ontwikkeling as die belangrikste. Eerstens is domeine van kinders se ontwikkeling – fisies, sosiaal, emosioneel en kognitief – interverwant. Ontwikkeling in een domein beïnvloed ander domeine en word deur ander domeine beïnvloed. Tweedens vind ontwikkeling op 'n relatief ordelike wyse plaas, met latere vermoëns, vaardighede en kennis wat voortbou op dié wat reeds bestaan. Derdens varieer die tempo waarteen ontwikkeling plaasvind van kind tot kind, en by die individu kan ontwikkeling in een domein verskil van dié in ander domeine. Vierdens word ontwikkeling en leer beïnvloed deur 'n veelheid van sosiale en kulturele kontekste. Die vyfde beginsel is dat kinders op verskillende wyses leer en hulle kennis op verskillende wyses demonstreer.

Ontwikkelingsgeskikte onderrig het spesifieke implikasies vir die werkslewe van die opvoeder, wat onder paragraaf 3.3.3.4 bespreek sal word. Voorts val die klem op eienskappe wat by die kind in 'n Graad R-klas kan voorkom. Hieruit sal die kind se leerbehoefte, wat deur die opvoeder in ag geneem moet word, duidelik blyk.

3.3.3.1 Kognitiewe en taalverwante eienskappe

Graad R-leerders is volgens Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling, in die pre-operasionele fase (4-7jaar). Hierdie fase word gekenmerk deur die onvermoë om logies of operasioneel te dink (Payne & Isaacs, 2008:32). Hierdie leerders is geneig om oorsaak en gevolg anders as volwassenes te beskou (Robles De Melendez *et al.*, 2000:62). Aan die begin van die fase kan die kind byvoorbeeld redeneer dat dit nie oggend kan wees nie, aangesien hy nog nie sy pap geëet het nie. Foutiewe aannames kan sodoende gemaak word.

Verdere beperkings op kognitiewe vlak is volgens Piaget die geneigdheid om menslike eienskappe aan leweloze voorwerpe toe te ken, soos om byvoorbeeld te sê dat 'n blommetjie hartseer is as dit verlep is. Dit kan hulle verhoed om 'n realistiese idee van die werklikheid te vorm. In hierdie fase is die kind in staat om voorwerpe simbolies voor te stel, byvoorbeeld 'n klip kan 'n skilpad voorstel of 'n kind kan die rol van die pa in verbeeldingspel speel. Hierdie vermoë is nou verwant aan taalvaardigheid en stel die kind in staat om gebeure van die verlede te rekonstrueer. Leerders in hierdie fase se woordeskat brei vinnig uit en, aangevuur deur nuuskierigheid, word hulle gedring om vrae te vra en die omgewing aktief te ondersoek (Robles De Melendez *et al.*, 2000:62). 'n Verdere kenmerk is dat hulle taal op 'n aggressiewe wyse kan gebruik.

Die kind se denke is nog egosentries en hy kan probleme ondervind om tussen sy eie en ander se perspektiewe te onderskei. Dit het implikasies vir sosiale verhoudings. Verder kan kinders in Piaget se pre-operasionele fase nie "desentreer" nie (Payne & Isaacs, 2008:34). Dit impliseer dat die kind nie gelyktydig aan meer as een aspek van 'n saak aandag kan gee nie, wat uitdagings vir probleemoplossing impliseer. Dit is moontlik die rede waarom vyfjariges nie spontaan aan georganiseerde speletjies met verskeie reëls deelneem nie. Vyfjariges kan nie lank stilsit en konsentreer nie (5 minute geld oor die algemeen vir vyfjariges) en sal volgens Brewer (2007:17) nie spontaan herhaling as memoriseringsmetode gebruik nie.

Shipley (2008:240) toon aan dat, teen die tyd dat die kind ses jaar oud is, hy gewoonlik gereed is vir akademiese leer weens die ontwikkeling wat in

perseptuele, analitiese, taal- en ander kognitiewe prosesse plaasgevind het. Hulle openbaar gewoonlik ook die taakoriëntasie en selfregulering wat formele onderrig vereis. Hierdie ontwikkeling vind nie outomaties plaas nie en vereis spesifieke insette deur die opvoeder.

3.3.3.2 Fisiese eienskappe

Hoë energievlakke, die groot spiere wat verder ontwikkel het, asook beter motoriese koördinasie as by jonger kinders stel hulle in staat om aan meer aktiewe spel deel te neem, byvoorbeeld om oor voorwerpe te spring, trappe van die klimraam vaardig te klim en aan toue te swaai (Robles De Melendez, Beck & Fletcher, 2000:60). Fyn-motoriese ontwikkeling word gedemonstreer deur beter oog-handkoördinasie, meer akkurate knipwerk met 'n skêr, sekuurder inkap van spykers met 'n hamer, beter vaardighede ten opsigte van die gooi en vang van 'n bal, en beter beheer oor skryfmateriaal soos kryte, as by jonger kinders.

Navorsing oor breinontwikkeling toon aan dat die brein vinniger as enige ander deel van die liggaam ontwikkel: teen ongeveer drie jaar het die brein 75% van die volwasse gewig bereik, teen vyf jaar 90% en teen sewe jaar het dit die volle grootte bereik (Santrock, 1998:174). Hoewel daar meningsverskille is oor die bestaan van VKO as 'n "kritieke tydperk" in menslike breinontwikkeling (Shipley, 2008:240), is daar eenstemmigheid oor die feit dat vroeë oefening van die brein bydra tot die vorming van sinapse tussen neurons (Mustard, 2006:3; Gallagher, 2005:13; Couperus & Nelson, 2006:92-100). Hierdie konneksies bevorder denkprosesse wat veral belangrik is vir taal- en geletterdheidsontwikkeling in later jare.

3.3.3.3 Eienskappe rakende sosiale en emosionele ontwikkeling

Volgens Erikson se psigo-sosiale teorie moet die kind tussen vier- en sesjarige leeftyd inisiatief in plaas van 'n skuldgevoel ontwikkel (Robles De Melendez *et al.*, 2000:64). Payne *et al.* (1998:48) toon aan dat die kind nie oor sy eiewaarde kan oordeel nie en dat hy weens beperkte kognitiewe vaardighede moeilik uitdrukking aan sy sin vir eiewaarde kan gee. Volwassenes se reaksie op sy gedrag kan bydra tot 'n positiewe of negatiewe beeld van die self.

Brewer (2007:17-29) beskryf die Graad R-leerder soos volg: hy kan redelik onafhanklik van sy ouers funksioneer, emosies beter as vroeër beheer, en kan emosies soos vrees, woede en geluk beskryf. Onder volwasse leiding kan hy frustrasie met ander kinders deur middel van woorde in plaas van fisiese aggressie leer hanteer. Die gewete begin ook al op vyf- of sesjarige leeftyd ontwikkel, wat besluite kan beïnvloed. Die kind begin ook 'n sin vir humor toon en geniet eenvoudige spel met woorde.

Op sosiale vlak kan besitlikheid en die behoefte om eerste te wees tot gereelde stryery lei, maar woede is van korte duur (Brewer, 2007:16). Die kind kan al deel en beurt maak in spel, maak vir kort tydperke beste maats en beskou die opvoeder as baie belangrik. Begrip vir sosiale norme in sosiaal-kulturele kontekste, geslagsrolle en die individu se rol binne samespel ontwikkel onder leiding van persone wat deur die kind as emosioneel belangrike volwassenes beskou word (Gordon & Browne, 2004:172).

3.3.3.4 Implikasies van ontwikkelingsgeskikte onderrig

Enkele implikasies van ontwikkelingsgeskikte onderrig vir die werkslewe van die opvoeder word hier aangeroer.

- Onderrig vereis konstante waaksaamheid en stel hoë eise aan sorgsame toesighouding (sien par 2.5.2) weens enersyds die kind se verhoogde mobiliteit en ondersoekende gedrag, en andersyds egosentrisme en 'n beperkte vermoë om logies te dink.
- Daar word ook van die opvoeder verwag om vir lang tydperke emosioneel beskikbaar te wees en baie energie in die dinamiese onderrigtaak te gebruik (Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos, 2006:257).
- Die opvoeder se emosionele stabiliteit het 'n direkte invloed op die kind, wat in hierdie fase baie afhanklik kan wees.
- Interaksie tussen opvoeder en kind is baie individueel van aard en vereis goeie interpersoonlike vaardighede en kennis aangaande die kind, gebaseer op voortdurende waarneming.

Ontwikkeling vind so vinnig plaas dat elke kind op 'n ander vlak van ontwikkeling binne elke domein is. Dit stel hoë eise aan die opvoeder se professionele kennis en vaardighede om net die regte hoeveelheid ondersteuning te bied sodat 'n volgende vlak van ontwikkeling binne elke domein gefasiliteer kan word.

Payne en Isaacs (2008:25) fokus op die motoriese en beklemtoon die implikasies van die interverwantskap van ontwikkelingsdomeine. Alles wat die kind in die motoriese domein doen, word deur emosies, sosiale interaksie en kognitiewe ontwikkelingsvlak beïnvloed. Die kind se eiewaarde is ook nou verweef met fisiese vermoëns en 'n kind wat byvoorbeeld stadig hardloop, kan dikwels ook 'n lae eiewaarde hê. Aangesien die fisiese domein so belangrik is vir ander ontwikkelingsdomeine, spreek dit vanself dat die organisering van die fisiese omgewing en aktiwiteite 'n groot deel van die opvoeder se taak bly, ongeag die risiko van beserings daaraan verbonde.

Behalwe ontwikkelingsgeskikte onderrig is 'n verdere kenmerk van VKO 'n spelgebaseerde benadering.

3.3.4 *Graad R – 'n spelgebaseerde benadering*

Spel is universeel. Deur die eeue het kinders van alle kulturele gespeel (Shipley, 2008:30). Die erkenning van die waarde van spel is afhanklik van die betekenis wat samelewings aan die kinderjare as 'n spesifieke fase van menslike lewe gee, maar kenners op die gebied van VKO stem saam dat spel die sentrale eienskap van programme moet wees. Spel word beskou as die essensie van kindwees (De Witt, 2009:129; Gordon & Browne, 2004:162), 'n refleksie van ontwikkeling en die effektiëste wyse waarop kinders leer (Shipley, 2008:32). Piaget het geglo dat kinders in spel op hul hoogste vlak van intellektuele funksionering werksaam is (Smidt, 2007:9).

Spel is volgens Krentz (2008:24) intrinsiek gemotiveerd, ontstaan uit vrye keuse, fokus op die proses eerder as die produk en word uitgevoer om vir die speler persoonlik genotvol te wees. Shipley (2008:19) haal Rubin, Fein en Vandenberg (1983) se onderskeidende faktore van spel aan, wat steeds geldig is. Hulle meen spel vind plaas wanneer voorwerpe bekend is. Wanneer voorwerpe onbekend is

of swak begryp word, vind eksplorاسie plaas. Spel word gekenmerk deur aktiewe betrokkenheid van die deelnemer en sluit dus doellose besig wees met materiaal uit. Verder is spel sonder eksterne reëls, wat dit van georganiseerde speletjies onderskei. Kinders skep self reëls en verander die reëls soos die spel voortgaan. Gordon en Browne (2004:164) meen dat die verbeeldingselement van “sê nou” in spel die kind in staat stel om voorwerpe of persone deur middel van ander voor te stel, byvoorbeeld ’n tou wat ’n brandslang voorstel.

Verbeeldingspel word as een van die suiwerste vorms van simboliese denke beskou (De Witt, 2009:131), wat taalontwikkeling bevorder. Die waarde van spel vir ontwikkeling sluit verder die uitbreiding van begrip vir sosiale en kulturele aangeleenthede in. Spel bied geleentheid vir brein- en motoriese ontwikkeling, die ontwikkeling van selfbeheersing, probleemoplossingsvaardighede, uitdrukking van gevoelens en konsiderasie vir ander se perspektiewe (Krentz, 2008:24-25).

Die spelgebaseerde benadering in VKO veronderstel dat kinders in hierdie fase (Graad R) effektief leer binne ’n informele opset. Shipley (2008:41-42) meld dat David Elkind (1977) tussen informele en formele leer onderskei: informele leer behels kinders se keuse van en aktiewe deelname aan aktiwiteite wat beplan is om leer te bevorder. Formele leer sluit hoofsaaklik gestruktureerde, opvoeder-gesentreerde aktiwiteite in, wat volgens Neuharth-Pritchett (2006:16) aan behavioristiese leerteorieë gekoppel word. Smidt (2007:19) beklemtoon dat te vroeë blootstelling aan formele leer skadelik kan wees. Kinders word deur sodanige blootstelling afhanklike denkers wat volwasse goedkeuring en beloning nodig het vir hul pogings. Die benadering het wel op die korttermyn voordele, maar ten koste van die belangstelling in leer (die proses), wat die ideaal van lewenslange leer vroeg kan kelder.

3.3.5 *Samevatting : Wesensaard van Graad R*

Kernagtig saamgevat kan die onderrig in Graad R soos volg beskryf word: dit is ontwikkelingsgeskik, sluit nou aan by die sosiaal-kulturele agtergrond van die kind, beoog ’n heelkindbenadering en is spelgebaseerd.

Hierdie kenmerke van onderrig het 'n invloed op die Graad R-opvoeder se onderrigtaak en haar werkslewe. Dit dien as agtergrond waarteen werksvervulling vervolgens bespreek word.

3.4 Werksvervulling in Vroeëkinderonwikkeling (VKO)

In hierdie hoofstuk is tot dusver die beoogde doel, wesenswaard en implikasies van genoemde aspekte vir die onderrig van Graad R-leerders bespreek. Die globale eise wat binne werksverband aan die opvoeder gestel word, is aangeraak. Daar is op die implikasies van 'n spelgebaseerde, ontwikkelingsgeskikte onderrigbenadering gewys deur onder andere 'n profiel van die Graad R-leerder en sy leerbehoefte voor te hou. Die doel van hierdie gedeelte was om die aard van verwagtinge wat die werkgewer van die Graad R-opvoeder as werknemer koester, weer te gee.

In die tweede helfte van die hoofstuk verskuif die fokus na die Graad R-opvoeder se werksvervulling. Dit sluit aan by sowel die titel en hooffokus van die studie, as by die oorkoepelende navorsingsvraag, naamlik: "Hoe beleef die Graad R-opvoeder haar vervulling as werknemer?" (sien par 1.5).

In die volgende paragrafe word 'n teoretiese raamwerk vir werksvervulling bespreek.

3.4.1 *Teoretiese raamwerk van werksvervulling*

Prominente teoretiese benaderings ten opsigte van werkstevredenheid wat spesifiek verband hou met opvoeders wat in die VKO-sfeer werk, is volgens Sadek en Sadek (2004:51-59) die volgende: Maslow se hiërargie van behoeftes, die Hawthorne-studies van 1926, Herzberg se tweefaktor-teorie van motivering in die werksplek en die algemene psigologiese teorie van "lokus van beheer." Herzberg (1959) se teorie en Quartstein (1992) se situasionele teorie word ook in algemene werkstevredenheidstudies gebruik (Michaelowa, 2002:13; Jiang, 2005:67; Dinham & Scott, 2000:390). Herzberg, Mausner, Snyderman en Barbara (1967) het volgens George, Louw en Badenhorst, (2008:135) die konsep van intrinsieke en ekstrasieke motiveringsfaktore in die werksplek geïdentifiseer. Intrinsieke faktore (motiveerders) hou byvoorbeeld verband met

erkenning en prestasie in die werksplek, terwyl ekstrinsieke faktore die werksomgewing, beleid, toesig, interpersoonlike verhoudings en werksomstandighede insluit.

Evans (1998:12) onderskei tussen werksgemaklikheid (*job comfort*) en werksvervulling (*job fulfilment*). Werksgemaklikheid verwys na hoe ontspanne en gemaklik 'n werknemer in sy/haar werksomgewing is, terwyl werksvervulling 'n persoon se persoonlike evaluering van hoe goed hy sy werk doen, betrek. Hierdie self-assessering mag beïnvloed word deur byvoorbeeld ouers, die skoolhoof en kollegas asook die opvoeder se eie waardestelsel, wat deel is van Locke (1969) se waardes-teorie. In wese is werksvervulling volgens Evans afhanklik van die individu se eie persepsie van prestasie, eerder as 'n objektiewe evaluering van sy werk. Evans tref 'n verband tussen Herzberg en Maslow se teorieë deur werksgemaklikheid as laer-orde-behoeftes te beskryf en werksvervulling as hoër-orde-behoeftes. Werksgemaklikheid en werksvervulling maak albei deel uit van die opvoeder se individueel bepaalde verwagtinge waaraan voldoen moet word om produktiwiteit te bevorder en kwaliteit-onderdoring te lewer. Evans se definisie beklemtoon die multidimensionele aard van werksvervulling: *“a state of mind encompassing all those feelings determined by the extent to which the individual perceives his work-related needs to be met.”* Jiang (2005:67) bevestig hierdie algemene siening van werkstevredenheid onder opvoeders in VKO in sy studie onder Graad R-opvoeders (*kindergarten teachers*) in China. Hy voeg by dat opvoeders se verwagtinge rakende hulle werk nou saamhang met veranderende beleid, wat nuwe uitdagings en geleenthede vir werksvervulling daarstel. In Suid-Afrika kan die beleid van bevoordeling van die armes, Graad R as verpligte onderwys teen 2014 en die deelwees daarvan van die openbare laerskool, geleenthede en uitdagings verteenwoordig.

3.4.2 *Die proses van werksvervulling*

Benewens 'n definisie van werksvervulling, is die proses waardeur dit bereik kan word, ook tersaaklik vir hierdie studie. Evans (1998:16) se model van die individuele werksvervullingsproses word vervolgens in Tabel 3.3 weergegee, met 'n illustrasie wat daarna volg.

Tabel 3.3: Die individuele werksvervullingsproses

Fase 1	Bewuswording van 'n onperfekte aspek van die werk wat verbeter moet word, byvoorbeeld om elke dag persoonlike interaksie met elke kind in die klas te hê. Dit hou verband met standarde wat die opvoeder vir homself stel. Onperfekte situasies wat deur die opvoeder as binne sy beheer beskou word, verskaf die vonk vir die werksvervullingsproses.
Fase 2	Die formulering van 'n strategie om die nie-perfekte situasie te verwyder of te verbeter.
Fase 3	Die inwerkingstelling van die regstellende strategie is 'n voorwaarde vir werksvervulling byvoorbeeld om kennis van kinderontwikkeling te verbreed sodat ontwikkelingsgeskikte aktiwiteite beplan kan word.
Fase 4	Bewuswording van die effek van die regstellende strategie, byvoorbeeld veranderde gedrag. Opvoeders is nie altyd bewus van die effek van hul onderrig nie.
Fase 5	Die persepsie ontstaan dat die regstellende strategie waarde gehad het en die moeite werd was.
Fase 6	'n Positiewe evaluering van eie bydrae tot verbetering van die onperfekte situasie. Opvoeders kan egter dink hulle lewer 'n bydrae, terwyl kollegas kan verskil.
Fase 7	'n Gevoel van bevoegdheid en die lewering van 'n betekenisvolle prestasie (<i>achievement</i>).
Fase 8	Die ervaring van werksvervulling.

In fase 1 sou 'n Graad R-opvoeder byvoorbeeld bewus kon word van onbevredigende luistergedrag by leerders. Die oortuiging dat sy dit kan verander,

motiveer haar om daagliks addisionele luisterspeletjies te beplan (fase 2). Sy begin met die strategie (fase 3) en word met verloop van tyd bewus van 'n positiewe verandering in luistervaardigheid (fase 4). In fase 5 ontstaan die persepsie dat die luisterspeletjies die gewenste uitwerking gehad het, in fase 6 evalueer die opvoeder haar vermoë om leerders se luistergedrag te verbeter. Hierdie selfevaluering kan beïnvloed word deur die menings van kollegas en die werkgewer. Dit lei tot 'n gevoel van bevoegdheid as opvoeder (fase 6) en vervulling in die werksplek (fase 7).

Die opeenvolgende fases in Evans se werksvervullingsproses beklemtoon die noodsaaklikheid van deurlopende fasilitering van professionele ontwikkeling deur die skoolhoof en werkgewer van die Graad R-opvoeder sodat kwaliteit-werkverrigting kan plaasvind (Jiang, 2005:66) en vervulling in die spesifieke werksplek verseker kan word. In Suid-Afrika is daar aanduidings dat die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) weens onbevredigende kurrikulumleiding deur die werkgewer (Kruger, 2009:6) landwyd 'n reeks bemagtigingsgeleenthede vir Graad R-opvoeders aangebied het om by te dra tot professionele ontwikkeling en werksvervulling. Evans beklemtoon die feit dat werksvervulling nie noodwendig van toepassing is op die hele werksituasie nie, maar op spesifieke komponente daarvan. Vervullende aspekte balanseer nie-vervullende aspekte van die werk.

Enkele faktore wat 'n invloed op die werksvervulling van die Graad R-opvoeder kan hê, word vervolgens bespreek.

3.5 Faktore wat werksvervulling in Graad R beïnvloed

Hoewel die literatuur aanduidings gee van baie verskillende faktore wat 'n effek op die werksvervulling van opvoeders in die algemeen kan hê, is 'n seleksie gemaak op grond van navorsingsbevindings onder spesifiek Graad R-opvoeders, aangesien hulle die populasie in die studie is. Verder is die relevansie vir Graad R in Suid-Afrika as ontwikkelende land met 'n multikulturele bevolking in gedagte gehou, asook die potensiële omvang van die beïnvloedende faktor.

3.5.1 Die onderwysbenadering en Graad R-kurrikulum

Volgens Cleveland *et al.* (2006:36) omvat die Graad R-kurrikulum die volgende: beginsels waarop onderrigstrategieë berus, standaarde waaraan die program moet voldoen, wetenskaplike kennis, waardes, die oortuiging dat kinders sal leer, en 'n stel pedagogiese benaderings. Vanuit die VKO-literatuur is dit duidelik dat twee benaderings histories 'n invloed op die *kindergarten*-kurrikulum (Graad R) gehad het, naamlik die opvoedergesentreerde en die kindgesentreerde benadering. Bennett (2005:8) noem dit die sosiaal-pedagogiese en skoolgereedheidsbenaderings terwyl Neuharth-Pritchett (2006:1) na die ontwikkelingsgeskikte en didaktiese benaderings verwys. Cleveland *et al.* (2006:40) meld dat daar spanning tussen die twee benaderings bestaan en verskeie navorsers (Skaalvik & Skaalvik, 2009:518-524; Goldstein, 2007:51-53; Nason & Whitty, 2007:275-276) het aangetoon dat kurrikulumbenaderings die werkslewe van die opvoeder kan beïnvloed. In die volgende paragrafe sal die verskil tussen die twee benaderings, die effek daarvan op werksvervulling en kurrikulumverwante eise in die algemeen bespreek word.

Die verskil tussen die twee benaderings is kortliks soos volg. Die sosiaal-pedagogiese benadering word gekenmerk deur 'n kind-gesentreerde, spelgebaseerde benadering met algemene ontwikkelingsdoelstellings (heelkindbenadering) met min klem op assessering terwyl die skoolgereedheidsbenadering gefokus is op 'n meer passiewe, opvoedergesentreerde benadering, waarin onderrig en assessering van uitkomste prominent is (Cleveland, 2006:41). Haddad (2002:35) meen dat die spanning tussen die twee benaderings ontstaan vanuit die kindbeskouing en siening van die doel met VKO wat holisties of gefragmenteerd (byvoorbeeld met eng skool-georiënteerde geletterdheid- en gesyferdheidsdoelstellings) van aard kan wees. Onderwys is volgens hom “...*far more complex, encompassing the whole human being, not only cognition, health and nutrition, but also the spirit, emotions, culture, expression, and so forth, with reference to nature, community, city, country and region*”. Volwassenes soos beleidsmakers, skoolhoofde en ouers wat nie hierdie realiteite verstaan nie, sal volgens Haddad ook nie die essensie van VKO begryp nie. 'n Eng verstaan van ontwikkeling, asof net dit van

waarde sou wees wat op die kognitiewe vlak aantoonbaar en meetbaar is (Haddad, 2002:26), kan lei tot 'n kurrikulum, beleid, bestuur en verwagtinge wat die ideale van VKO verskraal.

In 'n kurrikulumbenadering wat sterk op kognitiewe vaardighede fokus, maak die opvoeder gewoonlik minder gebruik van eerstehandse, konkrete ervarings en vrye keuse in leer, en steun baie meer op die voltooiing van werksblaaie, herhaling, direkte instruksie en drillwerk as in die ontwikkelingsgeskikte benadering (Neuharth-Pritchett, 2006:2). In konstruktivistiese leer, gebaseer op die teorieë van Piaget en Vygotsky, word aanvaar dat die motivering vir deelname aan intellektuele take die grootste is wanneer die take uitdagend maar uitvoerbaar is en wanneer kinders vryheid het in die keuse daarvan. Die beklemtoning van die didaktiese benadering het volgens verskeie navorsers korttermynvoordele, maar skaad op die langtermyn sommige kinders se kreatiwiteit, selfvertroue, motivering om te leer en emosionele welsyn (Miller & Almon, 2009:6-7). Marcon (2002:16-20) se navorsing het ook aangetoon dat kinders wat tydens *kindergarten* (Graad R) aan die oorbeklemtoning van akademiese vaardighede blootgestel was, teen die einde van graad 6 laer punte behaal het as dié by wie akademiese vaardighede nie oorbeklemtoon is nie. Kinders in ontwikkelingsgeskikte klasse het verder hoër verwagtings van sukses op skool gehad, beter probleemoplossingsvaardighede in gesyferdheid getoon, was minder afhanklik van volwasse goedkeuring en het meer trots op prestasies openbaar. Hirsh-Pasek, Hyson en Rescorla (1990:407) het aangetoon dat kinders in opvoedergesentreerde klasse, ongeag hul ras en ekonomiese agtergrond, meer stresverwante gedrag soos aggressie getoon het en daar kon geen akademiese voordele vir kinders uit baie akademiese agtergronde gevind word nie.

Die vraag ontstaan waarom opvoeders, na dekades van navorsing in VKO wat die ontwikkelingsgeskikte benadering ondersteun (Miller & Almon, 2009:45), steeds in sommige klasse oorhel na die opvoedergesentreerde benadering of onseker is oor die aard van die benadering wat hulle moet volg. Neuharth-Pritchett (2006:1) meen dat daar dikwels 'n teenstrydigheid is tussen wat die navorsing aantoon en wat opvoeders doen. Baie opvoeders beweer dat hulle die

ontwikkelingsgeskikte benadering ondersteun, maar in die praktyk blyk hul onderrig grootliks opvoedergesentreerd te wees. Redes wat volgens McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers, Wen en Yang (2006:2) vir hierdie tendens aangevoer word, sluit onder andere die volgende in: onvermoë om die benadering te implementeer of gebrekkige kennis rakende die benadering, nie-aanvaarding van die benadering, swak voorbereiding, werkverwante stres of swak besoldiging. Goldstein (2007:40) het bevind dat druk wat op Graad R-opvoeders toegepas word om 'n spesifieke benadering te volg, daartoe lei dat 'n opvoeder 'n benadering volg waarmee die opvoeder nie saamstem nie of geforseer voel om toe te pas.

Kollegas in hoër grade (graad 1-3) kan aandrang op die onderrig van akademiese inhoud in 'n poging om beter prestasie in sistemiese assessering te verseker. Die Graad R-opvoeder se kollegas kan verwag dat, aangesien die kurrikulum basies dieselfde uitkomst het as in hoër grade, daar in Graad R op dieselfde wyse onderrig gegee moet word (Goldstein, 2007:49). Verder verwag graad 1-opvoeders, wat self voor die uitdaging van groot klasse, intensivering van hul taak en die eise van verantwoordbaarheid staan, dat alle voorbereidingswerk reeds afgehandel en elke leerder leergereed by toetrede tot graad 1 moet wees (Nason & Whitty, 2007:275). Dié verwagting is grootliks geregverdig, maar indien die wyse waarop leergereedheid bereik moet word, streng voorskriftelik didakties is, kan dit beperkend wees en werksvervulling inhibeer. Hierdeur kan die indruk ook ontstaan dat die kurrikulum in Graad R 'n *“one size fits all”* moet wees, wat direk in stryd met die ontwikkelingsgeskikte benadering is (Shipley, 2008:52).

Benewens kollegiale verwagtinge van die Graad R-opvoeder kan ouers aansienlike druk op die Graad R-opvoeder plaas met betrekking tot die onderwysbenadering (O'Kane & Hayes, 2006:11). Regverdiging vir die aandrang op 'n akademiese benadering deur ouers kan volgens Goffin en Wilson (2001:119) gevind word in die feit dat hierdie benadering oor 'n lang tydperk in die openbare skool gebruik is, waar die Graad R-klas nou ook geplaas mag wees. Verder kan ouers bewus wees van intervensieprogramme wat van 'n akademiese benadering gebruik gemaak het en waarmee sukses behaal is. Stipek en Byler (1997:316) toon aan dat ouers geneig is om te verwag dat

gestruktureerdheid, 'n stiller klas, minder spel en die inoefening van akademiese vaardighede voorrang sal geniet, terwyl die opvoeder meer globale doelstellings mag hê soos die ontwikkeling van selfregulering, nuuskierigheid, sosiaal-emosionele funksionering en die vermoë om behoeftes te kommunikeer. Hierdie uiteenlopende sieninge en verwagtinge kan tot misverstand en konflik tussen ouers en die opvoeder lei (Cleveland *et al.*, 2006:41-42; Haddad, 2001:36-37), wat die opvoeder se ervaring van geborgenheid mag raak. Ouers uit laer inkomstegroepe wat voorheen van geleenthede vir VKO in Graad R uitgesluit was, is volgens Stipek en Byler (1997:309) geneig om 'n groter voorkeur vir die akademiese benadering te hê (byvoorbeeld om tot 20 te kan tel en die alfabet te ken), en spel te onderskat. Dit is duidelik dat die Graad R-opvoeder onder ouerlike en kollegiale druk kan kapituleer. Dit is makliker om kommersiële werkboeke vir skoolgereedheid te gebruik, dit verg minder voorbereiding om van direkte instruksie gebruik te maak, en as sy boonop ondraaglike stres en konflik kan vermy, kan sy besluit om haar onderwysbenadering te wysig. Innerlik mag sy dan steeds onvergenoeg en daarom onvervuld bly, omdat sy gedwing voel om anders te onderrig as waarin sy glo (Stipek & Byler, 1997:308).

Die hoë eise wat aan Graad R gestel word, veroorsaak dat nie net één onderwysbenadering voortdurend gebruik kan word nie (Shipley, 2008:130). Goffin en Wilson (2001:227) bevestig die futiliteit van 'n poging om eenvoudige formules in die Graad R-kurrikulum te gebruik, aangesien sulke formules nie tred hou met die algemene ontwikkelingseise en leerbehoefte van die kind nie. Benewens 'n ontwikkelingsgeskikte benadering noodsaak die komplekse eise van 'n geglobaliseerde wêreld volgens Shipley (2008:119) ook spesifiek beplande aktiwiteite in 'n intensionele kurrikulum. 'n Voorbeeld hiervan is die opvoeder wat elke individuele leerder leer hoe om sy naam te skryf: van links na regs, beginnende met 'n hoofletter en deur middel van die korrekte lettervorming. Hierdie onderrig is individueel en nie klassikaal nie, verg inoefening en is grootliks didakties van aard.

Indien die opvoeder daarvan bewus sou wees dat elemente van al twee benaderings wat tot dusver beskryf is, in 'n mindere of meerdere mate nodig is in die hedendaagse Graad R-klas, mag die opvoeder onsekerheid ervaar ten

opsigte van *hoeveel* van *watter* benadering in *watter konteks vir wie* om *watter doelstellings* te bereik, gebruik moet word. Volgens Goldstein (2007:42) en Neuharth-Pritchett (2006:11) ondervind baie opvoeders probleme om maniere te vind waarop hulle reg kan laat geskied aan die ontwikkelingsgeskikte benadering aan die een kant en die bemeestering van akademiese vaardighede aan die ander kant. Hierdie dilemma ontstaan volgens sommige navorsers (Miller & Almon, 2009:44; Cleveland *et al.*, 2006:4) omdat die twee benaderings in werklikheid op 'n kontinuum tussen 'n spelgebaseerde (kind-gesentreerde) en opvoedergesentreerde benadering lê. Hierdie aangeleentheid is geïllustreer in Figuur 3.1.



Figuur 3.1: Die Graad R-kurrikulum-kontinuum

(Aangepas vanuit Miller & Almon, 2009:44; Bennett, 2005:8.)

Die twee uiterstes verteenwoordig aan die een kant 'n baie losse struktuur soos in speelgroepies aangetref sou kon word, waar kinders bloot opgepas word sonder gestruktureerde spel. Aan die ander punt van die kontinuum word 'n hoogs formele benadering gevolg, waar spel onderbeklemtoon en kognitiewe doelstellings oorheers. Tussen hierdie twee uiterstes varieer die benadering tussen minder en meer formeel. Die opvoeder is konstruktief besig om spel te benut vir optimale ontwikkeling van die kind.

Volgens Cleveland (2006:4) is daar steeds 'n lewendige internasionale debat aan die gang oor waar op die kontinuum die Graad R-kurrikulum geplaas moet word. In die Suid-Afrikaanse konteks bied die NKV bloot algemene riglyne in hierdie verband wat moontlik wyd geïnterpreteer kan word. Eensyds vereis die NKV 'n spelgebaseerde benadering en andersyds het die Minister van Basiese Onderwys verklaar dat die instelling “*back to basics*” moet wees, waarvolgens basiese akademiese vaardighede voorkeur sal geniet (Rademeyer, 2009b:14). Indien die Suid-Afrikaanse Graad R-opvoeder die breë riglyne van die NKV as vaag interpreteer, en die minister se instelling as bindend beskou, kan sy onsekerheid, frustrasie en stres ervaar.

3.5.2 Kontekstuele faktore

Werksovervulling moet teen die agtergrond van verskillende kontekste geïnterpreteer word, aangesien “*a person's affective reaction to work is largely dependent on the interaction between that person and his/her environment – the context*” (Wong, 2003:51). Kontekstuele faktore wat werksovervulling by die Graad R-opvoeder in Suid-Afrika beïnvloed, mag divers en kompleks wees. Globale kontekstuele faktore sou internasionale tendense kon insluit, soos die groter klem op VKO en die hoër eise ten opsigte van verantwoordbaarheid vir onderrigpraktyke (Kilgallon *et al.*, 2008:42) in hierdie onderwyssektor. Die nasionale konteks sou kon verwys na aspekte soos die ekonomiese, politieke en sosiale milieu binne die hedendaagse Suid-Afrika. Aangesien arm leerders die hoofteken van staatsubsidie vir Graad R is (sien par 2.3.7.3), moet die invloed van armoede op die werksomgewing van die opvoeder op nasionale vlak in ag geneem word. In hoofstuk 2 is ook verwys na nasionale wetgewing en beleid wat spesifiek van toepassing is op Graad R. Kulturele aspekte moet volgens Niles, Byers en Krueger (2007:115) deel vorm van alle navorsing waarby inheemse volke betrokke is. Werksovervulling binne die onderwyssfeer moet teen die agtergrond van die inheemse kulturele se opvoedingsperspektiewe, die siening van die skool, en die onderwysprofessie beskou word. Binne die Afrikakultuur is daar beduidende verskille, wat in die interpretasie van werksovervulling neerslag vind. George, Louw en Badenhorst (2008:138) verwys na studies wat onderskeidelik in Suid-Afrika, Botswana, Namibië en Lesotho uitgevoer is.

Faktore wat as belangrik vir 'n vervullende werkslewe beskou is, wissel tussen fisiese veiligheid (swart vroulike opvoeders), die vermoë om die dinamiek van 'n multikulturele leerdersamestelling te begryp (wit Namibiese opvoeders met multikulturele leerders) en die hoë status wat die onderwysprofessie as sodanig in sommige Afrikagebiede geniet. In die empiriese ondersoek word opvoeders uit verskillende kultuurgroepe ingesluit om voorsiening te maak vir kultuurverwante verwagtings ten opsigte van werksvervulling .

Enger kontekste kan deur die streek, skoolomgewing, die spesifieke skool, die samestelling van die fasegroep-opvoeders (byvoorbeeld Grondslagfase), die spesifieke leerdergroep en die opvoeder self verteenwoordig word. In hierdie bespreking word nie gepoog om 'n volledige beskrywing van kontekste te gee of te bepaal watter konteks die grootste invloed op werksvervulling kan hê nie. Daar word eerder gelet op die komplekse verweefdheid van kontekste wat werksvervulling beïnvloed.

Dinham en Scott (2000:390-395) het reeds 'n dekade gelede na die gelokaliseerdheid van faktore wat 'n rol speel in werkstevredenheid en -ontevredenheid by opvoeders verwys: werkstevredenheid (werksvervulling) is nie net onlosmaaklik verbonde aan die direkte skoolomgewing nie, maar veral ook aan die globale gemeenskap waarin die skool geleë is. Volgens verskeie navorsers vind opvoeders die grootste bevrediging in intrinsieke beloning afkomstig van leerderprestasie, bemagtiging en selfontwikkeling (George, Louw & Badenhorst, 2008:150; Dinham & Scott, 2000:390; Jiang, 2005:67). Hierdie aspekte is deels die produk van die leierskapstyle en besluitneming in die spesifieke skool, asook die skool se geriewe en verhouding met die plaaslike omgewing. Ontevredenheid in die werksplek word volgens Dinham en Scott (2000:390) grootliks veroorsaak deur gemeenskap- en werknemergebaseerde faktore soos status, opvoeders se beeld in die media asook beleidsveranderinge waaroor hulle min beheer het. In Suid-Afrika het die oorverpolitisering van skole, die ontwrigtende rol van dominante onderwysunies (Smit, 2009:393, 409) en burokratiese aanstellings van opvoeders (Smit, 2009:240-251) deel geword van die werklikhede van die plaaslike onderwysmilieu. Hierdeur word die belangrikheid van die konteks waarbinne opvoeders werk, beklemtoon.

’n Graad R-spesifieke voorbeeld van die belangrike rol van kontekstualiteit in werksvervulling, is die invloed wat die grootliks formele samelewing in Hong Kong op die Graad R-onderwysbenadering het. Ten spyte van navorsingsresultate wat ontwikkelingsgeskikte onderrig en ’n spelgebaseerde kurrikulum ondersteun (en dienooreenkomstige opleiding), ervaar opvoeders druk om op ’n vroeër stadium formele werk te doen en intensief te assesser (Pui-Wah, 2008). Skaalvik en Skaalvik (2009:523) het ook bevind dat faktore wat werksvervulling kan beïnvloed van skool tot skool sal verskil. Hulle word ondersteun deur Papanastasiou en Zembylas (2005:161-163) wat werksvervulling in openbare en onafhanklike pre-primêre skole in ’n ontwikkelende land (Siprus) vergelyk het. Onafhanklike skole het meer belê in die fisiese werksomgewing, waarmee opvoeders meer tevrede was as hul kollegas in openbare skole, waar staatsfondse beperkte verbeterings aan fasiliteite moontlik gemaak het. In openbare skole is opvoeders volgens diensjare bevorder en nie op grond van meriete soos in onafhanklike skole nie. In onafhanklike skole het opvoeders op grond van ’n reputasie van goeie onderrig oor ’n langer tydperk ’n hoër status geniet, maar hul werksure was langer en hulle vakansies korter as dié van kollegas in openbare skole. Opvoeders in onafhanklike skole het minder ondersteuning van onderwysunies ontvang omdat ondersteuning in daardie onderwyssektor swakker georganiseer is. Al hierdie skoolverwante aangeleenthede het werksvervulling beïnvloed. In Suid-Afrika, waar Graad R volgens die riglyne van Witskrif 5 (sien par 2.3.7.2) deel van die laerskool word, moet navorsing gedoen word oor die risiko’s en geleenthede wat hierdie opset verteenwoordig (Neuman, 2005:138) sodat geborgenheid vir die opvoeder verseker kan word.

Die opvoeder as individu en haar ervaring van vervulling in die werksplek word vervolgens bespreek.

3.5.3 *Opvoederverwante faktore wat werksvervulling beïnvloed*

Skaalvik en Skaalvik (2009:523) wys op die feit dat daar binne dieselfde konteks verskillende ervarings van werksvervulling kan wees. Omstandighede wat vir die een opvoeder stresvol en inhiberend is, kan as ’n uitdaging deur die volgende

opvoeder beleef word en tot meer werksvervulling lei (Evans, 1998:90). Die individualiteit van menslike gedrag, voortspruitend uit verskillende lewenservarings en biografiese faktore, lei volgens Evans (1998:90) tot die heterogeniteit onder opvoeders en lê ten grondslag van diverse response. In hierdie studie word die opvoeder se eie interpretasie van aangeleenthede wat haar werk raak, as bepalend vir werksvervulling beskou. Die eerste opvoederverwante faktor van werksvervulling wat vervolgens bespreek word, is selfdoeltreffendheid.

3.5.3.1 Selfdoeltreffendheid

Volgens Bandura (1997:3) verwys selfdoeltreffendheid na die *“belief in one’s capacity to organize and execute the courses of action required to produce given attainment”*. Dit beteken dat die individu se persepsie van sy eie vermoëns die oorsaaklike voorspeller (motivering) van gedrag is. Selfdoeltreffendheid is taak-spesifiek, bestaan voordat ’n taak aangepak word, voorspel hoe ’n persoon dink hy sal vaar, en kan binne dieselfde persoon verskil (Margolis & McCabe, 2006:220). Die opvoeder se beoordeling van haar eie vermoëns om leer te bevorder het volgens Hoy en Spero (2005:344) eerder te doen met persepsies as met werklike vaardigheidsvlakke. ’n Opvoeder kan haarself daarom oor- of onderskat, wat noodwendig gevolge vir haar taakuitvoering en werksvervulling sal inhou.

Verskeie navorsers het die verband tussen selfdoeltreffendheid en ander aspekte wat werksvervulling kan beïnvloed, ondersoek, byvoorbeeld leerderprestasie (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), werkstres (Schwarzer & Hallum, 2008) en uitbranding (Friedman, 2000). Daar is bevind dat opvoeders met ’n sterk sin vir selfdoeltreffendheid onder andere:

- Leerders motiveer om in eie vermoëns te glo en sodoende leerderprestasie bevorder;
- beter organiseer, beplan en klasse bestuur;
- ’n groter bydrae lewer tot ’n stimulerende leeromgewing;
- ontvankliker is vir nuwe idees en meer geredelik innoverende strategieë toepas;

- meer uitnodigend teenoor ouers optree, omdat hulle nie bedreig voel nie;
- kritiek beter kan verwerk; en
- in die algemeen 'n groter bydrae tot die sukses van die res van die personeel en skool as geheel lewer as opvoeders met 'n swak ontwikkelde selfdoeltreffendheidsverwagting.

Caprara *et al.* (2006:495) wys verder op die voorwaarde vir die positiewe bydrae tot eie werksvervulling, naamlik dat die opvoeder moet glo dat sy die oorsaak is van bevredigende uitkomst en dat haar vaardigheid die verskil gemaak het. Aangesien “*the most important sources of self-efficacy beliefs are experiences of success*” (Caprara *et al.*, 2006:500) moet kollegas as mentors vir mekaar optree, realistiese verwagtings moet geskep word en geleenthede vir suksesbeleving moet in die werksplek gesoek word. Geloofwaardige, positiewe en informatiewe verbale terugvoering, eerder as deskundige hulp van buite (Friedman, 2000:603) wat nie op hoogte van die eise binne die konteks is nie, fasiliteer professionele groei en bevorder sodoende werksvervulling.

3.5.3.2 Meertaligheid

Meertaligheid in die Suid-Afrikaanse konteks kan opvoederverwant wees en skyn vermelding te verdien, omdat dit opvoedergeborgenheid kan beïnvloed. Du Plessis en Naudé (2003:122-124) toon aan dat baie ouers van Afrikataalsprekers verkies om hul kinders in Engels te laat onderrig. Graad R-opvoeders wat nie 'n Afrikataal magtig is nie, en wat soms ook in hul tweede taal onderwys gee, kan meertaligheid as stresvol ervaar (Diedericks, 1997 soos aangehaal deur Du Plessis & Naudé, 2003:127). Hulle beleef hul verantwoordelikheid om die kleuters se veiligheid te verseker, as spanningsvol, veral aan die begin wanneer kommunikasie grootliks op gebare berus. Dissipline is problematies aangesien hierdie kinders nie verbale instruksies verstaan nie. Bo en behalwe die uitbreiding van die taalvaardighede van Engelse moedertaalsprekende leerders moet baie tyd aan die aanleer van 'n nuwe taal afgestaan word. Dit beïnvloed opvoeders se werklading. Indien 'n opvoeder oortuig sou wees van navorsingsresultate wat aantoon dat moedertaalonderrig die beste vir die akademiese potensiaalontploffing van die kind is (Esterhuyse, Beukes &

Louwrens, 2008:72), kan sy moedeloosheid ervaar. Ten spyte van die ekstra werk is dit nie in die beste belang van die kind, soos in art 28 van die Grondwet gestipuleer is nie.

3.5.3.3 Opleiding en professionele ontwikkeling

Een van die voorwaardes vir effektiewe onderwys is deeglike opleiding en deurlopende professionele ontwikkeling van opvoeders (Haddad, 2002:36; Riley & Roach, 2006:363-364; Thirumurthy *et al.*, 2007:196). Aanvanklike opleiding is die formele voorbereiding vir Graad R-opvoeders se werk. Dit sluit 'n teoretiese basis vir verantwoordbare onderrig asook beperkte praktiese vaardighedsontwikkeling in, wat opvoeders in staat stel om vervulling in die uitvoering van hul onderrigtaak te beleef. Kilgallon *et al.* (2008:45) meen *kindergarten* (Graad R)-opvoeders wat vervulling in hul werk vind, skyn een eienskap in gemeen te hê, naamlik die vermoë om vreugde te put uit hul werk met klein kinders en die aandeel wat hulle in die ontwikkeling van hierdie leerders se potensiaal het. Hoewel eienskappe van die klein kind, soos spontaneïteit, onskuld en entoesiasme, as aantreklik vir leer beskou word, wil opvoeders “'n verskil maak” (sien par 2.3.4) en kwaliteit-onderrig aanbied. 'n Baccalaureus-graad word internasionaal as gepaste opleiding vir opvoeders in die algemeen beskou (Howes, James & Ritchie, 2003:120) en bykomende gespesialiseerde opleiding in vroeëkindertontwikkeling kan Graad R-opvoeders vir kwaliteit-onderrig bemagtig (Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2005:157). Tog meen sommige navorsers dat alternatiewe moontlik is (Raver, Jones, Li-Grining, Metzger, Champion & Sardin, 2008:23). Binne die beperkings van ontwikkelende lande en die feit dat baie vroue uit onderontwikkelde agtergronde probleme ondervind met toegang tot 'n Baccalaureus-vlak van opleiding (Howes *et al.*, 2003:107), is strategieë soos intensiewe leiding, ondersteuning en toesig deur ervare opgeleide opvoeders in Head Start-gesubsidieerde opleidingsprogramme gebruik. Die navorsers het bevind dat die sleutelfaktor in effektiewe onderrig en behoud van kwaliteit-opvoeders toewyding aan en verbondenheid met die gemeenskap waarin die opvoeders gewerk het, was. Sargent en Hannum (2005:184-197) het die belangrikheid van 'n noue verbintenis met die plaaslike gemeenskap bevestig en ook aangetoon dat beter

gekwalfiseerde opvoeders in arm, afgeleë gebiede minder tevrede was met hulle werk as swakker opgeleide opvoeders. Die bevindings beklemtoon die belangrikheid van die werkskonteks vir werksvervulling, gebaseer op 'n persepsie van wat kwaliteit-onderrig behels (Lee, 2006:642). In Suid-Afrika het 'n studie oor die opleiding van opvoeders in die Weskaap bevind dat ten minste 40% van die Graad R-opvoeders nie oor die toepaslike opleiding beskik om in hierdie graad onderrig te gee nie (Fredericks, 2009:3). Nie-toepaslike opleiding kan moontlik aanleiding gee tot laer vlakke van kwaliteit en werksvervulling. Voorts bestaan daar verskeie opleidingskursusse vir Graad R-assistente, maar in die praktyk skyn dit asof hierdie persone weens finansiële druk in diens geneem word in die plek van toepaslik gekwalfiseerde opvoeders. Dit verteenwoordig moontlik gebrekkige begrip vir die rol van die Graad R-opvoeder as sou *“being good with and liking young children is all required for this job”* (Davies, 2009:4).

Benewens aanvanklike opleiding, is verdere professionele ontwikkeling van deurslaggewende belang vir die werksvervulling van Graad R-opvoeders. Kose (2009:628) dui die verband tussen professionele ontwikkeling en werksvervulling aan. Professionele ontwikkeling vereis onder meer kritiese denke, selfrefleksie en selfevaluering (Lessing & De Witt, 2007:55), wat in teorie tot meer kennis en onderrigvaardighede lei en beter leeruitkomste tot gevolg het. As gevolg van beter leeruitkomste ervaar die opvoeder groter sukses in die taak en vind vervulling. Hier word na 'n voortgaande proses verwys, wat dwarsdeur die opvoeder se professionele lewe van toepassing is. Stoeber en Rennert (2008:39) meen die voortdurende strewe na 'n hoër persoonlike standaard van onderrig is die intrinsieke motivering vir professionele ontwikkeling, ongeag of daar eksterne monitering is. Opvoeders wil beleef dat hulle ontwikkel, wil nuwe moontlikhede ontdek en opwindende uitdagings ervaar (Riley & Roach, 2006:368).

Professionele ontwikkeling kan egter meer as bloot 'n behoefte aan selfaktualisering verteenwoordig. Volgens Maslow se rangorde van behoeftes is transendensie die hoogste menslike behoefte (Schlebusch, 2000:113) en dui dit op 'n strewe na iets bo of buite die mens self. Shipley (2008:47) meen ook *“... adults must believe that they are part of something much larger than themselves”*. In die geval van die Graad R-opvoeder kan om deel van 'n

professie te wees (sien par 2.3.6) hier van toepassing wees. Verder is nie bloot die volle potensiaalontplooiing van die leerder ter sake nie, maar ook die omvattender visie en groter nasionale ideale rakende Graad R.

In Suid-Afrika is daar benewens die ideale vir Graad R ook 'n sterk aandrang vir groter verantwoordbaarheid, en die Departement van Basiese Onderwys beoog verdere opleiding van opvoeders. Die empiriese ondersoek wat in hierdie studie uitgevoer sal word, kan moontlik die effek van professionele ontwikkelingsprogramme op die werksvervulling van Graad R-opvoeders blootlê.

Die werksvervulling van personeel is volgens Wong (2003:47) 'n sleutelfaktor in die ontwikkeling van 'n organisasie. Laerskoolhoofde het 'n spesifieke fasiliterende rol in professionele ontwikkeling wat tot werksvervulling kan lei, maar hulle het ook behoefte aan kennis en opleiding. Die bywoning van Graad R-gerigte werkswinkels deur kundige opleiers kan hulle bemagtig om opvoeders sinvol te ondersteun en ouers byvoorbeeld in te lig rakende die belangrikheid van die proses teenoor die produk in Graad R (Wong, 2003:51). Rolspelers soos navorsingsinstellings, skoolhoofde, opvoeders en ouers moet saamwerk ten opsigte van werksvervulling vir opvoeders sodat kwaliteit-onderrig verwesenlik kan word.

3.5.3.4 Vergoeding

Daar is moontlik 'n baie ongelyke verhouding ("*mismatch*") tussen die owerhede se hoë verwagtings van *kindergarten*-opvoeders (Graad R), naamlik om enersyds die land se onderwysstandaard te help verhoog, kinders voor te berei vir sukses op skool en op die langtermyn armoede te beveg, en andersyds hulle vergoeding (Whitebook & Sakai, 2003:278). Ideaal gesproke behoort vergoeding verband te hou met opvoederopleiding. Ten spyte van vasgestelde standarde van kwalifikasies deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (*Eng: SAQA*) kan die vergoeding van Graad R-opvoeders as onbevredigend beskou word. Salarisse van hierdie groep opvoeders word gesubsidieer, maar is dikwels laer as dié van ander opvoeders in die Grondslagfase (Clasquin-Johnson, 2009:19-20). Laat betalings van opvoeders se salarisse (Masemola, 2009:3) kan moontlik op 'n stelsel dui waarin opvoeders op wisselvallige wyse deur die werkgever

ondersteun word. Onbevredigende vergoeding is onder andere 'n oorsaak dat goed-gekwalifiseerde opvoeders nie in dié onderwyssektor behou word nie, dit kan opvoederstatus erodeer en so die vertroue van ouers skaad.

Wanneer opvoeders tussen 'n goed toegeruste onafhanklike skool met 'n geskiedenis van kwaliteit-onderrig in Graad R en 'n hoër salaris by 'n laerskool moet kies, kry die salaris volgens Clasquin-Johnson (2009:20) voorkeur. Dit bevestig die belangrikheid van vergoeding in die werkslewe van die opvoeder. Indien onderrig in Graad R as 'n vervullende beroep gevestig moet word, wat bydra tot effektiewe onderwys en die breë gemeenskap, moet gunstige werksomstandighede tesame met gepaste vergoeding deel van die pakket wees.

3.6 Samevatting

Die doel en visie vir vroeëkinderonwikkeling is in hierdie hoofstuk ter inleiding bespreek, wat die polities-ekonomiese en opvoedkundige oogmerk met Graad R in Suid-Afrika (sien par 1.2) verder belig het. Die wesensaard van vroeëkinderonwikkeling en Graad R is aan die hand van enkele filosofiese grondtone verduidelik, waarna 'n ontwikkelingsprofiel van die Graad R-leerder geskets is.

Teen die agtergrond van die wesensaard van Graad R, is werksvervulling vervolgens gekonseptualiseer en enkele faktore wat die werksvervulling van die Graad R-opvoeder kan beïnvloed, is bespreek, waaronder kontekstuele faktore en opvoederverwante faktore.

In hoofstuk 1 is aangedui dat daar van 'n literatuuroorsig sowel as empiriese ondersoek gebruik gemaak sal word. Die literatuuroorsig is in hoofstukke 2 en 3 voltooi en in die volgende twee hoofstukke volg die empiriese komponent. 'n Vollediger begrip word só gevorm betreffende werksvervulling by die Graad R-opvoeder. Hoofstuk 4 behels die teoretiese faset van die empiriese studie, naamlik die navorsingsontwerp en die metodologie wat geskik geag is om die navorsingsvrae te ondersoek, data in te samel en te beantwoord.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 Inleiding

In hoofstuk 2 is die regs-determinante vir werksvervulling ontleed en daarna is in hoofstuk 3 die aard van die Graad R-opvoeder se taak en 'n konseptualisering van werksvervulling geskets. In hierdie hoofstuk sal eerstens die navorsingsfilosofie, en ook die rasionaal vir die kwalitatiewe navorsingsontwerp van hierdie studie bespreek word, waarna verduidelik sal word hoe die empiriese ondersoek in hierdie studie uitgevoer is.

4.2 Navorsingsfilosofie

Die oorkoepelende navorsingsvraag is: hoe beleef die Graad R-opvoeder vervulling in die werksplek? Soos ingesluit in die term “beleef”, is die doel nie om die frekwensie of vlak van werksvervulling te meet, soos in 'n positivistiese benadering gedoen sou kon word nie. Binne die interpretivistiese paradigma, wat in hierdie studie 'n sentraal posisie beklee, word daar eerder gepoog om die werklikheid te verstaan aan die hand van betekenis wat Graad R-opvoeders in 'n bepaalde konteks daaraan gee (Babbie & Mouton, 2007:53). Die bedoeling is derhalwe om 'n verskynsel wat natuurlik in die sosiale wêreld voorkom, te beskryf, beter te begryp en te interpreteer.

Ek ondersteun die interpretivistiese oortuiging dat daar, konteksgebonde, veelvuldige werklikhede bestaan (Merriam, 1998:4) wat deur individue en groepe soos samelewings gevorm word. Vir elke deelnemer bestaan werksvervulling uit elemente wat sy self opbou en dit kan deurlopend verander namate sy aan haar skoolomgewing betekenis gee, en byvoorbeeld wetgewing, beleid en verwagtinge in die werksomgewing interpreteer. Daar is derhalwe nie net een enkele waarheid (Jansen, 2007:21) omtrent die vervulling van Graad R-opvoeders as werknemers nie. Mense soos Graad R-opvoeders vorm hul perspektief op werksvervulling nie in isolasie nie, en volgens O'Donoghue (2007:17) is hulle ook nie passiewe ontvangers van eksterne stimuli (byvoorbeeld kontraktuele verpligtinge) soos wat vanuit 'n positivistiese beskouing aanvaar sou kon word nie. In hul interaksie met mekaar word mense

onderling beïnvloed en hulle interpreteer andere se handeling vanuit hul eie kennis van aspekte soos ras, intelligensie, motivering, en so meer. Werksvervulling word holisties beskou (Patton, 2002:41, 59) en is die rigtende onderwerp in hierdie studie. Ek was subjektief betrokke by die deelnemers weens die noue interaksie met hulle asook die feit dat ek die deelnemers se interpretasie van hulle werklikhede met my lens van insette geïnterpreteer het. Kennis is verkry deur waarneming van, onderhoude met, en tydstipbeskrywings deur deelnemers wat direkte ervaring van die verskynsel het (Leedy & Ormrod, 2005:139).

4.3 'n Kwalitatiewe benadering

'n Kwalitatiewe benadering sluit by die oorkoepelende navorsingsvraag en interpretivistiese inslag van hierdie studie aan. Ek wil groter begrip verkry van deelnemers se gevoelens, gedagtes en perspektiewe rakende die arbeidsregtelike aspekte van werksvervulling en dit noukeurig beskryf soos beskou deur die deelnemers self (Babbie & Mouton, 2007:270). Bergh en Theron (2007:35) bevestig dat kwalitatiewe metodes gebruik word in studies oor die interne en subjektiewe aard van die werklikheid, soos die gevoelens van werkstevredenheid. Die aard van kwalitatiewe navorsing maak verder die bestudering van werksvervulling in die natuurlike konteks moontlik. Konteks in kwalitatiewe navorsing sluit volgens Graue en Walsh (1999:141) altyd die fisiese omgewing waarin mense ervarings belewe, in. Hulle beskou konteks ook as 'n histories- en kultureel-gesitueerde plek en tyd. Soos in paragraaf 3.5.2 aangetoon, is kontekstualiteit 'n belangrike faktor in hierdie studie, aangesien opvoeders uit kwintiel een- tot vyf-skole die populasie uitmaak. Hierdie aspek van die studie kan bydra tot die ontdekking van diverse betekenis van werksvervulling. In kwalitatiewe navorsing kan die navorser op die proses eerder as die uitkoms fokus (Babbie & Mouton, 2007:270). Werksvervulling tydens die infaseringsfase van Graad R by laerskole word ondersoek en belewenisse word beskryf terwyl deelnemers dit ervaar. In teenstelling met die positivistiese inslag van die kwantitatiewe benadering, waar deelnemers op 'n aantal vrae deur die navorser gestel, moet antwoord (deur byvoorbeeld net een uit vyf moontlike response in 'n vraelys te kies), is onderhoude tydens kwalitatiewe navorsing

relatief onbeperk en oop en word dit net deur die fokus van die navorsingsvraag beperk. In kwalitatiewe navorsing kan die navorser meer as een keer onderhoude met deelnemers voer, wat daartoe kan lei dat werklike, in-diepte belewenisse blootgelê kan word (Leedy & Ormrod, 2005:106), wat tot groter begrip kan lei.

’n Fenomenologiese studie, wat onderskei word van fenomenologie as filosofie, vorm dikwels deel van kwalitatiewe navorsing (Patton, 2002:132; O’Donoghue, 2007:20). ’n Fenomenologiese studie word gedefinieer as die beskrywing van die betekenis van die essensie van beleefde ervarings (McMillan & Schumacher, 2001:36). In hierdie studie is die betekenis wat deelnemers aan werksvervulling gee, die fokus van die navorser se soeke na groter begrip vir die subjektiewe interpretasies van die verskynsel van werksvervulling. Een van die voordele van die fenomenologiese studie is volgens Gall *et al.* (2007:497) die ontdekking van ’n wye spektrum van aspekte van die belewenis, wat in opvolgstudies belangrik mag wees. Ek, wat as primêre navorsingsinstrument optree (Babbie & Mouton, 2007:273), maak nie aanspraak op objektiwiteit nie en wil ook nie veralgemeen nie. Ek wil die veelfasettige betekenis wat individuele deelnemers in bepaalde kontekste aan werksvervulling heg, beter verstaan, interpreteer en in detail beskryf vir die leser wat in die onderwerp belang stel.

4.4 Epistemologie

Die epistemologiese vertrekpunt in die navorsing is die interpretivisme. Met epistemologie word in hierdie studie bedoel hoe kennis van die verskynsel van werksvervulling opgebou word (Jansen, 2007:32). Ek is van mening dat mense as individue, groepe en gemeenskappe betekenis aan hul lewenservarings gee, wat kenbaar is deur sosiale interaksie met ander. Die subjektiewe betekenis wat persone aan ervarings heg, is meer as beskrywings van gedrag: hulle definieer, regverdig en interpreteer (Krauss, 2005:759). Die navorser besluit nie self oor wat as kennis van werksvervulling geld nie, maar interpreteer en rekonstrueer persone se siening van die werklikheid ten einde beter begrip te ontwikkel.

Ek is daarvan oortuig dat die ekonomiese, politieke, sosiale en kulturele konteks waarin werksvervulling beleef word, belangrik is ten einde die betekenis wat deelnemers aan die verskynsel gee, beter te verstaan.

4.4.1 *Die navorser as navorsingsinstrument*

Hoewel ek in hierdie studie werksvervulling vanuit die deelnemer se perspektief probeer verstaan en vooroordele tussen hakies plaas, word die invloed van voorkennis nie ontken nie (Nieuwenhuis, 2007:60). Ek is 'n opgeleide grondslagfase-opvoeder met ondervinding van Graad R-onderdig, maar staan geruime tyd reeds buite die onderwyspraktik. Die afwesigheid uit die beroep mag die nodige afstand en 'n groter mate van perspektief verleen, maar subjektiwiteit in die verstaan van die werksvervulling van hierdie groep opvoeders word hiermee erken en verklaar.

4.5 Deelnemers

Die belangrikste kriteria vir die seleksie van deelnemers in 'n fenomenologiese studie is volgens Gall *et al.* (2007:496) huidige persoonlike ervaring van die verskynsel, asook 'n gedeelde belangstelling in die aard en betekenis daarvan. Babbie en Mouton (2007:288) toon aan dat die populasie vir kwalitatiewe navorsing volgens die interpretivistiese paradigma dikwels doelgerig is. Deelnemers in die Kenneth Kaunda-distrik van die Noordwes-provinsie wat potensieel die rykste bronne (Hatch, 2002:50) rakende die verskynsel kan genereer, is doelgerig gekies (Patton, 2002:243). Tabel 4.1 illustreer die beplande seleksie.

Tabel 4.1: Beplanning van die seleksie van deelnemers

	Kwintiel 1-2	Kwintiel 3-5
Laerskole met 'n gevestigde Graad R-klas.		3 deelnemers
Laerskole wat met ingang 2008-2009 'n Graad R-klas infaseer het.	5 deelnemers	2 deelnemers
<i>Bona fide</i> - pre-primêre skole of vroeëkinders-ontwikkelingsentrums waarby 'n Graad R-klas ingesluit is.	2 deelnemers	2 deelnemers

Die fokus op kwintiele (welvarendheidsvlakke) sluit aan by die prioritisering van die armste leerders in Witskrif 5, en beleid rakende befondsing van Graad R (sien par 2.3.7.3). Die aantal deelnemers kon vermeerder word om inligting rakende aspekte van werksvervulling aan te vul. Laerskole in die gebied waarin navorsing gedoen is, het soms satellietklasse in selfstandige pre-primêre skole, terwyl ander een of meer Graad R-klas op die terrein van die laerskool het, maar wat as aparte eenheid grootliks onafhanklik funksioneer. Die meeste kwintiel 1- en 2-laerskole in die Kenneth Kaunda-distrik het eers sedert 2008 deel van die Graad R-inisiatief geword. Uiteraard kon geen beskikbare opvoeder gevind word wat by 'n laerskool in hierdie kwintiele in 'n lang gevestigde Graad R-klas skoolhou nie.

4.6 Data-insameling

In 'n fenomenologiese studie is die doel van data-insameling om werklike belewenisse van werksvervulling, soos ervaar deur verskillende persone (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2005:273) in hul daaglikse lewe, beter te verstaan. Babbie en Mouton (2007:310) onderskei tussen drie hoofmetodes van data-insameling, naamlik onderhoude, observasie en persoonlike dokumente. Soos in paragraaf 1.7.2.1 aangedui, word in hierdie studie van individuele onderhoude, groepsonderhoude, observasie en tydstipbeskrywings gebruik gemaak, waarvan die detail vervolgens bespreek sal word.

4.6.1 *Onderhoude*

Daar is van individuele asook groepsonderhoude as data-insamelings-instrumente gebruik gemaak.

4.6.1.1 Individuele onderhoude

'n Kwalitatiewe onderhoud word as 'n interaktiewe gesprek met 'n doelwit beskou (Babbie & Mouton, 2007:289), waarin onderwerpe nie net deur die navorser bepaal word nie, maar ook deur deelnemers geopper kan word. Die doel van onderhoude in hierdie studie sluit aan by die navorsingsvrae soos uiteengesit in hoofstuk 1 (sien par 1.5). Die doel van die studie was om vas te stel wat rakende werksvervulling vir deelnemers belangrik is, spesifiek ten opsigte van die

arbeidsregtelike aspekte daarvan. Dit is belangrik om te poog om ervarings deur elke individu se oë waar te neem. Die vernaamste voordeel van onderhoude is volgens Patton (2002:340) dat die navorser kan blootlê “*what is in and on their mind*” en Nieuwenhuis (2007:87) meen dat perspektiewe tydens onderhoude na vore gebring kan word wat op geen ander wyse gedoen kan word nie. Maar hierdie aspek verteenwoordig ook een inherente beperking van onderhoude, naamlik dat deelnemers juis huiwerig mag wees om gevoelens te openbaar (Hatch, 2002:91-92).

Semi-gestruktureerde onderhoude is as primêre data-insamelingstrategie vir hierdie studie beplan, aangesien dit meer buigsaamheid toelaat as gestruktureerde onderhoude. In gestruktureerde onderhoude word al die vrae in dieselfde volgorde aan al die deelnemers gevra en volgens Fontana en Frey (2005:702) het die navorser min interaksie met deelnemers. Fontana en Frey meen verder dat gestruktureerde onderhoude ’n stimulus-respons grondslag het, wat strydig is met die wese van kwalitatiewe navorsing. In semi-gestruktureerde onderhoude kan aansluiting gevind word by individuele verskille, daar is ruimte vir spontaneïteit, en veranderinge soos die situasie hom voordoet, kan verreken word (Patton, 2002:343).

4.6.1.2 Fokusgroeponderhoude

Die onderhoudskedule (sien addendum A) wat as breë riglyn in onderhoude gevolg is, kon verander na aanleiding van ’n vroeë analise en soos onderwerpe na vore getree het. Individuele onderhoude is met groepsonderhoude opgevolg. Die rasionaal vir die insluiting van individuele sowel as groepsonderhoude spruit voort uit die doel van die fenomenologiese benadering, naamlik om die veelvoudige perspektiewe op die verskynsel van werksvervulling beter te begryp (Fontana & Frey, 2005:704). Elke strategie skep die moontlikheid om ’n ander nuanse van die verskynsel na vore te bring. Groepsonderhoude kan data verskaf wat uitbrei op individuele onderhoude, dit bied die voordeel van groepsdinamika (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2005:286) wat die beter onthou van ervarings kan stimuleer, en die formaat is buigsaam. Nadele van groepsonderhoude sluit die inhibering van individuele denke asook potensiële

oorheersing deur enkele deelnemers in. Deelnemers aan groepsonderhoude was moontlik vreemdelinge vir mekaar, maar is gekies op grond van gedeelde ervarings (Hatch, 2002:133). Ek het toegang tot deelnemers verkry deur middel van kontakte wat akademiese tydens die opleiding van laerskoolhoofde en praktiese onderwys van Grondslagfase-studente opgebou het.

Benewens onderhoude is observasie beplan, wat vervolgens bespreek word.

4.6.1.3 Observasie

Observasie is 'n noukeurige, sistematiese proses (Merriam, 1998:96) waartydens die navorser eerstehands waarneem en, in hierdie studie, die moontlike invloed van die werksomgewing op werksvervulling van deelnemers interpreteer. Ek was in hierdie proses nie afhanklik van deelnemers se beskrywing van die werksomgewing, soos tydens onderhoude die geval mag wees nie. Observasie bied meer kennis van die konteks waarin deelnemers werk en dit kan besprekingspunte oplewer wat in onderhoude gebruik kan word.

My rol as navorser tydens observasie was dié van algehele waarnemer, waartydens ek onbetrokke gebly het en gepoog het om nie die dinamiek van die deelnemer se werksituasie te beïnvloed nie (Nieuwenhuis, 2007:85). Weens finansiële en tydsbeperkinge is gepoog om, waar moontlik, op die dag van 'n onderhoud met 'n deelnemer, ook die observasie te doen. 'n Observasieskedule is saamgestel (addendum B) om doelgerigte waarneming te verseker, maar dit laat ook ruimte vir verdere indrukke, soos die interaksie met leerders en kollegas, en optrede in die werksomgewing wat 'n aanduiding van werksvervulling mag wees.

4.6.1.4 Tydstipbeskrywings

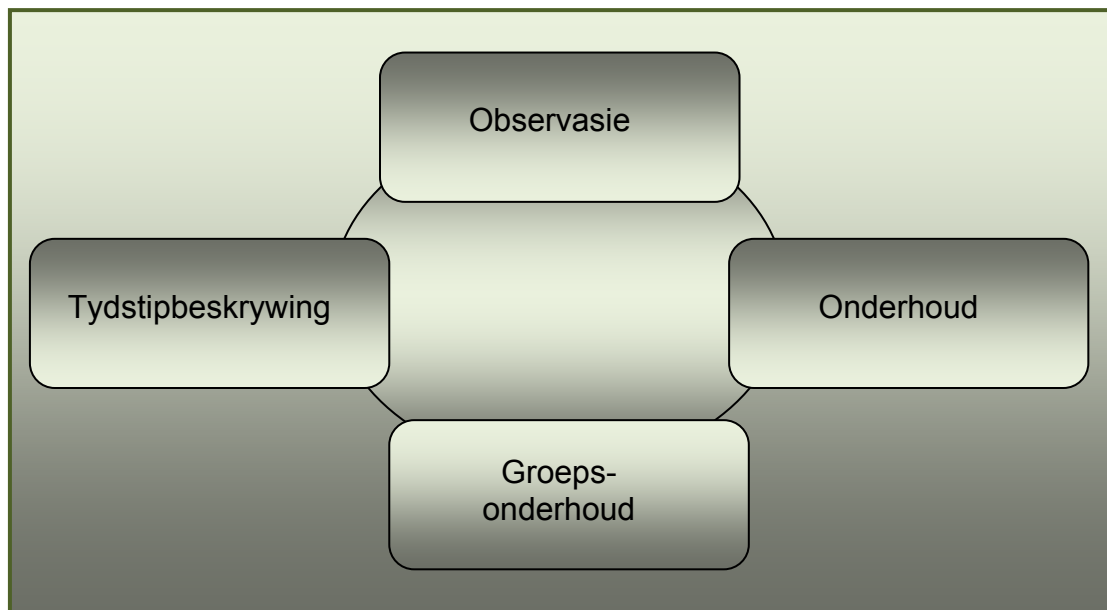
Soos aangetoon in paragraaf 1.7.2.1 is tydstipbeskrywings beplan om as aanvullende data-insamelingstrategie gebruik te word. 'n Tydstipbeskrywing is 'n dokument wat deur 'n deelnemer geskryf word oor ervarings in die werksplek en is 'n variasie op 'n dagboekinskrywing. Opvoeders het deur middel van 'n SMS 'n aanduiding van die dag waarvoor opmerkings gemaak moes word, ontvang. Die dokument bevat 'n beskrywing van die taak waarmee sy besig was toe sy die

SMS gekry het, en gee die belewenis van vervulling op daardie tydstip weer. Die deelnemer se ervaring van werksvervulling op die tydstip word ook vergelyk met haar algemene belewenis van en persepsies oor vervulling in die werksplek.

Tydstipbeskrywings voldoen aan Merriam (1998:116) en Nieuwenhuis (2007:83) se kriterium vir alle data-insamelingstrategieë, naamlik 'n unieke bydrae tot die beantwoording van die navorsingsvraag. Babbie en Mouton (2007:309) meen die op skrif stel van ervarings, in teenstelling met onderhoude waartydens die deelnemer praat, kan subtile nuanses van persepsies weergee, waarvan die navorser onbewus mag wees en wat die deelnemer nie bereid is om te sê nie. Aangesien die tydstipbeskrywings sonder die teenwoordigheid van die navorser geskryf word, kan die deelnemer groter vrymoedigheid en tyd hê om haarself behoorlik uit te druk. Aan die ander kant kan die deelnemer verplig voel om bloot iets neer te skryf omdat sy versoek is om dit te doen, sonder dat haar werklike gevoelens en persepsies weergegee word (Hatch, 2002:142). Kategorieë wat in die navorsergegenereerde dokument vervat is, kan ook vrye uitdrukking inhibeer (Babbie & Mouton, 2007:301), omdat dit ander aspekte waaroor die deelnemer sou wou skryf, uitsluit. Die vorm wat vir hierdie studie ontwerp is (sien addendum C) bevat egter 'n afdeling waarin deelnemers enige opmerking sou kon maak om beperkings wat bepaalde kategorieë daarstel, uit te kanselleer.

4.6.2 *Kristallisering van data*

Die data-insamelingsproses is beplan om al die strategieë (Nieuwenhuis, 2007:83) in die belang van kristallisering van data te integreer sodat 'n geheelbeeld van werksvervulling verkry kan word. Met kristallisering, wat as 'n alternatiewe term vir triangulasie beskryf kan word (Gall *et al.*, 2007:474), word bedoel dat elke strategie unieke nuanses van betekenis kan blootlê, net soos die fasette van 'n kristal sou doen. Figuur 4.1 illustreer die vier strategieë wat by verskillende skole toegepas is.



Figuur 4.1: Strategieë van data-insameling

Die volgorde van die vier komponente het gevarieer na gelang van die omstandighede by die onderskeie skole. By een skool is byvoorbeeld geen groepsonderhoude met die drie opvoeders wat daar werksaam is, gevoer nie, maar by 'n ander is 'n groepsonderhoud met opvoeders van verskillende skole gevoer. Daar is ook voorsien dat, sou tydstipbeskrywings deur groepsonderhoude voorafgegaan word, die funksie daarvan sou kon wissel. In so 'n geval sou deelnemers tydens die groepsonderhoude kommentaar op tydstipbeskrywings kon lewer. As tydstipbeskrywings na groepsonderhoude sou plaasvind, is voorsien dat 'n breër perspektief op andere se ervarings deelnemers se eie tydstipbeskrywings kon verryk. Die sentrale doel van alle data-insamelingsprosedures was deurlopend om beter begrip vir werksvervulling by Graad R-opvoeders te verkry. Die een fase van data-insameling beïnvloed gevolglik die ander, en die proses vind gelyktydig plaas.

4.7 Data-analise

In kwalitatiewe navorsing is die insameling en analise van data, in teenstelling met 'n kwantitatiewe benadering, 'n gelyktydige proses (Merriam, 1998:151).

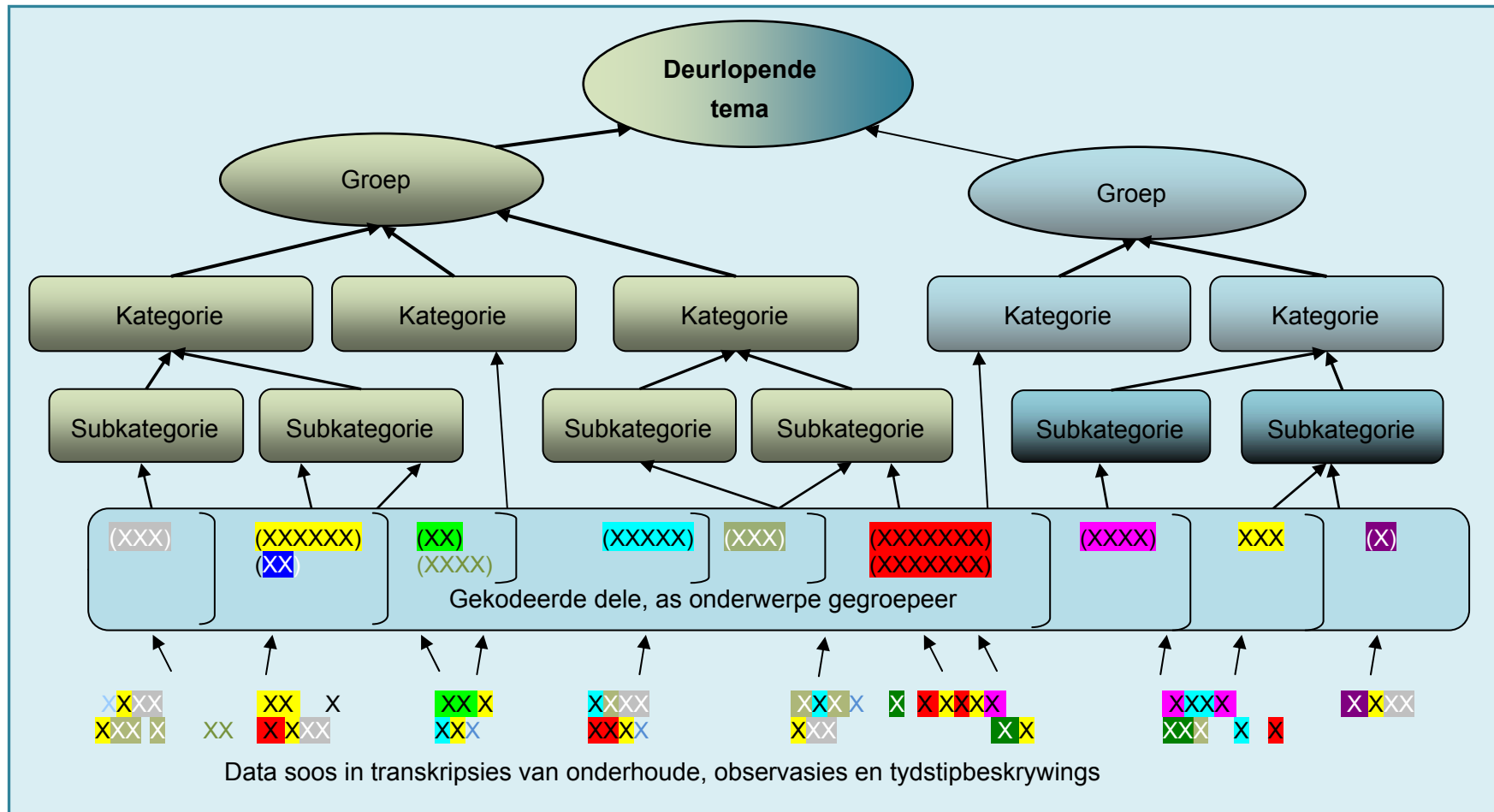
Merriam word ondersteun deur McMillan en Schumacher (2001:465-466) wat onderskei tussen die aanvanklike ontdekkingsanalise wanneer die navorser die skole betree, en die interim-analise waartydens refleksie oor versamelde data leemtes blootlê en daaropvolgende data-insameling beïnvloed. Deurlopende analise help om fokusse te verfyn en kan lei tot beter begrip van die betekenis wat opvoeders aan werksvervulling gee namate die data-insamelingsproses voortgaan. Patton (2002:149) meen dat, om vroeg in die navorsingsproses met analise in kwalitatiewe navorsing te begin, die kwaliteit daarvan verbeter omdat inisiële data die navorsingsproses in 'n ander rigting kan stuur.

Data-analise is in hierdie studie gebaseer op die interpretivistiese filosofie en gemik op die ondersoek van betekenisvolle inhoud van die data sodat opvoeders se persepsies, belewenisse en gevoelens rakende werksvervulling beskryf kon word. Dit is gedoen deur middel van induktiewe analise van die data, waar die hoofdoel was om toe te laat dat bevindings vanuit die data na vore tree (Nieuwenhuis, 2007:99-100). Konstante vergelykings is gebruik om binne elke onderhoud-transkripsie, observasie-opsomming en tydstipbeskrywing te analiseer. Daar is ook vergelykings tussen die verskillende data-insamelingsmetodes getref om intensief geanaliseer te word.

Hoewel deurlopende analise plaasgevind het, is spesifieke stappe gevolg nadat alle data ingesamel is. Daar is herhaaldelik deur al die data gelees, asook deur die aantekeninge en kommentaar wat tydens refleksie oor data in die joernaal geskryf is, ten einde 'n globale indruk van onderwerpe te verkry. Hierna is betekenisvolle stukkies inligting in al die databronne wat potensieel tersaaklik vir die studie is, gekodeer (sien addendum G). Hierdie kodes is onder onderwerpe saamgevoeg. Vanuit hierdie groepies onderwerpe het weer in 'n beperkte aantal subkategorieë of kategorieë ontwikkel nadat elkeen met die ander vergelyk is. Daar is oor die drie databronne heen gelees om te wete te kom watter stawende of weersprekende inligting na vore kom voordat kategorisering plaasgevind het. 'n Definisie is vir elke kategorie geformuleer om 'n omvattende, gedetailleerde beskrywing van die groepies onderwerpe wat daaronder val, weer te gee. Die vyf kategorieë het op hulle beurt in een van twee groepe geval, naamlik arbeidsregtelike perspektiewe en vakgebiedverwante perspektiewe. 'n

Deurlopende tema, naamlik 'n passie om 'n verskil te maak, is ten slotte geïdentifiseer.

Figuur 4.2, wat uit McMillan en Schumacher (2001:477) aangepas is, illustreer die basiese proses wat gevolg is. Hoewel ek bewus was van moontlike kategorieë soos in die literatuuroorsig na vore gekom het (byvoorbeeld die verhouding met die werkgewer), is dit nie as enigste riglyn gebruik nie. Ek was ontvanklik vir nuwe ontluikende kategorieë wat uit die data na vore kon kom. Kodering van die gemerkte dele asook die kategorisering het grotendeels uit die data self ontwikkel en het by die navorsingsvraag aangesluit.



Figuur 4.2: Data-analiseproses

Aangepas uit McMillan en Schumacher (2001:477) .

Vervolgens is gesoek na patrone wat uit die data na vore gekom het, en wat 'n aanduiding van moontlike verbande tussen kategorieë kon weergee. In die soeke na patrone is al die data weer beoordeel en vermoedens van patrone wat vroeër ontstaan het, sorgvuldig oorweeg om verbande tussen die verskillende aspekte van deelnemers se oortuigings, ervarings en optrede te probeer verstaan. Ek het probeer bepaal hoe goed die versamelde data die navorsingsvraag beantwoord en watter data sentraal staan in die opheldering van die verskynsel van werksvervulling by Graad R-opvoeders. In die proses is die vertrouenswaardigheid van data probeer bevorder deur byvoorbeeld vae stellings, mededelings deur emosionele deelnemers en subtiele invloede in die skool met kritiese sensitiwiteit te beoordeel. Ek was deurgaans bewus van my subjektiewe betrokkenheid en moontlike persoonlike invloed op die situasie, aannames en ingesteldheid tydens data-analise. Enkele ander strategieë om vertrouenswaardigheid te bevorder word in die volgende paragrawe bespreek.

4.8 Vertrouenswaardigheid

Die kwaliteit van navorsingsresultate word grootliks bepaal deur die geldigheid en betroubaarheid daarvan (Merriam, 1998:198). In positivistiese studies kan kriteria soos interne en eksterne geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit as belangrik beskou word (Leedy & Ormrod, 2005:97-100). Hierdie navorsing is kwalitatief en word gelei deur 'n interpretivistiese epistemologiese oriëntasie. Gall *et al.* (2007:473) haal Guba en Lincoln (1994) aan wat aantoon dat die positivistiese kriteria in sodanige navorsing vervang word met terme soos geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en bevestigbaarheid. Om hierdie rede word die term “vertrouenswaardigheid” gebruik. Verskillende strategieë is gebruik om vertrouenswaardigheid te bevorder.

Eerstens is veelvuldige databronne gebruik, wat soms triangulasie genoem word (Babbie & Mouton, 2007:103). Hoewel aangevoer word dat vertrouenswaardigheid bevorder word wanneer bevindings by een databron deur 'n ander gestaaf word (Nieuwenhuis, 2007:113), argumenteer Patton (2002:248) dat die gebruik van verskillende databronne eerder bedoel is om deur middel van inkonsekwenthede dieper insig te bekom oor die verskynsel wat ondersoek word.

Ek het aangesluit by die alternatiewe term vir triangulasie, naamlik kristallisasie (Richardson, 2000:923). Met die kristal-metafoor word die veelfasettige en veranderende aard van menslike betekenisgewing van belewenisse, oortuigings en gevoelens jeens werksvervulling goed verbeeld. Elke strategie van data-insameling kan 'n ander subtiële nuanse van betekenis weergee. Kristallisasie sluit ook goed aan by kwalitatiewe navorsing, waarin daar nie van vaste punte, soos die driehoek-metafoor van triangulasie veronderstel, gebruik gemaak word nie. Die verskillende strategieë mag fyn nuanseverskille en diep insigte na vore bring, wat groter begrip van die verskynsel wat ondersoek word, tot gevolg kan hê.

Tweedens is transkripsies van onderhoude, opsommings tydens observasie en voorlopige interpretasie van tydstipbeskrywings aan deelnemerbevestiging (Leedy & Ormrod, 2005:100; Merriam, 1998:204) onderwerp om feitelike korrektheid en volledigheid te verseker. Tydens analise is telefonies met deelnemers geskakel om seker te maak dat my interpretasie strook met die inligting wat hulle aan my gegee het. Ek het ook die moontlikheid in gedagte gehou dat my teenwoordigheid tydens observasie bevindings kon beïnvloed.

Derdens is rekordhouding van notas en opsommings tydens refleksie as belangrik beskou. Die joernaal oor data-insameling en besluite rakende onderwerpe en kategorisering tydens analise laat 'n spoor ("*audit trail*") van die verloop en uitvoering van die hele navorsingsproses (Gall *et al.*, 2007:474).

Die konteks waarbinne die verskynsel van werksvervulling ondersoek is, is noukeurig beskryf en aanhalings is 'n weergawe van deelnemers se persepsies, oortuigings en ervarings rakende werksvervulling (McMillan & Schumacher, 2001:494). Sensitiwiteit is openbaar ten opsigte van werksomgewings waarin persone nie "uit een mond praat" nie (Gall *et al.*, 2007:475), en ook ten opsigte van onuitgesproke oortuigings wat deur middel van stiltes, humor en gebare weergegee is.

4.9 Etiese oorwegings

Die volgende aspekte is oorweeg om die navorsing eties korrek uit te voer.

4.9.1 *Toestemming vir die navorsing*

Volgens Leedy en Ormrod (2005:101-102) sentreer etiese aangeleenthede om die volgende kategorieë: die fisiese en psigologiese beskerming van deelnemers, ingeligte toestemming vir deelname aan die navorsing, beskerming van die reg op privaatheid en eerlikheid. Voordat die navorsing onderneem is, is skriftelike toestemming daarvoor deur die kantoor van die hoof van die Kenneth Kaunda-distrik verleen (sien addendum H). Tydens die navorsing is die lys van skole waarvoor aanvanklik toestemming verleen is, uitgebrei met een skool in 'n spesifieke gebied om data van 'n ryk gehalte te kon versamel. Ook hiervoor is skriftelik toestemming verleen. Skoolhoofde en deelnemers is vooraf ingelig oor die aard en doel van die navorsing, waarna die deelnemers vrywillig tot deelname toegestem het. Deelnemers is ingelig dat hulle op enige stadium kon onttrek van deelname aan die onderhoude en observasies, of hulle aanvanklik verklaarde bereidheid om 'n tydstipbeskrywing te voltooi, kon opsê.

4.9.2 *Vertroulikheid en anonimiteit*

Al die deelnemers is verseker van volle vertroulikheid en anonimiteit. Geen persoonlik identifiserende inligting is geopenbaar nie en geen skool se naam is genoem nie. Deelnemers is daarvan in kennis gestel dat hulle op enige stadium van die navorsing op grond van hul reg op privaatheid kon onttrek sonder opgaaf van 'n rede, om verder aan die navorsing deel te neem, al sou hulle ook aanvanklik toestemming tot deelname gegee het. Geeneen het tydens die onderhoude hierdie opsie uitgeoefen nie, maar sommige het wel laat blyk dat hulle anonimiteit as 'n voorwaarde vir deelname stel.

Klankopnames asook die transkripsies daarvan is net vir die projekteier, studieleiers en die navorser ter insae. Die beskikbaarstelling daarvan sou as 'n skending van die deelnemers se privaatheid beskou kon word. In die analise word net kontekssekkende inligting weergegee, soos beskrywings van die omgewing, tipe skool en vlak van opleiding van die deelnemers, sodat beter perspektiefstelling verkry kon word. In die lig van die tema, waar deelnemers ook werknemers is en kritiek teenoor werkgewers onvermydelik uitgespreek is, is anonimiteit van soveel groter belang. Voorts het ek skole nie met 'n kritiese

ingesteldheid besoek nie en alle vorme van kritiek op toerusting, leerstrategieë en bestuurstegnieke is vermy.

Aangesien die populasie beperk was tot 'n spesifieke geografiese gebied waarin verskeie deelnemers onderling aan mekaar bekend is, sou identifiseerbare inligting anonimiteit kon skend.

4.10 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die interpretivistiese epistemologiese oriëntasie van die navorsing eerstens verduidelik, waarna die rasionaal vir die kwalitatiewe navorsingsontwerp weergegee is. 'n Beskrywing van die data-insamelingsproses deur middel van onderhoude, observasie en tydstopbeskrywings asook die wyse waarop data-analise plaasgevind het, het daarop gevolg. Die hoofstuk is afgesluit met verwysings na vertrouenswaardigheid en enkele etiese aspekte rakende die navorsing.

Teen hierdie agtergrond van die beskrywing van teoretiese aspekte betreffende die navorsingsbenadering en -ontwerp, word in die volgende hoofstuk die data-ontleding gerapporteer.

HOOFSTUK 5: ONTLEDING VAN EMPIRIESE DATA

5.1 Inleiding

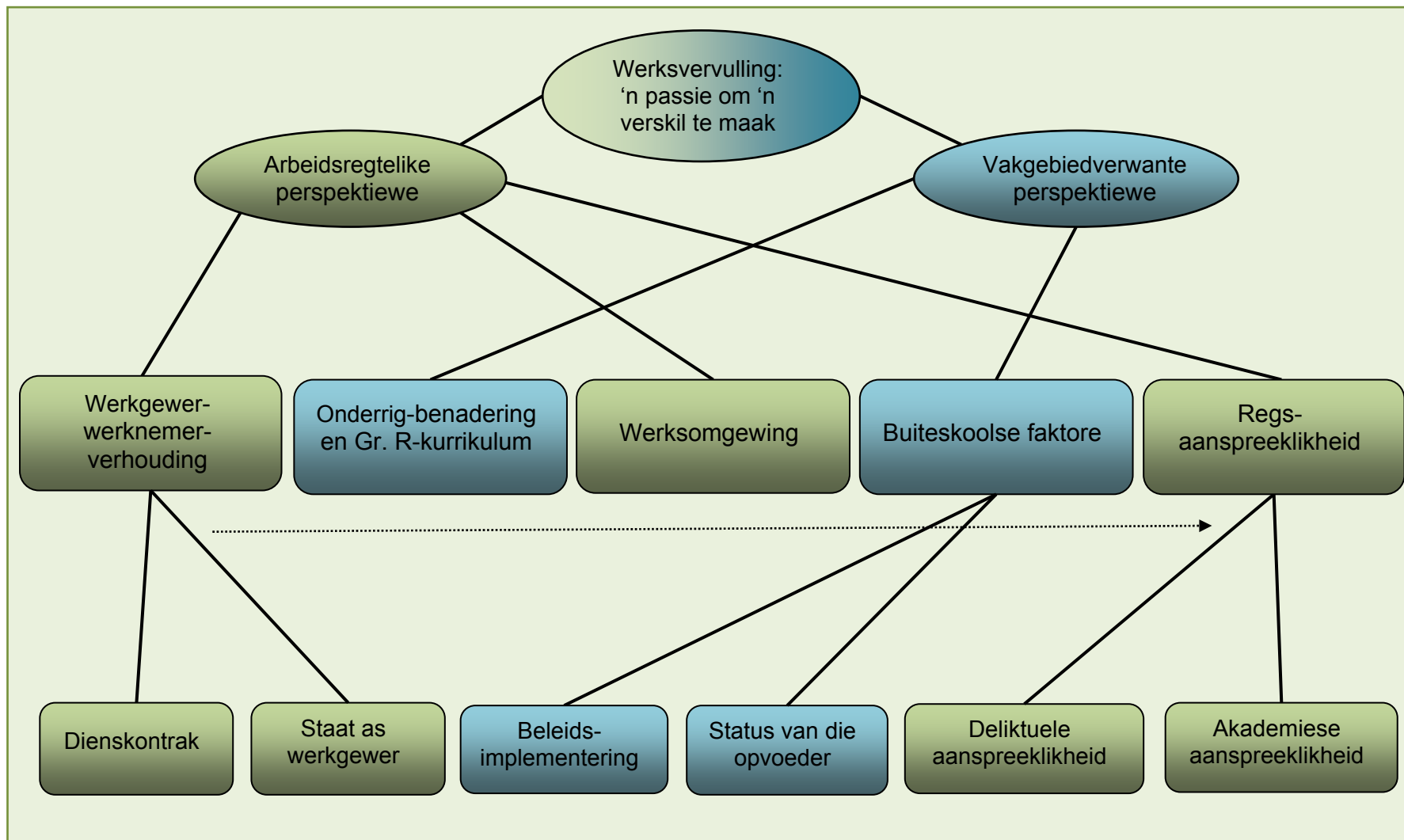
Die kernnavorsingsvraag, naamlik hoe die Graad R-opvoeder werksvervulling beleef, word in die hieropvolgende analise van empiriese data sentraal gestel. Die regs-determinante wat voorsiening maak vir geborgenheid in die werksplek (sien hoofstuk 2), asook die aard van Graad R-onderwys (sien hoofstuk 3) dien as agtergrond vir die analise van data.

Die deelnemers se beskrywing van beleefde werksvervulling word voorts geïnterpreteer vanuit die definisie van werksvervulling wat in hoofstukke 1 (sien par 1.4.3) en 3 (sien par 3.4.1 en 3.4.2) geformuleer is. Daarvolgens sal 'n opvoeder in dieselfde mate werksvervulling beleef as die mate waarin daar aan haar verwagtings in die werksplek voldoen word (Evans, 1998:12-16; Luthans, 1987 soos aangehaal in Education Labour Relations Council (ELRC), 2005:2). Hoewel die verwagtinge van verskillende opvoeders vanselfsprekend uiteenlopend is, het daar vyf kategorieë van onderwerpe uit die data na vore getree wat bespreek sal word, naamlik die werkgewer-werknemerverhouding, die onderrigbenadering en Graad R-kurrikulum, die werksomgewing, buitesekondêre faktore, en regs-aanspreeklikheid. Hierdie kategorieë bestaan uit drie arbeidsregtelike en twee vakgebied-verwante perspektiewe. 'n Tema wat deurlopend voorkom, naamlik die passie om 'n verskil te maak, word ten slotte bespreek. Figuur 5.1 is 'n verfyning en verbesondering van Figuur 4.2 (sien par 4.7) en dui die hoofmomente van die hoofstuk aan.

5.2 Aanbieding van kategorieë

Die volgorde waarin kategorieë bespreek word, is om redes wat hierna volg, gekies. Aangesien die studie vanuit 'n arbeidsregtelike perspektief beskou word, word die werkgewer-werknemerverhouding eerste bespreek. Daarna, om die werksomgewing in perspektief te stel, word eers 'n oorsig oor die onderrigbenadering en Graad R-kurrikulum gegee. Buitesekondêre faktore volg dan

natuurlikerwys na die bespreking van die skool as werksplek. Regsaanspreeklikheid sal, weens die regstegniese aard daarvan, eers in konteks beskou kan word na al die ander kategorieë bespreek is. 'n Deurlopende tema wat uit al die data na vore getree het, naamlik die passie om 'n verskil te maak, word ten slotte aangebied.



Figuur 5.1: Aanbieding van kategorieë en tema oor die persepsies van werksvervulling van die Graad R-opvoeder

Twaalf individuele onderhoude en twee groepsonderhoude met Graad R-opvoeders is gevoer. Om deelnemers se reg op privaatheid te beskerm, word in hierdie analise net betreffende die konteks van hul werksplek, indiensnemingsverhouding en persepsies van werksvervulling tussen deelnemers onderskei. Die doel met die data-analise was om 'n geheelbeeld van die verskynsel van werksvervulling te vorm, soos beleef en beskryf deur persone wat direk daarmee te doen het.

5.2.1 *Die werkgewer-werknemerverhouding*

Die steekproef het verskillende indiensnemingsverhoudings verteenwoordig, waaronder beheerliggaam-aanstellings, waar die openbare skool as werkgewer optree; persone in diens van die staat, en persone in diens van onafhanklike laer- en pre-primêre skole. In die bespreking van die werkgewer-werknemerverhouding word aanvanklik gefokus op die verhouding tussen werkgewer en werknemer in die algemeen, voordat oorgegaan word na die dienskontrak en die staat as werkgewer.

Volgens Grogan (2009:16) ontstaan 'n diensverhouding wanneer partye ooreenstem om as werknemer sekere dienste te lewer, waarvoor hy/sy deur die werkgewer vergoed sal word. Die verhouding met die werkgewer kan 'n belangrike komponent van 'n werknemer se werkslewe verteenwoordig. Die meeste deelnemers aan hierdie navorsing is egter so toegespits op hul taak as opvoeders in diens van die opvoeding van die Graad R-kind, dat die verhouding met die werkgewer vir hulle van sekondêre belang skyn te wees. Die meeste deelnemers sien hulself in die eerste plek as opvoeders en daarna as werknemers. In onderhoude oorheers verwysings na die voordele van die kind dikwels verwysings na hul eie werkslewe. Die aard van betrokkenheid van werkgewers by die opvoeders se werk bepaal in 'n hoë mate hoe die deelnemers hul werkgewers se invloed beleef, en derhalwe ook hoe hulle werksvervulling deur hierdie verhouding beïnvloed word. Sommige deelnemers beleef die werkgewer as “daar ver, hulle betaal net ons salarisse” en “ons het amper nie kontak met hulle nie”, terwyl ander die skoolhoof as werkgewer beskou weens sy

onmiddellike betrokkenheid by die daaglikse taakuitvoering: “Hy staan ook onder die departement, maar vir my... sal ek sê, is hy maar die werkgewer.”

Deelnemers koester bepaalde verwagtinge rakende die werkgewer, soos in onderhoude na vore gekom het. Die eienskappe van die ideale werkgewer is deur die deelnemers geformuleer as iemand wat werklik ingelig is rakende die werk wat sy (die deelnemer) doen, wat betrokkenheid openbaar en taakuitvoering wil bevorder deur leiding te gee en 'n voorbeeld te stel. Een deelnemer verwoord haar verwagtinge van die werkgewer só:

’n Organisasie wat jou verder oplei soos wat jou behoefte is, wat jou potensiaal verder ontwikkel, sodat jy nie stagneer nie; wat jou ondersteun en wat daar is as jy ’n krisis het en wat jy kan kontak, dat dit nie ’n issue moet wees nie.

Dit is duidelik dat hierdie deelnemers se verwagtinge sentreer om die werkgewer se betrokkenheid by en rol in kwaliteit-taakuitvoering. Wanneer die definisie van werksvervulling wat in hierdie studie gebruik word (sien par 1.4.3 en par 3.4.1) as riglyn gebruik word, kan aanvaar word dat Graad R-opvoeders in dieselfde mate werksvervulling sal ervaar as wat daar aan hul verwagtinge rakende die werkgewer voldoen word.

Deelnemers se siening van hulself as werknemers het die werkgewer-werknemerverhouding, soos beleef deur Graad R-opvoeders, verder toegelig. Op die versoek “vertel my van jou regte as ’n werknemer”, het deelnemers vaag en ontwykend geantwoord: “Ek het nou nog nie só daaraan gedink nie” en ’n ander meen: “Ek is eintlik baie oningelig oor my regte.” In een groepsonderhoud is die huiwering om oor die aangeleentheid te praat, soos volg geïnterpreteer: Eerstens word daar ’n negatiewe konnotasie aan die opeis van regte geheg: “Ons het net voorregte”, en die toon van ontevredenheid met ’n aspek van die werk (byvoorbeeld salaris) word gelyk gestel met “... ’n getoi-toi in die strate”. Tweedens skyn dit asof deelnemers die opeis van regte nie as moreel regverdigbaar beskou nie en beslis nie versoenbaar met deelnemers se siening van hulself as Graad R-opvoeders nie. “Die tipe mens, dink ek, wat ’n Graad R-juffrou is, is net te medemenslik...” Daar kan derhalwe afgelei word dat deelnemers die ideale werknemer sou kon sien as dié een wat nooit kla nie. Dit

verklaar moontlik waarom ten minste twee deelnemers aangedui het dat hulle nie met die werkgewer of skoolhoof oor minder bevredigende aspekte van hul werk wil praat nie. Ek maak daarom die afleiding dat die meeste deelnemers dit moeilik vind om hul professionele identiteit met hul werknemerskap te integreer.

In die paragrafe wat volg, word deelnemers se ervarings rakende die dienskontrak bespreek.

5.2.1.1 Die dienskontrak

Die populasie het deelnemers met verskillende werkgewers en verskeie tipes dienskontrakte ingesluit. Die meeste deelnemers in diens van die staat is nie seker oor die inhoud van hul kontrakte nie, en dui bloot aan dat hulle aangestel is vir Graad R op 'n tydelike of permanente basis. Twee deelnemers meen: “Het ons wat by die departement werk, 'n kontrak?” en: “Ek weet net ek het 'n aanstellingsbrief gekry.” Hierteenoor is deelnemers in diens van die skool byna pynlik bewus van hul diensvoorwaardes, veral aangesien hul salarisse aansienlik van dié van deelnemers in diens van die staat verskil. Die strewe na 'n departementele pos is derhalwe deur meer as een opvoeder uitgespreek. Een deelnemer in diens van 'n privaatskool het 'n mondelingse dienskontrak, wat die reg wel as bindend beskou (Van der Merwe *et al.*, 2004:295), maar wat besliste nadele het, veral ten opsigte van spesifieke bepalings rakende die verwagte prestasies van die onderskeie partye. Hierdie deelnemer vertrou egter op die lojaliteit in die verhouding met die werkgewer wat oor jare heen opgebou is. Sy stel dit soos volg: “Maar die verhouding wat ons opgebou het deur die jare... daar is darem 'n mate van 'n lojaliteit.” Alhoewel daar verskillende tipes dienskontrakte bestaan, moet alle kontrakte aan sekere regsvereistes voldoen (sien par 2.5).

Soos aangetoon in die bespreking van die gemeenregtelike regsbeginseel *caveat subscriptor* (sien par 2.5), impliseer 'n dienskontrak onder andere dat “iemand wat 'n dokument onderteken met die wete dat dit 'n regshandeling uitdruk, gebonde gehou behoort te word aan die skyn van instemming wat hy daardeur skep” (Van der Merwe *et al.*, 2004:49). Verder is wilsooreenstemming tussen kontraktante een van die vereistes van 'n geldige dienskontrak (Rossouw, 2010:90). Dit impliseer onder meer dat die Graad R-opvoeder duidelikheid moet

hê oor wat die aard van die dienste is wat sy moet lewer. Hierdie aspekte van dienskontrakte rakende deelnemers se ervarings het in onderhoude na vore gekom en die nie-nakoming van die vereistes vir geldige kontraksluiting het werksvervulling beïnvloed, soos in die hieropvolgende paragrawe uiteengesit sal word.

Die vereistes rakende die taal van onderrig word gewoonlik in 'n advertensie vir 'n Graad R-pos aangedui en vorm uiteraard deel van die diensvoorwaardes. Die opvoeder wat die pos aanvaar, kan verwag dat sy in die vereiste taal onderrig sal gee aan leerders wat daarin onderrig moet ontvang. Een deelnemer, wat voorheen by 'n nie-regeringsorganisasie Graad R-opvoeders in 'n ander provinsie opgelei het, is aangestel in 'n pos met Engels as taal van onderrig. By diensaanvaarding moes sy beleef dat al die Graad R-leerders Setswana-sprekers was en net twee in die klas Engels redelik goed kon verstaan. Die eerste sin van haar onderhoud was betekenisvol: "Ek kan vir jou baie van werksvervulling vertel, maar... (lag)... dis goed jy het nie die eerste kwartaal gekom nie." Sy beskryf gevoelens van magteloosheid en frustrasie toe sy besef het

ek kan nie met hulle kommunikeer nie. Ek kyk vir hulle en hulle staan hier en kyk vir my.... Jy weet, die gevoel van... ek, wat ander opgelei het, kan nou nie 'n Graad R-klas hanteer nie. Ek kan nie 'n roetine vestig nie, niks... ek kan hulle bloot nie onderrig nie!

Haar gevoelens van ongeborgenheid kan beter verstaan word in die lig van haar behoefte om kwaliteitdiens te lewer in 'n voorheen benadeelde gemeenskap en haar sterk gefokusde benadering van die bereiking van leeruitkomst: "... ek is nogal 'n ou wat wil hê my goed moet reg wees".

Hier is egter sprake van meer as net die skep van 'n psigologies ongeborge werksomgewing weens die afwyking van die kontrakbepalings. Die weerhouding van die inligting rakende die leerders se vaardigheid in die taal van onderrig (waarvan beheerliggaamlede bewus was, want voorheen is Graad R-leerders in hul moedertaal onderrig) tydens die onderhoud met die voornemende werknemer kan, ingevolge art 23 van die Grondwet, as onbillike arbeidspraktyk

beskou word. Die taal van onderrig verteenwoordig in Graad R-onderwys die belangrikste instrument waarmee taakuitvoering moet geskied. Indien 'n voornemende werknemer oningelig gelaat word ten opsigte van so 'n kernbelangrike aspek van haar werk en sy onder die indruk gelaat word dat Graad R-leerders die taal van onderrig magtig is, word die kontraktuele vereiste van wilsooreenstemming nie nagekom nie. Die bedoeling van die beheerliggaam, naamlik om vir Setswana-sprekende leerders Engels aan te leer, verskil van die bedoeling van die opvoeder om leerders wat reeds Engels magtig is, in Graad R te onderrig. Volgens Van der Merwe *et al.* (2004:21) is daar nie konsensus tussen partye as daar oor die gevolge wat hulle in die lewe wil roep, verskil word nie. Dit dui dus op die afwesigheid van wilsooreenstemming, wat die grondslag vir 'n geldige kontrak is. Daar is nie aanduidings van opset by die beheerliggaam nie, en die situasie kan seker nie as opsetlike misleiding getipeer word nie, maar die gevolge van die optrede veroorsaak 'n psigologies ongeborge werksomgewing en verskraalde werksvervulling. Die aanleerproses van die taal duur ook klaarblyklik langer as een kwartaal, wat beteken dat die omstandighede in die werksomgewing nie binne 'n kort tydperk verander nie.

Hoewel die deelnemer geïmpliseer het dat leerders na 'n kwartaal die nuwe taal magtig was, het 'n insident tydens observasie in September die teendeel bewys. Een leerder het 'n Setswana woord of frase in sy Engelse sin gebruik, waarvoor geen leerder die Engelse weergawe kon gee nie. Die deelnemer kon nie daarop reageer nie, en 'n potensiële leergeleentheid kon nie benut word nie.

Die inhoud van dienskontrakte wat met Graad R-opvoeders aangegaan word, verskil van skool tot skool. 'n Deelnemer wat by 'n privaatskool werk, het ervaar dat haar kontrak nie gereeld aangepas word namate verpligtinge uitgebrei word nie en beleef hierdie praktyk as onbillik:

Ek was by die 4-5-jarige groepie en toe die Graad R-juffrou weggaan, is ek na Graad R geskuif. Van daar af kry ek verantwoordelikhede by: ek moet trompoppies doen. Ek is onderhoof, so ek moet dit doen en dat doen. Maar dit staan nie in my kontrak nie. Ek het nie 'n nuwe, aangepaste kontrak gekry nie.

Hierdie praktyk sou as onbillik beskou kon word en tas, soos die meeste vorme van onbillikheid, die werknemer se gevoel van geborgenheid aan.

Nie-geborgenheid is ook deur 'n deelnemer ervaar wat 'n termynaanstelling (sien par 2.5) het. Volgens Grogan (2009:41) ontstaan 'n termynaanstelling wanneer die tydperk waarop die dienskontrak verstryk, gespesifiseer word. 'n Persoon met 'n tydelike kontrak vir een jaar wat telkens hernu moet word, beleef 'n worsteling met haarself, haar werk en haar gesin wat haar menswaardigheid en selfbeeld skaad. Sy werk elke jaar hard om die kontrak te behou, maar het nie die moed om 'n beter salaris te versoek nie. Sy voer aan dat die werkgever dan sou kon besluit om “die klasse groter te maak... meer kinders by 'n juffrou... en dan het hulle my nie nodig nie”. Hierdie situasie bevestig Joubert en Bray (2007:111) se siening dat skole termynaanstellings met opvoeders kan aangaan sonder die vooruitsig van beter voordele. Dit kom derhalwe voor asof termynaanstellings (sien par 2.5) potensieel tot ongeborgenheid kan lei as die werkgever van die werknemer se kwesbare posisie misbruik sou maak. Die Graad R-opvoeder binne 'n diensverhouding waar sy nie geborge genoeg voel om vir beter voordele te beding nie, ervaar 'n mindere mate van werksvervulling.

Die Skolewet (SA, 1996b) maak in art 20(4) voorsiening vir die aanstelling van opvoeders deur die skool, addisioneel tot die staat se diensstaat. In die praktyk kom dit voor asof hierdie soort aanstelling ook 'n invloed op werksvervulling uitoefen, aangesien die verwagtinge van die werknemer en haar vergoeding daarmee verband hou. Een deelnemer met so 'n beheerliggaam-aanstelling meen

... dit maak 'n mens negatief, want jy voel jy sit net soveel in, jy moet aan al die vereistes voldoen waaraan departementele mense moet voldoen, jou kinders moet aan die einde van die jaar dieselfde dinge kan doen wat kinders by 'n departementele persoon moet kan doen en gereed wees vir graad 1, maar jy kry 'n derde van hulle salaris, so... dit maak 'n mens nogals mismoedig, partykeer.

'n Ander deelnemer meen: “Hoekom kan 'n ou wat swakker as ek gekwalifiseer is, wat patetiese werk lewer en wat staak, soveel meer as ek kry?” In 'n fokusgroep-onderhoud is die gedagte uitgespreek dat die staat sy plig om die Graad R-

kinders op te voed, versuim deur so swaar op beheerliggaamposte te leun. Die staat as werkgever en deelnemers se persepsie van werksvervulling in diens van die staat word dus vervolgens beskou.

5.2.1.2 Die staat as werkgever

Wanneer beleefde ervarings van deelnemers vanuit 'n arbeidsregtelike perspektief beskou word, is dit duidelik dat die statutêre voorsiening vir potensiële geborgenheid (sien hoofstuk 2), nadelig geraak kan word weens onbeholpe administrasie binne die amptenary op streeks- en provinsiale vlak. Gebrekkige kommunikasie, kontrole en beheer tydens die aanstellingsproses deur die staat as werkgever het twee deelnemers se verwagtinge verydel en werksvervulling geknou. Alle aanduidings bestaan dat genoemde persone 'n groot groep Graad R-opvoeders verteenwoordig wat almal in 'n mindere of meerdere mate op hierdie manier benadeel word.

Een deelnemer het gereageer op 'n advertensie deur 'n openbare laerskool waarin VKO vlak 4-opleiding (*ECD level 4*) die vereiste kwalifikasie was. Sy (en twee Graad R-kollegas) het aan hierdie vereiste voldoen, is aangestel en het verwag dat hul salaris by 'n departementele laerskool meer sou wees as by die privaat-kleuterskool waar sy as student van 'n VOO-Kollege praktiese onderwys gedoen het. Nadat sy reeds diens aanvaar het, het die Onderwysdepartement aangekondig dat die aanstelling foutief was, aangesien SACE-registrasie en 'n professionele kwalifikasie vir Graad R-opvoeders vereis word. Die deelnemer het derhalwe bloot 'n toelaag (*"it's a grant, not a salary"*) ontvang en is meegedeel dat sy tydelik in diens kon bly totdat 'n persoon met die vereiste kwalifikasies aangestel kon word. Hierdie geval verteenwoordig 'n eensydige verandering van diensvoorwaardes en druis in teen die grondwetlike beginsels van billike arbeidspraktyk in art 23 (sien par 2.2.5) en kontrakregtelike stipulasies rakende diensvoorwaardes. Die deelnemer in hierdie situasie verduidelik:

I don't think it's fair. Because first they advertise this post as a level 4. So I apply with level 4. I was appointed. Now after I started teaching, they say there is a problem: they want diploma. So they change.... everybody was

blaming the other one... So now they must advertise the post. So I am not permanent.

Hierdie opvoeder voel verkul deur die werkgewer asook deur die VOO-kollege waar sy opleiding ontvang het. Sy beskou haar studie as *“a waste... my studies is a waste. I must actually do diploma or a degree to be permanent”*. As in ag geneem word dat 'n laerskoolonderwyser in haar kultuurgroep en omgewing 'n hoër status geniet as 'n kleuterskoolonderwyseres (*preschool teacher*), en dat die deelnemer benewens haar pos, ook die tydelike hoër aansien in die gemeenskap gaan verloor, kan die negatiewe effek van die ervaring begryp word.

'n Ander deelnemer het ervaar dat besluite wat deur 'n prominente amptenaar in die provinsie geneem is, haar regte aangetas het. Sy het 'n bepaalde standaard van optrede deur die werkgewer rakende die betaling van haar salaris verwag, wat verydel is toe die salaris eers vier maande nadat sy diens aanvaar het, betaal is. Die bemiddeling van 'n vakbond het die proses uiteindelik bespoedig. Die amptenaar in beheer van Graad R in die provinsie het in 2009 Graad R-poste goedgekeur, die betrokke skole het kennis ontvang dat geadverteer mag word, en aanstellings is gemaak. Die amptenaar het egter in gebreke gebly om toe te sien dat die afdeling Menslike Hulpbronne begroot vir die betaling van salarisse vir persone in die poste wat geskep is. Die amptenaar het die besluit rakende poste ook nie opgevolg met die betrokke streke soos die Kenneth Kaunda-distrik, waarin die deelnemer haar bevind het nie. Die deelnemer se reg op menswaardige behandeling kragtens art 10 van die Grondwet is hierdeur aangetas, aangesien sy dit beleef het dat die werkgewer nie haar dienste as belangrik genoeg geag het om haar tydig daarvoor te vergoed nie. Die effek van die werkgewer se behandeling *“het haar selfbeeld aangetas. Dit was vir haar soos die dood om by my te kom geld leen”*, verduidelik 'n kollega. Hierdie hoogsgeskoolde en ervare opvoeder het egter ten spyte van die ervaring voortgegaan om kwaliteit-onderrig te lewer en het finansiële opofferings gemaak sodat die beste belang van die leerders gedien kon word.

Dit kom voor asof die meeste deelnemers wat die staat as werkgewer beleef, 'n onvergenoegde gevoel jeens amptenare koester. Hulle beoordeel ook die werkgewer na aanleiding van die optrede van amptenare wat hul werkslewe

beïnvloed. Deelnemers vind dit frustrerend as hulle onkundig gelaat word oor wat die onderwysdepartement beplan. "Ons weet nie wat hulle beplan nie, ons sien maar as iets gebeur." Een ervare opvoeder meen dat Graad R-opvoeders meer van die werkgewer verwag as 'n werksplek: hulle wil as opvoeders hulle volle potensiaal ontwikkel, nie net opdragte ontvang nie, en wil deelgenootskap in die werkgewer-werknemerverhouding ervaar. Ontoepaslik opgeleide deelnemers het egter waardering uitgespreek vir die werkswinkels wat deur die werkgewer aangebied word, omdat "*at least you get a lot of information there*" en 'n ervare opvoeder het dit geniet om haar kennis tydens een werkswinkel met kollegas te deel, byvoorbeeld oor hoe om leer- en onderrigsteunmateriaal te gebruik.

In die lig van die werkgewer-werknemerverhouding wat in die voorafgaande paragrafe bespreek is, word nou oorgegaan na die aard van die werk wat die opvoeder moet verrig. Die onderrigbenadering en Graad R-kurrikulum bepaal grootliks hoe haar dagtaak daar uitsien.

5.2.2 *Die onderrigbenadering en die Graad R-kurrikulum*

In hoofstuk 3 (sien par 3.5.1) is die verskillende onderrigbenaderings in VKO bespreek. In Figuur 3.1 is geïllustreer hoe die Graad R-kurrikulum op 'n kontinuum tussen 'n spelgebaseerde (informele) en 'n opvoedergesentreerde (formele) benadering geplaas kan word (Miller & Almon, 2009:44; Cleveland *et al.*, 2006:4). Presies hoe formeel of informeel die benadering is, beïnvloed die aard van die opvoeder se dagtaak. So sal die benadering byvoorbeeld haar werklading bepaal, dit sal die inkleding van die fisiese werksruimte beïnvloed, en ook watter leer- en onderrigsteunmateriaal sy sal gebruik. Die onderrigbenadering sal verder 'n koersaanduiding wees rakende leeruitkomst en wat in die breë as suksesvolle taakuitvoering beskou kan word. Die opvoeder se werksvervulling hang derhalwe af van die mate waarin sy aan onderrigverwante vereistes wat in die kurrikulum uiteengesit word, voldoen. Die interpretasie van kurrikulum-voorskrifte en die wyse waarop die leeruitkomst bereik moet word, verskil egter van skool tot skool (Dinham *et al.*, 2000:390-395; George *et al.*, 2008:150), en is 'n verdere faktor wat werksvervulling kan beïnvloed. Binne elke konteks is daar verskillende elemente, byvoorbeeld departementele amptenare,

ouers en skoolhoofde, wat druk kan uitoefen rakende die onderrigbenadering. Die wyse waarop die individuele Graad R-opvoeder hierdie druk en verwagtinge binne die skoolomgewing interpreteer, het ook 'n effek op werksvervulling. In die volgende paragrafe sal 'n beskrywing van deelnemers se ervaring van die rol van die kurrikulum en onderrigbenadering betreffende werksvervulling gegee word.

Die meeste deelnemers wat hulle mening uitgespreek het oor die onderrigbenadering, is oortuig van die waarde van 'n informele onderrigbenadering in Graad R en meen dat Graad R-leerders 'n grotendeels spelgebaseerde program moet volg. Enkele deelnemers verwys na internasionale riglyne (sien par 3.3.5) en gebruik dit as argument ten gunste van 'n spelgebaseerde benadering. Hulle ervaar die druk van owerheidsweë om meer formeel te werk, as onvanpas en frustrerend. Een deelnemer stel dit só:

'n Kind van vyf jaar leer net nie so nie. Hy leer deur spel. Jy kan al hierdie goed wat nou in werkboeke en op werksblaaie gesit word, deur middel van spel vir 'n kind leer.

Ander deelnemers is toegespits op leeruitkomste wat leerders moet “gereed kry vir graad 1”; hul klaskamers is ingerig soos 'n graad 1-klas en klassikale onderwys het tydens observasie plaasgevind. Dit kom voor asof deelnemers met minder toepaslike opleiding meer geneig was om formeel te onderrig. Uit laasgenoemde groep was daar twee deelnemers wat tydens observasie-gesprekke met trots verwys het na leerders se werkboeke, lêers met werksblaaie en “*extended literacy books*” met skrifoefeninge, soos 'n vol bladsy met die letter “r”. Een van hierdie deelnemers het in haar tydstipbeskrywing ook aangetoon dat sy vervulling sal beleef wanneer al die leerders die “werk op die korrekte wyse kan neerskryf”.

Daar is egter redes waarom deelnemers 'n spesifieke onderrigbenadering volg, waaronder faktore buite hulle beheer. Sommige opvoeders by laerskole het die persepsie dat die fisiese werksomgewing hulle dwing om opvoedergesentreerd te onderrig, wat strydig is met hul eie oortuigings en selfs as “onopvoedkundig”

beleef word. Dit beïnvloed die professionele identiteit van een deelnemer, wat voel dat sy nie haarself kan wees nie:

As jy by 'n kleuterskool instap, weet jy waarvoor jy jou inlaat: dis 'n informele opset. Die laerskool is formeel, so hier moet jy vir jouself vra: wat is jy?

Te groot klasgroepe veroorsaak frustrasie: “Gelukkig het hulle dit nou vasgestel op 25, want hierdie 32 kom nie tot hulle reg nie.” Onvoldoende klasruimte beperk onderrig tot 'n opvoedergesentreerde benadering: “Soos jy kan sien, kan ek skaars tussen die tafeltjies beweeg”.

Wanneer opvoeders ervaar dat die werkgewer, skoolhoof, kollegas of ouers se eise in stryd is met hulle oortuigings of opleiding, word hul vervulling verskraal. 'n Voorbeeld hiervan is die onkunde rakende die proses van skoolgereedwording wat opvoeders onder ouers ervaar en wat in baie gevalle tot onbillike eise lei. Dit is volgens hulle onbillik om te verwag dat die opvoeder strategieë moet gebruik wat tot nadeel van die kind is, waaronder formele leesonderrig in Graad R. “My ouers verwag ek moet hulle (die kinders) leer lees, skryf... ek moet alles doen. Want hulle betaal.” Verskeie deelnemers noem dat ouers druk op die skoolhoof plaas. Aangesien Graad R 'n bemarkingsaangeleentheid vir 'n laerskool is, is daar skoolhoofde wat in die versoeking kom om die opvoeder subtiel in 'n rigting te stuur wat sy nie wil volg nie: “Om nie kliënte te verloor nie, sing die hoof die liedjie wat die ouer wil hoor.” Dit lei tot 'n gevoel van verskeurdheid tussen wat volgens deelnemers opvoedkundig verantwoordbaar is, en wat van hulle in die werksplek verwag word. Hierdie deelnemers verklaar dat hulle emosioneel onveilig voel en dat werksvervulling min is:

Ek voel ons moet nou hierdie goeters doen en dis nie eintlik wat ek wil doen nie.

Moet 'n mens jou opleiding, persoonlike droom, visie, en als in die laai sit en toemaak en jou hand hou vir jou pay cheque? Ek kan nie my gewete verkrag nie.

Die gebrek aan insig in die onderrigbenadering en vertroue in die oordeel van die Graad R-opvoeder as vakkundige, kom ook by kollegas voor. Een deelnemer wat besig is met opleiding by 'n universiteit, ervaar dat die departementshoof aan

wie sy verslag moet doen, oppervlakkige kennis van die Graad R-kurrikulum het, maar tog aandring op 'n spesifieke formele benadering. Dit demotiveer die deelnemer, wat 'n onervare Graad R-opvoeder is, en lei tot verwarring.

On a Saturday our facilitator tells us you must do this in this way and then when you come here on Monday to implement this, your HOD will say but here we do it this way. So you see, it is two things that are not the same.

In hierdie hoofstuk is tot dusver aangetoon hoe die opvoeder haar werkgewer-werknemerverhouding beleef en watter persepsies sy oor die aard van haar taak het. Aangesien die werksplek 'n direkte invloed op die werknemer se werksvervulling kan hê, word die Graad R-opvoeder se persepsies van haar werksomgewing vervolgens ontleed.

5.2.3 Die werksomgewing

Statutêre regulering van die fisiese werksomgewing van die Graad R-opvoeder is vervat in verskillende vorms van wetgewing, waaronder die Grondwet, die Wet op Indiensneming van Opvoeders, die Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid, die Wet op Beroepsbeserings en -siektes, die gemene reg en Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole (sien par 2.2, 2.3, 2.4, 2.5). Die wetgewing vorm 'n regsraamwerk vir geborgenheid wat werksvervulling moontlik maak. In hierdie ontleding is aangetoon dat die opvoeder die reg het op 'n veilige werksplek en dat die werkgewer volgens die gemene reg verplig is om 'n redelike veilige en gesonde werksplek te voorsien (Grogan, 2005:65). Observasie by skole het aan die lig gebring dat minder veilige werksplekke wel bestaan, byvoorbeeld 'n plaasskool waarvan die hek naby 'n besige verbypad is en wat tydens drie besoeke oop was. Die aanmelding van alle besoekers by die skool word egter daar skriftelik gedoen. Ander skole is toegerus met veiligheidshekke, en by een openbare pre-primêre skool is hektye opgeplak, wat 'n aanduiding is dat die vereiste van die Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole rakende toegang tot die skool hier toegepas word. Waar Graad R-klasse oorvol (59 leerders) of swak geventileer is, kan geargumenteer word dat dit ook 'n ongesonde werksplek is. Twee deelnemers by privaatskole het sodanige werksplekke.

Die fisiese werksomgewing beïnvloed nie net veiligheid en gesondheid nie, maar ook psigologiese welsyn. 'n Deelnemer wat 'n beheerliggaam-aanstelling het, moes tydens staatsdiensstaking skool toe gaan en het aangedui dat sy onveilig gevoel het vanweë dreigemente van opvoeders van die nabygeleë township voor die staking. 'n Privaatskool, geleë op die terrein van 'n groot maatskappy, het verlede jaar baie leerders verloor omdat daar aanduidings was dat “die skool sal moet toemaak, want hulle het die grond nodig vir uitbreidings”. Tydens observasie was groot masjinerie besig met grondverskuiwing naby die skoolgebou en die deelnemer het aangedui dat die speelterrein “nou nie meer groot genoeg (is) nie”. Gebrekkige kommunikasie en onsekerheid oor die toekoms van die skool was neerdrukkend, en sy het gesê: “Ons skool gaan aan, maar waar?”

Die interaksie met die fisiese werksomgewing beïnvloed ook die kwaliteit van werkverrigting en produktiwiteit (Bergh, 2007:444). 'n Deelnemer by 'n pre-primêre skool verklaar:

Ek is baie afhanklik van my omgewing om my werk goed te doen en te geniet.

Ek voel baie gelukkig as ek sien dis helder en vrolik en mooi en alles is daar.

Verskeie deelnemers wat by Graad R-klasse in laerskole geplaas is, het aangedui dat die werksruimte onvoldoende en die uitleg sodanig is dat werksongemaklikheid (sien par 3.4.1) ondervind word. By een laerskool dra swak beligting en ventilasie deur een klein venster by tot stres by die deelnemer, terwyl te hoë tafels, waarby die stoeltjies nie pas nie, leerders en die deelnemer by 'n ander laerskool frustreer. Hierteenoor het al die deelnemers by pre-primêre skole waardering uitgespreek vir die “gebou wat ontwerp is vir kleuters, die fasiliteite is vir my daargestel en ek kan my uitleef in my werk”. 'n Ervare opvoeder wat reeds jare aan 'n pre-primêre skool verbonde is, meen “my klas is vir my soos 'n tweede huis, soos 'n persoonlike ruimte”. Sy het oor die oppervlak van 'n uitstalbord met kinders se kunswerkies gestreel toe sy dit gesê het, wat as 'n nie-verbale uitdrukking van vervulling geïnterpreteer kan word. Daardie klas getuig van wetenskaplike kennis van Graad R en 'n leeromgewing wat optimale stimulasie van leerders moontlik maak (sien par 3.3.4). 'n Deelnemer wat by 'n openbare laerskool (plaasskool) werk waar Graad R drie jaar gelede begin is, het

haar werksomgewing egter as 'n uitdaging gesien en vind vervulling in die deel wees van die geleidelike opbouproses van 'n leerruimte waar sy produktief en met vreugde kan werk. Sy het tydens die observasie aangetoon wat reeds sedert die begin van die jaar bereik is, en wat nog beplan word om die buiteterrein te verbeter. Hoewel sy baie min betrokkenheid van ouers ervaar, motiveer die leergierigheid van die leerders haar en sy het aangedui dat die uitdaging van die omgewing haar verder motiveer. Haar vervulling is onder andere geleë in die uitdagings wat die werksomgewing stel: "...'n mens moet veral dáár (verwys na plaasskool) waar jy nie altyd die middele en goeters het nie, nogal kreatief wees en positief ...anders weet ek nie". Elke werksplek het unieke uitdagings en vreugdes wat aan fisiese eienskappe gekoppel kan word en dit is duidelik dat 'n instaatstellende werksomgewing bydra tot werksvervulling.

5.2.4 *Buiteskoolse faktore van werksvervulling*

Buiteskoolse faktore sluit aangeleenthede in wat hul oorsprong buite die skool het, maar wat die opvoeder se effektiwiteit en werksvervulling beïnvloed. Die aangeleenthede kan verweef wees met ander aangeleenthede wat skool- of kurrikulumverwant is. Antwoorde op die vraag: "Watter dinge buite die skool het 'n invloed op jou werksvervulling?" het verskillende persepsies na vore gebring en word vervolgens bespreek.

5.2.4.1 *Beleidsstoepassing rakende inklusiewe onderwys*

Beleidsbesluite wat hulle werkslading en taakuitvoering raak, en wat op die grondvlak problematies is weens die kapasiteit van distrikskantore, veroorsaak frustrasie en onvergenoegdheid by deelnemers. So het al die deelnemers wat byvoorbeeld inklusiewe onderwys-aangeleenthede aangeroei het, hul ontevredenheid uitgespreek. Een deelnemer is van mening:

Vroeër het die departement kundiges soos sielkundiges en terapeute in hulle diens gehad wat die kind kon help, maar nou bestaan dit nie meer nie en ouers kan byvoorbeeld nie arbeidsterapie bekostig nie. Dan sit jy met jou hande in jou hare, want wat maak jy?

'n Ander deelnemer meen hul opleiding het nie daarvoor voorsiening gemaak nie,

... en jy is maar op die Internet aangewese, want die departement ondersteun ons nie. Ek is ook nie opgelei om met ouers oor spesiale leerbehoefte by hulle kind te praat nie.

Een persoon wat verbonde is aan die afdeling Inklusiewe Onderwys by die Kenneth Kaunda-distrik en wat belas is met opleiding by skole, het bevestig dat daar 263 skole is waar opleiding oor inklusiewe onderwys gedoen moet word. Die distrikskantoor se kapasiteit beperk opleiding egter tot twintig skole per jaar. Dit impliseer dat opvoeders by net sestig skole sedert 2008, toe opleiding begin het, reeds toegerus is om “inklusiewe onderwys tot sy reg te laat kom”. Al die deelnemers wat oor inklusiewe onderwys gepraat het, beleef derhalwe magteloosheid aangesien leerders met leerhindernisse meer word (Koudstaal, 2010) en die pas van opleiding nie tred hou met hulle behoeftes nie. Hoewel inklusiewe onderwys verklaarde beleid is, twyfel verskeie deelnemers steeds of hierdie beleid wel in die beste belang van al die kinders in die klas is, ten spyte van die bykomende werk wat daaraan verbonde is. Hulle twyfel ook of die beleid die psigologiese veiligheid van die opvoeder bevorder.

5.2.4.2 Die status van die Graad R-opvoeder

Die status van die Graad R-opvoeder in die oë van die gemeenskap waarin sy werk, kan psigologiese veiligheid beïnvloed. Soos internasionaal in ontwikkelde lande ervaar word (Dinham & Scott, 2000:391), beleef die deelnemers in die Kenneth Kaunda-distrik ook 'n lae status van, en onkunde oor, hul beroep. Die lae status van die beroep lei tot min vertroue in die oordeel en kennis van die opvoeder by ouers, wat haar effektiwiteit beperk. Hoewel daar mense is wat die spesiale aard en wetenskaplike grondslag van hulle werk begryp, kan deelnemers minderwaardig voel weens die geringskatting van hul werk, en dan 'n afname in werksvervulling ondervind. Indien ouers, wat ook beheerliggaamlede kan wees, die verkeerde persepsie van die kwalifikasies en opleiding van 'n Graad R-opvoeder het, kan bedinging vir billike diensvoorwaardes en salarisse bemoeilik word.

Dit is duidelik dat die werksplek van die Graad R-opvoeder haar status in die gemeenskap kan beïnvloed. Verskeie deelnemers by pre-primêre skole en privaatskole meen dat hulle 'n laer status as deelnemers in laerskole het. Hulle ondervind dat ouers Graad R-opvoeders by laerskole hoër ag, want “dáár is regte juffrouens, ons is nie regte juffrouens nie”. Tydens een groepsonderhoud, waar laer-, pre-primêre en privaatskole verteenwoordig was, is hierdie aangeleentheid bespreek en is voorgestel dat 'n graderingstelsel van privaatskole wanpersepsies oor die werk wat daar gedoen word, sou kon uitskakel. Dit is moontlik dat die kompetisie tussen skole wat Graad R aanbied, 'n rol speel in die onderlinge spanning tussen opvoeders verbonde aan die onderskeie skole. Die invloed van die status van Graad R-opvoeders skyn nie beperk te wees tot ouers se persepsies nie.

Die werkgewer kan gevoelens van ongeborgenheid by Graad R-opvoeders laat ontstaan. Een deelnemer by 'n openbare pre-primêre skool meen dat die onderwysdepartement tot so 'n mate op Graad R by laerskole fokus dat hulle in gebreke bly om inligting rakende Graad R aan pre-primêre skole deur te gee: “Ons is mos kwintiel 5 en nie in 'n laerskool nie, so ons kry niks.” Sy meen ook dat opvoeders by openbare pre-primêre skole se bewese kundigheid oor onderrigaangeleenthede geïgnoreer word en dat minder bevoegde persone by werkswinkels vir hulle optree. Binne dieselfde skool skyn beheerliggaam-aanstellings 'n laer status te geniet as departementele aanstellings, wat moontlik grootliks te wyte is aan laer salarisse van sulke opvoeders. Salaris is derhalwe 'n medebepaler van die status van Graad R-opvoeders. Verskeie deelnemers interpreteer hulle posisie as van minder waarde as ander grade in die Grondslagfase weens die diskriminerende optrede van departementshoofde en skoolhoofde, wat in bestuursaangeleenthede en kontrolering van werk na vore kom. “Onderwys in die algemeen word geweldig op neergesien”, is een deelnemer se persepsie waarmee sy aandui dat die beroep 'n minderwaardige posisie teenoor ander beroepe beklee.

Die wyse waarop deelnemers op die persepsie van hul status reageer, verskil van persoon tot persoon. Elke deelnemer se eie interpretasie van ander se siening van haar en haar beroep het 'n invloed op werksvervulling. Waar een

deelnemer voel dat die gebrek aan die erkenning van haar professionele status werksvervulling baie inkort, beskou 'n ander die lae status as 'n uitdaging om persepsies verkeerd te bewys. Een deelnemer, wat voorheen by 'n kleuterskool (*preschool*) in die township gewerk het, beskou haarself as baie gelukkig om by 'n laerskool te werk. Dit kan geïnterpreteer word dat sy haar posisie as Graad R-opvoeder by 'n laerskool as 'n verhoging in status beskou.

'n Deelnemer in 'n ander township beleef dat daar op haar as Graad R-opvoeder deur 'n sekere deel van die gemeenskap neergesien word. Sy verduidelik “dis gewoonlik... hulle is laer, dis nooit van hoër nie. So dis dié wat nog ontwikkel”. Omdat haar passie primêr die kind self is, soos blyk uit haar tydstipbeskrywing en observasie in haar klas, beïnvloed ander se menings nie haar werksvervulling nie. Sy fokus op die beste belang van die kind, vertrou die opleiding by die universiteit waarmee sy besig is, en tree met selfvertroue op ondanks ander se negatiewe persepsie van haar werk. Die deelnemer se ingestelheid beklemtoon die feit dat 'n werknemer haar eie psigologiese veiligheid kan beskerm indien sy die negatiewe invloed van persepsies kan teenwerk.

Wanneer deelnemers tydens 'n groepsonderhoud met 'n mate van wrewel opmerk dat die werkgever iemand in die distrik vir Graad R aangestel het wat self verklaar dat sy niks van die vakgebied weet nie, ontstaan die vraag of die persepsie van 'n lae status van Graad R-opvoeders aan die kant van die staat nie bygedra het tot die besluit van sodanige aanstelling nie. Indien dit die geval is, sou geargumenteer kon word dat die werkgever 'n aandeel aan die lae status van Graad R-opvoeders het. Verder meen sommige deelnemers dat die staat bydra tot die lae status van die Graad R-opvoeder deur laer gekwalifiseerde persone (VKO-vlak 4 en 5) as geskik te beskou vir onderrig van die graad. Die persepsie bestaan by hulle dat nie-toepaslik- en onder-gekwalfiseerde persone die beroep asook die kind skaad.

Teen die agtergrond van die Graad R-opvoeder se persepsies oor die verskillende aspekte rakende haar indiensnemingsverhouding, taak, werksomgewing, en die invloed wat buiteskoolse faktore op werksvervulling het, is dit vir die doel van hierdie studie in die veld van Onderwysreg belangrik om

noukeurig te let op opvoeders se regs aanspreeklikheid. Regs aanspreeklikheid word derhalwe vervolgens bespreek.

5.2.5 *Regs aanspreeklikheid*

In deliktuele aanspreeklikheid (sien par 2.5.3) moet bepaal word of 'n Graad R-opvoeder van opset of nalatigheid aangekla kan word op grond van skade of besering van 'n leerder wat op onregmatige wyse deur die handeling of late van die opvoeder veroorsaak is. Waar deliktuele aanspreeklikheid na skade of besering verwys, sluit akademiese aanspreeklikheid of "opvoedkundige nalatigheid" (sien par 2.5.3) skade in wat op akademiese gebied gely is weens onderriggebreke deur die toedoen van die opvoeder. Deliktuele aanspreeklikheid sal eerstens bespreek word.

5.2.5.1 Deliktuele aanspreeklikheid

Volgens Dinham en Scott (2000:390) kan vervulling in die werksplek nie buite die konteks beoordeel word nie (sien par 3.5.2). Die studiepopulasie het 'n diverse groep skoolomgewings ingesluit. Al die skoolterreine het groot klimapparaat, swaaie en ander buite-apparaat wat aktiewe spel aanmoedig. By twee laerskole is onderskeidelik 'n onomheinde gebied vir Graad R en 'n beboste, klipperige speeloppervlak buite waargeneem. Beide terreine verteenwoordig potensieel onveilige leeromgewings wat die toesigtaak van die opvoeder bemoeilik en die risiko van beserings verhoog. Die feit dat groter kinders tydens pouse dieselfde speelgebied met Graad R-leerders deel, skep verdere moontlikhede vir gevaar wat tot beserings kan lei. Een deelnemer bevestig dat Graad R-leerders deur groter kinders gejaag en geterg word en dat hulle speelgeleenthede op swaaie en klimapparaat met groter kinders deel. Hierdie ongelyke situasie lei tot stres by die opvoeder.

Bestuursverwante aangeleenthede beperk een opvoeder se sorgsame toesighoudingsvermoë by leerders aangesien die skoolhoof van haar verwag om twee keer per week 'n personeelvergadering voor die skool begin, wanneer die leerders by die skool begin aankom, by te woon. Indien 'n besering sou voorkom terwyl sy by die vergadering was, sou aangevoer kon word dat die opvoeder

nagelaat het om toesig te hou en dat daar 'n verband tussen die besering en die gebrekkige toesig was. Verder sou bewys kon word dat sy haar regsplig om na die welsyn van die leerder om te sien, versuim het volgens die vereiste standaard wat redelijkerwys van 'n opgeleide Graad R-opvoeder verwag kan word. Weens die feit dat die opvoeder uit hoofde van haar kennis van Graad R-leerders 'n besering moes kon voorsien het wanneer sy afwesig sou wees, en nie maatreëls in werking gestel het om dit te voorkom nie, mag sy van nalatigheid aangekla word. Die nalaat van toesig sal as 'n onregmatige daad beskou word en sy mag aanspreeklik gehou word vir die skade wat die leerder gely het.

Dit is moontlik die deelnemer se regsgevoel wat haar onrustig maak wanneer sy vergaderings moet bywoon, maar sy skyn nie bewus te wees van die volle implikasies van die situasie nie. Die skoolhoof is skynbaar ook onbewus van die impak wat sy vereiste om die personeelvergadering by te woon, op die opvoeder het, of van die potensiële regs aanspreeklikheid wat hy as opdraggewer mag opdoen. Haar opmerking oor die wyse waarop daar vir Graad R in die laerskool voorsiening gemaak word, som die situasie op: *"It seems they only think of about it (sic) is a school and they forget the small ones. They do not cater for us."*

Ek interpreteer die deelnemer se huiwering om met die departementshoof of skoolhoof self oor die aangeleentheid te kommunikeer, as die gedrag van 'n beginner-opvoeder. Sy is moontlik ook nie oortuig genoeg van die belangrikheid van haar *in loco parentis*-verpligting om op 'n aanpassing van die vereiste aan te dring nie. Die klaarblyklike onkunde van die skoolhoof en departementshoof, eerstens rakende Graad R-leerders se behoeftes, en tweedens rakende die versorgingsplig wat alle opvoeders het, druis nie net in teen vereistes gestel in item 8A(2)(b) van die Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole nie, maar stel die opvoeder in 'n posisie om onregmatig op te tree. Dit is egter nie net die fisiese werksomgewing en bestuursverwante sake wat die moontlikheid van aanspreeklikheid daarstel nie, maar ook elemente van kommunikasie.

Die taal van onderrig in Graad R veroorsaak in verskeie skole kommunikasieprobleme, wat ook die moontlikheid van aanspreeklikheid verhoog. 'n Groot aantal Afrikataalsprekende leerders kom in Graad R vir die eerste keer skool toe.

Soos Du Plessis *et al.* (2003:122-124) bevind het (sien par 3.5.3.2), dring ouers ook in die Kenneth Kaunda-distrik daarop aan dat hulle kinders in Engels onderrig moet ontvang, hoewel hulle nie Engels magtig is nie. Indien die Graad R-opvoeder nie hulle huistaal magtig is nie, beleef sy die kommunikasie met hierdie leerders, wat ook in groot klasse geplaas kan wees, as baie stresvol en problematies.

Die konteks van 'n spesifieke skool speel ook 'n rol in hierdie verband. By twee skole word leerders vanaf 'n woongebied buite die dorp met taxi's daarheen vervoer. Een deelnemer verduidelik:

Hulle kom met taxi's en hy word van dag een af net afgelaai. Hier staan hierdie 25 kinders voor jou met 'n naam op 'n lys. Jy soek vir Thato, maar niemand weet wie dit is nie. Want by die huis is hy Precious of Boytjie of Baby.

Die verantwoordelikheid om sulke leerders se veiligheid te verseker, is veral aan die begin spanningsvol, want kommunikasie waardeur veiligheidsmaatreëls aangeleer moet word, berus grootliks op gebare. In 'n noodsituasie is die ouers van hierdie leerders “onbereikbaar”, aangesien hulle nie die taal magtig is nie. Een deelnemer som die taalkwessie soos volg op:

Die kans is baie goed dat as ek 'n ouer bel, sy my glad nie verstaan as ek Engels praat of as ek Afrikaans praat nie. Haar kind moet Engels skoolgaan, maar sy verstaan my glad nie.

Die kommunikasieprobleem plaas ekstra druk op die opvoeder se aanspreeklikheid ten opsigte van die in *loco parentis*-verpligting teenoor die kind. Aangesien die meeste deelnemers wat oor taalaangeleenthede gepraat het, ook van die onderwysdepartement min ondersteuning in hierdie verband ervaar, word werksvervulling verskraal. Al die deelnemers skyn baie bewus te wees van hul taak om leerders vir graad een voor te berei. Hulle twyfel of hul onderrig ten volle benut word deur die kind in 'n nie-moedertaalopset.

5.2.5.2 Akademiese aanspreeklikheid

Deliktuele aanspreeklikheid is reeds in die Suid-Afrikaanse skole bewys, soos aangetoon is in hofsake wat in paragraaf 2.5.3 bespreek is, byvoorbeeld

Transvaal Provincial Administration v Coley 1925 AD 24 198 en *Wynkwart v Minister of Education* 2002 (Cape of Good Hope, 4168/1999) 195, 256. Akademiese aanspreeklikheid sluit ten nouste aan by die grondwetlike reg op basiese onderwys in art 29. In art 29(3)(c) word verwys na 'n spesifieke standaard van onderrig, wat Woolman en Fleisch (2009:109) 'n "*adequate standard of education*" noem. Volgens Joubert en Prinsloo (2009:145) is die opvoeder kragtens haar *in loco parentis*-verpligting teenoor die leerder verplig om toe te sien dat onderrigdoelstellings bereik word. Wanneer aangetoon kan word dat daar 'n oorsaaklike verband is tussen die standaard van onderrig en die skade wat 'n leerder mag ly, kan akademiese aanspreeklikheid bewys word. Na assessering word die onderrigstrategie gewoonlik bepaal. Indien 'n opvoeder byvoorbeeld nie tydens assessering kan vasstel dat 'n Graad R-leerder 'n gehoorprobleem het nie, sal sy dit nie aanpak nie en sal agterstande betreffende taalvermoë met verloop van tyd ontwikkel. In die praktyk is dit moeilik om hierdie verband aan te toon, aangesien vele faktore tot leemtes in die bereiking van leeruitkomste aanleiding kan gee.

Verskeie deelnemers aan 'n groepsonderhoud het aangedui dat hulle bekommerd is oor die effek van nie-moedertaalonderrig in Graad R, aangesien die leeruitkomste nie bereik word nie en kinders op taalgebied 'n agterstand opbou wat verdere leer strem. Terapeute sou later akkuraat kon aantoon op watter gebied en wanneer die agterstand ingetree het, en so sou dit teoreties moontlik wees om akademiese aanspreeklikheid aan die kant van 'n spesifieke opvoeder te bewys. Die deelnemers is toegewyd en plaas baie druk op hulself om leeruitkomste by leerders te laat realiseer. Derhalwe voel hulle minstens "emosioneel aanspreeklik" vir leer-agterstande en swak vordering, al sou dit dalk nie juridies bewys kon word nie.

Wanneer ouers aandring op 'n onderrigtaal wat konseptualisering bemoeilik, word die moontlikheid van die bereiking van leeruitkomste verskraal. In die navorsing as geheel is waargeneem dat werksvervulling ten nouste met leerderprestasie saamhang. Wanneer die onderrigtaal ook die eerste addisionele taal is, dra dit by tot die aantal taalvlakke wat in 'n Graad R-klas verteenwoordig word. Veelvuldige taalvlakke intensiveer die werkslading van deelnemers, wat

oorweldig voel deur 'n taak wat as veeleisend, maar vrugteloos beleef word. In 'n groepsonderhoud is aangedui dat graad 1-3-opvoeders by dieselfde skool daarop gewys het dat nie-moedertaalonderrig in Graad R leerders beslis benadeel.

In die volgende paragrafe sal 'n deurlopende tema wat uit die data na vore getree het, bespreek word, naamlik die passie om 'n verskil te maak.

5.3 Die passie om 'n verskil te maak

Tot dusver is vyf kategorieë in die data-ontleding bespreek, wat in twee groepe verdeel kan word, naamlik arbeidsregtelike en vakgebied-verwante faktore wat werksvervulling beïnvloed (sien Figuur 5.1). Uit beide hierdie groepe faktore het 'n deurlopende tema na vore getree, wat klaarblyklik as 'n kernbestanddeel van werksvervulling by deelnemers beskou kan word. Dit is duidelik dat dit by deelnemers nie soseer gaan om die passie vir of toewyding aan 'n werk nie, maar om 'n passie vir die klein kind self. Die passie om 'n verskil te maak in die kind se lewe het op 'n verskeidenheid gebiede na vore gekom en is telkens in groeps- en individuele onderhoude bevestig. Die passie vir die welsyn van die kind kan negatief of positief inwerk op werksvervulling, afhangende van die fokus of situasie. Die oorsprong van die passie vir die welsyn van die kind is klaarblyklik geleë in 'n verskeidenheid faktore, wat vervolgens aangeroer word.

In paragraaf 3.3.3 is 'n ontwikkelingsprofiel van die Graad R-leerder geskets en is aangetoon dat die tempo van ontwikkeling vinnig is. Verskeie deelnemers het hul bydrae tot hierdie ontwikkeling as 'n belangrike faktor in werksvervulling uitgelig, wat uit tydstopbeskrywings en onderhoude duidelik geblyk het. Hierdie standpunt wat deur verskeie deelnemers gedeel word, word raak opgesom deur een: "Hulle ontwikkeling is mos geweldig vinnig. So ek dink dis hoekom Graad R vir my so lekker is: daar gebeur goed." 'n Deelnemer in 'n ekonomies ondergemiddelde gebied ervaar dat kinders baie leergierig is en dat sy 'n groot verskil maak aangesien sy meen dat daar min stimulasie in die ouerhuise is.

Verskeie deelnemers vind aanklank by die eienskappe van hierdie spesifieke ouderdomsgroep asook by die informele aard van onderrig in Graad R.

So ek gaan voluit, dis my passie, dis vir my lekker om met die kleintjies te werk: nie kleiner nie, Graad R. En dan die interaksie met die kinders ... daai ou lyfies.

’n Ander deelnemer verwoord haar oortuiging só:

Ek is weg by die laerskool omdat die akademie vir my die kontak met die kind oorheers het. Hier by die kleuterskool is daar tyd om met die kind self kontak te maak en kindwees is nog die belangrikste.

Ook in tydstipbeskrywings is die kontak met die individuele kind as bevredigend uitgelig. ’n Deelnemer wat leerders op ’n uitstappie geneem het, is “absoluut vervuld om vir my klassie die geleentheid te gee en hul vreugde te sien” en ’n ander deelnemer meen sy kan werklik ’n verskil maak in ’n situasie waar sy een-tot-een werk tydens rekenaarlesse, want dit “bied geleentheid tot sterk ‘bonding’ en tyd vir elkeen as individu”.

Een deelnemer som passie vir die kind as motiverende faktor soos volg op: “Ek het BEd gaan swot omdat ek ’n passie vir kinders het. Hulle laat my elke dag lag en maak my gelukkig en tevrede.” Dit bevestig die persepsie dat deelnemers wat met die klein kind werk, meer as net die bereiking van leeruitkomste as werksvervullend beleef.

Ek wil ’n verskil maak. Nie noodwendig om te sê ek het dit of dat bereik nie. Ek wil vir daai kind wat geval het en gehuil het, optel en daarmee ’n verskil maak. Ek het nie gesê: ‘Oppas, Juffrou het ’n wit hemp aan’ nie. Ek was daar vir hulle.

Die negatiewe sy van die deelnemers se passie vir die kind is waarskynlik waar te neem in die effek wat dit op die deelnemer het. ’n Intense betrokkenheid by leerders lei tot die ontwikkeling van ’n beskermingsdrang teenoor die kind wat in minder gunstige omstandighede opgroei:

Ons beroep is van so ’n aard dat jy nagte wakker lê oor kinders. Het hy ’n kombers, het hy kos. So jy raak nou betrokke en sukkel om af te skakel as jy weet wie die ouer is.

Die Graad R-opvoeder kan emosioneel aanspreeklik voel vir leerders se veiligheid in ’n situasie waar leerders byvoorbeeld met taxi’s na die skool vervoer

word. Dit blyk dat gebrekkige ouerbetrokkenheid en die vervoer van leerders met taxi's na skole eiesoortige probleme skep. Twee deelnemers, werksaam by dieselfde laerskool, vertel dat hulle by geleentheid verplig voel om taxi-bestuurders te betaal om te verseker dat leerders veilig tuis kom, want "ek gaan nie slaap in die nag nie. Sê nou hulle doen iets aan daai kind? Dan sit jy met daai skuldgevoel." Soms is selfs hierdie maatreëls onvoldoende, aangesien taxi's wag tot die voertuig vol is voordat die bestuurder ry:

Ek het my kind (leerder) afgegee aan die taxi-ou en hy het hom gevat. Dan het hy gou-gou 'n draai gaan loop. As hy terugkom, is die taxi weg. Hier staan hy nou. Dan maak jy 'n plan, want wat anders?

Ouers wat hul opvoedingstaak aan deelnemers oorlaat, verhoog nie net deelnemers se werkslading nie, maar weens die opvoeders se passie vir die kind, ontstel dit hulle hewig. Hulle besef dat hulle nie gelyktydig ouer en onderwyseres kan wees nie. Een deelnemer beleef dat 'n sekere groep ouers in die skoolomgewing finansieel swaar kry, polities apaties geraak het en ook traakmy-nie-agtig is teenoor dissipline en opvoeding in die algemeen. "...dis asof hulle net dink die lewe skuld hulle iets. Ons is rêrig in opstand daaroor by die skool." 'n Ander baie ervare deelnemer sien ouers se versaking van die ouerplig as 'n uitdaging: "Ek is nou besig om met my ouers te werk, hulle bewus te maak van die voorreg om 'n kind te hê." Dit is duidelik dat die potensiele voordeel vir die kind hier die dryfveer is. In inklusiewe onderwys gee die belang van die individuele kind ook die deurslag: "Dis goed en wel om te sê inklusiewe onderwys is reg, die kinders moet in die hoofstroom ingaan, maar is dit vir die gestremde die beste?"

Passie vir die kind is nie net 'n dryfveer en motiveerder vir deelnemers nie, maar ook 'n versagter van die negatiewe omstandighede in die werksplek. "En dan, as ek voel ek is nou op my heel moedeloosste, sal een van die kinders so b... oulik wees. Dan besef ek ek moet hier wees." 'n Deelnemer wat ontevrede is met die salaris, sê:

'n Mens moet maar dink, salarisgewys, is dit die moeite werd om hier te bly, want jy het 'n toekoms om aan te dink. Maar dis so lekker om met daai kinders te werk, dis so lekker vir my.

'n Ander deelnemer het onbillike behandeling van die werkgewer beleef en sal waarskynlik nie haar pos behou nie. Tog, as sy uitgevra word oor vervulling in die werksplek, verwys sy na die kinders en antwoord: *"Things that make me happy is to see the children playing, enjoying themselves together with me."* Selfs die opeis van arbeidsregte neem 'n sekondêre plek in die deelnemers se persepsie van die werksplek in: "My regte? Nee. Dit pla my nie." 'n Deelnemer in 'n township wat bewus is van die persone in die gemeenskap wat op haar neersien, meen: "My uitgangspunt is by die kind. So wat hulle van my dink, dit affekteer my nie".

Waar 'n deelnemer se persepsies van werksvervulling in 'n onderhoud verskil het van dié in haar tydstipbeskrywing, is die waarskynlike verklaring dat sy met die een aspek tevrede is, naamlik die omgang met die kind, terwyl baie ander aspekte tot verskraling van werksvervulling lei. Tydens 'n bespreking van opleidingsvereistes vir Graad R-opvoeders in 'n groepsonderhoud is passie vir die kind as 'n onontbeerlike vereiste vir die swakker opgeleide Graad R-opvoeder beskou. Daardeur wou deelnemers moontlik aantoon dat passie die minimumvereiste vir sukses as Graad R-opvoeder is.

5.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die wyse waarop die data-ontledingsproses verloop het beskryf, waarna oorgegaan is tot die verslagdoening van die ontleding aan die hand van vyf kategorieë. Twee groepe kategorieë is onderskei, naamlik arbeidsregtelike en vakverwante faktore wat werksvervulling beïnvloed. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van 'n deurlopende tema, naamlik die passie vir die kind, wat in al die kategorieë na vore gekom het.

In die hoofstuk wat volg, sal die data-analise soos uiteengesit in hierdie hoofstuk sowel as die voorafgaande literatuuranalises, lei tot 'n aantal bevindings en aanbevelings. Hoofstuk 6 dien as finale samevatting van die studie.

HOOFSTUK 6: BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

Nadat die empiriese data in die vorige hoofstuk geanaliseer is, word hierdie hoofstuk ingelui met 'n oorsig oor die navorsing, wat as agtergrond dien vir die bespreking van die bevindings en die implikasies wat die fokus van die hoofstuk is.

Die doelstellings van die navorsing is in hoofstuk 1 uiteengesit. Die oorkoepelende doelstelling was om te bepaal hoe die Graad R-opvoeder haar vervulling as werknemer beleef.

Die doelwitte wat nagestreef is om die oorkoepelende doelstelling van die navorsing te bereik, was om:

- beter begrip vir die Graad R-opvoeder se vervulling as werknemer te ontwikkel;
- die regs-determinante en arbeidsregtelike beginsels wat die Graad R-opvoeder se werksvervulling reguleer, te ontleed;
- die wesen-saard van Graad R-onderwys in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks te beskryf;
- die rol van die staat as werk-gewer in die Graad R-opvoeder se werksvervulling te bepaal; en
- die Graad R-opvoeder se be-lewing van die kwaliteit van haar eie onderrig in die huidige onderwyskonteks beter te verstaan.

Die tweede en derde doelwitte is bereik in die onderskeie literatuuroorsigte van hoofstukke 2 en 3. Die vierde doelwit is bereik in sowel hoofstuk 2 as in die analise van die empiriese data, soos in hoofstuk 5 uiteengesit is. Die eerste en laaste doelwitte is bereik in sowel die literatuuroorsig as die empiriese studie.

Daar is op grond van die literatuuroorsig tot die oortuiging gekom dat 'n be-lewenis van geborgenheid 'n voorwaarde vir werksvervulling is en dat 'n opvoeder wat vervulling in die werksplek ervaar, meer produktief is as andere wat on-ervuld is (Smit *et al.*, 2009:207). Statutêre en gemeenregtelike

determinante is in hoofstuk 2 ontleed met die oog op die voorsiening vir geborgenheid wat werksvervulling kan bevorder. Die Grondwet is as basis gebruik en verskeie fundamentele menseregte wat vir alle burgers geld, is ontleed, aangesien dit ook op Graad R-opvoeders van toepassing is (sien par 2.2). Weens die arbeidsregtelike fokus van die studie is tersaaklike onderwyswetgewing (sien par 2.3) en arbeidswetgewing (sien par 2.4) ook bestudeer. Die vereistes vir 'n billike en regverdigte indiensenemingsverhouding en fisies en psigologies veilige werksplek vir die Graad R-opvoeder is ontleed. Gemeenregtelike beginsels rakende die dienskontrak en deliktuele aanspreeklikheid wat werksvervulling kan beïnvloed, is laastens bestudeer (sien par 2.5). Uit die studie van wetgewing is afgelei dat daar in die teorie 'n goeie statutêre raamwerk vir opvoedergeborgenheid bestaan, hoewel enkele leemtes vir psigologiese geborgenheid aangetoon kon word, byvoorbeeld in die Wet op Indienseneming van Opvoeders (sien par 2.3.3).

In hoofstuk 3 is die doelwitte (sien par 3.2) en wesensaard van Graad R-onderwys (sien par 3.3) as agtergrond vir die konsep “werksvervulling” bespreek. Hiervolgens is Graad R-onderwys ontwikkelingsgeskik, vind dit noue aansluiting by die sosiaal-kulturele agtergrond van die kind, beoog 'n heelkindbenadering en is spelgebaseerd. 'n Ontwikkelingsprofiel van die Graad R-leerder (sien par 3.3.3) en die implikasies daarvan vir die opvoeder se werkslewe is uiteengesit. Hierdie afdeling is opgevolg met 'n konseptualisering van werksvervulling (sien par 3.4), wat aansluit by die kernnavorsingsvraag, naamlik “Hoe ervaar die Graad R-opvoeder vervulling as werknemer?” 'n Bespreking van enkele faktore wat werksvervulling beïnvloed (sien par 3.5), waaronder die onderwysbenadering en Graad R-kurrikulum, kontekstuele faktore en opvoederverwante faktore, het die hoofstuk afgesluit.

In hoofstuk 4 is die interpretivistiese navorsingsfilosofie en die grondslae van kwalitatiewe metodologie van die navorsing bespreek. Die rede vir die keuse spruit voort uit die aard van die navorsingsvrae en die doel om deelnemers se ervaring van werksvervulling beter te verstaan. Die interpretivistiese oortuiging dat daar veelvuldige, konteksgebonde werklikhede bestaan (Merriam, 1998:4) wat elke individuele deelnemer self opbou en wat geïnterpreteer moet word ten

einde groter begrip te verkry, is gevolg. In hoofstuk 5 is die ontleding van data aan die hand van vyf kategorieë weergegee, naamlik die werkgewer-werknemerverhouding, die werksomgewing, die onderrigbenadering en Graad R-kurrikulum, buiteskoolse faktore, en regs aanspreeklikheid. Hierdie vyf kategorieë verteenwoordig drie arbeidsregtelike en twee vakverwante groepe. 'n Deurlopende tema wat uit al die data na vore gekom het, is die passie om 'n verskil te maak en is laastens bespreek.

In hierdie hoofstuk sal die belangrikste bevindings gebaseer op die literatuuroorsig, asook die empiriese ondersoek en die implikasies daarvan bespreek word. Laastens sal aanbevelings gemaak word.

6.2 Bevindings

Die bevindings word gebied aan die hand van die kategorieë wat in hoofstuk 5 beskryf is, naamlik die werkgewer-werknemerverhouding, die onderrigbenadering en Graad R-kurrikulum, die werksomgewing, buiteskoolse faktore, regs aanspreeklikheid, en die deurlopende tema, naamlik die passie om 'n verskil te maak.

6.2.1 *Werkgewer-werknemerverhouding*

In die empiriese studie is bevind dat, ondanks die bestaan van statutêre determinante wat vir geborgenheid in die werksplek voorsiening maak (sien par 2.2.2 tot 2.2.9), die oneffektiewe toepassing en implementering daarvan tot psigologiese onveiligheid lei. Benewens die identifisering van leemtes ten opsigte van psigologiese veiligheid in enkele wette (sien byvoorbeeld par 2.3.2; 2.4.2; 2.4.3) is bevind dat die meeste deelnemers 'n gebrekkige kennis van die arbeidswette en ander wetgewing het waardeur hulle werkslewe gereguleer word. Hulle gebrekkige kennis van kontrakteregtelike stipulasies en gemeenregtelike beginsels rakende diensvoorwaardes (sien par 2.5.1) lei tot ongeborgenheid, aangesien hulle nie weet hoe om hulself teen moontlike uitbuiting en foutiewe aanstellingsprosedures te beskerm nie. Alhoewel sommige deelnemers voel dat hulle onmenswaardige behandeling deur die werkgewer beleef het, was hulle klaarblyklik nie toegerus om hul grondwetlike regte op te eis

nie. Enkele deelnemers is selfs van mening dat wetgewing hulle nie teen benadeling in die werksplek kan beskerm nie, al sou hulle kennis van wetgewing hê. Hulle is oortuig dat die toepassing van wetgewing in die praktyk sekere bepalings oneffektief maak, aangesien behandeling wat een persoon ongeborge laat voel, vir 'n ander persoon aanvaarbaar is.

Skoolhoofde, wat deur sommige deelnemers foutiewelik as die werkgewers beskou word, speel 'n belangrike rol in die skep van 'n psigologies geborge werksplek. In die empiriese studie is bevind dat die meeste skoolhoofde volgens die mening van die deelnemers geesdriftig is oor Graad R, maar dat daar leemtes in hul kennis rakende arbeidsregtelike aangeleenthede bestaan. Verskeie deelnemers het die negatiewe uitwerking van oneffektiewe toepassing van departementele kontrole en beheer in hulle aanstellingsprosedure ervaar.

Benewens die rol van onkunde, is gevind dat deelnemers se siening van hulself as werknemers waarskynlik bydra tot ongeborgenheid en verskraalde werksvervulling. Vir die meeste deelnemers is hul enigste assosiasie met die opeis van arbeidsregte waarskynlik nywerheidsopptrede soos stakings, wat dikwels met openbare wangedrag van opvoeders gepaard gaan. Hoewel salarisbehoefte vir al die deelnemers belangrik is, beskou hulle stakings as onprofessioneel en die opeis van regte in die algemeen as nie moreel regverdigbaar nie.

6.2.2 *Die onderrigbenadering en kurrikulum in Graad R*

Onderrig vorm die kerntaak van die Graad R-opvoeder. Daar is bevestiging gevind vir Kilgallon *et al.* (2008:45) se mening dat werksvervulling by *kindergarten*- (Graad R) opvoeders grootliks sentreer om hulle werk met klein kindertjies en die aandeel wat hulle in die realisering van hierdie leerders se potensiaal het (sien par 3.5.3.3). Tydstipbeskrywings het 'n wye reeks onderrigaktiwiteite gedek, waarin deelnemers aangetoon het dat die beleving van sukses en die bereiking van onderrigdoelstellings tot werksvervulling gelei het. Statutêre bronne soos die Maatreëls vir Personeeladministrasie (sien par 2.3.4) eggo ook hul strewe om "n verskil te maak", terwyl die aard van die onderrig in Graad R onder andere in voorlopige onderwysbeleidsdokumente

soos Witskrif 5 (sien par 2.3.7.2) en die Nasionale Geïntegreerde Plan vir Vroeëkinderonwikkeling (sien par 2.3.7.1) uiteengesit is.

Kwaliteit-onderrig word telkens in voorlopige beleidsdokumente as doelwit vir Graad R gestel, maar daar is bevind dat onsekerheid klaarblyklik bestaan oor wat kwaliteit-onderrig in die praktyk behels. Onder toepaslik opgeleide deelnemers is bevind dat meer ervare deelnemers en minder ervare deelnemers verdeeld is oor waar die Graad R-kurrikulum op die kontinuum tussen 'n opvoedergesentreerde en 'n spelgebaseerde benadering moet lê (sien par 3.5.1). Nie-toepaslik opgeleide deelnemers neig almal om 'n meer opvoedergesentreerde benadering toe te pas en vind vervulling in die blote volg van kommersiële werkboeke. Onder toepaslik opgeleide persone bestaan daar kommer oor die effek van suiwer opvoedergesentreerde of formele onderrig, aangesien genoeg empiriese bewyse volgens hulle bestaan wat op benadeling van die kind se latere leer dui. Daar is bevind dat druk vanaf ouers, skoolhoofde en kollegas om 'n benadering te volg wat strydig is met hul eie oortuigings en opleiding, tot frustrasie, verskeurdheid en demotivering by toepaslik opgeleide deelnemers lei.

Daar is verder gevind dat deelnemers 'n behoefte het aan gereelde kommunikasie deur die onderwysdepartement oor die kurrikulumbenadering en nuwe verwikkelinge op dié gebied, maar dat die vakbond SAOU (Suid-Afrikaanse Onderwysersunie) hierdie taak oorgeneem het weens gebrekkige inligting en professionele ontwikkeling van opvoeders deur die staat as werkgewer.

Deelnemers het 'n persepsie dat skoolgebaseerde aspekte soos te groot klasgroepe en te min klasruimte, veral in laerskole, asook die kombinasie van Graad R met graad 1 in dieselfde klaskamer, informele onderrig in Graad R inhibeer en werksvervulling verminder.

Laastens is bevind dat 'n waarskynlike oorbeklemtoning van geletterdheid en syfervaardigheid tot 'n eng siening van ontwikkeling by die Graad R-leerder aanleiding gee, wat strydig is met verskeie internasionale rigtinggewende literatuurbronne asook paragraaf 1.3.1 en 1.3.2 van Witskrif 5 (sien par 2.3.7.2) waarin die holistiese benadering ten doel gestel is.

Die verskillende interpretasies wat vir die onderrigbenadering en Graad R-kurrikulum geld, lei tot onsekerheid. Daar is waarskynlik opvoeders wat nie duidelike riglyne en standaarde het waaraan hulle hul taakuitvoering kan meet nie. Privaatskole kan byvoorbeeld nie uitvoering gee aan die voorwaardes wat in art 46(3)(a) van die Skolewet (SA, 1996b) vir die registrasie van privaatskole gestel word as die standaard van onderrig nie duidelik gestel word nie.

6.2.3 *Die werksomgewing*

Daar is vier hoofkategorieë geïdentifiseer wat werksvervulling in die werksplek van die Graad R-opvoeder beïnvloed, naamlik fisiese veiligheid en gesondheid, psigologiese veiligheid, 'n instaatstellende werksomgewing en die omringende gemeenskap waarbinne die skool geleë is. 'n Instaatstellende werksomgewing is, wat die Graad R-opvoeder betref, 'n werksplek met voldoende fasiliteite en leer- en onderrigsteunmateriaal om taakuitvoering moontlik te maak. Die regsraamwerk vir 'n veilige en gesonde werksplek is reeds aangetoon (sien par 2.3.2 en par 2.4.3), en psigologiese veiligheid word daarby ingesluit. Art 8(2)(a) van die Wet op Beroepsveiligheid en -gesondheid stipuleer dat 'n werkgever verantwoordelik is vir die voorsiening en instandhouding van 'n werkstelsel wat ruimte, toerusting en leer- en onderrigsteunmateriaal vir 'n instaatstellende werksomgewing sou kon insluit. Onder die pligte van die skoolhoof, soos uiteengesit in item 4.2 in die Maatreëls vir Personeeladministrasie, word bepaal dat hy/sy moet verseker dat die skoolterrein en toerusting behoorlik gebruik word en dat goeie dissipline gehandhaaf word. Skoolhoofde moet volgens die maatreëls vir personeeladministrasie met die werkgever onderhandel oor die aankoop van toerusting, terwyl die adjunkthoof en departementshoof onderskeidelik vir die instandhouding van meubels en toerusting en die bestuur van handboek-aankope in die departement verantwoordelik is. Benewens die direkte skoolomgewing is die omringende gemeenskap waarbinne die skool geleë is, volgens Dinham en Scott (2000:390-395) 'n belangrike faktor wat werkstevredenheid (vervulling) beïnvloed (sien par 3.5.2). Van die mees prominente aspekte van elke faktor wat gevind is, sal vervolgens aangeroei word.

Soos in paragraaf 5.2.3 aangetoon is, beïnvloed die fisiese eienskappe van die werksplek die onderrigbenadering en kwaliteit van taakuitvoering. Waar klasruimte byvoorbeeld min of klasgroepe groot is, voel deelnemers gedwing om meer opvoedergesentreerd te onderrig en strenger te dissiplineer. In verskeie laerskole is bevind dat slegs sitruimte beskikbaar is, wat vrye keuse van aktiwiteite in opvoedkundige hoekies, byvoorbeeld 'n boekhoekie of blokbou-area, onmoontlik maak. Deelnemers beleef beperkte fisiese ruimte as inhiberend en selfs ongesond. By al die openbare pre-primêre skole is wetenskaplik ontwerpte leerruimtes vir leerders betreffende binne- asook buite-areas aangetref, en deelnemers meen daardie fasiliteite dra grootliks by tot werksvervulling, aangesien hulle 'n instaatstellende werksomgewing het. Privaatskole verskil van gemeenskap tot gemeenskap en sosio-ekonomiese omstandighede bepaal die uitleg van die werksomgewing. In minder gegoede gemeenskappe word groter klasgroepe en minder ontwikkelingsgeskikte fasiliteite, soos klein toilette, aangetref. Waar 'n skool buite die woongebied van die meeste leerders geleë is en hulle met taxi's daarheen vervoer word, word min ouerbetrokkenheid ervaar, wat kommunikasie bemoeilik.

Aspekte wat psigologiese veiligheid positief of negatief beïnvloed, sluit die moontlikheid van voortsetting van diens by die betrokke skool, fisiese eienskappe van die werksomgewing, ondersteuning deur kollegas, die bestuurstyl van die skoolhoof, en die wyse waarop daar vir Graad R in laerskole voorsiening gemaak word, in.

Die rol van die omringende gemeenskap van die skool blyk duidelik wanneer aan die verwagtings van ouers rakende Graad R voldoen moet word. Vereistes wat aan die skool en spesifiek aan die Graad R-opvoeder gestel word, is klaarblyklik onderhewig aan sienings binne die gemeenskap, wat nie altyd tred hou met opvoeders se oortuigings rakende die doel van Graad R nie. Dit raak die psigologiese veiligheid van die opvoeder.

Daar is bevind dat al vier faktore, naamlik fisiese veiligheid en gesondheid, psigologiese veiligheid, 'n instaatstellende werksomgewing, en die omringende gemeenskap waarbinne die skool geleë is, belangrik is vir werksvervulling.

Verder is bevind dat, waar een faktor 'n oorheersend negatiewe impak het, die ander drie faktore nie daarvoor kan vergoed nie. 'n Ideale instaatstellende werksomgewing met goeie uitleg, ruimte en genoegsame leer- en onderrigsteunmateriaal sal byvoorbeeld nie kompenseer vir psigologiese onveiligheid nie.

6.2.4 Buiteskoolse faktore

Die bevindings rakende twee buiteskoolse faktore word hier weergegee, naamlik beleidsimplementering rakende inklusiewe onderwys en die status van die Graad R-opvoeder.

6.2.4.1 Beleidsimplementering rakende inklusiewe onderwys

Soos Dinham en Scott (2002:390-395) aangetoon het (sien par 3.5.2), beïnvloed beleidsimplementeringstrategieë waaroor deelnemers nie beheer het nie, maar wat hul taakuitvoering en werkslading raak, ook werksvervulling. Inklusiewe onderwys is as voorbeeld bespreek.

Daar is bevind dat die distrikskantoor se kapasiteitsbeperkings om skole op te lei oor inklusiewe onderwys, deelnemers magteloos laat, aangesien leerders met leerhindernisse vermeerder en die opvoeders nie in staat is om effektief op te tree nie. Die groter werkslading wat inklusiewe onderwys meebring, laat opvoeders wat reeds 'n volgelaide program het, oorweldig voel, veral aangesien hulle nie genoegsaam opgelei is nie. Daar is ook deelnemers wat steeds twyfel of die beleid rakende inklusiewe onderwys in die beste belang van al die kinders in die klas is. Verder bevraagteken deelnemers die wenslikheid van beleidsimplementering waar dit nie prakties haalbaar is nie.

6.2.4.2 Die status van die Graad R-opvoeder

Die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) het die beskerming van professionele standaarde en gedrag ten doel, deur middel waarvan opvoederstatus verbeter (sien par 2.3.6) en psigologiese veiligheid bevorder kan word. Ondanks die bestaan van hierdie wetgewing, is daar bevestiging gevind vir internasionale sienings (Dinham *et al.*, 2000:391) dat *kindergarten*- (Graad R)

opvoeders 'n lae status beleef in die gemeenskap waar hulle werk (sien par 3.5.2). Die lae status van deelnemers in sekere gemeenskappe is grootliks te wyte aan onkunde oor die wetenskaplike aard van hulle taak, kwaliteit van hul opleiding en die siening van die klein kind se ontwikkeling. Die wisselende standaard van onderrigpraktyke by verskillende instellings en bewaarskole in die verlede het waarskynlik bygedra tot die persepsie wat die publiek van Graad R-onderwys het.

Die geringskatting van deelnemers kom tot uiting in diskriminasie deur kollegas in hoër grade van die Grondslagfase, min vertroue by ouers oor die opvoeder se kennis en aanbevelings, die onderbenutting van wetenskaplike kennis en ervaring van deelnemers by openbare pre-primêre skole deur die werkgewer in die infaseringsproses by laerskole, en vergoeding. Die aanstelling van 'n onkundige departementele amptenaar wat vir Graad R in die distrik verantwoordelik is, word deur deelnemers beskou as 'n aanduiding van die status wat die werkgewer aan die beroep koppel. Hierdie persepsie lei waarskynlik tot wantroue in die werkgewer. Die effek van die lae status wat deur deelnemers ervaar word, is onder meer minderwaardigheid weens geringskatting van hul kennis, en gevolglike oneffektiwiteit.

Daar is ook bevind dat status in die geval van Graad R-opvoeders werksplekverwant is. By privaatskole het deelnemers 'n laer status as persone wat in diens van die staat is, en in openbare laerskole het beheerliggaamaanstellings 'n laer status as departementele aanstellings. Die gemeenskap waarbinne die skool geleë is, beïnvloed ook die status van die Graad R-opvoeder (sien par 3.5.2). In een township met oorwegend ekonomies gemiddelde bruin inwoners, word op Graad R-opvoeders wat by privaatskole onderrig gee, neergesien terwyl daar in 'n ander oorwegend swart township en by 'n plaasskool erkenning en waardering by ouers is vir deelnemers se werk. Een van die laasgenoemde groepe ouers is minder geletterd en hul kinders baat by 'n skoolvoedingskema. Hulle persepsies bevestig navorsingsbevindings dat kulturele verskille die status van opvoeders kan beïnvloed. Daar is dus bevind dat die etniese kultuur waarin die Graad R-opvoeder werk, kan bydra tot hul status en gevolglik werksvervulling.

Daar is bevind dat deelnemers se reaksies wissel van doelbewuste ignorering van ander se sienings van die Graad R-opvoeder se werk, tot aggressiewe “bemarking” van die ware aard en betekenis van Graad R-onderwys, wat enkele deelnemers as ’n roeping sien.

6.2.5 *Regsaanspreeklikheid*

In paragraaf 2.5.3 is ’n onderskeid getref tussen deliktuele aanspreeklikheid en akademiese aanspreeklikheid. In beide gevalle is die fundamentele elemente van ’n delik (Neethling, Potgieter & Visser, 2010:4) ’n vereiste, naamlik handeling of late, onregmatigheid, skuld, kousaliteit, en nadeel of skade (sien ook par 2.5.3).

6.2.5.1 Deliktuele aanspreeklikheid

Die empiriese studie dui aan dat veral twee aspekte ingevolge deliktuele aanspreeklikheid in die werkslewe van die Graad R-opvoeder ’n rol speel. Eerstens het fisiese skoolomgewings risiko’s vir beserings daargestel en tweedens het kommunikasieprobleme aanleiding tot moontlike aanspreeklikheid gegee.

Daar is bevind dat skoolterreine met groot klimapparaat en swaai risiko’s vir beserings daarstel, veral aangesien daardie toerusting deur impulsiewe, hoogs aktiewe leerders gebruik word. Waar sulke toerusting tydens pouses met groter kinders gedeel word, word die opvoeder se toesigtaak bemoeilik en die risiko vir beserings verhoog.

Onkunde rakende aanspreeklikheid en ’n mindere kennis van die ontwikkelingsprofiel van Graad R-leerders (sien par 3.3.3), laat sommige skoolhoofde ondeurdagte besluite neem. Verpligte bywoning van personeel-vergaderings twee maal per week voor die aanvang van die skool, wanneer leerders aankom, plaas opvoeders in ’n posisie waar hulle hul regsplig rakende toesig waarskynlik versuim. Hoewel item 8A(2)(b) van die Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole (sien par 2.3.2) na die plig om leerders tydens “skoolaktiwiteite” te beveilig, verwys, kan aangevoer word dat ouers wat

kinders by die skoolhek besorg, aanvaar dat hul beveiliging dan deur die skool oorgeneem word, al sou skoolaktiwiteite nog nie begin het nie.

Kommunikasieprobleme het 'n negatiewe invloed op werksvervulling by die Graad R-opvoeder. Leerders wat nie die onderrigtaal magtig is nie, plaas druk op deelnemers se aanspreeklikheid betreffende beveiliging, omdat veiligheidsmaatreëls moeilik gekommunikeer kan word. Hierdie situasie is by skole gevind waar die opvoeder nie die Afrikataal van leerders, wie se ouers Engels as onderrigtaal verkies, magtig is nie. In 'n noodsituasie is kommunikasie met ouers onmoontlik, aangesien hulle ook nie in die onderrigtaal kan kommunikeer nie. Dit plaas druk op besluitneming en die gebruik van diskresie wanneer 'n kind byvoorbeeld by die skool siek word, soos aanbeveel in die Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole item 8A(8)(a, b).

6.2.5.2 Akademiese aanspreeklikheid

In paragraaf 2.5.3 is reeds melding gemaak van akademiese aanspreeklikheid waarna in die literatuur as opvoedkundige nalatigheid, oneffektiewe onderrig, en “*educational malpractice*” verwys word (Teh, 2008:137; Cumming, 2009; Mawdsley & Cumming, 2008). Dit is tipies hier ter sprake. Hoewel al vyf die fundamentele elemente van 'n delik beoordeel moet word om aanspreeklikheid te bewys (Neethling, Potgieter & Visser, 2010:4), kom veral twee beginsels by akademiese aanspreeklikheid onder die soeklig, naamlik die nie-nakoming van 'n gevestigde regsplig (as toets vir onregmatigheid) en kousaliteit.

Deelnemers beskou die oorsaaklike verband tussen hulle onderrigstrategieë, assessering en onderrigbenaderings aan die een kant, en die bereiking van leeruitkomste aan die ander kant, as baie belangrik, omdat hulle 'n verskil wil maak. Om sukses te behaal, is een van die elemente van werksvervulling vir die meeste deelnemers. Wanneer departementele beleidsbesluite en ouers se vereistes veroorsaak dat leerders sekere dinge ontnem word, byvoorbeeld die geleentheid om moedertaalonderrig te ontvang, ondervind deelnemers skuldgevoelens, wat werksvervulling verminder. Hulle voel aanspreeklik vir die uiters negatiewe gevolge van nie-moedertaalonderrig, wat as skade aangeteken kan word.

Verder is bevind dat deelnemers die vinnige vordering van die kind in Graad R as bevredigend en vervullend beleef: binne enkele maande is die verskil waarneembaar. Die tempo van ontwikkeling in die lewensfase van vier en 'n half tot ses jaar plaas egter ook 'n groter verpligting op die opvoeder om verantwoordelik te assesser en op grond daarvan effektief te onderrig, aangesien foute vinnig tot agterstande kan lei. Dit is derhalwe moontlik om die effek van byvoorbeeld 'n identifiseerbare assesseringsfout binne maande waar te neem en akkuraat te bepaal wie daarvoor verantwoordelik was. Vergoeding sou geëis kon word vir remediërende onderwys wat deur die foutiewe assessering van die opvoeder genoodsaak is.

Daar kan bespiegel word oor die moontlikheid van regsaksie wat ouers in die geval van akademiese agterstande by Graad R-leerders sou kon neem. In sommige gevalle mag 'n spesifieke opvoeder aanspreeklikheid opstapel, terwyl die onderwysdepartement vir nalatige, skadeveroorsakende beleidsbesluite aanspreeklik gehou sou kon word. In laasgenoemde geval kan die voorbeeld van Uitkomsgerigte Onderwys (UGO) en die klaarblyklike skadelike gevolge daarvan op leerders as gevolg van beleidsbesluite deur die onderwysdepartement aangehaal word.

In die volgende paragrafe sal bevindings rakende die deurlopende tema bespreek word.

6.2.6 'n Deurlopende tema: die passie om 'n verskil te maak

Die vernaamste bevinding uit al die data is vervat in die deurlopende tema, naamlik die passie om 'n verskil te maak. Daar is gevind dat die passie vir die kind by die meeste deelnemers, ongeag hul werksplek, sosio-ekonomiese agtergrond, ervaring of opleiding, as 'n kernaspek van werksvervulling beskou kan word. Die passie vir die kind strek klaarblyklik verder as 'n strewe na goeie vordering of prestasie soos in ander werkstevredenheid-studies met opvoeders as populasie gevind is (George *et al.*, 2008:138; Jiang, 2005:66). Graad R-opvoeders wil die kind in totaliteit help ontwikkel (sien par 3.2.2) en die meeste deelnemers, veral toepaslik opgeleide persone, vind vervulling in 'n heelkindbenadering.

In al die kategorieë van die empiriese data is elemente gevind rakende die passie om 'n verskil te maak. In die werkgewer-werknemer-verhouding is gevind dat deelnemers se salarisverwagtings en ervarings rakende laat betalings ondergeskik was aan die instelling om die beste belang van die kind te dien. Die Graad R-opvoeder sal haar arbeidsregte prysgee en selfs menswaardigheid inboet ter wille van die voordele vir die kind. In die onderrigbenadering is gevind dat deelnemers bereid is om druk van ouers, die werkgewer en kollegas te probeer weerstaan en in die proses psigologiese onveiligheid te ervaar, ter wille van onderrig wat volgens haar oordeel opvoedkundige voordele vir die kind inhou. Ook wat betref die werksomgewing is gevind dat, waar minder ideale omstandighede ervaar is, die deelnemers die beste van die omstandighede wil maak sodat die kind in totaliteit ontwikkel kan word.

Ook in die persepsies rakende buiteskoolse faktore, soos die beleid rakende inklusiewe onderwys, is die potensiële voordele vir die individuele kind voorop gestel. Die implikasies van die beleid vir die opvoeder se werkslewe is ondergeskik gestel aan die belange van die kind self. Wat status betref, sal deelnemers onderskatting en selfs minagting ervaar, maar steeds poog om op die voordele vir die kind te bly fokus. Die studie toon aan dat bekommernis oor die potensiële skade wat deur middel van onopgeleide persone aan leerders aangerig mag word, vir deelnemers belangriker is as skade aan die beroep. Laastens is bevind dat deelnemers emosioneel aanspreeklik voel vir leerders se veiligheid en algemene welsyn (selfs na skoolure), omdat die passie om 'n verskil te maak, by hulle so oorheersend is.

Nadele van dié diepliggende toewyding is die swaar emosionele las wat sommige deelnemers op hulleself lê wanneer hulle benewens hul opvoedkundige pligte, ook die ouerlike rol in die dissiplinering en algemene opvoeding van kinders moet oorneem waar ouers laksheid openbaar.

Die sentrale bevinding vanuit die deurlopende tema is dat deelnemers die grondwetlike beginsel dat die beste belang van die kind deurslaggewend moet wees, instinktief toepas. Afdwinging van die grondwetlike verpligting is in hierdie

geval onnodig. Die bevoordeling van die kind is vir deelnemers ook ondergeskik aan eie belange in die werksplek.

Die bevindings van die studie lei onwillekeurig tot aanbevelings wat in dieselfde volgorde as die bevindings aangebied word.

6.3 Aanbevelings

Die aanbevelings word eerstens aangebied aan die hand van die kategorieë wat in hoofstuk 5 beskryf is, naamlik die werkgewer-werknemerverhouding, die onderrigbenadering en Graad R-kurrikulum, die werksomgewing, buiteskoolse faktore, en regs aanspreeklikheid. Aanbevelings rakende die deurlopende tema, naamlik die passie om 'n verskil te maak, word laaste gemaak.

6.3.1 *Aanbevelings rakende die werkgewer-werknemerverhouding*

Aangesien onkunde by verskillende rolspelers so 'n groot impak op die werkslewe van die Graad R-opvoeder het, word eerstens aanbeveel dat opleidingsinstellings soos universiteite byvoorbeeld kortkursusse in arbeidsverhoudinge vir opvoeders, wat spesifiek gerig is op die behoeftes van die Graad R-opvoeder, aanbied. Tweedens word aanbeveel dat voorgraadse studente in Grondslagfase-onderwys bemagtig word om met potensiële werkgewers soos skoolbeheerliggame en privaatskooleienaars te onderhandel vir billike indiensneming en wedersydse nakoming van kontraktuele vereistes.

'n Derde aanbeveling is dat opvoeders oor die algemeen meer blootstelling aan die positiewe invloed van die reg (nie net as vergeldingsmaatreël nie) moet kry sodat die ongemak met die opeis van regte verminder kan word. Die vak Onderwysreg vir voorgraadse studente kan 'n bydrae hiertoe lewer. Opvoeders wat nie tydens hul opleiding aan die vak blootgestel was nie, kan baat vind by kortkursusse oor onderwysregtelike onderwerpe.

6.3.2 *Aanbevelings rakende die onderrigbenadering en kurrikulum in Graad R*

Onderrig, is bevind, vorm die kerntaak van Graad R-opvoeders en verteenwoordig een van die belangrikste bronne van werksvervulling by opvoeders. Graad R-opvoeders wil besig wees met onderrig wat 'n verskil maak en benodig sekerheid oor wat kwaliteit-onderrig in Graad R behels. Die volgende aanbevelings rakende die onderwysbenadering en Graad R-kurrikulum word daarom gemaak:

- Daar word aanbeveel dat gereelde kommunikasie tussen die onderwysdepartement en openbare- asook privaatskole sal plaasvind rakende kurrikulumvereistes en veranderinge in die onderrigbenadering in Graad R, deur middel van die aanstelling van kundige onderrigbegeleiers of vakadviseurs vir die streek.
- Die onderrigbenadering moet op internasionale navorsing gebaseer wees en suiwer formele onderrig in Graad R moet afgekeur word weens die potensieel skadelike gevolge daarvan vir leerders. Openheid oor die aard van die onderrigbenadering sal deelgenootskap met die werkgewer en 'n bepaalde standaard van onderrig bevorder.
- Terugvoering deur graad 1-opvoeders rakende spesifieke leemtes in Graad R-onderrig, is noodsaaklik om leergereedheid te bevorder. Indien die graad 1-opvoeder byvoorbeeld bevind dat luistervaardigheid onvoldoende ontwikkel is, moet sy die Graad R-opvoeder daarvoor inlig.
- Daar moet wisselwerking wees tussen universiteite en ander instellings, asook nie-regeringsorganisasies, wat opleiding vir Graad R-opvoeders aanbied. Dit kan die standaard van opleiding en latere onderrig bevorder, aangesien opleidingsinstansies van mekaar kan leer.
- 'n Graad R-forum kan in die streek gestig word, soortgelyk aan verenigings wat die belange van alle rolspelers in Graad R-onderwys bevorder.
- Die kundigheid en ervaring van persone in openbare pre-primêre skole en privaatskole in die streek moet deur die onderwysdepartement tot voordeel van alle Graad R-opvoeders, skoolhoofde en beheerliggame benut word.

6.3.3 *Aanbevelings rakende die werksomgewing*

Die vier hoof faktore wat werksvervulling in die werksplek van die Graad R-opvoeder beïnvloed, is die volgende: fisiese veiligheid en gesondheid, psigologiese veiligheid, 'n instaatstellende werksomgewing, en die omringende gemeenskap waarbinne die skool geleë is. Die volgende aanbevelings word in hierdie verband gemaak.

- Aangesien daar baie laerskole is wat nie spesifiek ontwerp is om Graad R te akkommodeer nie, moet beheerliggame kundigheid inkoop wat hulle kan help om oordeelkundig en kreatief om te gaan met die benutting en opgradering van bestaande ruimte. Graad R verteenwoordig 'n bemarkingsgeleentheid vir laerskole en spandering aan die uitleg van die buitenspel-area en die inrig van 'n effektiewe leerruimte binne kan 'n goeie belegging wees. Die kundigheid van toepaslik opgeleide personele moet ook benut word. In laerskole waar leerders nie skoolgeld betaal nie, word aanbeveel dat die onderwysdepartement hul verpligting om 'n geskikte leeromgewing vir Graad R te skep, moet nakom.
- Minimum-vereistes wat deur die onderwysdepartement en munisipaliteite vir Graad R-klasse gestel word, moet stiptelik eerbiedig word deur beheerliggame of ander beheerstrukture, veral ten opsigte van die leerdertal binne 'n spesifieke klasruimte.
- Aangesien die skoolhoof 'n sleutelrol in die daarstelling van psigologiese veiligheid in die werksplek speel, word aanbeveel dat laerskoolhoofde dringend werkswinkels bywoon waar die algemene vereistes vir 'n doeltreffende Graad R-klas deur kundiges verduidelik word. Werkswinkels sou aspekte soos kinderontwikkeling (sien par 3.3.3) kon insluit, asook die waarde van 'n kindgesentreerde, spelgebaseerde benadering met algemene ontwikkelingsdoelstellings (sien par 3.5.1), 'n geskikte leeromgewing, en die vereiste bestuurstrategieë om hierdie ideale te verwesenlik. Spesifieke risiko's wat hierdie tipe skoolomgewing daarstel (sien par 2.5.3), sou aangeraak kon word. Sodanige kennis sal skoolhoofde ook bemagtig om verwagtinge van ouers en kollegas in ooreenstemming met die doelstellings van Graad R te bring, en sodoende

opvoedergeborgtheid bevorder.

6.3.4 *Aanbevelings rakende buiteskoolse faktore*

Aanbevelings oor twee buiteskoolse faktore word hier weergegee, naamlik beleidsimplementering rakende inklusiewe onderwys, en die status van die Graad R-opvoeder.

6.3.4.1 Aanbevelings rakende beleidsimplementering oor inklusiewe onderwys

Die wyse waarop beleid rakende inklusiewe onderwys in die streek geïmplementeer word, beïnvloed werksvervulling by Graad R-opvoeders. Kinders met leerhindernisse vermeerder, en die kapasiteit om die opvoeders in hierdie verband op te lei, is beperk. Dit laat deelnemers twyfel of die inwerkingstelling van die beleid rakende inklusiewe onderwys haalbaar is.

- Op grond van die empiriese inligting word die oorweging van 'n stelsel bepleit waar kapasiteit by die onderwysdepartement tydelik verhoog word deur die aanstelling van meer opleiers in inklusiewe onderwys, tot tyd en wyl al die skole in die streek opleiding ontvang het.

6.3.4.2 Aanbevelings rakende die status van die Graad R-opvoeder

Die lae status wat die Graad R-opvoeders beleef, is grootliks te wyte aan onkunde oor onder meer die wetenskaplike aard van hulle taak, kwaliteit van hulle opleiding en die siening van die klein kind se ontwikkeling. Die wisselende standaard van onderrigpraktyke in verskillende vroeëkinderonwikkelingsinstellings waarop die publiek hul mening kan grond, het in die verlede ook tot die lae status bygedra. Verskeie rolspelers binne die beroep dra ook by tot die siening oor Graad R-opvoeders, wat 'n effek kan hê op die opvoeder se effektiwiteit.

- Daar word aanbeveel dat akademici gemoeid met vroeëkinderonwikkeling asook ingeligte ouers die plaaslike media gebruik om kennis rakende die wetenskaplike aard van Graad R-onderrig onder die breë publiek uit te brei. Bemagtiging deur inligting en kennis kan groter waardering vir die

Graad R-opvoeder kweek. 'n Reeks populêre artikels oor die leerbehoefte van die Graad R-leerder en hoe die Graad R-opvoeder daarin voorsien, kan in gemeenskapskoerante in sowel Engels as Setswana gepubliseer word. 'n Dieper begrip vir die waarde van die opvoedingsfilosofieë van Westerse en Afrika-ouers sou ook so uitgebrei kon word.

- Tweedens kan omsendbriewe deur skoolhoofde en opvoeders aan ouers gebruik word om die visie vir Graad R en die professionele rol van die opvoeder bekend te stel.
- Aangesien kwaliteit-onderrig die oortuigendste uitwerking op die individuele opvoeder se status asook op die status van Graad R-opvoeders oor die algemeen kan hê, word derdens aanbeveel dat die werkgewer en individuele opvoeders die huidige lae status as 'n uitdaging moet beskou. Suid-Afrikaanse navorsers sou deur middel van die publisering van positiewe resultate in Graad R in populêre artikels 'n bydrae kon lewer om die opvoederstatus te verhoog.

6.3.5 *Aanbevelings rakende regs aanspreeklikheid*

Daar word onderskei tussen deliktuele aanspreeklikheid en akademiese aanspreeklikheid. In beide gevalle is die fundamentele elemente van 'n delik (Neethling, Potgieter & Visser, 2010:4) 'n vereiste, naamlik handeling of late, onregmatigheid, skuld, kousaliteit en nadeel of skade.

6.3.5.1 Deliktuele aanspreeklikheid

Eerstens verteenwoordig die fisiese skoolomgewing risiko's vir beserings en tweedens kan kommunikasieprobleme aanleiding gee tot moontlike aanspreeklikheid. Beide aspekte kan 'n negatiewe rol in die werkslewe van die Graad R-opvoeder speel.

Onkunde by skoolhoofde rakende aanspreeklikheid, asook oor die ontwikkelingsprofiel van Graad R-leerders (sien par 3.3.3) kan veroorsaak dat hulle ondeurdagte besluite neem. Dit sluit die skedulering van personeelvergaderings in wat voor die aanvang van skooltyd bygewoon moet

word en wat die opvoeder in die posisie stel om waarskynlik haar regsplig rakende toesig te versuim.

In skole waar leerders nie die onderrigtaal magtig is nie, word die kommunikasie van veiligheidsmaatreëls bemoeilik. Hierdie toedrag van sake is in skole gevind waar die opvoeder nie die Afrikataal van leerders, wie se ouers Engels as onderrigtaal verkies, magtig is nie. Kommunikasieprobleme met ouers plaas druk op besluitneming en die gebruik van diskresie wanneer 'n kind byvoorbeeld by die skool siek word, soos aanbeveel in die Regulasies vir Veiligheidsmaatreëls by Openbare Skole item 8A(8)(a, b).

- Die aanbeveling is eerstens dat skoolhoofde en opvoeders by privaat- en laerskole tydens een of meer werkswinkels met inligting rakende die onderliggende beginsels van deliktuele aanspreeklikheid sover dit Graad R-onderwys aanbetref, bemagtig moet word.
- Tweedens moet skoolbeheerliggame (by openbare skole) en skoolleiers (by privaat-skole) met ouers kommunikeer rakende die tydperk, byvoorbeeld voor en na skool of skoolaktiwiteite, asook die gebied waarvoor hulle aanspreeklikheid kan aanvaar. Leerders wat met taxi's vanaf taxistaanplekke buite die skoolterrein vervoer word, vereis bykomende maatreëls rakende die aanspreeklikheid vir hul veiligheid. Die verkeersowerhede en taximaatskappye behoort skole ook in hierdie aangeleentheid te help.
- Kommunikasieprobleme kan verminder word deur 'n assistent wat een of meer Afrikatale magtig is, as hulp vir opvoeders aan te stel.

6.3.5.2 Akademiese aanspreeklikheid

Akademiese skade is vir Graad R-leerders die gebrek aan die verwagte ontwikkeling, wat veroorsaak kan word deur die opvoeder se ondoeltreffende onderrigstrategieë. Hierdie ondoeltreffendheid is soms buite die opvoeder se beheer. Deelnemers voel byvoorbeeld aanspreeklik vir die negatiewe gevolge van nie-moedertaalonderrig vir die kind, wat die opvoeder se werksvervulling verminder. Identifiseerbare assesseringsfoute deur 'n nie-toepaslik opgeleide of nalatige opvoeder sou aanleiding kon gee tot akademiese agterstande, wat later

remediëring kan noodsaak. Indien 'n deliksaksie sou slaag, waarin 'n oorsaaklike verband tussen die gediagnoseerde skade en die ontoereikende, onregmatige handeling aangetoon kan word, kan skadevergoeding geëis word. Die moontlikheid van litigasie in die toekoms is dus nie uitgesluit nie.

- Daar word derhalwe aanbeveel dat 'n bewusmaking oor die moontlikheid van akademiese aanspreeklikheid in Graad R by skoolhoofde en opvoeders moet plaasvind.

In die volgende paragrawe sal aanbevelings rakende die deurlopende tema gemaak word.

6.3.6 *Aanbevelings rakende die deurlopende tema: die passie om 'n verskil te maak*

Die passie om rakende die kind 'n verskil te maak, is 'n kernaspek van werksvervulling by deelnemers. Die opvoeders is selfopofferend en het 'n sterk drang om, ondanks aangeleenthede wat hul werkslewe negatief kan beïnvloed, die beste belang van die kind voorop te stel. Die volgende aanbevelings word gemaak:

- Werkgewers en beleidmakers moet kennis neem van hierdie ingesteldheid by baie Graad R-opvoeders en moet billikheid betreffende kontraktuele vereistes, waarby vergoeding ingesluit is, nastreef.
- Billike verwagtinge rakende taakuitvoering deur die kommunikasie van duidelike standaarde, asook erkenning vir die wetenskaplike aard van onderrig en opleiding, sal werksvervulling bevorder en tot groter produktiwiteit lei.
- Die daarstelling van 'n psigologies veilige en instaatstellende werksplek moet by werkgewers en skoolhoofde as 'n spesifieke mikpunt beskou word. Daar moet aanvaar word dat Graad R-opvoeders nie hul regte sal opeis om voordele soos psigologiese veiligheid en 'n instaatstellende werksomgewing te verseker nie. Derhalwe moet die onderwysdepartement, werkgewers en skoolhoofde beleidstoepassing en bestuursverwante aangeleenthede wat in die vyf kategorieë bespreek is, só benader dat werksvervulling bevorder kan word. Die skep van waardes wat

onderliggend aan die opvoeder se regte is, sal verder verseker dat sy vervulling ervaar en sodoende optimaal bydra tot suksesvolle onderwys.

6.4 Aanbevelings vir verdere navorsing

Vanuit 'n arbeidsregtelike perspektief sal dit eerstens belangrik wees om die aard en impak van kontekstuele faktore in werkslewe van die Graad R-opvoeder te bestudeer. Plaaslike, nasionale en internasionale kontekste kan vir die doel van sodanige studie geïdentifiseer word.

Die volgende aangeleenthede leen hulle ook tot navorsing:

- Kwaliteit-onderrig in Graad R binne die verskillende Suid-Afrikaanse kontekste.
- Die invloed van die laerskool as leeromgewing op Graad R-leerders se ontwikkeling.
- Die bestuur van die infaseringsproses van Graad R by laerskole.
- Die rol van professionele ontwikkeling in die uitbouing van die professionele status van die Graad R-opvoeder.

6.5 Slotsom

Wat nie in die beste belang van die opvoeder as werknemer is nie, is ook nie in die beste belang van die kind nie. Die opvoeder se persepsies oor haar werkslewe is onlosmaaklik deel van die realisering van opvoedkundige en ekonomies-politiese ideale rakende Graad R. Ervarings van psigologiese onveiligheid in die werksplek van die deelnemers as Graad R-opvoeders impliseer dat effektiwiteit ingeboet word, aangesien geborgenheid 'n basis vir kwaliteit-onderrig is.

Kwaliteit-onderrig veronderstel ook billikheid as 'n basiese bestanddeel van arbeidsverhoudinge waarby die Graad R-opvoeder betrokke is. Werkgewers moet verder erkenning gee aan die wetenskaplike aard van Graad R-onderwys en Graad R-opvoeders se instelling om 'n verskil in die lewens van leerders te maak.

Vir die doel van hierdie studie is enkele leemtes tydens die aanvanklike probleemstelling, in die daaropvolgende literatuuranalise, en uiteindelik in die empiriese ondersoek geïdentifiseer. Hierdie leemtes is deur die loop van die studie behandel en enkele aanbevelings is gemaak. Die gebrek aan kennis van die reg by verskeie rolspelers en die oneffektiewe toepassing van beleid het uitgestaan as leemtes wat die werksvervulling van die Graad R-opvoeders nadelig beïnvloed.

Binne die beperkings van die ekonomiese werklikhede in Suid-Afrika hoef die nastreef van vervulling in die opvoeder se werksplek nie 'n onhaalbare droom te bly nie – dit is trouens een van die sleutels tot die sukses van Graad R-onderwys.

BIBLIOGRAFIE

ANON. 2002. Environmental law. <http://www.paralegaladvice.org.za> Datum van gebruik: 9 Julie 2009.

ANON. 2003. The Constitution and the Bill of Rights. . <http://www.paralegaladvice.org.za/docs/chap01/05.html> Datum van gebruik: 9 Julie 2009.

BABBIE, E. & MOUTON, J. 2007. The practice of social research. 8th ed. Cape Town: Oxford University Press. (South African edition.)

BALLET, K., KELTERMANS, G. & LOUGHRAN, J. 2006. Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12(2):209-229, April.

BANDURA, A. 1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.

BARNETT, W.S. 2008. Preschool education and its lasting effects: research and policy implications. http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Barnett_EarlyEd.pdf Datum van gebruik: 20 November 2009.

BARNETT, W.S., ACKERMAN, D.J. & ROBIN, K.B. 2006. California's Preschool for All Act (Proposition 82): a policy analysis. National Institute for Early Education Research, May 18, 2006. <http://www.plan4preschool.org/documents/prop-82-analysis.pdf> Datum van gebruik: 9 Desember 2009.

- BARRIE, G.N. 1995. International human rights conventions: public international law applicable to the protection of rights. *Tydskrif vir die Suid-Afrikaanse reg*, 1(1):66-80, Jan.
- BECKMANN, J. & BRAY, E. 2000. The educator employment relationship: a constitutional and legislative overview. (In Beckmann, J., ed. Engaging the law and education in a transforming society: a critical chronicle of the South African Education Law and Policy Association (SAELPA), part 1: 1996-2002. Pretoria: SAELPA. p. 427-442.)
- BENNETT, J. 2005. Curriculum issues in national policy-making. *European early childhood education research journal*, 13(2):5-23.
- BERGH, Z. 2007. Work adjustment and maladjustment. (In Bergh, Z. & Theron, A. Psychology in the work context. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press. p. 432-458.)
- BERGH, Z. & THERON, A. 2007. Psychology in the work context. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press.
- BERLINSKI, S., GALIANI, S. & GERTLER, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of public economics*, 93:219-234.
- BERLINSKI, S., GALIANI, S. & MANACORDA, M. 2008. Giving children a better start: preschool attendance and school-age profiles. *Journal of public economics*, 92:1416-1440.
- BERTELSMAN, E. 2001. Case comment. *Perspectives in education*, 19(4):29-33.
- BOGLER, R. 2001. The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5):662-683, December.

- BOSHOFF, E. 2008. Persoonlike onderhoud. 17 Maart.
- BOTHA, C. 1998. Wetsuitleg: 'n inleiding vir studente. 3de uitg. Kaapstad: Juta.
- BOTHA, P., SMIT, M. & OOSTHUIZEN, I.J. 2009. The educator as caring supervisor. (*In Oosthuizen, I.J., red. Aspects of education law. Pretoria: Van Schaik. p. 185-211.*)
- BRAY, E. 2004. Constitutional values and human dignity: its value in education. *Perspectives in education*, 22(3):37-47, September.
- BRAY, W. & TLADI, D.D. 2007. Early childhood development and the law. (*In Meier, C. & Marais, P., reds. Education management in early childhood development. Pretoria: Van Schaik. p. 40-69.*)
- BREWER, J. 2007. Introduction to early childhood education: preschool through primary grades. 6th ed. Boston: Pearson.
- BROCKHAUS ILLUSTRATED DICTIONARY. 1960. Wiesbaden: Brockhaus.
- CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., STECA, P. & MALONE, P.S. 2006. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at school level. *Journal of school psychology*, 44(6): 473-490.
- CARRIM, N. 1997. Teachers' identities and human rights. (*In De Groof, J. & Malherbe, R. Human rights in South African education: from the constitutional drawing board to the chalkboard. Leuven: Acco. p.157-168.*)
- CLASQUIN-JOHNSON, M. 2007. Programmes and institutions for early childhood development. (*In Meier, C. & Marais, P. Education*

management in early childhood development. Pretoria: Van Schaik. p. 21-38.)

CLASQUIN-JOHNSON, M. 2009. What happens after training? *Learning years*, 34(1):18-22, April.

CLEVELAND, G., CORTER, C., PELLETIER, J., COLLEY, S. & BERTRAND, J. 2006. A review of the state of the field of early childhood learning and development in child care, kindergarten and family support programs. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/StateOfField/SFREarlyChildhoodLearning.pdf> Datum van gebruik: 3 Oktober 2009.

COLDITZ, P. 2003. Artikel 60. <http://www.fedsas.org.co.za>. Datum van gebruik: Datum van gebruik: 19 September 2009.

COUPERUS, J.W. 2006. Early brain development and plasticity. (*In* McCartney, K. & Phillips, D., *eds.* Blackwell handbook of early childhood development. Malden: Blackwell Publishing. p. 92-100.)

CRESWELL, J.W. 2003. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

CUMMING, J.J. 2009. Assessment challenges, the law and the future. (*In* Wyatt-Smith, C. & Cumming, J.J., *eds.* Education assessment in the 21st century. <http://resources.metapress.com/pdf-preview.axd?code=j61g657132613246&size=largest> Datum van gebruik: 3 Oktober 2009.

DAVEL, C.J., *red.* 2000. Introduction to child law in South Africa. Lansdowne: Juta.

DAVIES, S. 2009. Grade R teachers need specialised training. *Cape Times*, 4 October.

- DAVIN, R. & VAN STADEN, C. 2005. The reception year. Johannesburg: Heineman.
- DE BEER, T., MENTZ, K. & VAN DER WALT, H. 2007. Die mate van werkstevredenheid ervaar deur 'n groep Afrikaanssprekende onderwysers. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 47(2):193-206, Junie.
- DE LA HARPE, S.P. le R. 2006. Kontraktereg-studiegids vir LLBR 313A. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- DE VOS, A.S., STRYDOM, H., FOUCHÉ, C.B. & DELPORT, C.S.L. 2005. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik.
- DE WAAL, E. 2004. Case note. *Harris v the Minister of Education TPD (case 30128/2000) and Minister of Education v Harris 2001 (4) SA 1207 (CC)*. *Australia & New Zealand journal of law and education*, 9(2):112-120.
- DE WAAL, E., THERON, T. & ROBINSON, R. 2001. An educational law analysis of "the learner's best interests". *Perspectives in education*, 19(4):151-161.
- DE WAAL, J., CURRIE, I. & ERASMUS, G. 2001. The Bill of Rights Handbook. 4th ed. Lansdowne: Juta.
- DE WITT, M.W. 2009. The young child in context. Perspectives from educational psychology and sociopedagogics. Pretoria: Van Schaik.
- DINHAM, S. & SCOTT, C. 2000. Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of educational administration*, 38(4):379-396.
- DU PLESSIS, S. & NAUDÉ, E. 2003. Needs of teachers in preschool centres with regard to multilingual learners. *South African journal of education*, 23(2):122-129.

EDUCATION LABOUR RELATIONS COUNCIL (ELRC). 2005. Potential attrition in education: the impact of job satisfaction, morale, workload and HIV/AIDS. Education Labour Relations Council.

ELRC **see** EDUCATION LABOUR RELATIONS COUNCIL

ESTERHUYSE, K.G.B., BEUKES, R.B.I. & LOUWRENS, L. 2007. Die verband tussen moedertaalonderrig en akademiese prestasie van graad 2-leerders. *Tydskrif vir taalonderrig*, 4(1/2):69-84.

EVANS, L. 1998. Teacher morale, job satisfaction and motivation. London: Chapman.

FONTANA, A. & FREY, J.H. 2005. Interviewing: The art of science. (*In* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 701-717.)

FREDERICKS, I. 2009. Nearly half Grade R teachers undertrained. *Cape Argus*, 9 July.

FREDMAN, S. 2007. The positive right to security. (*In* Goold, B.J. & Lazarus, L. Security and human rights. Portland: Hart Publishing. p. 307-324.)

FRIEDMAN, I.A. 2000. Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5):595-606.

GALL, M.D., GALL, J. & BORG, W.R. 2007. Educational research: an introduction. 8th ed. Boston, Mass.: Pearson.

GALLAGHER, K.C. 2005. Brain research and early childhood development: a primer for developmentally appropriate practice. *Young children*, 60(4):12-20, July.

- GEORGE, E., LOUW, D. & BADENHORST, G. 2008. Job satisfaction among secondary-school teachers in Namibia. *South African journal of education*, 28:135-154.
- GOFFIN, S.G. & WILSON, C.S. 2001. Curriculum models and early childhood education. 2nd ed. Columbus, Oh.: Merrill.
- GOLDSTEIN, L.S. 2007. Beyond the DAP versus standards dilemma: examining the unforgiving complexity of kindergarten teaching in the United States. *Early childhood research quarterly*, 22(1):39-54.
- GORDON, A.M. & BROWNE, K.W. 2004. Beginnings and beyond: foundations in early childhood education. 6th ed. New York: Thomson.
- GRAUE, M.E. & WALSH, D.J. 1999. Studying children in context: theories, methods, and ethics. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- GROGAN, J. 2005. Workplace law. 8th ed. Lansdowne: Juta.
- HADDAD, L. 2002. An integrated approach to early childhood education and care. p. 1-45. <http://www.ctc-health.org.cn/file/20080527005.pdf>
Datum van gebruik: 3 Oktober 2009.
- HATCH, J.A. 2002. Doing qualitative research in education settings. Albany: State University of New York Press.
- HENNING, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.
- HIRSH-PASEK, K., HYSON, M.C. & RESCORLA, L. 1990. Academic environments in preschool: do they pressure or challenge young children? *Early education and development*, 1(6):401-423.

- HOWES, C. & RITCHIE, S. 2003. Pathways to effective teaching. *Early childhood research quarterly*, 18:104-120.
- HOWIE, S., VENTER, E., VAN STADEN, S., ZIMMERMAN, L., LONG, C., SCHERMAN, V. & ARCHER, E. 2006. Progress in international reading literacy study 2006 (PIRLS). Pretoria: University of Pretoria. Centre for Evaluation and Assessment, Faculty of Education.
- HOY, A.W. & SPERS, R.B. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21:343-356.
- ISRAELSTAM, I. 2007. Fixed contracts can be short cut to the CCMA. SA Labour Guide. http://www.labourguide.co.za/fixed_contracts.htm Datum van gebruik: 3 Oktober 2009.
- IVANKOVA, N.V., CRESWELL, J.W. & STICK, S.L. 2006. Using mixed-method sequential explanatory design: from theory to practice. *Field methods*, 18(1):3-20, February.
- JACKSON, L. & ROTHMAN, S. 2005. Work related well-being of educators in a district of the North West Province. *Perspectives in education*, 23(3):107-122, September.
- JALONGO, M.R., FENNIMORE, B.S., PATTNIAK, J., LAVERICK, D., BREWSTER, J. & MATUKA, M. 2004. Blended perspectives: a global vision for high-quality early childhood education. *Early childhood education journal*, 32(3):143-155, December.
- JANSEN, J.D. 2007. The language of research. (In Maree, K., red. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 15-22.)

- JIANG, Y. 2005. The influencing and effective model of early childhood teachers' job satisfaction in China. *US-China education review*, 2(11):65-74, Nov. (Serial No. 12.)
- JOHNSON, J. 2007. An expert speaks: play at school. (*In* Brewer, J. Introduction to early childhood education: preschool through primary grades. 6th ed. Boston, Mass.: Pearson.)
- JORDAAN, B. & RYCROFT, A. 1994. Handleiding tot die Suid-Afrikaanse arbeidsreg. Kenwyn: Juta.
- JOUBERT, R. & BRAY, E., *reds.* 2007. Public school governance in South Africa. Pretoria: Interuniversity Centre for Education Law and Education Policy (CELP).
- JOUBERT, R. & PRINSLOO, S. 2009. The law of education in South Africa. Pretoria: Van Schaik.
- JOUBERT, R. 2004. Constitutional court cases and transformation of education in South Africa. (*In* Beckman, J., *red.* Engaging the law and education in a transforming society: a critical chronicle of the South African Education Law and Policy Association, part 2. p. 1019-1047).
- JOUBERT, R. 2009. The care and safety of learners. (*In* Joubert, R. & Prinsloo, S. The law of education in South Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 138-165.)
- KAMERMAN, S.B. 2008. School readiness and international developments in early childhood education and care. (*In* Tremblay, R.E., Barr. R.G., Peters, R. de V. & Boivin, M., *eds.* Encyclopedia on early childhood development. p. 7-29. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/KamermanANGxp-School.pdf> Datum van gebruik: 18 September 2009.

- KILGALLON, P., MALONEY, C. & LOCK, G. 2008. Early childhood teachers' sustainment in the classroom. *Australian journal of teacher education*, 33(2):41-54, May.
- KLEYN, D. & VILJOEN, F. 1998. Beginnersgids vir regstudente. 2^{de} uitg. Kenwyn: Juta.
- KOSE, B.W. 2009. The principal's role in professional development for social justice: an empirically-based transformative framework. *Urban education*, 44(6):628-663.
- KOUDSTAAL, C. 2010. Optrede by 'n SAOU-simposium oor die Hantering Van Leerlinge met Leerhindernisse in Gewone Skole. Potchefstroom.
- KRAUSS, S.E. 2005. Research paradigms and meaning making: a primer. *Qualitative report*, 10(4):758-770, December.
- KRENTZ, C. 2008. Play and exploration: early learning program guide. p. 1-25. <http://www.education.gov.sk.ca/Default.aspx?DN=ed3dbc16-14d7-4553-87c7-1728a0907416> Datum van gebruik: 2 April 2010.
- KRUGER, C. 2009. Stuk oor wysigings dalk te laat by skole. *Rapport*: 6, 6 Desember.
- LEE, J-H. & WALSH, D.J. 2004. Quality in early childhood programs: reflections from program evaluation practices. *American journal of evaluation*, 25(3):351-373.
- LEE, M. 2006. What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. *International educational journal*, 7(5):642-650.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2005. Practical research: planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall

- LESSING, A. & DE WITT, M. 2007. The value of continuous professional development: teachers' perceptions. *South African journal of education*, 27(1):53-67.
- LIEBENBERG, S. 2005. The value of human dignity in interpreting socio-economic rights. *South African journal on human rights*, 2:1-31.
- LION-CACHET, S. 1997. Physical education and school sport within the post-apartheid educational dispensation of South Africa. Pretoria: University of South Africa. (Thesis - PhD.)
- LoCASALE-CROUCH, J., KONOLD, T., PIANTA, R., HOWES, C., BURCHINAL, M., BRYANT, D., CLIFFORD, R., EARLY, D. & BARBARIN, O. 2007. Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early childhood research quarterly*, 22:3-17.
- MACKENZIE, N. & KNIPE, S. 2006. Research dilemmas: paradigms, methods and methodology. *Issues in educational research*, 16(1):1-14.
- MALHERBE, R. 2000. The administrative justice and access to information legislation: some implications for schools. (*In Beckman, J., ed. Engaging the law and education in a transforming society: a critical chronicle of the South African Education Law and Policy Association, Part 1: 1996-2002. Pretoria: SAELPA. p. 451-475.*)
- MALHERBE, R. 2004. A constitutional perspective on the rights and duties of learners and educators. (*In Beckman, J., red. Engaging the law and education in a transforming society: a critical chronicle of the South African education law and policy association. Pretoria: SAELPA. p. 875-907.*)
- MALHERBE, R. 2004. Equal educational opportunities in South Africa: the

constitutional framework. *Tydskrif vir die Suid-Afrikaanse reg*, 37(3):427-447, Jan-Febr.

MALHERBE, R. 2006. A constitutional perspective on the rights and duties of learners and educators. (In Beckman, J., red. Engaging the law and education in a transforming society: a critical chronicle of SAELPA. Pretoria: SAELPA. p. 1996-2000.)

MARCON, R.A. 2002. Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success. *Early childhood research and practice*, 4(1):1-20.

MAREE, K., red. 2007. First steps in research. Pretoria: Van Schaik.

MARGOLIS, H. & McCABE, P.P. 2006. Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41:218-227.

MASEMOLA, L. 2009. Teachers threaten strike over delayed salaries. *Pretoria News*, 21 May.

MASLOW, A.H. 1970. Motivation and personality. Motivation and personality. <http://www.businessballs.com/maslow.htm> Datum van gebruik: 3 Oktober 2009.

MAWDSLEY, R.D. & CUMMING, J.J. 2008. Educational malpractice and setting damages for ineffective teaching: a comparison of legal principles in the USA, England and Australia. *Education and the law*, 20(1):230-243, March.

McCLELLAND, M.M., ACOCK, A.C. & MORRISON, F.J. 2006. The impact of kindergarten learning related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early childhood research quarterly*, 21(4):471-490, Fourth quarter.

- McMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 2001. Research in education: a conceptual introduction. New York: Longman.
- McMULLEN, M.B., ELICKER, J., GOETZE, G., HAUNG, H-H., LEE, S-M., MATHERS, C., WEN, X. & YANG, H. 2006. Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early childhood education journal*, 34(1):81-91.
- MELHUISE, E.C., SYLVA, K., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I., TAGGART, B., PHAN, M.B. & MALIN, A. 2008. Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, 321:112-123, 29 August.
- MERRIAM, S.B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.
- MICHAELOWA, K. 2002. Teacher job satisfaction, student achievement and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa. (Discussion paper.) <http://www.hwwa.de/>. Datum van gebruik: 21 Maart 2008.
- MILLER, E. & ALMON, J. 2009. Crisis in kindergarten: why children need to play in school. College Park, Md.: Alliance for Childhood. p. 1-46. <http://www.allianceforchildhood.org> Datum van gebruik: 1 Maart 2010.
- MINNAAR, L.M. 2009. The expectations of school governing bodies with respect of educator workloads: an education law analysis. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - PhD.)
- MOSS, P. 2005. From children's services to children's spaces: re-thinking early childhood education. http://www.octf.sa.edu.au/octf/files/links/link_41039.doc. Datum van gebruik: 1 Maart 2010.

- MUSTARD, J.F. 2006. Early childhood sets the foundation for learning, behaviour and health. *The CAP journal (Canadian Association of Principals)*, 14(3):1-23.
- NASON, P. & WHITTY, P. 2007. Bringing action research to the curriculum development process. *Education action research*, 15(2):271-281.
- NAYLOR, C. 2001. Teacher workload and stress: an international perspective on human costs and systematic failure. www.betf.ca/ResearchReports/2001wlc01 Datum van gebruik: 18 Desember 2008.
- NEETHLING, J. & POTGIETER, J.M. 2010. Deliktereg. 6^{de}uit. Durban: LexisNexis.
- NEETHLING, J., POTGIETER, J.M. & VISSER, P.J. 2002. Deliktereg. Durban: Lexisnexis Butterworths.
- NEUHARTH-PRITCHETT, S. 2006. Developmentally appropriate practice in kindergarten: factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of research in childhood education*, 2(1):1-17.
- NEUMAN, M.J. 2005. Governance of early childhood education and care: recent developments in OECD countries. *Early years*, 25(2):129-141.
- NIEBUHR, G. 2009. Persoonlike onderhoud. (SAOU: Kurrikulumdienste.)
- NIEBUHR, G. 2010. Persoonlike onderhoud. (SAOU: Kurrikulumdienste.)
- NIEUWENHUIS, J. 2007. Introducing qualitative research. (*In* Maree, K., red. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 47-66.)
- NILES, M. & BYERS, L. & KRUEGER, M. 2007. Best practice and evidence-based research in indigenous early childhood intervention programs. p.

100-117. 100-117. [http:// indigenous-early-intervention.com/yahoo_site_admin/assets/docs /Niles Byers Krueger Manuscript.233111941.pdf](http://indigenous-early-intervention.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Niles_Byers_Krueger_Manuscript.233111941.pdf) Datum van gebruik: 4 Maart 2010.

O'DONOGHUE, T. 2007. Planning your qualitative research project: an introduction to interpretivist research in education. London: Routledge.

O'KANE, M. & HAYES, N. 2006. The transition to school in Ireland: views of preschool and primary school teachers. *International journal of transitions in childhood*, 2:4-16.

OBERHUEMER, 2004. Controversies, chances and challenges: reflections on the quality debate in Germany. *Early years*, 24(1):19-21, March.

ODENDAAL, F.F. & GOUWS, R.H., reds. 2005. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Kaapstad: Pearson Education South Africa.

OOSTHUIZEN, I.J., red. 2003. Aspects of education law. Pretoria: Van Schaik.

OOSTHUIZEN, I.J., red. 2005. Safe schools. Pretoria: SORB.

OOSTHUIZEN, I.J., red. 2009. Aspects of education law. 4th ed. Pretoria: Van Schaik.

OOSTHUIZEN, I.J. & DE WET, A. 2004. Geborgenheid as 'n *sine qua non* vir opvoedende onderwys. (In Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P. & De Wet, A. Inleiding tot die onderwysreg. Pretoria: Van Schaik. p. 1-15.)

OOSTHUIZEN, I.J. & ROSSOUW, J.P. 2004. Arbeidsverhoudinge in die onderwys. (In Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P. & De Wet, A. Inleiding tot die onderwysreg. Pretoria: Van Schaik. p. 32-49.)

OOSTHUIZEN, I.J., WOLHUTER, C.C. & DU TOIT, P. 2003. Preventative or punitive disciplinary measures in SA schools. *Koers*, 68(4):457-479.

- PAPANASTASIOU, E.C. & ZEMBYLAS, M. 2005. Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International journal of educational research*, 43:147-167.
- PATTON, M.Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks: Sage Publications.
- PAYNE, V.G. & ISAACS, L.D. 2008. Human motor development: a lifespan approach. 7th ed. Boston: McGraw-Hill.
- PERKINS, B.K. 2001. Case comment. *Perspectives in education*, 19(4):34-38.
- PIANTA, R., HOWES, C., BURCHINAL, M., BRYANT, D., CLIFFORD, R., EARLY, D. & BARBARIN, O. 2005. Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied developmental science*, 9(3):144-159.
- PONS, A. & DEALE, P. 2001. Labour relations handbook. Kenwyn: Juta.
- PUI-WAH, D.C. 2008. Meta-learning ability – a crucial component for the professional development of teachers in a changing context. *Teacher development*, 12(1):85-95, February.
- RADEMEYER, A. 2008. Geweld is norm in SA, sê kommissie. *Beeld*: 11, 13 Maart.
- RADEMEYER, A. 2009a. 'Onnies moet nou begin asem skep'. *Beeld*: 7, 16 Mei.
- RADEMEYER, A. 2009b. Kies vir jou kosbare kind 'n kleuterskool. *Beeld*: 14, 20 November.
- RADEMEYER, A. 2009c. Kommer oor dié onderrig se gehalte. *Beeld*: 5, 27

November.

RAVER, C.C., JONES, S.M., LI-GRINING, C.P., METZGER, M., CHAMPION, K.M. & SARDIN, L. 2008. Improving preschool classroom processes: preliminary findings from a randomized trial implemented in head start settings. *Early childhood research quarterly*, 23:10-26.

RICHARDSON, L. 2000. Writing: a method of inquiry. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 920-932.)

RILEY, D.A. & ROACH, M.A. 2006. Helping teachers grow: toward theory and practice of an "emergent curriculum" model of staff development. *Early childhood education journal*, 33(5):363-370, April.

ROBLES DE MELENDEZ, W.J., BECK, V. & FLETCHER, M. 2000. Teaching social studies in early childhood education. Albany: Delmar.

RODD, J. 2006. Leadership in early childhood. 3rd ed. New York: Open University Press.

ROOS, M.C., OOSTHUIZEN, I.J. & SMIT, M.H. 2009. Common law. (In Oosthuizen, I.J., red. Aspects of education law. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 105-127.)

ROSSOUW, J.P. 2004a. Labour relations in education: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik.

ROSSOUW, J.P. 2004b. Leerderregte en verpligtinge. (In Oosthuizen, I.J., Rossouw, J.P. & De Wet, A. Inleiding tot die onderwysreg. Pretoria: Van Schaik. p. 50-67.)

ROSSOUW, J.P. 2005. Educator rights pertaining to school safety. (In Oosthuizen, I.J., red. Safe Schools. Pretoria: CELP. p. 104-129.)

ROSSOUW, J.P. 2008. An educator's guide to labour law. Pretoria: CELP.

ROSSOUW, J.P. 2010. Labour relations in education: a South African perspective. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

ROYALTY, A.B. 2008. Estimating workers' marginal valuation of employer health benefits: would insured workers prefer more health insurance or higher wages. *Journal of health economics*, 27:89-108.

RUTHERFORD, R.M. 2009. A creative developmental model to enhance educator security: a labour law perspective. Potchefstroom: North-West University. (Thesis - PhD.)

SA *kyk* SUID-AFRIKA

SADEK, E. & SADEK, J. 2004. Good practice in nursery management. 2nd ed. Cheltenham: Stanley Thornes.

SANTROCK, J.W. 1998. Child development. 8th ed. Boston, Mass.: McGraw-Hill..

SARGENT, T. & HANNUM, E. 2005. Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative education review*, 47(2):173-204.

SCHLEBUSH, L. 2000. Mind shift: stress management. Pietermaritzburg: University of Natal Press.

SCHWARZER, R. & HALLUM, S. 2008. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analysis. *Applied psychology: an international review*, 57:152-171.

SHIPLEY, D. 2008. Empowering children: play-based curriculum for lifelong learning. 4th ed. Toronto: Nelson.

- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25:518-524.
- SMIDT, S. 2007. A guide to early years practice. 3rd ed. London: Routledge.
- SMIT, M., ROSSOUW, J.P. & MALHERBE, R. 2009. South Africa. (In Russo, C.J. & De Groof, J. The employment rights of teachers: exploring education law worldwide. Plymouth: Rowman & Littlefield. p. 189-212.)
- SMIT, M.H. 2009. A model for the improvement of democratic school governance in South Africa: an education law perspective. Potchefstroom: North-West University. (Thesis - PhD.)
- SQUELCH, J. 2001. Do governing bodies have a duty to create safe schools? An education law perspective. *Perspectives in education*, 19(4):137-149.
- SQUELCH, J.M. 1999. An educator's guide to labour law. Pretoria: CELP.
- STEVENS, G., WYNGAARD, G. & VAN NIEKERK, A. 2001. The safe schools model: an antidote to school violence? *Perspectives in education*, 19(2):145-158.
- STEYN, G.M. & VAN WYK, J.N. 1999. Job satisfaction: perceptions of principals and teachers in urban black schools in South Africa. *South African journal of education*, 19(1):37-44, Feb.
- STIPEK, D.J. & BYLER, P. 1997. Early childhood education teachers: do they practice what they preach? *Early childhood education quarterly*, 12(3):305-325.
- STOEBER, J. & RENNERT, D. 2008. Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles and burnout. *Anxiety, stress and coping*, 21:37-53.

- STONE, L., MITCHELL, A. & WARNER, M.E. 2006. Smarter reform: moving beyond single-program solutions to an early care and education system. *Community development: journal of the community development society*, 37(2):101-115, Summer.
- STRUMPFER, D.J.W. & MLONZI, E.N. 2001. Antonovsky's sense of coherence scale and job attitudes: three studies. *South African journal of psychology*, 31(2):213-228, June.
- SUID-AFRIKA. 1993a. Die Wet op Beroepsveiligheid en Gesondheid 85 van 1993. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1993b. Wet op Beroepsbeserings en -siektes 130 van 1993. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1995. Die Wet op Arbeidsverhoudinge 66 van 1995. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1996a. Die Grondwet van Suid-Afrika 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1996b. Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1996c. Regulations for Safety Measures at Public Schools. Hersiening in regeringskennisgewing 1128 van 10 November 2006. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1996d. Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1998a. Die Wet op Gelyke Indiensneming 55 van 1998. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1998b. Die Wet op Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1998c. Die Wet op Gesinsgeweld 116 van 1998. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 2000a. Die Wet op die Bevordering van Administratiewe Geregtigheid 3 van 2000. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 2000b. Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders 31 van 2000. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 2005a. Die Kinderwet 38 van 2005. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 2005b. National Integrated Plan for Early Childhood Development in South Africa, 2005-2010. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 2008a. The Presidency: State of the nation address. <http://www.info.gov.za/main/about.htm>. Datum van toegang: 24 Februarie 2008.

SUID-AFRIKA. 2008b. Norms and standards for grade R funding. Regeringskennisgewing 890 van 31 Augustus 2006, soos op 18 Januarie 2008.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2001. Education White Paper 5 on Early Childhood Education. Pretoria: Department of Education.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002. Revised National Curriculum Statement grades R-9 (Schools): Policy overview. Department of Education. Pretoria: Government Printer.

SYLVA, K., SIRAJ-BLATCHFORD, I., TAGGART, B., SAMMONS, P., MELHUIH, E., ELLIOT, K. & TOTSIKA, V. 2006. Capturing quality in

early childhood through environmental rating scales. *Early childhood research quarterly*, 21:76-92.

TEMPLE, J.A. & REYNOLDS, A.J. 2007. Benefits and costs of investments in pre-school education: evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economics of education review*, 26:126-144.

TEH, M-K. 2008. Educational malpractice: legal cases and educators' views. *Education journal*, 36(1-2):137-152.

THIRUMURTHY, V., SZECSI, T., HARDIN, B.J. & RAMSEY, D.K. 2007. Honoring teachers: a world of perspectives. *Journal of early childhood teacher education*, 28:181-198.

THOMSON, S. 2002. Harmless fun can kill someone. *Entertainment law*, 1(1):95-103, Spring.

TOLMAY, J. 2010. Onderhoud deur C. van der Spuy, met J. Tolmay van Career Experts. Almal kla, maar min mense wil werk. *Beeld*: 4, 27 Oktober.

TSAI, E., FUNG, L. & CHOW, L. 2006. Sources and manifestations of stress in female kindergarten teachers. *International educational journal*, 7(3):364-370.

TSIGILIS, N., ZACHOPOULOU, E. & GRAMMATIKOPOULOS, V. 2006. Job satisfaction and burnout among Greek early educators: a comparison between public and private sector employees. *Educational research review*, 1(8):256-261, November.

VAN DER MERWE, S., VAN HUYSSTEEN, L.F., REINECKE, M.F.B. & LUBBE, G.F. 2004. Kontraktereg: algemene beginsels. Lansdowne: Juta Law.

VANDERLEE, M. 2009. Persoonlike onderhoud, 10 Februarie.

- WHITEBOOK, M. & SAKAI, L. 2003. Turnover begets turnover: an examination of job and occupational instability among child care staff. *Early childhood education quarterly*, 18:273-293.
- WIELEMANS, W. 2001. Case comment. *Perspectives in education*, 19(4):39-44.
- WILKENS, F. 2008. Persoonlike onderhoud, 19 September.
- WILLIAMS, T. & SAMUELS, M.L. 2001. The nationwide audit of ECD provision in South Africa. Pretoria: Department of Education.
- WONG, W. 2003. The dilemma of early childhood teachers required to carry out a curriculum implementation process: case studies. *Early childhood development and care*, 173(1):43-53.
- WOOLMAN, S. & FLEISCH, B. 2009. The constitution in the classroom: law and education in South Africa, 1994-2008. Pretoria: Pretoria University Law Press.
- WYLIE, S. 2009. Observing children: a guide for early childhood educators in Canada. Toronto: Nelson Education.

HOFSAKE

Association of Professional Teachers v Minister of Education 1995 9 BLLR 2

Buthelezi v Municipal Demarcation Board [2004] JOL 13391 (LAC)

Federation of Governing Bodies of South African Schools (Gauteng) Palm Pre-primary School v Member of the Executive Council for Education, Province of Gauteng (29093/2000) (T)

Harris v the Minister of Education TPD (case 30128/2000)

Hawekwa Youth Camp v Byrne (615/2008) [2009] ZASCA

Larbi-Odam v Member of the Executive Council for Education (North West Province) 1997 12 BCLR 1655 (CC) 1998 1 SA 745 (CC),

LUR vir Onderwys, Weskaap Provinsie v Strauss 2008(2) SA 366(SCA)

LUR vir Onderwys en Kultuur, Vrystaat v Louw en 'n ander 2006(1) SA 192 (SCA)

Minister for Welfare and Population Development v Fitzpatrick and Others 2000 7 BCLR 713 (CC)

Minister of Education v Harris 2001 (4) SA 1207 (CC)

Ntsabo v Real Security CC [2004] 1 BLLR 58 (LC)

Prinsloo v Van der Linde 1997 3 SA 1012 (CC)

S v De Blom 1977 (3) SA 513 A

S v Makwanyane 1995 (3) SA 391 (CC)

S v Zuma 1995 (2) SA 642 (CC)

Simela & Others v MEC for Education, Province of the Eastern Cape & Another [2001] 9 BLLR 1085 (LC)

South African Defence Force Union v Minister of Defence 1999 (4) SA 469 (CC)

Transvaal Provincial Administration v Coley 1925 AD 24 198

Wynkwart v Minister of Education 2002 (Cape of Good Hope, 4168/1999) 195, 256

ADDENDUMS

9.1 Addendum A: Onderhoudskedule

Ek wil graag 'n geheelbeeld verkry van Graad R-opvoeders se werkslewe en gesels oor hoe jy persoonlik vervulling in jou werk ervaar.

Inleidende vrae:

- Hoe lank is jy al 'n Graad R-onderwyseres?
- Waar het jy voorheen skoolgehou?
- 1) Wie beskou jy as jou werkgewer?
- 2) Vertel my van jou werkgewer.
- 3) Watter onderneming behoort 'n werkgewer teenoor 'n werknemer aan te gaan?
- 4) Hoe het dit gebeur dat jy hier aangestel is?
- 5) Wat was jou verwagtings toe jy aangestel is? Het dit intussen verander? Kan jy meer vertel? Kan jy nog uitbrei?
- 6) Hoe behoort die werkgewer jou te ondersteun?
- 7) Wat is jy as werknemer bereid om teenoor die werkgewer te onderneem?
- 8) Wat verwag jy van die ideale werkgewer ?
- 9) Wat sal hierdie pos vir jou die perfekte pos maak?
- 10) Beskryf wat jy glo die grootste invloed op 'n Graad R-onderwyseres se werksvervulling sal hê. Kan jy uitbrei?
- 11) Hoe sien jy werksvervulling?
- 12) Hoe bekend is jy met wetgewing wat jou posisie reguleer?
- 13) Vertel my van jou regte as 'n werknemer.
- 14) Kan jy vertel van iets in wetgewing wat die werknemer behoort te beskerm/om sulke optrede te verhoed?
- 15) Kom ons praat oor jou eie werksomgewing. Waar plaas jy jou werkgewer op die kontinuum van betrokkenheid wat begin by negatiewe betrokkenheid deur die werkgewer (=inmenging), deur betrokkenheid, tot by geen betrokkenheid (= geen ondersteuning)?
- 16) Beskryf dit asseblief.
- 17) Kan jy meer vertel van die nuutste leiding wat jy van die werkgewer gekry het?
- 18) Hoe dra dit by tot werksvervulling?
- 19) Kom ons gesels oor aspekte binne die skool wat vir jou vervullend is.
- 20) Kan jy vertel van ander aspekte buite die skool wat bydra tot jou werksvervulling?
- 21) In elke werksituasie is daar aspekte wat 'n mens anders sou wou hê. Kan jy vertel van sulke aspekte in jou werk?

9.2 Addendum B: Observasie: Fisiese werksomgewing

Beoordeling van die volgende t.o.v. die mate waarin dit werksvervulling kan beïnvloed.

A. Binne

- Grootte vir aantal leerders.
- Uitleg (toegang tot en afstand na toilette, wasbakke, kantoor, buite-area, ander klasse, ens).
- Vloerbedekking, beligting, ventilasie.
- Stoorruimte.
- Ameublement.
- Leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM).
- Algemene voorkoms van klaskamer.

B. Buite

- Grootte.
- Apparaat (voorsiening, plasing, instandhouding).
- Uitleg (afstand van klaskamer af, straat, parkeerruimte, ens).
- Skaduwee.

C. Algemeen

- Veiligheid (omheining, hekke, oppervlakke soos gras, sement; sekuriteit, ens).
- Sosio-ekonomiese omgewing.

D. Ander indrukke

- Hoe hanteer die opvoeder die fisiese werksomgewing? (impak op werksvervulling).
- Interaksie met leerders.
- Onderrig: klassikaal/individueel, groepies.
- Gesigsuitdrukkings en optrede as aanduiding van werksvervulling.
- Interaksie met kollegas.

9.3 Addendum C: Tydstipbeskrywing

Vul asseblief hierdie vorm in op die dag waarop jy 'n SMS-boodskap ontvang het.

Antwoord asseblief heeltemal eerlik.

Datum:

Tyd van SMS:

Tyd vorm ingevul:

Toe jy die SMS ontvang het,

1. Waar was jy?
2. Waarmee was jy besig?
.....
3. Wie was by jou?.....
.....
4. Waaraan het jy gedink?
.....
5. Hoe vervuld/tevrede het jy innerlik met jouself as Graad R-opvoeder gevoel?
.....
.....
6. Waarom sê jy so?.....
.....
.....
.....
7. Hoe vergelyk hierdie gevoelens met jou algemene gevoel van werksvervulling?
.....
.....

9.4 Addendum D: Inligting oor navorsing

Titel: 'n Arbeidsregtelike perspektief op die werksvervulling van die Graad R-opvoeder.

Studieleiers:

Prof WJ van Vollenhoven, dr Audrey Kloppe

Hoe u as deelnemer gekies is

Graad R-opvoeders in die volgende kategorieë skole is gekies om deel te neem, naamlik onafhanklike pre-primêre skole, openbare laerskole met 'n Graad R-klas wat in die laaste drie jaar gevestig is, en openbare en onafhanklike laerskole met 'n Graad R-klas vir meer as drie jaar.

Doel van navorsing

Die fokus van die studie is die werksvervulling van die Graad R-opvoeder. Die navorser wil faktore wat werksvervulling beïnvloed, beter verstaan. Hieronder geld die fisiese werksomgewing, verhouding met die werkgewer, opleiding van die opvoeder, ensovoorts. Dit handel derhalwe nie oor die onderrig van die opvoeder nie, maar oor haar as werknemer en hoe sy werksvervulling beleef.

Wat van die deelnemer verwag word

Van die deelnemer word verwag om die navorser toe te laat om:

- Observasie van haar fisiese werksomgewing tydens 'n werksdag te doen;
- 'n individuele onderhoud te voer en moontlik by 'n groepsonderhoud betrokke te wees;
- 'n skriftelike beskrywing te gee van die aard van werksvervulling wat sy op 'n spesifieke tydstip, wat deur die navorser bepaal word, ervaar het. Die navorser stuur 'n SMS-boodskap aan die deelnemer om die tydstip aan te dui en die deelnemer voltooi na afloop van die skooldag 'n vorm rakende die werksvervulling wat sy op daardie tydstip ervaar het; en
- 'n telefoonoproep oor enige onduidelikhede wat die navorser sou wou uitklaar.

Hoe lank sal die deelnemer betrokke wees?

Die navorsing begin op 19 Julie 2010 en duur ongeveer ses weke.

Moontlike ongerief

Die deelnemer moet tyd inruim vir die onderhoud(e) na skooltyd en die vorm vir die tydstipbeskrywing na afloop van die skooldag invul. Die deelnemer moet die navorser in haar klaskamer akkommodeer. Die navorser haal self die vorm af.

Voorsorgmaatreëls om die deelnemer te beskerm

- Indien 'n deelnemer emosioneel ontstel sou word deur mededelings oor haar werksvervulling, kan sy dit vir die navorser aandui. Die navorser sal 'n afspraak maak met 'n professionele sielkundige verbonde aan die NWU, wat 'n terapeutiese gesprek met die deelnemer sal voer.
- Geen inligting rakende persoonlike besonderhede van die opvoeder sal aan die werkgewer of skoolhoof bekend gemaak word nie. Die onderwysdepartement en skoolhoofde in die Kenneth Kaunda-distrik ontvang wel die finale verslag van bevindings oor die geheelbeeld van werksvervulling by Graad R-opvoeders.

Hoe word bevindings oorgedra?

Bevindings word bekend gemaak nadat met die deelnemers bevestig is dat die interpretasie van die navorser ooreenstem met die data wat aan haar verskaf is. Die bevindings word skriftelik aan deelnemers bekend gemaak.

Maatreëls ten opsigte van vertroulikheid

- Die data word van alle identifiseerbare inligting gestroop sodra dit getranskribeer word en deelnemers bly sodoende anoniem.
- Die navorser se notas tydens observasie beskryf nie die spesifieke skool of opvoeder nie, maar slegs die kategorie waarin dit val.
- Tydstipbeskrywings word per kategorie benut en geen name van deelnemers kom daarop voor nie.
- Rapportering van data bevat nie identifiseerbare inligting nie en die doel is om 'n geheelbeeld van werksvervulling by Graad R-opvoeders weer te gee.

9.5 Addendum E: Information on research

Title: A labour law perspective on the work fulfillment of the Grade R teacher

Study leaders:

Prof W.J. van Vollenhoven, dr. Audrey Kloppe

How you were chosen as participant

Grade R teachers in the following categories of schools were chosen to take part, namely independent pre-primary schools, public primary schools which started a Grade R class during the last three years, independent and public primary schools which have had a Grade R class for more than three years.

Aim of research

The focus of the study is the work fulfillment of the Grade R teacher. The researcher wants to better understand factors which influence work fulfillment. Amongst these are the physical work environment, relationship with the employer, the teacher's training, et cetera. The research is not concerned with the teacher's teaching, but with how she experiences work fulfillment.

What is expected of the participant

It will be expected of the participant to allow the researcher to:

- Observe the physical work environment during a school day;
- be interviewed about the topic after school hours;
- give a written description of her experience of work fulfillment on a specific moment in time, which will be determined by the researcher. The researcher sends an sms message to the participant to indicate the moment she has to do a description of after school hours. The description of the moment is done on a form which is provided by the researcher and will be collected by the researcher; and
- phone her about anything that may be unclear.

How long will the participant be involved in the research?

The participant will be visited on a school day and may be interviewed on the same day after school. The participant will receive a message via sms within a week after the interview. The research starts on 19 July 2010 and will continue for six weeks.

Potential discomfort

The participant has to use time for the interview(s) and to fill in the form on the moment-description after school hours. She has to accommodate the researcher in her classroom. The researcher will collect the completed form.

Precautions to protect the participant

- Should a participant experience her participation in the research process, e.g. during the interview on work fulfilment, as emotionally disturbing, she may give an indication to the researcher. The researcher will arrange an appointment with a professional psychologist at the NWU, who will then discuss the matter therapeutically with the participant.
- No personal information will be made known to the employer or principal. The Department of Education in the Kenneth Kaunda District and principals will however receive the final report of findings about the complete view on work fulfilment as experienced by Grade R teachers.

How findings will be reported

Findings will be reported after it have been verified with the participants that the interpretations of the researcher are a true representation of the data provided to her. A written report of findings will be issued.

Trustworthiness

- As soon as the data have been transcribed, all identifiable details will be removed and in that way participants will remain anonymous.
- The researcher's notes during observation do not describe the teacher or specific school, but the category in which it falls.
- Moment-descriptions are used per category and no names of participants will be used.
- The final report of data will not contain any identifiable information, since the aim is to give a complete view of the work fulfilment of grade R teachers.

9.6 Addendum F: Ingeligte toestemmingsbrief

Ek, die ondergetekende

Verklaar dat:

- Ek bewus is van die aard van die navorsing wat aan my verduidelik is.
- Ek vrywillig instem om aan die kwalitatiewe navorsing deel te neem.
- Ek geen persoonlike belang by die navorsing het nie.
- Ek toestemming aan die navorser verleen om die data vir wetenskaplike doeleindes te gebruik.

Handtekening van deelnemer

Datum

Geteken te..... (plek – dorp/stad)

Getuies

1.
2.

9.7 Addendum G: Voorbeelde van transkripsie-analise

Koderingsleutel

Pienk	Onderrig / benadering	Turkoois	Psigologiese effek
Geel	Taal / kommunikasie	Rooi	Passie vir die kind
Blou	Status		

- 1242 doen in ons kleuterskool. anders gaan dit oor vaardigheid, om die
 1243 vaardigheid te oefen. Ons rol, en knip en plak en frommel, so al
 1244 daai spiertjies werk in elk geval. Maar hulle sit nie formeel by 'n
 1245 tafel en inkleur en skryf of so nie.
 1246 Ons voel 'n kind moet meer speel. Later besef die ouer maar sy
 1247 kind se grootmotories is dalk totaal agter en sulke tipe goedjies. So
 1248 ek verduidelik maar aan die ouer.
- 1249 M: OK
- 1250 Juf: En dis vir my nog 'n ding wat bietjie sleg is: die boekiewerk. Die
 1251 boekiewerk maak die speeltyd minder - vir buite speel. En buite
 1252 speel is vir my amper die belangrikste deel nog by 'n kleuterskool
 1253 om daai kinders se grootmotoriese vaardighede te ontwikkel. Soos
 1254 in waterspel, sandspel, balvaardighede. Al daai goed.
- 1255 M: So word die tyd daarvoor nou ingekort?
- 1256 Juf: Dit word ingekort, ja. Dit word nou bietjie korter, want joe, die
 1257 Graad R'e het te veel werk. Ons kan nie nou nog buite speel nie,
 1258 daai 15 minute moet ons liewerste nog gou hierdie doen en daai
 1259 doen. So dit is wat ook vir my sleg is van die nuwe goeters.
- 1260 Die ouers se interaksie, baie ouers sal dadelik werk maak van iets
 1261 soos, as jy vir hulle sê van jou kind se spraak of sy kleinspiere, dan
 1262 sal hulle dadelik werk maak daarvan. En dit waardeer ek, maar
 1263 daar's die ouers wat glad nie dink dis 'n probleem nie en dat jy as
 1264 juffrou nie eintlik weet waarvan jy praat nie. En dit maak my
 1265 hande... dit voel my hande is afgekap, want ek weet, ek kan sien
 1266 hierdie kind het hulp nodig. En die ouers voel die kind sal self
 1267 regkom. Of hulle.... trek dit op hulleself, dis hulle wat nou nie iets
 1268 reg gedoen het nie. Dan verduidelik ek. Dis ook baie met die
 1269 meenthuse van vandag te doen: daar is nie ruimte vir beweeg nie.
 1270 Hulle kan nie meer so rondhardloop soos ek kon nie.
- 1271 M: Is daar ervarings vir jou rondom taal, kinders wat nie Afrikaans
 1272 of Engels magtig is nie en wat hierheen kom?
- 1273 Juf: Nie regtig hier nie, maar ek het dit in K gevind, ek was 'n tyd by
 1274 hulle B-class, die swart maatjies. Dit is nogal regtig 'n probleem. En
 1275 kulture. Ons het maar liedjies bv. in Engels en Tswana gesing, ek
 1276 het die ouers gevra om my te help. Daai kindertjies het meer
 1277 gedoen deur my voorbeeld, jy verduidelik en jy wys en hulle boots
 1278 na. Dit kan nogal 'n bietjie stres veroorsaak, want hulle verstaan
 1279 nie.

~~~~~

1326 daar. Een wat wil hê hulle moet **op die mat sit en doodstil bly**. Ek  
 1327 sal net vir haar wil sê: onthou dis 'n kleuterskool en hoewel alles  
 1328 georganiseer is, is dit georganiseerde chaos. Maar sy moet haar  
 1329 riglyne neerlê, van die begin af konsekwent wees. Sy moet weet  
 1330 al die kinders beleef sekuriteit deur die raamwerk wat jy vir hulle  
 1331 gee. En dissipline: jy stel grense en dit gee sekuriteit.

1332 M: Dink jy 'n mens se persoonlikheid het 'n invloed op jou geluk  
 1333 by 'n gr R-klas?

1334 Juf: **Kinders moet jou passie wees**. Ek sien by die studente ook  
 1335 watter student fokus dadelik op die kind. Hulle zoom eintlik so in  
 1336 op die kind. Maar jy moet nog steeds die volwassene wees – nie  
 1337 kinderagtig nie. En dit is **wat die lekker ook is vir my... om die**  
 1338 **kinders te geniet**. Om jou eie kindwees weer te beleef en te  
 1339 onthou: O ja, dis hoe dit deur 'n kind se oë lyk. **Daai kinderlike**  
 1340 **onskuld** ook.

1341 M: Hoe beleef jy die samelewing se siening van jou werk as  
 1342 kleuteronderwyseres?

1343 Juf: Ek beleef nogal hulle **is oningelig**, hulle dink 'n mens **pas net**  
 1344 **die kinders op**. Hulle dink nie daaraan dat jy 4 jaar gestudeer  
 1345 het om te kan kleuteronderwys gee nie. Hulle dink jy hou nou  
 1346 maar net heeldag die kinders gelukkig, hulle speel nou maar.  
 1347 Tog het dit miskien al 'n bietjie verander en verbeter omdat  
 1348 Graad R nou so in die nuus is. Iemand het vir my laasjaar gevra:  
 1349 Kry 'n kleuterskooljuffrou net soveel geld as 'n hoërskool-  
 1350 onderwyseres. So hulle dink as jy nou hoërskool is, is jy baie  
 1351 meer geleerd en moet jy meer geld kry en as jy nou vir 5-jariges  
 1352 skool hou, dan verdien jy mos nou nie regtig baie nie. Dis die  
 1353 onkunde wat ek soms ervaar. Tot jy begin praat van  
 1354 driedimensioneel, persepsie, kinesteties... dan weet hulle nie  
 1355 wat beteken dit nie.

1356 M: Dink jy dit het 'n invloed op die juffrou?

1357 Juf: Ek dink nogal dit het, want jy **is amper minderwaardig, want**  
 1358 **iemand onderskat jou**, en dink ag, daai vrou weet nie eintlik veel  
 1359 nie. So ek dink dit het 'n invloed, want dis nie lekker as iemand  
 1360 jou onderskat nie. **Baie dink eintlik niks van jou nie**. Daar is ook  
 1361 dié wat regtig besef die werk wat 'n mens doen. Wat ook weet  
 1362 hulle sou dit nooit self so kon gedoen het nie. **Erkenning is tog**  
 1363 **maar lekker en 'n mens floreer maar daarop**. Kritiek ook, as dit  
 1364 opbouend is.

## 9.8 Addendum H: Toestemming vir navorsing: Onderwysdepartement



### education

Lefapha la Thuto  
Onderwys Departement  
Department of Education  
**NORTH WEST PROVINCE**

Teemane Building  
8 OR Tambo Street  
Private Bag X1256  
POTCHEFSTROOM 2520  
Tel: (018) 299 8299  
Fax: (018) 299 8290  
Enquiries: Ms Carable Mokubung  
E-mail: emokubung@nwpg.gov.za

### DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

#### OFFICE OF THE EXECUTIVE DISTRICT MANAGER

To : Ms Margaret Rossouw  
Huis Republiek  
North-West University  
Potchefstroom  
2520

From : Dr S.H Mvula  
Executive District Manager

Date : 15 June 2010

#### PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH: LABOUR LAW PERSPECTIVE ON THE WORK FULFILMENT OF THE GRADE R TEACHER

We hereby acknowledge receipt of your letter dated 11 June 2010. Please note that your request to the above subject has been granted under the following provisions:

1. The activities you undertake at schools should not temper with the normal process of learning and teaching;
2. You inform the principals of your identified schools of your impending visit and activity;
3. You provide my office with a report in respect of your findings from the research; and
4. You obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption

These conditions should be accepted in writing before you proceed.

Wishing you well in your endeavour.

Thanking you

**DR S.H MVULA**  
**EXECUTIVE DISTRICT MANAGER**

