# Ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole van die BRICS-lidlande: ’n Vergelykende dokumentêre studie

**R Blake**

orcid.org/0000-0003-0182-0118

Skripsie aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister Educationis* in Vergelykende Opvoedkunde aan die Noordwes-Universiteit

| | |
|---|---|
| Studieleier: | Dr. D. Vos |
| Medestudieleier: | Dr. Z.L. de Beer |
| Assistentstudieleier: | Prof. E. Serfontein |

| | |
|---|---|
| Gradeseremonie: | Julie 2021 |
| Studentenommer: | 24091197 |

# VERKLARING

Ek, Reinette Blake die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis my eie werk is en dat ek nie voorheen die studie of gedeeltes daarvan, vir die verwerking van ’n graad of ander kwalifikasie by enige ander universiteit ingehandig het nie.

Handtekening:

Datum: 23 Februarie 2021

## BEWYS VAN TAALVERSORGING

# TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT

Dr. L. Hoffman, APRed (SAVI), APEd (SATI)

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil, Sertifikaat (English Grammar for Editors)

Geakkrediteerde Professionele Redigeerder – Afrikaans en Engels (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut)

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Kroonstad

Selnr.: 079 193 5256 E-pos: larizahoffman@gmail.com

## VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat ek die volgende skripsie taalversorg het.

*Ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole van die BRICS-lidlande: 'n Vergelykende dokumentêre studie*

**Kandidaat**

R. Blake

Taalversorg deur dr. L. Hoffman

Lariza Hoffman

Kroonstad

3 Februarie 2021

## DANKBETUIGINGS

**FILIPPENSE 4:13:**

***"Ek is tot alles in staat deur Hom wat my krag gee."***

Graag betuig ek my opregte dank en waardering aan die volgende persone:

**My Hemelse Vader**

vir genade en deursettingsvermoë.

**My man:**

*Arno Blake*: Vir al die geduld, ondersteuning en liefde met my studies.

**My ouers:**

*Janus en Anneli Labuschagne*: My held en heldin, sonder julle sou hierdie studies nie moontlik gewees het nie.

**My skoonouers:**

*Danie en Elize Blake*: Vir al jul ondersteuning en liefde.

**My suster en broer:**

*Carien en Andries Labuschagne:* Gesonde kompetisie was nog nooit sleg nie. Julle is goeie pasaangeërs.

**My studieleier:**

*Dr. Deon Vos*: Baie dankie vir al u raad, geduld en leierskap.

**Medestudieleiers:**

*Dr. Louw de Beer en prof. Erika Serfontein*: Vir u beduidende hulp en ondersteuning.

**Die administratiewe personeel van Noordwes-Universiteit:**

*Erna Greyling in die besonder*: Dankie vir die ondersteuning en bystand.

**My vriendin:**

*Elsje Waldeck*: Dankie dat jy as my klankbord gedien het. Ek is jou ewig dankbaar.

**Proeflees, redigering en taalversorging:**

*Prof. Hennie Steyn en dr. Lariza Hoffman:* Baie dankie vir u waardevolle bydrae tot my studie.

**Beurse:**

*NWU – NG Fakulteitsbeurse en die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns: Baie dankie vir die finansiële bydrae tot my studie*

**Dankie aan almal vir die jare se bid, raadgee, motivering en leiding.**

## OPSOMMING

Ondersteuningsdienste aan onderwysers is ’n komponent van enige doeltreffende onderwysstelsel. In hierdie studie word die BRICS-lidlande ondersoek met die fokus op onderwysers in openbare skole. Die BRICS-lidlande is Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika. Die BRICS-organisasie is een van die mees georganiseerde en ondersteunende internasionale samewerkingsorganisasies wat tans bestaan. Die BRICS-lidlande is vir hierdie studie gekies omdat daar ’n leemte in die beskikbaarheid van navorsing oor hierdie onderwerp is.

Hierdie studie wys dat daar ’n leemte in die BRICS-organisasie is met betrekking tot ’n gebrek aan ondersteuningsdienste aan onderwysers ten einde goeie onderrig te verseker. Die doel van hierdie navorsing was om vas te stel hoe ondersteuningsdienste aan onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande gebied word. Die studie fokus op die verskille en ooreenkomste wat geïdentifiseer kan word op grond van ondersteuningsdienste aan onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande. As navorsingsmetode is die vergelykende metode gebruik om die beste praktyke wat tydens die voorsiening van ondersteuningsdienste aan onderwysers binne die BRICS-lidlande gebied word, te identifiseer en met mekaar te vergelyk. Klem is geplaas op mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde as ondersteuningsdienste aan onderwysers. ’n Interpretivistiese navorsingsparadigma is as vertrekpunt gebruik en ’n kwalitatiewe navorsingsmetode is gevolg om bestaande artikels en staatspublikasies inhoudelik te ontleed en data daaruit te genereer. Die data is verwerk en in tabelvorm ontleed om die beste praktyke te identifiseer. Die oorkoepelende bevinding vanuit hierdie studie is dat ondersteuningsdienste vir onderwysers beskikbaar is in die BRICS-lidlande, alhoewel die mate van ondersteuning binne elk van die lidlande verskil.

Die beste praktyke wat tydens die navorsing geïdentifiseer is, kan tot voordeel vir elkeen van die BRICS-lidlande wees. Die verskillende bronne is geraadpleeg nie net om die ondersteuningsdienste aan onderwysers in elke land te verbeter nie, maar ook ten einde die voorsiening van onderwys te verbeter.



**Sleutelwoorde:** BRICS, BRICS-onderwysdoelstellings, ondersteuningsdienste, onderwysers, onderwysstelsel, openbare skole, Vergelykende Opvoedkunde.

## SUMMARY

Teacher support services are a component of any effective education system. In this study, the BRICS member countries are investigated and the focus is placed on teachers in public schools. The BRICS member countries are Brazil, Russia, India, China and South Africa. The BRICS organisation is one of the most organised and supportive international cooperation organisations that currently exists. The BRICS member countries were selected for this study because there is a gap in the availability of research on this topic.

This study shows that there is a gap in the BRICS organisation in terms of teachers not receiving the necessary support services in order to ensure good teaching. The aim of this research was to determine how support services are provided to teachers in public schools in the BRICS member countries. The study focuses on the differences and similarities that can be identified based on support services provided to teachers in public schools in the BRICS member countries. As a research method, the comparative method was used to identify and compare best practices with regard to support services that are offered to teachers within the BRICS member countries. Emphasis was placed on media services, pension funds, legal advice services and trade unions. An interpretivist research paradigm was used as a starting point and a qualitative research method was followed in order to analyse the content of existing articles and government publications and generate data from these. The data were processed and analysed in tabular form to identify best practices. The overall finding from this study is that support services are available for teachers in the BRICS member countries, although the degree of support varies within each of the member countries.

The best practices identified during the research could benefit each of the BRICS member countries. The various resources were consulted not only to improve the support services provided to teachers in each country but also to improve the provision of education.



**Keywords**

BRICS, BRICS education objectives, comparative education, education system, public schools, support services, teachers.

## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1: ORIËNTERING


***1.1 Inleiding ..... 1***

***1.2 Agtergrond ..... 2***

*1.2.1 Doel en belangrikheid van ondersteuningsdienste in openbare skole in BRICS-lidlande ..... 2*

*1.2.2 Die beroepservaring van onderwysers ..... 4*

***1.3 Probleemstelling ..... 7***

***1.4 Navorsingsvrae ..... 10***

***1.5 Navorsingsdoelwitte ..... 10***

***1.6 Konseptuele raamwerk ..... 11***

*1.6.1 BRICS-organisasie ..... 11*

*1.6.2 Ondersteuningsdienste vir onderwysers ..... 12*

*1.6.3 Vergelykende Opvoedkunde ..... 14*

***1.7 Navorsingsontwerp en -metodologie ..... 15***

*1.7.1 Navorsingsontwerp ..... 16*

*1.7.2 Navorsingsparadigma: Interpretivisme ..... 16*

*1.7.3 Kwalitatiewe navorsing ..... 17*

*1.7.4 Datagenereringstrategie ..... 17*

*1.7.5 Data-ontleding ..... 17*

*1.7.6 Die vergelykende metode in vergelykende opvoedkunde ..... 17*

*1.7.7 Betroubaarheid en geloofwaardigheid ..... 18*

*1.7.8 Moontlike probleme gedurende die generering van data ..... 19*

***1.8 Etiese aspekte ..... 19***

*1.8.1 Lande ..... 19*

*1.8.2 Vertroulikheid en bewaring van dokumentasie ..... 20*

***1.9 Bydrae van die navorsing ..... 20***

***1.10 Hoofstukindeling ..... 20***

***1.11 Samevatting ..... 21***

***2.1 Inleiding ..... 22***

***2.2 Die onderwysstelsel ..... 22***

***2.3 Beskrywing van die komponente van die onderwysstelsel . 25***

*2.3.1 Onderwysstelselbeleid ..... 25*

*2.3.2 Onderwysstelseladministrasie ..... 27*

*2.3.3 Onderwyskundige struktuur ..... 28*

*2.3.4 Ondersteuningsdienste ..... 29*

***2.4 BRICS-organisasie ..... 51***

*2.4.1 Aard van die BRICS-organisasie ..... 51*

*2.4.2 Die BRICS-berade ..... 52*

***2.5 Samevatting ..... 57***

***3.1 Inleiding ..... 59***

***3.2 Navorsingsontwerp ..... 59***

*3.2.1 Navorsingsvrae ..... 59*

*3.2.2 Navorsingsdoelwitte ..... 59*

*3.2.3 Kwantitatiewe navorsing ..... 60*

*3.2.4 Kwalitatiewe navorsing ..... 61*

*3.2.5 Ondersoekstrategie (vergelykende metode) ..... 62*

*3.2.6 Interpretivisme as navorsingsparadigma ..... 63*

***3.3 Navorsingsmetodologie ..... 65***

*3.3.1 Datagenerering deur dokumentontleding ..... 65*

*3.3.2 Tydsduur ..... 67*

*3.3.3 Opsporing van data ..... 67*

*3.3.4 Kategorisering van data ..... 68*

*3.3.5 Storing van data ..... 69*

*3.3.6 Inhoudsontleding ..... 69*

*3.3.7 Objektiwiteit van die navorser ..... 70*

*3.3.8 Data-ontledingsproses ..... 70*

***3.4 Gehalte ..... 73***

***3.5 Etiese aspekte ..... 74***

***3.7 Betroubaarheid en geldigheid ..... 75***

***3.8 Samevatting ..... 76***

***4.1 Inleiding ..... 77***

***4.2 Dokumente ..... 77***

***4.3 Temas geïdentifiseer vanuit die literatuur en ontleding ..... 78***

*4.3.1 Die aard van ondersteuningsdienste in die BRICS-lidlande ..... 78*

*4.3.2 Tema 1: Mediadienste ..... 78*

*4.3.3 Identifisering van ooreenkomste en verskille met betrekking tot mediadienste ..... 88*

*4.3.4 Tema 2: Pensioenfonds .....106*

*4.3.5 Tema 3: Regsadviesdienste.....113*

*4.3.6 Tema 4: Vakbonde .....119*

***4.4 Samevatting ..... 125***

***5.1 Inleiding ..... 126***

***5.2 Bevindinge oor die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande ..... 126***

*5.2.1 Beskikbaarheid van mediadienste in openbare skole.....126*

*5.2.2 Beskikbaarheid van ondersteuningsdienste met betrekking tot pensioenfondse.....128*

*5.2.3 Beskikbaarheid van regsadviesdienste aan onderwysers in openbare skole .....129*

*5.2.4 Beskikbaarheid van vakbonde aan onderwysers in openbare skole .....129*

***5.3 Bevindinge oor beste praktyke ..... 130***

*5.3.1 Mediadienste.....130*

*5.3.2 Pensioenfonds.....131*

*5.3.3 Regsadviesdienste.....132*

*5.3.4 Vakbonde .....133*

***5.4 Beperkinge van die studie ..... 135***

***5.5 Bydrae van hierdie studie ..... 135***

***5.6 Aanbevelings ..... 135***

***5.7 Samevatting ..... 136***

***BIBLIOGRAFIE ..... 138***

***BYLAAG A: ..... 179***

## LYS VAN TABELLE

Tabel 2-1: Verpligtinge van ’n skoolsielkundige (Moolla, 2011:43) ..... 43

Tabel 3-1: Die verskil tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes (Theunissen, 2016:55)..... 61

Tabel 3-2: Voor- en nadele van dokumentontleding (Bowen, 2009)..... 66

Tabel 3-3: Voor- en nadele van inhoudsontleding (Bowen, 2009:31; Cohen *et al*., 2007:490; Kim en Kuljis, 2010; Krippendorff, 2013)..... 72

Tabel 4-1: Ooreenkomste met betrekking tot mediadienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande . 90

Tabel 4-2: Verskille met betrekking tot mediadienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande ..... 97

Tabel 4-3: Ooreenkomste met betrekking tot pensioenfondse as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande 110

Tabel 4-4: Verskille met betrekking tot pensioenfondse as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande.....112

Tabel 4-5: Ooreenkomste met betrekking tot regsadviesdienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande 116

Tabel 4-6: Verskille met betrekking tot regsadviesdienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande 118

Tabel 4-7: Ooreenkomste met betrekking tot vakbonde as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande.....122

Tabel 4-8: Verskille met betrekking tot vakbonde as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande .....124

## LYS VAN FIGURE

Figuur 2-1: Struktuur van die onderwysstelsel (Steyn *et al*., 2017:15)..... 23

Figuur 2-2: Komponente van die onderwysstelsel (Steyn et al., 2017:18)..... 25

Figuur 2-3: Geïntegreerde model van ondersteuningsdienste in ’n onderwysstelsel (Steyn *et al.,* 2017:64) ..... 30

## LYS VAN AFKORTINGS

| | |
|---|---|
| ACFTU | All-China Federation of Trade Unions |
| AIPTF | All India Primary Teachers Federation |
| BRICS | Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika |
| Covid-19 | Koronavirussiekte 2019 |
| GEPF | Government Employees Pension Fund |
| HRDC | Human Resource Development Council of South Africa |
| NAPTOSA | National Professional Teachers' Organisation of South Africa |
| SACE | South African Council for Educators |
| SAOU | Suid-Afrikaanse Onderwysersunie |
| Unesco | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation |

# HOOFSTUK 1: ORIËNTERING

## 1.1 Inleiding

Die plig van die moderne onderwyser is nie om gevestigde woude te ontbos nie, maar eerder om uitgedroogde woestyne water te gee. Dit kan slegs plaasvind indien onderwysers die regte besproeiingstelsel, oftewel ondersteuningsdienste, tot hul beskikking het (Kent *et al.,* 2017:128; Steyn *et al.,* 2017:169). Die ondersteuningsdienste wat binne die bestek van ’n onderwysstelsel aan onderwysers gebied word, hou ’n direkte verband met die gehalte van onderrig wat leerders ontvang. Die klem van hierdie navorsingstudie is om ondersoek in te stel na die verskeidenheid ondersteuningsdienste wat aan onderwysers beskikbaar gestel word om hulle in die uitvoering van hul pligte te help. Mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde is ondersteuningsdienste waardeur bystand aan onderwysers (en leerders) gebied word (Steyn et al., 2017:169). Vir die doel van hierdie studie gaan daar gefokus word op ondersteuningsdienste vir onderwysers alhoewel daar ook ondersteuningsdienste beskikbaar is aan leerders, onderigaktiwiteite en onderrigstrukture (sien paragraaf 2.3.4).

In hierdie studie is die ondersteuningsdienste beskikbaar aan onderwysers in openbare skole in Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika (ook bekend as die BRICS-lidlande) wat vergoeding van die betrokke onderwysdepartemente ontvang, bestudeer en ontleed. Dit is belangrik om te besin oor die vergoeding wat aan onderwysers in die BRICS-lidlande gebied word, sodat beste praktyke geïdentifiseer kan word. Die studie identifiseer en bespreek die ooreenkomste en verskille ten opsigte van die ondersteuningsdienste wat aan onderwysers in openbare skole van die onderskeie BRICS-lidlande gebied word. Die verskille en ooreenkomste word in tabelvorm uitgebeeld deur die vergelykende metode. Sodoende is dit moontlik om die beste praktyke te identifiseer.

Die einddoel van hierdie studie is om voorstelle te maak aangaande die verbetering van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole deur die beste moontlike praktyke in die vyf BRICS-lidlande te identifiseer. Om hierdie doel te bereik, is gebruik gemaak van dokumentontleding as ondersoekmetode vanuit die interpretivistiese navorsingsparadigma.

Vervolgens word ‘n kort oorsig verskaf van die agtergrond van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole asook watter bydrae hierdie ondersteuningsdienste lewer tot die onderwysstelsel as geheel.

## 1.2 Agtergrond

### 1.2.1 Doel en belangrikheid van ondersteuningsdienste in openbare skole in BRICS-lidlande

Die doel van ondersteuningsdienste binne die onderwys is om onderrig te verryk deur bystand aan onderwysers sowel as leerders te bied (Steyn *et al.,* 2017:169). Onderwysers se werksomgewing verander voortdurend. Die ondersteuningsdienste wat gedurende hierdie studie ondersoek is, bied hulp aan onderwysers om hierdie veranderende omstandighede die hoof te bied en te help om onderwysers in die uitvoering van hul pligte te ondersteun (Bezuidenhout, 2007:208; Visagie, 2012). Mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde vorm deel van hierdie ondersteuningsdienste waardeur hulp aan onderwysers verleen word (sien paragraaf 2.3.4.2 - 2.3.4.12). Die dinamiese aard van skoolomgewings noodsaak dat daar in die behoeftes van onderwysers voorsien word deur verandering. Hierdie verandering wat moet plaasvind met betrekking tot die tradisionele rolle van onderwysers en die ondersteuning wat aan onderwysers verleen moet word (Bolstad *et al.*, 2012:36).

Dit is belangrik om te verseker dat die behoeftes van onderwysers nie oorgesien of nagelaat word nie, maar eerder dat daarin voorsien word (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019:19; Kirkpatrick, 2007:5). Om te verseker dat doeltreffende onderrig plaasvind, is dit noodsaaklik om te fokus op die ondersteuningsdienste wat aan onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande gebied word. Die BRICS-lidlande word in hierdie studie gebruik omdat dit ’n totaal van een uit drie leerders in die wêreld behels (vgl. Singhal, 2012:3). Die BRICS-lidlande kan ook ervarings uitruil en die befondsing van openbare skole hanteer deur beter bestuur- en finansieringsmeganismes in te stel (Singhal, 2012:3).

Daar is duidelik ’n leemte in die navorsing oor ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande. In hierdie vergelykende studie word die beste praktyke met betrekking tot ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande geïdentifiseer.

Oudpresident Nelson Mandela (2003) beskryf onderwys as die kragtigste wapen wat gebruik kan word om die wêreld te verander. Die argument kan aangevoer word dat onderwys die grondslag lê vir alle ander beroepe. Weens die belangrikheid van onderwys en die prominente plek wat onderwysers ten opsigte van onderrig en leer inneem, speel onderwysers 'n kardinale rol in die opbou van 'n land en die wêreld. Vir onderwysers om hul onderrig na die beste van hul vermoë te verbeter, is dit van belang om die negatiewe gevoelens van onderwysers te identifiseer en te bekamp (Mupa *et al*., 2019). Onderwysers voel egter geïsoleerd, onseker en gefrustreerd omdat hulle nie genoegsame ondersteuning ontvang nie (Mupa *et al*., 2019:130). Hierdie tekortkoming kan te wyte wees aan sosio-ekonomiese verskille of 'n gebrek aan hulpbronne, soos handboeke (Chingos & West, 2010:25). Dit lei daartoe dat kundige onderwysers besluit om uit die beroep te onttrek, soos gesien kan word in al die BRICS-lidlande (Steffy & Wolfe, 2001:17). Dit is van belang om daarop te wys dat die BRICS-lidlande reeds 'n tekort aan gekwalifiseerde onderwysers het. Dit is noodsaaklik om kundige onderwysers in die beroep te behou om te verseker dat onderrig en opleiding voort kan gaan. Volgens die Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie (Unesco) se GEM Report (Unesco, 2014) sal dit bydra tot die BRICS-lidlande se gehalte van onderrig. Ondersteuningsdienste is die hulp wat aan onderwys verleen word waarvan die onderwyserskorps 'n belangrike faset uitmaak (Steyn *et al.,* 2017:169). Hierdie bykomende hulp is nodig vir onderwysers om doeltreffende onderrig te laat geskied (Nel *et al.,* 2016:3). Hay (2012) verwys na die verandering in onderrigmetodes wat plaasvind en dat onderwysers ondersteuning nodig het om aanpassings in die klaskamer te maak. Daar word sterk aanbeveel dat onderwysers gebruik maak van ondersteuningsdienste (Department of Education, 2002; Steyn *et al*., 2017:169). Ondersteuningsdienste vir onderwysers word deur mentors, die skool of distriksgebaseerde ondersteuningspanne aangebied in die vorm van opleiding (Nel *et al.*, 2016:3). Deur die korrekte ondersteuningsdienste aan alle onderwysers in openbare skole te bied, kan die behoud van onderwysers in die beroep verseker word. Daarom is dit nodig om die behoeftes van onderwysers te verstaan. In hierdie studie word daar gefokus op onderwysers se behoeftes op grond van mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde. Daar is egter ook ander vorme van ondersteuningsdienste aan onderwysers, wat in verdere studies ondersoek kan word.

### 1.2.2 Die beroepservaring van onderwysers

Dit is belangrik om te verstaan dat die tekort aan ondersteuningsdienste nie homogeen is vir alle onderwysers in die openbare sektor nie. Terwyl beginneronderwysers professionele ondersteuning en bystand, soos administratiewe opleiding, ontvang en waardevol mag vind, het Charner-Laird (2007:6) bevind dat meer ervare onderwysers van mening is dat hierdie ondersteuning nie in ander onderwysers se behoeftes voorsien nie (sien paragraaf 2.3.4.1). Dit is gevolglik belangrik dat ondersteuningsdienste ontwikkel moet word om in die unieke behoeftes van alle onderwysers in openbare skole regoor die ervaringspektrum te voorsien.

Tydens hul loopbaan gaan onderwysers in die algemeen deur drie fases van ontwikkeling in hul groei van ’n onervare na ’n ervare onderwyser, naamlik die vroeëloopbaanfase, middelloopbaanfase en laatloopbaanfase (Huberman *et al.*, 1993:127; Rinaldi, 2007:26). Dit is belangrik om elk van hierdie ontwikkelingsfases van ontwikkeling en die behoeftes wat tydens elke fase ontstaan, deeglik te begryp om te bepaal welke ondersteuning onderwysers tydens elke fase benodig ten einde die doeltreffende onderrig van leerders te verseker. Gevolglik verdien die drie loopbaanfases verdere bespreking om die behoeftes van onderwysers tydens elke fase te identifiseer en te verseker dat die ondersteuningsdienste wat in elke fase verskaf word, in hierdie behoeftes voorsien (sien paragraaf 2.3.4.1).

#### 1.2.2.1 Vroeëloopbaanfase

Die beginneronderwyser betree die onderwyssektor vir die eerste keer as onderwyser en volwassene, ’n aspek wat die meeste onderwysers met groot onsekerheid vul en dikwels met ’n lae selfbeeld laat (Kent & Green, 2017:128). “Selfbeeld”, volgens die *Woordeboek van die Afrikaanse taal* (2019), word gedefinieer as selfrespek en die selfvertroue wat ’n persoon in hom- of haarself het. Weens ’n gebrek aan ervaring is dit vir beginneronderwysers gewoonlik moeilik om die nodige selfvertroue sonder hulp te bekom. Dikwels speel ’n mentor in die onderwys ’n groot rol in die ontwikkeling van hierdie selfvertroue (Kent & Green, 2017:12).

Dit is deur die mentor se bestuur en aanmoediging dat beginneronderwysers blootgestel kan word aan kennis en verskillende onderrigstrategieë. Daar is bevind dat sodanige aanmoediging van ’n mentor onderwysers nie net ten opsigte van hul

algemene welstand ondersteun nie, maar ook broodnodige ondersteuning bied ten opsigte van die beplanning en uitvoering van ’n voorgeskrewe kurrikulum (Hiiffman & Leak, 1986:22; Tonna *et al.*, 2017:212). Dit is belangrik dat onderwysers probleme op hierdie gebied, soos ’n tekort aan selfvertroue, reeds in hierdie fase hokslaan siende dat die ondersteuning wat onderwysers tydens die vroeëloopbaanfase ontvang as grondslag vir die volgende fases dien.

#### 1.2.2.2 Middelloopbaanfase

Kent en Green (2017) het bevind dat onderwysers tydens die middelloopbaanfase meer beheer oor hul eie onderrigstyl toon. Dit is die resultaat van ’n verbeterde selfbeeld en meer selfvertroue wat as gevolg van ervaring wat die onderwysers tydens die eerste fase opgedoen het, ontwikkel het (Kent & Green, 2017). Die onderwyser se onderrigmetodes verbeter in hierdie fase in so ’n mate dat die onderwyser gemaklik voel met hom- of haarself, wat tot ’n beter gehalte van onderrig lei. Volgens Devos (2010:1220) kan die vermoë van onderwysers om gepaste onderrigmetodes te gebruik, aansienlik en gouer verbeter word indien hulle ondersteuning ontvang van ’n mentor met kennis en jare se ervaring in die klaskamer. Dit is ook tydens hierdie fase wat die fokus vanaf die onderwyser se selfbeeldontwikkeling na die leerder se leerstyl verander (Kent & Green, 2017:128). Danksy hierdie verandering stel die onderwyser ondersoek in om die beste praktiese leermetodes te identifiseer en te implementeer, wat tot die verbetering van leerders se leerervaring lei (Steyn, 1997).

Die gebruik van mentorskap tydens die middelloopbaanfase is, volgens Bressman *et al.* (2018), belangrik aangesien die mentor nie net die onderwyser oplei nie, maar hom of haar ook voorberei om tydens sy of haar volgende ontwikkelingsfase self as ’n mentor vir ander op te tree. Onderwysers wat hulself voorberei om as mentor tydens die laatloopbaanstadium op te tree, is ’n bewys dat die onderwyssektor ’n lewenslange uitdagende leerproses is waar onderwysers se kreatiwiteit en kennis daagliks toeneem (Bressman *et al.*, 2018:162).

#### 1.2.2.3 Laatloopbaanfase

In die laatloopbaanfase fokus die onderwyser op onderrig as ’n geheel – ’n stelsel wat nie as sy eie entiteit bestaan nie, maar deel vorm van die gemeenskap, ekonomie en

samelewing. Die leerder en kurrikulum vorm nou deel van ’n groter stelsel waarop die onderwyser fokus (Goodwyn, 2016:73).

Tydens die laatloopbaanfase verskuif onderwysers se fokus gewoonlik na mentorskap om sodoende toe te sien dat hulp aan ander onderwysers verskaf word (Goodwyn, 2016:70; Kooy, 2008:15). Dit kan egter ook gebeur dat onderwysers tydens hierdie fase, weens hul ervaring, met meerdere verantwoordelikhede en take belas word wat hulle kan oorweldig. ’n Gevoel van oorweldiging kan weer daartoe lei dat onderwysers as mentees onttrek en onwillig is om self as mentors op te tree (Bressman *et al.*, 2018:162). Die gevolg hiervan is dat onderwysers hulself ontneem van die voordele verbonde aan mentorskap, soos loopbaan- en psigososiale ontwikkeling (Kram, 1983:611).

In hierdie studie word daar gefokus op mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde as die ondersteuningsdienste wat aan onderwysers in openbare skole in die BRICS-lande gebied word. Dit is duidelik dat daar vir elke stadium van ontwikkeling en groei in die onderwys ’n spesifieke stel behoeftes geïdentifiseer kan word. Hierdie behoeftes benodig ’n unieke tipe ondersteuningsdienste om aan onderwysers hulp te verleen om sodoende doeltreffende onderwys aan leerders te verseker.

#### 1.2.2.4 Onderwysdoelstellings van die BRICS-lidlande

Die BRICS-organisasie bestaan in 2021 al amptelik dertien jaar lank. Die agste BRICS-beraad is in 2016 in Indië aangebied. Die BRICS-lidlande toon samewerking in verskeie velde, waarvan onderwys een is. Tydens die vergadering wat in November 2013 in Durban gehou is, het die onderwysministers van die BRICS-lidlande die volgende voorlopige onderwysdoelstellings geïdentifiseer (South African Government News Agency, 2013):

- Die samewerking tussen universiteite in die BRICS-lidlande moet versterk word.
- Op die gebied van beroeps- en tegniese onderwys moet kennis uitgeruil en versterk word deur die stigting van vennootskappe.
- Die oordraagbaarheid van kwalifikasies tussen die BRICS-lidlande word uitgelig en is noodsaaklik vir samewerking tussen die lande.

- Unesco en die samewerking tussen BRICS-lidlande word uitgelig ten einde vordering te toon in die veld van “Onderwys vir Almal”.

Tydens die sesde BRICS-beraad in 2014 word die BRICS-onderwyssamewerking ingelei deur die vyftien doelstellings op 2 Maart 2015 te publiseer (Government of Brazil, 2015). Unesco het ook tydens hierdie uitnodiging ondersteuning gebied op grond van die verbetering en ontleding van onderwystendense en beleide, waar die bevordering van beste praktyke in onderwys ’n sentrale rol ingeneem het (Unesco, 2016b). Die BRICS-onderwyssamewerkingsberaad het in 2018 sy sesde beraad gehou waar die uitdagings met betrekking tot onderwys die stryd aangesê is (BRICS, 2018b).

Die BRICS-lidlande word in hierdie studie ondersoek juis omdat hierdie lande gemeenskaplike doelstellings het om die onderwys te verbeter. Die vroeë-, middel- en laatloopbaanfases van onderwys word geïnkorporeer met die BRICS-lidlande se doelstellings sodat die studie kan fokus op die ondersteuningsdienste wat in die BRICS-lidlande aan onderwysers voorsien word. Hierdie studie is van belang om onderwysers se tekortkominge rakende mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde te bestudeer en te ontleed met spesifieke verwysing na die ondersteuningsdienste in die BRICS-lidlande beskikbaar aan onderwysers in openbare skole.

## 1.3 Probleemstelling

Volgens Steyn *et al.* (2017:22) is ondersteuningsdienste nodig vir die doeltreffende en optimale funksionering van die onderwys. Die gehalte van onderwys hou ’n direkte verband met die samelewing; ’n voorbeeld hiervan is die matrieksertifikaat in Suid-Afrika wat leerders met ’n matrieksertifikaat die geleentheid bied om aansoek te doen om ’n bydrae te lewer in die ekonomiese mark (Spaull, 2014). Die BRICS-lidlande werk saam om gemeenskaplike belange wat verband hou met die gehalte van onderwys asook die aard en omvang daarvan te bevorder. Unesco (2016b) verduidelik dat daar rede tot kommer is wanneer ondersteuningsdienste binne onderwysstelsels nie na wense aangewend word nie of selfs nie bestaan nie. Hierdie ondersteuningsdienste verwys nie net na dienste ter ondersteuning van die onderwyser nie, maar ook na dienste aan die leerder en die gemeenskap (Adelman & Taylor, 1996:436; Steyn *et*

*al.*, 2017:22). Vir die doel van hierdie studie word daar slegs gefokus op die ondersteuningsdienste beskikbaar vir onderwysers, en wel slegs onderwysers in die openbare sektor wat vergoeding vanaf die betrokke lande se onderwysdepartemente ontvang. Ondersteningsdienste vir onderwysers in die openbare sektor is so omvangryk dat ondersteuningsdienste vir onderwysers in ander onderwyssektore vir verdere studie moontlik is.

Brasiliaanse onderwysers ervaar spanning wanneer hulle tegnologie in die klaskamer moet gebruik (Mattos, 2003:122). Russiese onderwysers ervaar dieselfde probleem, aangesien hul gebruik van tegnologie nie met die kurrikulum belyn is nie (Fedorov & Levitskaya, 2017:41). Volgens Tsukerman (2016) is Rusland se finansiële onderwysondersteuningsdienste op alle begrotingsvlakke, vanaf streeksbegrotings tot die federale begroting, vinnig besig om te daal.

Indië se grootste uitdaging behels swak finansiële staatsbesteding. Alhoewel New Delhi se staatsbesteding vanaf 2005 met 3,3% van die bruto binnelandse produk gestyg het na 4% in 2012, is die verskil in finansiële ondersteuning nie in die openbare skole sigbaar nie. Onderwysers in Indië ontvang nie toerusting, soos rekenaars, vir die basiese onderrig van leerders nie. Volgens Bhowmick (2014) word lessenaars en stoele eers vanaf graad 6 as ’n noodsaaklikheid beskou.

China spandeer ongeveer dieselfde aan onderrig as Indië, maar Chinese onderwysers verkies om eerder in die stad te werk, terwyl landelike gebiede oorgelaat word aan beginneronderwysers wat nog nie die kurrikulum ten volle begryp nie. Die Rural China Education Foundation het hierdie leemte geïdentifiseer en professionele afrigting met betrekking tot die lewering van die kurrikulum en ontwikkelingsmetodes aangebied sodat beginneronderwysers in landelike gebiede ondersteuning kan hê om die gemeenskap te verbeter (Rural China Education Foundation, 2016).

Volgens Hugo (2018) verlaat Suid-Afrikaanse beginneronderwysers dikwels die beroep omdat daar nie genoeg ondersteuning aan hulle gebied word nie. Die Suid-Afrikaanse regering toon ’n ernstige leemte in die voorsiening van ondersteuningsdienste aan beginneronderwysers in die praktyk. Lewin (2002) meen dat hierdie leemte bestaan weens swak staatsbesteding wat nie doeltreffend vir die bevordering van onderwysers se kennis en opleiding benut word nie. Sommige skole

se beheerliggame voorsien ’n klein begroting vir induksieprogramme aan beginneronderwysers, terwyl ander beginneronderwysers by openbare skole in landelike gebiede geen ondersteuning ontvang nie (Arends & Phurutse, 2009). Volgens Arends en Phurutse (2009) en Gravett *et al.* (2011:138) is die ondersteuningsdienste wat die beginneronderwysers nodig het, beter vergoeding in die vorm van kapitaal of byvoordele, soos behuising, medies en hervestigingsfooie, asook voldoende onderrighulpbronne, soos rekenaars, handboeke en sagteware wat tot die beginneronderwyser se sukses in die klaskamer kan bydra.

In Suid-Afrika is daar ’n behoefte aan ondersteuningsdienste vir onderwysers met betrekking tot finansiële ondersteuning, mediese ondersteuning, ondersteuning van tegnologiese onderrig, kurrikulumondersteuning, basiese toerusting en kennis oor strategieë vir doeltreffende klaskamerbestuur. Die vraag is of soortgelyke behoeftes in die BRICS-lidlande bestaan en hoe so ’n vergelyking tot verbetering van hierdie dienste in die BRICS-lidlande kan lei. Die volgende probleemstelling kan uit die bogenoemde literatuur geformuleer word: Die doeltreffendheid van ondersteuningsdienste aan onderwysers in die BRICS-lidlande moet verbeter word deur onder andere ondersoek in te stel na die beheofstes van onderwysers, die aard en standaard van ondersteuningsdienste wat tans onder verdenking is.

Daar is ’n leemte in die vergelykende navorsing oor BRICS-lidlande se ondersteuningsdienste wat aan onderwysers gebied word. Hierdie ondersteuningsdienste in die BRICS-lidlande moet ondersoek word vanaf onderwysers in basiese onderwys (graad 1 tot 9) tot verdere onderwys en opleiding (graad 10 tot 12) omdat dit die fokuspunt van hierdie studie is.

Ondersteuningsdienste vir onderwysers is nog nie deeglik ondersoek nie, maar word wel in verskeie studies aanbeveel (Nel *et al.*, 2016:8). Die vergelykende studie van onderwys wat moet plaasvind, word in verskeie studies breedvoerig bespreek, vanaf die implementering van tegnologie tot die nuwe kurrikulum en klaskamerbestuur. Daar is wel nêrens in hierdie studies verdere navorsing gedoen oor hoe die onderwyser opleiding en ondersteuningsdienste sal ontvang nie (Bressman *et al.*, 2018:164).

Mentors is van kardinale belang in die ontwikkeling van onderwysers en dien ook as ’n soort ondersteuningsdiens. In die hierdie studie word mentors breedvoerig bespreek

juis omdat die hulp wat deur mentors aan onderwysers gebied word sigbaar is in die verskillende ondersteuningsdienste, naamlik mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde. Alhoewel beginneronderwysers, volgens Bressman *et al.* (2018:166), meer aandag as ervare onderwysers in die navorsingsveld geniet, het albei groepe ondersteuningsdienste nodig om te groei en 'n bydrae in die onderwyssektor te lewer. Steyn (1997) het navorsing gedoen oor die riglyne vir doeltreffende ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel. In hierdie studie het sy bevind dat daar 'n direkte korrelasie is tussen onderwysers wat ondersteuningsdienste ontvang en die doeltreffendheid van die onderwysstelsel. Die ondersteuningsdienste wat in die navorsing geïdentifiseer is, is mediadienste, vakbonde, pensioene en regsadviesdienste. Hierdie leemte met betrekking tot navorsing wat handel oor ondersteuningsdienste vir onderwysers op grond van mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde. Hierdie navorsing kan tot voordeel vir alle BRICS-lidlande wees ten einde ondersteuning vir onderwysers te implementeer wat doeltreffende onderwys kan verseker.

## 1.4 Navorsingsvrae

Primêre en sekondêre navorsingsvrae is vir die doeleindes van hierdie studie geformuleer. Die primêre navorsingsvraag van die studie is soos volg: **Wat is die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande?**

Die sekondêre navorsingsvrae is soos volg:

- Wat is die ooreenkomste en verskille in ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande?
- Watter gepaste praktyke ten opsigte van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande kan geïdentifiseer en geïmplementeer word?

## 1.5 Navorsingsdoelwitte

In aansluiting by die bogenoemde primêre en sekondêre navorsingsvrae is primêre en sekondêre navorsingsdoelwitte vir hierdie studie bepaal. Die primêre

navorsingsdoelwit is om die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande te bepaal.

Die sekondêre navorsingsdoelwitte is:

- om die ooreenkomste en verskille in ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande te bepaal; en
- om gepaste praktyke ten opsigte van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande te identifiseer.

## 1.6 Konseptuele raamwerk

Die tema *om die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande te bepaal*, sal uit die konseptuele raamwerk verduidelik word deur bestaande navorsing te gebruik wat op die spesifieke onderwerp fokus. Die volgende sleutelwoorde word gebruik: BRICS-organisasie, onderwysers, ondersteuningsdienste vir onderwysers, openbare skole en Vergelykende Opvoedkunde.

### 1.6.1 BRICS-organisasie

Suid-Afrika het 24 Desember 2010 deel geword van die BRICS-organisasie, wat voorheen bekendgestaan het as die BRIC-organisasie (BRICS5, 2013). Die afkorting “BRICS” dui die vyf verskillende lande aan, naamlik Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika. Hierdie lande word gekenmerk aan die plaaslike en internasionale bydrae wat hulle lewer asook die ekonomiese groei en vooruitgang wat elkeen toon. Die BRICS-organisasie vergader jaarliks om internasionale sake te bespreek. Gedurende die tiende BRICS-beraad, wat op 27 Julie 2018 afgehandel is, is daar gefokus op inklusiewe groei, vrede, sekuriteit, ontwikkeling en samewerking sodat gedeelde welvaart kan plaasvind (BRICS10, 2018). Tydens die sesde BRICS-beraad vir onderwysministers is onder meer besluit om transformerende onderwys te bevorder, veral ten opsigte van tegnologiese veranderinge wat daartoe lei dat onderwys en opleiding moet uitbrei om inklusiewe onderwys van hoë gehalte aan te bied (BRICS6, 2014).

Onderwys en opleiding het eers aandag begin geniet nadat die vyfde BRICS-beraad op 27 Maart 2013 in Durban gehou is, waar Suid-Afrika se president, Jacob Zuma, as gasheer opgetree het. Die eerste onderwysdoelstellings is soos volg na hierdie beraad geformuleer (BRICS5, 2013b):

- Die doelwitte van BRICS-lidlande se universiteite moet versterk word en die universiteite moet saamwerk sodat vennootskappe gevorm kan word om inligting en kennis uit te ruil.
- Vennootskapsbande moet versterk word sodat tegniese aspekte en kennis oor beroepsonderwys en -opleiding uitgeruil kan word.
- Oordraagbaarheid van onderwyskwalifikasies tussen die BRICS-lidlande moet bevorder word.
- Die doelwitte van die Onderwys-vir-Almal-beginsel moet nagestreef word deur samewerking met Unesco te versnel.

Die inligting oor die BRICS-lidlande sal in hierdie studie van groot hulp wees omdat hierdie lande dieselfde ekonomiese, finansiële en politieke status as Suid-Afrika het. Die doel van die studie is om die beste praktyke in die BRICS-lidlande te identifiseer en aan gesamentlike doelwitte te werk om die ondersteuningsdienste wat vir onderwysers gebied word, te bevorder.

### 1.6.2 Ondersteuningsdienste vir onderwysers

“Ondersteun” word deur die aanlyn *Woordeboek van die Afrikaanse taal* (2014) omskryf as “[s]teun, bystaan of help, of deur aanvullend of bykomend tot iets anders te wees”. “Diens” word omskryf as “afhanklikheid en ondergeskiktheid waarin iemand staan teenoor ’n ander persoon, ’n liggaam of ’n owerheid, en waarby hy onder bepaalde voorwaarde sekere pligte of werksaamhede vir die persoon, liggaam of owerheid moet uitvoer” (*Woordeboek van die Afrikaanse taal,* 2014). In hierdie studie word ondersteuningsdienste vir onderwysers ondersoek om vas te stel wat die aard van hulp en ondersteuning aan onderwysers moet wees. Onderwysers moet ondersteuning ontvang om kundiges in hul veld te word (Darling-Hammond, 2000). Ondersteuning aan onderwysers is nodig om doeltreffende onderwys te verseker (Darling-Hammond, 1997).

Weens die dinamiese uitdagings wat onderwysers op persoonlike sowel as beroepsvlak ervaar, word onderskeid tussen persoonlike en beroepsondersteuningsdienste getref.

#### 1.6.2.1 Persoonlike ondersteuningsdienste

Buiten werksverwante druk, ervaar onderwysers, weens hul verpligtinge teenoor hul gesinne en die gemeenskap in die breë, ook druk van buite die skoolomgewing (Thomas *et al.*, 2003:478). Finansiële druk is deur Werang *et al.* (2017:25) as ’n kernfaktor wat onderwysers raak, geïdentifiseer. Greenglass *et al.* (1995:241) lig ook ondersteuning aan onderwysers se gesinne wat spanning weens die onderwyser se werksdruk ervaar, uit. Siende dat die verpligtinge en gepaardgaande druk wat onderwysers buite hul werksplek ervaar, ’n negatiewe invloed op hul werksverrigting uitoefen, benodig onderwysers deurgaans ook ondersteuningsdienste wat hulle kan help om hul persoonlike struikelblokke te oorkom (Werang *et al.*, 2017:27).

#### 1.6.2.2 Beroepsondersteuningsdienste

Samuda (2001:127) wys daarop dat onderwysers ondersteuning ten opsigte van die uitoefening van hul beroep benodig ten einde leerders na die beste van hul vermoë te onderrig. Waar lesbeplanning, lesaanbieding en assessering in die verlede die vernaamste take van ’n onderwyser was (Steyn, 1997b), het die verantwoordelikhede van onderwysers met verloop van tyd uitgebrei. Deesdae word van onderwysers verwag om ’n breë kennis van hul vakgebied te hê, presies te weet hoe om die skoolkurrikulum te lewer en oor die vermoë te beskik om ’n verskeidenheid van assesseringstrategieë met selfvertroue toe te pas. Voorts word van onderwysers verwag om ’n klaskamerklimaat te skep waar inklusiwiteit, dissipline en professionele gedrag saam met hul eie norme en waardes uitgeleef kan word en die klaskamer doeltreffend te bestuur (Coe *et al.*, 2014). Mentorskap kan hulp verleen aan onderwysers om tot die beste van hul vermoë te onderrig.

Onderwysers durf nie in enige fase van hul loopbaan stagneer nie, omdat die gemeenskap van onderwysers verwag om die nuutste inligting, tegnologie en lewensuitkyk te hê. Die ondersteuning van ’n mentor sal verhoed dat onderwysers stagneer (Swafford, 2000; Warsame, 2011:10). Onderwysers se persoonlike en beroepslewe het direk en indirek ’n invloed op mekaar en daarom is dit belangrik om

ondersteuning te ontvang (Bukor, 2015). Wanneer ondersteuning op een terrein gebied word, kan dit ’n groot verskil op ’n ander terrein van die onderwyser se lewe maak (Bukor, 2015). Die vier terreine van ondersteuningsdienste wat tydens hierdie studie bespreek aan word, is mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde.

- **Mediadienste:** Mediadienste word beskryf as die gebruik van bronne soos die radio, televisie, musiek, video’s, rolprente, webwerwe en sosialemediaplatforms (Considine, 2009). Onderwysers gebruik hierdie beroepsondersteuningsdienste en kan dit ook in hul persoonlike ontwikkeling gebruik waar hulle op ’n daaglikse basis op sosiale media kommunikeer.
- **Pensioenfondse:** ’n Pensioenfonds is ’n aftreeplan waar die werkgewer maandeliks ’n bedrag van die werknemer se salaris bydra tot ’n fonds wat beskikbaar gestel sal word aan die werknemer aan die einde van sy of haar dienstermyn (Lemke & Lins, 2010). Pensioenfondse maak deel uit van beroepsontwikkeling en oorvleuel ook met persoonlik ontwikkeling, waar onderwysers kan beplan vir hul toekomstige aftreeplan.
- **Regsadviesdienste:** Larson (2017) verwys na formele en professionele advies waar wetlike aspekte in ag geneem word. Dit maak deel uit van beroepsontwikkeling, waar onderwysers die hulp wat aan hulle verleen word in hul persoonlike lewe kan gebruik.
- **Vakbonde:** Visagie (2012) verduidelik dat vakbonde se kollektiewe bedinging die werkersklas se belange moet bevorder deur te verseker dat beter werkstoestande, salarisse en werksure beding kan word.

Hierdie vier ondersteuningsdienste word tydens hierdie studie ondersoek omdat onderwysers in die 21ste eeu ’n behoefte het aan hierdie spesifieke ondersteuningsdienste.

### 1.6.3 Vergelykende Opvoedkunde

Arnove *et al.* (2012) wys daarop dat Vergelykende Opvoedkunde in drie dimensies verdeel kan word, naamlik ’n wetenskaplike, pragmatiese en internasionale dimensie. Die wetenskaplike dimensie het die teoretiese bestudering van die formulering en funksionering van onderwysstelsels in samehang met die politieke, sosiale, kulturele

en ekonomiese omstandighede waarin dit funksioneer ten doel (Arnove *et al.*, 2012). Die pragmatiese dimensie wat ondersoek is, fokus meer op die praktiese uitvoering van Vergelykende Opvoedkunde as op die teorie daarvan. Die webtuiste World Top 20 Projects (2018) voer Vergelykende Opvoedkunde in die pragmatiese dimensie uit deur 201 lande se onderwysstelsels in die praktyk te vergelyk. In 2018 is Suid-Korea aangewys as die beste onderwysstelsel; daarom kan die beste praktyke van hierdie land as model gebruik word om onderwysstelsels wêreldwyd te verryk. Suid-Korea behaal 100%-geletterdheidsvlakke omdat mislukking in die Suid-Koreaanse kultuur nie ŉ opsie is nie (Choi, 2014). Alhoewel Suid-Korea nie deel vorm van die BRICS-lidlande nie, kan daar wel gestrewe word na hierdie onderwysstelsel.

Onderwysers in Suid-Korea onderrig leerders as ŉ gemeenskap in die klaskamer sodat hulle ŉ bydrae tot die samelewing kan lewer. Dit kan gestel word teenoor onderwysers in, byvoorbeeld, Amerika wat op die individuele onderrig van elke leerder fokus. Choi (2014) vergelyk ook ander lande se onderwysstelsels en bevind dat Finland, wat in 2018 die tweede beste onderwysstelsel ter wêreld gehad het, korter skoolure het omdat Finne glo dat leer deur praktiese ervaring buite die klaskamer moet plaasvind.

Die laaste dimensie is internasionale begrip, wat ŉ fundamentele rol in die Vergelykende Opvoedkunde speel. Wanneer onderwysstelsels met mekaar vergelyk word, is dit belangrik om te kyk na sekere faktore wat ŉ invloed op daardie land se onderwysprestasie kan hê (Considine & Zappal, 2002). Geografiese ligging is een van die faktore wat ŉ groot invloed op Vergelykende Opvoedkunde het, aangesien die minderbevoorregte individue van ŉ sekere gebied swakker ondersteuningsdienste as bevoorregte individue ontvang (Bhowmick, 2014).

Die drie dimensies van Vergelykende Opvoedkunde bied ondersteuning in die studie wanneer die ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande onder die loep geneem word.

### 1.7 Navorsingsontwerp en -metodologie

ŉ Navorsingsontwerp is die strategie wat gevolg word ten einde ŉ spesifieke vraag rakende sosiale verskynsels in die wêreld te beantwoord met die doel om sodanige verskynsels beter te verstaan (Croker, 2009:22; Hancock *et al.*, 2001:141) ŉ

Kwalitatiewe navorsingsbenadering is gevolg om die navorsingsdoelwitte van hierdie studie te bereik. Kennis van die navorsingsparadigma, die literatuurstudie, die vergelykende metode en die kenmerke van kwalitatiewe navorsing is belangrik aangesien al hierdie aspekte bydra tot die keuse van die deelnemers, die insameling en ontleding van die data en die etiese standaarde waaraan die navorsing moet voldoen.

### 1.7.1 Navorsingsontwerp

De Vos *et al*. (2011) wys daarop dat dit onnodig is om ’n rigiede navorsingsontwerp te volg, aangesien die ontwerp soos die navorsing vorder aangepas kan word ten einde te verseker dat ’n spesifieke, geïdentifiseerde vraag beantwoord kan word. As sodanig hoef geen vasgestelde formule gevolg te word nie. ’n Navorsingsontwerp laat dus ruimte vir verandering en aanpassings na gelang van die behoefte van die studie. Hierdie veranderlikes kan die navorser se aannames, navorsingsvaardighede, navorsingspraktyke en metode van data-insameling wees (Xaba, 2012).

### 1.7.2 Navorsingsparadigma: Interpretivisme

Die navorsingsparadigma is die beginsel waarvolgens ’n mening gevorm word, asook hoe die navorser die werklikheid interpreteer (Guba & Lincoln, 1994). Vir die doel van heirdie studie word van die interpretivistiese paradigma gebruik gemaak. In hierdie studie is dit noodsaaklik om deur die lens van dokumente na die navorsingsprobleem te kyk en sodoende duidelikheid te kry oor die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande, die redes waarom onderwysers ondersteuningsdienste benodig en wat die impak van daardie ondersteuningsdienste op die onderwyser se lewe en gehalte van onderrig sal wees.

Rubin en Babbie (2016) verklaar dat interpreterende navorsers mense se lewens, gedrag en sienings interpreteer en subjektief probeer verstaan. Die lewens, gedrag en sienings van verskillende onderwysers is in die studie ondersoek deur gebruik te maak van dokumentontleding, sodat ’n lens geskep kan word waardeur daar na die onderwysstelsel gekyk kan word om te verstaan wat die leemte in ondersteuningsdienste vir onderwysers is. In die onderwyssektor vind daar deurentyd menslike interaksie plaas, wat die interpretivistiese navorsingsparadigma ’n goeie vertrekpunt gemaak het om die navorsingsdoelwitte te bereik.

### 1.7.3 Kwalitatiewe navorsing

Volgens Creswell (2009:234) is daar sekere kenmerke van kwalitatiewe navorsing wat in gedagte gehou moet word, soos dat die navorsing in ’n natuurlike omgewing plaasvind, dat data-ontleding induktief plaasvind en dat, soos in hierdie studie, op amptelike dokumente soos beleide, artikels, wetgewings en departementele omsendskrywes fokus. Dokumentontleding is die gepaste metode om data te selekteer, omdat dit ’n sistematiese proses is waardeur gedrukte en elektroniese dokumente ingesamel, ondersoek en geëvalueer word (Bowen, 2009:32). ’n Samevatting word gegenereer en dokumente word verwerk en gerangskik volgens temas en subtemas ten einde die uitkomste van die studie te bereik.

### 1.7.4 Datagenereringstrategie

In hierdie studie is dokumentontleding gebruik om data te genereer en te selekteer. Elektroniese data, wetgewing, departementele beleide, artikels en notules van vergaderings is gebruik vir die dokumentontleding. Omdat die studie gefokus is op die BRICS-lidlande se ondersteuningsdienste vir onderwysers, is geskrewe dokumente wat ondersoek instel na die moontlike beste praktyke ter ondersteuning van onderwysers die beste metode van navorsing.

### 1.7.5 Data-ontleding

Data-ontleding is die proses wat uitgevoer word sodat data verwerk kan word (Bowen, 2009). In hierdie studie is verskillende dokumente gebruik. Dit is belangrik om die korrekte dokumente te selekteer, te ontleed en te evalueer sodat die data volgens kristallisasie beoordeel word en die regte gevolgtrekkings gevorm kan word (Merriam & Tisdell, 2016). Kwalitatiewe navorsingstudies word op so ’n wyse uitgevoer dat dit duidelik sigbaar is dat datagenerering of -selektering en data-ontleding aaneenlopend as een proses plaasvind, soos ’n siklus wat voltooi word (Nieuwenhuis, 2016).

### 1.7.6 Die vergelykende metode in vergelykende opvoedkunde

Vergelykende Opvoedkunde is die interdissiplinêre studieveld wat sosiale, historiese, filosofiese en wetenskaplike teorieë en metodes gebruik om vergelykende ontleding van opvoedkundige kwessies te doen (Epstein, 1995; Holmes, 2018). Dit is ’n

samestelling van opvoedkundige en internasionale inligting ten einde die verhouding tussen onderwys en die samelewing vas te stel. Die vergelykende metode bestaan uit die volgende fases (Wolhuter, 2008):

- Identifiseer die aspekte uit die verskillende onderwysstelsels wat vergelyk moet word.
- Vereenvoudig die beskrywing deur kernkenmerke van die onderwerp te identifiseer. Die aspekte moet met mekaar in verband gebring word.
- Identifiseer die verskille en ooreenkomste.
- Verklaar wat die redes vir die ooreenkomste en verskille is sodat dit in die konteks van die studie gebruik kan word.
- Bepaal die beste praktyke uit die vergelyking van die data.

### 1.7.7 Betroubaarheid en geloofwaardigheid

Betroubaarheid verwys na die konsekwentheid van onveranderde toestande (Haggerty, 2008:895). Daar is vier vrae waardeur die betroubaarheid van ’n studie bepaal kan word (Anney, 2014; Lincoln & Guba, 1986), naamlik:

- Hoe kan die navorser vertroue in sy of haar bevindinge vestig, dit wil sê bewys dat dit wat hy of sy aanbied die werklikheid is?
- Hoe kan die navorser bewys dat die data tersaaklik is?
- Hoe kan die konsekwentheid van die insameling van die data verseker word?
- Hoe kan die navorser verseker dat sy of haar vooroordele, belange en motivering nie die studie beïnvloed nie?

Geloofwaardigheid word beskou as die waarheid wat in die studie weerspieël word (Anney, 2014). Die data moet ’n juiste interpretasie van die oorspronklike siening van die outeurs van die dokumente wees (Lincoln & Guba, 1986). Daar word na betroubaarheid en geloofwaardigheid in hierdie studie gestreef deur die oorspronklike weergawes van die dokumente te gebruik.

### 1.7.8 Moontlike probleme gedurende die generering van data

In hierdie studie is voorsien dat die volgende probleme gedurende die generering van data kon opduik:

- Die navorser kan die data verkeerd interpreteer.
- Dokumente wat die navorser gebruik, kan onvolledig wees of selfs onakkurate inligting bevat.
- Daar is nog nie baie navorsing gedoen oor ondersteuningsdienste vir onderwysers nie; daarom beperk dit die navorser se data-ontginning.
- Dit is moeilik om Engelse data oor sekere BRICS-lidlande te kry.

## 1.8 Etiese aspekte

Alle navorsers moet kennis neem van die toepaslike etiese kodes vir hul navorsing (Cohen *et al*., 2007). Hierdie navorsing moet voldoen aan die etiese riglyne van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit en die navorser moet hierdie aspekte respekteer en gehoorsaam. Omdat hierdie studie ’n dokumentontleding is, word gefokus op die oorspronklike skrywers van die dokumente. Die bevindinge wat die navorser weergee moet die korrekte weergawe van die data wees. Voorts is volgende etiese aspekte toepaslik vir die studie (Denscombe, 2010):

- Die navorser moet gedurende die hele studie objektief bly, deur slegs wat die outeur van die bron beweer, weer te gee.
- Die data moet die werklikheid soos deur die outeurs weergegee is, weerspieël.
- Die data en inligting wat tydens hierdie studie ingesamel is, sal vir ’n tydperk van vyf jaar veilig bewaar word.

Die etieknommer NWU-01638-19-A2 is aan die studie toegedien.

### 1.8.1 Lande

Hierdie studie maak gebruik van dokumentanalises van die toepaslike dokumente van die BRICS-lidlande se ondertsteuningsdienste vir onderwysers, daarom hou die navorsingsmetode geen risiko’s in nie. ’n Doelgerigte steekproef is dus aangewend om die relevante dokumente van die BRICS-lidlande se ondersteuningsdienste vir onderwysers te verkry. Data is deur middel van dokumente verkry en geen

deelnemers het aan die navorsing deelgeneem nie. Dus was dit nie nodig om etiese klaring te verkry nie. Dit was egter nodig om die Noordwes-Universiteit Fakulteit Opvoedkunde se etiekkomitee van die studie in kennis te stel. Alle relvante BRICS dokumente en bronne wat tydens die generering van data en in die dokumentontleding gebruik en geraadpleeg is, is vrylik verkrygbaar in die openbare domein en behels geen geheimhouding, risiko's of verbreking van sekuriteitsvereistes nie.

### 1.8.2 Vertroulikheid en bewaring van dokumentasie

Die dokumente wat in hierdie studie gebruik is, is vrylik vir die publiek beskikbaar en het geen vertroulikheidswaarde nie. Die dokumente wat vir die studie gebruik is, sal vir vyf jaar bewaar word sodat terugverwysing moontlik is indien daar enige navrae is.

## 1.9 Bydrae van die navorsing

Daar is 'n groot leemte in die studieveld van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande. Wanneer die beste praktyke met betrekking tot ondersteuning aan onderwysers geïdentifiseer en geïmplementeer word, sal onderwysers baat daarby vind. Die identifisering en implementering van hierdie beste praktyke sal ook tot voordeel van die onderrig-en-leersituasie strek.

## 1.10 Hoofstukindeling

Die hoofstukindeling van die studie is kortliks soos volg:

Hoofstuk 1: Oriëntering

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig en konsepverklaring

Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie

Hoofstuk 4: Die aard, ooreenkomste en verskille in ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande

Hoofstuk 5: Samevattings, bevindinge en aanbevelings

## 1.11 Samevatting

Die eerste hoofstuk het gehandel oor die agtergrond en rasionaal van die studie. Daar is gefokus op die waarde wat ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande inhou. Die navorsingsdoelwitte, -vrae en -metodologie is ook bespreek. Die navorsingsmetodologie is beskryf deur te kyk na die data-insamelingsmetode wat gebruik is, naamlik dokumentontleding, om sodoende die studie "Ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole van die BRICS-lidlande: 'n vergelykende studie" aan die orde te stel.

Deurtastende navorsing oor die bogenoemde onderwerp is gedoen en word in hierdie studie aangebied sodat die belangrikheid van Vergelykende Opvoedkunde blootgestel kan word. Tydens hierdie geleentheid word die beste praktyke geïdentifiseer en 'n bydrae gelewer tot die veld van Vergelykende Opvoedkunde sodat die leemte op hierdie gebied aangevul kan word.

# HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG EN KONSEPVERKLARING

## 2.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om tersaaklike literatuur oor ondersteuningsdienste in die BRICS-lidlande vir onderwysers in openbare skole wat hul vergoeding vanaf die onderwysdepartement ontvang, te omskryf. Eerstens word die spesifieke ondersteuningsdienste vir onderwysers verduidelik. Tweedens word die ondersteuningsdienste bespreek en die impak daarvan op die gehalte van onderwys uitgewys. Derdens word daar in hoofstuk aangedui wat die impak op leerders asook die breër gemeenskap is indien onderwysers wel hierdie ondersteuningsdienste ontvang.

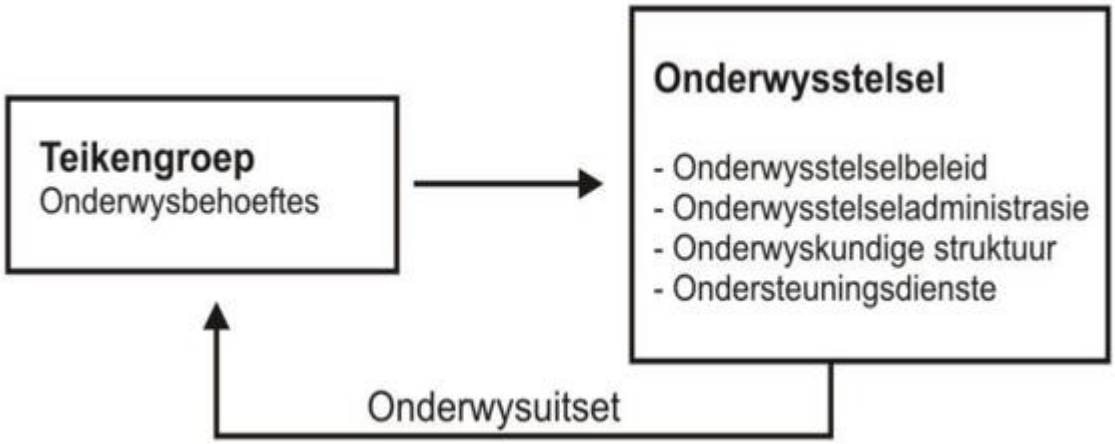
'n Literatuuroorsig behels die identifisering, evaluering en ontleding van bestaande literatuur (Fink, 2011; Kennedy, 2007). Die doel van 'n literatuuroorsig is nie net om die betrokke onderwerp te ondersoek nie, maar ook om antwoorde op die navorsingsprobleem en navorsingsvrae te vind ten einde die navorsingsdoelwitte te bereik.

Die ondersteuningsdienste vir onderwysers is ondersoek sodat die tersaaklike inligting deur die navorsers geïdentifiseer, georden, geëvalueer en gesintetiseer kan word (Fink, 2011:3). 'n Literatuuroorsig stel die navorser in staat om te bepaal welke inligting reeds aangaande 'n spesifieke onderwerp bekend is. Die elemente waaruit ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande bestaan, word hieronder beskryf. Die fokus rus op die beligting van verskillende elemente ten einde elkeen te beskryf en die aard daarvan te begryp (vgl. Taylor & Proctor, 2010:1).

## 2.2 Die onderwysstelsel

Steyn *et al.* (2017:15) definieer 'n onderwysstelsel as die raamwerk vir doeltreffende onderwys om in die werklike onderwysbehoeftes van die teikengroep te voorsien. Die teikengroep waarna in hierdie studie verwys word, is die onderwysbehoeftes van die onderwysers waaraan daar aandag gegee moet word om doeltreffende onderwys te verseker. Die doel van hierdie studie is om die ondersteuningsdienste beskikbaar vir onderwysers om in hul onderwysbehoeftes te voorsien, te ondersoek en die beste

praktyke in die BRICS-lidlande te vind. Die voorstelling van die onderwysstelsel in figuur 2-1 beeld die definisie hierbo verskaf uit, waar onderwysbehoeftes as die teikengroep beskou word.




**Figuur 2-1: Struktuur van die onderwysstelsel (Steyn *et al*., 2017:15)**

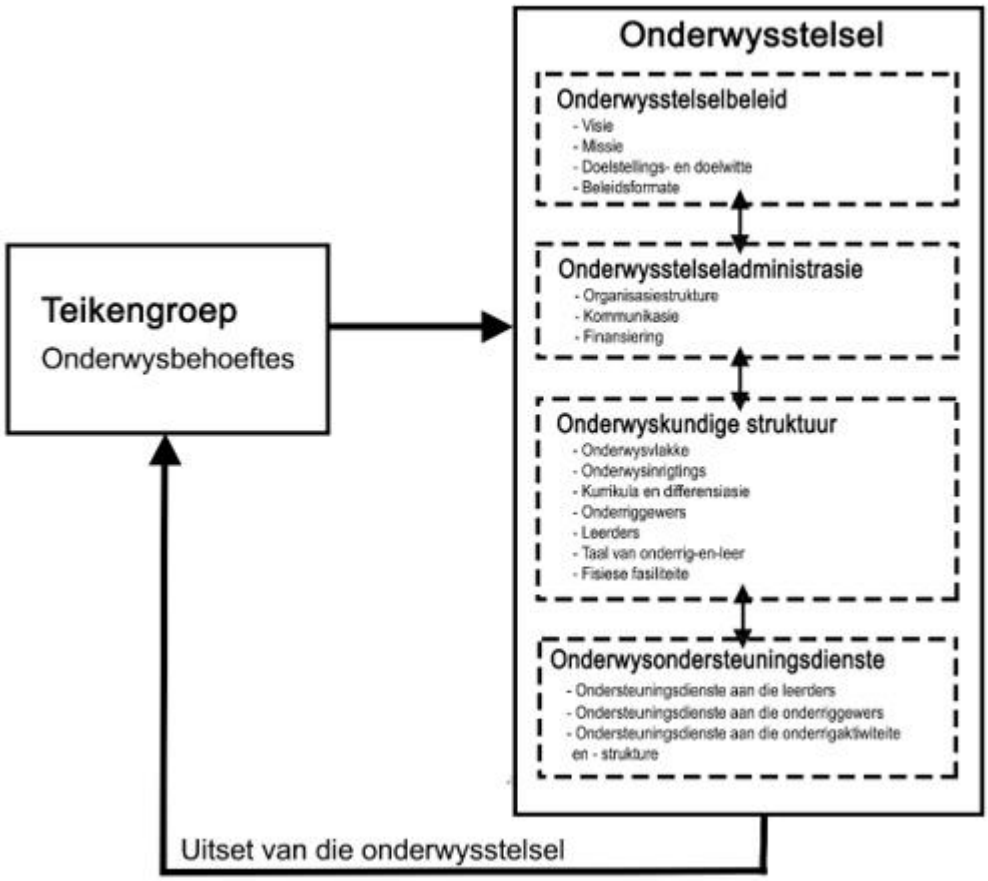
'n Onderwysstelsel is 'n interafhanklike stelsel aangesien sowel die gemeenskap as onderwysers 'n groot rol moet vervul om die sukses daarvan te bewerkstellig. Dit het te make met die ondersteuningsdienste wat aan die gemeenskap asook onderwysers gelewer word, veral soos vervat in die doelstellings wat handel oor die vorming van volwaardige en gesaghebbende landsburgers en die inskakeling van hierdie burgers in 'n veranderde samelewing. Ten einde die heersende onderwysbehoeftes te bevredig, is die volgende doelstellings vir onderwysstelsels in 1987 deur Bondesio en Berkout (1987:51) geïdentifiseer, wat tot vandag toe nog nagestreef word:

- **Kulturele doelstellings:** Alhoewel bestaande kultuurinhoud binne 'n onderwysstelsel behoue moet bly, moet plek gemaak word vir die skep van 'n klimaat waarby alle nuwe kulture kan aansluit.
- **Selekteringsdoelstelling:** Die onderwysstelsel moet deur middel van verskillende onderwysrigtings die geleentheid aan onderwysers bied om hul studies in 'n bepaalde beroepsrigting te stuur en in daardie beroepsrigting deur skole in diens geneem te kan word.

- **Ontwikkeling van volwaardige en verantwoordelike landsburgers:** Dit is enige onderwysstelsel se plig om toe te sien dat leerders opgelei word as verantwoordelike landsburgers wat ’n positiewe bydrae tot die ekonomiese groei van ’n land kan maak.
- **Vryetydsbesteding:** Die onderwysstelsel moet daarop uit wees om die beoefening van sport, kultuur en sosiale aangeleenthede te ondersteun deur, byvoorbeeld, deelname aan toneelopvoerings.
- **Beroep in die samelewing:** Die onderwyser moet deur gelyke geleenthede binne die onderwysstelsel die geleentheid gebied word om aan te pas by die veranderende samelewing.

Hierdie doelstellings van Bondesio en Berkout (1987:41-43) moet in ag geneem word wanneer daar besin word na die ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande. Die kulturele doelstellings kan bereik word deur onderwysers te ondersteun met media dienste om kulture welkom te heet en kennis te verryk deur middel van video opnames asook ander media wat beskikbaar gestel kan word aan die onderwyser (Rideout *et al.*, 2010). Die ontwikkeling van gesaghebbende landsburgers kan bereik word deur onderwysers te ondersteun met regsadviesdienste en professionele ondersteuningsdienste (SAOU, 2020a:11).

Steyn *et al.* (2017:19) verduidelik dat die onderwysstelsel uit sekere elemente en komponente bestaan, soos uitgebeeld in figuur 2-2.




**Figuur 2-2: Komponente van die onderwysstelsel (Steyn et al., 2017:18)**

Die onderwysstelsel bestaan uit vier komponente, naamlik die onderwysstelselbeleid, die onderwysstelseladministrasie, die onderwyskundige struktuur en onderwysondersteuningsdienste. Die elemente van die onderwysstelsel word vervolgens bespreek onder elk van die komponente soos in figuur 2-2 uitgebeeld.

## 2.3 Beskrywing van die komponente van die onderwysstelsel

### 2.3.1 Onderwysstelselbeleid

Die onderwysstelselbeleid verteenwoordig die manier waarop daar in onderwysbehoeftes voorsien word deur gebruik te maak van verskillende beleidsformate, soos nasionale en provinsiale wette asook regeringskennisgewings (Barkhuizen, 2013). Steyn *et al*. (2017:19) beskryf die onderwysstelselbeleid soos volg:

> Die onderwysstelselbeleid verplig, gebied, beskerm, waarborg, bepaal, dui aan en gee rigting. Daarsonder is die onderwys uitgelewer aan die veranderende wilsbesluite van individue, het dit nie ’n vaste gemeenskaplike doel voor oë nie en kan daar maklik versteuring kom in die noodsaaklike ewewig tussen die onderwysbehoeftes van die gemeenskap en die individue.

In die onderwysstelselbeleid word beleide en regulasies geformuleer ten opsigte van die uitvoering van fasette waar ondersteuning aan al die rolspelers in die onderwysstelsel gebied word. In hierdie studie word gefokus op ondersteuningsdienste aan onderwysers wat beklemtoon word in die onderstaande beginsels en doelstellings van die onderwysbeleid.

Pedro (2014:32) beskryf ’n beleid as die doelwit wat die onderwysstelsel wil bereik, met inbegrip van die toekomsvisie en strewe van die onderwys. Van der Westhuizen (2005) lys die volgende algemene beginsels waarvolgens ’n onderwysbeleid opgestel moet word:

- Alle belanghebbendes moet toegang tot die onderwysbeleid hê; dit kan gedoen word deur die beleid te publiseer.
- Die onderwysbeleid moet buigbaar wees deur ruimte te laat vir aanpassings en deur behoeftes te akkommodeer, alhoewel die onderwysbeleid konsekwentheid vereis.
- Die doelwitte van die onderwysstelsel moet deur middel van die beleid uitgebeeld word,
- Vrye interpretasie van die beleid word toegelaat binne perke van buitengewone omstandighede,

Hu (2012) stem saam met Van der Westhuizen (2005) oor die basiese beginsels waarvolgens ’n beleid opgestel moet word, maar fokus spesifiek op die duidelikheid en uitvoerbaarheid van die beleidsdoelwitte. Die daarstelling van duidelike beleidsdoelwitte stel die beleidsuitvoerders in staat om hul take te voltooi en die beoogde doelwit te bereik (Hu, 2012:50). Die uitvoerbaarheid van ’n suksesvolle beleid word bepaal deur die ondersteunende teorieë daarvan (Hu, 2012:52). Steyn *et al*. (2017) het bevind dat die volgende vier elemente ’n bydrae kan lewer tot die duidelikheid en uitvoerbaarheid van ’n onderwysstelselbeleid:

- **Vorm van onderwysstelselbeleid:** Die bekendste vorms van onderwysstelselbeleid is regulasies, ordonnansies, wetgewing en regeringskennisgewings.
- **Visie:** Die visie is ’n opsomming van die doelwitte wat die onderwysstelsel wil bereik, waaronder gewoontelik onderliggende lewensbeskoulike raamwerke.
- **Doelstellings en doelwitte:** Die onderwysstelsel wil sekere kort-, medium- of langtermyndoelwitte en -doelstellings bereik.
- **Missie:** Die kenmerke waaraan die onderwysstelsel moet voldoen, word uitgelig deur te fokus op die aard van die onderwysstelsel en die funksionering daarvan.

’n Onderwysstelselbeleid is nodig om orde en konsekwentheid binne die onderwysstelsel te bereik. Onderwysers benodig ondersteuning ten opsigte van regsadviesdienste om hierdie regulasies, ordonnansies, wetgewing en regeringskennisgewings ten volle te verstaan. Die daarstelling van doelwitte en doelstellings is nodig om ’n duidelike riglyn vir die beleidsuitvoerders te skep sodat doelwitte bereik kan word en onderwysstelselbeleide geïmplementeer kan word. Die ondersteuningsdienste wat onderwysers kan ontvang, gebaseer op beleide en regulasies, word gebied wanneer regsadviesdienste aan onderwysers gelewer word ten einde te verseker dat hulle die beleide verstaan en kan uitvoer (Larson, 2017). Die implementering en ontwikkeling van onderwysstelselbeleide loop hand aan hand met die volgende komponent, naamlik onderwysstelselbeleid.

### 2.3.2 Onderwysstelseladministrasie

Onderwysstelseladministrasie verwys na die funksionarisse wat in bepaalde organisasiestrukture georganiseer word om te verseker dat die onderwysstelsel optimaal funksioneer en sy doelwitte bereik (Barkhuizen, 2013). Administrasie is die proses waar menslike en materiële hulpbronne gekoördineer word om die organisasie se doelwitte te bereik (Steyn *et al.*, 2011:7). Die verband tussen onderwysstelseladministrasie en ondersteuningsdienste vir onderwysers word gevind in die verantwoordelikheid wat oorgedra word vanaf die funksionarisse na die onderwysers. Die onderwysstelselbeleid word met behulp van onderwysstelseladministrasie uitgevoer en die funksionarisse is daarvoor verantwoordelik om hierdie beleid te formuleer en te implementeer. Steyn *et al.* (2017)

onderskei tussen vier verskillende onderwysbeheerstelsels wat leiding neem om die verantwoordelikheid en implementering van die beleid te behartig.

- **Gesentraliseerde onderwysbeheer:** Die verantwoordelikheid van die implementering van die beleid berus by een persoon of organisasie.
- **Gedesentraliseerde onderwysbeheer:** Die verantwoordelikheid om die beleid te implementeer berus nie net by een persoon of organisasie nie, maar eerder by verskillende persone of organisasies.
- **Gemengde onderwysbeheer:** Die gemengde gebruik van gesentraliseerde en gedesentraliseerde onderwysbeheer, byvoorbeeld die eksterne onderwysbeheer word gedesentraliseer en die interne onderwysbeheer word gesentraliseer.

Onderwysbeheer is belangrik om vas te stel wie die verantwoordelikheid gaan neem vir die ontwikkeling en uitvoering en implementering van beleide. Mentorskap wat deel van ondersteuningsdienste vir onderwysers vorm, kan onderwysbeheer reguleer deur te verseker dat onderwysers verantwoordelikheid neem vir hul administratiewe take (Warsame, 2011:10).

Die volgende elemente van die onderwysstelseladministrasie maak dit moontlik vir die onderwysbeheer om take uit te voer (Steyn *et al.,* 2017:21):

- **Finansiering van onderwysstelsel:** Finansiering behels die kapitaalbydrae om die take binne die onderwysstelsel moontlik te maak.
- **Kommunikasielyn:** Aanhoudende kommunikasie moet plaasvind tussen die onderwysstelsel en die funksionarisse.
- **Organisasiestruktuur van funksionarisse:** Organisasiestruktuur is die lynstruktuur waarvolgens die beheertake verdeel word. Elke taak word gekoppel aan die persoon wat daarvoor verantwoordelikheid moet neem.

### 2.3.3 Onderwyskundige struktuur

Onderwyskundige struktuur verwys na die struktuur en versameling van alle onderwysinrigtings op ’n gestruktureerde wyse (*Steyn et al.,* 2017). Ondersteuningsdienste aan onderwysers, wat die hooffokus van hierdie studie is, benodig die verskillende onderwyskundige strukture om te differensieer tussen die

behoeftes van onderwysers binne die verskillende strukture. Die volgende elemente vorm deel van die onderwyskundige struktuur:

- **Onderwysvlakke:** Onderwys word verdeel in pre-primêre, primêre, sekondêre en tersiêre onderwysvlakke.
- **Onderwysinrigtings:** Onderwysinrigtings kom op verskillende vlakke voor, naamlik pre-primêre, primêre, sekondêre en tersiêre onderwysvlakke.
- **Kurrikulums en differensiasie:** Onderwysprogramme word verdeel in verskillende onderwysvlakke en in verskillende onderwysinrigtings.
- **Fisiese fasiliteite:** Die kwalitatiewe en kwantitatiewe aard van die onderwysfasiliteite word ondersoek binne die onderwysstelsel.
- **Onderrigmedium:** Onderrigmedium behels die bepaalde taal wat gebruik word om onderrig aan te bied.
- **Leerders:** Die leerderelement verwys na die hoeveelheid leerders asook spesifikasies soos hul geslag, ouderdom, toelatingsvereistes en ander vereistes wat aan leerders gestel word.
- **Onderriggewers:** Die element verwys na die hoeveelheid onderwysers en spesifikasies soos die ouderdom, geslag en opleiding van onderriggewers.

Aangesien hierdie studie fokus op die ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande, word die fokus geplaas op die onderwyser. Daar word spesifiek gekyk na die onderwyser se ouderdom, geslag en opleiding, asook die behoeftes wat binne die onderwysstelsel ontstaan en die ondersteuningsdienste wat onderwysers kan bystaan en ondersteun.

### 2.3.4 Ondersteuningsdienste

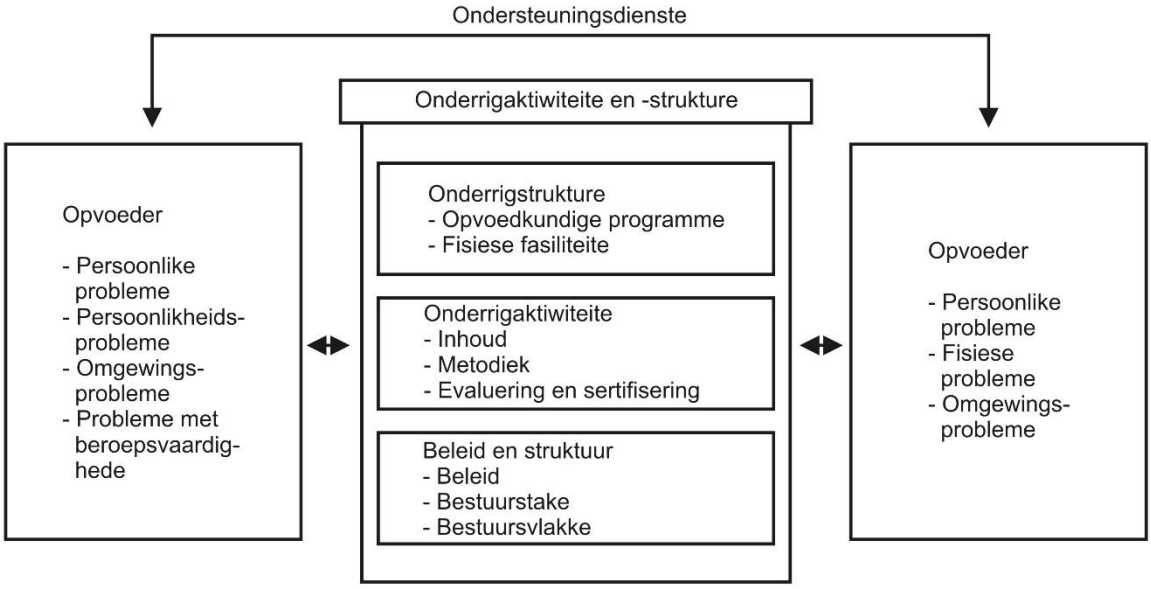
Steyn *et al.* (2017:22) definieer ondersteuningsdienste as daardie nie-onderwysdienste wat noodsaaklik is om die gehalte van onderwysvoorsiening te verseker. Die elemente van ondersteuningsdienste, volgens Steyn *et al.* (2017:22-23), is soos volg:

> ***Ondersteuningsdienste aan die leerders*** byvoorbeeld die opvoedkundige hulpdienste, die onderwysmediadiens, die skoolreisdiens en die skoolmusiekdiens.

***Ondersteuningsdienste aan die onderwysers*** byvoorbeeld die vakbonddienste, pensioendienste, regsadviesdienste, kurrikuleringsdiens, die onderwysmediadiens en die onderwysnavorsingsdiens.

***Ondersteuningsdienste aan die onderrigaktiwiteite en onderrigstrukture*** byvoorbeeld die kurrikuleringsdiens, die onderwysmediadiens en die konsultasiedienste soos finansiële konsultasie of argiteksdienste of boudienste of bestuurskonsultasiedienste.

Bostaande definisie kan ondersteun word deur te kyk na die geïntegreerde model van die onderwysstelsel wat die verskillende elemente van ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel uitlig. Die fokus van hierdie studie berus op die onderwyser wat ondersteuningsdienste benodig om die gehalte van onderwyste verbeter. Tog kan die belangrikheid van onderrigaktiwiteite en -strukture, asook ondersteuningsdienste aan leerders, nie nagelaat word nie.




**Figuur 2-3: Geïntegreerde model van ondersteuningsdienste in ’n onderwysstelsel (Steyn *et al.,* 2017:64)**

Onderwysondersteuningsdienste, soos in figuur 2-3 uitgebeeld, kan verdeel word in drie verskillende elemente, naamlik ondersteuningsdienste vir onderrigaktiwiteite en -strukture, ondersteuningsdienste vir leerders en ondersteuningsdienste vir onderwysers.

**a) Ondersteuningsdienste vir onderrigaktiwiteite en -strukture**

Volgens Steyn *et al.* (2017:170) kan dienste wat die ondersteuning van onderrigaktiwiteite en -strukture ten doel het, in die volgende twee oorhoofse groepe verdeel word:

- Biblioteek- en mediadienste
- Geboue, vervoer en akkommodasie
- Tegniese dienste

Alhoewel sowel biblioteek- en mediadienste asook tegniese dienste klem plaas op ’n doeltreffende onderrig- en leersituasie, fokus tegniese dienste hoofsaaklik op die toerusting wat binne die komponent van ondersteuningsdienste vervaardig word (Van Wyk & Steyn, 2016). Page (2013) beaam Steyn *et al.* (2017) se verduideliking dat biblioteek- en mediadienste deel vorm van die onderrigaktiwiteite en -strukture waarmee die onderwyser bygestaan word met leer en onderrig in die klaskamer. Katz (2011) het bevind dat onderwysers ondersteuning moet ontvang met werkverwante take, soos die voorsiening van nodige materiaal, ruimte en hulpbronne, voldoende tyd vir onderrig- en nie-onderrig-pligte en hulp met bestuursprobleme. Tegniese dienste word ook hierby ingesluit, soos reeds deur Steyn *et al.* (2017) genoem.

**b) Ondersteuningsdienste vir leerders**

Ondersteuningsdienste vir leerders behels alle dienste wat hulp en ondersteuning aan die leerder bied (Steyn *et al.,* 2017:171). Hierdie dienste sluit die volgende in:

- Ortopedagogiese dienste
- Maatskaplike, sielkundige, arbeidsterapeutiese en spraakterapeutiese dienste
- Ortodidaktiese dienste
- Ouerleidingsdienste
- Vervoer en behuisingsdienste
- Mediese en tandheelkundige dienste
- Pastoraal-sielkundige dienste

Gesien in die lig van die onderwerp van hierdie studie, naamlik ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande, word die klem egter geplaas op die verskillende dienste wat aan onderwysers verleen word.

**c) Ondersteuningsdienste vir onderwysers**

Angie Motshekga (2011), minister van Basiese Onderwys, het bekendgemaak dat basiese onderwys en opleiding of voor-tersiêre onderwys 'n topprioriteit sal wees in die Suid-Afrikaanse onderwys gedurende die vyftienjaarbeplanningsraamwerkstrategie. Die term "ondersteuningsdienste" word dikwels gebruik om te verwys na alle bykomende hulp of ondersteuning wat aan onderwysers verleen word ten einde hul onderwysverpligtinge na te kom en sodoende die lewering van doeltreffende onderwys te verbeter (Steyn, 2001:92; Steyn & Wolhuter, 2014:106). In hierdie lig gesien, is dit die doel van ondersteuningsdienste om die breër onderwyssektor op direkte en indirekte wyse te verryk deur direk aan onderwysers bystand te verleen (Steyn *et al.*, 2017:169).

Wat egter by die verlening van bystand in gedagte gehou moet word, is dat onderwysers tydens die verskillende fases van hul beroep verskillende vorms van ondersteuning mag benodig (Janikula, 2017:7; Porumb, 2015:946). Gevolglik is dit belangrik om oor die aard van die verskillende behoeftes wat met verloop van tyd by onderwysers mag ontstaan, te besin. Die drie loopbaanfases van 'n onderwyser bied elk verskillende uitdagings. Die vroeëloopbaanfaseonderwyser se gebrek aan ondervinding lei daartoe dat sekere ondersteuningsdienste, soos mentorskap, meer aandag moet geniet (Warsame, 2011:10). Elke fase bied egter met verloop van tyd spesifieke uitdagings in die onderwyser se loopbaan.

Die onderwys stel geweldige uitdagings aan onderwysers en om sulke uitdagings die hoof te bied is nie altyd maklik nie. Vele navorsers (bv. Afolabi, 2013; Greenhaus *et al.*, 1990:65; Nbina, 2012; Spector, 2003:225) het, byvoorbeeld, bevind dat te hoë uitdagings onderwysers met 'n baie lae moraal en motivering om te presteer laat. Daar is ook bevind dat onderskeid getref kan word tussen onderwysers op grond van hul ouderdom, ondervinding en opleiding. Die verskil tussen jong onderwysers (18-39 jaar) en ouer onderwysers (40-60 jaar) is duidelik sigbaar in hul vlak van motivering, waar ouer onderwysers meer tuis voel, maar jong onderwysers verwerp voel (Afolabi,

2013). Met betrekking tot ondervinding toon opgeleide onderwysers dat hulle meer gemotiveerd is, terwyl onopgeleide onderwysers se prestasie negatief beïnvloed word deur hul gebrek aan ondervinding (Afolabi, 2013). Ingevolge die behoeftes van ondersteuningsdienste word dit in drie verskillende fases verdeel, naamlik die vroeëloopbaanfase, middelloopbaanfase en laatloopbaanfase (Kent & Green, 2017:128).

#### 2.3.4.1 Loopbaanontwikkeling van die onderwyser ten opsigte van beroepservaring

**a) Fase 1: Vroeëloopbaanfase**

Die beginneronderwyser betree gewoonlik die onderwyssektor in hierdie fase met 'n onseker selfbeeld en veroorsaak dat daar onsekerhede voorkom by hom- of haarself weens 'n gebrek aan ondervinding (Kent & Green, 2017:128). Wong (2004) beskryf die gevoelens wat 'n beginneronderwyser ervaar as oorweldigend; daar is ook 'n gebrek aan selfvertroue en organisasie in die klaskamer.

Afolabi (2013:141) toon in sy navorsing dat onderwysers in hierdie fase normaalweg tussen agtien en 39 jaar oud is. Die motivering van onderwysers in hierdie ouderdomsgroep is hoër as dié van middelloopbaanonderwysers, waarskynlik omdat beginneronderwysers entoesiasties is oor die nuwe uitdagings wat die onderwyssektor bied (Crossman & Harris, 2006:32). Afolabi (2013) se navorsing wys egter daarop dat daar 'n lae motiveringskaal is, omdat nuwe onderwysers nie die nodige dienste ontvang om hulle in die onderwyssektor te ondersteun nie.

Volgens Schultze en Steyn (2003:226) beskik onderwysers met min of geen ondervinding dikwels nie oor die nodige motivering om sukses in hul beroep te behaal nie. Hierdie tendens is die gevolg van die onderwysstelsel wat nie genoegsame mentors aan beginneronderwysers beskikbaar stel nie (Melnic *et al*., 2008:54). Bevorderingsmoontlikhede op grond van hul loopbaankeuse het 'n direkte én positiewe invloed op onderwysers se motivering (Perrachione *et al.*, 2008:2).

Perrachione *et al*. (2008) het bevind dat tevredenheid in die werksplek slegs ervaar kan word wanneer onderwysers pligte ontvang wat in ooreenstemming met hul opleidingsvlak en belangstellingsraamwerk is. Gevolglik is daar ook bevind dat onderwysers gepaste ondersteuningsdienste moet ontvang om hul opleidingsvlak te

verbeter ten einde hul tevredenheid in die werksplek te verhoog (Perrachione *et al*. 2008:3). Hierdie spesifieke ondersteuningsdienste, soos deur Warsame (2011) aanbeveel word, is soos volg:

- **Mentorverhoudings**: Die vroeëloopbaanfaseonderwyser behoort ’n mentor te ontvang wat kennis op die vakgebied het om sodoende leiding en ondersteuning met lesbeplanning en klaskamerbestuur aan hom of haar te bied.
- **Ondersteuningsgroepe:** Die vroeëloopbaanfaseonderwyser behoort ingeskakel te word by ander kollegas (buiten die mentor) wat ondersteuning kan bied.
- **Werkswinkels en opleidingsessies:** Die vroeëloopbaanfaseonderwyser behoort professionele ontwikkelingsgeleenthede te ontvang en soedoende kennis te verkry oor toepaslike onderwerpe gedurende sy of haar beginjare in die klaskamer.

**b) Fase 2: Middelloopbaanfase**

Gedurende hierdie fase beskik onderwysers gewoonlik oor meer beheer oor hul onderrigstyl. Onderwysers voel ook tydens hul middelloopbaanfase gemakliker om met leerders, ouers en administrateurs in die onderwyssektor te kommunikeer (Mielke, 2019:20; Kent & Green, 2017:128). Cheng (2012) is van mening dat onderwysers wat met ouers kommunikeer, konflik kan voorkom en ouers deur kommunikasie kan betrek by skoolgebeure. Kommunikasie kan plaasvind by oueraande, waar ouers die geleentheid het om direk met die onderwyser te praat, of die onderwyser kan gebruik maak van skriftelike kommunikasie, soos omsendbriewe (Bojkovic, 2016:24). Thompson *et al.* (2015) het bevind dat elektroniese kommunikasie deesdae vir onderwysers sowel as ouers die gerieflikste kommunikasiemetode is, aangesien e-posse of elektroniese boodskappe vanaf ’n selfoon gestuur kan word.

Middelloopbaanfaseonderwysers voel meer gemaklik en in beheer van hul onderrigstyl en onderwysverantwoordelikhede (Hickson *et al.*, 2000:478). Crossman en Harris (2006:34) verduidelik egter dat die middelloopbaanfaseonderwyser se verantwoordelikhede toeneem en daarom kan dit ook as die ongelukkigste fase beskryf word. Gedurende die middelloopbaanfase is dit nie vreemd vir onderwysers om ’n nuwe pos te aanvaar nie, wat kan beteken dat die onderwyser na ’n ander skool

skuif of net ’n posisie met ’n hoër posvlak en beter salaris by dieselfde skool aanvaar (Fantilli & McDougall, 2009). Die onderwyser in die middelloopbaanfase moet hard werk om ’n reputasie op te bou in die nuwe posvlak of skoolomgewing om die leerders, ouers en kollegas se goedkeuring te kry (Given, 2016:2). Onderwysers se verantwoordelikhede vermeerder in die middelloopbaanfase wanneer hulle leierskaprolle moet vervul saam met hul verpligtinge as onderwyser (Given, 2016:103). Hierdie leierskapposisies ontwikkel in mentorskap soos wat die onderwyser vanaf die middelloopbaanfase aanbeweeg na die laatloopbaanfase.

**c) Fase 3: Laatloopbaanfase**

Tydens hierdie fase fokus die onderwyser op die onderwyssektor as geheel asook die invloed wat onderwys op die gemeenskap, ekonomie en samelewing het (Christie, 2008:4). Skole word as ’n produksiefaktor beskou aangesien dit ’n bydrae tot ekonomiese groei lewer (Christie, 2008:25). Onderwysers en ouers wat aktief deelneem aan gemeenskapsprojekte kan hulpbronne benut om gesondheidsverwante probleme van leerders by die skool te bekamp (Judson, 2017). Crossman en Harris (2006:41) het bevind dat laatloopbaanonderwysers se ambisie met betrekking tot bevorderingsmoontlikhede daal. Die professionele ontwikkelingsbehoeftes van onderwysers verskil. Guskey en Yoon (2009) noem dat foutiewe inligting of voortdurende verandering in beste praktyke onderwysers verhinder om deel te neem aan ontwikkelingsgeleenthede. Verwagtinge oor wat die toekoms mag inhou, verander in bekommernisse. Onderwysers in die laatloopbaanfase sien uit na hul aftrede. Faktore wat tot beter werkstevredenheid lei, is onder meer die vermoë om ’n mentor vir ander onderwysers te wees (Abuaqel, 2019:30).

Die sukses van mentorskap kan bepaal word wanneer die beste moontlike praktyk van ondersteuningsdienste in die navorsing geïdentifiseer word. Deur gebruik te maak van bestaande navorsing kan gemeenskaplike struikelblokke, wat ondersteuning aan onderwysers bemoeilik, geïdentifiseer word. Met die hedendaagse tegnologiese verbeteringe is Appelbaum *et al.* (2000) daarvan oortuig dat die samelewing hoë verwagtinge in verband met spoedige dienslewering en toenemende verantwoordelikhede stel. Die hedendaagse samelewing plaas druk op die algemene welstand van werknemers (Michie, 2002:67). Deur probleemareas, soos stres en

werkstevredenheid, te identifiseer, kan ondersteuningsdienste aan onderwysers gebied word om hul werkslas te verlig (Webber, 2019).

Steyn *et al.* (2017:64) se geïntegreerde model van ondersteuningsdienste in ’n onderwysstelsel identifiseer die volgende ondersteuningsdienste aan onderwysers: biblioteek- en mediadienste, ouerkundigheidsdienste, regsadviesdienste, professionele ondersteuningsdienste, psigologiese en sosiale dienste, persoonlike finansiële adviesdienste en mediese adviesdienste.

#### 2.3.4.2 Biblioteekdienste

Bhardwaj en Jain (2016) beskryf ’n biblioteek as die versameling, bewaring en bewerking van boeke. Die biblioteekdiens het ten doel om inligting te versamel in die vorm van boeke, tydskrifte en ander inligtingsbronne sodat dit vir die onderwyser beskikbaar gestel kan word (Bhardwaj & Jain, 2016; Steyn *et al.,* 2017:169). Die biblioteekdiens het ontstaan om ’n sentrale plek of gebou aan gebruikers te bied waar skaars, duur of unieke dokumente gestoor kan word. Die skaarsheid, uniekheid, duursaamheid en bruikbaarheid van inligting en dokumente dien as die basis van die moderne biblioteek (Robinson, 2006:3). Afhangend van die soort biblioteek kan dit antieke rekords vir huidige en toekomstige geslagte bewaar (Ebunuwela *et al.*, 2011).

Die biblioteek dien al vir eeue as die bewaarplek van inligting en kennis oor die belangrikste fasette van die samelewing, soos sosio-ekonomiese ontwikkeling, inligting oor die politieke situasie en die kulturele ontwikkeling van die beskawing (Alemna, 2000). Biblioteekdienste lewer aan die gebruiker meer inligting as wat hulle benodig, met die doel om individue wat nie toegang tot inligting of ander bronne het nie, in die proses van lewenslange leer te ondersteun (Alemna, 2000). Met die ontwikkeling van tegnologie het die meeste biblioteke internetdienste beskikbaar gestel. Hierdie tegnologie vervang nie die oorspronklike biblioteekdiens nie, maar kan eerder as ’n ondersteunende hulpbron van inligting gebruik word om ’n diens aan onderwysers te lewer (Alemna & Adanu, 2005:25). Die biblioteekdiens vervul ’n fundamentele rol in die versameling en bewaring van inligting deur dit wat die vroeë samelewing nagelaat het, asook dit wat in die hede beskikbaar is, tot voordeel van die toekoms te gebruik (Reding, 2005). Die biblioteekdiens en die onderwysstelsel loop hand aan hand met die doel om die kennis van onderwysers uit te brei en te ontwikkel

(Dickinson *et al.*, 2004:12). Kurrikulumontwikkeling en lesbeplanning word met behulp van mediadienste deur die onderwyser saamgestel. Inligting word onttrek en verwerk ten einde ŉ les met tersaaklike inligting aan leerders voor te hou (Mandrell, 2018:17).

#### 2.3.4.3 Mediadienste

Onderwysers gebruik mediadienste, soos opnames of video's, om hul inligting en kennis te verryk sodat hulle optimale onderrigdienste aan leerders kan verskaf. Hierdie opnames of video's kan vir leerders in die klaskamer gespeel word. Louw (2001) verduidelik dat media persoonlike uitdrukkings, soos emosies, en kulturele artefakte binne die klaskamer kan uitbeeld. Leerders van agt tot agtien jaar oud maak gemiddeld sewe ure per dag gebruik van mediablootstelling. Rideout *et al.* (2010) is van mening dat die gebruik van media in die klaskamer tot voordeel vir die onderwyser sowel as die leerders kan wees.

Mediadienste word geïntegreer met die kurrikulum en moet gesien word as ŉ bron van hulp in die klaskamer, waar dit gebruik kan word om kreatiewe denke en kulturele kontekste te versterk. Die American Academy of Pediatrics (2010) het egter bevind dat daar skadelike nagevolge van mediagebruik onder leerders is, soos eetversteurings, dwelmmisbruik, seksuele aktiwiteite, lae selfbeeld en aggressiewe gedrag. Aan die ander kant redeneer Hobbs en Jensen (2009) dat onderwysers leerders teen skadelike media kan beskerm deur korrekte onderrigmetodes te gebruik.

#### 2.3.4.4 Ouerleidingsdiens

Die term "ouerskap", soos deur Brooks (2012) verduidelik, verwys na meer as net die biologiese verhouding tussen ŉ kind en sy of haar ouers. Dit omsluit ŉ breër opvoedingsproses waarby die ouer en die kind aktief betrokke is om die kind op intellektuele, emosionele, fisieke en sosiale vlak te ontwikkel.

Die vertrekpunt van ouerleidingsdiens lê by die leerder se ouers of voogde wat eerstens onverdeelde aandag aan hul kinders moet gee en gefokus daarop moet wees om hul kinders se intellektuele stimulasie en ontwikkeling te verryk (Curry, 2011:56). Die ouer moet ook toegewyd wees aan die optimale bevordering van kinderontwikkeling (Fan & Chen, 2001:19). Ouerbetrokkenheid word beskou as die sleutel tot suksesvolle onderrig (Amini, 2017). Hill en Taylor (2004) beskryf

ouerbetrokkenheid as die aanmoediging en bevordering van kinderontwikkeling, waar kommunikasie met die onderwyser as belangrik geag word om sodoende te verseker dat die kind die uitdagings van leer die hoof kan bied en ’n hoë vlak van motivering in skoolverband sal ervaar. Die *Kinderwet 38 van 2005* bind die ouer en onderwyser saam as een, waar die onderwyser daartoe gebonde is om soos enige redelike ouer op te tree en die welsyn en veiligheid van die kind voorop te stel (ook bekend as “in loco parentis”) (Mampane, 2018). Ouers moet opgelei, geadviseer en ingelig word oor hoe hulle die onderwyser kan help en ondersteun deur hulp te verleen en verantwoordelikheid vir die leerder (hul eie kind) te aanvaar (Steyn *et al*., 2017:169).

Ouers en onderwysers moet as vennote saamwerk om die beste opvoedingsgeleentheid aan die kind te verskaf (Devaney, 2005). Volgens Thompson et al., (2017:51-65) is dit die onderwyser se plig om aktiewe stappe te neem deur die ouers te betrek by die leerder se groei en ontwikkeling in skoolverband. Lopez *et al.* (2009) het egter bevind dat onderwysers dikwels van mening is dat hulle die enigste impak in verband met akademiese groei op die leerder kan maak en dat ouers ’n klein of geen rol in hul kind se onderrig speel nie. Bryk (2010) is weer van mening dat onderwysers en ouers mekaar kan ondersteun deur ’n sterk band van vertroue te skep.

Hall en Engelbrecht (1999:231) beklemtoon ouers se volgehoue verantwoordelikheid teenoor en betrokkenheid by hul kinders; daarom behoort ouers deel van hul kinders se opvoeding en onderrig te wees. Ouers moet ook die nodige ouerleiding by onderwysers kry om hierdie verantwoordelikheid na te kom. Die nodige ondersteuning en opleiding vir onderwysers om hierdie ouerleiding suksesvol te bied, is van kardinale belang. Deur onderwysers op te lei in ouerleidingsdienste kan ’n positiewe bydrae tot onderwyser-ouer-kommunikasie gemaak word en leerders se prestasie verbeter word (Kroth & Edge, 2007). Sheldon (2009) het in sy studie bevind dat suksesvolle leerders sterk akademiese ondersteuning ontvang vanaf ouers wat betrokke is by hul opvoeding.

Swap (1993) identifiseer die volgende modelle van die verhouding tussen ouers en onderwysers:

- **Beskermende model:** Die doel van hierdie model is om ouerskapsfunksies en onderrigfunksies apart van mekaar te hou sodat konflik vermy kan word. Die

beskermende model het ontstaan om inmengerige ouers weg te hou van onderwysers gedurende skool ure terwyl onderrig plaasvind. Die verantwoordelikheid van die ouer in hierdie model is slegs om leerders betyds by die skool te kry, met die regte hulpbronne, soos

kos, pen en papier. Daarteenoor is die onderwyser se pligte duidelik, naamlik om die leerders te onderrig.

- **Transmissiemodel:** Dié model is gebaseer op onderwysers wat hulleself sien as die primêre bron van kundigheid teenoor leerders. Die onderwyser het beheer oor ingryping en ouerhulp. Ouers ondervind oorlading in hierdie modelle omdat onderwysers buitensporige eise stel om sekere aktiwiteite by die huis uit te voer.
- **Kurrikulumverrykingsmodel:** Die doel van hierdie model is om ouers se hulp in te span om die skoolkurrikulum te voltooi. In hierdie model neem die onderwyser die ouer se kundigheid in ag en verwag dat die ouer die opvoedkundige doelstellings van die skool sal bereik. ’n Groot nadeel van hierdie model is dat ouers baie seggenskap het oor hoe die leerder moet leer asook die inhoud wat geleer moet word. In hierdie model is kommunikasie tussen die onderwyser en die ouer na wense.
- **Deskundige model:** Die onderwyser word beskou as die kundige op alle gebiede van onderrig, terwyl die ouer nie as geloofwaardig beskou word nie. Die onderwyser het beheer oor alle besluite, terwyl die ouer se rol slegs is om inligting te ontvang. Die gebruik van hierdie model lei daartoe dat die onderwyser en die ouer min tot geen kommunikasie met mekaar het nie.
- **Verbruikersmodel:** In hierdie model word die ouer as die besluitnemer gesien en die onderwyser slegs as konsultant. Die onderwyser moet steeds die inligting aan ouers verskaf, maar die ouers kan besluit of hulle gebruik wil maak van hierdie inligting. Hierdie model is geskep om ouers tevrede te hou met die dienste wat die onderwyser aan hul kinders lewer.
- **Vennootskapsmodel:** Hierdie model strewe daarna dat die wense en belange van die onderwyser sowel as die ouer in ag geneem word en word gesien as die geskikste model. Die ouer word as ’n kundige in ouerskap beskou, terwyl die onderwyser as ’n kundige in die onderwysgebied gereken word. Die sukses

van hierdie model berus op die wedersydse vertroue van albei partye en hul betrokkenheid by die leerder sodat optimale onderrig geskied.

#### 2.3.4.5 Regsadviesdienste

Regsadvies verwys na formele en professionele advies met betrekking tot die wetlike aspekte van ’n feitlike situasie (Larson, 2017). Regsadvies word normaalweg ingewin ten einde ’n persoon te help om ’n besluit, gebaseer op die toepassing van wetgewing, te neem. Weens die gespesialiseerde aard van regsadvies word regsadviesdienste in ruil vir finansiële of ander tasbare vergoeding deur prokureurs of advokate gelewer (Kao, 2007).

Om ’n suksesvolle onderwyser in ’n demokratiese bestel te wees waar die menseregte van alle rolspelers in die onderwys beskerm word, verg kennis van die toepassing van die reg (Pillay, 2014:1). In die afwesigheid van sodanige kennis mag dit dus, volgens dieselfde outeur, belangrik wees vir onderwysers om regsadvies aangaande hul eie regte en dié van leerders in te win ten einde harmonieuse verhoudings en samewerking tussen alle rolspelers te bewerkstellig. Met behulp van regsadviesdienste kan onderwysers nie net die nodige bystand en ondersteuning aangaande toepaslike regsvoorskrifte ontvang om sodoende alle onderwysers met betrekking tot hul regte en voorregte te bemagtig nie (Steyn *et al.*, 2017:169), maar ook leiding bekom oor hoe om die regte van veral leerders te beskerm. Elke onderwyser onderrig leerders op sy of haar eie manier; daarom is dit belangrik dat onderwysers wetgewing as riglyn gebruik om seker te maak dat geen wetlike aspekte oortree word nie (Doctor, 2013:2). Moswela (2005) is van mening dat onderwysers sonder die nodige regskennis die gevaar loop om hulleself aan moontlike oortredings of onprofessionele gedrag skuldig maak en gevolglik aan vervolging bloot te stel.

Volgens Pillay (2014) is daar drie maniere waarop onderwysers gehelp kan word om die kern van onderwysspesifieke wetgewing te begryp, naamlik:

- Onderwysers moet gedurende hul onderwysopleiding aan onderwysspesifieke wetgewing blootgestel word.
- Onderwysers moet bemagtig word om wetgewing korrek te interpreteer en toe
- te pas. In hierdie opsig is dit veral belangrik dat onderwysers in staat gestel word om gedragskodes vir leerders op te stel en af te dwing.

- Onderwysers moet voortdurend inligting ontvang met betrekking tot nuwe of gewysigde wetgewing.

Soos dit ook in die ander BRICS-lidlande 'n realiteit is, is dit hier waar die SAOU of Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders 'n rol speel in die ondersteuning van regsadviesdienste vir onderwysers. Die SAOU bied regsondersteuning deur sy handboek vir onderwysers se regte, verantwoordelikhede en veiligheid wat op 10 Januarie 2020 gepubliseer is en wat op die volgende fokus: "Educators have the right to work in an environment in which they feel valued and respected, where they may actively support learner's development and learning and where they are free from fear, threat and harm" (SACE, 2020b:5).

Die SAOU (SACE, 2020b:11) moedig alle onderwysers om te waak oor hul regte as opvoeders vir leerders en as werknemers van die onderwysdepartement. Die noodsaaklikheid van regsadviesdienste kan uitgelig word deur na die volgende sake te verwys:

**a) Wilson v. Board of Education of the Brandywine School District, 3 A.3d 1099; 2010 Delaware**

> Wilson was an educator with The Brandywine School District from 2003 to 2009 as an elementary educator at Forwood Elementary School. Due to poor organization, management, and teacher-student interaction, the principal placed Wilson on a formal improvement plan in 2006. After an evaluation on January 13, 2009, the principal recommended another plan to address the performance of Wilson. As required by the Delaware Performance Appraisal System, the principal completed a Formative Feedback Form. Wilson would not sign and return the required form. Wilson later had a confrontation with the principal, shouted at her, and indicated she would not cooperate. A new plan was eventually scripted with a number of goals. These goals were not met, and another feedback form was requested of Wilson. This time the form was returned a month after the initial request. On April 23, 2009, Wilson was informed by letter she would be recommended for termination for wilful and persistent insubordination due to her noncompliance with deadlines and documentation requests required by the improvement plan. On May 11, 2009, the board accepted the principal's recommendation to terminate the contract of Wilson. (Supreme Court of Delaware, 2010)

**b) Griffith *et al.* v. Seattle School District No. 1, 165 Wn. App. 663; 266 P.3d 932**

> The educators refused to administer a federally-mandated test. The school district suspended the educators with no compensation for 10 days. A hearing officer established that the educators' refusal to administer the test

> was on belief, not because of parental request. Parents did present written objections, but the correspondence did not turn up until after the educators were disciplined for wrongdoing. The educators challenged the judgment of the King 188 County Superior Court (Washington), which affirmed the hearing officer's conclusion. They soon after appealed to the Court of Appeals of Washington, Division One. This court also held that the hearing officer's finding were legally just. (Court of Appeals of Washington, 2011)

In albei bogenoemde sake het die onderwysers nie regsadviesdienste ontvang tydens die gebeure nie. Regsadviesdienste is eers gedurende die verhore aan die onderwysers gebied. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat dit noodsaaklik is dat onderwysers ingelig is oor hul regte en dat daar negatiewe gevolge kan wees indien hulle nie die vereistes nakom nie.

#### 2.3.4.6 Professionele ondersteuningsdienste

Professionele ondersteuningsdienste verwys na deurlopende kommunikasie tussen arbeidsterapeute, maatskaplike werkers, sielkundiges, spraakterapeute, onderwysers, ouers, leerders en die onderwysdepartement (Steyn *et al*., 2017). Onderwysers word aanbeveel om professionele advies en die nodige ondersteuning te ontvang, veral wanneer hulle met leerders werk wat ortodidaktiese of algemene ortopedagogiese probleme ervaar (Steyn *et al.*, 2017:169). Die onderwyser kan gebruik maak van private instansies se evaluering van leerders met ortodidaktiese of algemene ortopedagogiese probleme. 'n Voorbeeld van so 'n instansie is Kumon, wat ekstra lees-, taal- en wiskundeprogramme aan leerders bied. Steyn (2000:133) verwys na professionele ondersteuningsdienste, soos publikasies wat jaarliks deur die Federasie van Onderwys, Wetenskap en Tegnologie gelewer word om onderwysers in die klaskamer te ondersteun. Daar is 'n verskeidenheid webtuistes wat hierdie ondersteuningsdienste elektronies wêreldwyd aan onderwysers kan bied. Scholastic is een van die webtuistes wat artikels, werkkaarte en interaktiewe klaskameridees aan onderwysers beskikbaar stel.

#### 2.3.4.7 Psigologiese en sosiale dienste

Psigologiese en sosiale ondersteuningsdienste wat aan 'n onderwyser gebied word, gee die onderwyser die geleentheid om stres te hanteer danksy die regte ondersteuning en hulp (Steyn *et al*., 2017:169).

> Educational psychologists are well placed to develop schools as organisations within a changing educational context and hence contribute towards the development of a healthy teaching and learning environment. (Engelbrecht, 2004:6)

Die staat is verantwoordelik daarvoor om sielkundiges by skole aan te stel om sodoende ’n diens aan leerders, ouers en onderwysers te lewer (Moolla, 2011:43). Die volgende tabel toon die skoolsielkundige se verantwoordelikhede teenoor die leerder, ouer en onderwyser.

**Tabel 2-1: Verpligtinge van ’n skoolsielkundige (Moolla, 2011:43)**

| Leerder | Ouer | Onderwyser | Skool |
|---|---|---|---|
| • Akademiese ondersteuning<br>• Probleemidentifisering en assessering<br>• Berading/ terapie<br>• Verwysings en opleiding<br>• Krisisintervensie | • Opleiding | • Krisisintervensie<br>• Opleiding<br>• Berading/ terapie<br>• Konsultasie | • Beleidsontwikkeling<br>• Voorkomingsprogramme |

Hierdie ondersteuningsdiens verleen hulp aan onderwysers ten einde hul lewensgehalte en algemene welstand te verbeter (Jimerson *et al*., 2007; Moolla, 2011:259; Steyn *et al*., 2017:169). Die skoolsielkundige lei onderwysers op hoe om krisisintervensie in die klaskamer toe te pas en bied beradingsdienste aan onderwysers en leerders (Moolla, 2011:43). Onderwysers is bewus daarvan dat die skool en die Departement van Basiese Onderwys nie genoegsame kapitaal het om ’n sielkundige of sosiale werker na elke skool toe te stuur nie (Moolla, 2011:65). Die distrikskoolkliniek neem inisiatief om opleidingskursusse vir onderwysers te hou en sielkundige berading aan leerders te bied (Gonzales, 2018). Die Departement van Onderwys (2002:20) verklaar dat onderwysers ondersteuning sal ontvang op verskillende wyses. In sommige gevalle maak skole van private instansies gebruik om hierdie dienste aan leerders, ouers en onderwysers te lewer. Education Bureau en Kaelo is organisasies wat vir kontaksentrums vir ondersteuning aan onderwysers bied. Hierdie diens sluit in dat onderwysers per e-pos of telefoon met sielkundiges of maatskaplike werkers kan kommunikeer en selfs persoonlike afsprake kan maak om berading en leiding te ontvang.

#### 2.3.4.8 Persoonlike finansiële adviesdienste

Onderwysers benodig leiding met betrekking tot finansiële beplanning ten einde hul gesin finansieel te kan ondersteun (Steyn *et al*., 2017:170). Finansiële beplanning sluit onder meer die volgende in: die opstel van ’n begroting, prioritisering van uitgawes en noodsaaklike aankope, ’n spaarplan, ’n pensioenfonds, die hantering van onvoorsiene uitgawes en kort- en langtermynbeleggings. Finansiële berading is die oorsig van ’n persoon se finansiële situasie met die doel om korttermyn- en langtermynplanne te bekom om oplossings vir finansiële situasies te ontwikkel. Die nagevolge van finansiële stres hou negatiewe implikasies in vir ’n persoon se gesondheid (HealthDirect, 2018; Scott, 2020), wat die volgende insluit:

- **Swak fisieke gesondheid:** Gedurige spanning wat deur finansiële probleme veroorsaak word, kan daartoe lei dat ’n persoon migraine, hartverwante siektes en slaaploosheid ervaar.
- **Swak gesondheidsorg:** Met finansiële probleme wat ontstaan, is mense geneig om alle uitgawes te beperk; ongelukkig is gesondheidsorg een van die aspekte wat eerste gesny word.
- **Swak geestesgesondheid:** Navorsing het ’n direkte verband gevind tussen finansiële spanning en die uitwerking daarvan op die geestesgesondheid van ’n persoon. Dit blyk dat persone wat meer finansiële druk ervaar ’n groter kans het om aan depressie en angs te ly.
- **Buitengewone hanteringsgedrag:** Finansiële probleme plaas geweldige druk op individue en lei daartoe dat ’n tydelike verligting van spanning verlang word. Die algemeenste gedrag om spanning te hanteer is eetversteurings asook drank- en dwelm-misbruik.

Persoonlike finansiële adviesdienste kan ook benodig word met buitengewone omstandighede, soos gedurende die Covid-19-pandemie van 2019/20, wat veroorsaak is deur die koronavirussiekte wat in China ontstaan het. Die Covid-19-virus het globaal versprei en die siekte is op 11 Maart 2020 deur die Wêreldgesondheidsorganisasie (2020) as ’n pandemie geklassifiseer. Die pandemie het noodgedwonge skole en besigheidsondernemings laat sluit en ondernemings het hul inkomste verloor omdat verbruikers tuis moes bly, wat weer daartoe lei dat werkloosheidsvlakke toeneem (Craven *et al.*, 2020). Enige werknemer wat weens

blootstelling aan die virus siek word, word deur die Solidariteitsfonds betaal. In noodgevalle het die regering ook die Werkloosheidsversekeringsfonds beskikbaar gestel as ’n vangnet vir werknemers (Kiewit *et al.*, 2020).

#### 2.3.4.9 Mediese adviesdienste

Onderwysers moet inligting en opleiding oor die basiese gesondheidsbeginsels ontvang. Die onderwysers wat inligting bekom, kan ’n gesonde en gebalanseerde leefwyse handhaaf en hierdie leefwyse in hul huishouding toepas om basiese gesondheid te verseker (Steyn *et al*., 2017:170). In die hedendaagse samelewing moet onderwysers as rolmodelle optree en toegerus wees met selfvertroue om leerders te leer lees, skryf, praat en luister (Melder, 2014). Die gehalte van die onderwyser hou ’n direkte verband met die gehalte van onderrig wat aan die leerder gelewer word (Aaronson *et al.*, 2007). Melder (2014) is van mening dat onderwysers aandag moet skend aan hul gesondheid om sodoende gehalteonderrig aan leerders te verskaf. Bauman (2020) deel op sy webwerf Center for Hearing Loss die volgende opmerkings van ’n onderwyser oor gehoorverlies:

> I am a hearing impaired student teacher. I have a profound hearing loss with a speech recognition of 12 percent. I was wondering if you could assist me with some strategies for teaching normal hearing students in a Middle School environment. I would need procedural and instructional strategies that work. Can you assist me with this, as I do not know of any hearing impaired educators locally.

Hierdie plasing is ’n hulpkreet van ’n onderwyser met gehoorverlies en is waarskynlik net so van toepassing op onderwysers met ander geremdhede. Die onderwyser besef dat sy hulp nodig het om te voorkom dat haar leerders nie onder haar gesondheidsverwante kwessies lei nie. Bauman (2020) stel voor dat sy kogleêre inplantings moet kry om haar gehoor te verbeter en indien dit nie finansieel moontlik is nie, moet sy die volgende stappe in haar klaskamer toepas:

- Leerders wat sag praat, moet voor in die klas geplaas word sodat hulle beter gehoor kan word.
- Die onderwyser moet gedurende die les deur die klaskamer stap en sodoende nader aan die leerder wees om beter te kan hoor.
- Leerders moet sleutelwoorde op die bord skryf.

- Die onderwyser moet haar mediese kwessie van gehoorverlies aan die leerders verduidelik sodat hulle empatie het met die situasie en begryp wat nodig is van hulle as leerders, byvoorbeeld om hard te praat indien hulle met haar kommunikeer.

Mediese sorg word dikwels verwaarloos juis omdat dit hoë finansiële kostes vir onderwysers het (Scott, 2020). Die regering bied hulp aan onderwysers deur ’n gedeelte van die premie van hul mediese fonds te dek (Government Employees Medical Scheme, 2020). Gesondheidsvoorligting word ook aan onderwysers gebied deur te fokus op omgewingsgesondheid, liggaamlike gesondheid, sosiale gesondheid, emosionele gesondheid, intellektuele gesondheid en geestelike gesondheid, sowel as seksuele en voortplantingsgesondheid (Primer *et al.*, 2013). Dit is hier waar die onderwyser die nodige mediese adviesdienste kan ontvang en van die geleentheid gebruik kan maak om leerders te onderrig oor gesondheidskwessies soos gehoorverlies. Leerders kan hulp vanaf die onderwyser ontvang oor hoe om iemand met gehoorverlies by te staan en waar om mediese advies te bekom indien die leerder self gehoorverlies ervaar (Ear Institute, 2018).

#### 2.3.4.10 Behuisingsdienste

Behuisingsdienste word aan die werknemer voorsien deur die werkgewer en sommige werkgewers gebruik hierdie byvoordele om werknemers te lok. Byvoordele verwys na die monetêre en nie-monetêre voordele van ’n werknemer wat gepaard gaan met sy of haar werksposisie (Spector, 2007). Armer (2011) het bevind dat werkgewers hierdie byvoordele aan onderwysers bied om werksekuriteit te verseker.

Die behuisingskema vir staatsamptenare se missie is om bekostigbare behuising wat volhoubaar is, aan staatswerknemers te voorsien (Public Service Co-ordinating Bargaining Council, 2015). Pearson en Moomaw (2006) is van mening dat indien onderwysers nie byvoordele ontvang nie, dit kan lei tot werksontevredenheid. Indien werkgewers nie omsien na werknemers se werkstevredenheid nie, kan dit lei tot stres en ’n tekort aan onderwysers in die onderwyssektor omdat hulle die beroep verlaat weens lae motivering of werksontevredenheid (Ingersoll, 2003, 2006).

Volgens SA Home Loans (2015) is die hoofdoel van die behuisingskema vir staatsamptenare:

- om ondersteuning en advies aan werknemers te bied op grond van hul behuisingsopsies;
- om toegang tot bekostigbare behuising te vergemaklik;
- om eienaarskap van huiseienaars te verhoog deur werksekuriteit te verhoog;
- om bystand aan werknemers te verleen om bekostigbare huislenings te bekom; en
- om werknemers te ondersteun om huise te huur met die gedagte om huiseienaars te word.

Onderwysers kan deur middel van hul beheerliggame ook ’n persentasie afslag ontvang indien hulle in ’n skoolkoshuis woon of ’n woonplek op die skoolperseel huur (Delgadillo, 2018). Onderwysers spandeer ongeveer 50% van hul salaris op verblyf en deur ’n woonplek op die skoolgrond te huur, kan hulle ’n aansienlike bedrag van hul uitgawes besnoei (Delgadillo, 2018). Volgens ABC7 News (2018) kan onderwysers op hierdie manier nog meer geld bespaar op byvoorbeeld vervoeruitgawes, aangesien die onderwyser op die skoolterrein woon.

#### 2.3.4.11 Pensioenfonds

’n Pensioenfonds is ’n aftreeplan waar daar van die werkgewer vereis word om fondse in ’n rekening by te dra namens die werknemer (Lemke & Lins, 2010). Daar is drie tipes pensioenfondse wat alombekend is:

- **Indiensnemingspensioen:** Hierdie pensioenplan is saamgestel om werknemers na aftrede van ’n inkomste te voorsien. Dit vereis van die werknemer en die werkgewer om albei op ’n maandelikse basis ’n bydrae te maak tot die fonds ten einde ’n aftredefonds vir die werknemer te voorsien.
- **Staatspensioen:** Die regering maak voorsiening vir sy burgers en inwoners om inkomste te voorsien sodra hulle aftree. Die staatspensioen is gebaseer op die bydraegeskiedenis van individue voor hul aftrede.

- **Ongeskiktheidspensioen:** Hierdie pensioenplan maak voorsiening vir die werknemer indien hy of sy as ongeskik verklaar word en vroeër tot die aftreeplan moet toetree as die normale aftreeouderdom.

Bepaalde bydraeplanne spesifiseer die spesifieke bedrag wat die werknemers en werkgewers moet bydra (Badrizadeh, 2017). Badrizadeh (2017) beskryf die twee verskillende bydraemetodes soos volg:

- **Pensioenplan met geldaankope:** Dit is ’n voorafbetaalde plan waarin bydraes dikwels op ’n vaste persentasie van die werknemer se jaarlikse of maandelikse verdienste bereken word.
- **Pensioenplan met winsdeling:** In hierdie plan maak slegs werkgewers ’n bydrae op grond van die winsgewendheid van die onderneming in verhouding tot die inkomste van die werknemer.

Die pensioenfonds vir staatsamptenare maak gebruik van formules om onderwysers te bevoordeel deur gebruik te maak van die aantal diensjare en die gemiddeld van die laaste twee jaar se salarisskaal (Government Employees Pension Fund – GEPF, 2015). Die pensioenfondsbestuurders kan namens die werknemer fondse belê sodat verdienste op die beleggings gegenereer kan word om by aftrede ’n hoër inkomste vir die werknemers te bied (Kelley, 2013:32).

Dit is belangrik dat onderwysers opleiding en kennis ontvang rakende die opsies vir aftrede om ’n ingeligte keuse te maak. Indien ’n onderwyser bedank en die beroep verlaat, verloor hy of sy die volgende byvoordele: maandelikse pensioen, mediesefondsvoordele en begrafnisvoordele (GEPF, 2015).

Onderwysers wat voorheen benadeel is met vroeë aftrede of afdanking sonder vergoeding vereis dat die regering hulle sal kompenseer met die nodige pensioen (China Labour Bulletin, 2018). Vakbonde speel ’n belangrike rol in die verdediging van onderwysers se arbeidsregte en om na te sien dat onderwysers wel kry wat hulle toekom.

#### 2.3.4.12 Vakbonde

Die definisie van “vakbond” is ’n groep werknemers in ’n bedryf of werksposisie wat gesamentlik besluite neem om regulasies te reguleer (Du Plessis *et al.*, 2006:155). Hierdie regulasies word gemaak tussen die werknemer en werkgewer of enige werkgewersorganisasie (Grogan, 2007:30; Klerck, 2007:74). Werknemers het ’n vakbond nodig vir beskerming om hul werkstoestande te verbeter (Bezuidenhout, 2007:208). Die vakbond tree as die spreekbuis vir die werknemer op terwyl kollektiewe bedinging plaasvind ten einde beter werksomstandighede te beding vir die werknemers (Bezuidenhout, 2007:208). Daar is twee basiese metodes wat vakbonde gebruik, naamlik:

- **Kollektiewe bedinging:** Die primêre doel is om die werkersklas se belange te bevorder en die manier waarop dit plaasvind, is deur vir beter werkstoestande, salarisse en werksure te beding (Visagie, 2012).
- **Politieke aksie:** Die belangrikste besluite word in die politieke arena gevorm; dit is waarom vakbonde werknemers en bedingingsagente benader om deel te vorm van die politieke aksie (Visagie, 2012). Dit sluit in die regulasies van interne sake en eksterne aktiwiteite wat deel vorm van die vakbond. Bezuidenhout (2007:207) noem dat die regering die mag het om transformasie te laat plaasvind ten opsigte van werkloosheid, werksverskuiwing en inflasie.

Grogan (2000:275) beskryf die doelstellings van ’n vakbond soos volg:

- Kollektiewe bedinging vind plaas tussen die vakbond en werkgewer.
- Dispute en dissiplinêre aangeleenthede word beding met behulp van die vakbondverteenwoordiger.
- Die werkgewer se verpligting teenoor sy statutêre verpligtinge word verseker.
- Bestuursbesluite wat onregverdig is, word uitgedaag.
- Werkaangeleenthede word deur ’n interaktiewe proses beding.

Collins *et al.* (2005:648) sluit aan by Grogan (2000:275) rakende die doelstellings van vakbonde en lig uit dat vakbonde met die hoofrolspeler, naamlik die staat, beding. Onderwysers se belange word ook deur vakbonde beskerm en billike arbeidspraktyke word uitgevoer. Vakbonde het elkeen hul eie doelstellings, maar die dienste wat oor

die algemeen gebied word, is regsadviesdienste, bedinging van salarisse, onderwys- en opleidingsdienste en beroepsvoordele om te verseker die onderwyser se arbeidspraktyke binne die skool en in die onderwysstelsel word vervul (SACE, 2010).

Volgens die SAOU (SACE, 2010) beskik vakbonde in die algemeen oor sekere doelstellings. Hierdie doelstellings is:

- om nie-diskriminering binne die onderwysstelsel ten opsigte van taal, geboorte, kleur, geslag, godsdiens, oorsprong, etnisiteit, sosiale klas, politiek, gestremdheid en natuurlike of kulturele karaktertrekke te bevorder;
- om te strewe na ’n regverdige onderwysstelsel wat in die behoeftes en strewes van al sy inwoners sal voorsien;
- om te strewe na die vestiging en instandhouding van doeltreffende verpligtende onderwys;
- om te strewe na die vestiging en instandhouding van gratis openbare onderwys;
- om die regte van onderwysers wat wil staak te respekteer;
- om ’n doeltreffende diens aan sy lede te lewer;
- om ’n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van alle opvoedkundige wetgewing sowel as alle aspekte van die onderwysbeleid en beplanning;
- om daarna te strewe om doeltreffende konsultasie, advies, kollektiewe bedinging, bedingingsmeganismes en strukture vir ’n georganiseerde onderwysprofessie in stand te hou en te bevorder;
- om ’n professionele liggaam te ondersteun wat verantwoordelik is vir die registrasie van opvoeders, die bevordering van professionele ontwikkeling en die instandhouding van ’n gedragskode;
- om met ouers, gemeenskappe en ander liggame in die onderwys wat ook strewe na volmaaktheid saam te werk;
- om doeltreffende betrokkenheid en wisselwerking op plaaslike, streeks-, provinsiale, nasionale en internasionale vlak te bevorder;
- om tersaaklike inligting te bekom en dit te versprei; en
- om die ontwikkeling van lede te bevorder deur seminare, werkswinkels en konferensies.

In teenstelling met die gegewe doelstellings het Périsse en Séhier (2019) en die China Labour Bulletin (2016) bevind dat onderwysers nie regverdig verteenwoordig word nie en dat vakbonde nie gefokus is op onderwysers se regsadviesdienste, bedinging van salarisse en onderwys- en opleidingsdienste nie. Dit is dus van belang om hierdie aspek in die BRICS-lidlande met mekaar te vergelyk ten einde die beste praktyk vas te stel.

Vakbonde bied ŉ verskeidenheid van dienste soos (SAOU, 2020a:11):

- Onderhandel met werkgewers oor vergoeding en voorwaardes.
- Bespreek groot veranderinge aan die werkplek, soos grootskaalse afdankings.
- Bespreek die lede se kommer met werkgewers.
- Vergesel lede in tug- en disiplinêre prosedures.
- Gee aan lede regs- en finansiële advies.
- Bied opvoedkundige fasiliteite en sekere voordele vir verbruikers soos afslagversekering.
- Bied opleiding en ontwikkelingskursusse aan onderwysers.

Hierdie bo-staande dienste wat deur vakbonde gebied word, is so ook van toepassing op ander lande.

## 2.4 BRICS-organisasie

### 2.4.1 Aard van die BRICS-organisasie

Die verhoudings binne die groepering van die BRICS-lidlande is noodsaaklik vir die verdieping en versterking van volhoubare hulpbronne en om mededinging te vermy, die verhoudings tussen die lande te versterk en wedersydse voordele vir die betrokke lande te skep (BRICS, 2018a). Daar is vanaf 2009 tot 2019 elf BRICS-berade gehou (BRICS, 2018a). Tydens die jaarlikse BRICS-berade word politieke en sosio-ekonomiese kwessies bespreek met die doel om sakegeleenthede en ekonomiese samewerking tussen die BRICS-lidlande te versterk. Die aanstelling van ŉ nuwe voorsitter word jaarliks in die volgorde van die lande in die akroniem “BRICS” geroteer (BRICS, 2018a).

Vir die doel van hierdie navorsing word gefokus op die BRICS-berade waar onderwys op die agenda geplaas is. Onderwys het aandag geniet op die vyfde tot elfde BRICS-berade. Van die ander BRICS-berade (eerste tot vierde) word slegs melding gemaak ter wille van volledigheid.

### 2.4.2 Die BRICS-berade

#### 2.4.2.1 Die eerste BRIC-beraad (BRIC1)

Onder leiding van Dmitry Medvedev vind die eerste BRIC-beraad op 16 Junie 2009 in Rusland plaas.

#### 2.4.2.2 Tweede BRIC-beraad (BRIC2)

Brasilië het die BRIC2-beraad op 16 April 2010 aangebied. Dit was ’n deurslaggewende oomblik vir Suid-Afrika aangesien die land die beraad as gas kon bywoon (De Beer, 2017:65).

#### 2.4.2.3 Derde BRICS-beraad (BRICS3)

Op 14 April 2011 is die derde beraad gehou. Dit staan nou vir die eerste keer as die BRICS-beraad bekend nadat Suid-Afrika ook ’n lid van die BRICS-organisasie geword het (University of Toronto, 2011).

#### 2.4.2.4 Vierde BRICS-beraad (BRICS4)

Indië het die BRICS4-beraad op 29 Maart 2012 in Nieu-Delhi aangebied. Die Delhi-aksieplan is gedurende die BRICS4-beraad saamgestel, waar BRICS2 en BRICS3 se verklarings verfyn is. Die agenda van BRICS4 het ’n nuwe ontwikkelingsbank voorgestel, waar hulp om infrastruktuurprojekte te befonds, verleen word deur die hoofdoelwit na te streef om minder-ontwikkelde lande finansieel by te staan en finansiële lenings gedurende tye van nood te verleng (De Beer, 2017:54).

#### 2.4.2.5 Vyfde BRICS-beraad (BRICS5)

Gedurende 26 tot 27 Maart 2013 het Suid-Afrika vir die eerste keer die BRICS-beraad in Durban aangebied (BRICS5, 2013a). Hierdie BRICS-beraad se verklaring is vir dié studie van belang juis omdat dit die eerste BRICS-verklaring is wat op

onderwysgebaseerde doelstellings fokus. Die tema vir die beraad is “BRICS en Afrika: Vennootskap vir ontwikkeling, integrasie en industrialisasie” (University of Toronto, 2013). Hierdie tema straal die positiewe beeld van die BRICS-organisasie uit, met klem op die bevordering van stabiliteit, vrede en samewerking.

Vanuit hierdie beraad word daar 47 fokuspunte in die volgende doelstellings verklaar (BRICS5, 2013b):

- Unesco se samewerking met die BRICS-organisasie word op die gebied van Onderwys vir Almal uitgelig.
- Onderwyskwalifikasies moet internasionaal tussen die BRICS-lidlande geakkrediteer word.
- Beroepsonderwys en -opleiding moet ’n vennootskap tussen die BRICS-lidlande vestig deur die uitruiling van kennis en beroepsvaardighede moontlik te maak.
- Kundigheid moet op universiteitsvlak uitgeruil word sodat BRICS-universiteite met mekaar kan saamwerk ten einde bande binne die BRICS-universiteite te versterk.

Bogenoemde doelstellings sal gedurende hierdie studie gebruik word om die fokus op die innoverende beleide wat daarop gerig is om onderwys te verbeter, te plaas. Die uitruil van vaardighede en kennis tussen die BRICS-lidlande sal help met die vergelykende studie om sodoende die beste praktyke vas te stel.

#### 2.4.2.6 Sesde BRICS-beraad (BRICS6)

Die Fortaleza-verklaring en -aksieplan is by die BRICS6-beraad in Fortaleza, Brasilië geskep (BRICS6, 2014). Gedurende hierdie beraad is die BRICS-noodreserwefonds verder bespreek sodat ’n aksieplan in werking gestel kan word om die ontwikkelingsbank optimaal te laat funksioneer.

Die tema “Inklusiewe groei: Volhoubare oplossings” beklemtoon die doelstellings van die BRICS-organisasie asook die impak wat die organisasie wêreldwyd maak (BRICS6, 2014). Na afloop van die BRICS6-beraad is 72 verklarings en 22 agendapunte geïdentifiseer en bespreek. Hieronder volg die verklarings wat op die onderwys gerig is (De Beer, 2017; University of Toronto, 2013):

- Samewerking tussen die BRICS-lidlande moet verhoog word.
- Die voorstel rakende universiteitsnetwerke wat tussen die BRICS-lidlande gevestig moet word, word ondersteun.
- Onderwys word as ’n belangrike ontwikkelingstrategie in die vooruitgang van ekonomiese en inklusiewe groei erken.
- Die bydrae en rol wat die BRICS-organisasie in die Onderwys vir Almal-doelwitte maak, word uitgelig – veral in die ontwikkeling van onderwysverwante millennium-ontwikkelingsdoelwitte wat die volgende jaar geïmplementeer sal word.

Na afloop van die BRICS6-beraad is daar doelwitte gestel om die bogenoemde verklarings ’n realiteit te maak met die ministers van Wetenskap, Tegnologie en Innovasie van die BRICS-lidlande wat ’n vergadering sou bywoon. Die onderwysministers van die BRICS-lidlande sou ook vergader om planne te beraam sodat doelwitte bereik kon word. Vanuit die bogenoemde inligting is dit duidelik dat erkenning verleen is aan die feit dat onderwys ’n kardinale rol speel in die ontwikkeling en groei van ’n land se ekonomie, asook in die vordering en groei wat moontlik kon plaasvind nadat die BRICS-organisasie die universiteitsnetwerke-inisiatief goedgekeur het.

#### 2.4.2.7 Sewende BRICS-beraad (BRICS7)

Rusland het op 8 en 9 Julie 2015 die BRICS7-beraad aangebied. Tydens dié beraad het die Russiese regering vyf prioriteite voorgestel wat in agt spesifieke prioriteite herverdeel is (BRICS, 2015). In hierdie studie is die fokus slegs op onderwys, wat die klem op twee belangrike dokumente lê (De Beer, 2017), naamlik:

- **Dokument 1:** Bespreek die samewerkingsinisiatief aangaande die stigting en doel van die netwerke tussen die BRICS-universiteite wat geskep en onderhou moet word.
- **Dokument 2:** Fokus op die verklaring van die derde vergadering vir die onderwysministers wat op 18 November 2015 in Moskou gehou is (BRICS7, 2015:1). Hierdie verklaring identifiseer vier aspekte van belang, naamlik hoër onderwys, tegniese beroepsonderwys, algemene onderwys en die onderwysbeleid (BRICS7, 2015:1).

#### 2.4.2.8 Agste BRICS-beraad (BRICS8)

Die agste BRICS-beraad is op 15 tot 16 Oktober 2016 in Goa deur Indië aangebied. “Die bou van responsiewe, inklusiewe en kollektiewe oplossings” (BRICS, 2017) was BRICS8 se tema, waar die fokus op die volgende benaderings geplaas is (BRICS, 2016):

- Die vorige berade se besluite moet geïmplementeer word.
- BRICS-samewerking moet versterk word deur die instellings, wat tot stand gekom het, uit te bou.
- Inisiatiewe moet ingestel word om innovasie te bevorder sodat die volle potensiaal van die BRICS-organisasie bereik kan word.
- Die ooreengekome samewerkingsinisiatiewe moet kontinuïteit verkry deur die bestaande en toekomstige inisiatiewe te handhaaf en te implementeer.

Die Universiteit van Toronto (2016) identifiseer die volgende onderwysverwante verklarings van die beraad:

- Die BRICS4-vergadering vir onderwysministers se voorstelle word in New Delhi aanvaar.
- Die proklamasie wat op onderwys gebaseer is, word in New Delhi verwelkom.
- Die BRICS-universiteite se behoefte aan toegang tot onderwys van hoë gehalte word geïdentifiseer.
- Die ontwikkeling van die ekonomie berus op goeie onderwys en die opleiding van vaardighede.
- Die vennootskappe tussen die BRICS-lidlande word versterk deur die netwerke tussen universiteite en die BRICS-universiteitsliga in hoër onderwys te fasiliteer en te bevorder.
- Die versterking van plarforms vir jong weteskaplikes word in die velde van wetenskap, tegnologie en innovasie gedurende die BRICS-STI ministeriële vergadering goedgekeur.

#### 2.4.2.9 Negende BRICS-beraad (BRICS9)

Op 4 September 2017 is die BRICS9-beraad in China aangebied. Die tema fokus op ŉ sterker vennootskap tussen die BRICS-lidlande om die toekoms te verhelder. China wil hê die vennootskappe moet op wêreldvrede, algemene ontwikkeling, ekonomiese bestuur en die ondersteuning van diversiteit fokus (BRICS, 2017). Die Universiteit van Toronto (2017) identifiseer die volgende vier areas wat moet verbeter:

- Samewerking en algemene ontwikkeling.
- Globale bestuur, wat bereid moet wees om uitdagings gesamentlik aan te pak en op te los.
- BRICS-uitruilingsinisiatiewe, waar mens-tot-mens-ondersteuning gebied sal word.
- Vennootskappe wat opgebou moet word om institusionele verbetering teweeg te bring.

Die BRICS9-beraad identifiseer die behoefte aan internasionale geleenthede vir leerders. Hierdie geleenthede sal moontlik kan plaasvind deur inisiatiewe soos die BRICS-universiteitsliga en die BRICS Netwerkuniversiteit te ondersteun en te konsolideer sodat innoverende groei in die onderwyssektor kan plaasvind (BRICS, 2017).

#### 2.4.2.10 Tiende BRICS-beraad (BRICS10)

Suid-Afrika het op 27 Julie 2018 sy tweede tuis-BRICS-beraad in Johannesburg aangebied. Die tema van hierdie beraad was “BRICS in Afrika – samewerking vir inklusiewe groei en gedeelde welvaart in die vierde industriële revolusie” (The Presidency: Republic of South Africa, 2018). Daar is vyf nuwe areas geïdentifiseer waar die BRICS-organisasie samewerking en innovasie aanmoedig (International Institute of Sustainable Development, 2018):

- Samewerking rakende toerisme moet tussen die BRICS-lidlande plaasvind.
- Die vestiging van orde en vrede moet verseker word deur ondersteuningsgroepe te stig.
- Inklusiewe groei moet bevorder word deur ekonomiese vennootskappe in die BRICS-lidlande aan te moedig.

- Entstofnavorsing moet aandag geniet deur enstofnavorsingsentrums in samewerking met die BRICS-lidlande te implementeer.

Gedurende die tiende beraad is dit duidelik dat die fokus op die gebiede van onderwys, sport, film, kultuur, jeug en toerisme berus het, en dat vooruitgang op hierdie gebiede duidelik sigbaar was.

#### 2.4.2.11 Elfde BRICS-beraad (BRICS11)

Die tema vir BRICS11 was “Ekonomiese groei vir ’n innoverende toekoms” (BRICS, 2019). Die volgende onderwerpe is bespreek:

- Die versterking van samewerking in wetenskap, tegnologie en innovasie.
- Die verbetering van samewerking met betrekking tot digitale ekonomie.
- Samewerking in die stryd teen transnasionale misdaad, veral georganiseerde misdaad, geldwassery en dwelmhandel.
- Samewerking tussen die Nuwe Ontwikkelingsbank en die BRICS-sakeraad.

## 2.5 Samevatting

Ondersteuningsdienste aan onderwysers is gedifferensieer. Uit hierdie hoofstuk blyk dit duidelik dat onderwysers se werksomstandighede negatief beïnvloed word wanneer hulle nie ondersteun word nie. Begrippe soos “ondersteuningsdienste aan onderwysers” en die uitlopende verskeidenheid van ondersteuningsdienste, soos biblioteekdienste, mediadienste, ouerleidingsdiens, professionele ondersteuningsdienste, sielkundige dienste, maatskaplike dienste, persoonlike finansiële adviesdienste asook mediese adviesdienste, behuisingsdienste, pensioendienste en vakbonde is bespreek. Daar is ’n verskeidenheid van ondersteuningsdienste wat aan die vroeëloopbaanfase-, middelloopbaanfase- en laatloopbaanfaseonderwyser gebied moet word.

Ontevredenheid wat by onderwysers ontstaan, kan ernstige gevolge inhou vir leerders, asook die onderwysstelsel as geheel. Onderwysers wat nie die nodige ondersteuning en opleiding ontvang nie, ervaar hoë vlakke van stres, wat weer ’n hoë bydrae tot ontevredenheid binne die werksplek lewer. Dit is van belang dat daar fokus geplaas word op die historiese ontwikkeling van die BRICS-lidlande, aangesien die

beste praktyke vanuit die BRICS-lidlande in hierdie studie bestudeer word. Die groeiproses vanaf die BRIC1-beraad tot en met (BRICS11-beraad is kortliks bespreek deur te fokus op die ontwikkelingsplan vir die onderwysers binne die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.

In hoofstuk 3 sal uitgebrei word oor die navorsingsmetodologie en die navorsingsontwerp wat in hierdie studie gebruik is.

# HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE

## 3.1 Inleiding

In hoofstuk 3 word die gepaste navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie vir hierdie studie uiteengesit. Om inligting te bekom is dokumentontleding uitgevoer. Dit is nodig om die navorsingsvrae te beantwoord deur te besin oor die navorsingsprobleem, naamlik die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande. Die navorsingsontwerp en navorsingsmetode het elkeen 'n afsonderlike rol om uit te voer. Daar word in hierdie hoofstuk gemotiveer waarom die gekose navorsingsontwerp gebruik is. Die geldigheid en betroubaarheid van die studie asook die etiese aspekte rakende die navorsing word voorts bespreek.

## 3.2 Navorsingsontwerp

### 3.2.1 Navorsingsvrae

Die primêre navorsingsvraag (sien paragraaf 1.4) van die studie is: **Wat is die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande?**

Die sekondêre navorsingsvrae is soos volg:

- Wat is die ooreenkomste en verskille in ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande?
- Watter gepaste praktyke ten opsigte van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande kan geïdentifiseer en geïmplementeer word?

### 3.2.2 Navorsingsdoelwitte

Die primêre navorsingsdoelwit (sien paragraaf 1.5) is om die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande te bepaal.

Die sekondêre navorsingsdoelwitte is:

- om die ooreenkomste en verskille in ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande te bepaal; en

- om gepaste praktyke ten opsigte van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande te identifiseer.

Ten einde die navorsingsvrae te beantwoord en die navorsingsdoelwitte te bereik, soos dit in hoofstuk 1 uiteengesit is, is dit nodig om die navorsingsontwerp en -metodologie te bestudeer. Navorsingsontwerp word gedefinieer as die rigtingaanwysers of planne wat gevolg moet word om die navorsingsprobleem op te los (Mouton, 2012:56). In hierdie studie word die navorsingsontwerp gevolg deur gebruik te maak van dokumentontleding wat die data in 'n logiese volgorde rangskik. Die empiriese data word saamgestel om 'n navorsingsvraag vir die uiteinde van die studie te bepaal (Khan, 2011:73). Volgens Labaree (2013) begin alle navorsing met 'n navorsingsvraag wat vanuit die navorsingsprobleem saamgestel word. 'n Indringende studie is 'n vereiste om die gewenste oplossings vir die navorsingsvrae te vind.

Die keuse rakende die navorsingsontwerp wat gevolg moet word, word deur die geïdentifiseerde navorsingsprobleem en navorsingsvrae van 'n studie gedikteer, terwyl die navorsingsmetodes op take soos datagenerering en data-ontleding asook die betroubaarheid van die studie dui (Creswell & Poth, 2018). Daar is verskillende metodes waarvolgens data ingesamel kan word, naamlik kwalitatiewe, kwantitatiewe of gemengde metodes (Joubert *et al.*, 2016:33).

### 3.2.3 Kwantitatiewe navorsing

Die kwantitatiewe navorsingsmetode, wat meestal uit eksperimentele of opnamegebaseerde navorsing bestaan, maak staat op numeriese data wat ingesamel word om 'n verhouding tussen veranderlikes te meet (Charles & Mertler 2002:342; Ivankova *et al.*, 2011:257). Kwalitatiewe navorsing fokus aan die anderkant op die deelnemer se perspektief en ervaring vanuit 'n natuurlike omgewing om sosiale verskynsels te verstaan. Die verskil tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe datagenerering word vervolgens in tabelvorm uiteengesit aan die hand van Theunissen (2016) se verduideliking.

**Tabel 3-1: Die verskil tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes (Theunissen, 2016:55)**

| | **Kwantitatiewe benadering** | **Kwalitatiewe benadering** |
|---|---|---|
| Objektiwiteit | Eksterne faktore word met maksimum beheer uitgevoer | Geloofwaardige en betroubare resultate word verkry deur die vertroue van die navorsingspopulasie te wen |
| Benadering tot die navorsingsomgewing | • Die omgewing word gekontroleer<br>• Die steekproef word geselekteer | • Die breër konteks word gebruik gedurende kwalitatiewe navorsing<br>• Die navorsing vind plaas in ’n natuurlike omgewing |
| Navorsingstrategie | • Veralgemening vind plaas<br>• Hipotese-deduktief | • Hipotese-induktief<br>• Kontekstualisering vind plaas |
| Navorsingsdoelwit | • ’n Vooruitskatting word gemaak van die verklaring<br>• Kwantitatiewe beskrywings | • Beskrywing is omvattend<br>• Begrip is interpretatief |

Die kwantitatiewe navorsingsmetode sou nie gepas wees vir hierdie studie nie, omdat die hoofbron van inligting op statistiek berus en daar nie aandag geskenk word aan die menings en ervaringe van en die gebeure in die teikengroep nie (vgl. De Vos *et al*., 2011:144).

### 3.2.4 Kwalitatiewe navorsing

Die datagenerering wat op ’n kwalitatiewe wyse plaasvind, dui daarop dat ’n indringende ondersoek plaasvind na die ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande. In hierdie studie word ’n hedendaagse kwessie ondersoek. Hammersley (2013:132) noem dat dit slegs kan plaasvind deur gebruik te maak van kwalitatiewe datagenerering. Hierdie studie het dus gebruik gemaak van die kwalitatiewe navorsingsmetode. Kwalitatiewe data is met behulp van dokumentontleding ingesamel deur elektroniese en gedrukte dokumente te verwerk en te interpreteer. In kwalitatiewe navorsing word data deur middel van temas omskryf wat nie gemanipuleer kan word nie (Creswell, 2015:281). Die gebruik van gedrukte en elektroniese dokumente gedurende hierdie studie het die navorser tyd en geld

bespaar (vgl. Bowen, 2009). Dit is nodig dat die navorser gebruik maak van die vergelykende metode om hierdie dokumente met mekaar te vergelyk om die beste praktyk te identifiseer.

### 3.2.5 Ondersoekstrategie (vergelykende metode)

Die woord “vergelyk”, soos deur die *Woordeboek van die Afrikaanse taal* (2019) beskryf, beteken om teenoor mekaar te stel met die doel om verskille op te merk en uit te wys asook om ooreenkomste te identifiseer. Vir die doeleindes van hierdie studie is ’n Vergelykende Opvoedkundige metode vanuit ’n internasionale perspektief gebruik deur fokus op onderwysstelsels en beste praktyke te plaas. Vergelykende Opvoedkunde fokus daarop om beste praktyke vanuit die onderwysstelsel en onderwysperspektiewe na vore te bring, om van mekaar te leer en om die beste praktyke aan mekaar bekend te maak (Steyn & Wolhuter, 2014:3). Steyn *et al*. (2014) is van mening dat dit in die menslike natuur is om te vergelyk. In hierdie studie word daar gebruik gemaak van die Vergelykende Opvoedkundige metode om die BRICS-lidlande se verskille en ooreenkomste uit te wys en die beste praktyke te identifiseer.

Vergelykende Opvoedkunde bestaan uit verskillende kenmerke, naamlik die beskrywende, verduidelikende en evaluerende aard daarvan en dan sluit dit ook die toepassingsfunksies ten opsigte van beplanning, hervorming en die verbetering van die onderwyspraktyk in (Steyn & Wolhuter, 2014:33). Die voordeel van Vergelykende Opvoedkunde is dat die navorser blootgestel word aan metodes waarvolgens ander lande hul onderwysstelsels hanteer en die inligting kan bekom om sodoende hul eie onderwyskrisisse te kan oplos (De Beer, 2017:12). Manzon (2011:215) verduidelik die Vergelykende Opvoedkunde as:

> ... an interdisciplinary subfield of education studies that systematically examines the similarities and differences between education systems in two or more national or cultural contexts, and their interactions with intra- and extra-educational environments. Its specific object is educational systems examined from a cross-cultural (or cross-national, cross-regional) perspective through the systematic use of the comparative method, for the advancement of theoretical understanding and theory building.

Manzon (2011:215) se beskrywing van Vergelykende Opvoedkunde is van toepassing op hierdie studie aangesien dit die navorser gehelp het om die gehalte en doeltreffendheid van onderwys in die BRICS-lidlande te ondersoek terwyl klem

geplaas is op die rol wat ondersteuningsdienste in hierdie verband speel. Dit het die navorser in staat gestel om die einddoel, naamlik die identifisering van die beste praktyke, te bereik om sodoende samewerking tussen die BRICS-lidlande te versterk en onderwys in die toekoms te verbeter. Volgens Hantrias (2009) is dit ideaal om ’n vergelykende metode te volg indien ’n navorser wil konsentreer op ’n paar lande en spesifieke verskynsels of probleme wil ondersoek. Die verskillende onderwysstelsels van die vyf BRICS-lidlande is ondersoek, terwyl die ondersteuningsdienste wat aan onderwysers in elke lidland gebied word as fokuspunt gebruik is. Adiyia en Ashton (2017) beskryf die universaliseringsmetode as die gepaste metode om vas te stel of dieselfde reëls ten opsigte van onderwys in verskillende sosiale kontekste geld. In hierdie studie is die vergelykende metode en die universaliseringsmetode gekombineer om die aard en tersaaklikheid van die ondersteuningsdienste wat aan onderwysers in die BRICS-lidlande gebied word, te identifiseer en die doeltreffendheid daarvan te bepaal.

Vergelykende Opvoedkunde het drie doelstellings, naamlik beskrywingsgerigte doelstellings, verklaringsgerigte doelstellings en beheergerigte doelstellings (Steyn *et al.,* 2017:14). Van die bogenoemde doelstellings is die verklaringsgerigte doelstelling die toepaslikste, aangesien dit die oorsaak en die praktyk van die onderwysondersteuningsdienste met mekaar kan koppel. In hierdie studie word daar eerstens op die ondersteuningsdienste wat aan onderwysers in die BRICS-lidlande gebied word, gefokus om sodoende die veskille en ooreenkomste met mekaar te vergelyk. Tweedens word daar ’n verband tussen die oorsaak en die praktyk geïdentifiseer om sodoende die beste praktyk vas te stel en uit te lig.

### 3.2.6 Interpretivisme as navorsingsparadigma

In die negentiende eeu is interpretivisme gebruik met die einddoel om ’n hoë begrip en betekenis van data te kan interpreteer en ontwikkel (Maree, 2009:58). Die navorsingsparadigma van interpretivisme plaas die navorser in ’n denkwyse om die navorsing buite die gestruktureerde raamwerk te voltooi. Sodanige navorsing word gedoen deur persoonlike en buigsame navorsingstrukture te gebruik om data te versamel, te verwerk en te ontleed om sodoende die interpretasie van die data en inligtingsdokumente weer te gee (Edirisingha, 2012). Inligting word deur ’n

wêreldbeskouing (paradigma) gefiltreer om te verseker dat die navorser die onderliggende filosofieë wat in die navorsing uitgelig moet word, kan identifiseer en implementeer (Leavy, 2017).

De Beer (2017) is van mening dat interpretivisme die geleentheid aan die navorser bied om dokumente se data in so ’n mate te genereer, ontleed en interpreteer dat die woorde “lewe” kry en die inligting die werklikheid na wense uitbeeld. Maree (2009) verduidelik interpretivisme as die navorsingsparadigma wat die geleentheid bied om ’n sekere situasie in perspektief te plaas deur data te bestudeer en te ontleed ten einde insig in die situasie te verkry en weer te gee.

Volgens Rubin en Babbie (2010) word daar drie beginsels van interpretivisme geïdentifiseer:

- Die navorser is geïnteresseerd in die onderwerp.
- Die navorser dien as die kern van die data wat ingesamel, ontleed en geëvalueer word.
- Die beginsel is dat ’n mens ’n objek met verstand is, terwyl menslike gedrag beïnvloed kan word deur die sosiale wêreld wat slegs uit verhoudings met die mens bestaan. Die beginsel van die sosiale wêreld word deur mense gevorm en verstaan.

Dit is belangrik om Khan (2011) se mening dat interpretivisme op ’n daaglikse basis verander en herstruktureer word in gedagte te hou. Hierdie verandering en herstrukturering lei daartoe dat die waarheid wat tans geïdentifiseer word, nie noodwendig binne ’n ander gemeenskap of tydperk as die waarheid beskou sal word nie. Die rede vir hierdie studie se fokus wat op ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande berus, skep die geleentheid vir die navorser om interpretasies binne ’n spesifieke sosiale konteks te maak. Na aanleiding van die voorgenoemde is die resultaat dat hierdie studie nie van toepassing sal wees binne ander sosio-ekonomiese tendense nie, maar subjektief sal wees vir ‘n bepaalde situasie. Interpretivisme se doel is om begrip te verleen aan ’n verskynsel binne ’n spesifieke sosiale konteks en aan die invloed wat sosiale agente/kragte op hierdie verskynsel uitoefen. Verder word verwys na die verskillende sosiale agente/kragte wat ’n invloed op die verskynsel kan uitoefen (Thanh, 2015:25).

## 3.3 Navorsingsmetodologie

In hoofstuk 1 is die navorsingsmetodologie bespreek ten einde in die verloop van die studie die navorsingsdoelwitte te bereik deur die navorsingsprobleem te ondersoek, ontleed en te evalueer sodat die probleemstelling opgelos kan word. Creswell (2017:32) bevind dat navorsingsmetodologie die algemene benadering tot die sukses van ’n studie is. Dokumentontleding is in hierdie studie gebruik om data te genereer ten einde die data te ontleed deur gebruik te maak van die inhoudsontleding.

### 3.3.1 Datagenerering deur dokumentontleding

In hierdie studie is dokumente gebruik vir die datagenereringsproses. Flick (2013) verduidelik dat data wat op hierdie wyse gegenereer word veralgemenings voortbring. Hierdie veralgemenings word gemaak deur die inligting wat deur veskeie vorme van data vanuit die verskeie inligtingsbronne bekom is met mekaar te vergelyk. Dit sluit alle vorme van dokumentêre data in, naamlik geskrewe, visuele en elektroniese data wat ingesamel en vergelyk kan word (Bowen, 2009; Nieuwenhuis, 2016). Dit word gedoen om ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande te identifiseer, te ontleed, te beskryf en te vergelyk en om dan die beste praktyke te identifiseer. Blaxter *et al.* (2010:186) is van mening dat die meeste navorsingsprojekte van dokumentontleding gebruik maak juis omdat daar van die navorser verwag word om die werk van ander kenners te lees, te ontleed en te verstaan. Blaxter *et al.* (2010:186) beskryf die vier vorme van bronne vir dokumentontleding soos volg:

- **Beleidsgebaseerde dokumentontleding** behels die gebruik van spesifieke en tersaaklike beleide asook die besluite met betrekking tot die beleide wat ondersoek en ontleed word om ’n sekere studie te ondersteun, byvoorbeeld die gedragskodes van leerders in skole.
- **Historiesgeoriënteerde dokumentontleding** sluit alle argivale dokumente en beskikbare bronne, soos dagboeke, bibliografieë of opnames van geskiedkundige gebeure, in.
- **Rekenaargebaseerde dokumentontleding** behels data wat al vantevore ontleed en verwerk is en wat vir doeleindes van verdere navorsing gebruik word.

- **Biblioteekgebaseerde dokumentontleding** behels die kritiese ondersoek van bestaande navorsingsliteratuur.

Volgens Nieuwenhuis (2016) kom data in twee vorms voor, naamlik primêre en sekondêre data:

- **Primêre data** is ’n versameling oorspronklike inligting wat bekom word deur gebruik te maak van datagenerering- en data-ontledingstegnieke.
- **Sekondêre data** is data wat reeds bestaan, versamel en verwerk is. Volgens Blaxter *et al.* (2010:186) is hierdie verwerkte data van onskatbare waarde omdat dit die navorser tyd en geld spaar. Die navorser moet sekondêre data deurgaans verifieer om die korrektheid daarvan te verseker.

In hierdie studie is gebruik gemaak van primêre en sekondêre bronne in die vorm van biblioteek-, beleid- en rekenaargebaseerde dokumentontleding. Die voor- en nadele van hierdie soort dokumentontleding, soos deur Bowen (2009) verduidelik, word in tabelvorm hieronder uiteengesit.

**Tabel 3-2: Voor- en nadele van dokumentontleding (Bowen, 2009)**

| Voordele | Nadele |
|---|---|
| Dit bespaar gewoonlik tyd en geld. | ’n Gebrek aan toegang tot sekere dokumente kan daartoe lei dat dit nie volledig ondersoek kan word nie. |
| Dokumente is vrylik beskikbaar op die internet en in biblioteke, wat die soektog vergemaklik. | Navorsing kan onnodige inligting bevat, omdat dit nie spesifiek op die bepaalde studie gefokus is nie. |
| Dokumente is betroubaar en lewer dus (gewoonlik) dieselfde resultate wanneer dit herhaaldelik gebruik word. | Bevooroordeling kan plaasvind indien data selektief versamel word. |
| Verwysings kan in dokumentontleding gebruik word juis omdat daar nie etiese beperkings op die name en inligting gestel word nie. | |

Na aanleiding van Bowen (2009) se voor- en nadele van dokumentontleding is dit duidelik dat dit meer voordele as nadele inhou. Data wat deur middel van dokumentontleding gegenereer word, plaas die navorser in ’n bevoorregte posisie siende dat ’n groot hoeveelheid gekonsentreerde data ingesamel kan word, wat weer die bevindings van die studie kan verbeter. Die gebruik van dokumentontleding is egter nie sonder uitdagings nie. In hierdie verband kan die beperkte tydsduur

verbonde aan navorsing en uitdagings rakende die opsporing, kategorisering en sortering van alle tersaaklike data uitgelig word.

### 3.3.2 Tydsduur

Die data in hierdie studie is oor ŉ tydperk van dertien maande deur dokumentontleding gegenereer. Hierdie tydsduur het aan die navorser grasie gebied om groot hoeveelhede inligting te versamel ten einde te verseker dat die data wat versamel is inderdaad tersaaklik tot die studie was. Om die studie binne die gegewe tydperk te voltooi, is data van tussen 2009 en 2020 gebruik. Data bekom vanaf tersaaklike historiese studies wat tydens die vroeë 1900's uitgevoer is, is in uitsonderlike gevalle gebruik om kernbegrippe ten volle te verstaan.

### 3.3.3 Opsporing van data

Sleutelwoorde is geïdentifiseer om te verseker dat daar nie van die fokus van die studie afgewyk word nie. Die volgende sleutelwoorde is gebruik: *BRICS-organisasie, ondersteuningsdienste, onderwysers, onderwysstelsel* en *Vergelykende Opvoedkunde*.

Die meeste data is bekom deur gebruik te maak van die volgende elektroniese soekenjins:

- Academic Search Primere
- BASE
- ERIC
- Google Scholar
- JSTOR
- Microsoft Academic
- African Journals (voorheen SAePublications)

Ten einde die belangrikheid en tersaaklikheid van die bronne en dokumente wat gebruik is, te bepaal, is die volgende stappe, soos voorgestel deur Nieuwenhuis (2016), as vertrekpunt gebruik:

- Die primêre en sekondêre dokumente wat gebruik is, is ondersoek vir hul tersaaklikheid en inligtingrykheid.

- Die dokumente wat vir die doel van hierdie studie gekies is en wat nie in Engels beskikbaar was nie, is deur middel van Google Translate vertaal. Die navorser het die hulp van onderwysers in die BRICS-lidlande gevra om die taalkwessie te oorbrug.
- Die publikasiedatums van alle data is vasgestel ten einde te verseker dat dit binne die geïdentifiseerde tydsraamwerk (2009 tot 2020) val en tersaaklik is tot die fokus van die studie.
- Die oorsprong van al die dokumente is geverifieer om die bydrae wat dit tot die studie kan maak, te bepaal.
- Die doel van elke dokument is vasgestel om te verseker dat die konteks daarvan inderdaad op die studie van toepassing was.

Deur die bostaande stappe toe te pas, kon die navorser verseker dat die data op die korrekte wyse gekategoriseer word. Dit lei dan tot die volgende besprekingspunt.

### 3.3.4 Kategorisering van data

Data is in verskillende kategorieë ingedeel sodat nietersaaklike inligting verwyder kon word. Daarna is die gekategoriseerde data ondersoek en ontleed met die doel om slegs data wat die verskillende navorsingsvrae kon beantwoord, te behou. Flick (2013) beskryf die volgende stappe as die sleutel tot sukses in die kategorisering van data:

- Die sosiale verskynsel wat bestudeer word, moet deeglik ondersoek en beskryf word.
- Verskille en ooreenkomste moet vanuit die data geïdentifiseer word.
- Laastens moet ’n verduideliking gegee word van waarom daar verskille in die data voorkom.

Deur Flick (2013) se stappe te gebruik, is die volgende stappe in hierdie studie gebruik om die data te kategoriseer:

- Die sosiale verskynsel is soos volg beskryf: *Ondersteuningsdienste aan onderwysers in die BRICS-lidlande,*
- Daarna is verskille en ooreenkomste tussen die BRICS-lidlande rakende die ondersteuningsdienste wat aan onderwysers gebied is, geïdentifiseer.

- Die verskille tussen die BRICS-lidlande wat na vore getree het, is laastens beskryf om moontlike oorsake daarvoor te identifiseer.

Nadat die data gekategoriseer en georganiseer is, was dit belangrik om ’n gepaste wyse van datastoring toe te pas.

### 3.3.5 Storing van data

Die inligting wat tydens hierdie studie gebruik is, is nie privaat, geklassifiseer of sensitief van aard nie. Daarom sal al die gegenereerde data bloot vir ’n tydperk van vyf jaar op ’n hardeskyf gestoor word.

### 3.3.6 Inhoudsontleding

Inhoudsontleding wat in dokumentontleding plaasvind, is die sistematiese en gedetailleerde ondersoek van inhoud insake spesifieke data met die einddoel om sekere temas te identifiseer (Leedy & Ormrod, 2013:148). Die verskillende maniere van inhoudsontleding word uitgevoer deur verskillende menslike kommunikasiemiddels, soos koerante, boeke, persoonlike joernale en regsdokumente, te gebruik (De Beer, 2017:41). Krippendorff (2013) en Nieuwenhuis (2016) beskryf inhoudsontleding as afleidings wat uit ’n geskrewe teks gemaak word. Sodoende vind toepassing van ’n spesifieke konteks plaas sodat dit tot nuwe insigte rakende die verskynsel kan lei. Neuendorf (2002:10) beskryf inhoudsontleding op die volgende manier:

> Content analysis is a summarizing, quantitative analysis of messages that relies on the scientific method (including attention to objectivity, intersubjectivity, a prior design, reliability, generalizability, replicability and hypothesis testing) and is not limited as to the type of variables that may be measured or the context in which messages are created or presented.

Nieuwenhuis (2016) is egter van mening dat inhoudsontleding direk aan kwalitatiewe navorsing gekoppel word. Hierdie studie is voltooi deur middel van kwalitatiewe vergelykende navorsing. Die einddoel van inhoudsontleding, soos deur Nieuwenhuis (2016) verduidelik word, is om data uit dokumente stelselmatig te verwerk. Die verwerking van data is tydens die inhoudsontledingproses belangrik, aangesien groot hoeveelhede data ingesamel word en eers deur die navorser verwerk moet word.

Volgens Nieuwenhuis (2016) moet die data-ontledingsproses geskik wees vir die navorser om die groot hoeveelheid data te kan verwerk.

Krippendorff (2013) meen dat inhoudsontleding deel van sosiale studies is. Die sosiale aard van die huidige studie het die navorser die geleentheid gegee om die aard van ondersteuningsdienste wat in die BRICS-lidlande aan onderwysers voorsien word, te ondersoek.

### 3.3.7 Objektiwiteit van die navorser

Die navorser het haarself gedistansieer in die navorsing. Sy bied die inhoud van die dokumentontleding so aan dat die onderwysers se ondersteuningsdienste weerspieël word deur die betrokke emosies en ervarings in die studie uit te beeld.

### 3.3.8 Data-ontledingsproses

Elo *et al.* (2014) beskryf die data-ontledingsproses as die beginpunt van kwalitatiewe navorsing. Die vertrekpunt ontstaan juis by die navorser wat kritiese denke moet toepas om te verseker dat die navorsing ’n sukses sal wees. Henning *et al.* (2004) sien die ontledingsproses as die navorser se vermoë om data te versamel, te verwerk en te interpreteer. Rapley (2007:130) beveel aan dat die volgende stappe gevolg word ten einde die data-ontledingsproses te vergemaklik:

**Stap 1: Formuleer die navorsingsvraag**

Die navorser moet die navorsingsvraag vasstel sodat die studie ’n tema het waarvolgens inligting ingesamel kan word. Deur die loop van die studie kan die navorsingsvraag aangepas of verander word.

**Stap 2: Begin ’n navorsingsdagboek**

’n Navorsingsdagboek word deur die navorser gebruik om tydens die versameling van data alle inligting metodies aan te teken en notas te neem. Hierdie stap word gebruik om die navorser se gedagtes en menings neer te skryf.

**Stap 3: Vind gepaste dokumente en stoor dokumente**

Hierdie dokumente word uit verskillende bronne, soos die internet, boeke of joernale, ingesamel. Die stoor van elektroniese data kan plaasvind deur gebruik te maak van ’n hardeskyf. Indien die data in sagte kopie is, kan dit in ’n lêer gestoor word.

**Stap 4: Transkribeer die teks**

Met die versameling van data kan die groot massas inligting intimiderend wees. Dit is belangrik dat dokumente van voetnotas of fyner besonderhede voorsien word sodat die navorser die data sistematies onder sekere hooftemas kan rangskik. Merkers kan gebruik word om data wat ’n bydrae tot die studie kan lewer, uit te lig.

**Stap 5: Herlees en stoor van data**

Nadat die teks getranskribeer is, is dit belangrik om die teks meer as een keer deur te lees om te verseker dat die navorser die kernkonsepte verstaan. Die inligting moet op die korrekte wyse gestoor word sodat die navorser maklik toegang tot die dokumente kan kry. Bengton (2016) het bevind dat navorsers vertroud met die data moet wees en soveel keer as wat nodig is deur die data moet werk.

**Stap 6: Kodering**

Kodes word gebruik om die data volgens die hooftemas wat met die navorsingsvraag gepaard gaan, te verdeel. Hierdie kodes kan tydens die studie met mekaar oorvleuel, solank die navorser deurlopend aanpassings maak om die kodes te verstaan. Dit kan gedoen word deur die dokumentasie te vergelyk. Bengton (2016) het bevind dat data wat in sekere groepe gekategoriseer word, dit vir die navorser makliker maak om dit in die finale studie saam te stel.

**Stap 7: Ontleed**

Die reëlmatigheid en veranderlikheid van die dokumentasie word ontleed deur tentatiewe bevindings te vorm. Dit is selde die geval dat die navorser gedetailleerde notas van al die data kan maak. Daarom is dit belangrik om data volgens kodes te stoor sodat die navorser enige tyd na die dokumentasie kan terugkeer om voldoende

inligting rakende die studie te kry. Die navorser ontwikkel sy of haar teorie nadat die dokumentasie ontleed is.

**Stap 8: Verseker die geloofwaardigheid, lewensvatbaarheid en betroubaarheid van die dokumentasie**

Daar is drie metodes om die geloofwaardigheid, lewensvatbaarheid en betroubaarheid van die navorsing te verseker. Dit kan gedoen word deur ontleding van afwykende gevalle, vergelyking van die navorser se bevindinge met vorige studies en deur die navorser se bevindinge te deel met akademiese kollegas wat ŉ mening oor die studie se bevindinge kan lewer.

**Stap 9: Opskryf van ontleding**

Tydens die laaste stap besin die navorser oor sy of haar bevindinge en alle ontleding word voltooi. Dit is die navorser se plig om objektief te bly en nie die studie se bevindinge deur voorkennis van die onderwerp te beïnvloed nie (Bengton, 2016). Inhoudsontleding het voor- en nadele wat ŉ studie kan beïnvloed, soos in tabel 3-3 aangedui.

**Tabel 3-3: Voor- en nadele van inhoudsontleding (Bowen, 2009:31; Cohen *et al*., 2007:490; Kim en Kuljis, 2010; Krippendorff, 2013)**

| Navorser | Voordele | Nadele |
|---|---|---|
| Krippendorff (2013) | • Groot hoeveelhede data kan met inhoudsontleding verwerk word<br>• Die dokumente word ondersoek en nie die individue nie<br>• Dit is relatief goedkoop om uit te voer<br>• Bespaar tyd | • Die inhoud is nie gestruktureerd nie<br>• Die inhoud is sensitief |
| | | |
| Kim en Kuljis (2010) | • Genoegsame datagenerering kan daartoe lei dat sekere nadele uitgeskakel word | • Die teoretiese basis word nie in ag geneem nie.<br>• Inhoudsontleding alleenlik kan nie die antwoord gee nie; daarom is dit van spekulasie afhanklik |

| Navorser | Voordele | Nadele |
|---|---|---|
| | | • Inhoudsontleding kan nie die verband tussen praktyk en oorsaak vind nie |
| Cohen *et al*. (2007:490) | • Tyd word bespaar tydens die insameling van data | • Dokumente kan onvolledig, kort of ontoeganklik wees<br>• Daar is nie ’n onveranderlike klassifikasie nie<br>• Die betekenisse van woorde kan, afhangend van die gemeenskap, verskillend wees<br>• Die manier van kodering en kategorisering kan belangrike inligting verlore laat gaan |
| | | |
| Bowen (2009:31) | • Inhoudsontleding bespaar tyd<br>• Slegs tersaaklike data word gekies en nie alle data word gebruik nie<br>• Data word nie deur die navorsingsproses beïnvloed nie<br>• Die dokumente is onveranderlik | • Daar kan ’n groot hoeveelheid data wees wat verwerk en deurgelees moet word |

Die bogenoemde voor- en nadele van inhoudsontleding is teenoor mekaar opgeweeg. Steeds is inhoudsontleding vir die doel van hierdie studie as die geskikste manier geselekteer om groot hoeveelhede data te ontleed en te verwerk. Die voordeel van ongestruktureerde data is dat die navorser ’n keuse het in die proses van data-ontleding, asook hoe om data te transkribeer en te stoor. Tydens hierdie studie word die fokus op elektroniese dokumente en geskrewe boeke of artikels geplaas en nie soseer op individue nie. Data-ontleding is op hierdie wyse uitgevoer tydens die studie.

### 3.4 Gehalte

Die studie se geloofwaardigheid berus op die kwaliteit van die bronne wat gedurende hierdie studie gebruik is. Verskeie dokumente is versamel om uiteindelik die navorsingsvraag te beantwoord. Die BRICS-lidlande is tydens hierdie studie ’n

kernkonsep. Daarom het die navorser inligting oor die BRICS-lidlande ingesamel, verken en vergelyk.

Dit is belangrik dat die voor- en nadele, soos voorheen genoem, in ag geneem word wanneer die gehalte van die data ter sprake is. Die nadele is van so ’n aard dat indien genoegsame data ingesamel word, dit die negatiewe punte in positiewe punte kan verander. Die verwerking en die manier van stoor kan ook ’n bydrae tot die gehalte van die studie lewer omdat dit die navorser in staat stel om data vinnig na te slaan en te transkribeer.

## 3.5 Etiese aspekte

Voorgraadse studente en ook professionele navorsers moet etiese kodes, wat uit streng riglyne bestaan, gehoorsaam. Cohen *et al.* (2007:71) voer aan dat dit die vertrekpunt van ’n goeie navorsingstudie is. Soos reeds genoem, is dokumentontleding tydens hierdie studie gebruik. Daarom is geen vertroulike data of sensitiewe inligting in die studie gebruik nie. Die etiese riglyne van die Noordwes-Universiteit (2013) se Fakulteit Opvoedkunde is tydens hierdie studie toegepas.

Die volgende etiese gedragskodes van Denscombe (2010) is in die studie gevolg:

- Die navorsingskomitee van die Noordwes-Universiteit het ’n formele toestemmingsbrief aan die navorser uitgereik om te bevestig dat die studie aan die etiese kodes van die instansie voldoen.
- Die navorser moes te alle tye tydens die studie objektief bly.
- Die data en inligting wat ingesamel is, moes toeganklik wees en veilig bewaar word.
- Die doel van die navorsing is nie net om leemtes in die onderwysstelsel te identifiseer nie, maar ook om verdere ondersoek in te stel om sodoende verbeteringe of oplossings te vind om die onderwysstelsel te verbeter.

## 3.6 Steekproef

Daar bestaan twee metodes van steekproefneming, naamlik waarskynlikheids- en nie-waarskynlikheidsteekproefneming. In ’n nie-waarskynlikheidsteekproefneming word doelbewus die verteenwoordiging van die totale populasie vermy. Slegs ’n spesifieke of bepaalde groep van die populasie word voorgestel, byvoorbeeld ’n groep studente

wat ’n spesifieke taak afhandel of ’n groep onderwysers (Rivera, 2019; Vehovar, Toepoel, & Steinmetz, 2016). In kwalitatiewe navorsing word daar hoofsaaklik van doelgerigte nie-waarskynlikheidsteekproefneming gebruik gemaak (Loseke, 2017). In ’n doelgerigte steekproefneming kies die navorsers die deelnemers of deelnemende lande wat in die steekproef ingesluit moet word op grond van die tipiese karaktereienskappe of kenmerke wat vir die studie benodig word (Vehovar *et al.,* 2016). Die steekproef word op so ’n wyse saam gestel dat dit aan die spesifieke behoeftes van die studie voldoen (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Dié tipe steekproefneming word in verskillende soorte navorsing gebruik soos bv., om onder andere die verteenwoordigendheid te bewerkstellig ten einde vergelykings te tref (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Hierdie kwalitatiewe studie het van ’n doelgerigte nie-waarskynlikheidsteekproefneming gebruik gemaak ten einde relevante BRICS-dokumente wat handel oor ondersteuningdienste vir onderwysers te analiseer en te vergelyk. Hierdie tipe steekproef voldoen aan die vereistes van hierdie kwalitatiewe studie.

Hierdie studie handel oor die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande as ’n element van die komponent ondersteuningsdienste. Vir die huidige studie word amptelike en tersaaklike dokumentasie en beleide van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika as die steekproef ontleed en met mekaar vergelyk.

### 3.7 Betroubaarheid en geldigheid

De Beer (2017) noem dat die hoeveelheid data wat deur ’n verskeidenheid dokumente ingesamel word die betroubaarheid en geldigheid van die studie sal bepaal. Dokumente moet met mekaar vergelyk word om te verseker dat verskille en ooreenkomste tot die kwaliteitsverbetering van die data kan lei. Flick (2013) het bevind dat kristallisering die toepaslikste manier is om data in te samel om te verseker dat die geskrewe en numeriese data nie tydens die navorsing se insamelingsproses verlore sal gaan nie. Nieuwenhuis (2016) wys daarop dat kristallisering die wyse is waarop die betroubaarheid en geldigheid van ’n studie bepaal kan word. Kristallisering, soos Nieuwenhuis (2016) dit verduidelik, het te doen met inligting wat oor dieselfde

verskynsel handel, ongeag hoe die inligting na vore kom – numeries of geskrewe. Tydens hierdie studie word slegs een sosiale verskynsel ondersoek, wat die insameling van data beperk sodat dit betroubaar en geldig kan wees om kruisverwysings vanuit ander dokumente te gebruik.

## 3.8 Samevatting

Gedurende hierdie navorsing is daar van ’n kwalitatiewe vergelykende studie gebruik gemaak. Om aan die vereistes van die studie te voldoen, is groot hoeveelhede data ingesamel, ontleed en verwerk. Hierdie proses word deur data- en inhoudsontleding ondersteun. Die studie behels ’n sosiale verskynsel en kan nie noodwendig in numeriese data uitgedruk word nie, maar eerder in ryk literatuur wat uit verskeie dokumente bestaan. Die vergelykende metode is gebruik om die dokumente met mekaar te vergelyk. So is verskille en ooreenkomste uitgewys om die navorsingsvrae te beantwoord. Die fokus van die vergelykende metode berus op twee of meer lande se resultate. Tydens hierdie navorsing is daar spesifiek gefokus op ’n vergelyking tussen die BRICS-lidlande. Die studie poog om ’n verband tussen ondersteuningsdienste vir onderwysers in die verskillende BRICS-lidlande na vore te bring.

Die interpretivistiese paradigma is gebruik om die spesifieke verskynsel binne die sosiale konteks daarvan te bestudeer. Hierdie bestudering van data is voltooi deur datagenerering deur middel van dokumentontleding as ’n toepaslike tegniek tot die studie te gebruik. Die navorser het die nege stappe van die ontledingsproses, soos in hierdie hoofstuk verduidelik is, gevolg. Die betroubaarheid en geldigheid van die studie word deur die gebruik van kristallisering om die aard van die verskeidenheid dokumente vas te stel, verseker sodat die data op ’n kwalitatiewe manier omskryf kan word.

# HOOFSTUK 4: DIE AARD, OOREENKOMSTE EN VERSKILLE IN ONDERSTEUNINGSDIENSTE VIR ONDERWYSERS IN DIE BRICS-LIDLANDE

## 4.1 Inleiding

In hoofstuk 4 word die navorser se interpretasie van die tersaaklike dokumente wat in die inhoudsontleding ontleed is, weergegee om die primêre navorsingsvraag "Wat is die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande?" te beantwoord. Om die primêre navorsingsvraag te beantwoord, is gebruik gemaak van die volgende sekondêre navorsingsvrae:

- Wat is die ooreenkomste en verskille in ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande?
- Watter gepaste praktyke ten opsigte van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande kan geïdentifiseer en geïmplementeer word?

Om hierdie navorsingsvrae te beantwoord, is inhoudsontleding gebruik waarvolgens die data wat deur middel van dokumentontleding gegenereer en verwerk is, bespreek word. Eerstens word die dokumente wat gebruik is, benoem en volgens temas verdeel; tweedens word geïdentifiseerde temas aangebied; derdens word die geïdentifiseerde temas ontleed en vergelyk om ooreenkomste en verskille uit te wys; en laastens word daar oor die belangrikste gegewens met betrekking tot die navorsingsvraag besin en die gepaste praktyke om ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande te verbeter, word geïdentifiseer.

## 4.2 Dokumente

Die dokumente is versamel deur die volgende soekenjins te gebruik: Google Scholar, ERIC, JSTOR en African Journals (voorheen SAePublications). Die elektroniese dokumente, asook gedrukte boeke of artikels, is deur middel van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode ontleed, soos in hoofstuk 3 bespreek is. Hierdie dokumente word op 'n hardeskyf gestoor en veilig bewaar.

## 4.3 Temas geïdentifiseer vanuit die literatuur en ontleding

Temas is vanuit die literatuur geïdentifiseer en sal bespreek word om die navorsingsvraag te beantwoord. Die temas wat geïdentifiseer is, is mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde.

### 4.3.1 Die aard van ondersteuningsdienste in die BRICS-lidlande

In hierdie paragraaf word die primêre navorsingsvraag beantwoord. Die primêre navorsingsvraag lui: **Wat is die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande?** (sien paragraaf 1.4).

In paragrawe 2.3.4.2 tot 2.3.4.12 is elf ondersteuningsdienste vir onderwysers geïdentifiseer, naamlik biblioteekdienste, mediadienste, ouerleidingsdienste, regsadviesdienste, professionele ondersteuningsdienste, psigologiese en sosiale dienste, persoonlike finansiële adviesdienste, mediese adviesdienste, behuisingsdienste, pensioenfonds en vakbonde. Weens die lengte en omvang van hierdie studie en die beperkte navorsing beskikbaar, is op die volgende ondersteuningsdienste gefokus: mediadienste, pensioenfondse, regsadviesdienste en vakbonde. Elke ondersteuningsdiens word afsonderlik bespreek om te verseker dat die primêre en sekondêre navorsingsvrae beantwoord word.

### 4.3.2 Tema 1: Mediadienste

Mediadienste word as ’n ondersteuningsdiens aan onderwysers gebied deur hulpbronne (sien paragraaf 2.3.4.3) soos sosialemediaplatforms, radio, televisie, musiek, rolprente, video’s en webwerwe te gebruik (Considine, 2009; Steyn *et al*., 2017). Dit is die oudiovisuele hulpbronne wat onderwysers in die klaskamer gebruik om hul kennis te verryk en emosies en kulture in die klaskamer uit te beeld (Steyn *et al*., 2017). Onderwysers het opleiding, infrastruktuur en ondersteuning van die regering en private instansies nodig om mediadienste tot voordeel van hul onderrigmetodes te gebruik (Bingimlas, 2009; Louw, 2001; Trucano, 2015). Mediadienste beskik oor die vermoë om onderwysers wêreldwyd met mekaar te verbind deur gebruik te maak van private instansies, soos Khan Academy, wat vrylik op die internet beskikbaar is (Thompson, 2011). Onderwysers op internasionale vlak word aangemoedig om tegnologie in die klaskamer in te span en by die

skoolkurrikulum te integreer (Baek *et al.*, 2008). Die vergelykende metode is gebruik om die aard van mediadienste in die BRICS-lidlande met mekaar te vergelyk en daar word vervolgens op sekere subtemas gefokus.

#### 4.3.2.1 Subtema: Beskikbaarheid van mediadienste in openbare skole

##### 4.3.2.1.1 Brasilië

Field (2019) bevestig dat mediadienste in Brasilië beskikbaar is (sien tabel 4-1). Die aard van mediadienste in Brasilië stem ooreen met die ander BRICS-lidlande. Statistiek toon dat 75% van onderwysers gebruik maak van mediadienste en die gebruik van tegnologie by die kurrikulum inkorporeer (sien tabel 4-1). Tydens die Covid-19-pandemie is onderwysers in Brasilië genoodsaak om gebruik te maak van mediadienste om te verseker dat die leerproses nie belemmer word nie (World Bank, 2020b). Die gebruik van tegnologie tydens die Covid-19-pandemie lig uit dat daar ’n tekort is aan harde- en sagteware. Hierdie aspek is ook gevind by die ander BRICS-lidlande (World Summit on the Information Society, 2020:93). ’n Verskil rakende mediadienste wat wel uitgelig kan word, is dat 40% van openbare skole in Brasilië nie deelneem aan regeringsinisiatiewe vir mediadienste nie, alhoewel dit beskikbaar gestel word deur die regering (sien tabel 4-2). Die aard van private instansies wat eksterne hulp aan die regering bied om mediadienste te versterk, is sigbaar in sommige van die BRICS-lidlande.

##### 4.3.2.1.2 Rusland

Die gebruik van mediadienste in Rusland is die verantwoordelikheid van die regering (Beckingham, 2019; Lewis, 2020). Rusland word geïdentifiseer as ’n voorloper op die gebied van mediadienste  mediategnologie (tabel 4-1), waar onderwysers gebruik maak van mediadienste. Lewis (2020) noem die aard van ondersteuning in mediadienste in Rusland merkwaardig, aangesien private instansies en die regering inkoop in die tegnologiese inisiatiewe wat deel vorm van mediadienste (sien tabel 4-1). Die Covid-19-pandemie het onderwysers die geleentheid gebied om hul kennis oor mediadienste op te skerp, aangesien afstandsonderrig moes plaasvind deur middel van mediadienste (Statista, 2020). Onderwysers het voorheen ook gebruik gemaak van mediadienste in die klaskamer en het formele opleiding daarvoor ontvang. Dit het bygedra tot die sukses van die gebruik van mediadienste tydens die Covid-19-

pandemie (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD, 2019). Rusland fokus nie net op die hede nie, maar voorsien geleenthede vir onderwysers om in die toekoms tegnologiese verbeteringe aan te bring om mediadienste ten volle in die klaskamer te kan benut.

#### 4.3.2.1.3 Indië

Mediadienste word sigbaar in Indië gebruik omdat tegnologiese inisiatiewe deel vorm van die klaskamer (Khirwadkar, 2007:86). Dit is op nasionale vlak prioriteit om die kurrikulum aan te pas om mediadienste te inkorporeer (Roy, 2017:265). Mediadienste kan nie gelewer word sonder die nodige infrastruktuur en toerusting nie. Nayark en Baker (2014:19) noem dat openbare skole toegerus word met die nodige rekenaarsentrums om te verseker dat mediadienste in skole gebruik kan word. Die meeste onderwysers gebruik mediadienste in die klaskamer, wat moontlik gemaak word deur private maatskappye, soos Dell en Microsoft, wat verseker dat onderwysers die nodige ondersteuning in die gebruik van mediadienste ontvang (Aggarwal, 2010; Suckow, 2010). Nie net private instansies lewer ’n bydrae tot die sukses van mediadienste nie, maar ook die regering deur universiteitsopleiding met betrekking tot mediadienste deur middel van beleide te implementeer (National Council on Teacher Education, 2009).

#### 4.3.2.1.4 China

In China word mediadienste op groot skaal (90%) gebruik op nasionale vlak, waar die aard van mediadienste sigbaar is in die implementering van tegnologiese inisiatiewe (Zhu *et al.*, 2011:33). Ondersteuning word vanaf die regering asook private instansies ontvang om te verseker dat mediadienste vooruitgang in openbare skole toon (sien tabel 4-1). Die navorsing dui egter aan dat nie alle openbare skole vooruitgang op hierdie gebied toon nie, aangesien landelike openbare skole nie dieselfde mediaondersteuningsdienste geniet nie (Ministry of Education of the People’s Republic of China, 2016). Die onsuksesvolle gebruik van mediadienste is die sameloop van min belangstelling en oningeligte onderwysers (Guo & Yang, 2016:596). Die Covid-19-pandemie het egter nuwe deure oopgemaak vir mediadienste en die gebruik daarvan in China (Ministry of Education of the People’s Republic of China 2020). Die regering het ’n beleid geïmplementeer waarvolgens

klasse opgeskort is sonder om leer en onderrig op te skort deur te verseker dat onderwysers mediadienste tydens die Covid-19-pandemie gebruik.

#### 4.3.2.1.5 Suid-Afrika

Die regering en private instansies werk saam om mediadienste suksesvol te integreer in die klaskamer (Botha, 2015:4; Taylor & Van der Merwe, 2019). Die regering inkorporeer mediadienste binne die kurrikulum om lewenslange leer te verseker en om die proses van leer vir leerders interessant te hou (Botha, 2015:4). Die regering werk saam met private instansies, soos MTN, om te verseker dat openbare skole mediadienste ten volle kan implementeer. Die Covid-19-pandemie het leerders en onderwysers in ’n bevoorregte posisie geplaas om gebruik te maak van opvoedkundige programme wat ondersteuning bied om leer te laat voortgaan deur middel van die gebruik van mediadienste (Mastercard Foundation, 2020). Die tekort aan tegnologie en hulpbronne se gaping word vergroot deur die toename in diefstal wat die onderwyser terughou om mediadienste ten volle te kan gebruik (Mafora, 2013:37).

### 4.3.2.2 Subtema: Opleiding vir onderwysers in die gebruik van mediadienste

#### 4.3.2.2.1 Brasilië

Die aard van ondersteuning in verband met opleiding van onderwysers in die gebruik van mediadienste is sigbaar in die Brasilië. Dit blyk wel dat onderwysers nie genoegsame opleiding vanaf die regering ontvang, wat as ’n tekortkoming in Brasilië geïdentifiseer kan word. Die aard van opleiding word versterk deur die ondersteuning van mentors, kollegas en vriende (sien tabel 4-1). Die Covid-19-pandemie noodsaak onderwysers om mekaar te ondersteun en op te tree as mentors in die gebruik van mediadienste. Onderwysers maak meer gebruik van toeganklike mediadienste, soos die WhatsApp-toepassing wat op onderwysers en leerders se selfone beskikbaar is, om te verseker dat die leerproses nie gestop word tydens die Covid-19-pandemie nie (Mizne, 2020). Die meeste onderwysers moet hul eie opleiding betaal en toerusting, hardeware en sagteware aankoop. Die aankoop van toerusting en opleiding is egter nie verpligtend nie. Die opleiding van onderwysers is van veranderende aard, aangesien tegnologie voortdurend verander en onderwysers hul vaardighede en

kennis moet opknap om by te hou met die veranderinge wat plaasvind in die gebruik van mediadienste.

#### 4.3.2.2.2 Rusland

Die aard van ondersteuningsdienste in verband met opleiding vir onderwysers in mediadienste is sigbaar in Rusland. Onderwysers het persoonlike groei en ontwikkeling nodig om te verseker dat hulle mediadienste in die klaskamer kan toepas (Varlamova *et al.,* 2017). Private instansies, soos Microsoft, Google en Intel, ondersteun onderwysopleiding deur werkswinkels aan te bied en onderwysers aan te moedig om hul vaardighede te verbeter (Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, 2018). ’n Tekort aan opleiding word gerapporteer en professionele hulp moet steeds aan onderwysers verleen word (Nikolaev & Chugunov, 2012:35). Die regering is van mening dat mediadienste nog nie sy volle potensiaal in die klaskamer bereik het nie en dat daar nie genoeg interaktiewe aktiwiteite in die klaskamer plaasvind nie (Nikolaev *et al*., 2012:49).

#### 4.3.2.2.3 Indië

Die aard van opleiding van onderwysers in die gebruik van mediadienste is beskikbaar in Indië juis omdat die Indiese National Institute of Educational Planning and Administration (2015) se studies toon dat 79% van onderwysers opleiding met betrekking tot mediadienste ontvang het. Die opleiding wat aan onderwysers in Indië gebied word, toon ’n verbetering van kennis en vaardighede om mediadienste in die klaskamer toe te pas (Ministry of Human Resource Development, 2010). Onderwysers se opleiding kan enige plek virtueel plaasvind deur gebruik te maak van skootrekenaars wat verbind word met die internet (Aggarwal, 2010). Die regering fokus op voor-opleidingsprogramme om te verseker dat onderwysers bekwaam is om mediadienste in die klaskamer te implementeer sodra hul loopbaan in die onderwys begin (Devi *et al*., 2012). Onderwysers word opgelei, maar dit is nie duidelik dat daardie opleiding geïmplementeer word en of dit werklik ’n verskil maak in die sukses van mediadienste nie (Byker, 2014; National Institute of Educational Planning and Administration, 2015). Die tyd beskikbaar in die klaskamer om mediadienste te implementeer is nie voldoende nie en daarom word mediadienste nie as hoofprioriteit in die klaskamer beskou in Indië nie (sien tabel 4-2).

#### 4.3.2.2.4 China

Die opleiding vir onderwysers in die gebruik van mediadienste is in China sigbaar. Opleiding vir onderwysers is beskikbaar om mediadienste in die klaskamer te gebruik. Meer as tien miljoen onderwysers het in 2012 opleiding in die gebruik van mediadienste ontvang (Zhu *et al*., 2011:34). China se onderwysers ontvang voorgraadse opleiding in die gebruik van mediadienste tydens hul universiteitsopleiding (sien tabel 4-1). Nikolopoulou en Gialamas (2009) het in hul navorsing bewys dat die opleiding van onderwysers ŉ direkte verband hou met die implementering van mediadienste in die klaskamer. Die skole is daarvoor verantwoordelik om onderwysopleiding te bied en te verseker dat mediadienste geïmplementeer word (Guo & Yang, 2016:595). Daar is wel steeds onderwysers wat teenkanting bied in die gebruik van mediadienste, maar dit is slegs 1,7% van onderwysers in China (Guo & Yang, 2016:597). Die Covid-19-pandemie het onderwysers in die posisie geplaas om inderhaas kort kursusse te volg om hulp te ontvang met opleiding in die gebruik van mediadienste (Zhang *et al.*, 2020:3).

#### 4.3.2.2.5 Suid-Afrika

Die aard van ondersteuningsdienste wat op mediadienste en onderwysopleiding gefokus is, kan ook in Suid-Afrika aangetoon word. Leerprogramme word tot onderwysers se beskikking gestel om mediadienste en die nut daarvan te begryp en dit in die klaskamer te implementeer (Alfreds, 2016; Departement van Basiese Onderwys, 2016). Die tekort aan toerusting en opleiding plaas onderwysers onder druk om ŉ sukses van mediadienste te maak onder sulke moeilike omstandighede (Chigona & Chigona, 2010:1). In tabel 4-2 word die uitdagings wat onderwysers in Suid-Afrika moet oorkom om mediadienste in die klaskamer te implementeer in meer besonderhede verduidelik. Dit is egter duidelik dat die gebrek aan vaardighede en kennis van onderwysers die suksesvolle gebruik van mediadienste beperk (Botha, 2015:22; Taylor *et al*., 2019:6). Die Covid-19-pandemie het sekere opleidingskursusse tot niet laat gaan weens gesondheidsmaatreëls (Mbinqo-Gigaba, 2020).

#### 4.3.2.3 Subtema: Vroeëloopbaanontwikkeling met betrekking tot mediadienste

##### 4.3.2.3.1 Brasilië

Die aard van ondersteuningsdienste in Brasilië word getoon deur die mentorskap wat gebied word. Onderwysers inkorporeer mediadienste in die klaskamer en verseker dat tegnologie deel vorm van die kurrikulum (Paulo, 2016:19). Vroeëloopbaanonderwysers toon ’n gebrek aan selfvertroue en dit belemmer die gebruik van mediadienste in die klaskamer (Esteves *et al.,* 2015:71).

##### 4.3.2.3.2 Rusland

Rusland se onderwysers in die vroeëloopbaanfase bevestig dat hulle opleiding vanaf hul mentors ontvang, maar dit is slegs 30,3% van onderwysers wat hierdie ondersteuning ontvang. Hierdie tekort aan ondersteuning vanaf mentors kan veroorsaak dat onderwysers in die vroeëloopbaanfase onseker is oor die gebruik en implementering van mediadienste in die klaskamer. Die aard van vroeëloopbaanontwikkeling met betrekking tot mediadienste toon dat mentorskap ’n groot rol speel in die ondersteuning van onervare onderwysers sodat die gebruik van mediadienste met gemak geïmplementeer kan word (Miao & Domiter, 2019).

##### 4.3.2.3.3 Indië

Die aard van vroeëloopbaanontwikkeling met betrekking tot mediadienste in Indië is afhanklik van mentorskap om sukses te verseker (Roy, 2017:263). Onderwysers in Indië maak gebruik van mediadienste nie net in die klaskamer nie, maar ook as eksterne hulpbron om hulpbronne onder kollegas te versprei en mentorskap aan te moedig. Indië se beleidmakers erken die belangrikheid van mediadienste en wil dit graag by universiteitsopleiding inkorporeer (National Council on Teacher Education, 2009). Vroeëloopbaanonderwysers in Indië ontvang nie die nodige motivering om mediadienste te implementeer nie. Die lae vlak van motivering kan die gevolg wees van ’n tekort aan befondsing of te min selfvertroue onder beginneronderwysers (Kundu, 2018:351).

#### 4.3.2.3.4 China

Die vroeëloopbaanonderwyser in China het ’n tekort aan selfvertroue en dit verhinder hulle om mediadienste te implementeer (Hu & McGrath, 2011). Die aard van mediadienste in vroeëloopbaanontwikkeling is duidelik afhanklik van goeie mentorskap (Deng *et al.,* 2014). Volgens Zhu *et al.* (2010) moedig mentors jong onderwysers aan om mediadienste in die klaskamer te implementeer en om mini-opleidingskursusse by te woon.

#### 4.3.2.3.5 Suid-Afrika

Suid-Afrika se vroeëloopbaanonderwysers ontvang ondersteuning vanaf universiteite wat opleiding gefokus op die gebruik van mediadienste in die klaskamer in voorgraadse studies inkorporeer (Ramsaroop, 2015:132). Ondersteuningsdienste met betrekking tot die vroeëloopbaanonderwyser is afhanklik van mentorskap en ondersteunende opleidingsprogramme (Eady, 2013:21). Dit is ook sigbaar dat mediadienste in die klaskamer geïnkorporeer word aangesien daar ondersteuning deur ’n mentor verleen word (Taylor & Van der Merwe, 2019:6). Onderwysers in Suid-Afrika het wel ’n tekort aan selfvertroue en die vermoë om mediadienste as ondersteunende onderrigmiddel te gebruik. Hierdie kwessie verhoed onderwysers om die werklike potensiaal van mediadienste te ontdek (Botha, 2015:123).

### 4.3.2.4 Subtema: Middelloopbaanontwikkeling met betrekking tot mediadienste

#### 4.3.2.4.1 Brasilië

Ondersteuningsdienste vir die middelloopbaanonderwyser is beskikbaar gedurende die gebruik van mediadienste. Opleiding en kursusse word deurlopend aan onderwysers gebied (Paulo, 2016:24). Die teenwoordigheid van mediadienste verseker egter nie noodwendig die gebruik daarvan nie; baie middelloopbaanonderwysers het byvoorbeeld ’n wanopvatting oor die gebruik van mediadienste en verkies om dit nie gedurende klastyd te gebruik nie (Esteves *et al*., 2015:71).

#### 4.3.2.4.2 Rusland

Rusland se ondersteuningsdienste van middelloopbaanontwikkeling met betrekking tot mediadienste word versterk deur die opleiding wat aan onderwysers gebied word om te verseker dat mediadienste ten volle in die klaskamer aandag kan geniet (OECD, 2019:4). Data oor Rusland toon dat 69% van onderwysers hierdie opleiding ontvang om mediadienste te inkorporeer (sien tabel 4-1).

#### 4.3.2.4.3 Indië

Indië se middelloopbaanonderwysers ontvang voortdurend opleiding in die gebruik van mediadienste. Hierdie deurlopende opleiding bevestig die aard van ondersteuningsdienste en die teenwoordigheid van ondersteuning aan onderwysers (Trust, 2018:23). Die middelloopbaanonderwyser is egter nie ingelig oor al die voordele wat mediadienste vir die onderwyser inhou nie en assosieer mediadienste met die jonger generasie (Kundu, 2018:350).

#### 4.3.2.4.4 China

China is van mening dat tegnologie teen ’n groot spoed verander en dat mediadienste voortdurend die klaskamer en manier van onderrig beïnvloed. Adcock en Bolick (2011) identifiseer aanlyn klasse wat vir onderwysers en leerders beskikbaar is as die oplossing om op hoogte te bly van nuwe mediadienste en tegnologiese inisiatiewe. Die aard van mediadienste met betrekking tot middelloopbaanonderwysers is afhanklik van die positiewe houding wat onderwysers toon teenoor die gebruik van mediadienste in die klaskamer (Shawer, 2010:179).

#### 4.3.2.4.5 Suid-Afrika

Die Human Resource Development Council of South Africa (HRDC, 2014:26) beklemtoon die belangrikheid van indiensopleiding van onderwysers waar hulle werkswinkels om mediadienste in hul klaskamer te inkorporeer, bywoon.

#### 4.3.2.5 Subtema: Laatloopbaanontwikkeling met betrekking tot mediadienste

##### 4.3.2.5.1 Brasilië

Die aard van Brasilië se laatloopbaanontwikkeling met betrekking tot mediadienste is sigbaar in onderwysopleiding wat aangebied word deur mentoronderwysers wat hul kennis wil deel en mediadienste in onderrig wil inkorporeer (Fidalgo-Neto *et al*., 2009:679). Mentors speel 'n belangrike rol in die sukses van mediadienste, maar daar word ook 'n negatiewe konnotasie geheg aan laatloopbaanonderwysers en mediadienste. Laatloopbaanonderwysers verg baie meer motivering vanaf die regering en skoolbestuur om aan die einde van hul onderrigloopbaan nuwe onderrigmetodes te implementeer (Paulo, 2016:14). Die positiewe uitwerking wat mediadienste op onderwysers het, word weereens uitgelig in die verligting van die werkslading wanneer hulpbronne elektronies tussen onderwysers verdeel word en sekere mediadienste in die klaskamer gebruik word (Esteves *et al.*, 2015:71).

##### 4.3.2.5.2 Rusland

Rusland verwag van sy laatloopbaanonderwysers om as mentors op te tree en verhoudings met ander onderwysers te bou. Die aard van ondersteuningsdienste met betrekking tot mediadienste in die laatloopbaanontwikkeling van onderwysers in Rusland berus op die sukses van lewenslange leer van mentors wat dan ook aan ander onderwysers aangebied word (Unesco, 2011:17). Dit is ook sigbaar dat onderwysers in hierdie laatloopbaanfase rigied is en moeilik aanpas by nuwe tegnologiese inisiatiewe of die gebruik van mediadienste in die klaskamer (Pinskaya *et al.*, 2016:47).

##### 4.3.2.5.3 Indië

Indië het bevind dat die betrokkenheid van mentorskap versterk word deur organisasies soos Intel te betrek om opleiding aan ervare onderwysers te bied ten einde mentors die geleentheid te bied om minder ervare onderwysers op te lei (Centre For Training & Professional Development, 2015). Die aard van ondersteuningsdienste met betrekking tot die laatloopbaanontwikkeling van onderwysers word gekenmerk deur die negatiewe houding van laatloopbaanonderwysers wat gekant is teen die gebruik van mediadienste (Devi *et al*., 2012; Kundu, 2018:351).

#### 4.3.2.5.4 China

Mentorskap in China vind plaas deur opleidingskursusse op provinsiale vlak aan te bied om te verseker dat alle onderwysers nasionaal die geleentheid gegun word om opleiding te ontvang met betrekking tot mediadienste (Zhu *et al*., 2011:34). Die mentors tree as leiers vir ander onderwysers op, maar negatiwiteit en onbetrokkenheid van laatloopbaanonderwysers word as probleem geïdentifiseer (Bingimlas, 2009). Die ondersteuningsdienste met betrekking tot mediadienste in die laatloopbaanontwikkelingfase toon dat mentors die sleutel tot sukses is in die implementering en opleiding van onderwysers in die gebruik van mediadienste. Dit is egter belangrik dat die negatiewe siening van laatloopbaanonderwysers verander moet word deur motivering en bemoediging.

#### 4.3.2.5.5 Suid-Afrika

Die aard van ondersteuningsdienste met betrekking tot mediadienste in die laatloopbaanfase van onderwysers word geïdentifiseer deur die betrokkenheid van mentorskap en die gebruik van kundiges op die gebied van tegnologie om onderwysers op te lei (HRDC, 2014:23). Die bekende Khanya-projek het geld, tyd en kennis belê in die ontwikkeling van onderwysers se kennis met betrekking tot mediadienste. Ongelukkig het hierdie projek nie die verwagte sukses behaal nie juis omdat onderwysers in die laatloopbaanfase nie daarin geïnteresseerd was om mediadienste te implementeer en te gebruik nie (Van Wyk, 2011:1). Die Covid-19-pandemie het nuwe lig op die gebruik van mediadienste in die laatloopbaanfase gewerp waar laatloopbaanonderwysers afhanklik was van mediadienste om onderrig te gee (Jet Education Services, 2020).

### 4.3.3 Identifisering van ooreenkomste en verskille met betrekking tot mediadienste

Volgens die vergelykende metode (sien paragraaf 3.2.5) word die ooreenkomste (tabel 4-1) en verskille (tabel 4-2) met betrekking tot mediadienste in die BRICS-lidlande uitgelig. Die ooreenkomste volgens hierdie studie verwys na die BRICS-lidlande wat almal oor dieselfde kenmerke beskik, terwyl die verskille verwys na die vlak waartoe die kenmerke verskil. Die ooreenkomste en verskille is geïdentifiseer tydens die bespreking van die aard van ondersteuningsdienste in die BRICS-lidlande

(sien paragraaf 4.3.1). In hierdie paragraaf word die sekondêre navorsingsvraag “Wat is die ooreenkomste en verskille van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande?” beantwoord.

**Tabel 4-1: Ooreenkomste met betrekking tot mediadienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande**

| Tema: Mediadienste | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Subtemas** | **Brasilië** | **Rusland** | **Indië** | **China** | **Suid-Afrika** |
| Beskikbaarheid van mediadienste in openbare skole | Die helfte van die onderwysers in Brasilië het verslag gedoen dat hulle tegnologie as ’n hulpmiddel in die klaskamer gebruik. Dit sluit in die gebruik van aanlyn programme, video’s en voorbereide lesplanne wat aanlyn beskikbaar gestel word (Brazilian Network Information Center, 2012:35; Field, 2019).<br><br>Die Brazilian Network Information Center (2012) toon in sy statistiek dat 75% van die onderwysers wat | Russiese skole het die tegnologiese kern geword waar interaktiewe witborde, klankstelsels en tegnologiese inisiatiewe geïmplementeer word en onderwysers se belangstelling in dié inisiatiewe toeneem (Smirnova, 2012).<br><br>Tans gebruik 69% van onderwysers in Rusland tegnologie in die klaskamer, en dit sluit formele opleiding daarin in (OECD, 2019).<br><br>Massive Open Online Courses (2020), is as een | Indië toon vooruitgang in tegnologiese ontwikkeling in die onderwyssektor. Vanaf 2007 word tegnologie en die gebruik daarvan in die klaskamer as ’n integrale deel van onderwys beskou. (Khirwadkar, 2007:86).<br><br>’n Modelkurrikulum sal ontwikkel word waar tegnologie in die klaskamer op nasionale vlak geïmplementeer word (Roy, 2017:265).<br><br>Die openbare skole in Indië begin infrastruktuur bou | China het in 2010 bevestig dat 90% van sy skole op nasionale vlak die gebruik van tegnologie en die internet in die klaskamer geïmplementeer het (Zhu *et al*., 2011:33). In China gebruik 3,27 miljoen onderwysers mediadienste in die klaskamer (Wang *et al.*, 2018:198).<br><br>Tans gebruik 94% van die onderwysers in China tegnologie in die klaskamer (Guo & Yang, 2016:596). | In die Wes-Kaap toon navorsing dat 79% van Afrikaanse onderwysers tegnologie in die klaskamer benut (Taylor & Van der Merwe, 2019).<br><br>Onderwysers wat mediadienste in die kurrikulum integreer, kan die werk vir leerders interessant maak en verseker dat leer ’n genotvolle proses is (Botha, 2015:4).<br><br>Die Gautengse onderwysdepartement het met ’n FabLab-inisiatief begin, waar |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | toegang tot die nodige tegnologiese toerusting het, wel van tegnologie in die klaskamer gebruik maak.<br><br>Onderwysers in Brasilië het gebruik gemaak van die Futura Chanel en YouTube-video's om vir leerders klas te gee om te verseker dat onderrig tydens die Covid-19-pandemie voortgaan (World Bank, 2020b).<br><br>Covid-19 het onderwysers tot die besef laat kom dat hulle nie genoegsame harde- en sagteware het om aanlyn klas te gee nie; daarom was afstandsleer in sommige gevalle | van 30 belowende tegnologiese inisiatiewe geïdentifiseer wat tot die jaar 2028 onderrig in die veld van afstandsleer dramaties kan verander deur van tegnologie gebruik te maak.<br><br>Die tekort aan finansiële ondersteuning deur die regering lei daartoe dat skole nie voldoende harde- en sagteware, hulpbronne of infrastruktuur het om te vorder nie (Nikolaev *et al*., 2012:50).<br><br>Openbare skole in Rusland het ondersteuning vanaf die Skolkovo-projek en die Russiese Microsoft- | om ten volle toegeruste rekenaarsentrums vir leerders en onderwysers beskikbaar te stel aangesien daar 'n tekort aan harde- en sagteware heers (Nayark & Baker, 2014:19).<br><br>Volgens die Central Square Foundation (s.a.) gebruik sewe uit tien onderwysers tegnologie op 'n weeklikse basis in die klaskamer.<br><br>Dell, Intel en Microsoft bevorder onderwysopleiding in mediadienste deur aanlyn opleidingsmodules aan onderwysers beskikbaar te stel (Aggarwal, 2010; Suckow, 2010). | Plattelandse openbare skole het nie die nodige infrastruktuur en tegnologie om mediadienste in die skole te implementeer nie (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2016). | mobiele klaskamers ingerig is om onderwysers deur demonstrasies op te lei en om die belangrikheid van mediadienste en die gebruik van tegnologie in die klaskamer te beklemtoon (Botha, 2015:122).<br><br>Danksy die Covid-19-pandemie kon onderwysers en leerders van tegnologie soos die Siyavula Education-program gebruik maak wat deur die minister van Basiese Onderwys, MTN en private instansies ondersteun word (Mastercard Foundation, 2020). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | onsuksesvol (World Bank, 2020a:4; World Summit on the Information Society, 2020:93).<br><br>Die regering het $50 miljoen aan die Um Computador por Aluno-projek bestee wat verseker dat tegnologie in openbare skole geïmplementeer kan word (Universidade de São Paula, 2011). | onderneming ontvang om die digitale projek in Rusland te implementeer om sodoende te verseker dat onderrig verbeter en toegang tot onderrig oral vir onderwysers en leerders beskikbaar is (Miao & Domiter, 2019).<br><br>Die regering het 57% van die innoverende opvoedkundige programme ondersteun (Nikolaev & Chugunov, 2012:57). | Beleidmakers toon belangstelling in universiteitsopleiding aan studenteonderwysers in mediadienste (National Council on Teacher Education, 2009). | | Meer as 100 interaktiewe witborde is in die Wes-Kaap gesteel. Dit verhoed dat onderwysers tegnologiese inisiatiewe in die klaskamer kan gebruik (Alfreds, 2016). |
| Opleiding vir onderwysers in die gebruik van mediadienste | Die Brazilian Network Information Center (2012:35) het bevind dat 7% van die onderwysers in Brasilië professionele | 'n Opname het bekend gemaak dat 15% van die onderwysers in Rusland graag hul vaardighede in rekenaar- en inligtingstegnologie | Volgens NUEPA (2015) toon navorsing dat 79% van onderwysers in Indië opleiding in die gebruik van mediadienste in die | In 2012 is tien miljoen onderwysers in China die geleentheid gebied om opleiding te ontvang (Zhu *et al*., 2011:34). | Met ongeveer 400 000 onderwysers in Suid-Afrika is dit belangrik dat onderwysers opleiding ontvang en hul vaardighede |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | opleiding rakende mediadienste ontvang het.<br><br>Onderwysers word aangemoedig om tegnologie in die klaskamer te gebruik deur dit deel van die kurrikulum te maak en dit in die klaskamer te gebruik tydens leerderaktiwiteite (Paulo, 2016:17).<br><br>Onderwysers het 'n agterstand in opleiding en opleidingshulpbronne, soos harde- en sagteware (Prado *et al.*, 2011:3; Universidade de São Paula, 2011:7). | wil opskerp (Anon., 2018).<br><br>Persoonlike ontwikkeling kan kursusse, opleidingsessies en werkswinkels insluit wat kenners op Google, Intel en Microsoft laat inkoop om werkswinkels aan te bied (Smirnova, 2012).<br><br>Varlamova *et al*. (2017) het bevind dat onderwysers persoonlike ontwikkeling nodig het om hul vaardighede in tegnologie op te knap. | klaskamer ontvang het.<br><br>Die beskikbaarheid van internet-onderwysopleiding in Indië bevorder die kennis en vaardighede van onderwysers (Ministry of Human Resource Development, 2010).<br><br>Skootrekenaars kan aan die internet verbind word en sodoende kan onderwysers by aanlyn opleidingsprogramme inskakel (Aggarwal, 2010).<br><br>Die regering is van mening dat voor-indiensnemingsopleiding met betrekking tot mediadienste nodig is, maar ook tydens die onderwyser se | Die East China Normal University motiveer onderwysers deur in onderwysers te belê om voorgraadse opleiding in die gebruik van tegnologie en indiensopleiding as onderwysers te ontvang (Zhu *et al*., 2011:35). | ontwikkel word om tegnologie in die klaskamer te gebruik (Alfreds, 2016).<br><br>Die Khanya-projek was enig in sy soort en het vanaf 2001 tot 2012 ongeveer 27 000 onderwysers in Suid-Afrika opgelei om mediadienste in die klaskamer te gebruik. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | loopbaan (Devi *et al*., 2012). | | |
| Vroeëloopbaan-ontwikkeling met betrekking tot mediadienste | Onderwysers kry mentors by die skool om te verseker dat tegnologie deel vorm van die kurrikulum in die klaskamer (Paulo, 2016:19).<br><br>In 2013 het 83% van die onderwysers in Brasilië tydens hul studies opleiding in die gebruik van tegnologie ontvang (Souza *et al*., 2017:286). | Mentoronderwysers word in Rusland gebruik om onervare onderwysers te ondersteun (Light *et al.,* 2007; Miao & Domiter, 2019).<br><br>Die gebruik van tegnologie in die onderwys is deur die regering as belangrik geïdentifiseer en onderwysers word ondersteun om sodoende lewenslange leer te bevorder om voortdurend opleiding te ontvang (Revinova *et al.*, 2015). | Mediadienste word nie net in die klaskamer gebruik nie, maar dien ook as ondersteuningsmiddel vir onderwysers deur inligting met kollegas te deel waar mentorskap bevorder word (Roy, 2017:263).<br><br>Beleidmakers in Indië beplan om mediadienste by onderwysers se universiteitsopleiding in te sluit (National Council on Teacher Education, 2009). | Zhu *et al*. (2010) en Kay (2006) het bevind dat ’n verskeidenheid mini-opleidingskursusse in die vroeëloopbaanfase tot voordeel van die onderwyser sal wees.<br><br>Vroeëloopbaanonderwyser toon ’n positiewe houding teenoor die gebruik van tegnologie in die klaskamer; daarom is hulle meer geneig om die inisiatiewe wat deur hul mentors gedeel word in die klaskamer te implementeer (Deng *et al.,* 2014). | Eady (2013:21) en Taylor en Van der Merwe (2019:6) het bevind dat dit nodig is om jong onderwysers op te lei om tegnologie in die klaskamer te integreer.<br><br>Die beskikbaarheid van tegnologie soos wi-fi en elektroniese handboeke word by onderwysers se universiteitsopleiding geïnkorporeer om te verseker dat onderwysers die vaardighede het om tegnologie in die klaskamer te gebruik (HRDC, 2014:26; Ramsaroop, 2015:132). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Middelloopbaan-ontwikkeling met betrekking tot mediadienste | Onderwysers ontvang opleiding deur middel van kursusse wat deur die regering aangebied word (Paulo, 2016:24). | Die opleiding van onderwysers met betrekking tot die gebruik van tegnologie word in 69% van die onderwysers se opleiding ingesluit (OECD, 2019:4). | Voortdurende opleiding van onderwysers is die sleutel tot die suksesvolle gebruik van mediadienste in die klaskamer. Dit kan deur middel van aanlyn opleidingsessies aan onderwysers gebied word (Devi *et al.*, 2012; Trust, 2018:23) | Middelloopbaan-onderwysers het ’n positiewe houding teenoor die ontwikkeling en gebruik van tegnologie in die klaskamer (Shawer, 2010:179; Zhang, 2018). | Unesco (2011) wil professionele groei by onder andere onderwysers verbeter deur op die integrasie van tegnologie in die klaskamer te fokus.<br><br>Die HRDC (2014:26) beklemtoon die belangrikheid van indiensopleiding en werkswinkels asook kort kursusse wat die onderwyser kan ondersteun. |
| Laatloopbaan-ontwikkeling met betrekking tot mediadienste | Die sukses van onderwysopleiding is te danke aan onderwysers wat hul kennis met ander onderwysers deel en as mentors optree (Fidalgo-Neto *et al.,* 2009:679). | Daar word van onderwysers verwag om as mentors op te tree en verhoudings met ander onderwysers te versterk deur ondersteuning vir mekaar te bied en lewenslange leer aan te moedig. (Unesco, 2011:17). | Intel bied ’n Train the Trainer-model aan wat fokus op ervare onderwysers wat aanvullende opleiding ontvang om as mentor op te tree vir onderwysers in hul skool om mediadienste ten volle te kan benut (Centre For Training | Ervare onderwysers word nasionaal opgelei om as mentor vir ander onderwysers op te tree deur opleidingskursusse provinsiaal aan te bied (Zhu *et al*., 2011:34). | Leergeleenthede wat voortdurend vir onderwysers aangebied word, kan daartoe lei dat onderwysers as mentors vir ander kan optree en as professionele tegnologiese kenners in die onderwys |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Die regering wil onderwysers aanmoedig en motiveer om tegnologie in die klaskamer te gebruik (Paulo, 2016:14). | Laatloopbaanonderwysers is rigied in hul onderrigstyl en wil nie aanpassings maak nie. Daarom gebruik baie van hulle nie tegnologie in die klaskamer nie (Pinskaya *et al.*, 2016:47). | & Professional Development, 2015).<br><br>Laatloopbaanonderwysers is geneig om die gebruik van tegnologie af te keur omdat hulle nie die vaardighede en kennis het om tegnologie in die klaskamer te implementeer nie (Devi *et al*., 2012; Kundu, 2018:351). | Ervare onderwysers tree as mentors en leiers in die onderwysstelsel op (Zheng, 2016).<br><br>Bingimlas (2009) het bevind dat onderwysers in die laatloopbaanfase nie oor die nodige motivering en selfvertroue beskik om tegnologie in die klaskamer te implementeer nie. Dit lei daartoe dat onderwysers ’n negatiewe siening van mediadienste toon. | geïdentifiseer kan word (Carlson & Gardio, 2002:9; HRDC, 2014:23).<br><br>Die Khanya-projek het te veel tyd spandeer aan onderwysopleiding vir onderwysers wat nie mediadienste in die klaskamer wil implementeer nie en wat ’n negatiewe houding teenoor mediadienste toon (Van Wyk, 2011:1). |

**Tabel 4-2: Verskille met betrekking tot mediadienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande**

| Mediadienste | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Subtema** | **Brasilië** | **Rusland** | **Indië** | **China** | **Suid-Afrika** |
| Beskikbaarheid van mediadienste in openbare skole | Trucano (2011) het bevind dat 40% van die openbare skole nie aan die tegnologiese inisiatiewe wat deur die regering geïmplementeer word, deelneem nie.<br><br>Padro *et al*. (2011) is van mening dat daar 'n tekort aan finansiële ondersteuning met die implementering van tegnologie in die klaskamer is, veral in skole in landelike gebiede.<br><br>Nova Escola (2016) is een van die nie-winsgewende | Onderwysers het tydens die Covid-19-pandemie aangetoon dat 28% van hulle nie afstandsleer kan toepas nie omdat daar nie aanpassings daarvoor in die kurrikulum gemaak is nie (Statista, 2020).<br><br>Eugene Viscovic, president van die internasionale markafdeling by Promethean, het 8 700 interaktiewe witborde in Moskou geïnstalleer (Smirnova, 2012). Statista (2020) toon aan dat 13% van die onderwysers | Minder as 9% van die onderwysers in openbare skole het toegang tot die internet (Bharadwaj, 2007). In 2004 het openbare skole wat toegang tot een rekenaar gehad het, dit as 'n luuksheid beskou (Azim Premji Foundation, 2004). Slegs 13% van die openbare skole in Indië het toegang tot rekenaars (Azim Premji Foundation, 2008).<br><br>Die regering het die inligtings- en kommunikasietegnologie-beleid in 2013 | Altesaam 6% van die onderwysers in China maak nie van tegnologie in die klaskamer nie gebruik nie (Guo & Yang, 2016:596).<br><br>Gedurende die Covid-19-pandemie het China se minister van Onderwys 'n beleid geïmplementeer waarvolgens klasse opgeskort is sonder om leer en onderrig op te skort om te verseker dat onderwysers die nodige ondersteuning ontvang om leerders steeds te onderrig (Ministry of Education | Die gebruik en implementering van tegnologiese inisiatiewe in Suid-Afrikaanse klaskamers verander teen 'n stadige pas (Mafora, 2013:37).<br><br>Geen verdere verskille is in Suid-Afrika aangemeld nie. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | organisasies wat ondersteuning aan onderwysers bied deur aanlyn klasse en opleidingsmateriaal beskikbaar te stel vir die onderwysers teen geen ekstra kostes nie.<br><br>Nova Escola het tydens die Covid-19-pandemie 'n vennootskap met Facebook begin waar meer as twee miljoen onderwysers in Brasilië gratis toegang tot opleiding in tegnologiese inisiatiewe het om hulle in afstandsleer te ondersteun (Molele, 2020).<br><br>Die lae vlak van belegging in onderwysers | geen probleme tydens die Covid-19-pandemie ervaar het terwyl hulle afstandsonderrig moes toepas nie.<br><br>Die Kaspersky-laboratorium het in 2011 'n toekenning ontvang vir die grootste bydrae tot onderwysopleiding en die gebruik van tegnologie in die klaskamer (Unesco, 2011:229).<br><br>Onderwysers is tydens die Covid-19-pandemie genoodsaak om afstandsonderrig te fasiliteer deur tegnologie te gebruik (OECD, 2020). | geïmplementeer om te verseker dat onderwysers tegnologie in die klaskamer gebruik en deurlopend opleiding te ontvang om te verseker dat hul vaardighede bygewerk word (Ministry of Human Resource Development, 2012; Roy, 2017:261). | of the People's Republic of China, 2020a).<br><br>Tydens die Covid-19-pandemie is China se onderwysers ondersteun deur aanlyn opleiding aan hulle te verskaf om te verseker hulle kan steeds met onderrig voortgaan (Xinhua Net, 2020). | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | belemmer die groei van tegnologiese inisiatiewe (Souza *et al.*, 2017:284). | | | | |
| Opleiding vir onderwysers in die gebruik van mediadienste | Die meeste (75%) van die onderwysers is ontevrede met die ondersteuning deur die skool (Souza *et al*., 2017:286).<br><br>Die diefstal van harde- en sagteware asook finansiële uitdagings verhoed onderwysers om opleiding te ontvang (Prado *et al*., 2011:7).<br><br>Die Brazilian Network Information Center (2012) het bevind dat 69% van die onderwysers in die land hulself moes leer hoe om tegnologie te gebruik, terwyl 42% | Die opleiding wat onderwysers in die gebruik van tegnologie in die klaskamer ontvang het, word nie in verbeterde opvoedkunde weerspieël nie (Nikolaev & Chugunov, 2012:35).<br><br>Volgens die minister van Onderwys word tegnologie nog nie ten volle in die klaskamer benut nie. Daar is ook ’n tekort aan interaktiewe aktiwiteite waar tegnologie as hulpbron gebruik word (Nikolaev *et al*., 2012:49). | Alhoewel onderwysers opgelei word, is daar nie baie navorsing beskikbaar wat bewyse oor die impak of sukses van mediadienste in onderwysopleiding kan lewer nie (Byker, 2014).<br><br>Hoewel 79% van die onderwysers in Indië opleiding in die gebruik van tegnologie ontvang het, is die implementering daarvan nie sigbaar nie. Daar moet meer aandag aan die implementering van hierdie kennis en vaardighede gegee | Nikolopoulou *et al.* (2010) is van mening dat die opleiding van onderwysers in die gebruik van tegnologie in die klaskamer ’n direkte impak op die sukses van die implementering van tegnologiese inisiatiewe het.<br><br>Daar word van skole verwag om onderwysers op te lei en te bemagtig om tegnologie in die klaskamer te gebruik (Guo & Yang, 2016:595).<br><br>Slegs 1,7% van die onderwysers in China sien geen nut in die gebruik van tegnologie in | Bingimlas (2009) groepeer die uitdagings wat onderwysers in die gesig staar onder intrinsieke en ekstrinsieke uitdagings. Die tekort aan hulpbronne en opleiding word gesien as ekstrinsieke uitdagings en onderwysers se houdings, oortuigings en weerstand teenoor die gebruik van tegnologie in die klaskamer word as intrinsieke uitdagings gesien.<br><br>Die gebrek aan onderwysvaardighede verhoed die implementering van |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | vanuit daardie 69% staatgemaak het op ’n mentor, vriende of familie se kennis.<br><br>Volgens Souza *et al*. (2017) betaal 78% van die onderwysers hul eie opleidingskursusse. | Geen melding word gemaak in verband met diefstal van harde- of sagteware wat onderwysers verhoed om mediadienste te gebruik nie.<br><br>Persoonlike ontwikkeling kan kursusse, opleidingsessies of werkswinkels insluit wat kenners op Google, Intel en Microsoft laat inkoop om werkswinkels aan te bied. Onderwysers betaal nie vir die opleidingskursusse nie en kenners op die gebied dien as mentors vir die onderwysers (Smirnova, 2012). | word (NUEPA, 2015).<br><br>Geen bewyse word gelewer dat diefstal ’n uitwerking op onderwysers se gebruik van mediadienste in die klaskamer te het nie.<br><br>Volgens die Central Square Foundation het 51% van die onderwysers in Indië nie die nodige harde- of sagteware om tegnologie in die klaskamer te kan implementeer nie.<br><br>Leerders ontvang gratis skootrekenaars van die regering, maar onderwysers word aangemoedig om self skootrekenaars te koop en rentevrye lenings | die klaskamer nie en toon hul ontevredenheid oor die gebruik van mediadienste in die onderwys (Guo & Yang, 2016:597).<br><br>Sommige onderwysers is genoodsaak om kort kursusse by te woon weens die Covid-19-pandemie (Zhang *et al.*, 2020:3).<br><br>Diefstal word nie tydens die navorsing opgemerk as ’n uitdaging wat onderwysers verhoed om mediadienste in die klaskamer te implementeer nie. | tegnologie in die klaskamer (Botha, 2015:22; Taylor *et al*., 2019:6).<br><br>Die Khanya-projek het opleiding aan onderwysers gebied deur vaardighede in mediadienste aan onderwysers te voorsien (Van Wyk, 2011:2).<br><br>Diefstal veroorsaak ’n tekort aan tegnologiese hardeware, met die gevolg dat onderwysers nie mediadienste in die klaskamer kan gebruik nie (Mafora, 2013:37).<br><br>Onderwysopleiding sentrums is gestig om onderwysers met mediadienste te bemagtig |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | daarvoor aan te gaan (Trust, 2018). | | (Mbinqo-Gigaba, 2020).<br><br>Die regering het onderwysers in 2010 versoek om hul eie skootrekenaars te koop of maandeliks ’n bydrae van R250 tot R390 te maak om sodoende by die Teacher Laptop Initiative aan te sluit (Brands South Africa, 2010). |
| Vroeëloopbaanontwikkeling met betrekking tot mediadienste | Weens ’n gebrek aan selfvertroue gebruik onderwysers nie mediadienste in die klaskamer nie. (Esteves *et al*., 2015:71). | Slegs 30,3% van onderwysers in Rusland kan bevestig dat hulle wel ondersteuning vanaf ’n mentor ontvang het (Pinskaya *et al.*, 2016:48). | Onderwysers gebruik nie tegnologie in die klaskamer nie, aangesien daar ’n tekort aan motivering, vertroue en befondsing is (Kundu, 2018:351). | Onderwysers het nie die nodige ondersteuning of selfvertroue om mediadienste in die klaskamer te gebruik nie (Hu & McGrath, 2011; Sang *et al.*, 2010:169). | Suid-Afrikaanse universiteite moet die opleidingstrategie van onderwysers bevorder, aangesien onderwysers nie genoegsame vertroue in mediadienste in die klaskamer plaas nie (Botha, 2015:123). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Middelloopbaan-ontwikkeling met betrekking tot mediadienste | Sommige onderwysers het ’n wanopvatting van tegnologie in die klaskamer, wat hulle daarvan weerhou om tegnologiese inisiatiewe te implementeer (Esteves *et al*., 2015:71) | Geen verskille is aangemeld nie. | Middelloopbaanonderwysers het ’n wanopvatting van die gebruik van tegnologie en sien dit slegs as ’n inisiatief vir die jonger generasie (Kundu, 2018:350). | Adcock and Bolick (2011) redeneer dat leerders en onderwysers aanlyn opleiding benodig om hul vaardighede te verbeter en mediadienste te verstaan. | Die gebruik van mediadienste het ’n negatiewe konnotasie vir onderwysers, aangesien opleiding nie orals aan onderwysers beskikbaar gestel word nie (Botha, 2015). |
| Laatloopbaan-ontwikkeling met betrekking tot mediadienste | Die werkslading van onderwysers word verlig deur gebruik te maak van mediadienste omdat dokumente gedeel en hergebruik kan word (Esteves *et al.*, 2015:71). | Geen verskille is aangemeld nie. | Geen verskille is aangemeld nie. | Geen verskille is aangemeld nie. | Tydens die Covid-19-pandemie het onderwysers hul werkslading verlig deur kollegas te ondersteun deur gebruik te maak van mediadienste om te verseker onderrig gaan steeds voort (Jet Education Services, 2020). |

#### 4.3.3.1 Subtema 1: Beskikbaarheid van mediadienste in openbare skole

Die BRICS-lidlande toon ooreenstemming met betrekking tot die ondersteuningsdienste rakende mediadienste wat in openbare skole beskikbaar is. Hierdie mediadienste sluit die gebruik van tegnologie in die klaskamer, soos musiek, video's, rolprente, sosialemediaplatforms en webwerwe, in (sien paragraaf 2.3.4.3).

Die ooreenkomste wat tussen die BRICS-lidlande getref kan word, is dat mediadienste by al die lande geïdentifiseer is as 'n ondersteunigsdiens vir onderwysers. Rusland word geïdentifiseer as die voorloper op die gebied van tegnologiese inisiatiewe wat in die klaskamer deur onderwysers gebruik word. China is in die tweede plek, met goed geïmplementeerde inisiatiewe. Indië word geïdentifiseer as die land met die minste vooruitgang op die gebied van tegnologie en die gebruik daarvan in die klaskamer. China, Brasilië en Suid-Afrika wys dat tegnologie in die klaskamer gebruik word en dat onderwysers wel hierdie inisiatiewe ondersteun. Die Covid-19-pandemie het onderwysers gedwing om te verseker dat afstandsleer steeds plaasvind. Dus moes onderwysers gebruik maak van tegnologiese inisiatiewe om leerders steeds te onderrig tydens inperkinge wat ingestel is tydens die pandemie.

Private instellings in Brasilië wat betrokke raak by die aanbied van aanlyn opleidingskursusse verskil van Suid-Afrika, waar slegs die regering die vooruitgang van mediadienste finansier. Rakende verskille in die verspreiding van mediadienste is met behulp van navorsing vasgestel dat daar in landelike skole in Brasilië veel minder van mediadienste gebruik gemaak word as in stedelike skole.

#### 4.3.3.2 Subtema 2: Opleiding vir onderwysers in die gebruik van mediadienste

Dit is duidelik dat 50% en meer onderwysers in al die BRICS-lidlande een of ander manier van opleiding ontvang, hetsy in die vorm van kort kursusse of aanlyn opleidingskursusse. Die beeld wat van onderwysopleiding geskep word, skiet tekort in Brasilië, Indië, China en Suid-Afrika. Hoewel Rusland meer opleiding aan onderwysers bied, is dit net in sekere dele van die land, met landelike areas wat nie dieselfde aandag kry nie. Altesaam 75% van die onderwysers in Rusland het reeds opleiding met die gebruik van tegnologiese inisiatiewe ontvang, terwyl China reeds 'n totaal van 3,27 miljoen onderwysers daarin opgelei het. In teenstelling hiermee, het Suid-Afrika nie onlangs opleidingsinisiatiewe vir onderwysopleiding gedryf het nie. Dit is ook

duidelik dat onderwysers met intrinsieke en ekstrinsieke struikelblokke, soos ’n tekort aan elektrisiteit, hardeware en sagteware, sukkel.

Die opleiding van onderwysers in Indië wys dat daar ’n tekort is aan bewyse wat spesifiek op die sukses van opleiding rakende mediadienste vir onderwysers fokus. Dit is moeilik om die sukses van onderwysopleiding te meet, want sommige onderwysers ontvang opleiding in mediadienste, maar implementeer nie noodwendig die tegnologiese inisiatiewe in die klaskamer nie. Die tekort aan hulpbronne, harde- en sagteware, infrastruktuur en internettoegang maak dit vir onderwysers moeilik om hul vaardighede in die gebruik van tegnologie te verbeter. Die BRICS-lidlande ontvang finansiële ondersteuning, alhoewel die meeste van die ondersteuning deur private instansies, soos Microsoft, Intel en banke, gegenereer word. Mediadienste kan nie net op private instansies se borge staat maak nie, maar is afhanklik van die regering om by die vooruitgang en gebruik van mediadienste in die klaskamer in te koop.

Onderwysers in Suid-Afrika is versoek om hul eie toerusting te koop, aangesien die regering nie hulp aan onderwysers kan bied om harde- of sagteware aan te skaf nie. Suid-Afrika het die Khanya-projek gehad wat weens finansiële uitdagings tot ’n einde gekom het, maar terselfdertyd word beloftes deur die regering gemaak om nuwe fondse vir tegnologiese inisiatiewe beskikbaar te stel. Tot dusvêr is geen resultate of lopende projekte sigbaar nie.

China en Rusland bied die meeste finansiële sekerheid vir mediadienste en die ondersteuning vir onderwysers juis omdat hulle finansiële ondersteuning vanaf die regering sowel as private instansies ontvang. Indië bestee geld aan harde- en sagteware, maar die fondse word aan leerders voorsien en nie aan onderwysers nie. Tydens die Covid-19-pandemie was ’n tekort aan toerusting in China sigbaar en kon onderwysers nie aanlyn klas gee of tegnologie gebruik om leerders te onderrig nie.

#### 4.3.3.3 Subtema 3: Vroeëloopbaanonderwysers

Al die BRICS-lidlande toon ooreenstemming met betrekking tot opleiding in die gebruik van mediadienste wat aan vroeëloopbaanonderwysers verskaf word tydens hul opleiding op universiteit. Indië en Suid-Afrika identifiseer die belangrikheid van opleiding tydens onderwysers se professionele vaardigheidsontwikkeling deur die fokus te plaas op onderwysers wat tydens hul universiteitsopleiding ’n vorm van

tegnologiese onderrig moet ontvang. Brasilië se beginneronderwysers verwag meer ondersteuning van die bestuur van skole om hulle in die opleiding en implementering van mediadienste te ondersteun. Nog ’n ooreenstemmende aspek is dat onderwysers enige tyd en enige plek toegang het tot hul werk wanneer mediadienste geïmplementeer word.

China glo aan mini-opleidingskursusse waar onderwysers deurlopende onderrig ontvang en op hoogte van tegnologiese veranderinge bly. Al die BRICS-lidlande beskou die gebruik van tegnologie in die klaskamer as positief. Indië se onderwysers het egter min motivering omdat die regering in dié land hulle nie finansieel ondersteun nie.

#### 4.3.3.4 Subtema 4: Middelloopbaanonderwysers

Middelloopbaanonderwysers besef dat tegnologie belangrik is in die klaskamer. Dus is hierdie onderwysers meer toeganklik vir veranderinge wat kan plaasvind. China wys dat sy onderwysers saam met die kurrikulum groei en na vooruitgang streef, terwyl Suid-Afrika en Indië op indiensopleidingsessies fokus om te verseker dat onderwysers vertroud bly met die gebruik van tegnologie. In teenstelling hiermee is daar in Indië en Suid-Afrika ’n stadige afname in onderwysers wat gebruik maak van tegnologie in die klaskamer. Dit kan gebeur weens ’n tekort aan opleiding of ’n tekort aan harde- en sagteware. Die navorsing oor middelloopbaanonderwysers wat beskikbaar is, is beperk aangesien daar meer fokus op vroeëloopbaan- en laatloopbaanonderwysers geplaas word.

#### 4.3.3.5 Subtema 5: Laatloopbaanonderwysers

In Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika tree laatloopbaanonderwysers as mentors op en deel hulle graag hul kennis met ander onderwysers. Onderwysers in Indië ontvang selfs aanvullende opleiding om te verseker dat laatloopbaanonderwysers die nodige kennis en vaardighede het om tegnologie in die klaskamer te kan gebruik. In Indië, China en Suid-Afrika het die gebruik van mediadienste wel ’n negatiewe konnotasie vir onderwysers, juis omdat hulle nie die nodige motivering en opleiding ontvang om hierdie tegnologiese inisiatief in die klaskamer toe te pas nie. Onderwysers in hierdie fase is ook naby aan aftrede en voel dit is onnodig om op daardie stadium van onderrigstyl te verander.

### 4.3.4 Tema 2: Pensioenfonds

Pensioenfonds (sien paragraaf 2.3.4.11) is die werknemer se aftreeplan wat in werking gestel word weens ouderdom, ongeskiktheid of die afsterwe van werknemers (Lemke *et al*., 2010). Laasgenoemde bied gemoedsrus vir die onderwysers in die praktyk, aangesien hulle dan kan fokus op die primêre doelwit, naamlik onderrig en leer. Onderwysers wat by openbare skole werk, ontvang ondersteuning vanaf die regering met ’n maandelikse pensioenfondsbydrae wat gemaak word deur die werknemer en die werkgewer (GEPF, 2015). Hierdie veiligheidsnet wat aan onderwysers gebied word, is om te verseker dat onderwysers as bejaardes genoegsame fondse ontvang om ’n gehaltelewe te handhaaf (Jothi *et al.*, 2016:1). Die meeste onderwysers maak staat op die kapitaal wat ontvang word met aftrede (Kuvshinova *et al*., 2017). Die gemiddelde aftreeouderdom is vanaf 55 tot 65 jaar vir onderwysers, alhoewel vroeë aftrede en ongeskiktheid moontlik is op ’n ouderdom jonger as 55 jaar (Gayithri, 2009:205; Parati & Lemos, 2020; Stewart & Yermo, 2009:26).

#### 4.3.4.1 Subtema: Beskikbaarheid van ondersteuningsdienste met betrekking tot pensioenfondse

##### 4.3.4.1.1 Brasilië

Die aard van ondersteuningsdienste ten opsigte van pensioenfondse is duidelik beskikbaar in ’n verskeidenheid ondersteuningsraamwerke wat onderwysers tot hul beskikking het, naamlik pensioen vir ongeskiktheid, pensioen volgens ouderdom, pensioen vir dienstydperk, vroeë pensioen, spesiale aftrede, pensioen weens siekte, gesinstoelae, kraamverlof en pensioen weens ’n ongeluk (Pension Fund of the Russian Federation, 2020b; Presidency of the Republic Sub-Sofia Civil House for Legal Affairs Law No. 8,213, of July 24, 1991). Onderwysers in Brasilië moet op ’n maandelikse basis ’n gedeelte van hul salaris bydra om die voordele van ’n pensioenfonds te geniet (Allianz Global Investors, 2020). Die meeste onderwysers in Brasilië is geregtig op ouderdomspensioen vanaf 50 tot 57 jaar vir vroue en vanaf 55 tot 60 jaar vir mans (Parati *et al*., 2020). Volgens die Ministry of Pensions and Social Assistance (Allianz Global Investors, 2020) word onderwysers se pensioenfondse bestuur deur die munisipaliteite van die betrokke distrik en die munisipaliteite moet verslag doen aan die regering. Die voorkeurpensioenfonds van Brasiliane is Previ, wat

groot ondersteuning bied met aanlyn hulp beskikbaar vir enige onderwyser of ander pensioenfondslid (Sy, 2017:16). Lede van die pensioenfonds is al voorheen in die steek gelaat as gevolg van bedrog of wanaanwending van pensioenfondse wat daartoe gelei het dat onderwysers nie hul pensioenfondse ontvang het nie (Dias, 2006:17). Onderwysers toon hul ontevredenheid met pensioenfondse nadat onderwysers sedert 2016 'n laer salaris ontvang as wat wetgewing vereis (Parati *et al.,* 2020).

#### 4.3.4.1.2 Rusland

Rusland bied staatspensioen aan onderwysers en indien hulle nie tevrede is met die pensioenfonds nie, kan hulle ook hul eie geld belê in 'n nie-staatspensioenfonds (Kulikova, 2020). Navorsing toon dat ondersteuningsdienste met betrekking tot pensioenfondse wel aan onderwysers beskikbaar gestel word en dat 30% van Rusland se pensioenarisse staatmaak op pensioenfondse (Kuvshinova *et al*., 2017). Staatswerknemers kan tot en met 26% van hul salaris bydra tot pensioenfondse (Pension Funds Online, 2020). Hierdie pensioenfondse neem 'n verskeidenheid van versekering in ag, soos versekeringspensioen, ouderdomspensioen, ongeskiktheidspensioen, pensioen vir verlies aan broodwinner en staatspensioen (Pension Fund of the Russian Federation, 2020b). Onderwysers word deur die Russiese Federasie beskerm om die beste pensioenfonds te kies vir hul behoeftes (Unified State Information System for Social Security, 2020). Hierdie ondersteuningsdiens word deur die Russiese Federasie beskikbaar gestel op 'n selfoontoepassing waar toegang tot inligting maklik bekombaar is (Pension Fund of the Russian Federation, 2020a).

Rusland benadeel onderwysers wat wel op vroeë aftrede wil gaan deur 'n uitstelprogram te gebruik om te verseker dat onderwysers so lank as moontlik in die onderwysberoep sal aanbly (Borzenko & Dmitriev, 2018). Die aftreeouderdom van vroue is 55 jaar en vir mans is dit 60 jaar (Logvinenko, 2020:104). Die ontevredenheid van onderwysers kom na vore weens die feit dat finansiële sekuriteit laag is en die regering nie genoeg ondersteuning bied nie (Jothi *et al*., 2016:3; Kulikova, 2020). Dmitry Medvedev, die premier van Rusland, raai onderwysers aan om 'n bykomende inkomste te bekom, aangesien daar nie geld vir onderwysers is nie (Wesolowsky, 2016).

#### 4.3.4.1.3 Indië

Ondersteuningsdienste ten opsigte van pensioenfonds is sigbaar in Indië met ondersteuning wat op ’n verskeidenheid wyses plaasvind, vanaf aanlyn hulp wat deur die UP e-Pension System gebied word tot persoonlike hulp wat deur Anganwadi verleen word (Jothi *et al*., 2016:3; Yadav, 2014). Die Pension Fund Regulatory and Development Authority is in beheer van die kontrole van pensioenfondse om te verseker dat bedrog nie plaasvind nie. ’n Finansiële veiligheidsnet word deur die National Old Age Pension Scheme gebied (Jothi *et al.*, 2016:1). Pensioen is beskikbaar vir onderwysers wat tien jaar of langer diens gelewer het (Gayithri, 2009:205). ’n Volle pensioen word aan staatsamptenare uitbetaal indien hulle 33 jaar diens gelewer het (Gayithri, 2009:205; Mukul, 2009:12). Indië se pensionarisse toon hul tevredenheid en aanvaarding van die pensioenfondsstelsel, maar die maandelikse uitbetaling van pensioenfondse aan lede skep ongelukkigheid omdat die bedrag nie vir pensioenarisse voldoende is om ’n goeie lewenstandaard te handhaaf nie (Jothi *et al*., 2016:3).

#### 4.3.4.1.4 China

Die afgelope drie dekades het China groot veranderinge aan die pensioenfondsstelsel aangebring deur onder meer te verseker dat die meerderheid van China se burgers deur die pensioenfonds ’n inkomste ontvang (Zhu & Walker, 2020:1411). Die pensioenfondsstelsel in China fokus daarop dat bejaardes teen ’n bekostigbare premie sekuriteit vir hul aftrede kan ontvang wat betroubaar is. Die aftreeouderdom is 60 jaar vir mans en 55 jaar vir vroue, maar daar word spesiale vergunning aan witboordjievroue verleen om op die ouderdom van 50 jaar te kan aftree (OECD, 2019:1). Werknemers kan tot ’n maksimum van 20% van hul verdienste tot die pensioenfonds bydra (OECD, 2019:2). Die staatspensioen ervaar finansiële druk weens die Covid-19-pandemie, nadat die regering besigheidsondernemings vrygestel het om maandeliks ’n pensioenbydrae te maak met die doel om die finansiële krisis tydens die Covid-19-pandemie te verlig (Yeung, 2020).

#### 4.3.4.1.5 Suid-Afrika

Suid-Afrika se pensioenfondse is van so ’n aard dat vroue vanaf die ouderdom van 60 jaar en mans vanaf die ouderdom van 65 jaar kan aftree en pensioenuitbetalings kan

ontvang (Stewart & Yermo, 2009:26). Onderwysers in Suid-Afrika is lid van die pensioenfonds vir staatsamptenare. Die maandelikse bydrae wat lede aan die fonds maak, beloop 7,5% van hul salaris, terwyl die werkgewer op ’n maandelikse basis ’n bydrae van tussen 13 en 16% maak (GEPF, 2020). Onderwysers in Suid-Afrika het hul bekommernis oor die pensioenfonds uitgespreek nadat nuus versprei het dat pensioenfondse se wetgewing gaan verander. Die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie (2020) het onderwysers egter gerusgestel en verseker dat die pensioenfonds vir staatsamptenare geen veranderinge in die pensioenfonds gaan aanbring nie.

Tabel 4-3 som die ooreenkomste met betrekking tot pensioenfondse as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande op. In tabel 4-4 word die verskille met betrekking tot pensioenfondse as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande kortliks aangedui.

**Tabel 4-3: Ooreenkomste met betrekking tot pensioenfondse as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande**

| Pensioenfonds | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Subtema** | **Brasilië** | **Rusland** | **Indië** | **China** | **Suid-Afrika** |
| Beskikbaarheid van pensioenfondse aan onderwysers in openbare skole | Werknemers moet ’n persentasie van hul maandelikse salaris bydra tot die Regimes Próprios de Previdência Social. Die persentasie van bydrae wissel afhangend van die openbare entiteit waaraan die werknemer behoort (Allianz Global Investors, 2020).<br><br>Brasilië se aftreeouderdom vir onderwysers is 50 tot 57 jaar vir vroue en 55 tot 60 jaar vir mans (Parati & Lemos, 2020).<br><br>Previ (2012), die voorkeurpensioen- | ’n Pensioenfonds vir die Russiese Federasie en nie-staatspensioenfondse is beskikbaar in Rusland (Kulikova, 2020).<br><br>Volgens navorsing maak 42 miljoen (30%) van Rusland se pensioenarisse staat op pensioenfondse (Kuvshinova *et al*., 2017).<br><br>Die aftreeouderdom is 60 vir mans en 55 vir vroue. Hierdie ouderdomme is aangepas nadat die wetgewing van pensioenfondse in 2018 goedgekeur is | Die National Old Age Pension Scheme is die pensioenfonds van burgers van Indië (Jothi *et al.*, 2016:1).<br><br>Volle pensioen word aan staatsamptenare uitbetaal indien hulle 33 jaar diens gelewer het (Gayithri, 2009:205).<br><br>Die minimum vereistes vir pensioen is die ouderdom van 50 jaar met tien jaar se werksbydrae (OECD, 2019). | Die hoofdoel van pensioenfondse in China is om sekuriteit, bekostigbare pensioen en betroubare pensioenfondse aan bejaardes te verskaf (Dorfman *et al.,* 2013:111).<br><br>Die aftreeouderdom vir Chinese vroue is 50 tot 55 jaar, afhangend van hul beroep, en mans kan vanaf die ouderdom van 60 jaar aftree (OECD, 2019).<br><br>Die bydrae wat werknemers aan die pensioenfonds kan maak, word | Pensioen is betaalbaar vanaf ouderdom 65(Stewart & Yermo, 2009:26).<br><br>Die maandelikse bydrae wat lede aan die fonds maak, beloop 7,5% van hul salaris, terwyl die werkgewer ’n maandelikse bydrae van tussen 13 en 16% maak (GEPF, 2020). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | fonds in Brasilië, bied aanlyn hulp vir enige werknemer aan, wat die invul van vorms en die byvoordele vir pensionarisse insluit.<br><br>Onderwysers moet ongeveer 30 jaar diens gelewer het aan die onderwysdepartement om die onderwyspensioen te ontvang (National Institute of Social Security, 2018). | (Logvinenko, 2020:104).<br><br>Staatswerknemers moet ’n maandelikse bydrae van 26% van hul salaris maak (Pension Funds Online, 2020). | ’n Maandelikse pensioenfondsbydrae van 12% word deur die werknemer en werkgewer gemaak (OECD, 2019). | beperk tot 20% van die werknemer se salaris (OECD, 2019:2). | |

**Tabel 4-4: Verskille met betrekking tot pensioenfondse as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande**

| Pensioenfonds | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Subtema** | **Brasilië** | **Rusland** | **Indië** | **China** | **Suid-Afrika** |
| Beskikbaarheid van pensioenfondse aan onderwysers in openbare skole | Die bestuur van pensioenfondse laat werknemers soms in die steek aangesien bedrog of wanaanwending van pensioenbates aangemeld word (Dias, 2006:17). | Navorsing het getoon dat die Russiese pensioenarisse taamlik lae finansiële sekuriteit het en nie die nodige ondersteuning vanaf die regering ontvang nie (Kulikova, 2020). Die staatspensioenfonds lewer nie genoeg fondse aan sy pensionarisse nie; daarom verkies pensioenarisse die gebruik van nie-regeringspensioenfondse (Sabitova *et al.*, 2015:225) | Die meeste (96%) pensioenarisse is tevrede met die verdeling van pensioen asook die algehele prestasie van die pensioenfondsstelsel vir ouderdomspensioen in Indië (Jothi *et al.*, 2016:3). | Weens die Covid-19-pandemie is China se staatspensioenfonds in 'n finansiële krisis omdat die regering verligting aan besighede gegee het in die vorm van vrystelling van bydraes gedurende die pandemietydperk (Yeung, 2020). | Suid-Afrika se beroepspensioen is nie goed ontwikkel nie; daarom is 75% van die bevolking wat aftree afhanklik van 'n maatskaplike toelaag. Weens bedrog met betrekking tot pensioenfondse het die GEPF (2020) 'n noodlyn spesifiek vir bedrog geallokeer wat enige persoon kan bel en 'n klagte kan indien. |

#### 4.3.4.2 Subtema 2: Beskikbaarheid van pensioenfondse aan onderwysers in openbare skole

Die ooreenkomste, soos in tabel 4-3 geïdentifiseer, tussen al die BRICS-lidlande is dat pensioenfondse wel beskikbaar is en dat daar ŉ maandelikse premie betaal word om te verseker dat onderwysers pensioenfondsuitbetalings sal ontvang. Die premie wat maandeliks betaal moet word, verskil van land tot land. Brasilië se premie wissel afhangend van die openbare entiteit waaraan die werknemer behoort (Allianz Global Investors, 2020), terwyl werknemers in Rusland en China maandeliks ŉ maksimum van 26% (Rusland) en 20% (China) kan bydra tot pensioenfondse. Indië se werknemers en werkgewers moet ŉ bydrae van 12% maak en onderwysers in Suid-Afrika moet 7,5% van hul maandelikse salaris bydra tot die pensioenfonds.

Die verskille wat tussen die BRICS-lidlande opgemerk kan word, is dat sommige van die lidlande se pensioenfondse onder finansiële druk is en dat diefstal en bedrog ŉ bekommernis is vir pensioenarisse in sommige van die lidlande. Brasilië en Suid-Afrika ondervind albei ŉ groot probleem met bedrog waar dit pensioenfondse aangaan; daarom is verdere stappe, soos die skep van bedrog-noodlynnommers waar klagtes formeel aangemeld kan word, geïmplementeer. Die verskil in werknemers se sienings van pensioenfondse word ook opgemerk waar onderwysers in Brasilië, Rusland en Suid-Afrika hul ongelukkigheid uitspreek oor pensioenfondsuitbetalings wat nie na wense is nie, terwyl China en Indië se werknemers tevrede is met die pensioenfondsstelsel.

### 4.3.5 Tema 3: Regsadviesdienste

Larson (2017) beskryf regsadviesdienste as die gekwalifiseerde en formele advies wat gefokus is op die wetlike uitgangspunt van ŉ feitlike situasie (sien paragraaf 2.3.4.5). Regsadviesdienste is van belang om te verseker dat die belange van ŉ persoon deur wetgewing beskerm word (Gruodytė & Kirchner, 2016:36). Onderwysers het regsadviesdienste binne en buite die klaskamer nodig. Ten einde te verseker dat

daar geen onreëlmatighede of oortredings plaasvind nie, is dit noodsaaklik om riglyne en wetgewing na te kom (Doctor, 2013:2). Vervolgens word die beskikbaarheid van regsadviesdienste in elkeen van die BRICS-lidlande onder die loep geneem.

#### 4.3.5.1 Subtema: Beskikbaarheid van regsadviesdienste aan onderwysers in openbare skole

##### 4.3.5.1.1 Brasilië

Die regte van onderwysers verskil tussen private en openbare skole. Private skole se onderwysers val onder die algemene arbeidswetgewing, terwyl onderwysers in openbare skole onder die spesifieke statutêre openbare wetgewing van skole staan (Ranieri & Sifuentes, s.a.). Die regte wat in die verlede gevestig is vir onderwysers in openbare skole word tot op hede geïmplementeer as gevolg van die vakbonde. Die Federale Grondwet beskerm onderwysers se regte deur die Nasionale Onderwyswet (Ranieri & Sifuentes, s.a.). Die Nasionale Onderwyswet verklaar onder meer dat godsdiens as deel van die skoolkurrikulum beskou word, alhoewel dit nie verpligtend is nie en dat onderwysers hul diskresie kan gebruik om dit in die klaskamer toe te pas (Ranieri & Sifuentes, s.a.). Dit is in gevalle soos hierdie wat die onderwyser ingelig moet wees rakende die wetgewing en hoe dit toegepas moet word in die klaskamer. Vakbonde speel ’n belangrike rol in regsadviesdienste wat aan onderwysers gelewer word (Sinpro, 2020).

##### 4.3.5.1.2 Rusland

Regsadviesdienste as ondersteuningsdiens is beskikbaar vir onderwysers in die private sektor asook in die openbare sektor. Die vakbond All-Russian Trade Union of Education speel ’n belangrike rol in die lewering van regsadvies aan onderwysers (Anon., 2019; EduLaw, 2019). Die organisasies All-Russian Trade Union of Education en die Teacher Association beskerm onderwysers se regte (sien tabel 4-5) (Anon, 2019).

##### 4.3.5.1.3 Indië

Indië se onderwysers maak gebruik van regsadvies deur die vakbond All India Federation of Teachers (AIPTF, 2020). Onderwysers se regte word deur die grondwet beskerm (sien tabel 4-5). Onderwysers kan regsadviesdienste vrylik bekom deur die internet as ’n hulpbron te gebruik waar baie prokureurs die regte van onderwysers beskerm (Legal Advice, 2020).

#### 4.3.5.1.4 China

Regsadviesdienste in China is beskikbaar deur gebruik te maak van die All-China Federation of Trade Unions (ACFTU) of private prokureurs en advokate wat onderwysers in openbare skole se regte beskerm (Anon, 2017; Zhang, 2018). Die onderwysers in China voel dat die vakbonde deur die regering bestuur word en dat hulle beter regsadviesdienste vanaf die private sektor sal ontvang (Zhang, 2018).

#### 4.3.5.1.5 Suid-Afrika

Net soos in Brasilië, word daar ook ’n onderskeid in Suid-Afrika getref tussen die regte van onderwysers in openbare skole en dié van onderwysers in private skole. Onderwysers in diens van die onderwysdepartement se arbeidsregte en verpligtinge word deur die Wet op die Indiensneming van Onderwysers bepaal, terwyl die regte van onderwysers in private skole of wat deur skoolbeheerliggame in diens geneem is deur die Wet op Basiese Diensvoorwaardes bepaal word. Regsadviesdienste aan onderwysers in Suid-Afrika word deur ’n verskeidenheid vakbonde verskaf (National Professional Teachers’ Organisation of South Africa – NAPTOSA, s.a.; SAOU, s.a.). Hierdie regsadviesdienste kan ontvang word via elektroniese kommunikasie (SAOU, s.a.). Onderwysers het ook die reg om gebruik te maak van prokureurs in die private sektor wat maklik persoonlik of deur die internet bekombaar is (FindLaw, 2020).

Regsadviesdienste wat as ondersteuningsmiddel aan onderwysers in openbare skole gelewer word, word in tabelle 4-5 en 4-6 hieronder verdeel om die ooreenkomste en verskille wat sigbaar is in die BRICS-lidlande aan te dui.

**Tabel 4-5: Ooreenkomste met betrekking tot regsadviesdienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande**

| Regsadviesdienste | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Subtema** | **Brasilië** | **Rusland** | **Indië** | **China** | **Suid-Afrika** |
| Beskikbaarheid van regsadviesdienste aan onderwysers in diens van openbare skole | Brasilië het wel regsadviesdienste beskikbaar vir onderwysers waar wetgewing soos die Nasionale Onderwyswet in ag geneem word (Ranieri & Sifuentes, s.a.).<br><br>Vakbonde bied onder meer regsadviesdienste aan hul lede (Novias, 2012).<br><br>Die vernaamste onderwysvakbond in Brasilie is die Sindicato dos Professores, wat tydens die Covid-19-pandemie regsadvies aan onderwysers | Die organisasies All-Russian Trade Union of Education en die Teacher Association beskerm onderwysers se regte (Anon., 2019).<br><br>Die regte van onderwysers in Rusland word beskerm in die land se konstitusionele grondwet (1993). | Die vernaamste onderwysersunie wat onderwysers se regte beskerm, is die AIPTF (2020).<br><br>Onderwysers in Indië ontvang ook beskerming deur die Wet op Salarisverspreiding van 1971 en die Wet op Basiese Onderwys van 1972 (Gupta, 2013:7).<br><br>Die AIPTF (2020) se doelwit is om onderwysers oor hul regte in te lig en beskerming aan hulle te bied. | China laat geen unie toe buiten die ACFTU wat deur die staat beheer word (Zhang, 2018).<br><br>Onderwysers in China kan regsadvies bekom deur gebruik te maak van prokureurs (Anon., 2017; Zhang, 2018). | Onderwysers in Suid-Afrika maak gebruik van ’n verskeidenheid vakbonde wat regsadviesdienste aan hul lede bied (NAPTOSA, s.a.; SAOU, s.a.).<br><br>Indien ’n onderwyser nie ’n lid van ’n onderwysersunie is nie, kan hy/sy ook gebruik maak van prokureurs en advokate in private hoedanigheid (FindLaw, 2020).<br><br>Onderwysers se regte word beskerm deur die volgende wetgewing: die Wet op die |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | gebied het deur gebruik te maak van prokureurs wat onderwysers aanmaan om geen kontrak te teken wat indiensnemingswysigings ondergaan het nie (Sinpro, 2020). | | | | Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998, die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders 31 van 2000 en die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996. |

**Tabel 4-6: Verskille met betrekking tot regsadviesdienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande**

| Regsadviesdienste | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Subtema** | **Brasilië** | **Rusland** | **Indië** | **China** | **Suid-Afrika** |
| Beskikbaarheid van regsadviesdienste aan onderwysers in openbare skole | Die vakbond Sindicato dos Professores bied elektroniese of persoonlike hulp aan onderwysers deur gebruik te maak van advokate wat regsadviesdienste lewer (Sinpro, 2020). | Onderwysers in Rusland moet deur hul vakbonde regsadvies bekom of kan teen eie koste gebruik maak van private regsdienste (EduLaw, 2019). | Onderwysers in Indië moet gebruik maak van private advokate of prokureurs om hul regte te beskerm. Hierdie dienste kan aanlyn bekom word (Legal Advice, 2020). | Die vakbond ACFTU blyk nie betrokke te wees by die regte van onderwysers nie en daarom kry baie onderwysers eerder hul persoonlike prokureur om te help met regsadvies (Anon., 2017; Elmer, 2016) | Suid-Afrika se onderwysers kan regsadviesdienste aanlyn ontvang vanaf unies of op webtuistes soos FindLaw wat spesifiek op onderwysers se regte fokus (FindLaw, 2020; SAOU, s.a.). |

#### 4.3.5.2 Subtema 3: Beskikbaarheid van regsadviesdienste aan onderwysers in openbare skole

Regsadviesdienste volgens Larson (2017) kan deur middel van gekwalifiseerde formele advies bekom word deur gebruik te maak van advokate of prokureurs. Daar is ook organisasies wat aanlyn hierdie ondersteuning aan onderwysers kan bied (FindLaw, 2020). Daar is ook ’n verskeidenheid onderwysvakbonde in die BRICS-lidlande wat hul lede se regte beskerm en regsadviesdienste beskikbaar stel aan onderwysers. Dit het na vore gekom dat outokratiese lande soos Rusland en China nie ’n groot verskeidenheid vakbonde het wat spesifiek toegewy is aan onderwysers se regte nie. Die vakbonde in dié lande word ook deur die regering beheer. Die oorblywende BRICS-lidlande, Brasilië, Indië en Suid-Afrika, toon ’n verskeidenheid van onderwysvakbonde wat hulle toewy aan die lewering van regsadvies. Wat die private sektor in die BRICS-lidlande betref, kan onderwysers in al die BRICS-lidlande teen hul eie koste gebruik maak van private prokureurs en advokate. Navorsing met betrekking tot die beskikbaarheid van regsadviesdienste in Rusland en China is beperk, wat daarop dui dat verdere navorsing in hierdie aspek ’n aanwins sal wees in die veld van Vergelykende Opvoedkunde.

### 4.3.6 Tema 4: Vakbonde

Vakbonde het ’n verskeidenheid dienste wat hulle aan hulle lede bied, hierdie dienste sluit in die beskerming van lede se regte, opleiding en vaardigheidsontwikkeling kursusse, basiese diensvoorwaardes wat nagesien word asook professionele ontwikkeling wat plaasvind (SAOU, 2020a:11). Die ondersteuning wat vakbonde aan onderwysers bied word in al die BRICS-lidlande beskikbaar gestel (sien paragraaf 4.3.6.2).

#### 4.3.6.1 Subtema: Beskikbaarheid van vakbonde aan onderwysers in openbare skole

##### 4.3.6.1.1 Brasilië

Vakbonde as ondersteuningsdiens vir onderwysers in openbare skole is beskikbaar in Brasilië. Die bekendste vakbond wat die regte van onderwysers as taak neem, is Unified Workers Central (Mier, 2019). Die dienste wat hierdie vakbond aan sy lede

verskaf, sluit in die realisering van hul universele regte en die versterking van demokratiese ontwikkeling (sien tabel 4-7). Lidmaatskap aan hierdie vakbond kom teen ’n koste wat deur die vakbond bereken word op grond van ’n glyskaal van lede se salarisse (Nova Central, 2014).

#### 4.3.6.1.2 Rusland

Rusland se vernaamste vakbond, naamlik die All-Russian Trade Union of Education, word deur die regering beheer (Anon., 2019). Dié vakbond fokus op salarisbedinging en beskerm die regte van onderwysers (All-Russian Trade Union of Education, 2020). Onderwysers kan lid word van die vakbond nadat ’n eenmalige bedrag van 300 roebels aan die vakbond oorbetaal is (Kalmyk Republican Organization, 2015).

#### 4.3.6.1.3 Indië

Indië het verskeie vakbonde wat die regte van onderwysers beskerm (sien tabel 4-7). Die vernaamste vakbond is die All-India Trade Union Congress. Lede wil graag aan hierdie vakbond behoort omdat broederskap tussen lede aangemoedig word. Die AIPTF (2020) streef ook daarna om die regte van sy lede te beskerm. ’n Fooi word jaarliks deur lede betaal vir lidmaatskap aan die AIPTF (sien tabel 4-8).

#### 4.3.6.1.4 China

China se vakbond ACFTU fokus daarop om onderwysers se belange en regte te beskerm (Traub-Merz, 2011:21). Die vakbond vereis van lede om ’n 0,5%-bydrae van hul salaris te maak om die voordele van die vakbond te geniet (sien tabel 4-8). Beperkte navorsing is beskikbaar oor die dienslewering van hierdie vakbond aan onderwysers in openbare skole in China; verdere navorsing word dus aangemoedig.

#### 4.3.6.1.5 Suid-Afrika

Verskeie vakbonde is beskikbaar in Suid-Afrika (sien tabel 4-7). Hierdie vakbonde lewer dienste aan hul lede deur salarisbedinging en die beskerming van hul belange en regte as onderwysers (NAPTOSA, 2020; SACE, 2020a). Die keuse om by ’n sekere vakbond aan te sluit berus by die onderwyser, maar die maandelikse tarief vir lidmaatskap word deur die vakbonde self bepaal (SACE, 2020a).

Die beskikbaarheid van vakbonde aan onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande word vergelyk in tabelle 4-7 en 4-8 waar onderskeidelik die ooreenkomste en verskille getabuleer word.

**Tabel 4-7: Ooreenkomste met betrekking tot vakbonde as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande**

| Vakbonde | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Subtema** | **Brasilië** | **Rusland** | **Indië** | **China** | **Suid-Afrika** |
| Beskikbaarheid van vakbonde aan onderwysers in openbare skole | Unified Workers Central is die bekendste vakbond wat vir die regte van onderwysers in Brasilië veg (Mier, 2019).<br><br>Die dienste wat Brasilië se vakbonde aan werknemers lewer, behels die versterking van demokratiese ontwikkeling en die stryd vir universele regte (BRICS Trade Union Forum, s.a.). | Die vakbond All-Russian Trade Union of Education (2020) is in Rusland beskikbaar aan onderwysers.<br><br>Die dienste wat aan onderwysers gelewer word, sluit in bedinging vir beter salarisse, die regulering van arbeidsregte en die beskerming van sosio-ekonomiese regte (All-Russian Trade Union of Education, 2020). | Verskeie vakbonde is in Indië beskikbaar aan onderwysers. Die vernaamste vakbonde is die All-India Trade Union Congress, Bharatiya Mazdoor Sangh (Indian Workers' Union), Hind Mazdoor Sabha (Workers Assembly of India) en die Indian National Trade Union Congress (BRICS Trade Union Forum, s.a.).<br><br>Die AIPTF (2020) streef daarna om 'n broederskap tussen sy lede te kweek deur fokus te plaas op beroepsbevordering, | Die vakbond ACFTU verteenwoordig onderwysers in China (Traub-Merz, 2011:5).<br><br>Die dienste wat die vakbonde aan sy lede beloof, is om hulle regte te beskerm (Traub-Merz, 2011:21). | Suid-Afrika het 'n groot verskeidenheid vakbonde beskikbaar slegs vir onderwysers, naamlik die Kaapse Onderwysers Professionele Vereniging, die Nasionale Unie vir Opvoeders, NAPTOSA, die Unie van Suid-Afrikaanse Professionele Opvoeders, die Professionele Opvoedersunie, die SAOU en Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie (Public Service Co-ordinating Bargaining Council, s.a.). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | beskerming van onderwysregte en bewusmaking van onderwys regte en pligte. | | Die dienste wat deur die vakbonde aangebied word, is behels die beskerming van menseregte, die bestuur van verhoudings tussen werknemers en werkgewers en die bevordering van die belange van sy lede deur geskille by wyse van onderhandelinge en ooreenkomste op te los (SACE, 2020a). |

**Tabel 4-8: Verskille met betrekking tot vakbonde as ondersteuningsdiens vir onderwysers in die BRICS-lidlande**

| Vakbonde | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Subtema** | **Brasilië** | **Rusland** | **Indië** | **China** | **Suid-Afrika** |
| Beskikbaarheid van vakbonde aan onderwysers in openbare skole | Nova Central (2014) het 'n glyskaal waarvolgens lede van die vakbond 'n maandelikse bydrae maak. | Om 'n lid van die vakbond te word, moet 'n aansluitingsfooi van 300 roebels betaal word (Kalmyk Republican Organization, 2015). | Onderwysers betaal 'n jaarlikse lidmaatskapfooi om lid te wees van die AIPTF (2020). | Om lid te word van ACFTU moet lede 'n bydrae van 0,5% van hul salaris bydra (Traub-Merz, 2011:9). | Om 'n lid van 'n Suid-Afrikaanse vakbond te word, moet 'n maandelikse lidmaatskapsfooi betaal word (NAPTOSA, 2020; SACE, 2020a). |

#### 4.3.6.2 Subtema 4: Beskikbaarheid van vakbonde aan onderwysers in openbare skole

Die vergelykende studie van vakbonde as ondersteuningsdiens beskikbaar vir onderwysers in openbare skole toon dat al die BRICS-lidlande wel vakbonde het wat die regte en belange van onderwysers beskerm. Die BRICS-lidlande stem verder ooreen in die feit dat al die vakbonde die regte van hul lede wil beskerm en bystand aan onderwysers verleen. Vakbonde maak gebruik van kolektiewe bedinging om die beste uitkomste vir hulle lede te bereik ten opsigte van hulle diensvoorwaardes. (SACE, 2020b:11) Die verskil tussen die BRICS-lidlande behels die wyse waarop die onderwyser lid word van die vakbond. Vakbonde in Brasilië het ŉ glyskaal waarvolgens onderwysers vir hul lidmaatskap moet betaal, terwyl die vakbond in China ŉ 0,5%-bydrae van werknemers se salaris vereis (sien tabel 4-8). Lede van die vakbond in Rusland betaal slegs ŉ eenmalige aansluitingsfooi van 300 roebels (Kalmyk Republican Organization, 2015). Onderwysers in Indië betaal ŉ jaarlikse tarief vir lidmaatskap aan ŉ vakbond, terwyl onderwysers in Suid-Afrika ŉ maandelikse tarief aan die betrokke vakbond betaal (sien tabel 4-8). Al die vakbonde in die BRICS-lidlande is maklik bekombaar deur gebruik te maak van die internet (BRICS Trade Union Forum, s.a.).

## 4.4 Samevatting

Die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande is in hierdie hoofstuk geïdentifiseer en bespreek deur gebruik te maak van die ooreenkomste en verskille met betrekking tot ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande. Hierdie verskille en ooreenkomste is in tabelvorm onder die verskeidenheid temas en subtemas saamgevat. In hoofstuk 5 word die laaste navorsingvraag (sien paragraaf 3.2.1.2) beantwoord, naamlik: Watter gepaste praktyke ten opsigte van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande kan geïdentifiseer en geïmplementeer word?

# HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

## 5.1 Inleiding

Die navorser het gepoog om die doelwitte van die studie in hoofstukke 1, 2, 3 en 4 te bereik. In hierdie hoofstuk word daar gefokus op die waarneming wat vanuit die hipotetiese begronding (hoofstuk 1) en die literatuuroorsig (hoofstuk 2) gemaak is. Die primêre navorsingsvraag is: Wat is die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande?

Hierdie primêre navorsingsvraag is in hoofstuk 4 beantwoord deur die data te verwerk en na die eerste sekondêre navorsingsvrae te verwys, naamlik: Wat is die ooreenkomste en verskille in ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande?

Die tweede sekondêre navorsingsvraag is: Watter gepaste praktyke ten opsigte van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande kan geïdentifiseer en geïmplementeer word? Hierdie vraag word in hoofstuk 5 beantwoord deur eerstens die bevindinge vanuit hierdie studie saam te voeg en uiteen te sit en dan sekere aanbevelings te maak.

## 5.2 Bevindinge oor die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande

Die volgende bevindinge is gemaak deur die geanaliseerde data in hoofstuk 4 te ontleed. Die vier verskillende temas word gebruik om die bevindinge te konkretiseer (sien paragraaf 4.3).

### 5.2.1 Beskikbaarheid van mediadienste in openbare skole

Die subtemas, soos in hoofstuk 4 (sien paragraaf 4.3.2.1) bespreek is, verwys na mediadienste as ’n multifunksionele ondersteuningsdiens vir onderwysers in verskillende fases van hul beroep (sien paragraaf 4.3.2.3-4.3.2.5.5). Om die beskikbaarheid van mediadienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande vas te stel, is die aard en beskikbaarheid van mediadienste in openbare skole ontleed en vergelyk.

Daar is vasgestel dat al die BRICS-lidlande mediadienste beskikbaar stel vir onderwysers in openbare skole (sien paragraaf 4.3.3.1). Die mate van beskikbaarheid wissel egter tussen elke BRICS-lidland. Rusland word as die baanbreker van mediadienste gesien danksy nuwe tegnologiese inisiatiewe wat onderwysers in die klaskamer gebruik (sien paragraaf 4.3.3.1). China volg in Rusland se voetspore met die implementering van mediadienste-inisiatiewe. Brasilië en Suid-Afrika se onderwysers ondersteun mediadienste-inisiatiewe van en implementeer dit graag in die klaskamer, terwyl Indië die land is wat die minste vooruitgang met betrekking tot mediadienste toon.

Tydens die Covid-19-pandemie het mediadienste aandag geniet in al die BRICS-lidlande, aangesien onderwysers van mediadienste gebruik moes maak om afstandsonderrig te bied. Die beskikbaarheid van mediadienste is afhanklik van die ondersteuning van private instansies en ook van die betrokke land se regering (sien paragraaf 4.3.3.1).

Opleiding in die gebruik van mediadienste is beskikbaar vir 50% en meer van die onderwysers in die BRICS-lidlande (sien paragraaf 4.3.3.2). Dit blyk wel uit die navorsing dat Brasilië, Indië, China en Suid-Afrika ’n tekort aan onderwysopleiding rakende mediadienste het, terwyl Rusland 75% van sy onderwysers opgelei het om mediadienste in die klaskamer te gebruik.

Suid-Afrika het nie net ’n tekort aan opleiding nie, maar toon ook struikelblokke soos ’n elektrisiteitstekort en ’n agterstand in harde- en sagteware. Die finansiële sekerheid van die BRICS-lidlande lewer ’n groot bydrae tot die sukses van die implementering van mediadienste. Rusland en China bied die meeste finansiële sekerheid aangesien ondersteuning vanaf die regering asook private instansies ontvang word. Indië bestee wel geld aan harde- en sagteware, maar die besteding is slegs vir leerders en nie onderwysers nie (sien paragraaf 2.3.3.2).

In al drie die verskillende loopbaanfases (sien paragraaf 4.3.3.3) ontvang onderwysers ondersteuning in die gebruik van mediadienste, maar elke fase se onderwysers het hul eie siening oor mediadienste. Vroeëloopbaanonderwysers in die BRICS-lidlande ontvang tydens hul universiteitsopleiding die nodige inligting om mediadienste in die klaskamer te implementeer. Vanuit die navorsing kan gesien word dat vroeëloopbaanonderwysers ’n positiewe uitkyk op mediadienste het en die voordele wat mediadienste in die klaskamer bied, geniet en implementeer.

Middelloopbaanonderwysers beskou mediadienste as ’n ondersteunende hulpbron in die klaskamer en is dus meer toeganklik tot die gebruik van mediadienste in die klaskamer (sien paragraaf 4.3.3.4). Die mate waarin onderwysers in die middelloopbaanfase opleiding ontvang, verskil egter tussen die BRICS-lidlande. Onderwysers in China groei saam met die kurrikulum, terwyl onderwysers in Indië en Suid-Afrika op indiensopleidingssessies fokus om sodoende te verseker dat hulle mediadienste kan implementeer. Die tekort aan opleiding sowel as harde- en sagteware lei daartoe dat onderwysers in die middelloopbaanfase minder geneig is om mediadienste in die klaskamer te gebruik.

In al die BRICS-lidlande word laatloopbaanonderwysers as mentors aangestel om hul kennis en vaardighede met ander onderwysers te deel (sien paragraaf 4.3.3.5). Daar is egter laatloopbaanonderwysers wat mediadienste in ’n negatiewe lig beskou. Die motivering van onderwysers in Indië, China en Suid-Afrika om mediadienste te gebruik, is ook laag. Die groot faktor wat onderwysers in die laatloopbaanfase beïnvloed, is dat hulle naby aftreeouderdom is en nie hul onderrigstyl wil verander nie.

### 5.2.2 Beskikbaarheid van ondersteuningsdienste met betrekking tot pensioenfondse

Pensioenfondse is beskikbaar as ondersteuningsdiens in al die BRICS-lidlande. Pensioenfondse vereis van onderwysers om ’n maandelikse premie te betaal om te verseker dat hulle ’n pensioenbetaling kan ontvang wanneer hulle aftree (sien paragraaf 4.3.4.2). Pensioenfondse word verdeel in drie tipes naamlik; indiensnemingspensioen, staatspensioen en ongeskiktheidspensioen (sien paragraaf 2.3.4.11). Dit is belangrik dat onderwysers ondersteuning ontvang aangaande hierdie verskillende tipes pensioenfondse asook die nut daarvan om te verseker dat onderwysers hierdie fondse kan gebruik soos nodig.

Die premie wat maandeliks deur die onderwysers betaal moet word, verskil in die BRICS-lidlande. Daar is tydens die navorsing bevind dat bedrog en diefstal ’n invloed op pensioenarisse het en groot bekommernis veroorsaak. Bedrog is ’n probleem in Suid-Afrika en Brasilië. Net soos in Rusland, lei dit daartoe dat pensionarisse hul kommer en ongelukkigheid oor pensioenfondse uitspreek. Onderwysers in China en Indië toon egter

'n redelike mate van tevredenheid teenoor die pensioenfondsstelsel (sien paragraaf 4.3.4.2).

### 5.2.3 Beskikbaarheid van regsadviesdienste aan onderwysers in openbare skole

Regsadviesdienste word as ondersteuningsdiens in die BRICS-lidlande gebied waar al die BRICS-lidlande se onderwysers gebruik kan maak van vakbonde of private regsadviesdienste van prokureurs of advokate (sien paragraaf 4.3.5.2). Navorsing oor regsadviesdienste in Rusland en China is beperk, terwyl Brasilië, Indië en Suid-Afrika genoeg inligting het oor die verskillende vakbonde en regsadviesdienste wat aan onderwysers beskikbaar gestel word.

### 5.2.4 Beskikbaarheid van vakbonde aan onderwysers in openbare skole

Ondersteuning deur vakbonde aan onderwysers is in al die BRICS-lidlande beskikbaar (sien paragraaf 4.3.6.2). Die verskillende vakbonde in dié lande het almal een doel voor oë – om die regte van onderwysers te beskerm.Vakbonde volgens Bezuidenhout (2007:208) word as 'n permanente organisasie aanskou wat deur werknemers geskep is ten einde hulleself by hulle werk te beskerm. Hierdie beskerming verbeter hulle werksomstandighede deur gebruik te maak van kollektiewe bedinging, ten einde te streef na beter lewensomstandighede en ten einde te verseker dat die vakbond as die lede se spreekbuis funksioneer. Rampa (2006:32) meen dat vakbonde die beskerming van die werknemer se totale werksomsatandighede en welstand ten doel het. Die generering van fondse het toegeneem vir die implementering van werkskeppingsprogramme. Vakbonde maak gebruik van politieke aksie en kollektiewe bedinging om hulle doel te bereik deur te verseker dat weksomstandighede, sosiale en ekonomiese belange van hulle lede bevorder word. Hierdie beskerming is egter nie gratis nie en elke vakbond in die BRICS-lidlande het 'n lidmaatskapsfooi wat op verskillende wyses betaal word.

In Brasilië word 'n glyskaal gebruik waarvolgens onderwysers lidmaatskapsfooie betaal, terwyl die vakbond in China 0,5% van sy lede se salaris eis. In Indië moet onderwysers 'n jaarlikse tarief vir lidmaatskap betaal en in Suid-Afrika betaal onderwysers 'n maandelikse tarief wat deur die betrokke vakbond vasgestel word. Vir Russiese onderwysers om die beskerming en ondersteuning van die vakbond All-Russian Trade

Union of Education (2020) te geniet, moet ’n eenmalige aansluitingsfooi van 300 roebels betaal word. Navorsing oor Russiese en Chinese vakbonde is egter beperk en verdere studies sal ’n aanwins in die veld van Vergelykende Opvoedkunde wees.

## 5.3 Bevindinge oor beste praktyke

Hierdie gedeelte van die navorsing fokus op die tweede sekondêre navorsingsvraag (sien paragraaf 1.6.2), naamlik: Watter gepaste beste praktyke ten opsigte van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande kan geïdentifiseer en geïmplementeer word? Vervolgens gaan die beste praktyke in toepaslike lidlande per tema (mediadienste, vakbonddienste, pensioendienste en regsadviesdienste) beskryf word.

### 5.3.1 Mediadienste

In Brasilië ontvang die helfte van die onderwysers ondersteuningsdienste met betrekking tot mediadienste. Brasilië is tydens die Covid-19-pandemie bevoordeel omdat onderwysers tydens hierdie tydperk afstandsonderrig kon toepas. Hoewel Brasilië se regering $50 miljoen aan die Um Computador por Aluno-projek bestee het, kan dit nie vergelyk word met China wat 10,501 miljard Chinese joean aan mediadienste en tegnologiese inisiatiewe in die onderwyssektor bestee het nie (Deloitte China, 2018:4).

Die middelloopbaanfaseonderwyser in Brasilië ontvang deurlopende opleidingskursusse wat deur die regering aangebied word. Dit is ’n sinvolle wyse van implementering vir opleiding wat lewenslange leer by onderwysers stimuleer (sien tabel 4-1). Rusland word beskou as die BRICS-lidland met die beste praktyk wat mediadienste betref. Die land kan egter die huidige syfer van 69% van onderwysers wat mediadienste in die klaskamer implementeer, verbeter. Dit is merkwaardig dat die Russiese regering reeds 57% van die innoverende opvoedkundige programme ondersteun. Dus is onderwysers in die vroeëloopbaanfase positief oor die gebruik van mediadienste en bevorder dit sodoende lewenslange leer. Altesaam 69% van die Russiese middelloopbaanonderwysers maak gebruik van mediadienste – dus hoër as die ander BRICS-lidlande. Laatloopbaanonderwyser tree as mentors op en bemoedig ander onderwysers om lewenslange leer toe te pas. Naas Rusland, beklee China die tweede plek waar dit by die beskikbaarheid van ondersteuningsdienste aan onderwysers in die BRICS-lidlande kom.

In China maak 94% van die onderwysers gebruik van mediadienste in die klaskamer, wat meer as enige ander BRICS-lidland is.

Die beste praktyk van mediadienste vanuit die navorsing, is Rusland. Rusland word gevolg deur China en toon belangstelling in die verbetering van mediadienste as ondersteuningsdiens vir onderwysers.

### 5.3.2 Pensioenfonds

In Brasilië kwalifiseer vroulike onderwysers tussen die ouderdomme van 50 en 57 en manlike onderwysers tussen die ouderdomme van 55 en 60 jaar vir pensioenbetaling. In vergelyking met die ander BRICS-lidlande, is hierdie ouderdomme aansienlik laer (sien tabel 4-3). Die bestuur van pensioenfondse in dié land laat pensioenarisse in die steek weens die wanbesteding daarvan asook bedrog wat plaasvind. Brasilië kan by Suid-Afrika en Indië leer oor die hantering van bedrog wat pensioenfondse betref aangesien hierdie lande bedrognoodlyne geskep het om dit te bekamp (sien paragraaf 4.3.4.2). Ontevredenheid oor Brasilië se pensioenfondse word deur sy pensioenarisse verklaar. Daarteenoor toon pensioenarisse in China en Rusland hul tevredenheid teenoor die pensioenfondsstelsel.

Die aftreeouderdom in Rusland is onlangs heroorweeg en verhoog. Russiese mans kan nou op die ouderdom van 60 jaar aftree en vroue op 55 jaar. Hierdie nuwe aftreeouderdom is in lyn met die ander BRICS-lidlande, alhoewel China spesiale vergunning maak vir vroue wat op die ouderdom van 50 kan aftree. Russiese pensioenarisse is egter ongelukkig oor die pensioenfondsstelsel omdat hulle van mening is dat die regering nie genoeg ondersteuning aan hulle bied nie. Dus sal hulle eerder van nie-regeringspensioeninstellings gebruik wil maak. Rusland kan baie by China leer deur na die Chinese pensioenfondsstelsel te kyk en die beste praktyke daarvan te implementeer.

In Indië kan ’n 50-jarige persoon met tien jaar se werksbydrae aftree. In dié opsig kan Indië by die ander BRICS-lidlande leer om eerder spesifiek onderskeid tussen die aftreeouderdom van mans en vroue te tref. Dit kan die uitbetalings en die berekeninge van die pensioenfondsstelsel vergemaklik. Werknemers in Indië maak ’n 12%-bydrae tot hul pensioenfonds. In hierdie opsig kan die land baie by China leer, waar werknemers en

-gewers se bydrae 20% is. ’n Hoër bydrae kan help om ’n beter uitbetaling vir werknemers te verseker wanneer hulle eendag aftree.

China se pensioenfondsstelsel is die beste van al die BRICS-lidlande, omdat die fokuspunt daarvan op bejaardes se sekuriteit en die verskaffing van bekostigbare en betroubare pensioenfondse berus (sien tabel 4-3). Die aftreeouderdom in China is 50 tot 55 jaar vir vroue en 60 jaar vir mans. Dit stem ooreen met die ander BRICS-lidlande.

Chinese werknemers kan tot 20% van hul maandelikse salaris tot hul pensioenfonds bydra, terwyl Indië 12% en Suid-Afrika slegs 7% bydra. Pensioenarisse in China is tevrede met die pensioenfondsstelsel, terwyl pensioenarisse in die ander BRICS-lidlande ongelukkigheid daaroor toon.

### 5.3.3 Regsadviesdienste

In Brasilië is regsadviesdienste aan onderwysers beskikbaar en word dit deur vakbonde of private regsadviesdienste gelewer. Die vakbonde wat regsadviesdienste in Brasilië lewer, is beperk en daarom sal dit tot voordeel van die land wees om na Suid-Afrika te kyk, aangesien verskeie vakbonde regsadviesdienste in Suid-Afrika lewer. Tydens die Covid-19-pandemie het vakbonde in Brasilië onderwysers aangemoedig om nie enige kontrakte te teken nie en eerder aanlyn hulp van ’n verteenwoordigende vakbond te kry. Dus kon vakbonde of prokureurs aanlyn regsadvies lewer. Laasgenoemde aspek stem ook ooreen met die gebruike in die ander BRICS-lidlande.

Onderwysers in Rusland is ontevrede met die regsadviesdienste wat deur hul vakbonde verskaf word. Om dit te voorkom, kan meer vakbonde vir onderwysers se regte opstaan. Dit sal goed wees indien die Russe na regsadviesdienste in Suid-Afrika kyk, waar verskeie vakbonde regsadviesdienste aan hul lede bied. Rusland se vakbonde word deur die regering beheer en dit veroorsaak dat die beskerming van onderwysersregte nie eerste aandag geniet nie. In ’n land soos Suid-Afrika word vakbonde nie deur die regering onderdruk nie en onderwysers kan aanlyn met vakbonde en prokureurs skakel om regsadviesdienste te kry.

Net soos in Suid-Afrika, word regsadviesdienste deur die Indiese vakbonde en privaat sektor verskaf en word onderwysers se regte op hierdie manier beskerm. Dit is duidelik dat onderwysers in Indië eerder van prokureurs of advokate gebruik maak weens die

gebrek aan regsadviesdienste beskikbaar aan onderwysers. Indië moet meer vakbonde stig wat vir die regte van hul lede veg, soos in Suid-Afrika, waar die beste praktyk van regsadviesdienste na vore kom.

China se regsadviesdienste is beperk omdat daar net een vakbond – ACFTU – is wat deur die regering beheer word. Die probleme betreffende regsadviesdienste in China kan opgelos word indien onafhanklike vakbonde, soos in Suid-Afrika, die mag gegee word om onderwysers se regte te beskerm en regsadviesdienste aan hul lede te bied. China se onderwysers word gedwing om private prokureurs vir regsadvies en die beskerming van menseregte te gebruik. Onderwysers is ook ongelukkig oor sekere regsadviesdienste wat nie deur ACFTU gebied word nie. Suid-Afrika word in hierdie opsig as die beste praktyk beskou, aangesien die verskillende vakbonde hul lede se regte beskerm en onafhanklik van die staat optree.

Suid-Afrika word as die beste praktyk met betrekking tot die ondersteuningsdiens van regsadviesdienste vir onderwysers beskou. Die land is een van die BRICS-lidlande met die grootste verskeidenheid vakbonde, wat elkeen regsadviesdienste aan sy lede bied. Hierdie vakbonde word onafhanklik van die staat bestuur en dit bied die lede ’n regverdige kans tot objektiewe regsadviesdienste. Indien ’n onderwyser nie aan ’n vakbond behoort nie, het hy of sy die opsie om van private regsadviesdienste deur ’n prokureur of advokaat gebruik te maak. Soos in die ander BRICS-lidlande, is hierdie dienste aanlyn beskikbaar in Suid-Afrika. Regsdienste word deur SARO en die Departement van Onderwys aangebied waar die regsgeskille van ouers en onderwysers, onderwysers en onderling asook skoolbestuurspanne opgelos word (SAOU, s.a.).

### 5.3.4 Vakbonde

Unified Workers Central is die gewildste Brasiliaanse vakbond onder werknemers. Hoewel hierdie vakbond verskeie dienste aan sy lede bied, moet Brasiliaanse vakbonde na Suid-Afrikaans vakbonde kyk indien hulle hul dienste wil verbeter, aangesien die fokus in Suid-Afrika op die lede en hul regte berus. Onderwysers in Brasilië moet lidmaatskap volgens ’n glyskaal betaal. Dit kan tot ongelukkigheid onder verskillende werknemers lei. Die beste praktyk hier is om, soos in Suid-Afrika, ’n maandelikse vasgestelde lidmaatskapsfooi aan die spesifieke vakbond te betaal.

Die vakbonde in Rusland word deur die regering beheer; dus het die lede nie werklik ’n stem binne die vakbond nie. Rusland kan hier by Suid-Afrika leer, waar vakbondlede se belange eerste gestel word. Rusland is beperk met betrekking tot vakbonde wat dienste aan onderwysers lewer, terwyl Suid-Afrika ’n groot verskeidenheid vakbonde het wat ondersteuningsdienste aan onderwysers bied. Die eenmalige aansluitingsfooi om deel van Russiese vakbonde te wees, is nie genoeg vir die vakbond om ’n verskeidenheid dienste aan sy lede te bied nie. Hier behoort vakbonde in Rusland eerder ’n vasgestelde maandelikse lidmaatskapsfooi vas te stel, soos in Suid-Afrika waar onderwysers dan self kan besluit aan watter vakbond hulle wil behoort.

Indië het, soos in Suid-Afrika, verskeie vakbonde wat ondersteuningsdienste aan onderwysers lewer, hoewel die vakbonde in Indië ’n jaarlikse tarief eis. Dit kan lede ontmoedig om lidmaatskapsfooie te betaal. Dus word voorgestel dat Indië van Suid-Afrika se beste praktyk gebruik maak in die vorm van maandelikse lidmaatskapsfooie. Die fokus van Indiese vakbonde berus op die verbetering van beroepsbevordering en die beskerming van menseregte, soos dit ook in Suid-Afrika is.

Soos in Rusland, het vakbondlede in China min tot geen sê oor die gebeure binne ’n vakbond nie. Die regering beïnvloed ook die vakbonde se besluite. Suid-Afrika kan ’n voorbeeld vir China wees, waar vakbonde ’n stem aan hul lede gee en omsien na hul menseregte. China se vakbond eis 0,5% van ’n werknemer se salaris, waar onderwysers in Suid-Afrika die keuse het om te besluit aan watter vakbond hulle wil behoort en dan ’n vasgestelde maandelikse lidmaatskapsfooi daarvoor betaal. Die vakbonde in China kan uitbrei om meer vakbonde te stig wat onderwysers se menseregte beskerm en ondersteuning aan hulle bied, sodat onderwysers nie net tot een vakbond beperk is nie

Waar dit by ondersteuningsdienste vir onderwysers kom, word Suid-Afrika vanuit die studie as die beste praktyk geïdentifiseer. Vakbonde lewer grotendeels hierdie dienste aan hul lede. Omdat daar verskeie vakbonde in Suid-Afrika is, word dit as die beste praktyk beskou. Onderwysers kan kies aan watter vakbond hulle wil hoort en betaal dan ’n vasgestelde maandelikse tarief as lidmaatskapsfooi. Suid-Afrika se vakbonde gee gehoor aan hul lede se dispute en bied ondersteuning op ’n wye verskeidenheid gebiede, soos regsadviesdienste, die beskerming van menseregte en die bestuur van werknemer-werkgewer-verhoudinge. Vakbonde verseker dat kolektiewe bedinging plaasvind om te

verseker dat diensvoorwaardes van werknemers nagekom word en dat hulle regte geskied (SAOU, s.a.).

## 5.4 Beperkinge van die studie

Die navorser het die volgende beperkinge in die studie ervaar:

- Die navorser het dit moeilik gevind om navorsing in Engels oor Brasilië, Rusland en China te bekom. Daarom, weens die vreemde taal, kon sekere dokumente nie ontleed word nie.
- Die navorser het dit moeilik gevind om inligting oor vakbonde en die beskikbaarheid van regsadviesdienste in Rusland en China te bekom.
- Die navorser het tydens die navorsing vasgestel dat daar nie veel data oor die verskillende fases van ’n onderwyser se loopbaan, naamlik die vroeë-, middel- en laatloopbaanfase, beskikbaar is nie.

## 5.5 Bydrae van hierdie studie

Die volgende riglyne dien as die bydrae van die studie:

- Die veld van die Vergelykende Opvoedkunde sal voordeel uit hierdie navorsing put omdat dit as skakel tussen die oorsaak en praktyk dien. Beste praktyke is geïdentifiseer om vas te stel of onderwysers in die BRICS-lidlande ondersteuningsdienste ontvang.
- Deur die beperkinge van hierdie studie (sien paragraaf 5.4) te oorweeg, kan die BRICS-lidlande moontlik riglyne ontwikkel om meer betrokke te raak by ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole. In sekere BRICS-lidlande kan probleme vermy word nadat die beste praktyke volgens hul eie konteks oorweeg is.

## 5.6 Aanbevelings

Aanbevelings kan gemaak word om die impak van ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande te beheer. Die volgende word aanbeveel:

- Dit is belangrik vir die BRICS-lidlande om byeen te kom en ’n eenvormige beleid saam te stel waar die ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-

lidlande uiteengesit word. Sodoende kan ’n beter gehalte ondersteuningsdienste aan onderwysers verseker word. Dit is egter van belang dat die konteks van elke land in ag geneem moet word, voordat so ’n beleid geformuleer kan word.

- As die samewerking tussen die BRICS-lidlande verbeter word, kan die verhoudings tussen die lande ook versterk. So kan beste praktyke geïmplementeer word sodat ander lande dit ook kan toepas.
- Die bewusmaking van internasionale organisasies se betrokkenheid om finansieel ’n bydrae tot die onderwysstelsels in die BRICS-lidlande te maak, kan daartoe lei dat onderwysers meer ondersteuningsdienste ontvang. Sodoende kan ’n positiewe bydrae tot die onderwysstelsel gemaak word.
- Tydens die BRICS-lidlande se samekoms moet daar klem geplaas word op die beste praktyke wat geïdentifiseer is ten einde ander lidlande van hulp te wees om onsuksesvolle gebruike te verander.
- Verdere navorsing kan gedoen word ten opsigte van die ander vorme van ondersteuningsdienste vir onderwysers.

## 5.7 Samevatting

Die literatuurstudie en dokumentontleding toon duidelik vanuit die navorsing aan dat daar wel ondersteuningsdienste aan onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande beskikbaar is. Elkeen van die BRICS-lidlande het sy eie wyse van ondersteuningsdienste wat aan onderwysers gebied word en hoe hierdie dienste verbeter kan word deur na die beste praktyk te kyk. Daar is bevind dat diefstal en bedrog die ondersteuningsdienste vir onderwysers in die BRICS-lidlande ten opsigte van mediadienste en pensioenfondse beperk. Dus moet aandag aan beleide gegee word om hierdie struikelblokke uit te wis.

Weens die inligting wat in hierdie studie na vore gekom het, is dit duidelik dat daar nog nie uitgebreide navorsing oor die ondersteuningsdienste beskikbaar vir onderwysers in openbare skole gedoen is nie. Die studie is dus enig in sy soort en is die eerste studie wat op ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande fokus.

Hierdie studie is waardevol vir die BRICS-lidlande en kan help om die leemtes in die ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole te identifiseer. As hierdie leemtes aangevul word, kan genoegsame ondersteuning aan onderwysers gebied word.

Die hoofdoel van hierdie studie was om die aard van ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole in die BRICS-lidlande te bepaal. Tydens die drie fases van die onderwysloopbaan, naamlik die vroeë-, middel- en laatloopbaanfase, word ondersteuningsdienste as ’n belangrike faktor in ’n onderwyser se loopbaan geïdentifiseer. Onderwysers wat nie die nodige ondersteuningsdienste ontvang nie, het ’n tekort aan die nodige opleiding, toerusting en regsadvies. Dit kan daartoe lei dat onderwysers nie genoegsame pensioen ontvang wanneer hulle aftree nie, juis omdat die ondersteuningsdienste tekortskiet.

Om te verseker dat onderwysers in elke fase van hul loopbaan die regte en nodige ondersteuningsdienste ontvang, moet die beste praktyke in al die BRICS-lidlande geïmplementeer word. Op hierdie wyse kan die meeste van die probleme uitgeskakel word en kan gehalteonderrig voorkeur geniet. Na afloop van hierdie studie is daar gronde vir verdere navorsing oor die verskeidenheid ondersteuningsdienste beskikbaar, veral tydens en na die Covid-19-pandemie wat tans wêreldwyd ervaar word.

## BIBLIOGRAFIE


Aaronson, D., Barrow, L. & Sanders. 2007. Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1):95-135.

ABC7 News. 2018. *Affordable housing*. https://abc7news.com/education/silicon-valley-seeks-solutions-for-affordable-teacher-housing-/2990354/ Date of access: 22 Apr. 2020.

Abuaqel, S. 2019. *A phenomenological study of high-performance teachers' happiness at school and home*. Minneapolis, MN: Walden University. (Thesis – DEd).

Adcock, L. & Bolick, C. 2011. Web 2.0 tools and the evolving pedagogy of teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(2):223-236.

Adelman, H.S. & Taylor, L. 1996. Restructuring education support services and integrating community resources: beyond the full-service school model. *School Psychology Review,* 25:431-445.

Adiyia, M. & Ashton, W. 2017. *Comparative research*. Brandon University: Rural Development Institute.

Afolabi, C.Y. 2013. The influence of gender, age, training and experience on teachers' perception in Ado and Efon local government areas, Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2):36-45.

Aggarwal, V. 2010. *Dell takes aim at education segment with connected classroom. InformationWeek India*. http://www.informationweek.in/informationweek/news-analysis/175031/dell-takes-aim-education-segment-partnering-educomp Date of access: 20 Jun. 2020.

AIPTF (All India Primary Teachers Federation). 2020. *Brief history*. http://aiptfindia.org/?page_id=9 Date of access: 17 Sept. 2020.

Alemna, A. & Adanu, T. 2005. Internet use at the Balme Library, University of Ghana. *Library HiTech News*, 2:25-26.

Alemna, A. 2000. *Libraries, information and society.* Legon: Accra Ghana Universities Press.

Alfreds. D. 2016. *FIN24: SA schools falling off the e-learning deep end*. https://www.news24.com/fin24/Tech/News/sa-schools-falling-off-the-e-learning-deep-end-20160609 Date of access: 17 Jun. 2020.

Allianz Global Investors. 2020. *Pension system in Brazil: updates and reforms*. https://www.pensionfundsonline.co.uk/content/country-profiles/brazil Date of access: 25 Jul. 2020.

All-Russian Trade Union of Education. 2020. *Trade union history*. https://www.eseur.ru/history/ Date of access: 20 Sept. 2020.

Altbach, P.G. 1998. *Comparative higher education: knowledge, the university, and development*. Boston, MA: Greenwood Publishing.

Amadi, E. 2008. *Introduction to educational administration: A module*. https://www.researchgate.net/publication/273143560_Introduction_to_Educational_Administration_A_Module Date of access: 8 Dec. 2020.

American Academy of Pediatrics. 2010. Policy statement: media education. *Pediatrics*, 126(5):1012-1017. https://doi.org/10.1542/peds.2010-1636

Amini, M. 2017. Parental involvement in improving independence in early childhood. *Proceedings of the International Conference of Early Childhood Education*, 169:2352-5398.

Anney, V.N. 2014. Ensuring the quality of the findings of qualitative research: looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2):272-281.

Anon. 2017. *China development brief: visually impaired kindergarten teacher wins discrimination lawsuit*. https://chinadevelopmentbrief.cn/reports/visually-impaired-kindergarten-teacher-wins-discrimination-lawsuit/ Date of access: 18 Sept. 2020.

Anon. 2019. *Menobr.ru: school teachers union*. https://yandex.ru/turbo/menobr.ru/s/article/65573-qqq-19-m1-profsoyuz-uchiteley-v-shkole Date of access: 17 Sept. 2020.

Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. & Kalleberg, A. 2000. *Manufacturing competitive advantage: the effects of high-performance work systems on plant performance and company outcomes*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Arends, F. & Phurutse, M.C. 2009. *Beginner teachers in South Africa: school readiness, knowledge and skills*. Cape Town: HSRC Press.

Armer, T.T. 2011. *Science teachers: factors that affect job satisfaction*. http://nwulib.nwu.ac.za/login?url=https://search-proquest-com.nwulib.nwu.ac.za/docview/876194755?accountid=12865 Date of access: 12 Apr. 2020.

Arnove, R.F., Torres, C.A. & Franz, S. 2012. *Comparative education: the dialectic of the global and the local.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Azim Premji Foundation. 2008. *A study of computer assisted learning program*. Bangalore, India. http://www.azimpremjifoundation.org/ Date of access: 21 Jun. 2020.

Badrizadeh, M. 2017. *Evaluating pension funds considering unobservable variables & bridging pension funds & mutual funds through the development of a new DEA model*. http://nwulib.nwu.ac.za/login?url=https://search-proquest-com.nwulib.nwu.ac.za/docview/1938251339?accountid=12865 Date of access: 18 Mar. 2020.

Baek, Y., Jung, J. & Kim, B. 2008. What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers & Education*. https://www.researchgate.net/publication/223922765_What_makes_teachers_use_technology_in_the_classroom_Exploring_the_factors_affecting_facilitation_of_technology_with_a_Korean_sample/stats#fullTextFileContent Date of access: 30 Sept. 2020.

Barkhuizen, M. 2013. *Onderwysvoorsiening aan akademies-begaafde leerders in die intermediêre skoolfase in Suid-Afrika*. Potchefstroom: Potchefstroom. (Verhandeling – MEd). https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/10956?show=full Datum van gebruik: 12 Apr. 2020.

Bauman, A. 2020. *Center for hearing loss: classroom coping strategies for hard of hearing teachers*. https://hearinglosshelp.com/blog/classroom-coping-strategies-for-hard-of-hearing-teachers/ Date of access: 22 Mar. 2020.

Beckingham, K. 2019. *Education technology: chess meets tech in Russian schools*. https://edtechnology.co.uk/comments/chess-meets-tech-in-russian-schools/ Date of access: 20 May 2020.

Bengton, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2:8-14.

Berger, M. 2020. *The Washington Post: teachers unions around the world clash with governments over coronavirus and school reopening plans*. https://www.washingtonpost.com/world/2020/09/12/teachers-unions-coronavirus-schools-reopening-international/ Date of access: 19 Sept. 2020.

Bezuidenhout, M.C. 2007. *Managing for healthy labour relations: a practical guide for health services in Southern Africa*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

Bharadwaj, V. 2007. ICT usage in 1 000 schools in India. *Digital Learning*, 3(11):8-15.

Bhardwaj, R.K. & Jain, P.K. 2016. Marketing of library resources and services: a structured literature review. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 36(3):119-125.

Bhowmick, N. 2014. *More children are going to school in India, but they're learning less*. https://time.com/2956888/india-education-decline-world-bank-report Date of access: 15 May 2020.

Bingimlas, K.A. 2009. Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: a review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3):235-245.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. 2010. *How to research*. 4nd ed. London: Open University Press.

Bojkovic, N. 2016. *Strategies for effective early childhood teacher-parent communication*. Moraga, CA: Saint Mary's College of California. (Dissertation – MEd).

Bolstad, R., Gilbert, J., McDowall, S., Bull, A., Boyd, S. & Hipkins, R. 2012. *Supporting future-oriented learning & teaching – A New Zealand perspective report to the Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education, New Zealand.

Bondesio, M.J. & Berkhout, S.J. 1987. *Onderwysstelselkunde*. Pretoria: Van Schaik.

Borzenko, A. & Dmitriev, D. 2018. *Meduza: Russia is raising its retirement age. How and why?* https://meduza.io/en/cards/russia-is-raising-its-retirement-age-how-and-why Date of access: 26 Jul. 2020.

Botha, N. 2015. *Navorsing oor beleide aangaande tegnologie en die toepassing daarvan in vier verskillende laerskole in die Wes-Kaap*. Universiteit Stellenbosch. (Verhandeling – MEd).

Bowen, G.A. 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal,* 9(2):27-40.

Brands South Africa. 2010. *Laptops for South Africa's teachers*. https://www.brandsouthafrica.com/governance/services/education-services/tli-190710 Date of access: 1 Jul. 2020.

Bray, M. & Thomas, R.M. 1995. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review,* 65(3):472-490.

Brazilian Network Information Center. 2012. *ICT Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools*. https://ftp.interlegis.leg.br/CGIbrFev2014/cetic/indicadores-cgibr-tic-edu2012.pdf Date of access: 10 Jun. 2020.

Bressman, S., Winter, J.S. & Efron, S.E. 2018. Next generation mentoring: supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73:162-170.

BRICS. 2015. *Priorities of the Russian Federation's presidency in BRICS*. http://en.brics2015.ru/ Date of access: 2 Aug. 2019.

BRICS. 2016. *8th BRICS summit*. http://brics2016.gov.in/content/innerpage/8th-summit.php Date of access: 16 Nov. 2019.

BRICS. 2017. *Theme and cooperation priorities of 2017 BRICS summit*. https://brics2017.org/English/China2017/Theme/ Date of access: 1 Nov. 2019.

BRICS. 2018a. *What is BRICS?* http://www.brics2018.org.za/what-brics Date of access: 4 Nov. 2019.

BRICS. 2018b. *The 6th BRICS education ministers meeting Cape Town declaration on education and training*. https://www.dhet.gov.za/SiteAssets/Minister%20Speech%202018/FINAL%20Declaration%2010%20July%202018%20Approved%20By%20MINISTERS.pdf Date of access: 6 Dec. 2020.

BRICS. 2019. *Theme and cooperation priorities of 2019 BRICS summit*. http://brics2019.itamaraty.gov.br/en/2019-brazilian-presidency/theme-and-priorities Date of access: 5 Jan. 2020.

BRICS10. 2018. *10th BRICS summit*. https://www.brandsouthafrica.com/brics Date of access: 11 Jun. 2019.

BRICS5. 2013a. *5th BRICS summit, Durban, South Africa*. http://www.brics5.co.za/ Date of access: 17 May 2014.

BRICS5. 2013b. *5th summit declaration*. http://www.brics5.co.za/aboutbrics/summit-declaration/second-summit/ Date of access: 12 Jun. 2019.

BRICS5. 2013c. *Summit declaration*. http://www.brics5.co.za/about-brics/summit-declaration/second-summit/ Date of access: 12 Jun. 2019.

BRICS5. 2016. *BRICS Education ministers discuss knowledge exchanges*. http://brics5.co.za/brics-education-ministers-discuss-knowledge-exchanges Date of access: 12 Mar. 2019.

BRICS6. 2014. *BRICS6*. http://civilbrics.ru/en/brics/summit-2014.php Date of access: 11 Jun. 2019.

BRICS7. 2015. *Third meeting of BRICS Education ministers: Moscow statement, 18 Nov. 2015*. http://en.brics2015.ru/documents/ Date of access: 1 Nov. 2019.

Brooks, J.B. 2012. *The process of parenting*. 9th ed. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.

Bryk, A.S. 2010. Organizing schools for improvement. *Kappan*, 91(7):23-30.

Bukor, E. 2015. Exploring teacher identity from a holistic perspective: reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching*, 21(3):305-327.

Butler, A.C. 2010. Repeated testing produces superior transfer of learning relative to repeated studying. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(5):1118-1133. https://pdfs.semanticscholar.org/b620/5dc7c9224c5d6515d5ea470e6f2edb9c80f2.pdf Date of access: 18 Apr. 2019.

Byker, E. 2014. ICT in India's elementary schools: the vision and realities. *International Education Journal*, 13:27-40.

Carlson, S. 2002. The missing link in educational technology: trained teachers. *TechKnowLogia*:7-11.

Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. 2019. The trouble with teacher turnover: how teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27:36.

Central Square Foundation. s.a. *70 percent tech- savvy teachers use mobile phones and internet in their profession.* https://www.centralsquarefoundation.org/70-percent-tech-savvy-teachers-use-mobile-phones-and-internet-in-their-profession/ Date of access: 7 May 2020.

Centre For Training & Professional Development. 2015. *Opportunities of career progression for trainers, teachers, training designers, instructors, corporate & soft skill trainers, HR professionals and organization supervisors/leaders*. https://www.trainertrainingcourse.com/ Date of access: 31 Aug. 2020.

Charles, C.M. & Mertler, C.A. 2002. *Introduction to educational research*. 4th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Charner-Laird, M. 2007. *Ready and willing: second-stage teachers and professional collaboration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Harvard Graduate School of Education.

Cheng, S.S. 2012. *Micropolitics of parent-school interactions in an early childhood education setting*. Austin, TX: University of Texas. (Dissertation – DEd).

Chigona, A. & Chigona, W. 2010. An investigation of factors affecting the use of ICT for teaching in the Western Cape schools. *Proceedings of the 18th European Conference on Information Systems,* ECIS 2010, Pretoria.

China Labour Bulletin. 2016. China's teachers: the unsung heroes of the workers' movement. https://clb.org.hk/content/china%E2%80%99s-teachers-unsung-heroes-workers%E2%80%99-movement Date of access: 27 Apr. 2020.

Chingos, M.M. & West, M.R. 2010. *Do more effective teachers earn more outside of the classroom?* Programme on Education Policy and governance working Paper Series PE-PG 10-02.

Choi, A.S. 2014. *What the best education systems are doing right*. https://ideas.ted.com/what-the-best-education-systems-are-doing-right/ Date of access: 15 May 2020.

Christie, P. 2008. *Opening the doors of learning: changing schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann.

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L.E. 2014. *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Durham University: Centre for Evaluation and Monitoring. https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf Date of access: 15 May 2020.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. London: Taylor Francis.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. London: Routledge.

*Collins English Dictionary*. 2016. http://www.collins-dictionary.com/dictionary/english/inter?showCookiePolicy=true Date of access: 19 Aug. 2019.

Collins, H., Ewing, K.D. & McColgan, A. 2005. *Labour law text and materials*. 2nd ed. Oregon: Hart Publishing.

Considine, D. 2009. From Gutenberg to Gates: media matters. *The Social Studies*:63-73.

Considine, G. & Zappal, G. 2002. Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. In: Eardley, T. & Bradbury, B., eds. *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001, SPRC Report 1/02*, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Sydney. pp. 91-107.

Constitutional Law in Russia. 1993. Russian Constitution. http://www.legalserviceindia.com/constitution/const_russia.htm 17 Sept. 2020.

Craven, M., Liu, L., Mysore, M. & Wilson, M. 2020. Covid-19: implications for business. McKinsey & Company. https://www.aedcr.com/sites/default/files/docs/mckinsey-full_article.pdf.pdf.pdf Date of access: 19 Sept. 2020.

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. 2017. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.

Creswell, J.W. & Poth, C.N. 2018. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 4th ed. Singapore: Sage.

Creswell, J.W. 2009. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. 2015. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Croker, R.A. 2009. An introduction to qualitative research. In: Heigham, J. & Croker, R., eds. *Qualitative research in applied linguistics.* London: Palgrave Macmillan. pp. 3-24.

Crossman, A. & Harris, P. 2006. Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1):29-46.

Curry, K.A. 2011. Parent social networks and parent responsibility: implications for school leadership. *Journal of School Leadership*, 24(5):918-948.

Darling-Hammond, L. 1997. *Doing what matters most: investing in quality teaching*. New York, NY: National Commission on Teaching & America's Future.

Darling-Hammond, L. 2000. How teacher education matters. *Journal of Teacher Education,* 51(3):166-173.

De Beer, Z.L. 2017. *Die BRICS-organisasie: betekenis vir onderwysvoorsiening in die lidlande*. Potchefstroom: NWU. (Tesis – PhD).

De Souza, E.A., Garcia, L.G., Silva, J.C.N., Garcia, L.G. & Moreira, P.L. 2017. A review of the use of information technology in Brazilian schools from 2010 to 2014. *International Journal of Information and Education Technology*, 7:284-290. 10.18178/ijiet.2017.7.4.882

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik.

Delgadillo, N. 2018. *Governing: a major city's solution to teachers' money problems: let them live at school*. https://www.governing.com/topics/education/gov-teacher-housing-miami-california.html Date of access: 24 Apr. 2020.

Deloitte China. 2018. *A new era of education: China education development report 2018.* https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/cn/Documents/technology-media-telecommunications/deloitte-cn-tmt-china-education-development-en-report-2018.pdf Date of access: 20 Sept. 2020.

Deng, F., Chai, C.S., Tsai, C.C. & Lee, M.H. 2014. The relationships among Chinese practicing teachers' epistemic beliefs, pedagogical beliefs and their beliefs about the use of ICT. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2):245-256.

Denscombe, M. 2010. *Ground rules for social research: guidelines for good practice*. 2nd ed. Maidenhead: Open University Press.

Department Nasional Treasury (South Africa). 2008. *Mentorship programme mentor and manual.* http://www.treasury.gov.za/publications/other/scm/Annexure%20C-Mentorship%20Manual/Annexure%20C_%20Mentorship%20Maual%20for%20the%20Mentor%20and%20Mentee.pdf Date of access: 21 Jun. 2019.

Department of Basic Education (South Africa). 2016. *Teacher centre managers and e-learning specialists trained as digital education ambassadors*. https://www.education.gov.za/ArchivedDocuments/ArchivedArticles/DigitalEducation.aspx Date of access: 17 Jun. 2020.

Department of Education (South Africa). 2002. *Draft guidelines for the implementation of inclusive education*. Pretoria.

Department of Education (South Africa). 2011. *Address at the Roundtable on schooling reform in South Africa: learning from international experience by Mrs Angie Motshekga, Minister of Basic Education*. http://www.info.gov.za/speech/DynamicAction?pageid=461&sid=17623&tid=31625 Date of access: 22 Apr. 2020.

Devaney, E. 2005. *Family engagement: building strong school communities*. http://www.alliance.brown.edu Date of access: 14 Feb. 2020.

Devi, S., Rizwaan, M. & Chander, S. 2012. ICT for quality of education in India. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(6):542-554.

Devos, A. 2010. New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(5):1220-1221.

Dias, L.P. 2006. *Governance of Brazilian pension funds*. https://pdfs.semanticscholar.org/cbc7/89d8c546116b7f38a19900b731d07bb8d4e4.pdf Date of access: 25 Jul. 2020.

Dickinson, G., Cogdell, E.A. & Gavigan, K. 2004 Transitioning from curriculum materials center to school library media center in pre-service teacher education. *Education Libraries*, 27(1):11-15. https://search-ebscohost-com.nwulib.nwu.ac.za/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ983926&site=eds-live Date of access: 6 Apr. 2020.

Doctor, T.L. 2013. *Should principals know more about law?* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539380.pdf Date of access: 6 Apr. 2020.

Dorfman, M.C., Holzmann, R., O'Keefe, P., Wang, D., Sin, Y. & Hinz, R. 2013. *China's pension system: a vision*. World Bank.

Du Plessis, J.V., Fouché, M.A., Jordaan, B. & Van Wyk, M.W. 2006. *A practical guide to labour law*. Pretoria: Digma Publications.

Eady, M.J. & L. Lockyer. 2013. Tools for learning: technology and teaching strategies. *Learning to Teach in the Primary School*:71.

Ear Institute. 2018. *Tips for teaching with hearing loss*. https://www.earinstitute.co.za/tips-for-teaching-with-hearing-loss/ Date of access: 22 Apr. 2020.

Ebunuwele, G., Yaya, J. & Krubu, D. 2011. User delinquency in Nigerian academic libraries: an empirical perspective. *Library Philosophy and Practice*. https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1589&context=libphilprac Date of access: 24 May 2020.

Edirisingha, P. 2012. *Interpretivism and positivism (ontological and epistemological perspectives)*. https://prabash78.wordpress.com/2012/03/14/interpretivism-and-postivism-ontological-and-epistemological-perspectives/ Date of access: 20 Dec. 2019.

EduLaw. 2019. *Case law on the status of teachers in Russia*. https://www.youtube.com/watch?v=sVXuLlT8uaY&list=PLxXJik7Zo7hpDJ2puGV3SjCncHgxHI-xY&index=7&t=0s&app=desktop Date of access: 17 Sept. 2020.

Eduniversal World Convention. 2014. *Sixth International Conference*. https://convention.eduniversal.com/index_2014.php Date of access: 19 Jun. 2020.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *Sage Open,* 4(1):1-10 doi:10.1177/2158244014522633

Engelbrecht, P. 2004. Changing roles for educational psychologists within inclusive education in South Africa. *School Psychology International*, 25(1):20-29.

Epstein, I. 1995. Comparative education in North America: the search for other through the escape from self? *Compare*, 25(1):5-16.

Esteves, R.F., Fiscarelli, S.H. & Bizelli, J.L. 2015. Interactive whiteboards in Brazilian's primary school: New barriers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(6):70-75.

Etikan, I., Musa, S.A. & Alkassim, R.S. 2016. Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1):1-4.

Fan, X. & Chen, M. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1):1-22.

Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. 2009. A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(814):825.

Farrell, J.P. 1979. The necessity of comparisons in the study of education: the salience of science and the problem of comparability (presidential address). *Comparative Education Review*, 23(1):3-16.

Fedorov, A. & Levitskaya, A. 2017. Media education and media criticism in the educational process in Russia. *European Journal of Contemporary Education*, 6(1):39-47.

Fidalgo-Neto, A.A., Tornaghi, A.J.C., Meirelles, R.M.S., Berçot, F.F., Xavier, L.L., Castro, M.F.A. & Alves, L.A. 2009. The use of computers in Brazilian primary and secondary schools. *Computers & Education*, 53(3):677-685.

Field, M. 2019. *Top 10 facts about teachers in Brazil*. https://borgenproject.org/top-10-facts-about-teachers-in-brazil/ Date of access: 18 May 2020.

FindLaw. 2020. *Teachers' rights*. https://www.findlaw.com/education/teachers-rights.html Date of access: 18 Sept. 2020.

Fink, A. 2011. *Conducting research literature reviews: from the internet to paper*. 4th ed. London: Sage.

Flick, U. 2013. *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles, CA: Sage.

Fried, C.W. 2018. The role of induction and mentoring programs for new teachers at native American reservation schools. Carrollton, GA: University of West Georgia. (Thesis – DEd).

Gayithri, K. 2009. Central civil servant pension payments in India: issues and concerns. *Pensions International Journal*, 14:202-216. https://doi.org/10.1057/pm.2009.20 Date of access: 30 Jul. 2020.

GEM Report. 2014. *BRICS: a new force on the international education stage*. https://gemreportunesco.wordpress.com/2014/09/22/brics-a-new-force-on-the-international-education-stage/ Date of access: 5 Dec. 2020.

GEPF (Government Employees Pension Fund). 2015. *GEPF forms*. https://www.gepf.gov.za/forms/ Date of access: 9 May 2020.

GEPF (Government Employees Pension Fund). 2020. *Employer contributions*. https://www.gepf.gov.za/employer-contributions/ Date of access: 4 Sept. 2020.

Given, K. 2016. *Beyond novices: a case study of the socialization, induction, and mentoring of new experienced teachers*. Cincinnati, OH: University of Cincinnati. (Thesis – DEd).

Gonzales, K. 2018. Establishing a school clinic: using lean principles to value purpose. *Nursing Economic$,* 36(5):225-232. https://search-ebscohost-com.nwulib.nwu.ac.za/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=132179223&site=eds-live Date of access: 22 Apr. 2020.

Goodwyn, A. 2016. *Expert teachers: an international perspective*. Routledge. Available from Taylor & Francis e-books: https://www.routledge.com/Expert-Teachers-An-international-perspective/Goodwyn/p/book/9780415812214 Date of access: 1 Feb. 2020.

Government Employees Medical Scheme. 2020. Member options. https://www.gems.gov.za/members/options Date of access: 7 May 2020.

Government of Brazil. 2015.*The Brics Handover Report: 2015-2016*. http://en.brics2015.ru/load/885248 Datum van gebruik: 6 Dec. 2020.

Government of South Africa. 2013. *A meeting of BRICS Ministers of Education*. http://www.gov.za/meeting-brics-ministers-education Date of access: 6 Dec. 2020.

Gravett, S., Henning, E. & Eiselen, R. 2011. New teachers look back on their university education: prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Education as Change*, 15(1):S123-S142.

Greenglass, E.R., Fiksenbaum, L. & Burke, R.J. 1995. The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Occupational Stress: A Handboo*k:239-248.

Greenhaus, J.H., Parasuraman, S. & Wormley, W.M. 1990. Effects of race on organisational experiences, job performance evaluations and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1):64-86.

Griffith *et al*. v Seattle School District No. 1, 165 Wn. App. 663; 266 P.3d 932 (Court of Appeals of Washington, 2011).

Grogan, J. 2000. *Workplace law*. Cape Town: Juta.

Grogan, J. 2007. *Collective labour law*. Cape Town: Juta.

Gruodytė, E. & Kirchner, S. 2016. Legal aid for intervenors in proceedings before the European court of human rights. *International Comparative Jurisprudence*, 2(1):36-44. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2351667415300081?via%3Dihub#bibliog0005 Date of access: 16 Sept. 2020.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163-194):105.

Guo, W. & Yang, Z. 2016. A study of integration ICT into curriculum in China's developed areas-a case of Foshan City. *Proceedings of the 2016 6th International Conference on Management, Education, Information and Control (MEICI 2016)*. Atlantis Press. https://dx.doi.org/10.2991/meici-16.2016.124.

Gupta, S., 2013. Perspectives of Teachers' Union on Challenges to Education in India. Centre for Civil Society working paper, (304).

Guskey, T.R. & Yoon, K.S. 2009. What works in professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7):495-500.

Haggerty, K.D. 2008. Trustworthiness. In: Given, L.M., ed. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. New York, NY: Sage. p. 193.

Hall, R. & Engelbrecht, P. 1999. The possible role of special schools in inclusive education. *South African Journal of Education*, 19:230-234.

Hammersley, M. 2013. *The myth of research-based policy and practice. Social research methods*. London: Sage.

Hancock, B., Ockleford, E. & Windridge, K. 2001. *An introduction to qualitative research*. Nottingham: The NIHR RDS for the East Midlands.

Hay, J. 2012. The dilemma of a theoretical framework for the training of education support services staff within inclusive education. *Journal for New Generation Sciences*, 10(2):92-103.

HealthDirect, 2018. *Financial stress and your health*. https://www.healthdirect.gov.au/financial-stress Date of access: 22 Apr. 2020.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in a qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Hickson, C. & Oshagbemi, T. 1999. The effect of age on the satisfaction of academics with teaching and research. *International Journal of Social Economics*, 26(4):537-544.

Hightower, A.M., Delgado, R.C., Lloyd, S.C., Wittenstein, R., Sellers, K. & Swanson, C.B. 2011. *Improving student learning by supporting quality teaching: key issues, effective strategies*. Bethesda, MD: Editorial Projects in Education.

Hiiffman, G. & Leak, S. 1986. Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1):22-25.

Hill, N.E. & Taylor, L.C. 2004. Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4):161-164.

Hobbs, R. & Jensen, A. 2009. The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1:1-11.

Holmes, B. 2018. *Comparative education: some considerations of method*. London: Routledge.

HRDC (Human Resource Development Council of South Africa). 2014. *Building teacher professionalism for quality basic education*. https://ecsecc.org/documentrepository/informationcentre/final-report-research-on-teacher-professionalism-for-fltttoctober-20140_33139.pdf Date of access: 6 Jul. 2020.

Hu, B. 2012. *Education for migrant children: policy implementation in the changing urban education system in China*. London: School of Economics and Political Science.

Hu, Z. & McGrath, I. 2011. Innovation in higher education in China: are teachers ready to integrate ICT in English language teaching? *Technology, Pedagogy and Education*, 20:41-59. doi:10.1080/1475939X.2011.554014

Huberman, A.M., Grounauer, M.-M. & Marti, J. 1993. *The lives of teachers: teachers*. New York, NY: College Press.

Hugo, J.-P. 2018. *The development and implementation of an effective mentoring programme to improve job satisfaction among beginner teachers at primary schools in the Mpumalanga Province of South Africa*. Pretoria: Unisa. (Thesis – DEd).

Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. 2003. The wrong teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8):30-33. http://www.gse.upenn.edu/faculty_research/docs/EI_thewrongsolution_to_theteachershortage.pdf Date of access: 15 Jul. 2020.

Ingersoll, R.M. 2006. *Understanding supply and demand among mathematics and science teachers*. *Teaching science in the 21st century*. Arlington, VA: NSTA Press. http://hub.mspnet.org/media/data/NSTA_Ingersoll.pdf?Media_000000002100.pdf Date of access: 22 Jul. 2020.

Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge. 2018. *10 facts about Russian teachers*. https://issek.hse.ru/en/news/225245595.html Date of access: 26 May 2020.

International Institute of Sustainable Development. 2017. *Ninth BRICS summit*. https://sdg.iisd.org/events/ninth-brics-summit/ Date of access: 1 Nov. 2019.

International Social Security Association. 2016. *Social security in the BRICS*. https://ww1.issa.int/sites/default/files/documents/publications/2-social-security-BRICS-2016-FINAL-167287.pdf Date of access: 20 Sept. 2020

Ivankova, N.V., Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2011. Foundations and approaches to mixed methods research. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 257-283.

Janikula, K. 2017. *Effects of mentorship on teacher classroom preparedness at the secondary level*. https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1205&context=maed Datum van gebruik: 18 Apr. 2019.

Janikula, K. 2017. *Effects of mentorship on teacher classroom preparedness at the secondary level*. https://sophia.stkate.edu/maed/203 Date of access: 12 Apr. 2020.

Jet Education Services. 2020. *Teaching and learning resources for use during the COVID-19 lockdown*. https://www.jet.org.za/news/teaching-and-learning-resources-for-learners-teachers-parents-and-caregivers-during-the-lockdown Date of access: 31 Aug. 2020.

Jimerson, S.R., Oakland, T.D. & Farrell, P.T. 2007. *The handbook of international school psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Johnson, B. & Christensen, L. 2008. *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Jothi, S., Lakshminarayanan, S., Ramakrishnan, J. & Selvaraj, R. 2016. Beneficiary satisfaction regarding old age pension scheme and its utilization pattern in urban Puducherry: a mixed methods study. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 10(9):LC01.

Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. reds. 2016. *Navorsing: 'n gids vir die beginnernavorser*. Pretoria: Van Schaik.

Judson, M. 2017. *Why family and community involvement is important*. https://www.education. nh.gov/instruction/school_health/health_coord_family.htm Date of access: 2 Jan. 2017.

Kahn, J.A. 2011. *Research methodology*. New Delhi: APH.

Kalmyk Republican Organization. 2015. *Membership: the procedure for joining a cooperative*. https://www.eseur.ru/kalmik/O_chlenstve/ Date of access: 20 Sept. 2020.

Kao, F.P. 2007. No, a paralegal is not a lawyer. *Business Law Today*, 16(3). https://studylib.net/doc/18455519/january-february-2007-%E2%80%A2-no--a-paralegal-is-not-a-lawyer-l.... Date of access: 10 Oct. 2020.

Katz, R.S. 2011. *Novice teacher induction: are teachers receiving the support they need and want?* http://nwulib.nwu.ac.za/login?url=https://search-proquest-com.nwulib.nwu.ac.za/docview/885823059?accountid=12865 Date of access: 2 May 2020.

Kelley, D.G. 2013. *The political economy of U.S. public pension plans and their unfunded liabilities*. http://nwulib.nwu.ac.za/login?url=https://search-proquest-com.nwulib.nwu.ac.za/docview/1491167246?accountid=12865 Date of access: 14 Mar. 2020.

Kennedy, M. 2007. Defining a literature. *Educational Researcher*, 36:139-147.

Kent, A.M. & Green, A.M. (eds). 2017. *Across the domains: examining best practices in mentoring public school educators throughout the professional journey*. S.l.: Information Age.

Khirwadkar, A. 2007. Integration of ICT in education: pedagogical issues. *Education*:85-104.

Kiewit, L., Harper, P., Macupe, B., Saba, A. & Smit, S. 2020. Ramaphosa announces 21-day lockdown to curb Covid-19. *Mail & Guardian,* 23 Mar. https://mg.co.za/article/2020-03-23-ramaphosa-announces-21-day-lockdown-to-curb-covid-19/ Date of access: 27 Mar. 2020.

Kim, I. & Kuljis, J. 2010. Applying content analysis to web-based content. *Journal of Computing and Information Technologies*, 18(4):369-375.

Kirkpatrick, C.L. 2007. *To invest, coast or idle: second-stage teachers enact their job engagement.* Paper delivered at the American Educational Research Association annual conference, Chicago. https://projectngt.gse.harvard.edu/files/gse-projectngt/files/clk_aera_2007_paper_to_post.pdf Date of access: 15 May 2020.

Klerck, G. 2007. *Labour relations: law and conflict in the workplace*. Pretoria: Van Schaik.

Kooy, M. 2008. *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1111/j.1467-873X.2008.00421.x?scroll=top&needAccess=true Date of access: 8 Apr. 2019.

Kram, K.E. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4):608-625.

Kreitz, P.A. 2015. *Redefining the twenty-first century college library: change leadership in academic libraries*. Boston, MA: Simmons College. (Dissertation – PhD).

Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kroth, R.L. & Edge, D. 2007. *Communicating with parents and families of exceptional children*. Denver, CO: Love Publishing.

Krugell, J.F. 2018. *Die rol van gevallestudies in die bevordering van selfgerigte leer in Ekonomie-onderrig op skool*. Potchefstroom: NWU. (Tesis – PhD).

Kulikova, E.I. 2020. Alternatives to serve the interests of Russian Pensioners. In: Muenstermann, I., ed. *Who wants to retire and who can afford to retire?* S.l.: IntechOpen. pp.7-10.

Kundu, A. 2018. Barriers to utilizing ICT in education in India with a special focus on rural areas. *International Journal of Scientific Research and Reviews,* 7(2):341-359. https://www.researchgate.net/publication/327671947_Barriers_to_Utilizing_ICT_in_Education_in_India_with_a_Special_Focus_on_Rural_Areas Date of access: 22 Jun. 2020.

Kuvshinova, O., Sterkin, F. & Prokapenko, A. 2017. *Sokrashchenie chisla pensionerov pozvolit ne sokrashchat'razmer pensij [Reducing the number of pensioners will allow not reducing the size of pensions].* https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2017/05/05/688820-sokraschenie-pensionerov Date of access: 26 Jul. 2020.

Labaree, R. 2013. *Research guides*. Libguides.usc.edu/writingguide/introduction/researchproblem Date of access: 6 Apr. 2020.

Larchick, R. & Chance, E.W. 1997. Teacher performance and personal life stressors: implications for urban school administrators. *National Forum of Teacher Education Journal,* 7:3-13.

Larson, A. 2017. How to get free legal advice online, and what to watch out for. *ExpertLaw*. https://www.expertlaw.com/library/consumer/free_legal_advice.html Date of access: 7 Apr. 2020.

Leavy, P. 2017. *Research design: qualitative, quantitative, mixed methods, art-based and community-based participatory research*. New York, NY: The Guilford Press.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. *Practical research: planning and design*. Chicago, IL: Pearson.

Legal Advice. 2020. *Legal advice online.* http://www.legalserviceindia.com/consult/advice.htm Date of access: 17 Sept. 2020.

Lemke, T.P. & Lins, G.T. 2010. *ERISA for money managers*. S.l.: Thomson Reuters.

Lewin, K.M. 2002. The costs of supply and demand for teacher education: dilemmas for development. *International Journal of Educational Development*, 22:221-242.

Lewis, G. 2020*. UKED: technology at school – The EdTech market in Russia*. https://ukedchat.com/2019/01/29/edtech-russia/ Date of access: 22 May 2020.

Light, D., Menon, R. & Shulman, S. 2007. *Training teachers across a diversity of contexts: an analysis of international evaluation data on the Intel® Teach Essentials course, 2006*. New York, NY: EDC/Center for Children and Technology.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1986. But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30:73-84.

Logvinenko, I. 2020. Authoritarian welfare state, regime stability, and the 2018 pension reform in Russia. *Communist and Post-Communist Studies*, 53(1):100-116.

Lopez, M.E., Rosenberg, H. & Westmoreland, H. 2009. Family engagement: a shared responsibility. *FINE Newsletter*, 1(4). www.hfrp.org Date of access: 2 May 2020.

Loseke, D.R. *Methodological thinking: basic principles of social research design.* 2nd ed. Los Angeles, CA: Sage.

Louw, P.E. 2001. *The media and cultural production*. London: Sage.

Mafora, P. 2013. Transformative leadership for social justice: perceptions and experience of South African township secondary school principals. *Journal Social Sciences*, 34(1):37-45.

Mampane, S.T. 2018. Exploring the practice of in loco parentis in public schools. *Education in Modern Society BCES Conference Books, 2018,* Vol. 16. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. pp. 183-188.

Mandela, N.R. 2003. Lighting your way to a better future. *Launch of Mindset Network.* https://blog.usaid.gov/2013/04/education-the-most-powerful-weapon/ Date of access: 18 May 2020.

Mandrell, J.C. 2018. *The effect of professional development on teachers' perceptions of the role of school librarians: an action research study*. http://nwulib.nwu.ac.za/login?url=https://search-proquest-com.nwulib.nwu.ac.za/docview/2187625788?accountid=12865 Date of access: 14 Feb. 2020.

Manzon, M. 2011. *Comparative education: the construction of a field*. New York, NY: Springer.

Maree, K. 2009. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.

Massive Online Courses. 2020. *MOOC features*. https://mooc.tsu.ru/en/ Date of access: 17 Aug. 2020.

Mastercard Foundation. 2020. *EdTech fellow working to provide access to learning during COVID-19*. https://mastercardfdn.org/edtech-fellow-working-to-provide-access-to-learning-for-south-african-students-during-covid-19/ Date of access: 6 Jul. 2020.

Mattos, A.M.D.A. 2003. Virtual classrooms in Brazil: teachers' difficulties and anxieties towards technology in language learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* 3(2):115-132.

Mbinqo-Gigaba, B. 2020. *ICT roll-out: Department of Basic Education briefing; coronavirus measures: meeting summary*. https://pmg.org.za/committee-meeting/30052/ Date of access: 6 Jul. 2020.

Mbuva, J. 2017. Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem. *Higher Education Theory and Practice*, 17(3):123-134.

McCaffrey, F.D., Lockwood, J.R., Koretz, D.M. & Hamilton, L.S. 2003. *Evaluating value-added models for teacher accountability.* New York, NY: Carnegie Corporation.

McKimm, J. & Jollie, C. 2007. *Facilitating learning: teaching and learning methods*. http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/small-group-teaching/Facilitating_learning_teaching_-_learning_methods.pdf Date of access: 23 Aug. 2016.

Melder, C.B. 2014. *Cooperating teachers as models of best practice: student teachers' perceptions.* Ruston, LA: Louisiana Tech University (Thesis – DEd).

Melnick, S.A. & Meister, D.G. 2008. A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3):39.

Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. 2016. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 4th ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miao, F. & Domiter, A., eds. 2019. *Anytime, anywhere learning for improved education results in Russia: case study by the UNESCO-Fazheng project on best practices in mobile learning*. Paris: Unesco.

Michie, S. 2002. Causes and management of stress at work. *Occupational and Environmental Medicine*, 59(1):67-72.

Mielke, C. 2019. A letter to new teachers. *Educational Leadership*, 77(1):14. https://search-ebscohost-com.nwulib.nwu.ac.za/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=139511632&site=eds-live Date of access: 6 Apr. 2020.

Mier, B. 2019. *Brazil wire: May 30 Brazilian education strike: meet the organizers*. https://www.brasilwire.com/may-30-brazilian-education-strike-meet-the-organizers/ Date of access: 19 Sept. 2020.

Ministry of Education (2016 ). [Education information “13th Five-Year Plan”]. Date of access: http://en.moe.gov.cn/documents/statistics/2016/national/ Date of access: 3 Jun. 2020.

Ministry of Education of the People’s Republic of China. 2020. *Guidance on the organization and management of online teaching in colleges and universities during the epidemic prevention and control period*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html Date of access: 8 Jul. 2020.

Ministry of Human Resource Development. 2010. *Annual Education Report 2009-2010*. New Delhi: Government of India. http://education.nic.in/AR/AR2009-10/AR2009-10.pdf Date of access: 21 Jun. 2020.

Ministry of Human Resource Development. 2012. *Revised national policy on information and communication technology (ICT) in school education department of school education and literacy*. New Delhi: Government of India.

Mizne, D. 2020. *Global partnership for education: teamwork keeps Brazilian children learning during COVID-19*. https://www.globalpartnership.org/blog/teamwork-keeps-brazilian-children-learning-during-covid-19 Date of access: 5 Aug. 2020.

Molele, C. 2020. *Teamwork keeps Brazilian children learning during COVID-19*. https://insideeducation.co.za/2020/05/29/teamwork-keeps-brazilian-children-learning-during-covid-19/ Date of access: 14 Jul. 2020.

Moolla, N. 2011. *The role of school psychologists in school development in South Africa: the challenge of intersectoral collaboration*. Bellville: University of the Western Cape. (Thesis – PhD).

Moswela, B. 2005 Parents’ support to schools – Implications for the in loco parentis notion for pupils’ discipline. *African Journal of Education Studies*, 3(2):247-259.

Mouton, J. 2012. *How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and research book*. Pretoria: Van Schaik.

Mukul, A. 2009. Of India pension plans, provident fund schemes and retirement policies: India's social security reform imperative. *ASCI Journal of Management*, 39:1-18.

Mupa, P. & Isaac Chinooneka, T. 2019. Factors contributing to ineffective teaching and learning in primary schools: why are schools in decadence. *Journal of Education and Practice*, 6(9):125-132.

Nagel, D. 2018. Study: most teaching and learning uses technology nowadays. *The Journal*, 7 Oct. https://thejournal.com/articles/2018/07/10/study-most-teaching-and-learning-uses-technology-nowadays.aspx Date of access: 27 May 2020.

NAPTOSA (National Professional Teachers' Organisation of South Africa). 2020. *Membership information*. https://www.naptosa.org.za/membership/membership-information Date of access: 19 Sept. 2020.

NAPTOSA (National Professional Teachers' Organisation of South Africa). s.a. *About NAPTOSA: objectives of NAPTOSA*. https://www.naptosa.org.za/about-naptosa/objectives Date of access: 18 Sept. 2020.

National Council on Teacher Education (India). 2009. *National curriculum framework for teacher education: towards preparing professional and humane teacher*. New Delhi. http://www.ncte-india.org/publicnotice/NCFTE_2010.pdf Date of access: 20 Jun. 2020.

National Institute of Educational Planning and Administration. 2015. *Department of school education and literacy*. New Delhi: Government of India, Ministry of Human Resource Development.

National Institute of Social Security. 2018. *Retirement due to teacher contribution time*. https://www.inss.gov.br/beneficios/aposentadoria-por-tempo-de-contribuicao-do-professor/ Date of access: 27 Jul. 2020.

Nayark, A.K. & Barker, M. 2014. Computer labs as techno-pedagogical tools for learning biology – exploring ICT practices in India. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 15(1):19.

Nbina, B. 2012. Revisiting secondary school science teachers' motivation strategies to face the challenges of the 21st century. *Journal of Emerging Trends in Educational Research Policy Studies*, 2(6):413-417.

Nel, N.M., Tlale, L.D.N., Engelbrecht, P. & Nel, M. 2016. Teachers' perceptions of education support structures in the implementation of inclusive education in South Africa. *Koers*, 81:1-14.

Neuendorf, K.A. 2002. *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nieuwenhuis, J. 2016. Qualitative research designs and data-gathering techniques. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 71-102.

Nikolaev, D. & Chugunov, D. 2012. *The education system in the Russian Federation: Education Brief 2012*. Washington, DC: World Bank Publications.

Nikolopoulou, K. & Gialamas, V. 2009. Investigating pre-service early childhood teachers' views and intentions about integrating and using computers in early childhood settings: compilation of an instrument. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2):201-219.

Nikolopoulou, K. & Gialamas, V. 2009. Investigating pre-service early childhood teachers' views and intentions about integrating and using computers in early childhood settings: compilation of an instrument. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2):201-219.

Nikolopoulou, K. & Gialamas, V. 2015. Barriers to the integration of computers in early childhood settings: teachers' perceptions. *Education and Information Technologies*, 20:285-301. doi:10.1007/s10639-013-9281-9

Nikolopoulou, K., Gialamas, V. & Batrsouta, M. 2010. Young children's access to and use of ICT at home. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 4(1):L25-40.

Noordwes-Universiteit. 2013. *Handleiding vir meestergraad- en doktorale studies*. http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/library/-documents/manualpostgrad_a.pdf Datum van gebruik: 12 Jul. 2020.

Nova Central. 2014. *Filiação e mensalidade. [Membership and monthly fees].* https://www.ncst.org.br/subpage.php?id=18482 Date of access: 20 Sept. 2020.

Nova Escola. 2016. *Conheça a nova escola. [Meet the new school]*. https://novaescola.gupy.io/ Date of access: 18 May 2020.

Novias, A. 2012. *The Brazil business: labor unions in Brazil*. https://thebrazilbusiness.com/article/labor-unions-in-brazil Date of access: 16 Sept. 2020.

Ntombovuyo, K. 2006. *An investigation of the effective use of information and communication technologies (ICT) for primary school teachers in the transfer of knowledge*. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Dissertation – MPhil). https://search-ebscohost-com.nwulib.nwu.ac.za/login.aspx?direct=true&db=awn&AN=NX0174255 Date of access: 17 Jun. 2020.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2019. *Pensions at a glance 2019: OECD and G20 indicators*. Paris. https://doi.org/10.1787/b6d3dcfc-en.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS*. Paris. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2020. *School education during COVID-19 were teachers and students ready?* http://www.oecd.org/education/Russian-Federation-coronavirus-education-country-note.pdf Date of access: 14 Jul. 2020.

Page, K. 2013. *Administrative perceptions on the role of the school library media specialist.* http://nwulib.nwu.ac.za/login?url=https://search-proquest-com.nwulib.nwu.ac.za/docview/1466301083?accountid=12865 Date of access: 4 May 2020.

Parati, E. & Lemos, G. 2020. *Brazil: amid brutal police repression, São Paulo government passes state pension reform*. https://www.wsws.org/en/articles/2020/03/07/braz-m07.html Date of access: 25 Jul. 2020.

Paulo, S. 2016. *Methodological framework for measurement of access and use of information and communication technologies (ICT) in education*. https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/8/methodological-framework-for-measurement-of-access-and-use-of-information-and-communication-technologies-in-education.pdf Date of access: 20 Jul. 2020.

Pearson, L. & Moomaw, W. 2006. Continuing validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100(1):44-51.

Pedro, C.R. 2014. *Die invloed van diversiteit op die funksionering van skoolbeheerliggame in die Laingsburg onderwysstreek*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – MEd). https://repository.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/15099/Pedro_CR_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y Datum van gebruik: 17 Mei 2020.

Pension Fund of the Russian Federation. 2020a. *Mobile office in your smartphone*. https://www.pfrf.ru/spec/mobile/ Date of access: 27 Jul. 2020.

Pension Fund of the Russian Federation. 2020b. *Types of pensions*. http://www.pfrf.ru/en/pens_system/type_pens/ Date of access: 26 Jul. 2020.

Pension Funds Online. 2020. *Pension system in Russia*. https://www.pensionfundsonline.co.uk/content/country-profiles/russia Date of access: 29 Jul. 2020.

Périsse, M. & Séhier, C. 2019. Analysing wages and labour institutions in China: an unfinished transition. *The Economic and Labour Relations Review*, 30(3):400-421. doi: 10.1177/1035304619860315

Perrachoine, B.A., Rosser, V.J. & Peterson, G.J. 2008. Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32(2):1-18.

Pillay, N. 2014. *Teachers' knowledge of legislation and education law specifically and its influence on their practice*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling – MEd).

Pinskaya, M., Ponomareva, A. & Kosaretsky, S. 2016. Professional development and training for young teachers in Russia. *Educational Studies Moscow*, 2:100-124.

Porumb, I. 2015. The quality of mentorship in education – A resource in growing the attractiveness of the teaching career. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180:945-952. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815015967#! Date of access: 2 Mar. 2020.

Prado, P., Câmara, M. & Figueiredo, M. 2011. Evaluating ICT adoption in rural Brazil: a quantitative analysis of telecenters as agents of social change. *The Journal of Community Informatics*, 7(1-2). http://ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/663 Date of access: 20 Jul. 2020.

Presidency of the Republic Sub-Sofia Civil House for Legal Affairs Law No. 8,213, of July 24, 1991. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm Date of access: 27 Jul. 2020.

Previ. 2012. *Forms and services*. http://www.previ.com.br/previ-futuro/formularios-e-servicos/ Date of access: 27 Jul. 2020.

Primer, A., McKenzie, J.F., Neiger, B.L. & Thackeray, R. 2013. *Planning, implementing, and evaluating health promotion programs: a primêr.* 7th ed. Toronto: Pearson.

Public Service Co-ordinating Bargaining Council. 2015. *Framework agreement for the establishment of government employee housing scheme*. http://www.dpsa.gov.za/dpsa2g/documents/pscbc/2015/Res7%20of%202015%20PSCBC.pdf Date of access: 22 Apr. 2020.

Public Service Co-ordinating Bargaining Council. s.a. *Trade unions*. https://www.pscbc.co.za/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=363 Date of access: 19 Sept. 2020.

Rampa, P.L. 2006. Impact of labour relations on educational institutions with special reference to primary and secondary schools. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Verhandeling - MCom.) 258 p.

Ramsaroop S., Bender, G., Luneta, K., Du Plessis, P., Loock, C., Nkhase, S., Postma, D. & Petker, G. 2015. *Establishing teaching schools in South Africa: research conducted for the Department of Higher Education*. https://www.uj.ac.za/faculties/facultyofeducation/Documents/Education%20Establishing%20teaching%20schools%20in%20South%20Africa%202015.pdf Date of access: 6 Jul. 2020.

Ranieri, N.B.S. & Sifuentes, M. s.a. *Teachers rights: international perspectives Brazil.* http://www.nupps.usp.br/downloads/artigos/ninaranieri/trip.pdf Date of access: 16 Sept. 2020.

Rapley, T. 2007. *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: Sage.

Raymond, L., Flack, J. & Burrows, P. 2016. *A reflective guide to mentoring and being a teacher-mentor*. East Melbourne: Victoria State Government. https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf Date of access: 12 Jun. 2019.

Reding, V. 2005. *The role of libraries in the information society*. Luxembourg: CENL Conference.

Revinova, S., Balashova, S. & Lazanyuk, I. 2015. ICT in Russia the current state, government support, and main trends. *International Journal of Business and Management Studies*, 4(2):127-143.

Rideout, V.J., Roberts, D.F. & Foehr, U.G. 2010. Generation M: media in the lives of 8- to 18-year-olds. *The Henry J. Kaiser Foundation Executive Summary*:1-40.

Rinaldi, A.G.P. 2007. *Teachers' perspectives of the career-stage appropriateness of professional learning programs.* Athens, GA: University of Georgia. (Dissertation – DEd).

Rivera, J.D. 2019. When attaining the best sample is out of reach: Nonprobability alternatives when engaging in public administration research. *Journal of Public Affairs Education*, 25(3):314-342.

Robinson, C.W. 2006. *Developing and managing collection: concept and definitions*. School of Information Sciences. https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3473&context=libphilprac Date of access: 4 Feb 2021

Roy, N.K. 2012. ICT – Enabled rural education in India. *International Journal of Informatioin and Education Technology*, 2(5):525-529. http://www.ijiet.org/papers/196-T044.pdf Date of access: 20 Jun. 2020.

Roy, S.K. 2017. A study of Indian national policy on ICT in school education. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 6(6):259-265.

Rubin, A. & Babbie, E.R. 2010. *Research methods for social work*. 7th ed. New York, NY: Brooks & Cole Cengage Learning.

Rubin, A. & Babbie, E.R. 2016. *Empowerment series: research methods for social work*. New York, NY: Cengage Learning.

Rural China Education Foundation. 2016. *Background and mission*. https://www.ruralchina.org/blank-8 Date of access 22 Jun. 2020.

Russian Federation. 2009. *Joint statement of the BRIC countries' leaders*. http://archive.kremlin.ru/eng/text/docs/2009/06/217963.shtml Date of access: 16 Oct. 2019.

SA Home Loans. 2015. *Government employees housing scheme*. https://www.sahomeloans.com/products/special-home-loan-offers/gehs-home-finance Date of access: 2 May 2020.

Sabitova, N., Kulakova, S. & Sharafutdinova, I. 2015. Non-state pension funds in the retirement insurance system of the Russian federation: trends and prospects. *Procedia – Economics and Finance*, 27:224-229.

SACE (South African Council for Educators). 2020a. *Become a member: SACE membership information*. https://irp-cdn.multiscreensite.com/c0cc1c10/files/uploaded/SAOU-Lidmaatskap-inligting-2018-3.pdf Date of access: 18 Sept. 2020.

SACE (South African Council for Educators). 2020b. *Handbook for teacher's rights, responsibilities and safety*. https://www.sace.org.za/assets/documents/uploads/sace_90707-2020-01-10-Teachers%20Handbook%20Draft.pdf Date of access: 12 Apr. 2020.

SACE (South African Council for Educators). 2020c. *Underlying principles and aims*. https://irp- https://www.saou.co.za/underlying-principles-and-aims Date of access: 20 Sept. 2020.

Samuda, V. 2001. Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher. In: Bygate, M., Skehan, P. & Merrill, S., eds. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing.* Routledge. Available from Taylor & Francis e-books. pp. 119-140.

Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J. & Tondeur, J. 2010. Student teachers' thinking processes and ICT integration: predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1):103-112.

SAOU (Suid-Afrikaanse Onderwysersunie). s.a. *Legal services*. https://www.saou.co.za/saou-legal Date of access: 18 Sept. 2020.

Sathekge, B. 2012. *Zuma at BRICS summit: the new age*. www.thenewage.-co.za/zumaatbricssummit.html Date of access: 26 Mar. 2020.

Schulze, S. & Steyn, G.M. 2003. Educators' motivation: differences related to gender, age and experience. *Acta Academica*, 35(3):138-160.

Scott, E. 2020. *Very well mind: coping with financial stress in your life*. https://www.verywellmind.com/understanding-and-preventing-financial-stress-3144546#citation-2 Date of access: 26 Mar. 2020.

Shawer, S. 2010. Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26:173-184.

Sheldon, S.B. 2009. *In school, family, and community partnerships: your handbook for action*. 3rd ed. Corwin Press.

Singhal, R. 2012. *Culture and education can bind BRICS*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/New_Delhi/images/fairobserver.pdf Date of access: 5 Dec. 2020.

Sinpro, S.P. 2020. *Legal departement*. https://www.sinprosp.org.br/assistencia-juridica Date of access: 16 Sept. 2020.

Smirnova, L. 2012. *The Moscow times: teachers reveling in growing technology*. https://www.themoscowtimes.com/2012/10/04/teachers-reveling-in-growing-technology-a18305 Date of access: 26 May 2020.

Smithers, A. & Robinson, P. 2003. *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession. Research report no. 430.* Nottingham: Centre for Education and Employment Research, University of Liverpool.

South African Government News Agency. 2013. *BRICS education ministers discuss knowledge exchanges*. http://www.sanews.gov.za/south-africa/brics-education-ministers-discuss-knowledge-exchanges Date of access: 22 Jan. 2021.

Spaull, N. 2014. *Africa check: the economic value of matric and the potential of further education colleges*. https://africacheck.org/2014/01/10/the-economic-value-of-matric-and-the-potential-of-further-education-colleges/ Date of access: 7 Dec. 2020.

Spector, P. 2007. *Job satisfaction survey, JSS page website*. http://chuma.cas.usf.edu/~spector/scales/jsspag.html Date of access: 22 Apr. 2020.

Spector, P.E. 2003. *Industrial and organisational psychology. Research and practice*. 3rd ed. New York, NY: John Wiley.

Spencer, A. 2019. *Teachers and technology integration: identifying technology integration barriers in the elementary classroom*. Fort Worth, TX: Texas Wesleyan University. (Thesis – DEd).

Statistica. 2020. *Distance learning difficulties of pre-school teachers in Russia 2020* Statista Research Department. https://www.statista.com/statistics/1123776/pre-school-teachers-difficulties-in-distance-learning-in-russia/ Date of access: 14 Jul. 2020.

Steffy, B.E. & Wolfe, M.P. 1997. The life cycle of the career teacher: maintaining excellence for a lifetime. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

Stewart, F. & Yermo, J. 2009. *Pensions in Africa, OECD Working Papers on Insurance and Private Pensions, No. 30*.: OECD.

Steyn, H.J., Steyn, S.C., De Waal, E.A.S. & Wolhuter, C.C. 2011. *The South African education system: core characteristics*. Potchefstroom: Keurkopié.

Steyn, H.J., Wolhuter, C.C., Vos, D. & De Beer, Z.L. 2017. *Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel: kernkenmerke in fokus*. Noordbrug: Keurkopié.

Steyn, S.C. 1997. *Riglyne vir effektiewe ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – PhD).

Suckow, M. 2010. *No more boundaries: sharing best practices in teacher training, retention, and induction in Gujarat, India*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Annual Conference, Denver, CO.

*Suid-Afrikaanse Skolewet* 84 van 1996.

Supreme Court of Delaware. 2010. Wilson v. Board of Education of the Brandywine School District, 3 A.3d 1099; 2010 Del.

Swafford, J. 2000. Teachers supporting teachers through peer coaching. *Leading Professional Development in Education*:105-115.

Swap, S.M. 1993. *Developing home-school partnerships*. New York, NY: Teachers College Press.

Sy, A.N. 2017. *Leveraging African Pension funds for financing infrastructure development*. https://www.un.org/en/africa/osaa/pdf/pubs/2017pensionfunds.pdf Date of access: 26 Jul. 2020.

Taylor, D. & Proctor, M. 2010. *The literature review: a few tips on conducting it*. www.writing.utoronto.ac Date of access: 12 Mar. 2020.

Taylor, R. & Van der Merwe, M. 2019. Die integrasie van tegnologie in die Afrikaans Huistaal-klaskamer van skole in die Wes-Kaap: 'n gevallestudie. *LitNet*, 16(2):509-553. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2019/10/LitNet_Akademies_16-2_Taylor_vanderMerwe_509-553.pdf Date of access: 2 Jun. 2020.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. *Research in practice: applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Thanh, T.T.L. 2015. The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Education*, 1(2):24-27.

The Presidency: Republic of South Africa. 2018. *10th BRICS summit: Johannesburg declaration*. http://www.thepresidency.gov.za/press-statements/10th-brics-summit%3A-johannesburg-declaration Date of access: 1 Nov. 2019.

Theunissen, A. 2016. *Taalbeleid in privaat hoëronderwys: Aros as gevallestudie*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – DEd).

Thomas, N., Clarke, V. & Lavery, J. 2003. Self-reported work and family stress of female primary teachers. *Australian Journal of Education*, 47(1):73-87.

Thompsom, C. 2011. How Khan academy is changing the rules of education. *Wired*. https://www.wired.com/2011/07/ff_khan/ Date of access: 30 Sept. 2020.

Thompson, A.M., Herman, K.C., Stormont, M.A., Reinke, W.M. & Webster-Stratton, C. 2017. Impact of Incredible Years® on teacher perceptions of parental involvement: a latent transition analysis. *Journal of school psychology*, 62:51-65.

Thornton, K. 2015. The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. *Mentoring in Early Childhood Education: A Compilation of Thinking, Pedagogy and Practice*:1-13

Thompson, B.C., Mazer, J.P. & Flood Grady, E. 2015. The changing nature of parent-teacher communication: mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, 64(2):187-207.

Tonna, M.A., Bjerkholt, E. & Holland, E. 2017. Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3). doi: 10.1108/IJMCE-04-2017-0032

Traub-Merz, R. 2011. *All China Federation of trade unions: structure, functions and the challenge of collective bargaining (No. 13)*. Global Labour University Working Paper.

Trucano, M. 2011. *World Bank blogs: surveying ICT use in education in Brazil*. https://blogs.worldbank.org/edutech/TIC-Educacao-2010 Date of access: 10 Jun. 2020.

Trucano, M. 2015. *World economic forum: how Brazil is improving education*. https://www.weforum.org/agenda/2015/01/how-brazil-is-improving-education/ Date of access: 19 May 2020.

Trust, T. 2018. *ICT implementation in school education in India*. https://itforchange.net/sites/default/files/add/Revised%20report%20-%20Cost%20benchmarking%20of%20ICT%20implementation%20in%20Indian%20school%20education%20April%2012,%202018_0.pdf Date of access: 22 Jun. 2020.

Tsukerman, S. 2016. *Problems with education in Russia*. http://newslanc.com/problems-with-education-in-russia/ Date of access: 2 May 2019.

Unesco. 2011. ICT in teacher education: policy, open educational resources and partnership. In: Proceedings of the International Conference IITE-2010, 15-16 November 2010, St. Petersburg, Russian Federation.

Unesco. 2011. *Unesco ICT competency framework for teachers*. Paris.

Unesco. 2016a. *37 C 14: 2014-2021 medium term strategy*. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860e.pdf Date of access: 12 Jul. 2019.

Unesco. 2016b. *Unesco: education, education for all. Unesco-BRICS cooperation*. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/coordination-mechanisms/brics/ Date of access: 4 Jul. 2015.

Unified State Information System for Social Security. 2020. *About EGISSO*. http://egisso.ru/site/ Date of access: 30 Jul. 2020.

Universidade de São Paula. 2011. *D.5.2 – Status of ICT policy development – Country report Brazil pro ideal.* https://cordis.europa.eu/docs/projects/cnect/0/231730/080/deliverables/001-D52StatusofICTpolicydevelopmentCountryreportBrazil.pdf Date of access: 20 Jul. 2020.

University of Toronto. 2011. *2011 BRICS leaders meeting*. http://www.brics.utoronto.ca/docs/110414-leaders.html Date of access: 15 May 2020.

University of Toronto. 2013. *BRICS Information Centre*. http://www.brics.utoronto.ca/docs/090616-leaders.html Date of access: 19 Aug. 2019.

Van der Westhuizen, P.C. 2005. *Education and Urban society: organisational culture and academic achievement in secondary schools*. Pretoria: Van Schaik.

Van Lill, J. 2019. *Fokus: tegnologie in die klaskamer*. https://afrikaans.com/leerhulp/fokus-tegnologie-in-die-klaskamer/ Datum van gebruik: 4 Jun. 2019.

Van Wyk, K. 2011. *Summary of the Khanya project*. Cape Town: Western Cape Education Department.

Van Wyk, M. & Steyn, H. 2016. Electronic learning aids and social media in teaching. In: Okeke, C., Abongdia, J., Olusola, E., Van Wyk, M. & Wolhuter, C., eds. *Learn to teach: a handbook for teaching practice*. Cape Town: Oxford University Press. pp. 285-295.

Varlamova, Yu., Ivanova, O., Khromova, V. & Chugalayev, A. 2017. The successful “in-house training” project. *Proceedings of the Conference of Management of Education in the Time of Changes*. http://app.direktoria.org/konferencia/pub/7790 Date of access: 24 May 2020.

Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2):143-178.

Vehovar, V., Toepoel, V. & Steinmetz, S. 2016. Non-probability sampling. *The Sage Handbook of Survey Methods*:329-345.

Visagie, A.N. 2012. *Die invloed van onderwyservakbonde op die werkstevredenheid van opvoeders*. http://hdl.handle.net/10394/8203 Datum van gebruik: 27 Apr. 2020.

Wang, Y., Liu, X. & Zhang, Z. 2018. An overview of e-learning in China: history, challenges and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 13(1):195-210. doi: 10.1177/1745499918763421

Warsame, K.B. 2011. *Evaluating the effectiveness of novice teacher support structures*. Minneapolis, MN: Walden University. (Thesis – DEd).

Webber, A. 2019. One in five teachers stressed most of the time. Personnel Today: Human resources news, strategy and community. https://search-ebscohost-com.nwulib.nwu.ac.za/login.aspx?direct=true&db=edsgbe&AN=edsgcl.575797914&site=eds-live Date of access: 4 Feb. 2021.

Werang, B.R., Lewaherilla, E.D. & Irianto, O. 2017. The effect of teachers' socioeconomic status on elementary schools' life in Indonesia: an empirical study in the elementary schools of Merauke district, Papua. *International Journal of Research Studies in Management*, 6(1):23-37.

Wesolowsky, T. 2016. Another awkward moment: Russia's Medvedev mocked over remarks to struggling teachers. *Radio liberty:* https://www.rferl.org/a/russia-medvedev-remarks-mocked-pensions-teachers/27900513.html Date of access: 30 Jul. 2020.

*Wet op die Indiensneming van Opvoeders* 76 van 1998.

*Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders* 31 van 2000.

Wolhuter, C. 2008. Review of the review: constructing the identity of comparative education. *Research in Comparative and International Education*, 3(4):323-344.

Wong, H. 2004. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638):41-58.

Woordeboek van die Afrikaanse taal. 2014. *Internasionaal*. http://www.woordeboek.co.za.nwulib.nwu.ac.za/?qi=129685&offset=0 Datum van gebruik: 4 Feb. 2021.

*Woordeboek van die Afrikaanse taal*. 2019. http://www.woordeboek.co.za.nwulib.nwu.ac.za/?qi=129685&offset=0 Datum van gebruik: 15 Mei 2019.

World Bank. 2020a. *The impact of COVID-19 on education in Brazil*. https://www.worldbank.org/en/events/2020/04/29/the-impact-of-covid-19-on-education-in-brazil Date of access: 12 Jun. 2020.

World Bank. 2020b. *How countries are using EdTech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*. https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic Date of access: 13 Jun. 2020.

World Health Organization. 2020. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on Covid-19 – 11 March 2020*. https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020 Date of access: 4 Feb 2021.

World Summit on the Information Society. 2020. *The Coronavirus (Covid-19) response ICT case repository*. https://www.itu.int/net4/wsis/stocktaking/Content/doc/surveys/15863048637525604/WS_COVID-19Response-ICTCaseRepository-MidtermReport.pdf Date of access: 14 Jul. 2020.

World Top 20 Projects. https://worldtop20.org/education-data-base Date of access: 12 Jun. 2019.

Xaba, M.I. 2012. A qualitative analysis of facilities maintenance: a school governance function in South Africa. *South African Journal of Education,* 32(2):215-226.

Xinhua Net. 2020. *Teachers' online teaching ability improvement training resource packages are being released*. http://education.news.cn/2020-02/22/c_1210485797.htm Date of access: 8 Jul. 2020.

Yadav, A. 2014. *Akhilesh Yadav approves E-pension scheme in Uttar Pradesh*. hhttps://news.biharprabha.com/2014/07/akhilesh-yadav-approves-e-pension-scheme-in-uttar-pradesh/ Date of access: 31 Jul. 2020.

Yeung, K. 2020. *The coronavirus pandemic: coronavirus: China's state pension fund under increasing pressure after fee cuts to help struggling businesses*. https://www.scmp.com/economy/china-economy/article/3078650/coronavirus-chinas-state-pension-fund-under-increasing Date of access: 9 Sept. 2020.

Zhang, P. 2018. China: kindergarten teacher files lawsuit against his employer alleging he was unfairly dismissed for being gay. *Business & Human Rights Resource Centre,* 28 Sept. https://www.business-humanrights.org/en/latest-news/china-kindergarten-teacher-files-lawsuit-against-his-employer-alleging-he-was-unfairly-dismissed-for-being-gay/ Date of access: 18 Sept. 2020.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. 2020. Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the Covid-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3):55.

Zhu, C., Valcke, M. & Schellens, T. 2010. A cross-cultural study of teacher perspectives on teacher roles and adoption of online collaborative learning in higher education. *European Journal of Teacher Education,* 33:147-165.

Zhu, H. & Walker, A. 2018. Pension system reform in China: who gets what pensions? *Social Policy & Administration*, 52(7):1410-1424.

Zhu, Z., Gu, X., Collis, B. & Moonen, J. 2011. Use of ICT in Chinese schools: striving for educational quality and equality. *Educational Technology*, 51(3):32-37. www.jstor.org/stable/44430005 Date of access: 22 Jun. 2020.

**BYLAAG A:**

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za

**Research Ethics Committee of the Faculty of Education (EduREC)**

**Faculty of Education**

Tel: 018 285 2078
Email: Jako.Olivier@nwu.ac.za

6 March 2020

Dear **Dr Vos**

## PROOF THAT THE FOLLOWING STUDY DOES NOT REQUIRE ETHICAL APPROVAL

**Study title:** Ondersteuningsdienste vir onderwysers in openbare skole van die BRICS-lidlande: 'n Vergelykende dokumentêre studie

**Promoter:** Dr D Vos

**Co-promoter:** Dr ZL de Beer

**Student:** R Blake (MEd student – 24091197)

**Ethics number:** NWU-01638-19-A2

On 27 February 2020 the Research Ethics Committee of the Faculty of Education (EduREC) reviewed the aforementioned study, as approved by the Faculty of Education ROE Scientific Committee on 15 November 2019, after which it was confirmed that no ethical approval was required as this study does not involve any human participants or their data/information.

Yours sincerely

Prof JAK Olivier

*Chairperson: Research Ethics Committee of the Faculty of Education (EduREC)*