Die sekuriteit van die beginner-opvoeder as werknemer: ’n Onderwysregtelike perspektief

J.J. de Wet
22507558

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad *Magister Educationis* in *Onderwysreg* aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof JP Rossouw
Medestudieleier: Mnr A Karstens

April 2015

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Dit begin alles hier ™

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, J.J. de Wet, verklaar hiermee dat die werk in hierdie verhandeling my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ingehandig het vir ʼn graad nie.

Handtekening

Datum:

Dankbetuigings

Ek bedank graag die volgende persone:

- Dr. Jopie Breed wat my geïnspireer het om myself na 20 jaar akademies beter te kwalifiseer.
- My vrou Zinnette, vir volgehoue aanmoediging en liefde. …vir altyd.
- My kinders, Kobus en Lize-Mari, wat altyd verstaan het.
- My studieleiers, prof. JP Rossouw en mnr. Kassie Karstens, vir bekwame leiding en oneindige hulp en raad.
- Die Nasionale Navorsingstigting vir befondsing van die navorsing.
- Die Edu-HRight-navorsingseenheid waarbinne hierdie studie gedoen is.
- Mev. Elma de Kock, vir die taalversorging van my verhandeling.
- Prof Casper Lessing, vir die nasien van die bronnelys.
- Beginner-opvoeders, wat as deelnemers hulle lewens met my gedeel het.

- My Hemelse Vader, vir talente, geleenthede en vrede.

Opsomming

Baie beginner-opvoeders verlaat die professie binne die eerste drie jaar nadat hulle as opvoeders aangestel is. Die sekuriteit van opvoeders; in besonder dié van beginner-opvoeders, word op verskeie terreine bedreig. Beginner-opvoeders beleef hierdie bedreigings baie intens en hierdie verswakte gevoel van geborgenheid wat hulle ervaar, het belangrike implikasies in die rol wat hierdie beginners as opvoeders moet speel. Daar is egter verskeie regsdeterminante wat die sekuriteit van opvoeders beskerm en wat elkeen van die moontlike bedreigings direk aanspreek.

Hierdie navorsing val binne die vakgebied Onderwysreg en die sekuriteit van die beginner-opvoeder word vanuit 'n onderwysregtelike perspektief beskou. Die studie fokus op twee aspekte, naamlik die beskerming van sekuriteit wat regsdeterminante bied en die werklike belewenis van bedreigings van sekuriteit van beginner-opvoeders. In die navorsing is regsdeterminante soos die Grondwet, onderwyswetgewing, arbeidswetgewing en regspraak as beskermingsmeganismes van sekuriteit bestudeer.

Tydens 'n kwalitatiewe ondersoek is die ervarings en persepsies van 'n aantal deelnemers geanaliseer. Die deelnemers, vanuit verskillende tipe skole, is geïdentifiseer in 'n bepaalde geografiese gebied. Tydens die ontleding het twee onderwerpe na vore getree, naamlik beginner-opvoeders se gebrek aan kennis van die meganismes wat sekuriteit beskerm, asook beginner-opvoeders se belewenis van die bedreigings van sekuriteit. Beginner-opvoeders se gebrek aan sekuriteit is grotendeels te wyte aan hulle gebrek aan kennis van meganismes wat sekuriteit beskerm. Die navorsing beveel aan dat meer klem gelê word op die regsaspekte wat verband hou met die beskerming van die sekuriteit van opvoeders tydens hulle opleiding, asook dat beginner-opvoeders bemagtig word om bedreigings van sekuriteit te hanteer en te oorkom.

Sleutelterme : *Sekuriteit, beginner-opvoeder, regsdeterminante, onderwysreg, arbeidsreg, opvoederregte en –pligte, werkgewer, werknemer, opvoeder-induksie*

Summary

Many beginner educators leave the profession within the first three years following their appointment. The security of educators, and especially that of the beginner educator is threatened from many angles. Beginner educators experience this threat very intensely and this weakened feeling of security they experience, has important implications for their role as educators. There are, however, many legal determinants that protect educator security and oppose each threat directly.

This research falls within the field of Education Law and the security of beginner-educators is studied from this angle. The study focuses on the protection of security as offered by law determinants and the real experience of threats by beginner educators. In the research, law determinants such as the Constitution, education law, labour law and case law, as protectors of security, were studied.

Using a qualitative study the experience and perceptions of a selection of participants was analysed. The participants, from different types of schools in a certain geographical area, were identified. During the analysis two aspects emerged that influence security. The first aspect is the beginner educator's lack of knowledge of the mechanisms that protect security and the second aspect was beginner educators' real experience of threats. Beginner educators' lack of security is the result of their lack of knowledge of the mechanisms that protect security. The findings of this research propose that more emphasis is placed on the legal aspects concerning the protection of security of educators during their training and that beginner educators are empowered to face threats of security and overcome it.

Key terms : *Security, beginner educator, law determinants, education law, labour law, educator rights and responsibilities, employer, employee, educator induction.*

Etieksertifikaat

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

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

Ethics Committee
Tel +27 18 299 4852
Email Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Ethics Committee (NWU-EC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-EC grants its permission that provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: **An education law perspective on educator rights and educator security within a changing education environment**

Project Leader: **Prof JP Rossouw**

Ethics number:

N	W	U	-	0	0	0	1	8	-	1	1	-	A	2
Institution				Project Number						Year			Status	

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Approval date: 2011-03-17 **Expiry date**: 2016-03-17

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- *The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-EC:*
  - *annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,*
  - *without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.*
- *The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-EC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.*
- *The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-EC and new approval received before or on the expiry date.*
- *In the interest of ethical responsibility the NWU-EC retains the right to:*
  - *request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;*
  - *withdraw or postpone approval if:*
    - *any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,*
    - *it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-EC or that information has been false or misrepresented,*
    - *the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,*
    - *new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.*

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

Yours sincerely

Prof Amanda Lourens
(chair NWU Research Ethics Regulatory Committee (RERC))

VERKLARING DEUR PROJEKLEIER

Ek verklaar hiermee dat die studie

Die sekuriteit van die beginner-opvoeder as werknemer:
’n Onderwysregtelike perspektief

deur J.J. de Wet

deel gevorm het van die NNS-befondste projek

An Education Law perspective on educator rights and educator security within a changing education environment.

Etiekklaring vir die studie van mnr De Wet is toegestaan
deur die NWU-etiekkomitee
onder die etieknommer
NWU-00018-11-A2

Die studie is voltooi binne die Edu-HRight-navorsingseenheid
van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe
van die Noordwes-Universiteit.

Prof JP Rossouw
Projekleier
Navorsingsdirekteur: Edu-HRight
21 Oktober 2014

Verklaring van taalversorger

30 Oktober 2014

Vir wie dit mag aangaan

Ek, Elma de Kock (680910 0327 087), het die taalversorging van die M-verhandeling van JJ de Wet, met die titel: *Die sekuriteit van die beginner-opvoeder as werknemer: 'n Onderwysregtelike perspektief*, gedoen.

Groete

Elma de Kock
083 302 5282

Verklaring ii

Dankbetuigings iii

Opsomming iv

Summary v

Etieksertifikaat vi

Verklaring van taalversorger viii

Tabel van figure xiii

1 Hoofstuk 1 – Inleiding, probleemstelling en navorsingsontwerp **1**

1.1 Inleiding 1

1.2 Probleme rakende opvoedersekuriteit 2

1.3 Die beginner-opvoeder 3

1.4 'n Regsraamwerk vir die beskerming van die opvoeder 5

1.4.1 Die Grondwet van Suid-Afrika 5

1.4.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet 6

1.4.3 Die Wet op die Indiensneming van Opvoeders 6

1.4.4 Die Wet op Arbeidsverhoudinge 7

1.5 Regte en Pligte 8

1.6 Teoretiese raamwerk 9

1.7 Konseptuele raamwerk 9

1.7.1 Die beginner-opvoeder as werknemer 9

1.7.2 Sekuriteit 10

1.7.3 Die onderwysmilieu 10

1.7.4 Die rol van die skoolbestuur en die hoof tydens induksie van beginner-opvoeders 11

1.7.5 Faktore wat beginner-opvoeders se sekuriteitsmeganismes en sekuriteit benadeel 11

1.7.6 Faktore wat beginner-opvoeders se sekuriteit bevoordeel 12

1.8 Probleemstelling 14

1.9 Navorsingsvrae 15

1.10 Doelstellings 15
1.11 Navorsingsontwerp en -metodologie 16
1.11.1 Literatuurstudie 16
1.11.2 Empiriese navorsing 16
1.11.2.1 Navorsingspopulasie 17
1.11.2.2 Data-insameling 18
1.11.2.3 Data-analise 19
1.11.2.4 Etiese aspekte 20
2 Hoofstuk 2 – Regsdeterminante vir die sekuriteit van beginner-opvoeders 21
2.1 Inleiding 21
2.2 Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) 23
2.2.1 Interpretasie van die Handves van Menseregte 25
2.2.2 Artikel 9 – Gelykheid 26
2.2.3 Artikel 10 – Menswaardigheid 28
2.2.4 Artikel 12 – Vryheid en sekerheid van die persoon 30
2.2.5 Artikel 23 – Arbeidsverhoudinge 32
2.2.6 Artikel 24 – Omgewing 33
2.2.7 Artikel 28 – Kinders 34
2.2.8 Artikel 29 – Onderwys 35
2.2.9 Artikel 33 – Regverdige administratiewe optrede 36
2.3 Onderwyswetgewing 38
2.3.1 Inleiding 38
2.3.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) 39
2.3.2.1 Riglyne vir ’n gedragskode vir leerders 41
2.3.2.2 Regulasies vir veiligheidsmaatreëls by openbare skole 42
2.3.3 Die Wet op die Indiensneming van Opvoeders 42
2.3.4 Personeeladministrasiemaatreëls (PAM) 44
2.3.5 Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (27 van 1996) 46
2.3.6 Die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) (31 van 2000) 47
2.4 Arbeidswetgewing 48
2.4.1 Inleiding 48
2.4.2 Die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995) 48
2.4.3 Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) 49
2.4.4 Die Wet op Gelyke Indiensneming (55 van 1998) 50

3 Hoofstuk 3 – Empiriese navorsingsontwerp en –metodologie 52
3.1 Inleiding 52
3.2 Navorsingsfilosofie 52
3.3 Kwalitatiewe benadering 53
3.4 Epistemologie 54
3.5 Deelnemers 54
3.6 Data-insameling 55
3.7 Data-analise 57
3.8 Vertrouenswaardigheid 60
3.9 Etiese oorwegings 61
3.10 Samevatting 63

4 Hoofstuk 4 – Ontleding van empiriese data 64
4.1 Inleiding 64
4.2 Kennis 66
4.2.1 Wetgewing 66
4.2.1.1 Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika en die Handves van Menseregte 68
4.2.1.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet 71
4.2.1.3 Personeeladministrasiemaatreëls (PAM) 72
4.2.2 Onderwysreg 73
4.2.3 Arbeidsverwante aspekte 74
4.2.3.1 Diensvoorwaardes 74
4.2.3.2 Werkgewers se pligte 79
4.2.3.3 Vakbonde 82
4.2.4 Beheer en bestuur 84
4.2.4.1 Die beheerliggaam en die skoolbestuur 85
4.2.4.2 Die gedragskode vir leerders 86
4.3 Belewenis 88
4.3.1 Stresfaktore 88
4.3.1.1 Administrasie 90
4.3.1.2 Wangedrag 92
4.3.1.3 Die rol van ouers 96
4.3.1.4 Die professionele rol van die opvoeder 97
4.3.2 Ondersteuningstrukture 99
4.3.3 Roeping 100
4.4 Samevatting 101

5 Hoofstuk 5 – Bevindings en aanbevelings 103

5.1 Inleiding ... 103
5.2 Bevindings ... 103
5.2.1 Kennis ... 104
5.2.1.1 Wetgewing en Onderwysreg ... 104
5.2.1.2 Arbeidsverwante aspekte ... 105
5.2.1.3 Beheer en bestuur ... 107
5.2.2 Belewenis ... 108
5.2.2.1 Stresfaktore ... 108
5.2.2.2 Ondersteuningstrukture ... 110
5.2.2.3 Roeping ... 110
5.3 Aanbevelings ... 111
5.3.1 Aanbevelings rakende wetgewing en onderwysreg ... 111
5.3.2 Aanbevelings rakende arbeidsverwante aspekte ... 111
5.3.3 Aanbevelings rakende beheer en bestuur ... 112
5.3.4 Aanbevelings rakende stresfaktore ... 113
5.3.5 Aanbevelings rakende ondersteuningstrukture ... 114
5.3.6 Aanbevelings rakende roeping ... 115
5.3.7 Aanbevelings rakende sekuriteit ... 115
5.4 Bydrae tot die teorie van Onderwysreg ... 115
5.5 Aanbevelings vir verdere navorsing in Onderwysreg ... 116
5.6 Slotsom ... 116

6 Bronnelys ... 118

7 Lys van hofsake ... 128

Addendum A: Brief met inligting aan deelnemers ... 129

Addendum B : Vorm vir ingeligte toestemming ... 131

Addendum C: Onderhoudskedule ... 137

Addendum D: Voorbeeld van transskripsie analise ... 138

Addendum E : Toestemming vir Navorsing : Noordwes-Onderwysdepartement ... 140

Tabel van figure

Figuur 3.1 Teoretiese uiteensetting van temas, kategorieë en groepe 59
Figuur 4.1 Geïdentifiseerde temas, kategorieë en groepe 65

1 Hoofstuk 1 – Inleiding, probleemstelling en navorsingsontwerp

1.1 Inleiding

Volgens Rutherford (2009:vi) toon navorsing wêreldwyd dat opvoeders tans onder groot druk verkeer in hulle skoolomgewings en dat hulle gevolglik fisies en sielkundig daaronder ly. Beginner-opvoeders beleef dieselfde druk, waarskynlik meer intens, aangesien hulle vir die eerste keer daaraan blootgestel word. Keating (2011: iv) voer aan dat hierdie gebrek aan sekuriteit wat opvoeders beleef problematies is, want goed opgeleide opvoeders verlaat die professie indien hulle sekuriteit gekompromitteer word. In navorsing wat oor die welstand van Suid-Afrikaanse opvoeders gedoen is, is daar bevind dat opvoeders nie hulle werkplekke positief ervaar nie en gevolglik 'n negatiewe organisasie-klimaat ervaar (Jackson & Rothmann, 2006:75-95). Van Staden (2006:vi) verwys na talle opvoeders wat voel dat hulle onbillik behandel word ten opsigte van die werkslas en die verdeling van take in die skole. Die onhanteerbare groot klasse en die inperking van die opvoeder se gesag om dissipline toe te pas lei tot negatiwiteit en 'n verlies aan produktiwiteit. Opvoeders beleef 'n bedreiging van hulle sekuriteit as gevolg van 'n spektrum van faktore wat op verskillende vlakke 'n invloed op hulle sekuriteit as werknemers het.

Alhoewel verskeie studies op verskillende terreine reeds oor beginner-opvoeders gedoen is, byvoorbeeld klaskamerbestuur (Boe & Shin, 2007; Phillips, 2008), skoolbestuur (Harrison & McKeon, 2008:), bevoegdheid (Huntly, 2008) en opleiding en induksie (Everhart & Hogarty, 2009; Abbot *et al.*, 2009), het die navorser 'n leemte (*lacuna*) in die literatuur wat betref studies oor die regsposisie en sekuriteit van beginner-opvoeders opgemerk. Beginner-opvoeders sal aan dieselfde spanning en druk as meer ervare opvoeders blootgestel wees, alhoewel beginner-opvoeders hierdie druk waarskynlik meer intens sal ervaar vanweë hulle gebrek aan ervaring in die hantering van werksdruk en -spanning. Daar is egter verskeie regsdeterminante wat wetgewing, regspraak en die gemene reg insluit, wat die sekuriteit van opvoeders beskerm en wat spesifiek kan bydra tot

beginner-opvoeders se gevoel van geborgenheid. Navorsing is dus nodig wat fokus op die rol van die reg in die sekuriteit van beginner-opvoeders.

1.2 Probleme rakende opvoedersekuriteit

Daar is verskeie voorbeelde van hofsake waarin die hof moes beslis of opvoeders se regte bedreig is of nie. Volgens Van Staden (2006:21) vind hofsake, waarin opvoeders poog om onbillikheid wat teen hulle gepleeg is en hulle menswaardigheid aangetas het, te bewys, sporadies plaas. In die saak van *Le Roux and Others v Dey* (CCT 45/10) [2011] ZACC 4; 2011 (3) SA 274 (CC); 2011 (6) BCLR 577 (CC); BCLR 446 (CC) (8 March 2011), moes die hof beslis of Dey se grondwetlike regte bedreig is nadat leerders gemanipuleerde foto’s van hom versprei het. Die hof het beslis dat die optrede van die leerders Dey se grondwetlike regte bedreig het. Dey was ten tye van die verhoor ’n ervare opvoeder en het ’n senior posisie beklee. Hierdie studie fokus op opvoedersekuriteit, asook die rol van die reg om opvoeders te beskerm, wat in hierdie hofsaak prominent ter sprake was.

In die hofsaak van die *MEC for Education, Western Cape Province v Strauss (640/06)* [2007] ZASCA 155; [2007] SCA 155 (RSA); [2008] 1 All SA 440 (SCA); 2008 (2) SA 366 (SCA) (28 November 2007), moes die hof beslis of Strauss se grondwetlike reg op ’n veilige werksomgewing bedreig is, nadat sy tydens ’n sportoefening met ’n diskus teen die kop getref is. Na aanleiding van die voorval kon Strauss nie verder werk nie en het sy onder andere breinskade opgedoen. Soortgelyke voorvalle op die skoolterrein is ’n duidelike bedreiging van opvoeders se fisiese sekuriteit.

In die hofsaak van *Jacobs v Chairman of the Governing Body of Rhodes High School and Others* (7953/2004) [2010] ZAWCHC 213; 2011 (1) SA 160 (WCC) (4 November 2010), word verwys na Jacobs, wat geen fisiese en psigiese sekuriteit ervaar het nie, aangesien ’n leerder, wat voorheen reeds probleme met wangedrag getoon het, haar met ’n hamer in die klas aangeval het. Vir enige opvoeder sal so ’n ervaring traumaties wees en ’n bedreiging vir sekuriteit inhou.

Uit die hofsake, wetgewing en literatuur is dit duidelik dat daar probleme rondom die billike hantering en sekuriteit van opvoeders in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is (Van Staden, 2006:5).

Schulze en Steyn (2007:691) verwys na die volgende algemene faktore wat Suid-Afrikaanse opvoeders as stresfaktore beleef: onbetrokke ouers, swak leerderdissipline, gebrek aan leerdermotivering, leerders se negatiewe houding jeens hulleself, verskeie interne en eksterne veranderinge by die skool en die gebrek aan selftrots. Volgens Olivier en Venter (2003:186) lei faktore soos die gebrek aan dissipline in skole, die afskaffing van lyfstraf, ongemotiveerde leerders, herontplooiing, aftreepakkette, ŉ hoë onderwyser-leerder-verhouding en ŉ nuwe kurrikulum tot verhoogde stresvlakke by opvoeders en hou dit ŉ bedreiging vir opvoeders se sekuriteit in. Wanneer hierdie stresfaktore ŉ sekere vlak bereik, kan dit verreikende gevolge vir ŉ opvoeder hê.

1.3 Die beginner-opvoeder

Vir die doel van hierdie studie verwys die begrip beginner-opvoeder, nie na ŉ spesifieke ouderdom nie, maar na ŉ persoon met min of geen praktiese onderwyservaring. Vir beginner-opvoeders is die bedreiging van sekuriteit baie meer intens, aangesien hulle vir die eerste keer met wangedrag, werksdruk, ouers, swak kommunikasie en gebrek aan respek gekonfronteer word. Volgens Keating (2011:iv) sal voornemende studente selfs huiwerig wees om die professie te betree as daar ŉ moontlikheid is van ŉ gebrek aan sekuriteit in hulle toekomstige werksplek. Stansbury en Zimmerman (2000:1) beweer dat ŉ derde van beginner-opvoeders uit die professie bedank binne die eerste drie jaar vanaf die datum van hulle eerste aanstelling. Steyn (2004:81) toon aan dat beginner-opvoeders nie hulle beste werk kan lewer of die doelwitte van die skool waar hulle in diens is kan bereik voordat hulle nie aangepas het by die werk wat van hulle verwag word nie, die milieu waarin hulle werk en die kollegas en leerders waarmee hulle moet werk nie. Die meeste beginner-opvoeders ondergaan opleidings- of induksieprogramme by hulle skole, wat ten doel het om hulle te bemagtig om die bedreiging van hulle sekuriteit meer effektief te hanteer. Hierdie

induksieprogramme moet 'n verskeidenheid faktore aanspreek. Volgens Dube (2008:5) is 'n omvattende induksieprogram nodig om beginner-opvoeders by te staan tydens hulle suksesvolle integrasieproses in die skoolmilieu.

Die effektiwiteit van opleidings- of induksieprogramme word bepaal in die mate waartoe die beginner-opvoeder bedreigings van sekuriteit effektief sal kan hanteer. Volgens Dube (2008:v) is induksie 'n belangrike faktor wat noodsaaklik is vir die sukses van elke beginner-opvoeder. Conway *et al.* (in Dube, 2008:8), definieer induksie as 'n program wat aan beginner-opvoeders gebied word wat professionele ontwikkeling, gemik op beginner-opvoeders, insluit. Steyn (2004:83) toon aan dat opvoeder-induksie 'n proses is wat onbepaald voortgaan en beide formele en informele elemente van sosialisering en professionele ontwikkeling insluit. Dit strek vanaf voordiens-opleiding tot in die onderwysprofessie. Elke skool het tot 'n mindere of meerdere mate 'n induksie- of oriënteringsprogram vir beginner-opvoeders. Hierdie programme is daarop gemik om opvoeders bekend te stel aan die nuwe omgewing, reëls, reëlings, gebruike en regulasies wat uniek is aan die spesifieke instelling. Dube (2008:11) is van mening dat induksie die skakel tussen die aanvanklike opleiding en klaskamerpraktyk vir die beginner-opvoeder is. Volgens Dube (2008:11) plaas induksie 'n verantwoordelikheid op die skool om die beginner-opvoeder by te staan om hulle voete te vind in die klaskamer en die onderwysprofessie.

Halford (1998:33) toon egter aan dat opvoeder-opleidingsprogramme die opvoeders selde ten volle voorberei vir die professie. Alhoewel beginner-opvoeders oor genoegsame teoretiese kennis beskik, berei hierdie kennis hulle nie voor vir die harde realiteite van die professie nie. Volgens Freiberg (2002:56) moet beginner-opvoeders hulle onderrigvaardighede ontwikkel deur 'n proses van herhaaldelike toetsing en foutregstelling. Hierdie ontwikkeling duur dikwels jare en in hierdie tyd verlaat baie opvoeders die professie. Cook (2009:277) haal Gallagher en Stahlnecker aan wat verwys na die faset van opvoederontwikkeling wat gepaard gaan met die begrip onewewigtigheid, daardie staat van wanbalans wat onafwendbaar is wanneer 'n nuwe onderwyser die skool as werkplek betree.

Tesame hiermee het die kompleksiteit van menslike verhoudings in 'n skoolopset 'n belangrike invloed op hierdie gevoel van wanbalans wat die beginner-opvoeder ervaar. Benewens die opleidings- en induksieprogramme wat beginner-opvoeders bywoon, is daar verskeie ander meganismes wat beginner-opvoeders ondersteun in hulle rol as werknemer. Hierdie meganismes word vervolgens bespreek.

1.4 'n Regsraamwerk vir die beskerming van die opvoeder

Rutherford (2009:vi) verwys na verskeie vorme van wetgewing, insluitende algemene en onderwyswetgewing, wat die regte van opvoeders in terme van veiligheid en gesondheid beskerm. Hierdie veiligheid verwys na die fisiese veiligheid van die persoon. Die wetgewing bied aan die individu beskerming teen liggaamlike besering, verbale aftakeling, aanranding, afknouery, teistering en gewelddadige optrede. Rutherford (2009:vi) dui verder aan dat hierdie veiligheid ook sielkundige sekuriteit insluit. Haar navorsing het egter getoon dat daar ondanks bestaande wetgewing 'n leemte bestaan in die toepassing van hierdie wetgewing.

Opvoeders het bepaalde regte wat in wetgewing uitgespel word. In die paragrawe wat volg, word die bestaande regsraamwerk vir Suid-Afrikaanse opvoeders kortliks uiteengesit. 'n Vollediger bespreking volg in hoofstuk 2.

1.4.1 Die Grondwet van Suid-Afrika

Die Handves van Regte (hoofstuk 2) en artikel 7 in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) vorm die hoeksteen van demokrasie in Suid-Afrika. Smit en Oosthuizen (2011b:58) verwys na verskeie fundamentele regte in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika wat spesifieke betekenis vir opvoeding het, naamlik die reg op basiese onderwys (artikel 29); gelykheid (artikel 9); menswaardigheid (artikel 10); vryheid van uitdrukking (artikel 16); vryheid van assosiasie (artikel 18); vryheid van godsdiens, oortuiging en mening (artikel 15); die reg op die gebruik van taal en kultuur van eie keuse (artikel 30) en die reg om aan 'n kultuur-, godsdiens- en taalgemeenskap (artikel 31) te behoort.

1.4.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) skryf ingevolge artikel 8 duidelik voor dat elke skool 'n gedragskode moet hê, asook die prosedures wat gevolg moet word in die geval van wangedrag. Die beginner-opvoeder het dus duidelike riglyne oor watter optrede van hulle verwag word in die geval van wangedrag van leerders. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) gee in artikel 16 duidelike voorskrifte rakende die beheer en bestuur van 'n skool; daarom weet die beginner-opvoeder dat die beheer van 'n skool in die beheerliggaam gesetel is en watter kanale om te volg in die geval van die meeste probleme wat hulle mag ondervind. Artikels 34 tot 44 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) bepaal duidelik hoe skoolgelde by openbare skole geadministreer en hanteer moet word, sodat die beginner-opvoeder geensins hieroor hoef te twyfel nie. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) verwys in artikel 60 na die aanspreeklikheid van die Staat in die geval van deliktuele of kontraktuele skade of verlies. Dit bied aan die beginner-opvoeder 'n mate van gerusstelling om te weet dat die Staat, en nie die opvoeder in sy persoonlike hoedanigheid nie, aanspreeklik gehou word vir beserings aan leerders wat, ingevolge die *in loco parentis*-beginsel, in die opvoeders se sorg is.

1.4.3 Die Wet op die Indiensneming van Opvoeders

Die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) toon die voorwaardes van diens, aanstellings, bevorderings en oorplasings duidelik in hoofstuk 2 (artikel 4 tot artikel 9) aan, sodat beginner-opvoeders hul posisie as werknemer presies verstaan. In hoofstuk 5 (artikel 16 tot artikel 26) van Die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) word die kwessies van die onbevoegdheid en wangedrag van opvoeders duidelik aangespreek, sodat die beginner-opvoeder presies weet watter prosedures gevolg word in die geval van onbevoegdheid en wangedrag. Die hele prosedure rakende dissiplinêre aksies van opvoeders word in bylaag 2 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) uiteengesit. Die Personeeladministrasiemaatreëls (PAM) (76 van 1998)

beskryf alle aspekte rakende die indiensneming van opvoeders en dui ook die prosedure vir die hantering van griewe aan.

1.4.4 Die Wet op Arbeidsverhoudinge

In die werkgewer-werknemer verhouding is daar ook wetgewing wat die opvoeder se sekuriteit beskerm. Die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995) spreek alle arbeidskwessies van opvoeders aan. Hierdie wet verwys na aspekte soos vryheid van assosiasie en algemene beskerming, kollektiewe bedinging, organisatoriese regte, stakings, onbillike arbeidspraktyke en ander regulasies en prosedures wat op die beginner-opvoeder van toepassing is.

Benewens ŉ nuwe werksomgewing, staan die beginner-opvoeder aan die begin van ŉ hele reeks nuwe verhoudings in die werkplek. Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) se Professionele Etiese Kode, ŉ aanhangsel tot die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (31 van 2000), verwys na verskillende partye, soos leerders, ouers, die gemeenskap, kollegas, die werkgewer en SARO, waarmee die opvoeder as werknemer in verhouding gaan tree. Hierdie partye gaan tot ŉ mindere of meerdere mate regstreeks deel van die opvoeder se lewe uitmaak. Hierdie nuwe verhoudings wissel van partye waarmee daar daagliks kontak gemaak word, soos leerders, skoolbestuurspanne, die hoof en kollegas; tot verhoudings met partye wat periodiek kontak maak, soos ouers en die beheerliggaam.

Arbeidswetgewing, waarmee pogings aangewend is om die verhouding tussen werkgewer en werknemer te reguleer, bestaan reeds vanaf die vroegste tye (Van Staden, 2006:1). Die kwaliteit van die werkgewer-werknemer-verhouding, in terme van gereelde en effektiewe kommunikasie en wedersydse respek en ondersteuning, bepaal in ŉ groot mate die omvang van die sekuriteit wat die opvoeder beleef. Die mate van sekuriteit wat beginner-opvoeders as werknemers beleef, word onder andere bepaal deur die beginner-opvoeders se kennis van hulle pligte en verantwoordelikhede. ŉ Tipiese posbeskrywing behoort volgens Breed (2003:35) verhoudings te beskryf, verantwoordelikhede en pligte aan te

dui, asook aan wie die persoon moet rapporteer, oor wie die persoon toesig hou en met wie saamgewerk of geskakel moet word. Van der Westhuizen (2009:204) toon aan dat 'n onderwysleier kennis van die behoeftes van sy personeel, hulle werksomstandighede, die vereistes van die gemeenskap en effektiewe bestuurstyle moet hê, om die personeel te motiveer. Duidelike kommunikasie aan die beginner-opvoeder met betrekking tot watter verhoudings 'n rol speel in sy professionele kapasiteit is noodsaaklik.

Die mate waartoe 'n beginner-opvoeder se sekuriteit bedreig word, bepaal onder andere die kwaliteit van die opvoeder se onderrig, die opvoeder se gevoel van geborgenheid en emosionele sekuriteit, lojaliteit, sowel as die opvoeder se sosiale interaksie met kollegas en leerders.

1.5 Regte en Pligte

Die beginner-opvoeder as werknemer het regte sowel as pligte. Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT, Odendal & Gouws, 2011:919) gee verskeie juridiese verklarings vir die woord "reg". Dit kan onder andere verwys na "geregtigheid, regverdigheid en billikheid". In 'n ander konteks verwys dit na "aanspraak" en in 'n verdere verband verwys dit na "wat iemand toekom, waarop aanspraak gemaak kan word". De Wet (2006:61) som dit op deur aan te dui dat leerders en opvoeders die reg het om sonder vrees, in 'n veilige omgewing, te leer en te onderrig. Artikel 22 van die Handves van Menseregte (1996) beskerm opvoeders se reg om as opvoeders op te tree en leerders te onderrig. Elke opvoeder en leerder in Suid-Afrika het die reg op lewe (artikel 11), gelyke beskerming en voordeel van die wet (artikel 9), van menswaardigheid (artikel 10) asook vryheid en sekuriteit van die persoon (artikel 12) (De Wet, 2006:72).

Die HAT (Odendal & Gouws, 2011:873) verklaar "pligte" as "wat 'n mens volgens jou gewete of volgens sedelike en wetlike voorskrifte moet doen". 'n Opvoeder het dus, vanuit 'n regsperspektief, 'n verantwoordelikheid om bepaalde aksies volgens voorskrifte uit te voer. Hierdie pligte en verantwoordelikhede word uiteengesit in dokumentasie soos kontrakte, die PAM (76 van 1998) en pligtestate.

1.6 Teoretiese raamwerk

Hierdie studie vind plaas in die veld Onderwysreg. Oosthuizen (2009:15) toon aan dat die essensie van onderwysreg gegrond is op die Duitse konsep van *geborgenheit*. Volgens Kamstra (2005:26) is 'n werknemer se belewenis van sekuriteit meer belangrik in die bepaling van die werknemer se motivering en produktiwiteit as die fisiese toestande waaronder die werk verrig word. 'n Opvoeder kan dus nie optimaal funksioneer sonder 'n gevoel van *geborgenheit* nie.

Die klem in hierdie studie val op die regsposisie en sekuriteit van beginner-opvoeders as werknemers en die rol wat arbeids- en onderwyswetgewing en regspraak in die beskerming van sekuriteit vir beginner-opvoeders speel. Daar is ook gekyk na die regte en pligte van opvoeders, asook die invloed wat interpersoonlike faktore soos skakeling en effektiewe kommunikasie met die skoolbestuur, die hoof, die beheerliggaam en die onderwysdepartement op die sekuriteit van beginner-opvoeders het.

1.7 Konseptuele raamwerk

1.7.1 Die beginner-opvoeder as werknemer

Arends en Phurutse (2009:ix) verwys na die beginner-opvoeder as 'n opvoeder binne die eerste drie jaar van onderrig. 'n Beginner-opvoeder word dus hier gedefinieer as 'n persoon wat minder as drie jaar onderwyservaring het.

Individue verskil in terme van hulle belewenis en die hantering van verskillende situasies. Net so sal verskillende beginner-opvoeders die skoolomgewing verskillend ervaar. Opvoeders se ervarings sal ook progressie toon soos wat hulle onderwysloopbane vorder. Gedurende hulle diens as opvoeders raak hulle meer ervare en kan hulle sekere situasies of bedreigings beter hanteer. Opvoeders in hulle derde jaar in die onderwysprofessie, het meer ervaring in die hantering van stresvolle situasies as 'n opvoeder wat pas begin onderrig gee het.

1.7.2 Sekuriteit

Sekuriteit, en spesifiek dié van beginner-opvoeders, is ʼn konsep wat sentraal staan in hierdie studie. Sekuriteit verwys na die gevoel van geborgenheid wat die reg van elke opvoeder is, asook na ʼn gevoel van veilig wees, ingelig wees en in beheer wees. Dit is die sekuriteit wat opvoeders moet ervaar wanneer hulle in beheer is van hulle rol as werknemers in terme van die uitvoer van verantwoordelikhede en pligte, maar ook terselfdertyd bewus is van die beskerming wat wetgewing bied. Verskeie rolspelers het ʼn verantwoordelikheid om by ʼn skool ʼn veilige omgewing te help skep, vir effektiewe onderrig om plaas te vind. In die lig hiervan behoort opvoeders, leerders en ouers verantwoordelikheid te aanvaar vir die handhawing van leerderdissipline deur duidelike riglyne en beperkings vir effektiewe sekuriteit by openbare skole te formuleer (De Waal, 2011:175). Opvoeders wat sekuriteit ervaar, het genoegsame kennis van daardie interpersoonlike en wetlike aspekte wat hulle rol as opvoeder raak.

1.7.3 Die onderwysmilieu

Thabane en Human-Vogel (2010:491) verwys na die invloed wat ʼn gevoel van behoort tot ("belonging") op die skep van ʼn skoolomgewing wat bemagtigend is en bydra tot leerderprestasie, het. Hierdie gevoel van "om te behoort", tesame met integrasie en sosiale kohesie, is vervleg en belangrik in die vorming van ʼn skoolomgewing wat nuwelinge laat welkom voel, sodat dit soos ʼn "tuiste" vir leerders en opvoeders voel. Milieu verwys na die infrastruktuur, hulpmiddels, struikelblokke, emosionele en sielkundige druk waarmee die beginner-opvoeder as werknemer te doen kry.

Theron (2010:117-118) beskryf skole en die milieu daarvan as kompleks, verrassend, misleidend en dubbelsinnig. Daarom is dit belangrik dat beginner-opvoeders bewus is van die invloed wat die skoolmilieu op hulle sekuriteit het, sodat hulle daarna kan streef om so spoedig moontlik tuis te voel in hierdie milieu, ten einde effektief en optimaal te kan funksioneer.

1.7.4 Die rol van die skoolbestuur en die hoof tydens induksie van beginner-opvoeders

Die skoolhoof is primêr verantwoordelik vir die induksie en oriëntering van die beginner-opvoeder. Vanuit ’n onderwysregtelike oogpunt is hierdie induksie uiters belangrik, aangesien dit beginner-opvoeders moet inlig oor hulle posisie as werknemers, sowel as die pligte en regte wat daarmee gepaard gaan. Die skoolbestuur, in besonder die departementshoof of vakhoof, moet op grondvlak leiding aan die beginner-opvoeder gee ten opsigte van take soos administrasie, klaskamerpraktyk, hantering van wangedrag en effektiewe kommunikasie. Die kanale van kommunikasie moet duidelik aan die beginner-opvoeder deurgegee word sodat enige probleme of wanopvattings dadelik aangespreek kan word. Breed (2003:28) bevestig dat ’n effektiewe skoolpersoneelbeleid effektiewe kommunikasiekanale tussen die werkgewer en die werknemer daarstel. Effektiewe en oop kommunikasie verhoog die sekuriteit van beginner-opvoeders.

1.7.5 Faktore wat beginner-opvoeders se sekuriteitsmeganismes en sekuriteit benadeel

Ngidi en Qwabe (2006:529) verwys na verskeie faktore wat tot die verval van die leerkultuur in skole lei. Hierdie faktore sluit onder andere swak bestuur, swak tydsbeplanning, onvoldoende personeel, personeel wat nie toegewyd is nie, gebrek aan dissipline en gebrek aan ondersteuning, in. Hierdie faktore lei tot gebrekkige sekuriteit en skole, as instellings van onderrig en leer, kan slegs hulle opvoedkundige mandaat nakom in toestande waar veiligheid en sekuriteit gewaarborg word (Xaba, 2006:565). In teenstelling hiermee vind Xaba (2006:565) dat skole van die onveiligste plekke in Suid-Afrika is. Die teenstelling in terme van die teorie en die praktyk het ’n invloed op die hantering van leerders. Volgens Maphosa en Shumba (2010:387) is daar ’n toename in leerderwangedrag omdat opvoeders nie ’n effektiewe straf as plaasvervanging na die afskaffing van lyfstraf kon implementeer nie. Hierdie gebrek aan ’n effektiewe meganisme vir die hantering van wangedrag is ’n bedreiging vir opvoedersekuriteit. Beginner-opvoeders sal hierdie bedreigings van sekuriteit en geborgenheid op verskillende

maniere ervaar, afhangend van hulle agtergrond, opleiding, ervaring en persoonlikheid. Die ervaring van ’n bedreiging is hoofsaaklik die gevolg van die feit dat beginner-opvoeders oningelig is oor sekere aspekte rakende die onderwys. ’n Voorbeeld hiervan is die hantering van ouers. Volgens Lemmer (2012:83) is opvoeders selde opgelei om met ouers te kommunikeer. Verder beleef beide ouers en opvoeders sulke kommunikasiegeleenthede as stresvol en oneffektief. Hierdie stressituasie het ’n direkte invloed op opvoedersekuriteit.

1.7.6 Faktore wat beginner-opvoeders se sekuriteit bevoordeel

Die proses waardeur ’n individu moet gaan om ’n opvoeder te word, is volgens Schoeman en Mabunda (2012:251) ’n gekompliseerde proses en dit veroorsaak ’n persoonlike rewolusie in die lewe van die aspirant-opvoeder. Hierdie proses en die bedreigings wat daarmee saamgaan, kan veroorsaak dat goeie kandidate vir die onderwysprofessie afgeskrik word en ander beroepsmoontlikhede oorweeg. Daar is egter verskeie meganismes, soos induksieprogramme, die skool se gedragskode, mentorskap en die bystand van die skoolbestuur en die beheerliggaam, wat die beginner-opvoeder beskerm en ondersteun in hierdie proses.

Maphumo, Chitsiko en Chirese (2012:155) toon aan dat die meeste opvoeders werkverwante stres hanteer deur sosiale ondersteuningsnetwerke, in besonder met familie en vriende. Ten spyte daarvan stel Maphumo *et al.* (2012:164) voor dat die opleiding van opvoeders aspekte soos streshantering moet insluit. Schoeman en Mabunda (2012:252) sluit hierby aan en doen aan die hand dat onderwysstudente binne die raamwerk van die kontekstuele toesighouding leer om ’n opvoeder te word. In hierdie kontekstuele model van toesighouding, sal toesighouers of mentors hulle styl van leiding varieer na gelang van die student se individuele vlak van ontwikkeling of vlak van gereedheid om die vaardigheid wat aangeleer word, te bemeester. Vir beginner-opvoeders kan dieselfde model effektief toegepas word waar die beginner-opvoeder betrokke is in ’n mentorskapsverhouding met ’n ervare kollega. Alle toekomstige opvoeders

ondergaan opleiding om hulle voor te berei vir die taak as opvoeder. Hierdie opleiding is nie slegs teoreties nie, maar sluit ook 'n praktiese komponent in, waarin die student praktiese indiensopleiding by 'n skool ondergaan. Tydens die opleiding van 'n opvoeder word daar nie net op vakinhoud gefokus nie, maar ook op aspekte wat die student voorberei vir die hantering van aspekte wat nie noodwendig met die taak in die klaskamer verband hou nie.

Dube (2008:13) verwys na sekere meganismes wat toegepas kan word om spesifiek beginner-opvoeders in die onderwysprofessie te hou. Hierdie meganismes sluit die ondersteuning van beginner-opvoeders, die hantering van beginner-opvoeders as professionele persone en die voorsiening van gestruktureerde induksieprogramme, in. Die hoof en skoolbestuur speel 'n belangrike rol tydens die oriëntasie en inskakeling van beginner-opvoeders by 'n skool. In die lig hiervan, is 'n persoonlike en emosionele aanspreeklikheidsisteem noodsaaklik vir positiewe menslike ontwikkeling in die leeromgewing (Singh *et al.,* 2007:541).

Geen opvoeder kan op enige stadium van hulle onderwysloopbaan daarop aanspraak maak dat hulle nie verdere ontwikkeling of indiensopleiding nodig het nie, aangesien die onderwysberoep gedurigdeur van karakter verander en elke opvoeder gereeld aan nuwe uitdagings blootgestel behoort te word. Die beginner-opvoeder moet as nuweling aansluit by 'n gevestigde sisteem en moet van die begin af met die spesifieke skool se kultuur, milieu en manier van doen assosieer. Die induksieprogram het ten doel om hierdie inskakeling so glad as moontlik te laat verloop sonder dat die beginner-opvoeder dit as traumaties of bedreigend vir sekuriteit ervaar. Dube (2008:5) verwys na meganismes soos die hulp en leiding van die hoof en die skoolbestuur, 'n sinvolle induksieprogram, wetgewing en die uiteindelike werksbevrediging in die klaskamer wat hierdie inskakeling vir beginner-opvoeders vergemaklik.

Daar is verskeie regsdeterminante en regsinstrumente wat 'n direkte of indirekte invloed op die beginner-opvoeder het. Hierdie determinante en instrumente kan varieer, aangesien dit van die werkgewer afhang. In die geval van

departementele aanstellings is die werkgewer die staat en in die geval van beheerliggaamaanstellings is dit die skool. Die Personeeladministrasiemaatreëls (76 van 1998) in die geval van departementele aanstellings, of ʼn individuele kontrak in die geval van beheerliggaamaanstellings, bepaal die diensvoorwaardes van die beginner-opvoeder. Die regte en pligte van opvoeders word uiteengesit in wetgewing soos die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996), die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (27 van 1996), die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (31 van 2000), die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) en die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995). Hierdie wetgewing speel ʼn belangrike rol in die beskerming van die sekuriteit van opvoeders; verder bied dit aan beginner-opvoeders ʼn meetinstrument om te verseker dat hulle nie oorwerk of onderbenut word nie. Die beginner-opvoeder moet, met al die regsdeterminante in gedagte, verseker dat ʼn balans tussen verantwoordelikhede, pligte, regte en aanspreeklikheid verkry word.

Al die genoemde konsepte smelt saam in die kennis en belewenis van ʼn beginner-opvoeder. Tesame vorm hierdie konsepte, naamlik die beginner-opvoeder, sekuriteit, die onderwysmilieu, die rol van die skoolbestuur en die skoolhoof, faktore wat sekuriteit bedreig en faktore wat sekuriteit versterk die basis van hierdie studie waar die invloed van hierdie konsepte op die sekuriteit van die beginner-opvoeder bestudeer word.

1.8 Probleemstelling

Die sekuriteit van opvoeders in skole word toenemend bedreig. Beginner-opvoeders ervaar hierdie gebrek aan sekuriteit meer intens, aangesien hulle vir die eerste keer met faktore soos swak bestuur, leerderwangedrag, konflik met ouers, praktykskok, ʼn gevoel van onbekwaamheid, swak dienskontrakte, onvoldoende salaris en ʼn druk werksprogram gekonfronteer word. Alhoewel verskeie meganismes vir die beskerming en ondersteuning van die beginner-opvoeder beskikbaar is, is daar ʼn gebrek aan kennis by die opvoeder oor watter meganismes beskikbaar is, die inhoud en werking daarvan en hoe dit beskerming

en ondersteuning bied. Hierdie meganismes sluit onder andere mentorskap, induksieprogramme, leiding van skoolbestuurspanne, departementele opleidingsgeleenthede, werkswinkels en kommunikasie met ervare kollegas in. Tesame hiermee speel wetgewing en regspraak 'n belangrike rol in die beskerming van die sekuriteit van beginner-opvoeders as werknemers.

1.9 Navorsingsvrae

Vir die doel van hierdie studie word die volgende sentrale navorsingsvraag geformuleer: **Wat is die aard van die sekuriteit van beginner-opvoeders as werknemers, met spesifieke verwysing na onderwysregtelike faktore?** Aansluitend hierby word die volgende spesifieke navorsingsvrae geformuleer:

- Watter rol speel algemene regsdeterminante soos wetgewing en regspraak in die sekuriteit van beginner-opvoeders?
- Wat is beginner-opvoeders, as werknemers in die onderwysprofessie, se arbeidsregtelike belewenis van sekuriteit?
- Watter onderwysregtelike faktore speel 'n rol in die beginner-opvoeder se sekuriteit?
- Watter rol kan die reg speel om beginner-opvoeders as werknemers se sekuriteit te verhoog?

1.10 Doelstellings

Die sentrale doelstelling vir die studie is om te bepaal wat die aard van die sekuriteit van beginner-opvoeders as werknemers is, met spesifieke verwysing na onderwysregtelike faktore. Die volgende doelstellings, gebaseer op die sentrale doelstelling, is vir die studie gestel:

- Om te bepaal watter rol regsdeterminante soos wetgewing en regspraak in die sekuriteit van beginner opvoeders speel.
- Om te bepaal wat beginner-opvoeders, as werknemers in die onderwysprofessie se arbeidsregtelike belewenis van sekuriteit is.

- Om te bepaal watter onderwysregtelike faktore 'n rol in die beginner-opvoeder se sekuriteit speel.
- Om te bepaal watter rol die reg kan speel om beginner-opvoeders as werknemers se sekuriteit te verhoog.

1.11 Navorsingsontwerp en -metodologie

Die navorser se navorsingsontwerp en -metodologie het bestaan uit 'n literatuurstudie, gevolg deur 'n empiriese studie.

1.11.1 Literatuurstudie

Daar is in die literatuurstudie van primêre sowel as sekondêre bronne gebruik gemaak. Die bronne sluit boeke, wetenskaplike artikels, verslae van hofsake, wetgewing en internetdata in wat verband hou met die beginner-opvoeder as professionele werknemer, arbeidsreg, onderwysreg, gebrek aan sekuriteit, geborgenheid, teoretiese modelle oor opvoederinduksie, opvoederopleiding, mentorskap en die rolspelers in die opvoedingsmilieu. Die data uit alle bronne is ontleed en geëvalueer in 'n soeke na die aard van die sekuriteit van beginner-opvoeders om sodoende die teoretiese raamwerk uit te brei. 'n Internetsoektog op Google Scholar en Ebsco-host met trefwoorde soos *beginner educator, labour law, education law, educator security, rights and responsibilities of educators, employer and employee relations, education milieu* en *induction,* is onderneem.

1.11.2 Empiriese navorsing

Kwalitatiewe navorsing bestaan uit 'n aantal interpretatiewe materiële praktyke wat die wêreld sigbaar maak (Denzin & Lincoln, 2000:3). Verder bestudeer kwalitatiewe navorsers sekere verskynsels in hulle natuurlike milieu en probeer sin daarvan maak, of die navorsers probeer om verskynsels te interpreteer in terme van die betekenis wat mense daaraan heg (Denzin & Lincoln, 2000:3). Kwalitatiewe navorsing as 'n navorsingsmetodologie het te doen met die verstaan van prosesse en die sosiale en kulturele konteks wat onderliggend is aan verskeie gedragspatrone (Nieuwenhuis, 2009a:51). Volgens Oosthuizen (2009:7) probeer

die kwalitatiewe navorser verstaan watter betekenis mense aan hulle eie ervarings in die sosiale en materiële wêreld waarin hulle leef, heg.

Kwalitatiewe navorsingsmetodes is in hierdie studie gebruik. Die navorser het bepaal watter invloed die onderwys- en arbeidswetgewing en regspraak op beginner-opvoeders se belewenis van sekuriteit as werknemers het. Verder het die navorser probeer om die leefwêreld van die beginner-opvoeder te verstaan en om faktore wat die beginner-opvoeder se sekuriteit bedreig, te identifiseer. Laastens het die navorser bepaal hoe onderwysregtelike faktore die sekuriteit van beginner-opvoeders beïnvloed en watter rol die reg speel om beginner-opvoeders as werknemers se sekuriteit te verhoog.

Die navorsing is gebaseer op ’n interpretivistiese paradigma. Volgens Jansen (2009a:21) verwys interpretivisme na die betekenis wat individue of gemeenskappe aan hulle ervarings heg. Denzin en Lincoln (2000:3) omskryf dit verder deur aan te toon dat kwalitatiewe navorsers ’n wye reeks interpretatiewe praktyke gebruik met die doel om beter insig in die navorsingsonderwerp te verkry. Die navorser het die betekenis wat beginner-opvoeders aan hulle ervaring as werknemers, veral in terme van sekuriteit heg, bestudeer in ’n poging om hulle belewenis daarvan beter te verstaan.

1.11.2.1 Navorsingspopulasie

Dit is somtyds nodig dat ’n navorser die navorsingspopulasie kies op grond van die navorser se kennis van die deelnemers en die aard van die navorsingsdoelwitte (Babbie & Mouton, 2008:166). Volgens Babbie en Mouton (2008:288) is die keuse van die navorsingspopulasie vir kwalitatiewe navorsing volgens die interpretivistiese paradigma dikwels doelgerig. Die navorser moet krities dink oor die parameters van die navorsingspopulasie en dan die deelnemers dienooreenkomstig kies wanneer die deelnemers vir ’n doelgerigte steekproef gekies moet word (De Vos *et al.*, 2011:392). Babbie en Mouton (2008:173) toon aan dat ’n navorsingspopulasie die teoreties gespesifiseerde samevoeging van die studie-elemente is. Hierdie elemente is mense of spesifieke

tipes mense. Die navorser het vir die doel van hierdie studie deelnemers gekies met minder as drie jaar onderwyservaring. Vervolgens het die navorser, met die hulp van die skoolhoofde, beginner-opvoeders in verskillende stadia van ervaring by elke skool geïdentifiseer. Die volgende groepe is geïdentifiseer: opvoeders met minder as een jaar ervaring; tussen een en twee jaar ervaring; en tussen twee en drie jaar ervaring. Tydens hierdie studie het die navorser ’n doelgerigte steekproef van ten minste 3 beginner-opvoeders per skool, een uit elke groep, uit ’n aantal primêre en sekondêre skole in die Dr. Kenneth Kaunda-distrik van die Noordwes-Provinsie geneem. Die skole het enkelmedium, parallelmedium, dubbelgeslag en enkelgeslagskole ingesluit. Individuele onderhoude is met elkeen van die twaalf deelnemers gevoer om sodoende ’n wyer en dieper begrip te vorm van die beginner-opvoeders se belewenis van sekuriteit.

1.11.2.2 Data-insameling

Volgens De Vos *et al.* (2011:64) begin kwalitatiewe navorsers dikwels met algemene navorsingsvrae eerder as ’n spesifieke hipotese en versamel dan ’n groot hoeveelheid verbale data vanaf ’n relatief klein hoeveelheid deelnemers. Hierdie data word dan verwerk en georganiseer in ’n formaat wat bepaalde verbande aandui. Onderhoude speel die belangrikste rol tydens kwalitatiewe navorsing, maar observasies, dokumente, historiese rekords, videobande en enigiets anders wat potensieel relevant kan wees tot die navorsingsvraag mag tydens data-insameling gebruik word (Leedy & Ormrod, 2005:140).

Tydens hierdie studie is data-insameling aan die hand van semi-gestruktureerde individuele onderhoude, wat met elke deelnemer gevoer is, gedoen, om sodoende die belewenis van die deelnemer as werknemer ten opsigte van sekuriteit in die skoolsituasie te probeer ontsluit. Die individuele onderhoude is met die toestemming van die deelnemers, elektronies opgeneem. Tydens die onderhoud het die navorser ook notas geneem. Die vooraf-gestruktureerde vrae is, indien dit nodig was, gewysig of weggelaat en nuwe vrae is bygevoeg waar nodig. Die navorser was sensitief vir die nie-verbale “boodskappe” wat die deelnemers deur

middel van gesigsuitdrukkings of lyftaal gekommunikeer het en het notas hiervan gemaak.

1.11.2.3 Data-analise

Die data-analise van ʼn kwalitatiewe studie is volgens Leedy en Ormrod (2005:151) ʼn komplekse en tydrowende proses, aangesien die navorser deur ʼn groot hoeveelheid inligting moet sif, waarvan sommige bruikbaar sal wees en ander nie. Die data mag ook verskeie fasette aantoon en verskeie betekenisse gelyktydig reflekteer. Die interpretasie van die data sal onafwendbaar deur die navorser se subjektiwiteit beïnvloed word. Kwalitatiewe navorsers maak gebruik van induktiewe redenasies deurdat hulle vanaf die spesifieke na die algemene beweeg, daarom maak kwalitatiewe navorsers eers spesifieke waarnemings en daarna maak hulle afleidings oor groter en meer algemene verskynsels (De Vos *et al.*, 2011:64). Volgens Nieuwenhuis (2009:92) is dit belangrik dat die navorser gedurende onderhoude notas neem oor die verloop van die onderhoud en alle nie-verbale kommunikasie. Nieuwenhuis (2009:92) beskou inhoudanalise as ʼn sistematiese benadering tot kwalitatiewe data-analise wat die inhoud identifiseer en opsom. Dit is ʼn proses waarin daar vanuit verskillende hoeke na die data gekyk word om aspekte te identifiseer wat die navorser sal help om die rou data te verstaan en te interpreteer. Nieuwenhuis (2009:92) toon verder aan dat hierdie analise, waartydens die navorser vir ooreenkomste en verskille in die teks soek wat die teorie sal bevestig of verkeerd bewys, induktief en herhalend is.

Elektroniese klankopnames van die onderhoude is verbatim getranskribeer en die inhoud is daarna ontleed. Die navorser se notas wat tydens die onderhoud gemaak is, is ook ontleed en die nie-verbale kommunikasie wat tydens die onderhoud opgemerk is, is as deel van die data beskou. In die ontleding van die inhoud is temas, kategorieë en groepe geïdentifiseer. Daar het ʼn deurlopende tema na vore gekom.

1.11.2.4 Etiese aspekte

Toestemming is van die navorsingsetiekkomitee van die Noordwes-Universiteit verkry om voort te gaan met die navorsing oor menslike deelnemers. Die doel van die navorsing is vooraf aan elke deelnemer verduidelik. Deelnemers is nie gedwing om deel te neem nie en is ingelig dat hulle deelname vrywillig is. Daar is van elke deelnemer verwag om skriftelik toestemming te gee om aan die studie deel te neem. Deelnemers is ook ingelig dat hulle op enige stadium mag onttrek aan die navorsing. Die navorser het die deelnemers gekies na aanleiding van die bydrae wat hulle tot die studie kan maak. Skoolhoofde, wat hulle personeel goed ken, is gevra om te help met die kies van deelnemers. Uiteindelik is twaalf deelnemers, vanuit verskillende tipes skole, wat voldoen aan die kriteria vir die doelgerigte steekproef, gekies. Alle inligting is met die uiterste vertroulikheid hanteer en geen deelnemer se naam of enige ander vorm van identifikasie is in die analise en verslae wat voortspruit uit die studie geopenbaar nie.

Alle klankopnames in elektroniese formaat en die transkripsies daarvan sal vir 'n tydperk van vyf jaar in die kantoor van die projekleier bewaar word. Toestemming is van die Noordwes-Onderwysdepartement verkry om navorsing by skole in die provinsie te doen (Addendum E). Soortgelyke toestemming is ook van die hoofde van skole en individuele opvoeders verkry om navorsing by die skole te doen. Die studie vorm 'n subprojek van die NNS-befondste navorsingsprojek getiteld "Opvoedersekuriteit en –regte", wat op sy beurt binne die oorkoepelende struktuur van die Edu-HRight-navorsingseenheid van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe geregistreer is.

In hoofstuk 1 is die agtergrond gegee oor die sekuriteit van beginner-opvoeders en die faktore wat bedreigings van hierdie sekuriteit is sowel as die regsdeterminante en ander faktore wat hierdie sekuriteit beskerm. In hoofstuk 2 word die regsdeterminante wat as beskerming van beginner-opvoeders se sekuriteit kan dien bespreek.

2 Hoofstuk 2 – Regsdeterminante vir die sekuriteit van beginner-opvoeders

2.1 Inleiding

Beginner-opvoeders, soos enige ander opvoeder, word daagliks blootgestel aan verskeie bedreigings in terme van opvoedersekuriteit. Met die toename van die eise op skole en opvoeders, neem die omvang van stres in die onderwysprofessie ook toe (Schulze & Steyn, 2007:691). Stres is 'n belangrike faktor wat 'n invloed op opvoedersekuriteit het. Manjula (2007:6) definieer stres as 'n psigologiese en fisiologiese reaksie op gebeure wat ons persoonlike balans versteur. Volgens Maphumo *et al.* (2012:155) veroorsaak faktore soos probleme met moeilike leerders, lae salarisse, groot werkslaste en tekorte aan onderrig- en leerhulpmiddels stres by opvoeders. De Wet (2006:61) verwys na bullebakkery, wat 'n wêreldwye probleem in skole is; dit het 'n negatiewe invloed op die algemene skoolomgewing, sowel as op die reg van leerders en opvoeders om in 'n veilige omgewing sonder vrees te leer en te onderrig. Rutherford (2009:vi) het getoon dat opvoeders in die praktyk nie die beskerming ondervind wat in beginsel deur wetgewing verseker word nie, dat hulle verskeie stressimptome toon en grotendeels onbewus is van hulle regte in die werkplek. Haar bevindinge het verder getoon dat gebrekkige leerderdissipline en 'n buitensporige werklading die grootste oorsake van stres en 'n gebrek aan psigologiese sekuriteit vir deelnemende opvoeders was. Rutherford (2009:198) wys verder daarop dat hierdie gebrek aan beskerming 'n belangrike rede is waarom opvoeders 'n gevoel van wanhoop en stres ervaar en dat baie opvoeders, as gevolg hiervan, die professie verlaat. Maphosa en Shumba (2010:387) brei verder uit deur te verwys na 'n hoë voorkoms van gebrekkige leerderdissipline en die feit dat dit tot bekommernis oor die veiligheid van skole en die klaskameromgewing lei. Al die genoemde faktore veroorsaak die ervaring van 'n gebrek aan sekuriteit by opvoeders, wat 'n direkte invloed op hulle werksbevrediging en effektiwiteit het. Keating (2011:14) verwys hierna en dui aan dat opvoeders wat wel sekuriteit ervaar, 'n hoër produktiwiteit toon.

Benewens die bedreigings van opvoedersekuriteit is daar egter ook verskeie meganismes wat opvoedersekuriteit beskerm. Sekere regsdeterminante speel 'n primêre rol om te verseker dat opvoeders geborge kan voel in hulle beroep. Dit is veral belangrik dat die beginner-opvoeder, wat hierdie bedreiging van sekuriteit meer intens mag ervaar, bewus is van hierdie determinante. Volgens Rossouw (2011:21) kan geborgenheid as 'n voorvereiste vir werksvervulling beskou word. Verskeie meganismes is in plek wat juis hierdie geborgenheid waarborg. Currie en De Waal (2005:2) beklemtoon dat 'n Handves van Menseregte in plek gestel is om menseregte te beskerm, primêr teen die staat, maar ook teen ander mense. Die wete dat 'n persoon se regte beskerm word, lei noodwendig tot 'n verhoogde gevoel van sekuriteit en geborgenheid. Howe het die mag ontvang om enige wetgewing wat nie in lyn met die Grondwet (1996) en die Handves van Menseregte is nie, ongeldig te verklaar. Hierdie menseregte en die mag van howe versterk die beginsel dat opvoeders geen gebrek aan geborgenheid en sekuriteit hoef te ervaar nie. Die opvoeder, te midde van al die bedreigings van sekuriteit, kan die Handves van Menseregte as primêre hulpmiddel gebruik om fisiese en psigiese sekuriteit te verseker. As deel van die oriëntasie- en induksieprogramme by skole, behoort beginner-opvoeders ingelig te word omtrent regsdeterminante en hoe dit hulle sekuriteit beskerm.

Dit is egter nie net die Grondwet (1996) wat sekuriteit beskerm nie. Volgens Mabasa (2011:1541) voorsien die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) 'n raamwerk waarbinne dissipline, waardes en menseregte belyn kan word. Dissipline word verseker deur duidelike riglyne en beperkings neer te lê en deur konsekwente gedrag en optrede (De Waal, 2011:175). Beginner-opvoeders het min of geen ervaring of kennis van hierdie riglyne of beperkings nie en moet dus begelei word om dit effektief in werking te stel. Volgens Steyn (2004:81) is die beste program wat vir ondersteuning en ontwikkeling van beginner-opvoeders daargestel kan word, 'n program wat hulle probleme duidelik verstaan, waarna konstruktiewe induksieprogramme gebruik kan word om die beginner-opvoeder op te lei en te steun deur hierdie kwessies aan te spreek. Kempen (2010:2) bevestig dat beginner-opvoeders se probleme en behoeftes deur goed beplande,

gestruktureerde ondersteuning oorkom kan word. Benewens induksie- en ondersteuningsprogramme, toon Oosthuizen (2009:18) aan dat onderwysreg 'n geskikte instrument vir die daarstelling van 'n gereguleerde omgewing van *Geborgenheit is*. Die regsdeterminante van onderwysreg bestaan uit drie komponente nl. wetgewing, regspraak en die gemene reg. Kleyn en Viljoen (2003:52) definieer wetgewing as die geskrewe regsreëls wat deur 'n bekwame staatsorgaan opgestel is. Roos en Oosthuizen (2009:128) verduidelik dat die administrasie van die reg opgeteken word in regsverslae. Hierdie regsverslae of regspraak mag later 'n invloed hê op hofuitsprake in ander, soortgelyke regsake. Roos *et al.* (2009:105) definieer die gemene reg as die ongekodeerde (met ander woorde nie in wetgewing gekodeer nie) regsbeginsels en tradisies wat oorgeneem is vanaf die Romeins-Hollandse en Britse reg; dit is ontwikkel en aangepas by die Suid-Afrikaanse regsagtergrond en kultuur. Elkeen van hierdie komponente speel 'n rol in die beskerming van die sekuriteit van opvoeders. Aangesien wetgewing een van die kernfaktore is wat die sekuriteit van beginner-opvoeders beskerm, is dit belangrik dat hierdie wetgewing deeglik bestudeer word.

Die Grondwet van Suid-Afrika (1996) is die oppergesag en bepaal dus die interpretasie en betekenis van enige ander wetgewing.

2.2 Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996)

Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika van 1996 is voorafgegaan deur die interim Grondwet van 1994. Die interim Grondwet was die resultaat van 'n lang, moeisame proses van onderhandeling tussen die verteenwoordigers van die apartheidstaat en hulle opponente (Currie & De Waal, 2005:4). Die interim Grondwet het die basis gevorm van die finale Grondwet (1996) wat die oppergesag in die land vorm en dus 'n direkte invloed op die beskerming van die sekuriteit van beginner-opvoeders het. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) is uiteindelik op 10 Desember 1996 deur President Nelson Mandela as wet onderteken (Currie & De Waal, 2005:7) en het op 4 Februarie 1997 in werking getree (Oosthuizen *et al.*, 2009:26). Toe Suid-Afrika se Grondwet in 1996 in werking gestel is met die doel om 'n verenigde nasie te bou, wat op enkel-

burgerskap en gemeenskaplike waardes, soos menswaardigheid, gelykheid, nie-rassisme en nie-seksisme, gebaseer is, was dit nog verdeel deur verskillende waarde-oortuigings, sowel as klas, ras en etniese groeperings (Combrink, 2004:43). Die Grondwet (1996) is dus die produk van verskeie prosesse wat deur 'n verskeidenheid groeperinge ontwikkel is om uiteindelik die oppergesag van 'n demokratiese Suid-Afrika te vorm.

Ingevolge artikel 2 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) is die Grondwet die hoogste reg van die Republiek. Hierdie artikel verwys na die beginsel van konstitusionalisme wat volgens Bekink (2008:481) verwys na 'n regeringstelsel wat beheer word deur 'n grondwet van 'n spesifieke land of staat. Die konsep simboliseer 'n staat wat op die reg gefundeer is en waarin die regering se mag in die reg gegrond en beperk is. Volgens Oosthuizen (2009:26) beteken dit dat die konstitusionele hof (of enige ander hof, soos van toepassing) in terme van die Grondwet (1996), die geldigheid van enige ander Suid-Afrikaanse wet kan toets. Currie en De Waal (2005:9) wys daarop dat enige wet of optrede wat nie in ooreenstemming met die Grondwet (1996) is nie, nie regsgeldigheid sal besit nie. Behalwe dat die Grondwet (1996) 'n regstaat afdwing, verplig dit die regering om die beginsel van demokrasie te respekteer (Currie & De Waal, 2005:13). In die aanhef tot die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) word verwys na "*ons, die mense van Suid-Afrika*". Hierdie sin verwys na alle Suid-Afrikaanse burgers en dit volg dat die Grondwet (1996) bindend is vir alle landsburgers. Die Grondwet (1996) bied dus aan elke burger, en dus ook aan elke opvoeder en in besonder die beginner-opvoeder, 'n meganisme tot die beskerming van sekuriteit. Thabane en Human-Vogel (2010:491) som dit op deur aan te toon dat die Grondwet (1996) 'n basis vir die ideaal van 'n nie-rassistiese en regverdige skoolomgewing vorm.

Die aanhef tot die Grondwet (1996) maan alle Suid-Afrikaanse burgers om diegene wat hulle beywer om die land op te bou en te ontwikkel te respekteer. Die taak van 'n opvoeder behels juis die opbou en ontwikkeling van leerders; by implikasie word opvoeders in Suid-Afrika dus gerespekteer. In die aanhef tot die Grondwet (1996) is een van die doelwitte: "*om die lewensgehalte van alle burgers*

te verhoog en die potensiaal van elke mens te ontsluit …". Volgens Rajeev (2012) is die klem van opvoeding om individue sosiaal, intellektueel, emosioneel en persoonlik op te hef. Daarom verwys die aanhaling uit die aanhef van die Grondwet ook na die primêre taak van 'n opvoeder. Die Handves van Regte, hoofstuk 2 van die Grondwet (1996), verskans die regte van alle mense in die land en bied dus 'n waardevolle instrument in die beskerming van die sekuriteit van opvoeders.

Volgens Artikel 7 van die Grondwet (1996) word die regte van alle mense in die Handves van Regte beskerm en word die demokratiese waardes van menswaardigheid, gelykheid en vryheid bevestig. Die staat moet die regte in die Handves van Regte eerbiedig, beskerm, bevorder en verwesenlik. Hierdie artikel bied aan opvoeders, en in besonder aan beginner-opvoeders, die versekering dat hulle sekuriteit binne hulle beroep kan ervaar en dat die staat en die reg hulle sal beskerm.

2.2.1 Interpretasie van die Handves van Menseregte

Volgens Currie en De Waal (2005:32) moet alle wette ontwikkel, geïnterpreteer en toegepas word sodat dit in ooreenstemming met die Handves van Menseregte is. Dit was 'n komplekse taak en deurlopende proses om die Grondwet (1996) toepaslik te maak op alle terreine, onder andere ook dié van beginner-opvoeders. Mothupi (2005:14) dui aan dat toe die interim Grondwet aangeneem is, regters niks beskikbaar gehad het om hulle by te staan in die hantering van die vormbaarheid en dubbelsinnigheid van taal in terme van konstitusionele norme nie. Hulle het die komplekse taak gehad om die mees toepaslike teorie te ontwerp waarvolgens die Grondwet (1996) gelees behoort te word. Meyerson (2004:154) vergelyk die pragmatiese benadering in die hofsaak van *S v Jordan* 2002 CCT31/01, met die benadering van die hof in die saak van *S v Makwanyane* 1995 (3) SA391 CC; volgens haar wil dit voorkom asof die Handves van Menseregte selektief toegepas word. Art 39(2) vereis dat elke hof, tribunaal of forum, die gees, strekking en oogmerke van die Handves van regte bevorder. Ten einde hieraan te voldoen, moet onderliggende kernwaardes soos

menswaardigheid, vryheid en gelykheid, waarop die Grondwet (1996) berus, in die interpretasieproses bevorder word (Rossouw, 2011:22). Sy toon verder aan dat daar derhalwe waarde-oordele uitgespreek moet word. Die Handves van Menseregte is nie volgens 'n bepaalde volgorde geskryf nie en die regte daarin word nie van die mees belangrike tot die minste belangrik geplaas nie (Keating, 2011:19). Vir die doel van hierdie studie sal slegs daardie artikels wat relevant tot opvoeders is bespreek word.

2.2.2 Artikel 9 – Gelykheid

Ingevolge artikel 9 (1) van die Grondwet (1996) is almal gelyk voor die reg en het almal die reg op gelyke beskerming en voordeel van die reg. Artikel 9 (3) verbied enigiemand om onbillik te diskrimineer teen enigiemand anders op grond van onder andere ras, geslagtelikheid, geslag, swangerskap, huwelikstaat, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele georiënteerdheid, ouderdom, gestremdheid, godsdiens, gewete, oortuiging, kultuur, taal en geboorte. Volgens Devenish (1999:35) is die waarborg van gelykheid die hart van die Grondwet (1996), want dit definieer die spesifieke etos waarop die Grondwet (1996) gebaseer is. Die beginsel van gelykheid impliseer nie dat almal presies dieselfde behandel word nie, maar bloot dat mense in dieselfde posisie, gesien vanuit 'n morele oogpunt, dieselfde behandel moet word (Currie & De Waal, 2005:239). Devenish (1999:45) redeneer dat, indien artikel 9(4) van die Grondwet (1996) "onbillike" diskriminasie verbied, "billike" diskriminasie by implikasie aanvaar word. Diskriminasie is 'n alledaagse verskynsel omdat daar in enige samelewing 'n onderskeid getref word tussen groeperinge. Enkelgeslagskole is onder andere 'n voorbeeld daarvan. By skole slegs vir dogters vind diskriminasie teen seuns plaas in terme van die toelatingsbeleid. By ander skole is die taalbeleid diskriminerend teenoor enige ander taal wat nie volgens die taalbeleid aanvaarbaar is nie. By die Paralimpiese Spele word gediskrimineer teen atlete sonder enige liggaamsgebrek. Currie en De Waal (2005:243) definieer diskriminasie as 'n spesifieke vorm van differensiasie. Anders as blote differensiasie, is onbillike diskriminasie differensiasie gebaseer op onwettige gronde. In Artikel 9(3) van die Grondwet (1996) is 'n lys van hierdie gronde vir onbillike diskriminasie. Volgens Currie en De Waal (2005:239) is dit

nodig om die kriteria te identifiseer wat onderskei tussen wettige (billike) diskriminasie en onwettige (onbillike) diskriminasie. Die kriteria word in artikel 9(3) van die Grondwet (1996) aangedui. Currie en De Waal (2005:247) toon verder aan dat onbillike diskriminasie differensiasie is wat 'n onregverdige impak op die slagoffers het.

Daar is verskeie voorbeelde van regspraak waar die hof moes bepaal of daar wel diskriminasie was en of die diskriminasie billik was. In *MEC for Education: Kwazulu-Natal and Others v Pillay* (CCT 51/06) [2007] ZACC 21; 2008 (1) SA 474 (CC); 2008 (2) BCLR 99 (CC) (5 October 2007), moes die hof bepaal of daar onbillik teen Sunali Pillay gediskrimineer is, nadat die beheerliggaam van die skool wat Sunali bygewoon het haar verbied het om 'n goue neusknoppie skool toe te dra. Die dra van sulke neusknoppies is deur die skool se gedragskode verbied. Me. Pillay, Sunali se ma, het haar toe uiteindelik tot die Grondwethof gewend omdat sy geglo het daar word onbillik teenoor haar dogter gediskrimineer op grond van kultuur en godsdiens. Die hof het beslis dat daar wel onbillike diskriminasie plaasgevind het.

In die saak van *Antonie v Governing body, Settlers High School* 2002 (4) SA 739 (C) 67(2): 335339, moes die hof bepaal of daar onbillike diskriminasie was toe die skool besluit het om 'n leerder tydelik te skors omdat haar voorkoms teenstrydig met die skool se gedragskode was toe sy haar hare in "dreadlocks" gedra het. Die hof het bevind dat daar wel onbillik teen die leerder gediskrimineer is, aangesien die skool se gedragskode nie die dra van "dreadlocks" eksplisiet verbied nie.

Nog 'n hofsaak wat handel oor gelykheid is die saak van *Larbi-Odam and others v MEC for Education (North-West Province) and another* (CCT2/97) [1997] ZACC 16; 1997 (12) BCLR 1655; 1998 (1) SA 745, waar die hof moes beslis of daar onbillik teen Larbi-Odam en ander gediskrimineer is. Larbi-Odam en ander was goed gekwalifiseerde onderwysers, maar kon geen permanente aanstelling in Suid-Afrika kry nie omdat hulle nie Suid-Afrikaanse burgers is nie. Die nasionale onderwyswetgewing het bepaal dat slegs Suid-Afrikaanse burgers permanent

aangestel kan word. Die hof het uiteindelik beslis dat daar wel onbillik teen die applikante gediskrimineer is en dat die bepaalde regulasie ongrondwetlik is.

Daar kan maklik teen beginner-opvoeders gediskrimineer word op grond daarvan dat hulle nuut in die beroep is en nie oor dieselfde ervaring en vaardighede as meer ervare kollegas beskik nie. Vir praktiese doeleindes moet daar onderskeid in die onderwysberoep getref word en by implikasie vind daar outomaties diskriminasie plaas. Daar word onder andere van beginner-opvoeders verwag om induksie- en opleidingsprogramme by te woon, wat meer ervare kollegas nie hoef te doen nie. Harrison en McKeon (2008:151) bevestig dit deur te verwys na van die prosesse waardeur beginner-opvoeders moet gaan ten einde hulle by te staan in hulle nuwe beroep; dit sluit onder andere buigbare induksieprogramme, asook opleidingsgesprekke met sleutelkollegas in. Die induksie van beginner-opvoeders is steeds baie belangrik in onderwysbeleidagendas as 'n kritiese dimensie in die vorming van 'n opvoeder en een waarop 'n opkomende loopbaan gebou kan word (Abbot *et al.*, 2009:95). Beginner-opvoeders sal normaalweg ook nie van die begin af onderrig aan senior leerders gee nie. Hierdie diskriminasie is egter nie onbillik nie en is tot die voordeel van die beginner-opvoeder, aangesien dit aan hulle die geleentheid bied om te leer, te groei en hulself as opvoeder te verryk.

2.2.3 Artikel 10 – Menswaardigheid

Volgens Artikel 10 van die Grondwet (1996) het elkeen 'n ingebore waardigheid en die reg dat daardie waardigheid gerespekteer en beskerm moet word. Menswaardigheid is 'n sentrale waarde van die "objektiewe, normatiewe waarde-sisteem" wat in die Grondwet (1996) gevestig is (Currie & De Waal, 2005:272). Currie en De Waal (2005:273) toon aan dat die term menswaardigheid sy oorsprong in die filosofie van Immanuel Kant het. Hy het menswaardigheid beskou as dit wat aan 'n persoon intrinsieke waarde gee. Sodra iemand as persoon gereken word deurdat sy menswaardigheid erken word, kan hierdie persoon aandring op sekere regte. Volgens Rossouw (2011:26) ontstaan 'n persoon se reg op vryheid en fisiese integriteit vanuit sy menswaardigheid. Rossouw (2011:26) gaan verder en beklemtoon dit dat elke mens 'n reg op 'n

gelyke mate van menswaardigheid het en elkeen moet met dienooreenkomstige respek behandel word. Devenish (1999:82) wys daarop dat 'n persoon se menswaardigheid subjektiewe emosies insluit. Om as onwettig geklassifiseer te word, moet die gedrag wat menswaardigheid bedreig nie net inbreuk maak op hierdie subjektiewe waardes nie, dit moet ook teenstrydig met algemeen aanvaarde morele waardes wees. Oosthuizen (2009:32) verwys na die saak van *S v Makwanyane* 1995 (3) SA 391 (CC), wat gehandel het oor die grondwetlikheid van doodstraf. Regter Chaskalson het in sy uitspraak op die belangrikheid van die reg op lewe en menswaardigheid klem geplaas en het dit uitgelig as die belangrikste van alle regte wat dien as basis van alle ander regte:

> *Two factors are stressed in the judgement of the court. First, the relationship between the rights of life and dignity and the importance of these rights taken together. Secondly, the absolute nature of these two rights taken together. Together they are the source of all other rights. Other rights may be limited and may even be withdrawn and granted again, but their ultimate limit is to be found in the preservation of the twin rights of life and dignity. These twin rights are the essential of all rights under the constitution. Take them away and all other rights cease.*

Keating (2011:22) verwys na die reg op menswaardigheid van leerders en opvoeders en beklemtoon dat, net soos leerders se reg op menswaardigheid deur opvoeders eerbiedig moet word, moet dieselfde beginsel vir dieselfde reg van opvoeders geld. Daar word van leerders verwag om deurentyd die menswaardigheid van hulle opvoeders te respekteer en te beskerm. Volgens Keating (2011:22) is leerders deeglik bewus van hulle eie regte, maar hulle moet ingelig en geleer word wat die regte van opvoeders is. Beginner-opvoeders kan maklik voel dat die toepassing van hierdie grondwetlike reg van hulle ontneem word, aangesien verskeie groeperinge bepaalde verwagtinge van die beginner-opvoeder het. Die hoof van die skool en die skoolbestuur stel sekere doelwitte en verwag sekere resultate van die beginner-opvoeder; die leerders in die klas het sekere verwagtinge van die nuwe leerkrag wat hulle moet onderrig; en die ouers het bepaalde kriteria waaraan die opvoeder moet voldoen om volgens hulle

standaarde aanvaarbaar te wees. Al hierdie verwagtinge mag daartoe lei dat beginner-opvoeders voel dat hulle faal in die beroep wat hulle gekies het en dat hulle nie waardig is om as opvoeder voor die klas te staan nie. Artikel 10 van die Grondwet (1996) beskerm beginner-opvoeders in hierdie verband aangesien dit die meganisme bied waarvolgens hulle sekuriteit beskerm word. Keating (2011:22) bevestig dit deur te meld dat 'n opvoeder wat sekuriteit ervaar, 'n gevoel van algehele welstand beleef, wat kwaliteit onderrig en leer bevorder.

2.2.4 Artikel 12 – Vryheid en sekerheid van die persoon

Ingevolge artikel 12 van die Grondwet (1996) het elkeen die reg op vryheid en sekerheid van die persoon. Artikel 12 kombineer 'n reg op vryheid en sekuriteit van die persoon met 'n reg op liggaamlike en psigologiese integriteit (Currie & De Waal, 2005:293). Alhoewel dit 'n persoon basies beskerm teen fisiese inperking soos detensie en aanhouding, is die reg op vryheid en sekuriteit van die persoon, volgens Currie en De Waal (2005:293), prominent omdat dit omvattende beskerming bied in die beperkte area waarop dit van toepassing is. Wanneer 'n persoon ontneem word van fisiese vryheid waarborg artikel 12 beide substantiewe en prosedurele beskerming. Artikel 12(1)(c) verwys na alle vorme van geweld. Devenish (1999:114) verwys na die term "geweld" as meer as net fisiese geweld, soos onder andere lyfstraf of aanranding, want dit kan ook na psigologiese en verbale mishandeling verwys. Devenish (1999:114) toon aan dat geweld teen 'n individu 'n ernstige skending van persoonlike sekuriteit is. Die bepalings in artikel 12 het, *inter alia*, 'n bepalende invloed gehad op die toediening van lyfstraf in skole (Oosthuizen, 2009:32). In die saak van *Christian Education South Africa (CESA) v Minister of Education* (CCT4/00) [2000] ZACC 11; 2000 (4) SA 757; 2000 (10) BCLR 1051 (18 August 2000), het CESA aangevoer dat artikel 10 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) slegs van toepassing is op openbare skole en nie privaatskole nie. CESA het geargumenteer dat lyfstraf deel vorm van die uitlewing van hulle christelike geloof, daarom ontneem die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) en die Grondwet (1996) hulle hierdie reg om hulle kinders volgens hulle christelike oortuigings te dissiplineer. Die hof het beslis dat lyfstraf in skole onwettig is in

terme van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) en het verder gegaan deur daarop te wys dat enige vorm van lyfstraf ook ongrondwetlik is.

Geweld op alle vlakke in skole raak toenemend 'n probleem; dit kan 'n geweldige invloed op die sekuriteit van die beginner-opvoeder hê. Verskeie outeurs verwys na die toename van geweld in skole (Prinsloo, 2006:305; Liang *et al.*, 2007:161; Burton & Leoschut 2013:xi; Mncube & Harber, 2013:1). Vir die beginner-opvoeder kan hierdie geweld 'n ernstige bedreiging vir sekuriteit inhou, daarom moet hulle oor die beskerming wat artikel 12 van die Grondwet (1996) bied in terme van veiligheid en sekuriteit, ingelig word.

Opvoeders word periodiek op 'n vernederende wyse deur ouers of lede van die gemeenskap behandel deurdat ouers meestal hulle kinders se belange voor dié van enigiemand anders stel. Hierdie ouers sal dan 'n opvoeder in 'n swak lig probeer stel om hulle eie kinders te beskerm, ongeag die feit dat die kind in sekere gevalle die oorsaak van die konflik is. Kontak met ouers is gewoonlik in die vorm van 'n persoonlike onderhoud. Opvoeders se persepsie van onderhoude met ouers is dikwels negatief. Lemmer (2012:94) beskryf opvoeders se siening van sulke onderhoude as potensieel moeilik en iets om versigtig te hanteer. Die Grondwet (1996) bied egter aan die opvoeder die sekuriteit dat hulle nie op enige vernederende manier behandel mag word nie.

Artikel 12(2) verwys na die reg van elkeen op beide liggaamlike en psigiese integriteit. Hierdie artikel is spesifiek van belang vir opvoeders, aangesien die primêre bedreiging van opvoeders se sekuriteit normaalweg nie fisies of liggaamlik is nie, maar eerder psigies. Faktore soos die vrees vir konflik, hoë spanningsvlakke, werksdruk en die vrees vir mislukking kan almal bydra tot die opvoeder se gebrek aan sekuriteit. Artikel 12 bied egter die nodige beskerming van hierdie sekuriteit.

Benewens die psigiese bedreigings wat opvoeders ervaar, is fisiese bedreigings ook 'n realiteit. Daar is verskeie hofsake wat gehandel het oor die fisiese sekuriteit van opvoeders. In die saak van *Jacobs v Chairman of the Governing Body of Rhodes High School and Others* (7953/2004) [2010] ZAWCHC 213; 2011

(1) SA 160 (WCC) (4 November 2010), moes die hof uitspraak lewer nadat 'n leerder 'n opvoeder met 'n hamer aangeval het na konflik tussen die opvoeder en die leerder oor die leerder se wangedrag. Die applikant in die saak se fisiese veiligheid is aanvanklik bedreig en sy het soveel liggaamlike beserings opgedoen dat sy drie dae in die hospitaal moes deurbring. Benewens die liggaamlike skade, het die applikant in hierdie saak ook soveel emosionele en psigologiese skade opgedoen dat sy 'n totale persoonlikheidsverandering ondergaan het, en uiteindelik nie kon voortgaan met haar beroep as opvoeder nie. In die hofsaak van *MEC for Education, Western Cape Province v Strauss* (640/06) [2007] ZASCA 155; [2007] SCA 155 (RSA); [2008] 1 All SA 440 (SCA); 2008 (2) SA 366 (SCA) (28 November 2007), moes die hof beslis of 'n opvoeder se grondwetlike reg op 'n veilige werksomgewing bedreig is. Die opvoeder is tydens 'n sportoefening met 'n diskus teen die kop gegooi en het ernstige liggaamlike beserings opgedoen, wat breinskade, harsingskudding en beenbreuke ingesluit het. As gevolg van hierdie beserings kon die opvoeder nie voortgaan met haar beroep as opvoeder nie. Indien enige opvoeder, - in besonder die beginner-opvoeder, aan sulke bedreigings blootgestel word, kan dit 'n negatiewe impak op hulle sekuriteit en gevoel van *geborgenheit* hê. Artikel 12 van die Grondwet (1996) bied, in beginsel, aan die enige opvoeder die beskerming en sekuriteit teen sodanige liggaamlike bedreigings.

2.2.5 Artikel 23 – Arbeidsverhoudinge

Artikel 23 van die Grondwet (1996) verseker elkeen die reg op billike arbeidspraktyke. Vir die opvoeder as werknemer is hierdie reg baie belangrik in terme van sekuriteit. Die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995), het op 11 November 1996 in werking getree (Currie & De Waal, 2005:499). Een van die doelwitte van hierdie wet is om te verseker dat die wetgewende raamwerk wat arbeidsverhoudinge beheer in ooreenstemming met die Handves van Menseregte is. Volgens Devenish (1999:314) is arbeidsregte sosio-ekonomies van aard; tog word die regte nogtans tot die staat gerig vir implementering by wyse van wetgewing. Volgens Chikamhi (2006:iv) dui onlangse navorsing aan dat gesonde arbeidsverhoudinge wedersydse respek tussen die werkgewer en werknemer

bevorder. Goeie arbeidsverhoudinge in die onderwys gee aanleiding tot die verbeterde verwesenliking van die nasionale onderwysdoelwitte.

Ingevolge artikel 23 (2) het elke opvoeder die reg om by 'n onderwysvakbond aan te sluit om die voordele wat dit bied te verkry. Vakbonde tree as waghonde, wat sorg dat lede arbeidsregtelik billik behandel word, op. Opvoeders kry verskeie voordele vanaf onderwysvakbonde. Vakbonde is voordurend besig om voordele vir hulle lede te beding en van hulle lewer professionele ondersteuningsdienste wat lede bystaan met 'n verskeidenheid aspekte rakende hulle rol as werknemer. Verder staan vakbonde hulle lede met navrae oor aspekte soos salaris-aangeleenthede by; byvoorbeeld met byvoordele soos mediese versekering, pensioen, belasting en 'n behuisingsubsidie. Artikel 23 (5) van die Grondwet (1996) gee aan vakbonde die reg om kollektief namens hulle lede te beding. Vakbondlede, wat opvoeders insluit, kry die maksimum voordeel uit hierdie kollektiewe bedinging, aangesien die meeste vakbonde kundiges in diens het wat effektief aan kollektiewe bedinging kan deelneem. Ingevolge artikel 23 (6) kan nasionale wetgewing erkenning verleen aan vakbondsekerheidsreëlings wat in kollektiewe ooreenkomste vervat is. Die opvoeder trek weereens voordeel hieruit omdat sy/haar sekuriteit as werknemer hierdeur beskerm word. Ongelukkig tree - sommige onderwysvakbonde militant op en dan intimideer hulle hulle lede om aan stakings deel te neem. Beginner-opvoeders in hierdie situasie beleef 'n groot mate van onsekerheid en verwarring, wat hulle sekuriteit as opvoeders ernstig bedreig.

2.2.6 Artikel 24 – Omgewing

Ingevolge artikel 24(a) het elkeen die reg op 'n omgewing wat nie skadelik is vir hul gesondheid of welsyn nie, terwyl artikel 24(b) na die verantwoordelikheid om die omgewing te beskerm deur redelike wetgewing en ander maatreëls verwys. Volgens Rossouw (2011:27) kan die belewenis van geborgenheid verband hou met die omgewing waarin 'n persoon hom bevind. 'n Opvoeder, as deel van die gemeenskap, het dus ook die reg om te werk in 'n omgewing wat nie 'n bedreiging vir sekuriteit inhou nie. Chukwu (2008:53) toon aan dat 'n skool wat netjies en

aantreklik voorkom, 'n bron van trots vir die leerders sal wees. Dit sal lei tot 'n algehele ingesteldheid, tot voordeel van die skool, in die bereiking van veiligheid en sekuriteit. 'n Beginner-opvoeder by so 'n skool sal hierdie gevoel van veiligheid en sekuriteit deel met die leerders en ander personeel; dit sal bydra tot die beginner-opvoeder se algehele sekuriteit as werknemer. Die term "omgewing" kan egter nie beperk word tot die natuurlike omgewing en nie die mens insluit nie, maar moet breër gedefinieer word om die verhoudinge tussen mense en tussen die mens en die natuur in te sluit (Currie & De Waal, 2005:525). Currie en De Waal (2005:525) verwys verder na die hofsaak van *BP Southern Africa (Pty) Ltd v MEC for Agriculture, Conservation, Environment and Land Affairs* 2004 03/16337, waar die hof aangedui het dat 'n veilige, gesonde omgewing 'n reg is wat sosiale en kulturele oorwegings insluit, sodat 'n gebalanseerde omgewing uiteindelik daargestel kan word. Hierdie gebalanseerde omgewing sluit beide liggaamlike en psigologiese aspekte in. Die opvoeder het dus die reg om te werk in 'n omgewing waarin geen fisiese en psigologiese bedreigings voorkom nie. Keating (2011:23) beklemtoon dit dat opvoeders 'n grondwetlike reg het op 'n gesonde omgewing waar hulle welstand bevorder en beskerm word. Die staat moet die omgewing waarin die opvoeder werk beskerm, aangesien dit 'n impak het op verskeie faktore, insluitend die leerders wat onderrig moet word.

2.2.7 Artikel 28 – Kinders

Artikel 28 (2) bepaal dat 'n kind se beste belang van deurslaggewende belang is in elke aangeleentheid wat die kind raak. Tog is die beste belang van die kind nie altyd 'n maklike konsep nie (Currie & De Waal, 2005:618). Die konsep het kontroversieel geraak omdat dit nie in die verlede 'n betroubare of beslissende standaard gestel het nie. Die beste belang van die kind kan op verskeie maniere geïnterpreteer word en daar is verskeie dokumente, soos die "Children's Convention", die Organisasie vir Afrika Eenheid (OAE) se handves van kinderregte en die den Haag konvensie wat hierdie interpretasie aanspreek (Currie & De Waal, 2005:618). Artikel 28 onderskei nie tussen die regte van kinders en opvoeders nie, daarom impliseer dit nie dat kinders se regte bo dié van opvoeders gestel moet word nie, dit bevestig net dat kinders sekere regte het. Rossouw (2011:30)

verwys na dissipline in die skoolopset en dat dissipline aan 'n kind sekuriteit bied. Om 'n kind te dissiplineer is in die beste belang van die kind. Rossouw (2011:30) toon aan dat die beste-belang-reël in werklikheid as 'n beskermingsmaatreël vir die opvoeder beskou word, aangesien dit 'n verpligting op die opvoeders plaas om demokratiese waardes, soos menswaardigheid en gelykheid, aan leerders oor te dra. Dit lei uiteindelik tot dissipline en sekuriteit by leerders wat die sekuriteit van opvoeders verhoog. In terme van onderwys en opvoeders, is artikel 28 van kritiese belang, aangesien die totale onderwysmilieu rondom kinders sentreer. Opvoeders werk daagliks met kinders en artikel 28 bied 'n duidelike voorskrif oor die hantering van kinders in enige moontlike situasie. Die beginner-opvoeder, met min of geen ervaring in die hantering van kinders in verskillende situasies, kan hierdie voorskrif gebruik en sodoende sekuriteit ervaar wanneer besluite geneem moet word wat kinders raak. Daar is verskeie hofsake waar die hof moes bepaal wat in die beste belang van die kind sal wees. Die saak van *Harris v Minister of Education* 2000 (30218/2000)T, toon aan dat die beste belang van die kind belangriker is as ander oorwegings. In hierdie saak moes die hof beslis wat in die beste belang van Talya Harris sou wees, nadat 'n laerskool haar toelating tot graad 1 geweier het omdat sy nie aan die ouderdomvereistes voldoen het nie. Sy was elf dae te jonk vir toelating. Die hof het bepaal dat daar in hierdie saak onbillik teen kinders op grond van ouderdom gediskrimineer word en dat die minister se besluit nie in die beste belang van die kind is nie. Volgens die hof het die minister *ultra vires* opgetree, daarom was die hof se beslissing ten gunste van Harris.

2.2.8 Artikel 29 – Onderwys

Artikel 29(1)(a) bied aan elkeen die reg op basiese onderwys. Rossouw (2011:31) beskryf basiese onderwys as die vermoë om op die heel basiese vlak te kan lees, skryf en reken. Volgens Smit en Oosthuizen (2011a:321) het effektiewe basiese onderwys nie net die potensiaal om aan elke kind die ervaring van menswaardigheid in hul ontwikkelingsjare te gee nie, maar ook om die kind te leer om ander se menswaardigheid te erken en te respekteer. Die waarde en noodsaaklikheid van basiese onderwys is onbetwisbaar, omdat onderwys eerstens

ʼn menslike reg is; en tweedens ʼn belangrike meganisme is om ander menseregte te realiseer (Smit & Oosthuizen, 2011:303). Currie en De Waal (2005:636) beskryf onderwysregte as regte tot positiewe aksie, aangesien hierdie regte slegs verseker kan word deur kollektiewe aksie waar die gemeenskap die taak om onderwys te bevorder, aanneem. Die reg op onderwys in die Grondwet (1996) verdeel die taak tussen die staat aan die een kant; en private individue en organisasies aan die ander kant. Die staat word verplig om basiese onderwys in ʼn amptelike taal van die kind se keuse te voorsien, terwyl voorsiening gemaak word vir die daarstelling van privaat opvoedkundige instellings wat privaat befonds word (Currie en De Waal, 2005:636). Aangesien onderwys ʼn basiese reg is, moet dit aan sekere kriteria voldoen. Clapham (2007:124-127) verwys na die "4As"-benadering tot basiese onderwys, naamlik "availability, accessibility, acceptability" en "adaptability". Eerstens moet onderwys beskikbaar wees as ʼn funksionele realiteit. Dit impliseer dat ʼn infrastruktuur beskikbaar moet wees, sowel as onderwysmedia en bekwame opvoeders. In die tweede plek moet onderwys toeganklik wees met ʼn geen-diskriminasie-beleid, deurdat die skool fisies toeganklik is vir onder andere gestremde leerders en opvoeders en deurdat dit ekonomies toeganklik is vir almal. Derdens moet die standaard van onderwys en die praktyke wat daarmee saamgaan aanvaarbaar wees vir die leerders en hulle ouers. ʼn Voorbeeld hiervan is die afskaffing van lyfstraf. In terme van artikel 12 van die Grondwet (1996a) en artikel 10 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) is lyfstraf ʼn onaanvaarbare metode van straf en word dit nie in skole toegelaat nie. Die vierde faset is die aanpasbaarheid van onderwys. Onderwys moet nie bloot gemik wees om leerders te bevorder na ʼn volgende fase nie, maar moet ook die kind se persoonlikheid ontwikkel en respek vir sekere waardes by die kinders kweek. Die bepalings rondom die reg op onderwys in die Grondwet (1996) beskerm die beginner-opvoeder se sekuriteit, aangesien die opvoeder een van die basiese kernelemente van enige onderwyssisteem is.

2.2.9 Artikel 33 – Regverdige administratiewe optrede

ʼn Opvoeder, insluitend die beginner-opvoeder, staan as werknemer in diens van ʼn werkgewer wat bepaalde administratiewe aksies kan uitvoer. Hierdie aksies het

ʼn bepaalde invloed op die opvoeder se werksituasie en daarom ook die opvoeder se sekuriteit. Volgens Oosthuizen (2009:54–55) kan die volgende aksies as administratiewe aksies in ʼn onderwyskonteks, in terme van die gemenereg, die Grondwet (1996) en die Wet op die Bevordering van Administratiewe Geregtigheid (5 van 2000) geklassifiseer word. Daarom kan hierdie aksies, wat vervolgens vermeld word, ʼn bepalende invloed op die sekuriteit van die beginner-opvoeder hê:

- Besluite vanaf die nasionale of provinsiale onderwysdepartement, in terme van wetgewing, wat die opvoeder beïnvloed, byvoorbeeld die oorplasing van ʼn opvoeder van een skool na ʼn ander.
- Besluite vanaf die nasionale of provinsiale onderwysdepartement, in terme van wetgewing, wat ʼn skool of die beheerliggaam beïnvloed.
- Besluite vanaf onderwysbestuurders wat opvoeders beïnvloed, byvoorbeeld dissiplinêre stappe teen ʼn opvoeder.
- Besluite vanaf onderwysbestuurders of opvoeders wat leerders beïnvloed, byvoorbeeld die toepassing van skoolreëls.
- Besluite vanaf die beheerliggaam wat leerders en opvoeders beïnvloed, byvoorbeeld die opstel van nuwe skoolreëls.

Volgens artikel 33 (1) het elkeen die reg op administratiewe optrede wat regmatig, redelik en prosedureel billik is. Volgens Smit en Oosthuizen (2011a:323) is die insluiting van administratiewe billikheid, as ʼn fundamentele reg in die Grondwet (1996), daarop gemik om ʼn herhaling van die geskiedenis, waar ʼn staat sy mag misbruik, te voorkom. Die Wet op die Bevordering van Administratiewe Geregtigheid (5 van 2000) is juis geskep om te voorkom dat die geskiedenis homself herhaal. Voor die ingebruikneming van die interim Grondwet en die Wet op die Bevordering van Administratiewe Geregtigheid, het die gemenereg administratiewe billikheid gereguleer. Rossouw (2011:32) toon aan dat artikel 33 van die Grondwet (1996) vereis dat alle uitvoerende en administratiewe liggame slegs aksies wat deur wetgewing gemagtig is, mag uitvoer. Hierdie aksies moet ingevolge grondwetlike bepalings redelik en prosedureel billik wees. Rossouw (2011:32) verwys verder na die reëls van

natuurlike geregtigheid wat as riglyn vir prosedureel billike optrede dien en die volgende behels:

- ’n Persoon wat nadelig geraak is deur ’n aksie of voorgenome aksie, moet die geleentheid kry om sy saak te stel (*audi alteram partem*-beginsel). Dit sluit billike voorafkennisname in.
- Alle feite en oorwegings wat ’n persoon nadelig raak, moet aan haar/hom bekend gemaak word.
- Persone of ’n liggaam wat die aksie uitvoer, mag nie bevooroordeeld wees nie.
- Geskrewe redes vir die optrede moet verskaf word.

2.3 Onderwyswetgewing

2.3.1 Inleiding

Volgens Oosthuizen (2009:18) is dit noodsaaklik dat alle deelnemers in ’n onderwyssisteem *geborgenheit* in die onderwysmilieu beklemtoon. Danksy die aard van onderwysreg, is dié reg nog ’n geskikte instrument om ’n gereguleerde omgewing van *geborgenheit* te skep. Die funksie van onderwysreg is om ’n ewewig tussen die wedersydse regte en verpligtinge van alle rolspelers in onderwys te vestig, ten einde ’n rustige en harmonieuse omgewing van *geborgenheit* te skep, waar optimale onderrig en leer kan plaasvind (Oosthuizen 2009:18). Rutherford (2009:32) bou hierop voort deur daarop te wys dat onderwysreg, tesame met arbeidswetgewing, nie net ’n impak op arbeidsverhoudinge in onderwys in Suid-Afrika het nie, maar dit ook reguleer. Regte, pligte en arbeidsverhoudinge is van die kernelemente wat die sekuriteit van opvoeders bepaal en daarom is onderwyswetgewing, wat vervolgens bespreek sal word, van primêre belang in die vestiging van sekuriteit by beginner-opvoeders as werknemers.

2.3.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996)

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) is opgestel om 'n uniforme stelsel vir die organisasie, bestuur en befondsing van skole te voorsien (Rutherford, 2009:30); die wysiging en herroeping van sekere wette wat op skole betrekking het; en om voorsiening te maak vir aangeleenthede wat daarmee in verband staan. As gevolg van die rasse-ongelykheid en segregasie wat tydens die vorige onderwysstelsel ontstaan het, was dit nodig dat 'n nuwe wet, wat die nuwe demokrasie weerspieël, in werking moes tree (Rutherford, 2009:30). Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) het op 1 Januarie 1997 in werking getree.

Artikel 3 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) spreek verpligte skoolbywoning van leerders aan en dien as aanduiding aan opvoeders om te bepaal wanneer 'n leerder skoolpligtig is. Dieselfde artikel gee riglyne rakende die afwesigheid van leerders en bied aan die opvoeder 'n werkswyse om afwesigheid op te volg.

Artikel 5 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) handel oor toelating tot openbare skole en bied aan die beginner-opvoeder riglyne in terme van toelatingstoetse, onbillike diskriminasie, ouderdom van leerders en weiering van toelating. In artikel 5A van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) word daar na die basiese infrastruktuur en kapasiteit van openbare skole verwys. Infrastruktuur speel 'n belangrike rol in die skep van 'n gunstige skoolomgewing en het 'n bepalende invloed op die sekuriteit van die beginner-opvoeder. Die skoolkapasiteit verwys onder andere na faktore soos die aantal opvoeders, klaskamergrootte, leerder-opvoeder verhouding, kurrikulêre en buite-kurrikulêre aktiwiteite. Al hierdie faktore is bepalend vir die werkstevredenheid en sekuriteit van die beginner-opvoeder.

Die taalbeleid van openbare skole word in artikel 6 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) aangespreek. Die feit dat die beheerliggaam die taalbeleid van 'n skool bepaal, bied sekuriteit aan beginner-opvoeders, aangesien daar nie skielik van hulle verwag sal word om in 'n vreemde taal onderrig te gee nie. Artikel 6A van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) bepaal dat die minister die kurrikulum met uitkomste en standaarde, sowel as prosedures

rakende assessering bepaal. Ingevolge hierdie artikel sal elke beginner-opvoeder presies weet wat om in 'n spesifieke fase te onderrig en hoe om afgehandelde werk te assesseer. 'n Ingeligte opvoeder beleef 'n groter mate van sekuriteit as 'n oningeligte opvoeder.

Ingevolge artikel 7 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) bepaal skole se beheerliggame hoe godsdienstige aktiwiteite by die skool hanteer word. Hierdie artikel bepaal dat godsdiensbeoefening by 'n openbare skool plaasvind aan die hand van reëls wat deur die beheerliggaam uitgevaardig is, indien sodanige beoefening op 'n billike wyse geskied en bywoning daarvan deur leerders en personeellede vry en vrywillig is. Die vryheid om godsdiens te beoefen dra tot persoonlike sekuriteit by. In hierdie geval dra artikel 7 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) ook tot die sekuriteit van die beginner-opvoeder by.

Artikel 8 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) gee aan beheerliggame die opdrag om, na konsultasie met leerders, ouers en opvoeders, 'n gedragskode vir die skool op te stel en te aanvaar. Ingevolge artikel 8(2) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), moet 'n skool se gedragskode daarop gemik wees om 'n gedissiplineerde en doelgerigte skool te vestig. Aansluitend hierby bepaal artikel 8(4) dat alle leerders verplig word om die bepalings in die gedragskode te aanvaar. Onderrig in 'n gedissiplineerde omgewing met gedissiplineerde leerders, maak die opvoeder se taak makliker. Ervare opvoeders kan, op grond van hulle ervaring, makliker dissipline in die klaskamer handhaaf. Vir die minder ervare opvoeder bied hierdie artikel 'n waardevolle hulpmiddel tot die vestiging van dissipline in die klaskamer. Ten einde effektiewe dissipline te handhaaf, moet daar straf vir oortreders wees.

Ingevolge artikel 10(1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) mag geen lyfstraf deur enige persoon by 'n skool toegedien word nie. Artikel 10(2) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) beklemtoon die belangrikheid van hierdie vermaning, deur aan te dui dat die oortreding van hierdie artikel ekwivalent aan aanranding is. Om hierdie rede moet opvoeders ander en nuwe wyses aanwend om leerders te dissiplineer, aangesien daar 'n sterk korrelasie tussen dissipline en effektiewe onderrig en leer is (Keating, 2011:30). Volgens Keating (2011:30) kan

party opvoeders voel dat die afskaffing van lyfstraf 'n invloed op hulle sekuriteit het, aangesien ander strategieë nie vir hulle so effektief werk nie.
Artikel 16A van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) verwys na die funksies en verantwoordelikhede van die skoolhoof en dui spesifiek aan dat die skoolhoof die personeelbestuurder by 'n openbare skool is. Die beginner-opvoeder as werknemer staan dus onder direkte beheer van die skoolhoof, wat as verteenwoordiger van die Onderwysdepartement by die skool optree. Hierdie wete behoort beginner-opvoeders se gevoel van sekuriteit te verhoog, aangesien hulle daagliks saam met die skoolhoof werk en kan aanvaar dat die skoolhoof hulle beste belange op die hart dra.

Die funksies van alle beheerliggame word deur artikel 20 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) bepaal. Ingevolge artikel 20(1)(e) moet die beheerliggaam die skoolhoof, opvoeders en ander personeel by die skool ondersteun in die uitvoering van hulle professionele funksies. Die wete dat beginner-opvoeders die ondersteuning van die beheerliggaam het, dra tot hulle gevoel van werk- en persoonlike sekuriteit by.

As aanhangsels tot die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) is daar twee dokumente, naamlik die *Riglyne vir oorweging deur beheerliggame in die aanvaarding van 'n gedragskode vir leerders;* en die *regulasies vir veiligheidsmaatreëls by openbare skole*. Hierdie dokumente is gepubliseer om aan skole en beheerliggame riglyne te verskaf rakende die prosedures en regulasies wat van toepassing is op die aanvaarding van 'n gedragskode by 'n skool en om 'n veilige omgewing by 'n skool te verseker. Omdat hierdie riglyne slegs aanhangsels tot die Suid-Afrikaanse Skolewet is, word dit afsonderlik bespreek.

2.3.2.1 Riglyne vir 'n gedragskode vir leerders

In die aanhangsel tot die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), *Riglyne vir 'n gedragskode vir leerders,* word onder andere verwys na die samestelling van 'n gedragskode (afdeling 1); die wetlike bevoegdheid vir die beheer en dissipline van leerders (Afdeling 3); die regte en verantwoordelikhede van leerders (afdelings 4

en 5); dissipline (afdeling 7); straf (afdeling 8); voorkoming, proaktiewe advies, berading, strawwe en korrektiewe maatreëls (afdeling 10); skorsing en uitsetting (afdelings 11 en 12); en regsvoorskrifte (afdeling 13). Al die bepalings in hierdie aanhangsel is daarop gemik om 'n ordelike, veilige en gedissiplineerde skoolomgewing te verseker wat effektiewe onderrig en leer tot gevolg sal hê. Die kennis en toepassing van hierdie bepalings kan die beginner-opvoeder as werknemer se gevoel van sekuriteit versterk.

2.3.2.2 Regulasies vir veiligheidsmaatreëls by openbare skole

Hierdie regulasies, as aanhangsel tot die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), is daarop gemik om veiligheid by skole te verseker. Rossouw (2011:40) beskryf fisiese veiligheid as die allereerste vereiste vir geborgenheid. Sy dui aan dat die regulasies voldoende beskerming vir opvoeders in die uitvoering van hulle pligte bied. Indien die skoolomgewing veilig en gedissiplineerd is en opvoeders weet hulle kan hulle opvoedingstaak in hierdie milieu verrig, sal die opvoeders fisies geborge voel en dit sal daartoe lei dat opvoeders as werknemers sekuriteit ervaar. Hierdie regulasies spreek onder andere geweld en dwelms in skole (afdeling 4); toegang tot openbare skoolpersele (afdeling 5); besoeke aan openbare skole (afdelings 7 en 8); skoolaktiwiteite (afdeling 8A); vervoer (afdeling 8D); fisiese aktiwiteite (afdeling 8E); en nood- en brandprosedures (afdeling 8F) aan. Al die genoemde komponente is deel van 'n opvoeder se daaglikse leefwêreld en dit raak opvoeders direk. Om hierdie rede is die regulasies deel van die kernkomponente wat beginner-opvoeders lei in die hantering van veiligheidsaspekte. Die regulasies sal ook uiteindelik tot gevolg hê dat beginner-opvoeders geborge kan voel en 'n gevoel van sekuriteit ervaar in hulle dag-tot-dag aktiwiteite.

2.3.3 Die Wet op die Indiensneming van Opvoeders

Rossouw (2011:250) verwys na die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) as die mees prominente wet rakende enige indiensneming in die onderwys. Hierdie wet moet eerste geraadpleeg word in enige aangeleentheid wat die indiensneming van 'n opvoeder raak. Die lang titel van die wet toon aan dat

die wet ten doel het om voorsiening te maak vir die indiensneming van opvoeders deur die Staat, vir die reëling van die diensvoorwaardes, dissipline, aftrede en ontslag van opvoeders en vir aangeleenthede wat daarmee in verband staan. Vir die beginner-opvoeder as werknemer, is bogenoemde aangeleenthede van kritiese belang, want as werknemer begin die opvoeder se sekuriteit by die aanstelling en die bepaling van diensvoorwaardes. Die beginner-opvoeder as werknemer staan in 'n bepaalde verhouding tot die werkgewer. In artikel 4 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) word aangedui wie die werkgewer van die opvoeder is. Ingevolge hierdie artikel is die Direkteur-generaal die werkgewer van opvoeders in diens van die Departement van Basiese Onderwys; die Departementshoof is die werkgewer van opvoeders in diens van die Provinsiale Onderwysdepartement. 'n Openbare skool is die werkgewer van opvoeders wat deur die beheerliggaam aangestel word. Kennis van die werknemer-werkgewer-verhouding bied aan die beginner-opvoeder sekuriteit. Artikels 4 en 5 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) verwys na die salarisse, diensvoorwaardes en dienskontrakte van opvoeders. Die feit dat hierdie komponente van 'n beginner-opvoeder se werk deur wetgewing voorgeskryf word, lei daartoe dat die opvoeder sekuriteit kan ervaar oor daardie aspek van sy/haar rol as werknemer as dit behoorlik toegepas word op alle vlakke.

Hoofstuk 3 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) handel oor die aanstellings, bevorderings en oorplasings van opvoeders. Hierdie hoofstuk bied duidelike riglyne oor genoemde aspekte, sodat 'n opvoeder, veral 'n beginner-opvoeder, presies weet watter prosedures gevolg word tydens hierdie aspekte. Dit bied ook aan die beginner-opvoeder sekuriteit as werknemer.

Diensbeëindiging is die aspek wat in hoofstuk 4 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) aangespreek word. Diensbeëindiging beteken nie noodwendig aftrede nie; dit kan ook verwys na die ontslag of bedanking van opvoeders. Aangesien beginner-opvoeders aan die begin van hul onderwysloopbaan staan, is diensbeëindiging waarskynlik nie op daardie stadium

vir hulle belangrik nie, maar kennis van aspekte rakende diensbeëindiging is belangrik vir opvoedersekuriteit.

In hoofstuk 5 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998), word onbekwaamheid en wangedrag behandel. Vir enige opvoeder, ook die beginner-opvoeder, is dit belangrik om te weet wanneer hulle as onbekwaam geag word en ook wat die implikasies van wangedrag is. Artikel 17 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) spel duidelik uit wat as ernstige wangedrag beskou word en dui aan dat opvoeders wat skuldig bevind word aan hierdie ernstige vorme van wangedrag ontslaan moet word. Artikel 18 van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) verwys na wangedrag as die vernietiging van die diensverhouding tussen die werkgewer en die werknemer. Artikel 18 handel oor die vorms van wangedrag sowel as die prosedure vir die hantering daarvan. Dit is 'n baie nuttige riglyn wat opvoeders inlig oor daardie aspek van hulle rol as werknemer. Kennis van wetgewing en prosedures skep sekuriteit by beginner-opvoeders. Volgens Keating (2011:25) is dit noodsaaklik vir opvoeders, as werknemers, om goed ingelig te wees rakende hulle regte, die noodsaaklike dienste wat hulle moet verrig en die korrekte professionele optrede wat van hulle verwag word. Dit sal verseker dat daar geen onduidelikhede is nie en dat verwagtinge nie vaag is nie. Beide Rossouw (2011:41) en Rutherford (2009:30) verwys na die feit dat hierdie wet fokus op fisiese veiligheid, maar dat daar 'n afwesigheid van maatreëls vir psigologiese veiligheid is.

2.3.4 Personeeladministrasiemaatreëls (PAM)

Die Personeeladministrasiemaatreëls (PAM) vorm deel van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) en voorsien opvoeders van duidelike riglyne in terme van sake soos diensvoorwaardes, werkslading, verantwoordelikhede en pligte, aanstellings, diensvoordele en grieweprosedures.

Hoofstuk A van die PAM (76 van 1998) handel oor die toepaslikheid van die maatreëls, die werkslading van opvoeders, die verantwoordelikhede en pligte van opvoeders met spesiale verwysing na die verskillende posvlakke.

In hoofstuk B van die PAM (76 van 1998) word daar na die vlakke van aanstellings, die prosedure vir die aanstellings van opvoeders en die uiteensetting van salarisskale verwys.

Hoofstuk C van die PAM (76 van 1998) behandel die Geïntegreerde Kwaliteitbeheerstelsel (GKBS), waarvolgens opvoeders geassesseer word op alle vlakke van hulle beroep as opvoeder. Dit sluit selfassessering, assessering deur 'n gelyke posvlak kollega en assessering deur 'n senior kollega in. Vir enige opvoeder is dit nodig om van tyd tot tyd objektief te bepaal waar hulle staan in terme van spesifieke standaarde in hulle beroep. Die GKBS bied 'n goeie beeld van hierdie objektiewe assessering, aangesien die opvoeder geassesseer word op alle vlakke en in terme van kriteria wat alle aspekte van die onderwysberoep raak. Indien beginner-opvoeders hulle GKBS-profiele bestudeer, sien hulle alle tekortkomings sowel as prestasies en bo-gemiddelde dienslewering. Aspekte waarin die beginner-opvoeder goed presteer het, lei tot 'n gevoel van trots en ook 'n verhoogde mate van sekuriteit. Die areas waarin die beginner-opvoeder beter kan presteer, kan as inspirasie dien, sodat die beginner-opvoeder die probleemareas daadwerklik aanspreek en beter presteer. Goeie motivering en inspirasie kan opsigself die sekuriteit van die beginner-opvoeder versterk.

Grieweprosedures word in hoofstuk H van die PAM (76 van 1998) aangespreek en dit bied 'n handige riglyn aan opvoeders. Hierdie voorskrifte verskaf aan die beginner-opvoeder sekuriteit, aangesien wetgewing voorsiening maak vir 'n prosedure waarin die opvoeder gehoor kan word. 'n Opvoeder wat van kanale voorsien word waar griewe aangehoor en aangespreek word, sal 'n groter mate van sekuriteit ervaar as een wat voel asof daar geen kommunikasiekanaal vir hom beskikbaar is nie. Die PAM (76 van 1998) bied aan die beginner-opvoeder 'n praktiese stel maatreëls wat gebruik kan word om die opvoeder se sekuriteit te versterk. Aangesien die PAM (76 van 1998) deel is van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998), is die maatreëls wat vir aangeleenthede soos in die dokument uiteengesit geld, voorskriftelik en geen afwyking daarvan sal toegelaat word nie (Rossouw, 2011:41). Dit bied aan

opvoeders sekerheid oor aangeleenthede wat hulle as werknemers direk raak; hierdie sekerheid kan bydra tot psigologiese sekuriteit.

2.3.5 Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (27 van 1996)

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (27 van 1996) het, soos die lang titel aandui, ten doel om die nasionale beleid vir die onderwys te bepaal; die wysiging van die Wet op die Nasionale Beleid vir algemene onderwyssake (1984); die vervanging van sekere woordomskrywings; nuwe voorsiening vir die bepaling van die beleid oor salarisse en diensvoorwaardes van opvoeders; asook om voorsiening te maak vir aangeleenthede wat daarmee verband hou. Volgens Rossouw (2011:43) eggo die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (27 van 1996) die grondwetlike demokratiese ideaal van en respek vir fundamentele regte. Volgens Keating (2011:31) word die verwagte norme en standaarde vir opvoeders in hierdie wet gespesifiseer. Sy dui aan dat daar sewe rolle is wat die opvoeder moet vervul. Hierdie rolle is leerbemiddelaar; interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en –materiaal; leier, administrateur en bestuurder; student, navorser en lewenslange skolier; pastorale rol in die gemeenskap; assessor en leerarea-/vak-/dissipline/fase- spesialis. Al die rolle wat 'n opvoeder moet vervul sal natuurlik 'n impak op die opvoeder, en op die beginner-opvoeder, se sekuriteit hê, aangesien daar toenemend druk op opvoeders geplaas word om spesialiste in al hulle rolle te wees. Keating (2011:31) wys daarop dat die kriteria vir die erkenning en evaluering van kwalifikasies vir indiensneming, gebaseer op die norme en standaarde vir opvoeders, deel van hierdie wet vorm. Hierdie wet bied dus duidelike riglyne vir die kwalifikasies wat benodig word; voorts verseker dit dat opvoeders weet wat die verwagtinge is waaraan hulle moet voldoen; laastens moet hulle ook in staat wees om kwaliteit opvoeding aan leerders wat in hulle sorg is te voorsien. Opvoeders wat ervaar dat hulle kwaliteit onderrig voorsien, sal 'n trots in hulle werk ontwikkel; vir veral die beginner-opvoeder sal dit 'n merkbare invloed op hulle sekuriteit as werknemer hê.

2.3.6 Die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) (31 van 2000)

Die lang titel van die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (31 van 2000) dui aan dat dit voorsiening maak vir: die volgehoue bestaan van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders; die funksies van die genoemde raad; die samestelling van die raad; en vir ander bykomende sake. Die doelstellings van die wet is in artikel 2 vervat: om voorsiening te maak vir die registrasie van opvoeders; om die professionele ontwikkeling van opvoeders te bevorder; en om etiese en professionele standaarde vir opvoeders te bepaal, te onderhou en te beskerm. Vir beginner-opvoeders is hierdie wetgewing belangrik, aangesien dit aandui wat van hulle verwag word as werknemers in terme van ontwikkeling en etiese en professionele standaarde.

Artikel 21 (1) en (2) van die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (31 van 2000) bepaal dat enige opvoeder by SARO moet registreer voordat hulle as opvoeders in diens geneem kan word. Registrasie by SARO impliseer dat SARO se professionele etiese kode, ŉ deel van die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (31 van 2000), bindend is vir alle lede. Die kode van professionele etiek dui aan wat van elke opvoeder in terme van etiese en professionele optrede in alle fasette van hul werk verwag word. Vir die beginner-opvoeder is dit ŉ waardevolle hulpmiddel in die vestiging van ŉ etiese en professionele werksmetode. Die wete dat wetgewing die gedrag en optrede van opvoeders voorskryf, verskaf ŉ belangrike meganisme waardeur opvoedersekuriteit versterk kan word. Artikel 8 van die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (31 van 2000) verwys spesifiek na die verhouding tussen die opvoeder en die werkgewer; hierdie artikel toon aan dat die opvoeder die werkgewer as vennoot in die onderwysberoep moet sien. Dit is belangrik vir die sekuriteit van enige opvoeder as werknemer om te weet dat die werkgewer hulle ondersteun in alle aspekte van hulle professionele taak.

2.4 Arbeidswetgewing

2.4.1 Inleiding

Die fokus van hierdie studie is op die beginner-opvoeder as werknemer en daarom is arbeidswetgewing toepaslik. Arbeidsverhoudinge in die onderwys is besig om een van die fokuspunte in die onderwysmilieu te word, soos opvoeders toenemend bewus raak van hulle regte in die werksplek; beide as individue en as lede van vakbonde (Rossouw, 2010:vi). Volgens Rossouw (2010:viii) ervaar opvoeders, weens 'n verskeidenheid redes, 'n gebrek aan sekuriteit in die werkplek, wat tot dalende vlakke van motivering lei. 'n Deeglike kennis en begrip van die korrekte toepassing en implementering van ons goed ontwikkelde onderwys- en arbeidsregtelike bepalings, kan opvoedersekuriteit bevorder. Opvoeders, in besonder die beginner-opvoeder, moet hulle kennis van arbeidswetgewing verbreed en sodoende hulle sekuriteit as werknemers versterk.

2.4.2 Die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995)

Volgens McGregor *et al*. (2012:77) gee die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995) inhoud aan die reg op billike arbeidspraktyke wat in die Grondwet (1996) gewaarborg word. Dit beskerm die werknemers teen onbillike arbeidspraktyke deur die werkgewers binne die diensverhouding. Volgens Rossouw (2011:52) is die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995) die breë algemene arbeidswetgewing wat vir alle werknemers in Suid-Afrika geld. Dit beoog die bevordering van ekonomiese ontwikkeling, sosiale geregtigheid, arbeidsvrede en die demokratisering van die werksplek. Grogan (2007:14) toon aan dat die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995) 'n instrument is wat op sosiale verandering, spesifiek om die arbeidsbedeling te suiwer van vorige ongelykhede en ongeregtighede en om demokrasie te verleng tot in die ekonomiese sektor, gemik is. Rossouw (2010:2) verwys na sekere staatsorganisasies, soos die Departement van Arbeid, die Kommissie vir Versoening, Bemiddeling en Arbitrasie en die arbeidshof, wat bydra tot die versekering dat arbeidsverhoudinge tussen werkgewer en werknemer positief ontwikkel binne die grense van

arbeidswetgewing en dat dispute en griewe effektief hanteer word. Die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995) is spesifiek gemik op partye betrokke in 'n diensverhouding – werkgewers en werknemers (Grogan, 2007:17). Vir die beginner-opvoeder as werknemer is hierdie wet besonder belangrik in terme van sekuriteit, aangesien die wet duidelik stipuleer wat van beide werkgewer en werknemer verwag word in hierdie diensverhouding, asook watter regte, pligte en verantwoordelikhede elk van die partye het. Verskeie prosedures en faktore rakende stakings, onbillike arbeidspraktyke en onbillike afdankings word in hierdie wet aangespreek, wat as verwysingsbron vir beginner-opvoeders kan dien, sodat hulle kennis van arbeidsverwante sake kan toeneem; dit het 'n direkte invloed op opvoedersekuriteit.

2.4.3 Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997)

Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) voorsien die fondament vir die basiese voorwaardes vir indiensneming met die doel om alle werknemers te beskerm (Basson *et al.*, 2009:65). Basson *et al.* (2009:65) bou hierop voort deur aan te dui dat die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) basiese beskerming aan werknemers, met min of geen bedingingsvermoë, bied, sodat 'n balans met die verhewe ekonomiese mag van hulle werkgewers verkry word. Die lang titel van hierdie wet bring dit in verband met artikel 23(1) van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996), wat verwys na almal se reg op billike arbeidspraktyke. Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) spreek daarom direk tot beginner-opvoeders as werknemers. Du Toit *et al.* (2006:512) merk op dat die definisie van 'n werknemer in die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) presies dieselfde is as in die Wet op Arbeidsverhoudinge (66 van 1995): enige persoon, met die uitsondering van 'n onafhanklike kontrakteur, wat vir 'n ander persoon of die staat werk en besoldiging ontvang of geregtig is op besoldiging. As werknemers aan die begin van hulle loopbane bied hierdie wet sekuriteit aan beginner-opvoeders omdat dit aspekte aanspreek waaroor hulle moontlik onseker is. Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) spreek verskeie faktore aan wat direkte antwoorde voorsien op vrae wat beginner-opvoeders mag hê. Hoofstuk 2 van die

Wet op Basiese Diensvoorwaardes verwys na die regulering van werkstyd en spreek aspekte soos normale werksure (Artikel 9), oortyd (Artikel 10), etenstye (Artikel 14) en openbare vakansiedae (Artikel 18) aan. In hoofstuk 3 van die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) word daar verwys na faktore rakende verlof en aspekte soos jaarlikse verlof (Artikel 20), siekverlof (Artikel 22), kraamverlof (Artikel 25) en familie verantwoordelikheidsverlof (Artikel 27). Hoofstuk 4 van die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) handel oor aspekte rakende indiensneming en betaling en spreek komponente soos skriftelike besonderhede van indiensneming (Artikel 29), regte van werknemers (Artikel 30) en betaling van werknemers (Artikel 32 tot artikel 35) aan. Aspekte rakende die beëindiging van diens word in hoofstuk 5 van die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) bespreek. Al die genoemde faktore kan 'n moontlike bron van bekommernis en spanning vir beginner-opvoeders skep indien hulle oningelig is oor die toepassing en prosedures daaraan verbonde. Die teendeel is egter ook waar; 'n ingeligte opvoeder sal 'n hoë mate van sekuriteit ervaar omdat die Wet op Basiese Diensvoorwaardes (75 van 1997) werknemers beskerm teen onbillike arbeidspraktyke.

2.4.4 Die Wet op Gelyke Indiensneming (55 van 1998)

Die Wet op Gelyke Indiensneming (55 van 1998) voorsien meganismes waarmee onbillike diskriminasie teengewerk en geëlimineer kan word en waarmee regstellende aksie in die werksplek bevorder kan word (Basson *et al.*, 2009:215). Volgens Basson *et al.* (2009:215) berus die bevordering van gelykheid, in terme van die Grondwet (1996) op twee fondamente; formele gelykheid en substantiewe gelykheid. Formele gelykheid verwys na gelykheid in die hantering van werknemers, terwyl substantiewe gelykheid na gelykheid in uitkomste deur die aanvaarding van regstellende aksie en om voorheen benadeelde groepe te bemagtig verwys. As nuwelinge in die arbeidsarena, kan beginner-opvoeders waarde put uit hierdie wet deurdat hulle weet dat daar nie onbillik teenoor hulle gediskrimineer kan word nie en dat hulle sekuriteit beskerm word.

Hoofstuk 2 van die Wet op Gelyke Indiensneming (55 van 1998) spreek die kwessie van onbillike diskriminasie aan. Artikel 6(1) toon duidelik aan dat daar nie onbillik teenoor enige werknemer op grond van ras, geslagtelikheid, geslag, swangerskap, huwelikstaat, familieverantwoordelikheid, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele georiënteerdheid, ouderdom, gestremdheid, godsdiens, MIV status, gewete, oortuiging, politieke opinie, kultuur, taal of geboorte gediskrimineer mag word nie. Hierdie artikel is gebaseer op artikel 9 van die Grondwet (1996) wat gelykheid aanspreek.

Basson *et al.* (2009:217) onderskei tussen die terme diskriminasie en differensiasie. Daar is verskeie redes om tussen werknemers te differensieer, soos onder andere kwalifikasies, ervaring, senioriteit of die operasionele vereistes van die besigheid. Hierdie differensiasie is volgens Basson *et al.* (2009:217) nie noodwendig diskriminasie nie. Differensiasie word eers diskriminasie wanneer die rede daarvoor onaanvaarbaar is in terme van artikel 6(1) van die Wet op Gelyke Indiensneming (55 van 1998). Kennis van die inhoud en implikasies van die Wet op Gelyke Indiensneming kan beginner-opvoeders as werknemers se sekuriteit verhoog en bydra tot 'n gevoel van geborgenheid. Hoofstuk 2 het deur middel van 'n literatuurstudie verwys na die regsdeterminante wat opvoedersekuriteit beïnvloed. Hoofstuk 3 sal 'n uiteensetting gee van die empiriese navorsingsontwerp en –metodologie.

3 Hoofstuk 3 – Empiriese navorsingsontwerp en –metodologie

3.1 Inleiding

Hoofstuk 2 van hierdie studie het op die literatuuragtergrond rakende die regsdeterminante wat die beginner-opvoeder se sekuriteit beïnvloed gefokus. In hierdie hoofstuk sal die empiriese navorsingsontwerp en –metodologie, sowel as die rasionaal agter die keuse van 'n kwalitatiewe studie, spesifiek die interpretivisties-fenomenologiese benadering, bespreek word. Daarna sal die navorser verduidelik hoe die empiriese studie uitgevoer is.

3.2 Navorsingsfilosofie

Die kernvraag in hierdie studie is: Wat is die aard van die sekuriteit van beginner-opvoeders as werknemers, gesien vanuit 'n onderwysregtelike perspektief? Die vraag impliseer duidelik dat die navorser nie poog om 'n kwantiteit of waarde aan die sekuriteit te koppel nie, maar eerder poog om die leefwêreld van die beginner-opvoeder in terme van sekuriteit te ontsluit. Die navorser poog om die beginner-opvoeder se belewenis, opinies en ervarings te bepaal en sekere gevolgtrekkings daaruit te maak. Hierdie studie is vanuit 'n interpretivisties-fenomenologiese paradigma benader, omdat dit sou lei tot die doel van die studie, naamlik die ontsluiting en beter begrip van die leefwêreld van die beginner-opvoeder as werknemer. Volgens Jansen (2009a:21) behels interpretivisme sekere sleutelkonsepte wat in hierdie studie toepaslik is, naamlik:

- Interpretivisme fokus op die betekenis wat individue of gemeenskappe aan hulle leefwêreld koppel.
- Intersubjektiewe betekenisse is krities tydens die poging tot verstaan en waarde heg.
- Gedrag word bepaal deur sosiale gebruike en daarom is interpretasie nodig. Die feite spreek nie vanself nie.
- Daar word geen onderskeid getref tussen die onderwerp (die navorser) en die voorwerp (die verskynsel wat bestudeer word) nie.

- Die sosiale konteks, gebruike, norme en standaarde van die betrokke persoon of gemeenskap is kritiese elemente in die assessering en verstaan van menslike gedrag.

Fenomenologie behels vrae soos: Wat is die struktuur en essensie van die ervaring van hierdie fenomeen vir die betrokke mense? (Henning *et al.,* 2005:16). Omdat die navorser die fenomeen van sekuriteit, soos beleef deur beginner-opvoeders bestudeer en probeer verstaan, sluit die vraag aan by hierdie studie.

3.3 Kwalitatiewe benadering

Volgens Henning *et al.* (2005:3) is kwalitatiewe studies eerder gemik op verstaan en in-diepte navorsing as kwantiteit van verstaan. Henning (2005:3) gaan verder deur aan te toon dat die veranderlikes in 'n kwalitatiewe studie gewoonlik nie beheer word nie, want dit is juis hierdie vryheid en natuurlike ontwikkeling van aksie en verteenwoordiging wat die navorser wil vasvang. Henning *et al.* (2005:10) toon aan dat die menslike gedagtegang die instrument van navorsing in 'n kwalitatiewe benadering is. Die implikasie hiervan is die feit dat die navorser tydens kwalitatiewe navorsing self 'n instrument van navorsing word.

Volgens Henning (2005:81) soek die interpretivistiese navorser na die manier waarop die sosiale akteurs betekenis gee aan die aksies wat waargeneem word. Kwalitatiewe navorsingsmetodes is dus in hierdie studie gebruik omdat dit die navorser se doel is om die leefwêreld van die beginner-opvoeder as werknemer te ontsluit, te analiseer en te verstaan. Volgens Mertens (2009:181) het navorsers in 'n fenomenologiese studie die verantwoordelikheid om afstand te doen van hulle eie verstaan van algemeen aanvaarde verskynsels in die soeke na die verstaan wat gekonstrueer word deur die lede van 'n gemeenskap wat bestudeer word. In teenstelling met die positivistiese inslag van die kwantitatiewe benadering, waar deelnemers op 'n aantal vrae deur die navorser gestel, moet antwoord (deur byvoorbeeld net een uit vyf moontlike response in 'n vraelys te kies), is onderhoude tydens kwalitatiewe navorsing relatief sonder beperkings en oop; dit word net deur die fokus van die navorsingsvraag beperk (Rossouw, 2011:105).

Kvale (2007:7) toon aan dat die kwalitatiewe navorsingsonderhoud 'n konstruksieterrein vir kennis is. Dit is 'n onderhoud met die doel om beskrywings van die leefwêreld van die deelnemer te bekom om uiteindelik die betekenis van die bepaalde verskynsels en beskrywings te interpreteer.

3.4 Epistemologie

Henning *et al.* (2005:15) onderskei tussen epistemologie en metodologie. Volgens haar is epistomologie die filosofie van kennis of "hoe ons te wete kom", terwyl metodologie handel oor die spesifieke praktiese metodes wat ons gebruik om kennis in te win. Epistemologie behels dus die filosofie van hoe ons die wêreld leer ken en metodologie behels die praktyk van hoe ons te wete kom en hoe ons die wêreld bestudeer. Die epistemologiese vertrekpunt van hierdie studie is interpretivisme. Volgens Henning *et al.* (2005:16) verwys werkwoorde soos "verstaan" en "konstrueer" na 'n interpretivistiese of konstruktivisties-teoretiese paradigma. In hierdie studie het die navorser probeer verstaan hoe beginner-opvoeders hulle leefwêreld as werknemers beleef en watter betekenis hulle daaraan heg. Die navorser het dan, by wyse van data-analise, 'n beeld probeer konstrueer van hierdie belewenis en betekenisse. Hierdie studie behels die interpretasie van persoonlike onderhoude wat by skole met beginner-opvoeders gevoer is. Dit lei tot beter insig, duidelikheid en die verstaan van die fenomeen wat bestudeer word.

3.5 Deelnemers

Voordat deelnemers gekies word moet daar, aldus Mertens (2009:213), aandag geskenk word aan die populasie van belang, die relevante dimensies van diversiteit in die populasie, implikasies oor hoe hierdie dimensies gedefinieer en benoem kan word, ondersteuning benodig vir die insluiting van bepaalde deelnemers en werwing- en resiprositeitstrategieë. Die identifisering van die mees geskikte deelnemers wat relevante en waardevolle inligting kan verskaf, is 'n belangrike oorweging in die keuse van deelnemers (Keating, 2011:97). Nieuwenhuis (2009b:79) verduidelik dat 'n doelgerigte steekproef gebruik word

om deelnemers te identifiseer wat oor bepaalde eienskappe beskik wat vir die betrokke studie nodig is. In die lig hiervan is ŉ doelgerigte steekproef die mees geskikte wyse van deelnemerseleksie vir hierdie tipe navorsing. Volgens Maxwell (1996:71) is daar vier doelwitte wat met ŉ doelgerigte steekproef bereik kan word. Die eerste doelwit is die verkryging van ŉ verteenwoordigende groep deelnemers wat tipies van die milieu, individue of aktiwiteite wat bestudeer word, is. Die tweede doelwit is in werklikheid die teenoorgestelde van die eerste doelwit, naamlik om voldoende heterogeniteit onder die deelnemers te verseker. Om deelnemers so te kies dat verskynsels bestudeer kan word wat krities is in die teorie van die betrokke studie is die derde doelwit. ŉ Vierde doelwit kan wees om vergelykings daar te stel sodat die redes vir verskille in milieu of individue beklemtoon word.

Die primêre kriterium waaraan deelnemers vir hierdie studie moes voldoen, was dat hulle beginner-opvoeders moes wees. Vir die doel van hierdie studie is ŉ beginner-opvoeder enige opvoeder met minder as drie jaar onderwyservaring. ŉ Doelgerigte steekproef is in die studie gebruik, sodat die navorser deelnemers betrek wat as beginner-opvoeders geklassifiseer kan word omdat dit een van die primêre komponente van die studie is. Verder het ŉ doelgerigte steekproef heterogeniteit verseker deurdat die navorser deelnemers uit verskillende kategorieë skole betrek het. Twaalf deelnemers is uit primêre en sekondêre skole in die Dr. Kenneth Kaunda Distrik gekies. Hierdie skole sluit parallelmedium-, enkelmedium-, dubbelgeslag- en enkelgeslagskole in.

3.6 Data-insameling

Die kwalitatiewe navorser versamel woorde (teks) en beelde (foto's) oor die sentrale fenomeen waaroor die studie handel (Ivankova *et al.*, 2009:257). Die data word verkry vanaf mense wat deel van die alledaagse lewe wat binne die raamwerk van die studie val, vorm. Ivankova *et al.* (2009:257) merk verder op dat die navorser as ŉ data-insamelingsinstrument, wat wye oop-einde vrae vra wat deelnemers toelaat om hulle opinies oor en ervarings met die fenomeen te deel, optree. In hierdie studie het die navorser gebruik gemaak van semi-

gestruktureerde individuele onderhoude met opvoeders wat minder as drie jaar onderwyservaring het. Die doel van hierdie onderhoude was om die navorsingsvrae, soos geformuleer in hoofstuk 1 (paragraaf 1.9) te probeer beantwoord. Om vas te stel watter faktore ’n invloed het op die sekuriteit van beginner-opvoeders en in watter mate dit hulle beïnvloed was die doel van hierdie studie. Dit is belangrik om te poog om ervarings deur elke individu se oë waar te neem (Rossouw, 2011:109) en juis daarom is ’n persoonlike onderhoud ’n geskikte metode van data-insameling. Onderhoude is met 12 beginner-opvoeders in die Dr. Kenneth Kaunda Distrik van die Noordwes-Provinsie gevoer. Hierdie onderhoude is by die deelnemers se skole gevoer en die deelnemers is vooraf verseker dat alle etiese oorwegings, soos in paragraaf 3.9 hieronder uiteengesit, in aanmerking geneem is. Die deelnemers is vooraf ingelig dat die onderhoude elektronies opgeneem sal word en daarna geanaliseer sal word. Hulle moes ook skriftelik toestemming gee vir deelname deur die vorm vir ingeligte toestemming te voltooi en te onderteken. Tydens die onderhoude was die navorser ook bedag op nie-verbale boodskappe wat deelnemers deur lyftaal, gesigsuitdrukking, emosie (sug of lag) of tussenwerpsels kommunikeer. Die navorser het notas hiervan geneem en dit tydens die analise van transkripsies as deel van die data beskou. Tydens alle onderhoude het die navorser dieselfde prosedure gevolg om te verseker dat alle data konsekwent deur deelnemers oorgedra word. Dit dra by tot die vertrouenswaardigheid van die navorsing. Die prosedure het soos volg verloop:

1. Die navorser stel homself voor aan die deelnemer.
2. Die navorser maak seker dat die deelnemer die vorm vir ingeligte toestemming voltooi en geteken het.
3. Die navorser maak seker dat die deelnemer gemaklik is en binne die opvanggebied van die elektroniese klankopnemer is.
4. Die navorser lig die deelnemer in oor die agtergrond rakende die navorsing en verduidelik die doel van die onderhoud.
5. Die navorser lig die deelnemer in dat die onderhoud elektronies opgeneem word.

6. Die navorser verseker die deelnemer weereens van die vertroulikheid en anonimiteit van die onderhoud.
7. Die onderhoud neem ʼn aanvang en die vrae wat op die onderhoudskedule voorkom word aan die deelnemer gevra.
8. Die navorser gee die deelnemer geleentheid om alle vrae voluit te beantwoord. ʼn Goeie onderhoudvoerder is ʼn goeie luisteraar (Nieuwenhuis, 2009b:88).

Die onderhoudskedule (Addendum C) het uit 23 vooraf beplande vrae bestaan wat aspekte soos algemene demografiese data, sekuriteit, regsdeterminante en aspekte rakende arbeidswetgewing ingesluit het. Volgens Nieuwenhuis (2009:87) moet die navorser tydens ʼn semi-gestruktureerde onderhoud sensitief wees vir die reaksie van die deelnemers op vrae, sodat nuwe ontluikende vrae wat mag ontstaan en wat verband hou met die studie getoets en ondersoek kan word. Die navorser het tydens sekere onderhoude addisionele vrae aan deelnemers gestel, aangesien die deelnemers se antwoorde gelei het tot verdere vrae wat verband hou met ʼn bepaalde onderwerp.

3.7 Data-analise

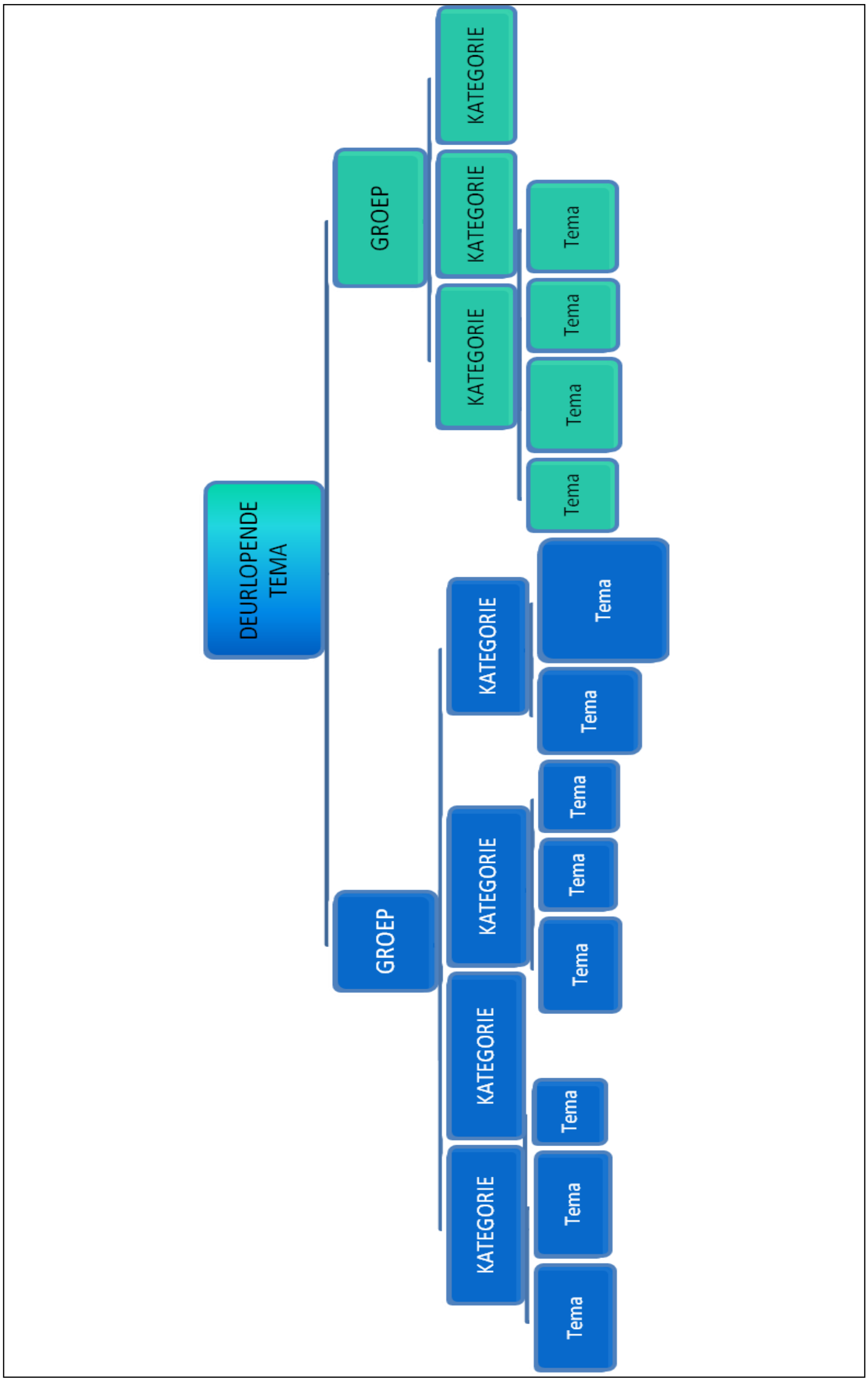
Kwalitatiewe data kom in die vorm van woorde, prente, video's, dokumente en ander soortgelyke bronne voor (Mertens, 2009:292). Die analise van hierdie tipe data, aldus Mertens (2009:292), is ʼn deurlopende proses wat nie eers begin wanneer al die data ingesamel is nie. Rossouw (2011:113) sluit hierby aan deur te beklemtoon dat deurlopende analise help om fokusse te verfyn; dit kan lei tot beter begrip van die betekenis wat deelnemers aan die navorsingsonderwerp gee namate die data-insamelingsproses voortgaan. Henning *et al.* (2005:127) verbreed die definisie deur die data-analiseproses tydens kwalitatiewe navorsing as ʼn deurlopende, ontluikende en herhalende of nie-lineêre proses te beskryf. Mertens (2009:292) brei nog verder uit, en verdeel die proses in vier stappe: datavoorbereiding, databestudering, datareduksie en uiteindelik data-

interpretasie. Henning *et* al. (2005:127) verwys na sekere beginsels wat vir data-analise tydens kwalitatiewe navorsing geld:

- Kwalitatiewe analise vind plaas tydens die data-insamelingsproses.
- Tydens data-analise word die data gelees en dan verdeel in kleiner, meer betekenisvolle eenhede.
- Datasegmente of -eenhede word in 'n sisteem georganiseer wat oorwegend vanuit die data afgelei word; dit impliseer dat die analise induktief is.
- Die navorser gebruik vergelykings om kategorieë te bou en te verfyn, om konseptuele ooreenkomste te definieer en om patrone te ontdek.
- Kategorieë is buigsaam en mag tydens die analise verander word.
- Die analise moet die deelnemers se werklike persepsies weerspieël.
- Die resultaat van die analise is 'n tipe hoër-orde sintese in die vorm van 'n beskrywende beeld, patrone of temas, of 'n ontluikende of substantiewe teorie.

In hierdie studie het die navorser, nadat die data ingesamel is, herhaaldelik deur al die transkripsies gelees en dit vergelyk met die notas wat tydens die onderhoude gemaak is. Hierna het die navorser begin met kodering, deur data wat betekenisvol is, met 'n woordkode aan te dui. Die navorser het tydens kodering probeer om gehoor te gee aan die algemeen aanvaarde reëls rakende kwalitatiewe kodering, naamlik: (1) een segment teks kan gekodeer word met meer as een etiket; en (2) groot gedeeltes teks mag geen kodering ontvang nie omdat dit nie relevant tot die navorsing is nie (Nieuwenhuis, 2009:107). Die navorser het gebruik gemaak van oop kodering deur te soek na spesifieke konsepte en kategorieë in die data. Die data is opgedeel in verskillende vlakke en subvlakke. Data vanuit verskillende bronne wat verband hou met mekaar, is met dieselfde woordkode aangedui. Daar is ook tydens hierdie proses aantekeninge en notas op die transkripsies gemaak. Hierdie geïdentifiseerde data is gegroepeer in 'n aantal temas. Die temas is verder gegroepeer in 'n aantal kategorieë. Die kategorieë is verdeel in twee groepe wat gesamentlik onder die deurlopende

onderwerp, naamlik sekuriteit, gegroepeer word. Hierdie uiteensetting word in Figuur 3.1 voorgestel.



(Aangepas uit Rossouw, 2011:115)

Figuur 3.1 Teoretiese uiteensetting van temas, kategorieë en groepe

3.8 Vertrouenswaardigheid

Volgens Janesick (2000:393) het kwalitatiewe navorsers gesukkel om te identifiseer hoe hulle doen wat hulle doen en, eerder as om terme direk vanaf kwantitatiewe navorsing te neem, het kwalitatiewe navorsers alternatiewe wyses gevind om te dink oor beskrywende geldigheid. Janesick (2000:393) gaan verder deur aan te toon dat die beskrywing van persone, plekke en gebeure die hoeksteen van kwalitatiewe navorsing vorm. Geldigheid in kwalitatiewe navorsing hou verband met beskrywing en verduideliking en of die verduideliking by die beskrywing pas (Janesick, 2000:393). Rossouw (2011:116) dui aan dat kriteria soos interne en eksterne geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit wat in positivistiese studies gebruik word, vervang kan word met die term *vertrouenswaardigheid.* In die lig hiervan, verwys die navorser ook na die vertrouenswaardigheid van hierdie navorsing.

In hierdie navorsing het die navorser gepoog om die deelnemers se beskrywings te interpreteer en dan 'n verduideliking af te lei gegrond op die beskrywing. Navorsers moet poog om dit wat bepaal of verduidelik word, so konsekwent moontlik te doen (McCutcheon *et al.*, 2011:40). Die navorser het gepoog om konsekwent te bly deur by die vrae op die onderhoudskedule (Addendum C) te hou en sover moontlik nie vrae by te voeg by vrae wat reeds op die onderhoudskedule verskyn nie. Die onderhoudskedule is verder so saamgestel dat daar nie leidende vrae ingesluit is nie. Sodoende is die vertrouenswaardigheid van die navorsing verhoog. Volgens Maree en Van der Westhuizen (2009:38) behels die geldigheid van kwalitatiewe ontwerpe die mate waarin die interpretasies en konsepte gemeenskaplike betekenis vir die deelnemer sowel as die navorser het. Nieuwenhuis (2009b:80) toon aan dat die gebruik van veelvuldige metodes van data-insameling, soos 'n kombinasie van waarneming, onderhoude en dokument-analise, die vertrouenswaardigheid van navorsing sal verhoog. Marshall en Rossman (2006:202) bevestig dat daar verskeie faktore is wat 'n studie se vertrouenswaardigheid kan verhoog; dit sluit onder andere in dat 'n verskeidenheid deelnemers gebruik word. Tydens hierdie studie is die data van twaalf deelnemers se onderhoude gebruik om sekere afleidings te maak. Die

navorser het gedurende die onderhoude opgelet na die liggaamstaal, emosies, gesigsuitdrukking en tussenwerpsels wat deelnemers tydens die onderhoud gebruik het. Die navorser het notas hiervan gemaak en ook notas op die transkripsies gemaak van genoemde waarnemings. Kvale (2007:123) beklemtoon dat streng kontrole aan die kant van die navorser die vertrouenswaardigheid van die navorsing verhoog. Tydens hierdie navorsing het die navorser kontrole uitgeoefen deur dieselfde vrae aan alle deelnemers te stel en deur deelnemers die geleentheid te bied om die vrae behoorlik te antwoord. Deur stil te bly, selfs nadat dit voorgekom het asof die deelnemers 'n betrokke vraag klaar beantwoord het, het die navorser die deelnemers indirek gedwing om verder te dink en iets by te voeg by hulle oorspronklike antwoord. Hierdeur het die navorser die kanse vergroot om die deelnemers se beskrywing van 'n situasie beter te koppel aan die verduideliking daarvan.

3.9 Etiese oorwegings

Aangesien kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik word om situasies in detail te bestudeer, word sekere etiese kwessies, wat andersins ongemerk verby sou gaan, nou duidelik in fokus gestel (Waldrop, 2004:240). Volgens Henning (2005:73) moet die volgende etiese oorwegings in aanmerking geneem word tydens navorsing: Deelnemers moet ingeligte toestemming verleen om aan die navorsing deel te neem; deelnemers moet volledig ingelig word oor die aard en omvang van die navorsing; en hulle moet verseker word dat hulle privaatheid en sensitiwiteit beskerm sal word. Verder moet die deelnemers ingelig word oor wat na afloop van die onderhoud met hulle inligting gaan gebeur.

Tydens hierdie navorsing is die genoemde etiese oorwegings in aanmerking geneem. Toestemming om navorsing te doen is vanaf die navorsingsetiekkomitee van die Noordwes-Universiteit verkry. Vervolgens is toestemming vanaf mnr. H. Motara, Distrik-Direkteur van die Dr. Kenneth Kaunda Distrik van die Noordwes-Onderwysdepartement verkry om navorsing by skole te doen (Addendum E). Skoolhoofde is gekontak om toestemming te verkry om personeel as deelnemers

in die navorsing te gebruik. Uiteindelik moes deelnemers ook skriftelik bevestig dat hulle vrywillig aan die navorsing deelneem.

Opvoeders met minder as drie jaar onderwyservaring is met die hulp van skoolhoofde geïdentifiseer. Hierdie opvoeders is telefonies gekontak waartydens die basiese inligting rakende die navorsing aan hulle deurgegee is. Die deelnemers het vooraf twee dokumente ontvang, naamlik 'n brief met volledige inligting oor die navorsing (Addendum A) en 'n vorm vir ingeligte toestemming (Addendum B). Skriftelike toestemming om aan die navorsing deel te neem voordat enige onderhoude gevoer is, moes van die deelnemers verkry word.

Individuele onderhoude is met die deelnemers gevoer in 'n omgewing wat vir hulle bekend is, soos in hulle eie klaskamer of die personeelkamer. Dit is gedoen om die deelnemers gemaklik en veilig te laat voel en nie ekstra spanning te veroorsaak deur die onderhoud in 'n vreemde omgewing te voer nie. Voordat die onderhoud begin het, is die deelnemers gerus gestel en die navorser het hulle verseker dat hulle kan ontspan. Die navorser het ook aan deelnemers verduidelik dat die onderhoud nie 'n formele assessering of toets is nie en dat daar nie korrekte of verkeerde antwoorde is nie. Klem is geplaas op die feit dat die doel van die onderhoud bloot die bepaling van die deelnemers se opinie of persepsie oor sekere aspekte behels. Die navorser het seker gemaak dat die deelnemers gemaklik is en dat die elektroniese klankopnemer naby genoeg aan hulle geplaas word dat 'n duidelike klankopname gemaak kon word. Die navorser het die deelnemers voor die aanvang van die onderhoud weereens ingelig dat deelname vrywillig is en dat die deelnemer op enige stadium uit eie keuse kan onttrek van die navorsing. Die deelnemers is vooraf verseker dat hulle eie name en die naam van hulle skool nie bekend gemaak sal word nie en dat hulle volkome anonimiteit sal geniet. Die inligting wat versamel word, sal slegs vir wetenskaplike doeleindes gebruik word.

Aangesien die deelnemers verskillende huistale besig, is onderhoude in beide Afrikaans en Engels gevoer, afhangend van watter taal die deelnemer verkies. Wanneer deelnemers onseker was van wat met 'n spesifieke vraag bedoel word,

het die navorser die vraag herfraseer of 'n verduideliking aangebied om die onduidelikheid uit die weg te ruim.

Alle opnames en transkripsies, in elektroniese sowel as harde kopie-formaat, sal vir 'n periode van vyf jaar in die kantoor van die projekleier by die Noordwes-Universiteit gestoor word.

3.10 Samevatting

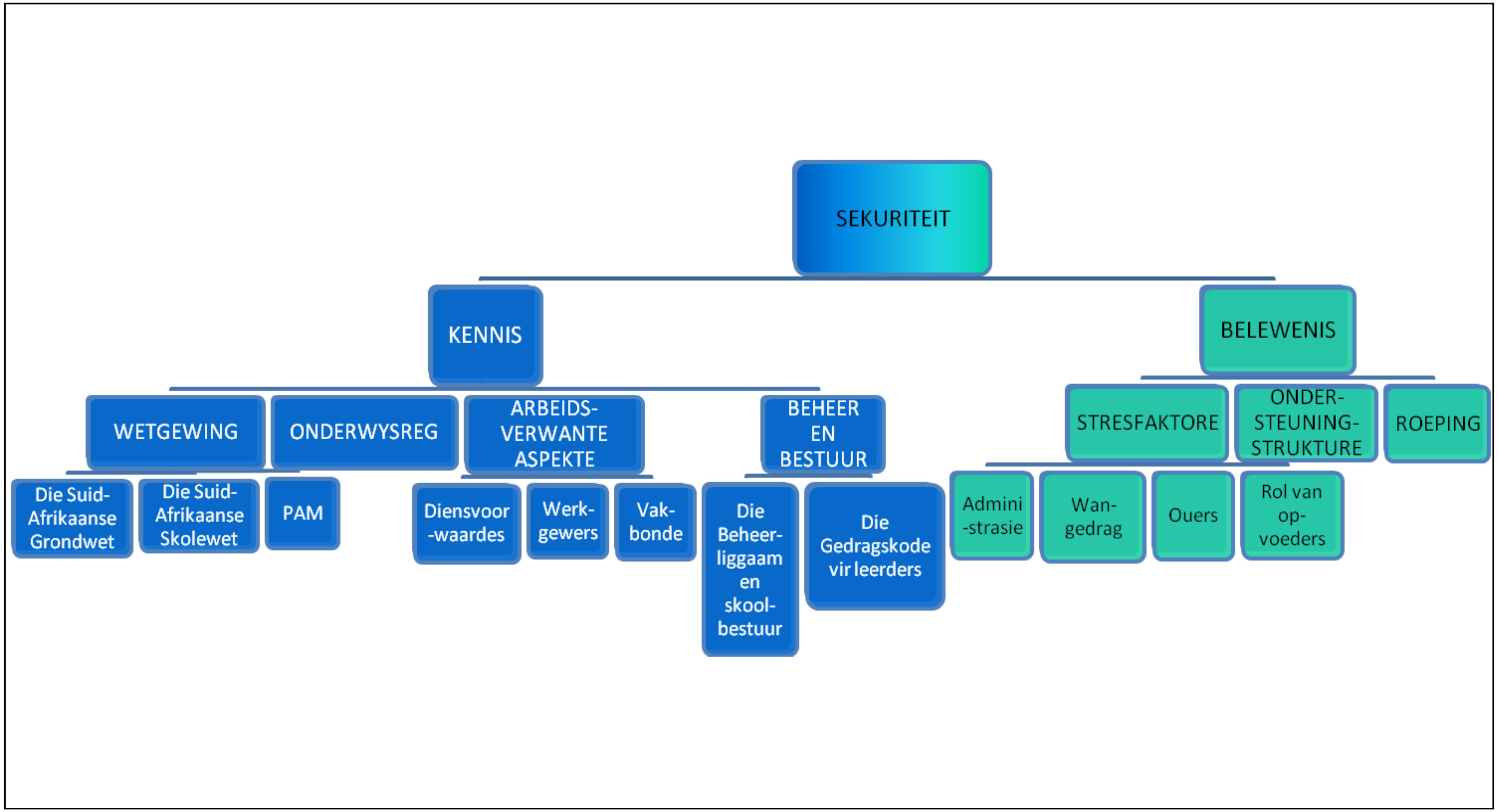
In hierdie hoofstuk is die teoretiese agtergrond oor die aard en omvang van die studie bespreek. Die prosedure tydens die verskillende fases van die empiriese studie is verduidelik vanaf die aanvanklike toestemming, voorbereiding vir onderhoude, die onderhoude self tot by die uiteindelike analise van data. In die volgende hoofstuk sal die analise van die data wat tydens onderhoude versamel is, bespreek word.

4 Hoofstuk 4 – Ontleding van empiriese data

4.1 Inleiding

In die analise van empiriese data is opvoedersekuriteit as die primêre fokuspunt gebruik. Tesame hiermee, is die faktore wat opvoedersekuriteit beskerm en faktore wat opvoedersekuriteit bedreig, sowel as regsdeterminante gebruik. Die belewenis van beginner-opvoeders, wat minder as drie jaar onderwyservaring het, word in die lig van bogenoemde faktore geïnterpreteer. Tydens die onderhoude het die navorser gepoog om die deelnemers se belewenis en ervarings te ontsluit. Die deelnemers is aangemoedig om nie bloot 'n feitelike antwoord op die vrae te verskaf nie, maar om hulle opinies en werklike belewenis in die praktyk te deel.

Tydens die ontleding van die data van al die deelnemers, het verskeie temas duidelik na vore gekom. Hierdie temas is in sewe kategorieë gegroepeer, naamlik wetgewing, onderwysreg, arbeidsverwante aspekte, beheer en bestuur, stresfaktore, ondersteuningstrukture en roeping. Die navorser het tydens die analise van hierdie kategorieë twee groepe, naamlik kennis en belewenis, geïdentifiseer. Die deurlopende tema wat duidelik uit die analise na vore gekom het, was sekuriteit. Die temas, kategorieë en groepe word in figuur 4.1 diagrammaties voorgestel. Al die temas, kategorieë en groepe hou verband met sekuriteit, hetsy kennis oor die meganismes wat teoretiese beskerming van sekuriteit bied, of die werklike belewenis van bedreigings van sekuriteit. Hierdie groepe, kategorieë en temas sal vervolgens bespreek word.



(Aangepas uit Rossouw, 2011:122)

Figuur 4.1 Geïdentifiseerde temas, kategorieë en groepe

4.2 Kennis

Die analise van die data het getoon dat die deelnemers ′n gebrekkige kennis het van verskeie aspekte wat ′n invloed op opvoedersekuriteit kan hê. Die aspekte wat tydens die analise na vore gekom het, sluit onder andere wetgewing, die vakgebied Onderwysreg, arbeidsverwante aspekte en beheer en bestuur in. Die deelnemers het aangedui dat hulle, wat sekere aspekte betref, nog nooit oor kennis beskik het nie. Daar is ander aspekte waaroor hulle op ′n stadium oor ′n redelike kennis beskik het, maar hulle kan nie die detail daarvan onthou nie.

4.2.1 Wetgewing

Die navorser het tydens die onderhoude en die data-analise intens bewus geword van die beginner-opvoeders se gebrek aan kennis van die wetgewing wat hulle as opvoeders raak. Een deelnemer van ′n sekondêre parallelmedium skool stel dit soos volg:

> *...en net so is die politiek vir my maar baie vaag...′n baie vaag ding... so ek weet eintlik nie... ek... ek gaan vreeslik gorrel as ek nou ′n antwoord moet gee... Maar oor die algemeen dink ek nie ek het regtig ′n benul wat wetgewing spesifiek beteken nie.*

Die meeste deelnemers het aangedui dat hulle wel tydens hulle studies en opleiding as opvoeders onderrig ontvang het in sekere aspekte van die reg, soos onderwys- en arbeidswetgewing, maar dat hulle dit nie kan onthou nie of dat hulle nooit regtig belang daarby gehad het nie.

In terme van die regte van opvoeders, het die meeste deelnemers aangedui dat hulle bewus is van die feit dat hulle as opvoeders bepaalde regte het, maar dat hulle dit as minderwaardige regte teenoor die regte van leerders beleef. Die woorde van een deelnemer dui hierdie wanpersepsie duidelik:

Maar... dit... dit kom net deur dan net die kind het regte en jy moet die kind akkommodeer op alle vlakke en as hy nie dissipline het nie is dit oukei – hy het sy regte. Uhm... ek sal maar "suffer" onder dit.

Deelnemers is baie gesteld daarop om leerders se regte te eerbiedig. Dit het duidelik uit die analise van die data na vore gekom dat deelnemers sensitief is vir die regte van leerders, veral in hulle dag-tot-dag hantering van leerders in die klas. Hierdie sensitiwiteit is dikwels ten koste van hulle eie regte en sekuriteit as opvoeders. Met verwysing na leerders se regte, is opvoeders spesifiek sensitief vir die reg op vryheid van godsdiens, menswaardigheid en vryheid en sekerheid van die persoon.

Die data-analise toon aan dat deelnemers hulle regte beleef as 'n stel reëls wat bepaal wat hulle mag of nie mag doen nie. Hulle het aangedui dat hulle besef hierdie regte is daar om hulle as opvoeders te beskerm en dat hulle veilig is wanneer hulle tussen die grense van hierdie regte beweeg. Verskeie deelnemers het hulle frustrasie uitgespreek oor die situasie rakende die regte van opvoeders, met betrekking tot dié van kinders. Hulle het hierdie regte met wangedrag en dissipline in die klas in verband gebring. Die deelnemers beleef dat die leerders nie hulle, as opvoeders, se regte eerbiedig nie, deurdat hulle arrogant en ongeskik is en hulself doelbewus skuldig maak aan wangedrag. Die deelnemers het die direkte uitdaging van leerders intens beleef, omdat die leerders glo dat die opvoeders is so bewus van die kinders se sogenaamde regte, dat hulle nie sal optree teenoor oortreders nie. Deelnemers het aangedui dat hulle dikwels in 'n klassituasie spesifiek dink aan die regte van leerders, maar nie aan hulle eie regte as opvoeders nie. Dit is ontstellend dat een deelnemer aandui dat leerders disrespekvol teenoor haar optree, maar dat sy nie daarop kan aandring dat leerders haar respekteer nie. In haar eie woorde stel sy dit as volg:

...dat dit vir my voel soms hulle is so disrespekvol teenoor my. So ek kan nou nie sê dit is nou my reg, hulle moet my respekteer en goed nie.

Laasgenoemde deelnemer was 'n uitsondering, want op die vraag oor watter regte deelnemers in die onderwysopset het, het die meeste deelnemers verwys na praktiese aspekte, soos dat hulle die reg het om: 'n salaris en verlof te ontvang; 'n klaskamer te hê met die nodige onderrigmedia; en met respek behandel te word.

4.2.1.1 Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika en die Handves van Menseregte

Deelnemers het aangedui dat hulle bewus is van die Grondwet en die Handves van Menseregte, maar dat hulle nie ten volle op hoogte is van die detail van hierdie wetgewing nie. Die meeste deelnemers het in antwoord op die vraag oor hoe vertroud hulle met die Handves van Menseregte is, senuagtig gelag of geglimlag en dan half skamerig aangedui dat hulle eintlik nie weet nie. Tydens die analise van die data was dit duidelik dat die meeste beginner-opvoeders 'n oorsigtelike kennis van die Grondwet en die Handves van Menseregte het, maar nie die dieper betekenis en toepassing daarvan verstaan nie. Die vraag oor die toepassing van beginsels in die Handves van Menseregte in die skoolopset, het ook verskeie reaksies uitgelok. Die meeste beginner-opvoeders pas beginsels soos die reg op gelykheid, veiligheid, onderwys en vryheid van uitdrukking toe, maar dit gebeur onbewustelik, aangesien hulle nie spesifiek daarop fokus om die Handves van Menseregte korrek toe te pas nie. Die toepassing van hierdie beginsels spruit suiwer voort uit die algemeen aanvaarde norme en standaarde wat in die meeste skole geld. 'n Groot hoeveelheid van die deelnemers se kennis van die Grondwet en die Handves van Menseregte is oppervlakkig of gebrekkig. Dit is duidelik uit opmerkings soos die volgende:

> *To be honest, I know very little. I know I learnt it at school, but I've forgotten everything... (laughs)...*
>
> *Because I don't know it, it has very little influence.*
>
> *...(sug)... ek hou nie van die ...(lag)... menseregte nie. Ek is bietjie geïrriteerd.*

Nie so baie nie. Ek was 'n paar jaar terug 'n bietjie meer vertroud daarmee. Op hierdie stadium het dit al weer by die een oor en by die ander oor uitgewaai.

Oe!... bitter min.

Glad nie! Glad nie.

Jong... (giggel)... weereens, ons het baie van dit geleer in die eksamen... maar Handves van Menseregte... Ek weet jou basiese regte, maar...

Uit die data-analise was dit duidelik dat kennis van die Grondwet en die Handves van Menseregte nie vir beginner-opvoeders 'n hoë prioriteit is nie. Tydens die onderhoude het verskeie deelnemers aangedui dat hulle bewus is van die Grondwet en die Handves van Menseregte, maar dat hulle dit nie noodwendig goed ken of regstreeks toepas in hulle daaglikse rol as opvoeders nie. Die analise van die data toon aan dat beginner-opvoeders wel algemene beginsels toepas, maar dit nie noodwendig koppel aan spesifieke regsdeterminante nie. 'n Deelnemer by 'n parallelmedium-sekondêre skool stel dit as volg:

Die manier hoe ek "teach" is maar gebaseer op 'n Christelike beginsel en ek voel dit kom baie neer op dit wat ek in regte geleer het met hierdie Grondwet en die wedersydse respek en die nie-diskriminasie en hanteer almal maar dieselfde...

Een deelnemer het verwys na 'n voorval waar dissiplinêre stappe teen 'n kollega gedoen is. Sy het aangedui dat die voorval vir haar ontstellend was en 'n duidelike boodskap gestuur het dat sy sekere basiese beginsels en die regte van leerders in ag moet neem in haar rol as opvoeder.

Dit is opvallend dat die belewenis van verskeie deelnemers daarop wys dat die regte van kinders baie meer aandag geniet as die regte van opvoeders. Die algemene gevoel onder die deelnemers is dat leerders se regte oorbeklemtoon word en dat leerders en hulle ouers onnodige druk op opvoeders plaas in terme

van die regte van leerders. Die deelnemers voel dat hulle eie regte as opvoeders nie erken of gerespekteer word nie. Een deelnemer verwoord dit as volg:

> *Vir my voel dit... dit... dis... "solid"... dis nét vir die kind. Dit... niks vir die onderwyser nie.*

Die navorser het, uit die analise van die data, besef dat die toepassing van regsbeginsels vir beginner-opvoeders belangrik is. Hulle is nie noodwendig goed geskool in die teorie en die literatuur van wetgewing en die Handves van Menseregte nie, maar hulle is deeglik bewus van die belangrikheid van konsekwente en regverdige optrede in die klaskamer.

Die deelnemers was almal deeglik bewus van die feit dat hulle as opvoeders bepaalde regte het en dat hierdie regte beskryf en verduidelik word in onder andere wetgewing en regulasies wat daarmee gepaard gaan. Wanneer die deelnemers na hierdie basiese regte verwys, verwys hulle ook na die wedersydse respek wat daarmee gepaard gaan. Uit die analise van die data is dit duidelik dat die deelnemers die regte van leerders respekteer en dat hulle van leerders verwag om hulle regte as opvoeders ook te respekteer. Van die deelnemers koppel hierdie regte, van beide opvoeders en leerders, aan die wedersydse verantwoordelikhede van beide partye. Verder koppel deelnemers hierdie regte ook aan morele waardes. Die standpunt wat uit die analise duidelik geword het, is dat 'n individu ander se regte moet eerbiedig as hulle verwag dat hulle eie regte eerbiedig moet word. Die navorser het, uit die data-analise agtergekom dat die meeste deelnemers 'n frustrasie in hierdie verband ervaar. Hulle eerbiedig die regte van die leerders ten alle koste, maar hulle eie regte as opvoeders word nie gerespekteer nie. Verskeie deelnemers het daarna verwys dat beide leerders en hulle ouers nie noodwendig hierdie regte as belangrik ag nie en die leerder se regte as meer belangrik as die opvoeder s'n ag. Die deelnemers het aangedui dat hierdie regte wat hulle as opvoeders geniet, bepaal hoe hulle in die klaskamer optree en hoe hulle die leerders hanteer. Deelnemers het nie hierdie regte in verband gebring met die sekuriteit wat hulle ervaar nie.

4.2.1.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet

Die analise van die data het getoon dat verskeie deelnemers bewus is van die bestaan van die Suid-Afrikaanse Skolewet (sien paragraaf 2.3.2) en die wet as baie belangrik ag, alhoewel hulle nie noodwendig op hoogte is van die detailinhoud van die wet nie. Die deelnemers het oor die algemeen gevoel dat hulle so besig is met hulle pligte as opvoeders, dat hulle nie tyd kry om aandag te skenk aan aspekte soos die inhoud van wetgewing nie. Ten spyte hiervan, is hulle deeglik bewus van die belangrikheid van wetgewing. 'n Deelnemer by 'n Engelse sekondêre skool stel dit as volg:

> *...eintlik, ja. Soos ek sê ek het nie tyd nie. Jy moet dit eintlik soos jy Bybel gaan lees, want anderster...*

Die meeste deelnemers besef nie dat die inhoud van die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) bydra tot die beskerming van hulle sekuriteit nie en hulle sien die wet bloot as 'n stuk teorie wat nie regtig op hulle van toepassing is nie. Die meeste deelnemers pas egter die wetgewing onbewustelik toe in hulle klasse, deur byvoorbeeld te verwag dat leerders wel teenwoordig is in hulle klasse; deur: nie onbillik te diskrimineer teen enige leerder nie; te verwag dat die leerders die bepalings van die skool se gedragskode eerbiedig; en nie lyfstraf toe te pas nie. In leketaal verwoord een deelnemer dit as volg:

> *Maar as dit kom soos by fisies aan die kinders raak, dan moet jy jouself maar net inhou.*

Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle tydens hulle opleiding onderwysreg as vak gehad het en dat hulle as studente goed vertroud met die inhoud van onderwyswetgewing was. Een deelnemer het selfs aangedui dat sy 'n boek, met die onderwyswetgewing in, in haar klas hou indien sy dalk daarna sou wou verwys.

Sekere deelnemers het in hulle antwoorde op vrae rakende die Suid-Afrikaanse Skolewet, weereens aangedui dat hulle dit beleef as 'n wet wat meer fokus op die regte van leerders as op die regte van opvoeders. Een deelnemer stel dit as volg:

> *Ek dink dis ook baie toegespits op die kinderregte maar nie so erg op ons regte nie.*

Die meeste deelnemers het aangedui dat hulle nie die inhoud van die Suid-Afrikaanse Skolewet doelbewus toepas in hulle rol as opvoeders nie, omdat hulle nie ten volle op hoogte is van die inhoud en toepassing van die wet nie.

4.2.1.3 Personeeladministrasiemaatreëls (PAM)

Die PAM, as deel van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (sien paragraaf 2.3.4), is 'n belangrike dokument, veral vir beginner-opvoeders aangesien dit verwys na aspekte soos prosedures vir die aanstelling van opvoeders, verlofreëlings, grieweprosedures en ander administratiewe aspekte van die onderwys.

Die navorser het tydens die onderhoude en die analise daarvan besef dat daar in hierdie verband 'n groot leemte in die opleiding en kennis van beginner-opvoeders bestaan. Al die deelnemers het, sonder uitsondering, aangedui dat hulle geen benul het van die doel, inhoud of gebruik van die Personeeladministrasiemaatreëls nie. Op die vraag oor hoe vertroud hulle met die PAM is, was daar onder andere die volgende reaksies:

> *No. I don't even know... I never knew... I know nothing about it.*
>
> *...(lag)...Is dit nou soos... uh... nee... weet nie.*
>
> *Niks. Ek weet nie van dit nie.*
>
> *...(lag)... Nee, absoluut niks... (lag)...*

4.2.2 Onderwysreg

Deur die analise van die data is bevind dat die meeste deelnemers 'n oorsigtelike kennis van die vakgebied Onderwysreg het. Baie van die deelnemers het aangedui dat hulle dit verstaan as die regte wat kinders en opvoeders het. Verskeie deelnemers het weereens aangedui dat hulle dit ervaar dat kinders se regte oorbeklemtoon word, terwyl opvoederregte nie genoeg aandag geniet nie. Die volgende aanhaling was 'n tipiese respons op die vraag: "wat beteken die term onderwysreg vir jou as beginner-opvoeder?":

> *Uhm... dit is... dit is wat... wat mag en nie mag nie. In die onderwys. Vir onderwysers en kinders, maar meer dalk in die kinders se... hang af...(lag)... wat die situasie is... in die kinders se guns, partykeer, as die onderwyser s'n.*

Die navorser kon uit die data-analise agterkom dat Onderwysreg vir die meeste deelnemers 'n stuk teoretiese inligting is, wat hulle nie werklik persoonlik raak nie. Die data het wel aangetoon dat die deelnemers bewus is dat Onderwysreg 'n vakgebied is wat te doen het met die beskerming van kinders sowel as opvoeders se regte. Die Onderwysreg bestaan om te sorg dat opvoeders, soos een deelnemer aandui, "*nie te na gekom*" word nie. Verskeie deelnemers het voorts aangedui dat hulle voel beginner-opvoeders moet beter ingelig word oor Onderwysreg. Die deelnemers het ook gemeld dat hulle graag beter ingelig sou wou wees oor die basiese regte van opvoeders, asook oor die hantering van sekere situasies of scenario's, met inagneming van beide die opvoeders en die leerders se regte. Vervolgens het die deelnemers aangedui dat hulle beter ingelig sou wou wees oor die hantering van konflik en die prosedures wat gevolg moet word in terme van dissiplinêre aksies, soos dissiplinêre verhore. Verskeie deelnemers is onseker oor watter optrede van hulle verwag word in bepaalde situasies, veral met betrekking tot die regte van leerders en opvoeders. Op 'n praktiese vlak sou die deelnemers presies wou weet wat hulle te doen staan indien daar 'n voorval in die klas sou plaasvind waar optrede van hulle as

opvoeders verwag word. Daarbenewens het deelnemers ook aangedui dat hulle verstaan dat die doel van onderwysreg die beveiliging van opvoeders in die skoolmilieu is. Hierdie kennis is belangrik in terme van die beginner-opvoeder se sekuriteit, aangesien hulle besef dat daar meganismes is wat ten doel het om opvoeders se sekuriteit te beskerm. Alhoewel die meeste deelnemers nie op hoogte is van die komponente en inhoud van die vakgebied Onderwysreg nie, het hulle wel besef dat dit ŉ baie belangrike komponent van enige opvoeder se mondering is. Die navorser het uit die analise van data bepaal dat onderwysstudente eers met onderwysreg te doen kry tydens die vierde studiejaar van hulle opleiding.

4.2.3 Arbeidsverwante aspekte

Tydens die empiriese studie het die navorser onder andere probeer vasstel oor hoeveel kennis die deelnemers rakende arbeidsverwante aspekte soos die werkgewer-werknemer verhouding, kontrakte, die rol van vakbonde en nywerheidsoptrede soos stakings, beskik. Uit die reaksies van die deelnemers was dit vir die navorser duidelik dat daar ŉ hoë mate van onkunde onder die deelnemers rakende hierdie aspekte bestaan.

4.2.3.1 Diensvoorwaardes

Uit die data-analise het twee onderskeibare sienings duidelik na vore gekom. Aan die een kant was daar ŉ groep deelnemers wat presies geweet het wat hulle pligte en verantwoordelikhede by die skool is. Aan die ander kant was daar ŉ groep deelnemers wat onseker is oor presies wat van hulle verwag word. Sommige deelnemers het ŉ volledige pligstaat ontvang wat hulle pligte en verantwoordelikhede uitgespel het. Ander deelnemers is glad nie oor hulle pligte en verantwoordelikhede ingelig nie; hulle was op hulself aangewese om uit te vind wat van hulle verwag word.

Uit die analise van data het die navorser afgelei dat beginner-opvoeders by primêre skole beter leiding van die skoolhoof en die skoolbestuurspan ontvang oor

aspekte rakende hulle pligte en verantwoordelikhede as opvoeders. Daarteenoor het beginner-opvoeders by sekondêre skole minder leiding in die verband ontvang. Almal was dit eens dat die hoof die persoon is wat hulle pligte en verantwoordelikhede bepaal, maar dat die inhoud daarvan op verskillende wyses aan hulle oorgedra is; in sommige gevalle is dit glad nie oorgedra nie. Van die deelnemers het aangedui dat hulle hulle pligte en verantwoordelikhede tydens vergaderings met departementshoofde mondeling ontvang het. Daarteenoor het ander deelnemers ’n werksverdelingsbrief ontvang waarin pligte en verantwoordelikhede aangedui is, terwyl ander deelnemers ’n lêer met ’n volledige pligstaat ontvang het.

Die navorser lei af dat primêre skoolbestuurspanne oor die algemeen meer moeite doen met die voorbereiding en verspreiding van pligstate en werksverdelings. Op die vraag oor wat die deelnemers se pligte en verantwoordelikhede teenoor hulle werkgewer behels, was daar uiteenlopende antwoorde. Van die deelnemers het aangedui dat hulle die verantwoordelikheid het om ’n sekere aantal ure per dag by die skool te wees. Sommige van die deelnemers was baie sensitief oor die feit dat hulle beginner-opvoeders is en dat hulle aan die onderpunt van die hiërargie in die skool staan – in so ’n mate dat hulle nie vrae vra of opinies deel rakende die werksverdeling nie. Hulle aanvaar bloot dat sekere take gedoen moet word en hulle doen dit ongeag of dit hulle werk is of nie. Wat pligte en verantwoordelikhede rakende die akademiese kurrikulum betref, het deelnemers aangetoon dat hulle steun op die kennis wat hulle tydens hulle studies opgedoen het. Een deelnemer verwoord dit soos volg:

> *Ek sal nie sê dit is vir ons gesê nie. Ek weet want dis wat ek geleer het... wat my verpligtinge in die klas is.*

Voorts het die deelnemers gemeld dat daar verskeie persone by hulle onderskeie skole is wat leiding gee of by wie hulle kan navraag doen rakende pligte en verantwoordelikhede. Sommige deelnemers het aangedui dat die skoolhoof hulle direkte kontakpersoon is, terwyl dit in ander gevalle die adjunkhoof,

departementshoof of 'n senior kollega is. Op die vraag oor hoe hulle weet wat van hulle verwag word by die skool, was daar ook uiteenlopende reaksie. Dit is onrusbarend dat verskeie deelnemers aangedui het dat hulle nie van die begin af geweet het wat hulle pligte en verantwoordelikhede is nie. Die woorde van een deelnemer verwoord dit duidelik:

> *Ek het nie van die begin af geweet wat alles van my verwag word nie. Kyk, as jy 'n onderwyser is, weet jy nou maar dit is die opvoeding van kinders. Hulle werk moet gedoen word, maar dis die administratiewe goeters en alles wat deel is van onderwys – buitemuurs en goed – dit hoor jy nou maar soos jy aangaan. Soos baie keer moet ek maar by my graadvoog gaan hulp vra en ...*

Uit die data-analise het dit duidelik na vore gekom dat deelnemers hulle taak as opvoeders ernstig opneem. In antwoord op die vraag oor wat hulle verantwoordelikhede teenoor hulle werkgewers is, was die meeste deelnemers dit eens dat dit hulle verantwoordelikheid is om: hulle beste te lewer as opvoeders; hulle leerders behoorlik voor te berei; en hulle pligte en verantwoordelikhede nougeset na te kom. Dit is ironies dat deelnemers besef hulle moet hulle pligte en verantwoordelikhede nakom, terwyl hulle nie altyd seker is wat hierdie pligte en verantwoordelikhede behels nie. Die onsekerheid van beginner-opvoeders oor hulle pligte en verantwoordelikhede het duidelik na vore gekom uit die analise van die data. Die deelnemers het verder aangedui dat hierdie onsekerheid aan die begin van hulle loopbane vir hulle baie ernstig was; dit het tot hulle gevoel van 'n gebrek aan sekuriteit bygedra. Dit het egter met verloop van tyd verbeter soos hulle aangepas het by die skoolsisteem en meer ervaring opgedoen het.

Die deelnemers in hulle eerste jaar as opvoeders het hierdie gebrek aan sekuriteit baie meer intens beleef as opvoeders in hulle tweede of derde jaar van onderwys. Verder het die deelnemers ook daarvan melding gemaak dat daar 'n verskil tussen die kennis van kurrikulêre pligte en nie-kurrikulêre pligte is. Die meeste deelnemers het met betrekking tot kurrikulêre verantwoordelikhede wel leiding

ontvang, alhoewel hierdie leiding volgens die meeste deelnemers nie voldoende was nie. Met betrekking tot nie-kurrikulêre verpligtinge, het deelnemers egter geen of onvoldoende leiding ontvang. Een deelnemer stel haar belewenis as volg:

> *Uhm... Ek is nie gesê watter buitemuurse goeters ek moet aanbied nie. Ek het myself maar ingewurm by die goed in.*

Die analise van die data het getoon dat verskeie beginner-opvoeders die situasie soos in bogenoemde stelling ervaar het. Die data-analise het verder aangedui dat deelnemers goed op hoogte is van die vakinhoud wat hulle aan leerders moet oordra, maar dat hulle onseker is oor metodes, wat klaskamerpraktyk insluit, om hierdie inhoud effektief aan die leerders oor te dra. Die implikasie hiervan is dat beginner-opvoeders onseker is oor die effektiwiteit van hulle onderrig; dit laat hulle twyfel of hulle hulle pligte en verantwoordelikhede genoegsaam en bevredigend nakom. Dit opsigself bedreig die sekuriteit van beginner-opvoeders
Tydens die empiriese ondersoek het die navorser probeer bepaal oor watter kennis deelnemers beskik rakende die verbande en verskille tussen regte en pligte. Die vrae was so geformuleer dat deelnemers moes aandui wat hulle as die regte van opvoeders en werkgewers beskou; hulle moes dit onderskei van die pligte van opvoeders en werkgewers. Die meeste deelnemers kon 'n duidelike onderskeid tref tussen regte en pligte alhoewel hulle nie oor voldoende kennis van die detail beskik nie.

Tydens die ondersoek oor die pligte van beginner-opvoeders was daar 'n verskeidenheid van reaksies oor presies wat hulle pligte behels. Die meeste deelnemers het dadelik geantwoord dat dit hulle primêre plig is om hulle werk goed te doen. Ander pligte wat genoem is, sluit in dat hulle moet sorg dat leerders veilig in hulle klaskamers is; dat hulle, as opvoeders, die reëls en regulasies, wat op hulle van toepassing is, nakom; en dat hulle alle rolspelers se menseregte moet eerbiedig. Sommige deelnemers het aangedui dat dit hulle plig is om, benewens die akademiese program, ook by buitemuurse aktiwiteite betrokke te wees. Volgens verskeie deelnemers het hulle universiteitsopleiding

hulle nie behoorlik vir die realiteit voorberei nie. Hierdie deelnemers het aangedui dat hulle bewus was van die feit dat onderwys meer behels as bloot die oordrag van kennis in die klaskamermilieu, maar dat hulle nie voorbereid was op die praktykskok wat hulle ervaar het toe hulle die onderwys betree het nie.

Die meeste deelnemers het aangedui dat hulle geen inset kon lewer oor hulle eie betrokkenheid nie en dat hulle bloot ingedeel is. Hulle name het bloot op 'n werksverdeling teenoor 'n spesifieke leerarea of buitemuurse aktiwiteit voorgekom, waarby hulle dan betrokke was. Volgens baie van die deelnemers het hulle nie detail-inligting ontvang nie, maar is bloot ingedeel is by 'n spesifieke aktiwiteit. Hulle moes self navraag doen en uitvind wat hulle rol by die aktiwiteit is. Dit het vir die navorser duidelik geword dat die beginner-opvoeders baie onsekerheid in hierdie verband ervaar en dat dit bydra tot hulle gebrek aan sekuriteit in terme van hulle rol as werknemer by die skool. Dit is verblydend dat sekere deelnemers wel 'n volledige pligstaat ontvang het wat hulle pligte op alle terreine presies uiteensit. Hierdie deelnemers moes hulle pligstaat onderteken as bewys van die feit dat hulle kennis van hulle pligte neem. Hierdie deelnemers het dit baie positief ervaar, omdat dit aan hulle sekuriteit bied deurdat hulle presies weet wat van hulle verwag word; dan kan hulle binne sekere bekende grense beweeg in terme van hulle pligte by die skool.

Dit is verblydend dat deelnemers wat nie 'n detail-aanduiding van hul pligte ontvang het nie, aangedui het dat hulle eerder hulp vra voordat hulle self besluite neem oor wat hulle te doen staan. Al die deelnemers het aangedui dat hulle primêre plig die akademiese onderrig van leerders is en dat hulle teen die einde van die akademiese jaar die voorgeskrewe kurrikulum moet afhandel. Hierdie basiese plig van opvoeders is egter ook een van die stresfaktore wat beginner-opvoeders beleef (sien paragraaf 4.3.1.4). Dit is vir baie van die deelnemers 'n groot stresfaktor. Aan die een kant is hulle deurentyd bekommerd omdat hulle onseker is of hulle die kurrikulum betyds gaan afhandel en aan die ander kant is hulle bekommerd oor die kwaliteit van hulle onderrig. As gevolg van hulle gebrek aan ervaring, is hulle onseker of hulle te veel of te min klem lê op sekere aspekte

van die kurrikulum. Hulle is ook onseker of die leerders die vakinhoud onder die knie het voordat hulle aanbeweeg na 'n volgende afdeling van die kurrikulum. Hierdie is 'n faktor wat deur die loop van 'n akademiese jaar 'n invloed op die beginner-opvoeders het en wat dus deurlopend die sekuriteit van hierdie opvoeders beïnvloed.

Deelnemers was oor die algemeen dankbaar vir departementele dokumentasie wat voorskrifte en riglyne oor die akademiese inhoud wat leerders moet bemeester gee. Een deelnemer som haar belewenis van haar pligte as volg op:

> *As jy goed genoeg jou beplanning gedoen het en weet wat om te doen kan jy jou irritasies self tot die minimum beperk.*

Dit was weereens vir die navorser duidelik dat beginner-opvoeders na leiding soek en dat hulle presies wil weet tussen watter grense hulle moet beweeg.

4.2.3.2 Werkgewers se pligte

Op die vraag oor watter pligte en verantwoordelikhede die werkgewer teenoor die beginner-opvoeder as werknemer het, het die deelnemers almal eerste verwys na die praktiese dinge, soos die feit dat die werkgewer die verantwoordelikheid het om aan hulle 'n salaris te betaal, aan hulle verlof toe te staan en hulle van pensioen- en mediese fondsvoordele te voorsien. Sekere deelnemers het ook aangedui dat hulle van die werkgewer verwag om opleiding in die vorm van kursusse te voorsien.

Verskeie deelnemers is nie tevrede met die vak of leerarea wat hulle moet onderrig nie. Hulle glo dat dit een van die verantwoordelikhede van die werkgewer is om die indeling so te doen dat hulle die vak onderrig waarvoor hulle opgelei is. Die deelnemers was duidelik onbewus van die feit dat die skoolhoof, as verteenwoordiger van die Staat, tesame met die skoolbestuurspan, die werksverdeling doen. Volgens een deelnemer is dit 'n groot frustrasie, want die spesifieke deelnemer moet tans 'n vak onderrig waarin hy geen opleiding het nie. In die deelnemer se eie woorde gebeur die volgende dan:

> *...maar jy kry graad 7 NW's en jy kry graad 5 NW's. Jy kry nie graad 6 nie, dit word vir 'n ander onderwyser gegee. Dan kry jy Afrikaans want... uhm... die Afrikaans is te veel vir die een onderwyser so dan deel hulle dit op tussen die ander... en... jy kry ook...*

Die meeste deelnemers het aangedui dat veiligheid en sekuriteit een van die verantwoordelikhede van die werkgewer is. In paragraaf 2.4.2 word verwys na hierdie verantwoordelikhede in die werkgewer-werknemer verhouding. Die deelnemers het in terme van sekuriteit verwys na fisiese sowel as psigiese veiligheid. Uit die analise kon die navorser duidelik agterkom dat die deelnemers verwag dat die werkgewer 'n veilige en stabiele werksmilieu moet voorsien waar beide opvoeders en leerders sekuriteit beleef. By navraag het die meeste deelnemers aangedui dat hulle, benewens die basiese pligte en verantwoordelikhede, soos hierbo genoem, nie eintlik 'n in-diepte kennis het van die pligte en verantwoordelikhede van die werkgewer nie. Een deelnemer stel dit as volg:

> *Op hierdie stadium is ek nie baie seker nie. Al wat ek weet – ek moet 'n salaris kry. Verder is daar niks waaroor ek verseker kan wees nie.*

Alhoewel wetgewing en regulasies die regte en pligte van opvoeders sowel as werkgewers uitspel (sien paragraaf 1.5 en 1.7.6), het die navorser bewus geword daarvan dat die deelnemers hulself nie as belangrik genoeg ag dat die werkgewer (ongeag of dit 'n departementele- of beheerliggaamaanstelling is) bepaalde pligte en verantwoordelikhede teenoor hulle as individue het nie. Hulle beskou hulself as deel van 'n sisteem waarin hulle ervaar dat die werkgewer bepaalde pligte en verantwoordelikhede teenoor die sisteem het; nie teenoor die individuele werknemers nie.

Dit was opmerklik dat daar 'n verskeidenheid van opvattings onder deelnemers bestaan oor wie hulle werkgewer is. Die meeste opvoeders wat in 'n departementele pos aangestel is, het geweet dat die Noordwes-Onderwysdepartement hulle werkgewer is, maar deelnemers in

beheerliggaamposte was onseker oor presies wie hulle werkgewer is. Een deelnemer se antwoord dui hierdie onsekerheid duidelik aan:

> *Die onderwysdepartement... of die ouers... (lag)... nee... (lag)... die onderwysdepartement en dan van daar af die hoof en so...*

Baie van die deelnemers in beheerliggaam-aanstellings is onder die indruk dat die hoof hulle direkte werkgewer is en dat die beheerliggaam oorkoepelend die werkgewer is. In hulle reaksie op die vraag oor wie hulle werkgewer is, het deelnemers verskeie antwoorde gegee wat die hoof, die ouers, die beheerliggaam, die Onderwysdepartement of die skoolbestuur insluit. Slegs enkeles het besef dat die skool as regspersoon in werklikheid hulle werkgewer is, met die beheerliggaam as funksionaris namens die skool. Sommige deelnemers is onder die indruk dat verskeie rolspelers as hulle werkgewer optree en dat hierdie persone of instansies elkeen 'n bepaalde funksie as werkgewer het. Volgens die deelnemers hanteer die hoof byvoorbeeld sake soos die begroting, terwyl die adjunkhoof kurrikulêre sake sal hanteer. Alhoewel 'n skool in realiteit wel so funksioneer, is die meeste deelnemers onder die wanindruk dat elkeen van hierdie individue as 'n werkgewer teenoor die beginner-opvoeder optree.

Die meeste deelnemers in beheerliggaam-aanstellings beleef aspekte rakende hulle kontrak met die beheerliggaam as negatief. Aan die een kant beskou hulle die kontrak as 'n regsdokument, waarvan die inhoud vir hulle niksseggend is omdat hulle die meeste daarvan nie verstaan nie. Aan die ander kant sien hulle die kontrak as 'n dokument wat bloot aan hulle 'n klomp voorskrifte gee. Een deelnemer stel dit as volg:

> *Daar staan net alles in wat ek nie mag doen nie.*

Die deelnemers het aangedui dat hulle werkskontrak gewoonlik net vir een jaar geldig is, om hierdie rede is hulle gedurende die akademiese jaar deurlopend bekommerd, want hulle weet nie of hulle die volgende jaar weer 'n aanstelling gaan kry nie. Die werkskontrak bied aan hulle sekuriteit, maar dit is slegs vir 'n

kort tydjie geldig en op die lang termyn is dit vir hulle 'n bron van kommer. Hulle ervaar die onsekerheid as een van die bedreigings van hulle sekuriteit.

4.2.3.3 Vakbonde

Die deelnemers se kennis van die vakbondwese en die rol wat dit in hulle loopbaan speel, was beperk. Die meeste deelnemers het aangedui dat hulle vakbonde as organisasies wat opvoeders bystaan as hulle hulp nodig het beskou; dit gebeur egter net op die opvoeder se versoek. Een deelnemer het aangedui dat hulle die onderwysvakbonde sien as organisasies waarvan die hooffunksie die voorsiening van dagboeke aan opvoeders is. Die navorser het egter tot die besef gekom dat die deelnemers meestal lede van meer gematigde vakbonde is en dat hulle die vakbonde sien as organisasies wat hulle belange op die hart dra. Alhoewel daar by die meeste deelnemers nog glad nie kontak met vakbonde was nie, het hulle aangedui dat hulle weet die vakbonde tree namens hulle op en beding namens hulle.

Die deelnemers was oor die algemeen oningelig oor die werking, samestelling en funksies van onderwysvakbonde. Verskeie deelnemers het 'n wanpersepsie van vakbonde en die wyse waarop hulle funksioneer. Hierdie deelnemers sien die vakbonde as militaristiese organisasies wat uitdagend teenoor die regering optree en ontwrigting veroorsaak. Een deelnemer stel dit as volg:

> *Ek is nie... ek is glad nie 'n "fan" van om... uh... Ja... van die manier hoe hulle dinge hanteer. Om op "strike" te gaan en dan moet die arme kinders daaronder ly. Daar is vir my geen reg daaraan nie. Daar moet 'n ander manier wees hoe 'n ou dit kan hanteer.*

'n Ander groep deelnemers beleef vakbonde as organisasies wat verwyderd is van die skool , maar wat wel 'n ondersteunende rol speel as die skool of opvoeder dit nodig het. Een deelnemer verwoord dit as volg:

> ... *So hulle is vir my groot. Al kom hulle nou nie na jou toe nie...*

In ’n poging om deelnemers se sentiment te toets, het die navorser aan hulle gevra of hulle aan ’n wettige staking oor ’n salarisverhoging sou deelneem as hulle in die posisie sou wees om so ’n besluit te neem. Dit was opvallend dat nie een van die deelnemers bereid was om voluit aan ’n staking deel te neem nie. Die deelnemers van primêre skole het oor die algemeen sterker opinies hieroor uitgespreek as die deelnemers van sekondêre skole. Die deelnemers van primêre skole het aangedui dat hulle nie die skoolkinders aan hulle eie lot kan oorlaat terwyl hulle, as opvoeders, aan ’n staking deelneem nie. Die meeste deelnemers het in hulle antwoorde na ’n middeweg probeer soek. Aan die een kant wil hulle graag die voordeel van ’n hoër salaris hê, maar aan die ander kant het hulle ’n pligsbesef tesame met ’n emosionele bekommernis oor die leerders. Almal het uiteindelik aangedui dat hulle nie die leerders sal kan los en om aan die staking deel te neem nie. Hierdie is ’n emosionele keuse en bevestig dat deelnemers nie noodwendig die kern van die vakbondwese verstaan nie.

Die navorser het besef dat beginner-opvoeders nie oor die nodige kennis rakende arbeidsaangeleenthede en vakbonde beskik nie en dat dit vir hulle iets vaag en onduidelik is. As gevolg van hierdie onkunde beskou hulle vakbonde vanuit ’n emosionele perspektief. Hulle ervaar teenstrydige emosies ten opsigte van vakbonde op grond van mediaberigte wat sekere vakbonde uitbeeld as militaristiese organisasies wat massa-optrede van hulle lede verwag. Die deelnemers kan hulle nie met hierdie tipe optrede assosieer nie en dit veroorsaak dat hulle verward en selfs bang raak oor hulle betrokkenheid by vakbonde.

Die analise van data het getoon dat beginner-opvoeders ’n baie basiese kennis van die vakbondwese en die funksies en werking van vakbonde het. Die deelnemers aan hierdie studie het getoon dat hulle nie die prosedure van kollektiewe bedinging, onderhandeling en moontlike industriële aksie verstaan nie. Volgens hulle persepsies funksioneer vakbonde onafhanklik en hulle bring opvoeders net van tyd tot tyd op hoogte van vordering of die stand van sake. Die deelnemers sien die vakbonde hoofsaaklik in dieselfde lig as wat hulle die werkgewer sien – ’n entiteit wat iewers ver van hulle funksioneer en nie werklik

kontak met die individu het nie. Die data-analise het gewys dat deelnemers hulself as individue sien wat verwyderd van die vakbonde as organisasies staan. Die deelnemers neem kennis van die vakbond se optredes, aksies en voorstelle, maar is onder die indruk dat dit nie noodwendig individuele lede beïnvloed nie. Die meeste deelnemers het byvoorbeeld aangedui dat hulle nie aan 'n staking sal deelneem nie, selfs al is dit 'n wettige, beskermde staking wat deur vakbonde afgekondig word en wat alle lede raak. Verskeie deelnemers het ook aangedui dat salarisonderhandelinge hulle nie raak nie en dat hulle tevrede is met die jaarlikse salarisaanpassings. Die navorser het onder die indruk gekom dat deelnemers apaties teenoor vakbonde staan en hulle nie werklik as onderwysvennote sien nie.

Dit was ook duidelik uit die analise van die data dat die deelnemers 'n staking sien as 'n militaristiese optrede wat optogte, vandalisme en gewelddadige massa-aksies insluit. Hulle sien dit as 'n situasie waarin die vakbond sekere eise stel en as daar nie aan die eise voldoen word nie, sal die vakbond oorgaan tot gewelddadige massa-aksie. Dit is vir deelnemers 'n skrikwekkende beeld waarmee hulle nie kan assosieer nie en daarom verkies hulle om apaties teenoor vakbonde te staan. Deelnemers sien vakbonde eerder as 'n bedreiging van hulle sekuriteit as organisasies met die hoofdoel om opvoeders te ondersteun.

In aansluiting hierby, het die navorser die deelnemers se belewenis van die beheer en bestuur by hulle onderskeie skole probeer vasstel. Hierdie analise sal in die volgende paragraaf bespreek word.

4.2.4 Beheer en bestuur

Dat deelnemers oor 'n gebrekkige kennis van die skoolbeheer en –bestuur beskik, het duidelik uit die data-analise geblyk. Die deelnemers was onseker oor die presiese struktuur, samestelling en funksies van onder andere die skoolbestuur, die beheerliggaam, die Onderwysdepartement en die skool se gedragskode vir leerders. Hierdie komponente sal vervolgens bespreek word.

4.2.4.1 Die beheerliggaam en die skoolbestuur

Die analise van data het duidelik aangetoon dat deelnemers oningelig is oor die meeste aspekte rakende die beheerliggaam. Die deelnemers was onseker oor wie die beheerliggaam is, hoe die beheerliggaam saamgestel is, wat die funksies van ʼn beheerliggaam is en watter rol die beheerliggaam in hulle, as beginner-opvoeders, se professionele lewe speel. Een deelnemer se bewoording dui hierdie onkunde aan:

> *Uhm... an SGB... uhm... unless I'm mistaken, parents can be part of the SGB. Am I correct?*

Volgens verskeie deelnemers is die beheerliggaam ʼn komitee wat sekere aspekte van die skool beheer. Hierdie deelnemers meen dat die beheerliggaam aspekte soos finansies en infrastruktuur hanteer, maar dat hulle niks te doen het met die dag-tot-dag funksionering van die skool nie. Volgens hierdie deelnemers is die beheerliggaam ʼn klompie onbekende individue wat iewers ʼn rol speel met betrekking tot die skool. Die beginner-opvoeders kry egter nie veel met die beheerliggaam te doen nie, daarom is hulle nie baie betrokke by die beheerliggaam se aktiwiteite nie. Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle die beheerliggaam as die dissiplinêre arm van die skool sien; gevolglik word alle dissiplinêre gevalle wat opvoeders nie in die klas kan hanteer nie, na die beheerliggaam verwys.

Die navorser het tot die slotsom gekom dat die deelnemers nie die beheerliggaam as ʼn vennoot in die onderwys sien nie en ook nie regtig direkte ondersteuning van hulle verwag nie. Beginner-opvoeders is oningelig oor die feit dat die beheerliggaam juis die skakel tussen ouers en opvoeders is en dat een van hulle primêre funksies juis dié van ondersteuning is. Daarom behoort beginner-opvoeders die beheerliggaam juis te sien as ʼn liggaam wat daar is om hulle te ondersteun en hulle sekuriteit te beskerm. Dit is duidelik dat die deelnemers vrae en onsekerhede rondom die beheerliggaam het, maar dat hulle nie weet waar om die korrekte inligting te kry nie. Een van die vrae wat aan die deelnemers gerig

is, was om aan te dui wat hulle as die funksies van die beheerliggaam beskou. Die woorde van een deelnemer dui hulle onsekerheid in hierdie verband aan:

> *...(stilte)... ek weet nie... (lag)... Nee, ek sien dit net as... ek weet nie. Dis eintlik 'n goeie vraag want eintlik het ek baie vrae rondom die beheerliggaam gehad maar ek kon nooit die vrae presies uitdruk nie en daai vraag is eintlik 'n samevatting van alles wat 'n mens... wat ek sou wou weet.*

Uit die data-analise blyk dit dat sekere deelnemers gefrustreerd is met die gebrek aan kontak met die beheerliggaam. Hierdie frustrasie word vererger deur die deelnemers se gevoel van minderwaardigheid. Hulle voel dat hulle nie waardig is om met die beheerliggaam kontak te maak nie en verwag dat die beheerliggaam die inisiatief moet neem om kontak te maak. Een deelnemer het effens geïrriteerd opgemerk dat:

> *Wel, ek weet nie eers wie is die beheerliggaam nie en ek is nou al by die skool vir ses maande...*

Die deelnemers het aangedui dat hulle graag met die beheerliggaam sou wou kennis maak; hulle sou ook beter ingelig wou wees oor die funksies en werksaamhede van die beheerliggaam. Die navorser interpreteer die gebrek aan kontak met en kennis van die beheerliggaam as een van die faktore wat bydra tot die beginner-opvoeder se gebrek aan sekuriteit. Die feit dat die deelnemers graag wil kontak maak, is 'n aanduiding dat hulle ongemaklik is met die huidige situasie en dit graag wil verander.

4.2.4.2 Die gedragskode vir leerders

Die analise van die data het getoon dat beginner-opvoeders by sekondêre skole meer waarde aan die gedragskode vir leerders heg; hulle sal dit eerder as instrument vir dissipline gebruik as deelnemers by primêre skole. Volgens die data-analise het dit weereens geblyk dat daar twee groepe onder die deelnemers in terme van kennis van die gedragskode bestaan. Aan die een kant is daar die

deelnemers wat aangedui het dat hulle oor ’n goeie kennis van die gedragskode beskik. Aan die ander kant is daar deelnemers wat bewus is van die bestaan van ’n gedragskode, maar hulle is glad nie vertroud met die inhoud daarvan nie. Dit was opvallend dat ’n meganisme soos die gedragskode, wat een van die primêre instrumente is om sekuriteit in skole te verseker, grotendeels vir ’n groot groep deelnemers ’n onbekende dokument is. Volgens verskeie deelnemers is die gedragskode ’n stel reëls wat voorkoms en gedrag voorskryf en dissipline in die skool beheer. Deelnemers is nie bewus van die beskerming en ondersteuning wat die gedragskode aan hulle bied nie. Dit was duidelik dat slegs enkele deelnemers bewus is van die prosedures en beleide wat deel uitmaak van die gedragskode. Twee deelnemers sien die doel van ’n gedragskode by ’n skool as volg:

> *Ek dink dis maar daai... uhm... uhm... orde te handhaaf. Dis half jou platform hoe om half ’n situasie te hanteer.*

> *Ja... (sug)... om te probeer om dissipline te handhaaf. Reg deur die... om vir hulle te sê... om vir hulle ’n riglyn te gee oor hoe hulle moet lyk en optree en wat is verkeerd, wat is reg en die straf daarvolgens.*

Op die vraag of die deelnemers die gedragskode gebruik in hulle daaglikse hantering van leerders, het verskeie deelnemers aangedui dat hulle dit glad nie gebruik nie, omdat hulle nie vertroud is met die inhoud daarvan nie. Een van die groot probleme waarmee beginner-opvoeders te doen kry, is die hantering van wangedrag. Dit is ironies dat beginner-opvoeders juis die instrument wat aan hulle sekuriteit in terme van die hantering van byvoorbeeld wangedrag gee, nie gebruik nie; hulle verduur eerder wangedrag. Wat egter verblydend is, is dat verskeie deelnemers te kenne gegee het dat hulle wel die gedragskode se inhoud goed ken en gebruik in hulle daaglikse interaksie met leerders. Hierdie deelnemers het aangedui dat die gedragskode ’n baie handige instrument is in die hantering van wangedrag. Hulle verwys leerders wat oortree na die inhoud en riglyne van die gedragskode en na die feit dat hulle oortree. Indien beginner-opvoeders bewus is van die inhoud van die gedragskode en die prosedures wat

daarin beskryf word, sal dit hulle eie hantering van dissipline in die klaskamer soveel vergemaklik. ʼn Gedissiplineerde skoolmilieu dra by tot ʼn opvoeder se gevoel van sekuriteit.

Daar is ʼn groot mate van onkunde by beginner-opvoeders oor ʼn verskeidenheid aspekte. Die teoretiese kennis oor hierdie aspekte verskil van die werklike belewenis van deelnemers. Hierdie belewenis van deelnemers in die werksituasie by skole sal vervolgens bespreek word.

4.3 Belewenis

Die data-analise het duidelik getoon dat die belewenis van deelnemers direk in teenstelling met die kennis van deelnemers staan. Die kennis, rakende ʼn verskeidenheid onderwerpe, waaroor die deelnemers beskik, wissel van onvoldoende basiese kennis tot ʼn grondige in-diepte kennis. Hierdie kennis vorm ʼn teoretiese raamwerk vir die onderwysmilieu waarin beginner-opvoeders hulle bevind. Tydens die onderhoude was dit egter duidelik dat die belewenis van beginner-opvoeders in praktyk baie verskil van hierdie teoretiese agtergrond. Die meeste deelnemers ervaar hierdie verskil tussen die dag-tot-dag belewenis en die teoretiese kennis as ʼn sogenaamde praktykskok.

Die meeste deelnemers toon aan dat hulle glad nie voorbereid was op die onderwysberoep nie, daarom beleef hulle in hulle daaglikse roetine sekere irritasies, frustrasies en stresfaktore. Alhoewel verskeie deelnemers aangedui het dat hulle bewus is van sekere beskikbare ondersteuningstrukture, was dit duidelik dat deelnemers nie van die volle omvang van al die beskikbare ondersteuningstrukture bewus is nie.

4.3.1 Stresfaktore

Op grond van die analise van die data onderskei die navorser tussen minder ernstige irritasies en frustrasies en meer ernstige stresfaktore. Op die vraag oor watter irritasies en frustrasies deelnemers as opvoeders by hulle skole ervaar, was daar ʼn groot verskeidenheid en uiteenlopende reaksies. Irritasies en frustrasies

wat genoem is, sluit onder andere die optrede van sekere kollegas, die onderdrukking van inisiatief, ŉ gebrek aan onderrigmedia, sportafrigting, onvoldoende infrastruktuur, leerareas wat hulle moet onderrig en ŉ gebrek aan respek in. Die navorser het egter die drie belangrikste faktore wat deelnemers as irritasies of frustrasies beleef geïdentifiseer as administrasie en werksdruk, leerderwangedrag en die rol van ouers. Die deelnemers het aangedui dat dit korttermynfaktore is wat ŉ negatiewe effek op hulle het, maar dat dit nie noodwendig ŉ ernstige, langdurige uitwerking op hulle het nie. Hulle ervaar dit as onderbrekings of struikelblokke wat hulle normale funksionering as opvoeders strem. Dit is egter faktore wat in die meeste gevalle dadelik hanteer en uit die weg geruim kan word. Alhoewel die meeste van hierdie faktore, volgens die analise, herhalend voorkom, het die individuele voorvalle of situasies nie ŉ ingrypende invloed op die sekuriteit van die deelnemers nie. Hulle ervaar en aanvaar dit as deel van hulle taak as opvoeders. Uit die analise van data was dit egter vir die navorser duidelik dat hierdie sogenaamde klein en irrelevante irritasies en frustrasies ŉ groter bedreiging van sekuriteit inhou as wat deelnemers besef en voorgee. Die lyftaal en uitlatings van die deelnemers het aangedui dat hulle moedeloos is oor sekere voorvalle of situasies. Die herhalende aard van hierdie sogenaamde onbenullige irritasies, byvoorbeeld wangedrag, sal op die lang termyn ŉ invloed op opvoedersekuriteit hê.

Deelnemers het aangedui dat daar, benewens die daaglikse irritasies en frustrasies, wel faktore is wat hulle as meer ernstig beleef. Sodanige stresfaktore, anders as die dag-tot-dag irritasies, is faktore wat ŉ direkte invloed op die sekuriteit van die beginner-opvoeder het. Dit is daardie faktore wat nie eers na herhaling ŉ invloed het nie, maar die beginner-opvoeder onmiddellik ontstel, gespanne maak en ŉ invloed op hulle normale funksionering as opvoeder het.

Die deelnemers het aangedui dat hulle sekere situasies beleef wat veroorsaak dat hulle in die nag daaroor wakker lê; wat ŉ ingrypende invloed op hulle lewe het. Van die faktore wat hulle beleef as stresfaktore, is bekommernis oor die

korrektheid en volledigheid van hulle administrasie; ernstige wangedrag van leerders; en die bekommernis oor of hulle hulle taak as opvoeder behoorlik verrig.

Die bespreking wat volg handel oor die belangrikste stresfaktore wat in die data-analise geïdentifiseer is, in ag genome die mate waartoe dit die sekuriteit van beginner-opvoeders beïnvloed.

4.3.1.1 Administrasie

Tydens die onderhoude het al die deelnemers aangedui dat hulle vak- en algemene administrasie sowel as werksdruk as irritasies en frustrasies beleef. 'n Algemene gevoel onder deelnemers is dat administrasie 'n onnodige las op hulle plaas. Deelnemers by primêre skole het hierdie las meer intens beleef as deelnemers by sekondêre skole. Die navorser lei af dat dit veral vir vroulike deelnemers van primêre skole belangrik is dat hulle administrasie netjies, volledig en korrek moet wees. Die meeste van die deelnemers het aangetoon dat hulle nie die sin kan insien van die hoeveelheid administrasie wat van hulle verwag word nie. Die deelnemers verwys onder andere na vorms, lyste en lêers wat voltooi moet word, sonder dat hulle begryp waarom dit gedoen moet word. Een deelnemer se bewoording dui hierdie irritasie aan:

> *...hulle gee voorskrifte van die boeke moet so lyk en die lêers moet so lyk en mens moet dit volg want as jy die nie volg nie en hulle sê vir jou : "Nou maar hoekom doen jy dit nie?" dan... ja... mens... hulle... ja. Mens moet nou maar net dit wat hulle vir jou sê om te doen, dit maar doen. Partykeer is dit belaglik en...*

Die deelnemers het ook aangedui dat hierdie administrasie so omvangryk is en soveel tyd in beslag neem, dat hulle nie genoeg tyd aan ander aspekte soos voorbereiding en selfs onderrig in die klas kan spandeer nie. Dit is ontstellend om te hoor dat sekere opvoeders tydens klasperiodes besig is met vakadministrasie ten koste van aktiewe onderrig. Die navorser het ook tot die slotsom gekom dat daar 'n mate van onkunde onder deelnemers rakende skool- en vakadministrasie

bestaan. Behalwe dat hulle onkundig voorkom oor die noodsaaklikheid van korrekte en noukeurige administrasie, is hulle ook onkundig oor die praktiese implikasies daarvan.

Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle as opvoeders opgelei is om in die klas onderrig te gee en dat al hierdie administrasie deur iemand anders gedoen behoort te word. Een deelnemer het selfs voorgestel dat daar vir elke opvoeder 'n assistent aangestel moet word om die administrasie te hanteer. Die meerderheid van die deelnemers het ook aangedui dat, benewens die hoeveelheid administrasie en die tyd wat daaraan spandeer word, hulle bekommerd is oor die korrektheid en volledigheid van hulle administrasie. Beginner-opvoeders wil graag van die begin af alles reg doen en poog om senior personeel tevrede te stel in dit wat hulle doen. Aangesien beginner-opvoeders onseker is oor presies wat van hulle verwag word, is dit vir hulle 'n stresvolle situasie wanneer hulle besig is met administrasie en sal hulle, selfs nadat die administrasie afgehandel is, nog steeds bekommerd wees of hulle dit goed genoeg gedoen het en of die persone wat moderering of kontrole doen tevrede gaan wees. Een deelnemer verwoord sy ervaring hiervan as volg:

> *Admin!... om my "files"... om my lêers reg te kry... om... om seker te maak... uhm... toetse is gemerk. Om seker te maak jou boeke is gemerk... om... dis... dis vir my die grootste ding... ja.*

'n Verdere bron van irritasie onder die deelnemers is die teenstrydige opdragte wat hulle rakende hulle administrasie ontvang. Die deelnemers ervaar dat die Onderwysdepartement sekere instruksies deurgee, maar dat dit verskil van die instruksies van vakhoofde of wenke van kollegas. Hierdie verwarring lei tot 'n gevoel van hulpeloosheid, wat uiteindelik 'n negatiewe uitwerking op opvoedersekuriteit het. Die navorser lei af dat die deelnemers die administratiewe deel van hulle beroep baie meer positief sal ervaar as hulle verstaan wat die doel, funksie en agtergrond van hierdie administrasie is. Tans beleef hulle dit as 'n onnodige mors van tyd wat geen doel dien nie. 'n Verdere faset rondom

administrasie wat die deelnemers as ’n stresfaktor beleef is die feit dat die administrasie nooit ophou nie. Hulle ervaar dat sodra een administratiewe taak afgehandel is, daar weer ’n nuwe een is of dat daar dan selfs meer as een taak gelyktydig afgehandel moet word. Die deelnemers het gemeld dat hulle nooit ’n periode van rus tussen administratiewe take kry nie. Dit is nie net fisies uitputtend nie, maar lei daartoe dat die deelnemers nooit kans kry om spreekwoordelik af te skakel nie. Selfs wanneer hulle nie fisies besig is met administratiewe take nie, is hulle bekommerd daaroor en dink hulle deurentyd daaraan. Dit lei tot ’n psigiese moegheid wat uiteindelik negatief inwerk op die sekuriteit van die deelnemers.

Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle die kombinasie van administrasie, voorbereiding vir onderrig, onderrig en buitemuurse aktiwiteite as werksdruk ervaar. Hulle voel vir hulle asof hulle geen privaatlewe of tyd vir hulself het nie. Alles wat hulle doen of waarmee hulle besig is, gaan net oor die skool en dit beïnvloed hulle negatief. Deelnemers wat reeds in hulle tweede of derde jaar van onderrig is, het aangedui dat hierdie gevoel van werksdruk of praktykskok wel verbeter met ervaring. Alle deelnemers het aanvanklik hierdie gevoel van magteloosheid of moedeloosheid ervaar, maar het ook aangedui dat die manier hoe mens dit hanteer met verloop van tyd verbeter.

4.3.1.2 Wangedrag

Die data-analise het die deelnemers se onderskeid tussen minder ernstige en ernstige wangedrag uitgewys. Die algemene ervaring van die deelnemers van leerders, is dat hulle individue is wat geen dissipline het nie en dat hierdie leerders hulle gereeld skuldig maak aan wangedrag. Hulle beleef leerders oor die algemeen as disrespekvol, arrogant en ongeskik en die meeste leerders steur hulle nie aan klas- en skoolreëls nie, gee nie hulle samewerking nie en doen ook nie huiswerk nie. Omdat die deelnemers hulle klasse en individuele leerders as ondissiplineerbaar beleef, probeer hulle nie om dissipline af te dwing nie. Verskeie deelnemers het uitdagend gesê dat hulle die skoolbestuur,

beheerliggaam en selfs die Onderwysdepartement uitdaag om hulle klas te kom hanteer en te kyk of hulle dissipline kan afdwing. Een deelnemer druk haar frustrasie as volg uit:

> *...I challenge... I challenge any individual who says : "No!". Let them come. Take my class especially this year. Take them and go and talk them into behaviour.*

Aansluitend tot leerders se wangedrag en gebrek aan dissipline, is die deelnemers gefrustreerd oor die gebrek aan meganismes om minder ernstige wangedrag te hanteer. Verskeie deelnemers het aangedui dat die feit dat hulle nie lyfstraf mag toedien nie, hulle hantering van dissipline beperk. Volgens die deelnemers het 'n verbale vermaning geen effek op 'n leerder nie. Een deelnemer verwoord dit as volg:

> *Partykeer voel jy jy wil 'n kind ruk dat sy tande klap en dan haal jy maar net diep asem en draai om en dit... (lag)... dan dink jy, wat anders kan ek doen? Daar's nie regtig iets anders wat jy kan doen om 'n kind te straf wat... (lag)... wetlik reg is nie... (lag)...*

Verskeie deelnemers het aangetoon dat hulle erge frustrasie ervaar, want wanneer hulle leerders aanspreek en berispe oor wangedrag, maak die leerder hom direk daarna weer skuldig aan soortgelyke wangedrag. Die deelnemers se gevoel van moedeloosheid word verhoog deurdat daar klaarblyklik niks aan die leerder se wangedrag gedoen kan word nie. Verder dui die deelnemers aan dat selfs die skoolbestuur en die skoolhoof niks aan hierdie wangedrag kan doen nie en dat leerders maar net voortgaan met die wangedrag. Die deelnemers het ook daarop gewys dat kontak met ouers ook nie noodwendig die probleem oplos nie, omdat die oorsprong van die gebrek aan dissipline tuis is; ouers kan ook nie hulle kinders dissiplineer nie. Een deelnemer se frustrasie word as volg verwoord:

...of daar moet gesê word as 'n kind jou 'n probleem gee, bel jy die ouers want dan gaan jy byvoorbeeld hoof toe, dan sal die hoof met hom praat of wat ookal maar dit kom nooit op 'n oplossing nie.

Die deelnemers voel dat hulle misluk in hulle taak as opvoeders omdat hulle nie daarin slaag om respek en dissipline aan die leerders te leer nie. Volgens die deelnemers gee die wangedrag van een leerder aanleiding tot 'n reeks gebeure wat die dissipline in die klas ondermyn. Terwyl die deelnemer besig is om een leerder aan te spreek oor wangedrag, gebruik ander leerders die geleentheid om op hulle beurt die grense van dissipline te toets. Sodra die opvoeder dan weer op hulle fokus, dien dit as sneller vir ander leerders om hulle skuldig te maak aan wangedrag. Hierdie situasie het 'n sneeubal-effek en die uiteinde is dat die opvoeder geen beheer oor die leerders het nie. Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle al by meer as een geleentheid uit die klas moes loop om hulleself tot bedaring te bring, of om by kollegas hulp te gaan vra met die hantering van hulle klasse. Hierdie tipe uitdaging van gesag beïnvloed die sekuriteit van die opvoeder negatief en veroorsaak 'n emosionele las op die skouers van die opvoeder. Die woorde van een deelnemer stel hierdie frustrasie en gevoel van magteloosheid baie duidelik:

Dit het 'n baie groot invloed, want dit maak van onderwysers lelike mense, partymaal. Partymaal raak jy so vol haat dat jy voel as jy nie nou net uit... bietjie asem gaan haal nie dat... Kinders word nie opgevoed soos in nie... Hulle is disrespekvol, eerstens, so jy moet regtig baie geduld hê... dat... anders gaan jy dit verloor.

Verskeie deelnemers ervaar dat hulle alleen staan in die konflik met leerderwangedrag; hulle ontvang min of geen ondersteuning in die verband nie. Die uiteinde is dat opvoeders emosioneel beïnvloed word deurdat hulle enige konfrontasie oor wangedrag vrees en selfs vermy. Dit lei weer tot 'n gebrek aan dissipline in die klas en 'n algemene gevoel van wetteloosheid. Uiteindelik is die gevolg van hierdie aanhoudende blootstelling aan wangedrag, die gevoel van

hulpeloosheid en die gebrek aan ondersteuning, 'n ernstige bedreiging vir die sekuriteit van hierdie beginner-opvoeders.

Die deelnemers beleef ernstige wangedrag meer intens as die daaglikse minder ernstige wangedrag. Die tipe ernstige wangedrag waarna deelnemers verwys as stresfaktore, sluit onder andere vandalisme, bakleiery, dreigemente, oneerlikheid en diefstal in. Omdat die deelnemers min of geen ervaring in die hantering van ernstige wangedrag het nie, beleef hulle dit as 'n persoonlike stresfaktor en werklik ontstellend. Tydens die analise van data het die navorser in net een paragraaf die volgende verwysings gekry:

> ...*ons word gevloek, soos in jou gesig sal jy gevloek word...*
>
> *...ek het die Biologie "lab" en hulle het ingekom... hulle het goed gebreek, en dis maar net soos "whatever"... dit is nie... dit is nie... pla hulle nie.*
>
> *...terwyl die onderwyser klas aanbied sal een kind 'n ander kind se uitveër vat en daardie kind kan dit nie vat nie en daar kom 'n vuisgeveg want dit is nie soos 'n skool "fight' nie – hulle slaat mekaar.*

Die deelnemers ervaar hierdie wangedrag verder as 'n aanduiding dat leerders geen respek vir hulle het nie. Hierdie gebrek aan respek het 'n tweeledige invloed op die deelnemers. Eerstens maak dit hulle kwaad, want hulle is die respek waardig, daarom probeer hulle om wel respek by die leerders af te dwing. Dit lei tot 'n konfliksituasie waarin die leerders die opvoeder se gesag uitdaag, wat 'n direkte invloed op die sekuriteit van die opvoeder het. Dit gee aanleiding tot die tweede invloed, naamlik dat die deelnemers aan hulself begin twyfel in terme van hulle vermoë om leerders te hanteer. Hulle voel dat hulle faal in daardie komponent van hulle rol as opvoeder en dat hulle nie goed genoeg is nie. Sodra hulle in hulle eie vermoëns begin twyfel, word hulle gevoel van geborgenheid afgebreek en beleef hulle dit as 'n intense bedreiging van hulle sekuriteit. Verskeie van die vroulike deelnemers het aangedui dat wangedrag, soos vandalisme, bakleiery en afknouery hulle fisiese sekuriteit bedreig. Die

deelnemers het verder daarop gewys dat hulle nie weet hoe om sulke vorme van wangedrag te hanteer nie, veral wanneer groot hoërskoolseuns in 'n bakleiery betrokke raak. Hulle kan nie fisies tussenbeide tree nie; die seuns besef dit en hulle gaan voort asof die "juffrou" nie daar is nie. Die implikasie is dan dat die vroulike deelnemer se gesag nie erken word nie en dat sy, vanuit die leerders se perspektief, geen rol speel nie. Hierdie dames beleef 'n tipe magteloosheid en moet dan eers die hulp van 'n manlike kollega gaan inroep. As gevolg van hierdie fisiese onvermoë om 'n situasie te hanteer, voel die deelnemers dat hulle nie in staat is om gesag uit te oefen nie en dit beïnvloed hulle gevoel van sekuriteit negatief.

Die meeste deelnemers het aangedui dat hulle sukkel om voorvalle van ernstige wangedrag te verwerk en agter hulle te plaas. Die deelnemers toon aan dat hulle na 'n voorval steeds daaraan dink. Somtyds sukkel hulle selfs om in die aande te slaap omdat hulle aan spesifieke voorvalle lê en dink. Sommige deelnemers het daarvan melding gemaak dat hulle al sielkundiges moes gaan spreek om hulle te help met die verwerking van hierdie situasies. Een van die deelnemers gebruik selfs voorskrif-kalmeermedikasie om haar te help om dag-tot-dag situasies te hanteer.

Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle graag hulle gevoelens en emosies hieroor met iemand wil deel, maar dat hulle dit nie noodwendig met vriende of familielede wil deel nie, omdat hulle voel dit is 'n probleem wat by die skool hoort. Hulle ervaar dat kollegas ondersteunend in hierdie verband is, maar nie noodwendig vir hulle oplossings bied nie. Die deelnemers beleef ernstige wangedrag as 'n faktor wat 'n beduidende invloed op hulle sekuriteit het en dat hulle alleen staan in hulle hantering en verwerking daarvan.

4.3.1.3 Die rol van ouers

Die meeste deelnemers ervaar die frustrasie dat ouers onbetrokke by die skool en by hulle kinders is, behalwe wanneer hulle in konflik met die opvoeders of die skool gaan. Die deelnemers is dit eens dat ouers min of glad nie betrokke is by

die skool nie, maar wanneer die opvoeders die ouers kontak oor ŉ probleem, dan word hulle, as opvoeders, in die beskuldigdebank geplaas. Volgens die deelnemers plaas die ouers die blaam vir wangedrag of swak akademiese prestasie op die skouers van die opvoeder. Die meeste ouers ontken dat hulle kind deel van die probleem is. Wanneer beginner-opvoeders met ouers kommunikeer, word hulle gekonfronteer en daarvan beskuldig dat hulle nie in staat is om dissipline te handhaaf of leerders behoorlik te onderrig nie. Hierdie beskuldigings, selfs al is dit ongegrond, het ŉ negatiewe effek op die deelnemers, want hulle eerste reaksie is om selfondersoek te doen en te probeer vasstel of die ouer se aantygings nie gronde het nie. Die implikasie is dat opvoeders onmiddellik twyfel oor hulle eie bekwaamheid. Hierdie selfondersoek, twyfel en onbeantwoorde vrae het ŉ direkte invloed op die deelnemers se sekuriteit, want enige vorm van twyfel verlaag dadelik ŉ individu se gevoel van sekuriteit.

Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle ŉ ambivalensie beleef in hulle hantering van probleemleerders, want aan die een kant is hulle kwaad vir die leerder en wil hulle hulle gesag laat geld, maar aan die ander kant het hulle simpatie met die kind, want hulle weet die kind kry geen ondersteuning van die ouerhuis af nie en is deur hulle gedrag bloot besig om te "oorleef". Die deelnemers het ook aangetoon dat hulle die afwesigheid van ouer-ondersteuning en -leiding en die ouer as rolmodel duidelik sien in die optrede van leerders. Hierdie afwesigheid van ŉ ouer het ŉ kettingreaksie tot gevolg wat onder andere wangedrag veroorsaak, wat weer ŉ invloed op die opvoeder het en uiteindelik die sekuriteit van die opvoeder bedreig. Baie van die deelnemers voel fisies bedreig deur ouers en verwys na geleenthede waar ouers by die skool op hulle geskreeu en hulle selfs rondgeruk het. ŉ Gebrek aan fisiese veiligheid by opvoeders lei onafwendbaar tot ŉ verlaging in die gevoel van sekuriteit.

4.3.1.4 Die professionele rol van die opvoeder

Die analise van data toon dat die deelnemers baie krities oor hulself dink. Feitlik al die deelnemers het aangetoon dat hulle bekommerd is oor hulle eie prestasie as

opvoeders. Die vraag waarmee verskeie deelnemers worstel, is: "Is ek goed genoeg?" Hulle dui aan dat hulle hulle beste probeer lewer in alle fasette van onderwys, maar dat hulle onseker is of hulle beste goed genoeg is. Die woorde van een deelnemer dui hierdie onsekerheid duidelik aan:

> *...of my werk reg is. Is my lesse reg beplan? Het ek genoeg moeite gedoen om dit wat ek vir die kinders wil leer vir hulle te geleer het. Dit is vir my stres. Is die boeke klaar gemerk? Het ek die kinders nie te na gekom met die toetse nie? Het ek genoeg moeite gedoen om byvoorbeeld voor 'n toets vir hulle dit te leer sodat hulle dit reg kan oorskryf... of kan bemeester. Of ek my werk reg doen.*

'n Groot deel van die bekommernis oor of hulle werk op standaard is, gaan oor die akademiese prestasie van die leerders. Die deelnemers is gespanne oor die uiteindelike prestasie van die leerders en die feit dat dit 'n refleksie op die effektiwiteit van hulle onderrig en dus hulle professionaliteit is. Hulle is bekommerd oor die vakinhoud en of hulle die voorgeskrewe kurrikulum volledig aangebied het. Die deelnemers is verder bekommerd oor die vlak waarop hulle die kurrikulum aangebied het. Hulle twyfel of hulle genoeg tyd aan 'n spesifieke afdeling spandeer het en of hulle die afdeling in genoeg detail behandel het. Uiteindelik is die finale puntelyste van leerders vir hulle net so belangrik as die opinie van 'n vakadviseur of onderwysspesialis wat hulle werk gemodereeer het. Sekere deelnemers het ook aangedui dat hulle bang is om van die voorgeskrewe kurrikulum af te wyk of aanvullend daartoe ander aktiwiteite met leerders te doen.

Die deelnemers is onseker oor die implikasies wat kan volg as hulle nie die voorgeskrewe kurrikulum slaafs navolg nie. Van die deelnemers het aangedui dat hulle soms improviseer en addisionele vakinhoud met leerders op 'n interessante wyse hanteer, maar dat hulle na die tyd bekommerd is daaroor en wonder of daar negatiewe implikasies kan wees wat hulle as opvoeders sal raak. Omdat deelnemers bekommerd is en wonder oor hulle eie effektiwiteit as opvoeders, beïnvloed hierdie onsekerheid hulle eie sekuriteit.

Om bogenoemde redes is die deelnemers dus bang om te waag en probeer liewer doen wat aan hulle voorgeskryf is, terwyl hulle konstant wonder of hulle goed genoeg is. Die hele situasie veroorsaak dat die deelnemers nie hulle take met volle oorgawe kan verrig nie, want hulle is onseker oor hulle professionaliteit.

4.3.2 Ondersteuningstrukture

Dit was tydens die onderhoude en die analise van die data vir die navorser duidelik dat die deelnemers teenstrydige belewenisse rakende ondersteuning het. Die meeste deelnemers het aangedui dat hulle van sekere individue of organisasies, soos kollegas of sekere vakbonde ondersteuning kry, maar andersins geen ondersteuning kry nie. Hulle algemene gevoel is dat werkgewers nie voldoende amptelike ondersteuningstrukture aan beginner-opvoeders voorsien nie.

Die deelnemers het daarop gewys dat niemand onwillig is om hulle te ondersteun of by te staan nie, maar dat dit 'n eensydige proses is. Hulle beleef dit as 'n situasie waar hulle hulp en bystand ontvang as hulle daarvoor vra, maar dat daar andersins aanvaar word dat hulle geen hulp of ondersteuning nodig het nie. Die analise het getoon dat die deelnemers verskeie individue of strukture vir ondersteuning nader en dat elkeen effektiewe ondersteuning vanuit 'n ander oord ervaar. Persone en instansies waarna deelnemers verwys het as ondersteuningstrukture, sluit onder andere die hoof, die adjunkhoof, die departementshoof, kollegas, die beheerliggaam en hulle eie ouers in. Die navorser het spesifiek aan die deelnemers gevra of hulle by hulle skole 'n formele ondersteuningskanaal vir beginner-opvoeders het en die meeste deelnemers het negatief geantwoord. Wanneer die deelnemers onseker was oor enige aspek van die onderwys of 'n navraag het, het hulle in die meeste gevalle 'n meer ervare, ouer kollega genader vir raad en ondersteuning. Die deelnemers se algemene ervaring was dat hulle bewus is dat daar vir hulle ondersteuning beskikbaar is, maar dat hulle nie noodwendig die vrymoedigheid het om alle beskikbare ondersteuningsbronne te nader nie, en dat hulle volstaan met een of twee

betroubare bronne van raad of ondersteuning. Van die deelnemers het aangedui dat daar by hulle skole 'n sogenaamde mentorsisteem is en dat 'n spesifieke senior personeellid aan hulle toegewys is as 'n mentor. Hulle beleef hierdie as 'n effektiewe sisteem en waardeer dit wanneer hulle mentor van tyd tot tyd navraag oor hulle welstand doen, alhoewel verskeie deelnemers aangedui het dat hulle eerder navrae tot ander kollegas sal rig as tot hulle mentor. Alhoewel die deelnemers die gebrek aan formele ondersteuningstrukture as 'n probleem beleef, lei die navorser uit die deelnemers se reaksies af dat dit nie 'n beduidende invloed op opvoedersekuriteit het nie. Die meeste deelnemers beleef dit nie as 'n bedreiging van sekuriteit nie.

4.3.3 Roeping

Alhoewel dit nie een van die navorser se navorsingsvrae tydens die insameling van data was nie, het die meeste deelnemers op een of ander stadium tydens die onderhoud verwys na die roeping wat hulle ervaar het; dit wat hulle gedryf het om opvoeders te word. Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle aanvanklik glad nie 'n loopbaan in onderwys oorweeg het nie, sommiges selfs tot laat in hulle studentejare, maar dat hulle op een of ander stadium tot die besef gekom het dat hulle bestem is om opvoeders te word. Volgens 'n hele aantal deelnemers het hulle dit as 'n Goddelike ingryping in hulle lewens ervaar. Die deelnemers noem dat dit een van die belangrikste faktore is wat aan hulle 'n gevoel van sekuriteit gee en maak dat hulle gelukkig is in hulle beroep, ten spyte van al die negatiewe faktore wat hulle sekuriteit bedreig. Dit was opmerklik dat, by die oorgrote meerderheid van die deelnemers, een of beide ouers ook opvoeders is; die deelnemers ervaar dit as 'n belangrike rede waarom hulle onderwys as loopbaan gekies het. Die navorser het intens bewus geraak van die feit dat hierdie roeping een van die sterk positiewe faktore is wat aan die deelnemers sekuriteit as opvoeders verskaf.

4.4 Samevatting

Die analise van die data het twee teenstrydige groepe aangetoon, naamlik die kennis van die deelnemers oor faktore wat hulle sekuriteit beïnvloed en die belewenis van hierdie faktore in die praktyk. Dit was duidelik dat deelnemers bewus is van sekere faktore wat hulle sekuriteit beskerm, maar dat hulle 'n gebrekkige kennis van die detailinhoud van hierdie faktore het. Hulle het ook min kennis gehad oor watter meganismes en prosedures in plek is ter ondersteuning van hulle as beginner-opvoeders. Tesame hiermee het die deelnemers aangedui dat daar verskeie faktore is wat 'n invloed op hulle gevoel van sekuriteit, in hulle professionele rol as opvoeder, het. Die deelnemers se belewenis van die werklikheid verskil van die teoretiese kennis wat hulle oor aspekte van onderwys het en hulle dui 'n negatiewe belewenis van verskeie faktore aan. Hierdie faktore het reeds 'n invloed of dreig om 'n invloed te hê op die deelnemers se sekuriteit. Oor die algemeen beleef die deelnemers 'n redelike mate van sekuriteit, maar hulle gevoel van sekuriteit kan baie verhoog word deur hulle kennis van onder andere regsdeterminante en ondersteuningstrukture te verhoog, en deur hulle te bemagtig om bedreigende situasies korrek en effektief te hanteer.

Die navorser se doel was om te bepaal of deelnemers oor die algemeen sekuriteit, wat beide fisiese en psigiese sekuriteit insluit, ervaar in hulle rol as opvoeders. Van die vrae wat die navorser gestel het, was direk daarop gemik om te bepaal watter faktore die deelnemers as bedreigings van sekuriteit beleef en watter faktore hulle sekuriteit beskerm. Die deelnemers is ook gevra om te onderskei tussen fisiese en psigiese sekuriteit. In terme van fisiese sekuriteit, het die meeste deelnemers aangedui dat hulle veilig voel in die skoolmilieu en in hulle rol as opvoeders. Enkele vroulike deelnemers het wel aangedui dat hulle somtyds onveilig voel as hulle buite skoolure op die skoolterrein met skoolwerk besig is, maar dat dit nie 'n groot invloed op hulle gevoel van fisiese sekuriteit het nie. Die deelnemers was oor die algemeen baie tevrede met die infrastruktuur by hulle skole wat veiligheid verseker. Die deelnemers het verwys na kameras in klasse, veiligheidsheinings, toegangshekke met toegangsbeheer en veiligheidswagte.

Aan die psigiese kant het verskeie deelnemers aangedui dat verskeie faktore in 'n mindere of meerdere mate hulle sekuriteit bedreig. Die deelnemers se algemene ervaring was dat hulle 'n redelike mate van sekuriteit beleef in hulle rol as opvoeders, maar dat daar wel faktore is wat hierdie sekuriteit bedreig en dat hierdie faktore aangespreek behoort te word. Sekuriteit is die een enkele komponent wat gebou is op kennis en die belewenis van die opvoeder tot 'n groot mate bepaal, daarom is dit die deurlopende tema van hierdie studie. Alhoewel die deelnemers nie noodwendig oor die nodige kennis beskik nie, bied faktore soos wetgewing, vakbonde, beheerliggame en leerdergedragskodes sekuriteit aan beginner-opvoeders. Die teendeel hiervan is die belewenis van deelnemers dat verskeie faktore, soos wangedrag, administrasie, ouers en die verwagtinge wat aan hulle gestel word, hulle sekuriteit bedreig. Beide die beskerming wat gebied word en die bedreigings wat ervaar word, verwys na sekuriteit.

5 Hoofstuk 5 – Bevindings en aanbevelings

5.1 Inleiding

Die sentrale doelwit van hierdie studie (sien paragraaf 1.10) was om te bepaal wat die aard van die sekuriteit van beginner-opvoeders as werknemers is, met spesifieke verwysing na onderwysregtelike faktore. In hoofstuk 2 is die regsdeterminante wat 'n invloed op sekuriteit het deur middel van 'n literatuurstudie bespreek. Die navorser het hier aangedui watter wetgewing en regsbeginsels 'n invloed op die sekuriteit van beginner-opvoeders het (sien paragraaf 2.2, 2.3 en 2.4). Tydens die empiriese studie het die navorser tot die slotsom gekom dat die deelnemers 'n gebrek aan kennis rakende hierdie regsdeterminante het. Die navorser het probeer vasstel wat die deelnemers se belewenis rondom die invloed van hierdie regsdeterminante in hulle rol as opvoeder is (sien paragraaf 4.2.1 en 4.2.2). Hierdie kennis en belewenisse is in hoofstuk 4 bespreek.

'n Volgende doelwit was om beginner-opvoeders as werknemers se arbeidsregtelike belewenis van sekuriteit te bepaal. Die literatuurstudie in hoofstuk 2 spreek hierdie arbeidsregtelike aspekte aan (sien paragraaf 2.4) Tydens die onderhoude en die analise van die data het die navorser hierdie arbeidsregtelike aspekte, wat in hoofstuk 4 bespreek is, uitgelig (sien paragraaf 4.2.3). Verdere doelwitte van hierdie studie was om te bepaal watter onderwysregtelike faktore 'n rol in die beginner-opvoeder se sekuriteit speel en om te bepaal watter rol die reg kan speel om beginner-opvoeders as werknemers se sekuriteit te verhoog. Die literatuurstudie in hoofstuk 2 gee die teoretiese agtergrond rakende hierdie doelwitte (sien paragraaf 2.3). Die kennis en belewenis van beginner-opvoeders met betrekking tot onderwysreg en opvoedersekuriteit word in hoofstuk vier bespreek (sien paragraaf 4.2 en 4.3).

5.2 Bevindings

Tydens die empiriese studie het die navorser ondersoek na twee groepe, naamlik kennis en belewenis, ingestel en sewe kategorieë, naamlik wetgewing,

onderwysreg, arbeidsverwante aspekte, beheer en bestuur, stresfaktore, ondersteuningstrukture en roeping, is geïdentifiseer. Sekuriteit as deurlopende tema het duidelik na vore gekom. Die samevattende bevindinge rakende hierdie groepe, kategorieë en die deurlopende tema sal vervolgens bespreek word. In die bespreking van die bevindinge sal die deurlopende tema van sekuriteit nie as 'n aparte onderwerp bespreek word nie; dit word deurlopend as deel van die bevindinge bespreek.

5.2.1 Kennis

Tydens die empiriese studie is bevind dat beginner-opvoeders nie voldoende kennis het rakende verskeie aspekte wat hulle as werknemers en opvoeders raak nie. Hierdie aspekte sluit regsdeterminante, regte en pligte, arbeidsverwante faktore en die hantering van dissipline in terme van gedragskodevoorskrifte in.

5.2.1.1 Wetgewing en Onderwysreg

Beginner-opvoeders beskik oor 'n basiese kennis van die regsdeterminante wat in hoofstuk 2 uiteengesit is (sien paragraaf 2.2, 2.3 en 2.4). In die genoemde paragrawe is die wetgewing in detail bespreek en is die invloed van regsdeterminante soos die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) en die Handves van Menseregte, Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998), die Personeeladministrasie-maatreëls, die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (27 van 1996) en die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (31 van 2000) aangedui. Kennis van hierdie regsdeterminante is egter nie voldoende om as beskerming van beginner-opvoeders se sekuriteit te dien nie. Beginner-opvoeders is bewus van die bestaan van wetgewing, maar is oningelig oor die inhoud, funksie, werking en toepassing van hierdie wetgewing op hulle. Volgens meeste deelnemers is die redes vir hierdie onkunde gebrekkige opleiding by tersiêre instellings sowel as 'n tendens onder onderwysstudente dat regsaspekte wat tydens hulle studies aangespreek word nie so belangrik soos die vakinhoudelike van die leerarea wat hulle bestudeer, is nie. Daar is bevind dat beginner-

opvoeders se kennis van die Grondwet en die Handves van Menseregte (sien paragraaf 4.2.1.1), die Suid-Afrikaanse Skolewet (sien paragraaf 4.2.1.2) en die Personeeladministrasie-maatreëls (sien paragraaf 4.2.1.3) onvoldoende is om aan hulle sekuriteit te bied en aan hulle 'n gevoel van geborgenheid te verleen. Beginner-opvoeders is ook oningelig oor regte en pligte, beide hulle eie regte en pligte (sien paragraaf 4.2.3.1) sowel as die van hulle werkgewer (sien paragraaf 4.2.3.2). In hoofstuk 2 is aangedui dat beide die werkgewer en werknemer se regte en pligte in beide onderwys- en arbeidswetgewing bepaal word (sien paragraaf 2.2.5, 2.3 en 2.4). Onkunde oor hierdie wetgewing lei tot 'n onsekerheid oor presies wat van hulle verwag word en oor watter regte hulle beskik. Die onsekerheid strek verder, aangesien beginner-opvoeders ook onseker is oor watter regte en verpligtinge hulle werkgewer het; dus weet hulle nie wat hulle van die werkgewer kan verwag nie. Hierdie onsekerheid is 'n bedreiging vir beginner-opvoeders se sekuriteit. Beginner-opvoeders beleef dit dat leerders se regte oorbeklemtoon word en dat hulle eie regte, as opvoeders, nie erken word nie. Hierdie gebrek aan kennis en gevoel van onregverdigheid teenoor hulle lei tot 'n afname in geborgenheid. Verskeie beginner-opvoeders beleef 'n wanbalans tussen die regte van leerders en die regte van opvoeders. Die persepsie is dat leerders se regte oorbeklemtoon word en opvoeders se regte nie erken word nie (sien paragraaf 4.2.1). In hoofstuk 2 word die Handves van Menseregte bespreek en word aangedui dat almal gelyke regte het (sien paragraaf 2.2.2). Beginner-opvoeders is uiters sensitief vir die regte van leerders en probeer om hierdie regte op alle vlakke te respekteer. In kontras hiermee is dit egter beginner-opvoeders se belewenis dat 'n groot hoeveelheid leerders en ouers nie respek toon vir hulle, as opvoeders, se regte nie. Hierdie situasie lei dikwels tot konflik en dit dien as bedreiging vir beginner-opvoeders se sekuriteit.

5.2.1.2 Arbeidsverwante aspekte

Die meeste beginner-opvoeders wat aan die studie deelgeneem het, staan apaties teenoor die arbeidsverwante aspekte rakende hulle rol as opvoeders (sien paragraaf 4.2.3). Arbeidswetgewing en aspekte rakende die werkgewer-werknemer verhouding, is in hoofstuk 2 bespreek (sien paragraaf 2.4). Daar is die

regte, pligte en verantwoordelikhede van beide partye uiteengesit. Benewens die feit dat beginner-opvoeders dikwels onkundig is oor presies wie hulle werkgewer is, is van hulle ook nie bewus van watter verpligtinge hulle werkgewer teenoor hulle as werknemers het nie. Beginner-opvoeders voel minderwaardig in hulle rol en probeer net oorleef, sonder dat hulle poog om hulle kennis rakende die werkgewer-werknemerverhouding te verhoog of om die ondersteuning te gebruik wat die werkgewer kan bied.

Beginner-opvoeders in beheerliggaam- sowel as departementele aanstellings beleef ŉ afstand tussen hulself en hulle werkgewer. Hulle voel nie dat hulle waardig is om die werkgewer te nader vir hulp of ondersteuning nie. Beginner-opvoeders is te dankbaar om ŉ werk te hê en vermy enigiets wat ŉ invloed op hierdie diensverhouding kan hê. Een van die belangrike bedreigings vir beginner-opvoeders in beheerliggaamaanstellings, is die feit dat hulle kontrakte gewoonlik slegs vir ŉ tydperk van een jaar geldig is. Om hierdie rede is hulle voortdurend bekommerd oor die hernuwing van hulle kontrak vir die volgende jaar. By verskeie beginner-opvoeders veroorsaak hierdie onsekerheid, tesame met swak kommunikasie met die skoolhoof en die beheerliggaam, ŉ ernstige bedreiging vir hulle sekuriteit. Beginner-opvoeders toon ŉ gebrek aan kennis van arbeidsverwante faktore (sien paragraaf 4.2.3).

In hoofstuk twee is die rol van onderwysvakbonde en aspekte soos kollektiewe bedinging, arbeidsoptrede en onbillike ontslag bespreek (sien paragraaf 2.4.2). Die meeste beginner-opvoeders verstaan nie die vakbondwese nie en hulle is onseker oor die presiese doel, funksie en werking van vakbonde. Die meerderheid van die deelnemers is verder oningelig oor die prosedures rondom arbeidsoptredes en die teorie rondom stakings. Hulle beskou stakings as ŉ emosionele kwessie en ervaar dit as ŉ tweestryd: met beter voordele aan die een kant en hulle roeping om as opvoeder die leerders se belange eerste te stel aan die ander kant. Hierdie emosionele tweestryd en onkunde oor die werking van arbeidsverwante faktore bedreig die sekuriteit van beginner-opvoeders. Deelnemers aan die studie beleef die rol en invloed van vakbonde emosioneel (sien paragraaf 5.2.1.2); hulle beleef ook ŉ ambivalensie rondom

onderwysvakbonde. Aan die een kant beskou hulle onderwysvakbonde as militaristiese organisasies en hulle voorgestelde arbeidsoptrede word gesien as teenstrydig met die roeping wat hulle ervaar om kinders te begelei tot volwassenheid. Aan die ander kant beleef hulle onderwysvakbonde as organisasies waarby hulle nie regtig belang het nie. Hulle is onseker oor die doelwitte en funksionering van onderwysvakbonde. As gevolg van hierdie onkunde distansieer die meeste beginner-opvoeders hulle van onderwysvakbonde en word die ondersteuning wat hierdie vakbonde kan voorsien nie ten volle benut nie. Die meeste beginner-opvoeders ervaar nie die sekuriteit wat 'n onderwysvakbond kan bied nie.

5.2.1.3 Beheer en bestuur

Die meeste beginner-opvoeders is bewus van die basiese diensvoordele waarop hulle geregtig is, maar dit is nie vir hulle 'n emosionele kwessie of bedreiging nie. Hulle is tevrede dat hulle 'n salaris, mediese fonds- en pensioenvoordele kry. In hoofstuk 2 is die diensvoorwaardes van opvoeders bespreek. Die navorser verwys ook daar na die wetgewing en regulasies wat hierdie diensvoorwaardes bepaal, soos die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) en die Personeeladministrasiemaatreëls (sien paragraaf 2.3.3 en 2.3.4) Verskeie beginner-opvoeders is onseker oor presies wat hulle pligte by 'n skool behels (sien paragraaf 4.2.3.1). Hierdie onsekerheid verwys onder andere na aspekte soos kurrikulêre pligte, nie-kurrikulêre pligte, die hantering van dissipline en administratiewe pligte. Ten spyte van die feit dat sekere pligte aangedui word, hetsy mondeling of skriftelik, is die meeste beginner-opvoeders onseker oor presies wat van hulle verwag word. Talle beginner-opvoeders dui aan dat hulle belangrikste plig by die skool is, waar hulle hulle beste as opvoeders wil lewer. Hiermee bedoel hulle die behoorlike en effektiewe voorbereiding van leerders op akademiese vlak. Hierdie pligsbesef is egter ook een van die groot bedreigings vir opvoedersekuriteit. Verskeie beginner-opvoeders is onseker of hulle hulle werk goed genoeg doen (sien paragraaf 4.3.1.4) en hierdie onsekerheid lei tot spanning en veroorsaak dat beginner-opvoeders oormatig tyd spandeer aan administrasie en voorbereiding, ten koste van hulself.

Aspekte rakende wetgewing en regulasies wat die gedragskode vir leerders by skole beheer, soos die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) (sien paragraaf 2.3.2) en die Riglyne vir die Gedragskode vir Leerders (sien paragraaf 2.3.2.1), is in hoofstuk 2 bespreek. Beginner-opvoeders toon ŉ gebrekkige kennis oor die daarstelling, funksies en werking van ŉ skoolgedragskode (sien paragraaf 4.2.4.2). Die gedragskode word gesien as ŉ stel reëls wat gedrag en voorkoms reguleer en die meeste beginner-opvoeders dra nie kennis oor die prosedures en voorskrifte wat in ŉ gedragskode uiteengesit word nie. Beginner-opvoeders is onseker oor die hantering van ernstige wangedrag en die prosedures rondom dissiplinêre verhore. Die leerders se ernstige wangedrag veroorsaak spanning by beginner-opvoeders, in so ŉ mate dat hulle dit as ŉ belangrike stresfaktor, wat hulle sekuriteit bedreig, ervaar. Beginner-opvoeders besef nie watter ondersteuning die gedragskode aan hulle bied in die hantering van wangedrag nie.

5.2.2 Belewenis

5.2.2.1 Stresfaktore

Beginner-opvoeders beleef verskeie minder ernstige irritasies en frustrasies in hulle daaglikse rol as opvoeders (sien paragraaf 4.3.1) wat oënskynlik nie ŉ groot uitwerking op opvoeder-sekuriteit het nie. Die realiteit is egter dat hierdie irritasies en frustrasies voortdurend plaasvind en herhalend inbreuk maak op die beginner-opvoeders se normale take as opvoeder. Die feit dat beginner-opvoeders dieselfde irritasies en frustrasies dag na dag moet hanteer, lei uiteindelik tot ŉ gevoel van moedeloosheid en magteloosheid. Beginner-opvoeders begin uiteindelik twyfel aan hulle eie vermoë om hierdie situasies te hanteer en dit het ŉ direkte negatiewe uitwerking op hulle sekuriteit. Die deelnemers beleef administratiewe werk as ŉ groot faktor wat hulle taak as opvoeders negatief beïnvloed. Beginner-opvoeders ervaar administratiewe werk, tesame met die hantering van dissipline en leerderwangedrag en kommunikasie met ouers, as onnodige aktiwiteite wat veroorsaak dat hulle nie genoegsame tyd

aan die onderrig van leerders kan spandeer nie. Bekommernis en spanning oor hierdie faktore kan gesien word as bedreigings van opvoedersekuriteit.

Benewens die irritasies en frustrasies, beleef beginner-opvoeders sekere faktore as werklike stres- of spanningsfaktore (sien paragraaf 4.3.1). Hierdie faktore het 'n direkte uitwerking op die normale funksionering van die beginner-opvoeders en is 'n groot bedreiging vir opvoedersekuriteit. Hierdie faktore is van so 'n aard dat beginner-opvoeders dit nie self kan hanteer nie en aangewese is op die hulp van ander individue of organisasies. Een van hierdie stresfaktore is die onsekerheid wat beginner-opvoeders beleef weens die twyfel in hulle eie vermoëns. Beginner-opvoeders wil graag op 'n hoë vlak funksioneer en presteer, maar twyfel voortdurend of hulle voldoen aan die standaarde wat hulle vir hulself stel. Die bekommernis is nie net op kurrikulêre vlak waar beginner-opvoeders twyfel oor hulle standaard van onderrig nie, maar ook op 'n meer persoonlike vlak, deurdat hulle twyfel of hulle suksesvol in hulle rol as opvoeder is. Beginner-opvoeders beleef dit as 'n deurlopende bekommernis wat selfs 'n invloed op hulle privaat lewens het. Hulle beleef verder 'n bekommernis rondom die administrasie wat hulle moet verrig, Aangesien hulle onseker is oor die kwaliteit en volledigheid van hulle eie administrasie en voortdurend twyfel of dit op standaard is. Omdat beginner-opvoeders nie die sin in al die administratiewe werk kan insien nie, maar tog besef dat dit van hulle verwag word, raak dit 'n faktor waaroor hulle baie wonder en dink en wat uiteindelik as 'n bedreiging van hulle sekuriteit gesien kan word. Die hantering van ernstige wangedrag en die prosedures wat gevolg moet word rakende dissiplinêre verhore is 'n verdere bron van stres en spanning vir beginner-opvoeders. Onkunde oor die hantering van ernstige wangedrag veroorsaak dat beginner-opvoeders spanning beleef wanneer hulle met sulke voorvalle gekonfronteer word. Hierdie onkunde, tesame met die spanning, bedreig die beginner-opvoeders se gevoel van sekuriteit en veroorsaak dat hulle onbekwaam voel en nie hulle taak as opvoeder behoorlik verrig nie. Dit is 'n direkte bedreiging vir opvoedersekuriteit.

5.2.2.2 Ondersteuningstrukture

Alhoewel beginner-opvoeders 'n gebrek aan formele ondersteuningstrukture by hulle skole beleef, is daar voldoende nie-formele ondersteuning van kollegas, mentors en die skoolbestuur (sien paragraaf 4.3.2). Beginner-opvoeders sou graag 'n amptelike ondersteuningskanaal en –prosedure wou hê, maar hulle beleef hulle werkgewer as 'n organisasie wat nie noodwendig op ondersteuning ingestel is nie. Hulle kry egter genoeg ondersteuning deurdat hulle die vrymoedigheid het om te vra indien hulle 'n probleem beleef. Verder word beginner-opvoeders nie bloot op hulle eie gelaat om te oorleef nie, hulle kan staatmaak op hulp, raad en ondersteuning by hulle skole. Hulle word gereken as volwaardige kollegas by skole en ervaar voldoende ondersteuning in hulle werksomgewing. Die positiewe ervaring van hierdie ondersteuning wat hulle ontvang, neutraliseer die negatiewe ervaring van 'n gebrek aan ondersteuning vanaf die werkgewer. Beginner-opvoeders se belewenis van ondersteuning in die onderwys versterk hulle gevoel van geborgenheid en sekuriteit.

5.2.2.3 Roeping

Een van die faktore wat tydens die analise van empiriese data na vore gekom het, was dat beginner-opvoeders 'n roeping ervaar het om die onderwys te betree (sien paragraaf 4.3.3). Hierdie roeping bied aan beginner-opvoeders 'n hoë mate van sekuriteit. Alhoewel die navorser dit nie as een van sy navorsingsdoelwitte gestel het nie, het die analise van die data duidelik getoon dat hierdie roeping een van die belangrikste faktore is wat beginner-opvoeders as sekuriteit beleef. Dit is die faktor wat beginner-opvoeders dryf om voort te gaan om hulle beste te lewer as opvoeders ten spyte van al die ander faktore wat 'n bedreiging vir hulle sekuriteit inhou. Roeping is onmeetbaar en moeilik om te omskryf, maar tog is dit die faktor wat daartoe lei dat beginner-opvoeders glimlag en die navorser reguit in die oë kyk wanneer hulle daaroor begin praat.

5.3 Aanbevelings

5.3.1 Aanbevelings rakende wetgewing en onderwysreg

- Om die gebrek aan kennis oor regsdeterminante aan te spreek, word aanbeveel dat Provinsiale Onderwysdepartemente werkswinkels vir beginner-opvoeders aanbied wat fokus op die beskerming wat die reg aan opvoeders bied in terme van sekuriteit.
- Tersiêre akademiese instellings moet tydens die opleiding van onderwysstudente klem lê op die rol wat regsdeterminante in terme van sekuriteit speel.
- Onderwysvakbonde se regsafdelings moet meer toeganklik gemaak word vir beginner-opvoeders. Die navorser beveel aan dat vakbonde jaarliks beginner-opvoeders deur middel van nuusbriewe inlig oor die dienste wat hulle lewer en aan hulle 'n uitnodiging rig om van hierdie dienste gebruik te maak.
- Provinsiale Onderwysdepartemente en beheerliggame as werkgewers moet jaarliks 'n bewusmakingsveldtog hou waartydens die regte van leerders sowel as die regte van opvoeders beklemtoon word. Beginner-opvoeders moet spesifiek daarop gewys word dat hulle regte as opvoeders nie minderwaardig is in vergelyking met die regte van leerders nie.

5.3.2 Aanbevelings rakende arbeidsverwante aspekte

- Onderwysvakbonde moet inligtingsessies aan beginner-opvoeders bied en hulle inlig oor aspekte soos kollektiewe bedinging, arbeidsoptrede, stakings en die rol van onderwysvakbonde. Tydens hierdie sessies moet die onderwysvakbonde ook klem lê op die ondersteuningstrukture wat aan beginner-opvoeders beskikbaar is.
- Werkgewers moet met die aanvang van nuwe werknemers se dienstermyn, 'n inligtingsessie aan die nuwe werknemers aanbied. Tydens hierdie sessie

moet die werkgewers hulself bekendstel en 'n agtergrond gee oor hulle samestelling, funksies en kanale wat beginner-opvoeders kan volg om hulle te kontak.

- Werkgewers moet 'n dokument aan beginner-opvoeders beskikbaar stel waarin die werkgewer-werknemer verhouding sowel as wedersydse regte, pligte en verantwoordelikhede uiteengesit word.
- Die kontrakte wat skole aan opvoeders in beheerliggaamaanstellings bied, moet deur regskenners geëvalueer word en die inhoud en betekenis van die kontrak moet met elke individuele opvoeder bespreek word.
- Skoolhoofde, tesame met beheerliggame, moet so vroeg in die skooljaar as wat prakties moontlik is aan opvoeders in beheerliggaamposte 'n aanduiding gee of hulle kontrakte vir die volgende jaar hernu sal word.
- Onderwysvakbonde moet inligtingsessies aan beginner-opvoeders aanbied waartydens die hele prosedure rondom kollektiewe bedinging en moontlik ook arbeidsoptrede verduidelik word. Klem moet spesifiek gelê word op die verskillende aspekte rondom arbeidsoptrede en die beginner-opvoeder se rol daarin.

5.3.3 Aanbevelings rakende beheer en bestuur

- Skoolbestuurspanne moet aan elke beginner-opvoeder 'n dokument beskikbaar stel waarin die regte en pligte van opvoeders in detail uiteengesit word. Hierdie dokument moet tydens die skool se induksieprogram met beginner-opvoeders bespreek word.
- Skoolbestuurspanne moet 'n induksieprogram, waartydens beginner-opvoeders bemagtig word ten opsigte van die samestelling, funksies, werking en gebruik van die skool se gedragskode ontwerp en aanbied. Tydens hierdie induksieprogramme moet klem gelê word op die praktiese toepassing van dissipline en die hantering van wangedrag. Ervare

opvoeders se ervaring en kennis moet aan beginner-opvoeders oorgedra word deur te verwys na werklike voorvalle en situasies.

- Skoolbestuurspanne moet aan elke opvoeder ŉ gedetailleerde pligstaat voorsien waarin alle pligte en verantwoordelikhede uitgespel word. Hierdie pligstaat moet volledig wees en alle komponente van kurrikulêre- sowel as nie-kurrikulêre pligte aanspreek.

- Tersiêre akademiese instellings moet tydens die opleiding van onderwysstudente, nie net fokus op vakgerigte opleiding nie, maar moet ook klem lê op aspekte wat gepaard gaan met die onderwysberoep, byvoorbeeld vakadministrasie, kontak met ouers, nie-kurrikulêre verpligtinge en die hantering van wangedrag.

- Skoolbeheerliggame moet verseker dat die infrastruktuur en sekuriteitsregulasies by skole ŉ veilige omgewing waarborg, waarin beginner-opvoeders ŉ gevoel van geborgenheid kan ervaar.

5.3.4 Aanbevelings rakende stresfaktore

- Skoolbestuurspanne moet nie ŉ senior personeellid en ŉ beginner-opvoeder in ŉ mentorsisteem koppel sonder die inset van beide partye nie. Die beginner-opvoeder moet verkieslik self ŉ senior kollega identifiseer wat as raadgewer kan optree.

- Senior personeellede wat as raadgewers vir beginner-opvoeders optree, moet tyd spandeer om beginner-opvoeders touwys te maak in die hantering van vak- en skooladministrasie.

- Skole moet ŉ senior personeellid (departementshoof of adjunkhoof) aanwys wat beheer moet neem oor dissiplinêre aangeleenthede. Hierdie personeellid moet ŉ inligtingsessie aan beginner-opvoeders aanbied, waartydens hulle ingelig word oor alle aspekte rondom die hantering van wangedrag sowel as die prosedures wat gevolg moet word in die geval van dissiplinêre verhore.

- Beginner-opvoeders moet aktief betrek word by formele dissiplinêre verhore as deel van die dissiplinêre komitee, mits die opvoeder genoegsame aanduiding gee van ŉ gesonde oordeel en objektiwiteit.

- Die skoolhoof moet ŉ inligtingsessie vir beginner-opvoeders aanbied oor die hantering van ouers. Tydens hierdie sessie moet die skoolhoof verwys na aspekte soos telefoniese kontak, persoonlike onderhoude, konflikhantering en verslag van alle intervensies.

- Daar word aanbeveel dat skole die dienste van ŉ professionele berader gebruik. Beide leerders en opvoeders kan van hierdie diens gebruik maak. Die skoolhoof moet beginner-opvoeders daarop wys dat daar ŉ spesifieke ondersteuningskanaal beskikbaar is en hulle uitnooi om daarvan gebruik te maak.

- Skoolbesture moet ŉ inligtingsessie vir beginner-opvoeders aanbied, waartydens die hantering van ernstige wangedrag bespreek word. Beginner-opvoeders moet bewus gemaak word van die prosedures en kanale wat gevolg moet word, asook dat hulle as individue nie ernstige wangedrag alleen hoef te hanteer nie.

- Skoolbesture moet besprekingsgeleenthede reël waar beginner-opvoeders openlik met ander kollegas kan gesels en praktiese raad kan kry oor aspekte wat hulle as stresfaktore beleef.

5.3.5 Aanbevelings rakende ondersteuningstrukture

- Skoolbestuurspanne moet ŉ lys van moontlike ondersteuningstrukture of –organisasies saamstel wat beginner-opvoeders kan kontak indien hulle hulp of raad oor ŉ spesifieke aspek benodig.

- Skoolhoofde moet periodiek persoonlike onderhoude met beginner-opvoeders hou om vas te stel of hulle enige probleme ondervind en of hulle hulp of raad oor enige aspek van hulle rol as opvoeder benodig.

- Skoolhoofde moet sensitief wees en moet beginner-opvoeders monitor, sodat enige aspek wat 'n bedreiging vir opvoeder-sekuriteit inhou, onmiddellik aangespreek kan word.

5.3.6 Aanbevelings rakende roeping

- Skoolhoofde moet tydens onderhoude met beginner-opvoeders klem lê op die belangrikheid van roeping en dat beginner-opvoeders nie irritasies en frustrasies meer belangrik moet ag as hierdie roeping nie.

5.3.7 Aanbevelings rakende sekuriteit

Aangesien sekuriteit as deurlopende tema in hierdie studie uitgestaan het, maak die navorser die volgende aanbevelings rakende sekuriteit by skole.

- Alle rolspelers, wat Onderwysdepartemente, beheerliggame, skoolbestuurspanne en vakbonde insluit, moet sensitief wees vir beginner-opvoeders se belewenis van sekuriteit en ondersteuning bied indien nodig.

- Beginner-opvoeders moet, voordat hulle die professie betree, deur fakulteite van opvoedkunde ingelig word oor die sogenaamde praktykskok wat hulle moontlik kan ervaar, asook oor hoe om dit te hanteer en waar om hulp te verkry.

- Skole en vakbonde moet hulle opvoeders, en in die besonder beginner-opvoeders, deur middel van formele inligtingsessies bemagtig oor die invloed van regsdeterminante in hulle rol as werknemers en hoe die reg hulle beskerm.

5.4 Bydrae tot die teorie van Onderwysreg

Hierdie studie behoort te lei tot beter insig in die faktore wat die sekuriteit van beginner-opvoeders beïnvloed en behoort die posisie van die beginner-opvoeder as werknemer in perspektief te stel in terme van sekuriteit, arbeidsreg, onderwysreg en alle rolspelers betrokke by die skoolmilieu. Benewens die moontlike bydrae wat die studie tot die praktyk in skole kan lewer, sal dit ook 'n

bydrae tot die veld van die Onderwysreg lewer, deurdat dit die teoretiese agtergrond van regsdeterminante wat in hoofstuk 2 bespreek is, in verband bring met die werklike belewenis van beginner-opvoeders in die praktyk. Die studie toon aan dat daar 'n gaping tussen die teoretiese kennis rakende die faktore wat sekuriteit beskerm en die werklike belewenis van geborgenheid is. Die navorser maak aanbevelings om hierdie gaping te verklein.

5.5 Aanbevelings vir verdere navorsing in Onderwysreg

Vanuit 'n Onderwysregtelike perspektief is dit belangrik om klem te lê op die beskerming wat die reg aan beginner-opvoeders bied, maar ook op die praktiese maniere om hierdie beskerming 'n werklikheid te maak. Metodes en meganismes om beginner-opvoeders se kennis en gebruik van die reg te verhoog, moet bestudeer word.

Die volgende navorsingsfokusse kan in opvolgstudies verder beskou word:

- Die rol van 'n gebrek aan sekuriteit in groot hoeveelheid beginner-opvoeders wat die professie verlaat.
- Die noodsaaklikheid, aard en rol van effektiewe werwing van kwaliteit-opvoeders wat onderwys 'n lewenslange beroep wil maak.
- Die aard van die ideale induksieprogram vir beginner-opvoeders by skole en die rol van die skoolhoof en skoolbestuurspan in hierdie program.
- Die rol wat onderwysvakbonde behoort te speel in die induksie en ondersteuning van beginner-opvoeders.

5.6 Slotsom

Beginner-opvoeders wat die praktyk van onderwys by skole betree, beleef die sogenaamde praktykskok wanneer hulle met die werklike aspekte van onderwys gekonfronteer word. Akademiese en praktiese kennis gedurende hulle opleidingsjare het hulle nie hierop voorberei nie. Verskeie faktore beïnvloed hulle gevoel van geborgenheid – sommige negatief, ander positief. Te midde van

hierdie maalstroom van aktiwiteite: administrasie, dissipline, wangedrag, emosies, pligte en regte moet beginner-opvoeders hul taak as opvoeders verrig. Baie beginner-opvoeders hanteer nie hierdie aanvanklike skok goed nie en verlaat die onderwys binne die eerste drie jaar vandat hulle die professie betree (Stansbury & Zimmerman, 2000:1). Beginner-opvoeders wat egter die roeping ervaar om opvoeders te wees, verduur, met wisselende mates van ondersteuning, hierdie aanslae op hulle sekuriteit beter en verander langsaam in ervare opvoeders wat hierdie bedreigings van sekuriteit maklik hanteer. Die navorser het tydens hierdie studie intens bewus geraak dat hierdie roete wat alle beginner-opvoeders moet volg, soveel makliker gemaak kan word indien beginner-opvoeders beter ingelig word oor faktore wat hulle sekuriteit beskerm en ondersteuningstrukture wat hulle las ligter sal maak. Onderwysreg behels verskeie komponente soos wetgewing, wat onder andere die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996), Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (27 van 1996), die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (76 van 1998) en die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (31 van 2000), sowel as regspraak insluit. Onderwyswetgewing hou verder baie nou verband met die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) en die Handves van Menseregte. Die genoemde regsraamwerk verskaf op verskillende wyses verskeie ondersteunings- en beskermingsmeganismes, sodat beginner-opvoeders, met die nodige kennis van die regsaspekte en ondersteuning vanuit skoolgeledere, veel makliker die eerste drie sogenaamde moeilike jare van onderwys sal kan hanteer. Kennis van hierdie wetgewing en regspraak kan beginners-opvoeders se belewenis van sekuriteit verhoog en bied meganismes om enige bedreiging van sekuriteit te oorkom. Onderwys is 'n edel professie; as opvoeders met 'n passie vir onderwys se toetrede tot die professie makliker gemaak kan word deur die bedreiging van hulle sekuriteit te beperk, sal meer kwaliteit-opvoeders hulle roeping in die onderwys uitleef.

6 Bronnelys

Abbot, L., Moran, A. & Clarke, L. 2009. Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: the 'haves' and the 'have nots'. *European journal of teacher education,* 32(2):95-110.

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

Babbie, E. & Mouton, J. 2008. The practice of social research. Cape Town: Oxford University Press.

Basson, A.C., Christianson, M.A., Dekker, A., Garbers, C., Le Roux, P.A.K., Mischke, C. & Strydom, E.M.L. 2009. Essential labour law. Centurion: Labour Law Publications.

Bekink, B. 2008. The intrinsic uneasy triangle between constitutionalism, secularism and the right to freedom of religion: a South African perspective. *Tydskrif vir die Suid-Afrikaanse reg,* 3:481-491.

Boe, E.E. & Shin, S. 2007. Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education? *Journal of special education,* 41(3):158-170.

Breed, J.A. 2003. 'n Onderwysregtelike perspektief op die skoolhoof se taak as menslike hulpbronbestuurder. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir CHO. (Verhandeling - MEd.)

Burton, P. & Leoschut, L. 2013. School violence in South Africa. Results of the 2012 National School Violence Study. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention. (Monograph series no 12.)

Chikamhi, P. 2006. Educator misconduct: a study of labour relations in public schools in Namibia. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation - MEd.)

Chukwu, E.C. 2008. School safety and security: a management challenge to principals in the Vryheid district. Johannesburg: University of Johannesburg. (Dissertation - MEd.)

Clapham, A. 2007. Human Rights: a very short description. New York: Oxford University Press.

Combrink, N. 2004. Analysing the resilience of the emergent political culture of constitutionalism in South Africa. *Journal for contemporary history,* 29(3):42-68.

Cook, J.S. 2009. "Coming into my own as a teacher": identity, disequilibrium, and the first year of teaching. *New educator,* (5):274-292.

Currie, I. & De Waal, J. 2005. The Bill of Rights handbook. 5th ed. Wetton: Juta.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Devenish, G.E. 1999. A commentary on the South African Bill of Rights. Durban: Lexisnexis.

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.

De Waal, E. 2011. Legal accountability for public school discipline: fact or fiction? *South African journal of education,* 31:175-189.

De Wet, C. 2006. Free State educators' experiences and recognition of bullying at schools. *South African journal of education,* 31(1):61-73.

Dube, W.S. 2008. The induction of novice teachers in community junior secondary schools in Gaborone, Botswana. Pretoria: University of South Africa. (Dissertation - MEd.)

Du Toit, D., Bosch, D., Woolfrey, D., Godfrey, S., Cooper, C., Giles, G.S., Bosch, C. & Rossouw, J. 2006. Labour relations law: a comprehensive guide. Durban: LexisNexis Butterworths.

Everhart, B. & Hogarty, K. 2009. Supporting the preparation of beginning teachers with online assessment products. *Education,* 129(3):400-412.

Freiberg, H.J. 2002. Essential skills for new teachers. *Educational leadership,* 59(6):56-60.

Grogan, J. 2007. Collective labour law. Cape Town: Juta.

Halford, M. 1998. Easing the way for new teachers. *Educational leadership,* 55(5):33-35.

Harrison, J. & McKeon, F. 2008. The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European journal of teacher education,* 31(2):151-168.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2005. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.

Huntly, H. 2008. Teachers' work: beginning teachers' conceptions of competence. *Australian educational researcher*, 1:1253:145.

Ivankova, N.V., Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2009. Foundations and approaches to mixed methods research. (*In* Maree, K., *ed*. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 254-282.)

Jackson, L.T.B. & Rothmann, S. 2006. Occupational stress, organisational commitment, and ill-health of educators in the North-West Province. *South African journal of education,* 26(1):75-95.

Janesick, V.J. 2000. The choreography of qualitative research design. (*In* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., *eds*. Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 379-399.)

Jansen, J.D. 2009a. The language of research. (*In* Maree, K., *ed*. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 15-22.)

Jansen, J.D. 2009b. The research question. (*In* Maree, K., *ed*. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 1-13.)

Kamstra, R. 2005. Factors which influence the job satisfaction of female educators in secondary schools. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation - MEd.)

Keating, J.B. 2011. Security in the workplace of the foundation phase educator: an education law perspective. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation - M.Ed.)

Kempen, M.E. 2010. Guidelines for an effective staff induction programme at a special school in Gauteng: a case study. Pretoria: University of South Africa. (Dissertation - MEd.)

Kleyn, D. & Viljoen, F. 2003. Beginnersgids vir regstudente. 3de uitg. Kenwyn: Juta.

Kvale, S. 2007. Doing interviews. London: Sage.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2005. Practical research: planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Lemmer, E.M. 2012. Who's doing the talking? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. *South African journal of education,* 32:83-96.

Liang, H., Flisher, A.J. & Lombard, C.J. 2007. Bullying, violence and risk behaviour in South African school students. *Child abuse and neglect*, 31(2):161-171.

Mabasa, L.T. 2011. Preparing student teachers in dealing with disciplinary issues in schools. *South African journal of higher education,* 25(8):1541-1552.

Manjula, C. 2007. A study on personality factors causing stress among school teachers. Kodaikanal: Mother Teresa Women's University. (Dissertation - MEd.)

Maphosa, C. & Shumba, A. 2010. Educators' disciplinary capabilities after the banning of corporal punishment in South African schools. *South African journal of education,* 30:387-399.

Maphumo J.S., Chitsiko, N. & Chirese, R. 2012. Teaching practice generated stressors and coping mechanisms among student teachers in Zimbabwe. *South African journal of education,* 32:155-166.

Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2009. Planning a research proposal. (*In* Maree, K., *ed*. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 24-45.)

Marshall, C. & Rossman, G.B. 2006. Designing qualitative research. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Maxwell, J.A. 1996. Qualitative research design. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

McCutcheon, L.E., Aruguete, M., Edman, J.L. & Kennisson, S.M. 2011. Research methods: a contemporary approach. Redding, Calif.: CAT Publishing.

McGregor, M., Dekker, A.H., Budeli, M., Manamela, M.E., Manamela, T.E. & Tshoose, C.I. 2012. Labour law rules. Cape Town: Siber Ink.

Mertens, D.M. 2009. Transformative research: an evaluation. New York: Guilford Press.

Meyerson, D. 2004. Does the Constitutional Court of South Africa take rights seriously? The case of S *v* Jordan. *Acta Juridica:* 138-154.

Mncube, V. & Harber, C. 2013. The dynamics of violence in South African schools: report. Pretoria: University of South Africa.

Mothupi, S. 2005. The value of minority judgements in the development of constitutional interpretation in South Africa. *Codicillus,* 46(2):13-23.

Ngidi, D. & Qwabe, J. 2006. The partnership of parents, educators and principals in creating a culture of teaching and learning in schools. *South African journal of education,* 26(4):529-539.

Nieuwenhuis, J. 2009a. Introducing qualitative research. (*In* Maree, K., *ed*. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 46-68.)

Nieuwenhuis, J. 2009b. Qualitative research designs and data gathering techniques. (*In* Maree, K., *ed*. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 70-97.)

Odendal, F.F. & Gouws, R.H., *reds*. 2011. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Kaapstad: Pearson.

Olivier, M.A.J. & Venter, D.J.L. 2003. The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African journal of education,* 23(3):186-192.

Oosthuizen, I.J. 2009. The essence of education law. (*In* Oosthuizen, I.J., *ed.* Aspects of education law. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 3-24.)

Oosthuizen, I.J., Roos, M.C., Smit, M.H. & Rossouw, J.P. 2009. The South African Constitution. (*In* Oosthuizen, I.J., *ed.* Aspects of education law. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 25-57.)

Personeeladministrasiemaatreëls (PAM) ***kyk*** Wet op die Indiensneming van Opvoeders.

Phillips, H. 2008. A study of the skills newly qualified teachers have to manage and administer a classroom. Cape Town: Cape Peninsula University of Technology (CPUT). (Dissertation - MEd.)

Prinsloo, S. 2006. Sexual harassment and violence in South African schools. *South African journal of education,* 26(2):305-318.

Rajeev, P.N. 2012. Responsibilities of a teacher. http://www.buzzle.com/articles/ responsibilities-of-a-teacher.html. Datum van gebruik: 15 Junie 2013.

Roos, M.C. & Oosthuizen, I.J. 2009. Case law. (*In* Oosthuizen, I.J., *ed.* Aspects of education law. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 128-144.)

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

Rossouw, J.P. 2009. Employment of educators. (*In* Oosthuizen, I.J., *ed.* Aspects of education law. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 128-144.)

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

Rossouw, M.C. 2011. 'n Arbeidsregtelike perspektief op die werksvervulling van die graad R-opvoeder. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation - MEd.)

Rutherford, R.M. 2009. A creativity development model to enhance educator security: a labour law perspective. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation - M.Ed.)

SA ***kyk*** Suid-Afrika

Schoeman, S. & Mabunda, P.L. 2012. Teaching practice and the personal and socio-professional development of prospective teachers. *South African journal of education,* 32:240-254.

Schulze, S. & Steyn, T. 2007. Stressors in the professional lives of South African secondary school educators. *South African journal of education,* 27:691-707.

Singh, P., Manser, P. & Mestry, R. 2007. Importance of emotional intelligence in conceptualizing collegial leadership in education. *South African journal of education,* 27(3):541-563.

Smit, M.H. & Oosthuizen, I.J. 2011a. Fundamentals of human rights and democracy in education: a South African perspective. Potchefstroom: Colmar.

Smit, M.H. & Oosthuizen, I.J. 2011b. Improving school governance through participative democracy and the law. *South African journal of education,* 31(3):55-73.

Stansbury, K. & Zimmerman, J. 2000. Lifeline to the classroom: designing support for beginning teachers. San Francisco, Calif.: West-Ed.

Steyn, G.M. 2004. Problems of, and support for, beginner educators. *Africa education review,* 1(1):81-94.

Suid-Afrika. 1995. Die Wet op Arbeidsverhoudinge 66 van 1995.

Suid-Afrika. 1996a. Die Grondwet van Suid-Afrika 108 van 1996.

Suid-Afrika. 1996b. Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996.

Suid-Afrika. 1996c. Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996.

Suid-Afrika. 1997. Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes 75 van 1997.

Suid-Afrika. 1998a. Die Wet op Gelyke Indiensneming 55 van 1998.

Suid-Afrika. 1998b. Die Wet op die Indiensneming van Opvoeders 76 van 1998.

Suid-Afrika. 2000a. Die Wet op die Bevordering van Administratiewe Geregtigheid 5 van 2000.

Suid-Afrika. 2000b. Die Wet op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders 31 van 2000.

Tabane, R. & Human-Vogel, S. 2010. Sense of belonging and social cohesion in a desegregated former House of Delegates school. *South African journal of education,* 30:491-504.

Theron, A.M.C. 2010. General characteristics of the school as an organisation. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *ed*. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik. p. 81-118.)

Van der Westhuizen, P.C. 2009. Educational management tasks. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *ed*. Effective educational management. Cape Town: Kagiso. p. 135-235.)

Van Staden, L.J. 2006. Billike arbeidspraktyk vir opvoeders in Suid-Afrikaanse openbare skole. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - M.Ed.)

Waldrop, D. 2004. Ethical issues in qualitative research with high risk populations. (*In* Padget, D.K., *ed*. The qualitative research experience. Belmont, Calif.: Wadsworth/Thomson Learning. p. 240-253.)

Wette ***kyk*** Suid-Afrika

Xaba, M. 2006. An investigation into the basic safety and security status of schools' physical environments. *South African journal of education,* 26(4):565-580.

7 Lys van hofsake

Antonie v Governing body, Settlers High School 2002 (4) SA 739 (C) 67(2): 335339

BP Southern Africa (Pty) Ltd v MEC for Agriculture, Conservation, Environment and Land Affairs 2004 03/16337

Christian Education South Africa v Minister of Education (CCT4/00) [2000] ZACC 11; 2000 (4) SA 757; 2000 (10) BCLR 1051 (18 August 2000)

Harris v Minister of Education 2000 (30218/2000)T

Jacobs v Chairman of the Governing Body of Rhodes High School and Others (7953/2004) [2010] ZAWCHC 213; 2011 (1) SA 160 (WCC) (4 November 2010)

Larbi-Odam and others v MEC for Education (North-West Province) and another (CCT2/97) [1997] ZACC 16; 1997 (12) BCLR 1655; 1998 (1) SA 745

Le Roux and Others v Dey (CCT 45/10) [2011] ZACC 4; 2011 (3) SA 274 (CC); 2011 (6) BCLR 577 (CC); BCLR 446 (CC) (8 March 2011)

MEC for Education: Kwazulu-Natal and Others v Pillay (CCT 51/06) [2007] ZACC 21; 2008 (1) SA 474 (CC); 2008 (2) BCLR 99 (CC) (5 October 2007)

MEC for Education, Western Cape Province v Strauss (640/06) [2007] ZASCA 155; [2007] SCA 155 (RSA); [2008] 1 All SA 440 (SCA); 2008 (2) SA 366 (SCA) (28 November 2007)

S v Jordan 2002 CCT31/01

S v Makwanyane 1995 (3) SA391 CC

Addendum A: Brief met inligting aan deelnemers

27 Februarie 2014

Student
Mnr J.J. de Wet
Adjunkhoof: Potchefstroom Gimnasium
Potchefstroom
Selfoon: 071 605 6941
E-pos: kdewet@gimmies.co.za

Projekleier
Prof JP Rossouw
Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes Universiteit
Privaatsak X6001
Potchefstroom
E-pos: jp.rossouw@nwu.ac.za

RAKENDE: TOESTEMMING VIR DEELNAME AAN NAVORSING

Geagte Deelnemer

Ek is tans as student ingeskryf vir 'n M.Ed. graad in Onderwysreg by die Noordwes Universiteit. My navorsing is een van verskeie subprojekte van 'n projek wat deur die NRF befonds word. Die projekleier van hierdie projek, met die titel *Opvoederregte en Opvoedersekuriteit* is prof. J.P. Rossouw. Prof. Rossouw is ook my studieleier.

Die hoofdoel van die oorkoepelende projek is om deur empiriese navorsing en omvattende literatuur- en regsanalise insig te verkry in geselekteerde elemente van opvoedersekuriteit. Hierdie insig sal die betrokke navorsers lei tot 'n beter begrip van die verskynsel van opvoedersekuriteit in 'n verskeidenheid opvoedkundige situasies. 'n Verdere doel is om diens te verskaf aan 'n aantal skole en opvoedersgroepe, met die fokus op bemagtiging, gebaseer op die bevindinge van hierdie projek.

Hiermee nooi ek u om deel te neem aan die navorsing. Die onderwerp van my navorsing is: *Die sekuriteit van die beginner-opvoeder as werknemer : 'n Onderwysregtelike perspektief.* Die doel van my navorsing is :

- Om te bepaal watter regsdeterminante 'n invloed op die sekuriteit van beginner-opvoeders het.
- Om te bepaal watter faktore beginner-opvoeders as bedreigings vir hulle fisiese en psigologiese sekuriteit ervaar,
- Om te bepaal watter kennis beginner-opvoeders het rakende regsbeginsels en onderwyswetgewing.
- Om te bepaal watter persepsies beginner-opvoeders, as werknemers, het rakende regsbeginsels.

- Om te bepaal in watter mate opleiding en induksieprogramme van beginner-opvoeders bydra tot hulle kennis en toepassing van regsbeginsels.

Ek wil graag die skoolhoofde by die navorsing betrek, sowel as ŉ senior personeellid, in beheer van die induksie van beginner-opvoeder en beginner-opvoeders. Ek sal ŉ onderhoud van ongeveer 45 minute met u voer en ek onderneem om nie u program te ontwrig of met u normale skoolpligte in te meng nie. Indien nodig sal ek die onderhoud na normale skoolure voer.

Na afloop van die navorsing sal ek aan u terugvoer gee oor die resultate. Ek is ook in die proses om amptelik toestemming van u skoolhoof en die Noordwes Onderwysdepartement te verkry om die navorsing te doen.

Ek wil u graag verseker dat die volgende etiese oorwegings in aanmerking geneem sal word :

- U sal nie bedreig of geïntimideer word nie, en sal nie onder druk geplaas word om enige spesifieke vraag te beantwoord nie indien u sou voel dat dit ŉ persoonlike saak is, byvoorbeeld u gevoel oor of werksverhouding met die skoolhoof of werkgewer.

- Deelname is vrywillig en u mag op enige stadium onttrek aan die navorsing sonder om ŉ rede te verskaf. Pro-aktiewe maatreëls sal getref word om te verseker dat u nie ontsteld of ongemaklik voel nie of voel dat u reg op privaatheid of menswaardigheid bedreig word tydens die onderhoude nie.

As gevolg van die spesifieke navorsingsontwerp en metodes van data-insameling, kan hierdie projek beskou word as een met ŉ lae risiko. U en u skool sal anoniem bly in die analise en verslae wat uit die navorsing ontstaan. Die data wat ingesamel word sal slegs vir wetenskaplike doeleindes gebruik word.

Indien u tevrede is dat u voldoende ingelig is oor die doelwitte en aard van die navorsing en bereid is om deel te neem, versoek ek u om die aangehegte vorm vir ingeligte toestemming te lees en te onderteken. Ek sal dit tydens die onderhoud by u kry.

Die uwe

Mnr J.J. De Wet

Addendum B : Vorm vir ingeligte toestemming

Etiekaansoek: Vorm vir ingeligte goedkeuring

NWU Etieknommer : NWU – 00018-11-A2

Elke menslike deelnemer in enige projek met navorsing as doel (en, waar van toepassing, die wettige ouer/voog) moet ten volle ingelig word oor die projek en moet 'n vorm onderteken voordat hulle aan die projek kan deelneem.

1. Algemene projek inligting

Die gedeelte hieronder voorsien u, as deelnemer aan die projek, van inligting sodat u 'n ingeligte besluit kan neem oor u vrywillige deelname aan die projek.

1. Titel van die projek

   Die sekuriteit van die beginner-opvoeder as werknemer: 'n Onderwysregtelike perspektief.
2. Instelling

   Noordwes Universiteit, Potchefstroom
3. Name en kontakbesonderhede van projekleier en navorser

   Projekleier : Prof. J.P. Rossouw
   Noordwes Universiteit
   Potchefstroom
   Telefoon : 018 299 1851

   Navorser : Mnr. J.J. de Wet
   Potchefstroom Gimnasium
   Potchefstroom
   Selfoon : 071 605 6941

4. U word gevra om deel te neem aan hierdie projek en mag moontlik die volgende vrae hê :

4.1 **Wat is die doel van hierdie projek?**

Die navorsing word gedoen om te bepaal watter faktore beginner-opvoeders se sekuriteit beïnvloed en watter regsdeterminante 'n rol speel in die sekuriteit van beginner-opvoeders as werknemers.

4.2 **Wat word van my as deelnemer verwag? Aan watter intervensies of prosedures gaan ek deelneem? Wat presies behels die navorsing ?**

Geen intervensies of prosedures vorm deel van hierdie ondersoek nie. Die navorser gaan slegs 'n individuele onderhoud met u voer om u belewenis en ervaring as beginner-opvoeder te bepaal met betrekking tot die volgende :

- Faktore wat u sekuriteit as werknemer beïnvloed.
- U rol as werknemer en u werksverhouding met u werkgewer.
- Pligte en verantwoordelikhede van werkgewers en werknemers.
- Regsdeterminante wat 'n invloed op u as werknemer het.
- Die invloed van opleidings- en induksieprogramme op beginner-opvoeders se kennis en sekuriteit.
- Die invloed van verskeie rolspelers, soos leerders, ouers, kollegas, die skoolbestuur, die beheerliggaam en die onderwysdepartement op u as beginner-opvoeder.

4.3 **Hoe sal die bevindinge van die projek (algemeen sowel as individueel met betrekking tot myself) beskikbaar gestel word of aan my oorgedra word ?**

Na afloop van die data-analise en die skryf van 'n verslag sal 'n opsomming van die bevindinge aan u skool beskikbaar gestel word. U persoonlike insette sal nie aan die skool of enige persoon buite die navorsingsgroep beskikbaar gestel word nie.

4.4 **Watter maatreëls word getref om die data wat ek voorsien vertroulik te hanteer en te bewaar ?**

Alle data word alleenlik vir wetenskaplike doeleindes gebruik. Vertroulikheid word gewaarborg rakende alle deelnemers en skole. Geen persoon of skool sal in die finale verslag geïdentifiseer word nie. Klankopnames en harde kopieë van transkripsies sal vertroulik hanteer word en sal vir vyf jaar veilig bewaar word soos voorgeskryf deur die etiekkomitee van die Noordwes universiteit.

Verklaring deur projekleier

As projekleier bevestig ek dat bogenoemde inligting volledig en korrek is.

Handtekening van projekleier	
Datum	

2. Algemene beginsels

Aan die deelnemer wat die toestemmingsvorm aan die einde van hierdie dokument onderteken :

U word uitgenooi om deel te neem aan die navorsing soos uiteengesit in afdeling 1 van hierdie dokument. Dit is belangrik dat u die volgende algemene beginsels, wat van toepassing is op alle deelnemers aan hierdie navorsingsprojek, lees en verstaan :

1. Deelname aan die projek is vrywillig en geen druk, hoe subtiel ookal, mag op u geplaas word om deel te neem nie.
2. Dit is moontlik dat u geen persoonlike voordeel uit deelname aan die projek mag put nie, maar die kennis wat ingewin word deur middel van die projek mag ander individue of gemeenskappe bevoordeel.
3. Dit staan u vry om op enige stadium aan die projek te onttrek, sonder om enige rede te verskaf en u sal nie op enige manier benadeel word indien u dit doen nie. U mag ook versoek dat u data nie in die projek gebruik word nie.
4. Deurdat u toestemming gee om aan die projek deel te neem gee u ook toestemming dat data wat ingesamel word deur die navorser, vir wetenskaplike doeleindes gebruik mag word met die voorwaarde dat dit vertroulik is en dat u naam nie aan enige data gekoppel sal word sonder u toestemming nie.
5. U sal, op versoek, toegang tot u eie data hê tensy die etiekkomitee van die Noordwes Universiteit tydelike toegang tot die data verbied. In laasgenoemde geval sal redes aan u verskaf word.
6. 'n Opsomming van die aard van die projek, die potensiële gevare, faktore wat u moontlik ongemak of ongerief kan veroorsaak, die voordele verbonde aan die projek en die bekende en/of moontlike permanente gevolge van u deelname aan die projek word in afdeling 1 van hierdie dokument uiteengesit.

7. U word aangemoedig om op enige stadium vrae wat u mag hê oor die projek of prosedures aan die projekleier of navorser te rig. Hulle sal graag u navrae beantwoord. Hulle sal ook, indien u dit verlang, die projek in detail met u bespreek.
8. Die projek se doelwitte is altyd sekondêr tot u welstand en gevoel van geborgenheid en enige aksies wat plaasvind sal u belang bo die van die projek plaas.
9. Geen navorsingsprojek van die Noordwes Universiteit mag 'n aanvang neem voordat dit nie deur die etiekkomitee goedgekeur is nie. Die projekleier moet ook enige nadelige gevolge wat tydens die implementering van die projek ondervind word direk aan die voorsitter van die etiekkomitee rapporteer. Indien enigiets onbeplan negatief op die projek inwerk, mag dit nodig wees om die projek summier te staak.

3. Toestemming

Titel van die projek :

Die sekuriteit van die beginner-opvoeder as werknemer : 'n Onderwysregetelike perspektief.

Ek,die ondergetekende ....

(volle naam en van)

het die voorafgaande dokumentasie in verband met die navorsingsprojek , soos uiteengesit in afdeling 1 en 2 van hierdie dokument gelees, en is ook mondelings ingelig oor die projek en ek verklaar dat ek dit verstaan.

Ek het ook elke bladsy van hierdie dokument geparafeer. Ek is die geleentheid gegun om enige relevante aspek van die navorsingsprojek met die projekleier of navorser te bespreek en ek verklaar dat ek vrywillig deelneem aan die navorsingsprojek.

Handtekening van deelnemer	
Datum	
Plek van ondertekening	

Handtekening van getuie 1	
Datum	

Handtekening van getuie 2	
Datum	

Addendum C: Onderhoudskedule

Die sekuriteit van die beginner-opvoeder as werknemer.

Onderhoudskedule vir beginner-opvoeders

1. Inleidend
   a. Hoe lank is u al 'n opvoeder?
   b. Waarom het u onderwys as beroep gekies?
   c. Wat verstaan u onder die vakgebied "Onderwysreg"?
   d. Hoe raak wetgewing in Suid-Afrika u as opvoeder?

2. Sekuriteit
   a. Wat verstaan u onder die term "opvoedersekuriteit"?
   b. Watter faktore beleef u as "irritasies" in u rol as opvoeder?
   c. Watter faktore dra by tot 'n bedreiging van u sekuriteit? (Fisies en psigologies)
   d. Watter invloed het wangedrag van leerders op u persoonlik?
   e. Hoe weet u wat u pligte en verantwoordelikhede by hierdie skool is?
   f. Hoe behoort die skoolbestuur en beheerliggaam van hierdie skool jou te ondersteun?
   g. Watter faktore, binne of buite die klaskamer beleef u as persoonlike stresfaktore?

3. Regsdeterminante
   a. Wie is u werkgewer?
   b. Wat beskou u as die verpligtinge wat u werkgewer teenoor u het?
   c. Wat beskou u as u pligte teenoor u werkgewer?
   d. Hoe vertroud is u met die Handves van Menseregte en watter rol speel dit in u persoonlike lewe as opvoeder, veral ten opsigte van u sekuriteit?
   e. Hoe vertroud is u met die Suid-Afrikaanse Skolewet?
   f. Wat is die verantwoordelikhede van 'n beheerliggaam by 'n skool ten opsigte van opvoeders se sekuriteit?
   g. Hoe vertroud is u met u skool se gedragskode?
   h. Wat is die doel van 'n gedragskode by 'n skool?
   i. Watter maatreëls is daar by u skool wat die sekuriteit van die leerders en opvoeders beskerm?
   j. Vertel vir my wat u weet van die PAM. (Personeeladministrasiemaatreëls)
   k. Watter rol speel onderwysvakbonde in u rol as opvoeder se sekuriteit?

Addendum D: Voorbeeld van transskripsie analise

KODERINGSLEUTEL
Geel: Sekuriteit Blou: Werksdruk Pienk: Ondersteuning
Groen: Irritasies Rooi: Frustrasies

N: Goed. Wat versaan jy onder die term opvoedersekuriteit?

D12: Toe ek die brief lees, toe verstaan ek, maar ek weet rêrig nie mooi nie. Ek het probeer dink watter sekuriteit, maar toe jy nou sê toe maak dit nou sin dat dit is dat jy veilig maar ook gemaklik voel waar jy is en in wat jy doen.

N: Is daar faktore in jou rol as opvoeder hier by die skool wat jou irriteer? Goedjies by die skool wat jy as irritasies beleef?

D12: Ja, baie. ...(Lag verbaas)

N: En, en noem vir my van die goed wat jou irriteer.

D12: ...Uhm. Simpel, simpel goed soos die... ok... in my vak byvoorbeeld die merkwerk met rubrieke en nie net 'n *set memo* nie. Ek weet met tale ongelukkig moet jy dit doen. Die aantal werk, die min onderwysers wat daar is. Ek weet nie of dit rêrig is...ja dit is 'n frustrasie. Dit is nie 'n geïrriteerdheid nie dis meer 'n frustrasie. Uhm, die werkslading op my as eerste jaar onderwyser is vir my baie erg.

N: Ok.

D12: Maar ek kry die ondersteuning wat ek nodig het in my departement.

N: Hm.

D12: ...ons Engelse departement by die skool.

N: Oukei.

D12: Uhm, goedjies soos die kinders of die CAPS self so vol is en sekere standaarde stel, maar die mense wat die CAPS opstel is nie self in die skool om te sien maar hoe gaan ek rêrig in realiteit nie... so hulle stel as die doelwitte, maar hulle het nie 'n idee tot wat die kinders in staat is en die maksimum kinders in die klas. Jy kan nie dit doen nie, want nou stoot jy van hulle uit, want op die einde probeer jy net *teach* wat daai kinders wat *actually* ...

N: Hm...

D12: kan byhou.

N: As ek jou reg hoor verwys jy na die gaping tussen die teorie en die praktyk.

D12: Ja.

N: Ja. in die klaskamer self? Is daar goedjies wat jou irriteer? Dingetjies wat jy aan kan dink?

D12: Uhm... Plek – spasie. Uhm, ugh...maar ek het al die nodige hulpbronne sover, ek het darem ... ek het aan die begin bietjie gesukkel. Uhm... en dan ook ek as vrou in die skool by die seuns: daar's nie respek nie – daar's nie wedersydse respek nie. Dit is 'n groot frustrasie want ek moet die heeltyd 'n man gaan roep om orde te skep waar nodig.

N: Hm... Ek verstaan. In die personeelkamer? Met kollegas of so. Is daar goed wat jou irriteer?

D12: Uhm. Ja die skeidslyn van mans en vrouens is nogal groot. Hulle... hulle sal – is op hulle eie en ons is soort van op ons eie. Dis half: vrouens hoort nie rêrig daar nie, ons sukkel om leiding te neem in ons klas omdat dit seuns is...

N: Hm.

D12: Daar voel bietjie, kom – jy weet. Ja, maar ek voel – die skool wat ek by is: personeel is baie ondersteunend. By al die ander skole waar ek geproef het en so het ek dit nie gevoel nie. Daar was daai... daai uitsig dat jy's nie...

N: Ja, jy's net die student...

D12: *Yes.Yes* en nou is ons – daar's nie kliekgroepies nie. Almal werk saam tot 'n doel, maar ons is baie baie miskommunikasies en ...oe! dit irriteer my nogal baie in die personeelkamer.
N: Ok.
D12: Ja. (keel skoonmaak)
N: Goed. Watter faktore beleef jy as bedreidings vir jou sekuriteit? Nou dit gaan nou oor fisiese sowel as psigiese sekuriteit. Daai "veilig voel" waarna ons verwys het. Is daar goed wat jy ervaar as bedreigings daarvoor?

D12: (Sug) Uhm...Ek voel die universitet het ons nie opgelei vir die realiteit nie. Simpel goed soos die CAPS. Daar word nie genoeg gefokus op hoe om die CAPS

Addendum E : Toestemming vir Navorsing : Noordwes-Onderwysdepartement

12/03 2014 08:55 FAX 0182998290 E M South Region 001/001

education
Lefapha la Thuto la Bokone Bophirima
Noord-Wes Departement van Onderwys
North West Department of Education
NORTH WEST PROVINCE

Temane Building
8 O.R. Tambo Street, Potchefstroom
Private Bag X1256,
Potchefstroom 2520
Tel.: (018) 299-8216
Fax: (018) 294-8234
Enquiries: Mr H. Motara
e-mail: hmotara@nwpg.gov.za

DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

SENIOR PROFESSIONAL SUPPORT MANAGER

10 March 2014

Mr J J de Wet
Deputy Principal; Potchefstroom Gimnasium
North West University
Potchefstroom Campus

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH ON "THE SECURITY OF THE BEGINNER-EDUCATOR AS EMPLOYEE: AN EDUCATION LAW PERSPECTIVE" IN FOUR (4) SCHOOL IN TLOKWE AREA OFFICE - DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

The above matter refers.

Permission is hereby granted to you to conduct your research in Potchefstroom Technical High School, Hoërskool Ferdinand Postma, Laerskool President Pretorius and Vyfhoek Primary School in Tlokwe Area Office - Dr Kenneth Kaunda District under the following provisions:

- **The activity you undertake at the schools should not tamper with the normal process of learning and teaching; and will take place after school hours.**
- **You inform the principals of your identified school of your impending visit and activity;**
- **You provide my office with a report in respect of your findings from the research; and**
- **You obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption.**

Wishing you well in your endeavour.

Thanking you

MR H MOTARA
DISTRICT DIRECTOR
DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

cc Ms S S Yssel – Area Manager: Tlokwe