

**DIE BELEEFDE EISE EN BEHOEFTE VAN
PRIMÊRESKOOL-ONDERWYSERS: RIGLYNE VIR
ONDERWYSERONDERSTEUNING VIR DIE
BEVORDERING VAN WELSTAND**

NEHEMIAH PHOOKO

P.O.S.; P.O.D.; B.A.; B.ED

**Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes
vir die graad**

MAGISTER EDUCATIONIS

in

Opvoedkundige Sielkunde

in die

Fakulteit Opvoedkunde

aan die

NOORDWES-UNIVERSITEIT

STUDIELEIER: Dr G.J.C.Kirsten

Potchefstroom

2008

Feelings of hopelessness can come

from feeling overwhelmed,

as if you're buried under

an avalanche. You can't push

all the rubble away at once.

You need to remove the rocks

one at a time.

(And maybe with the help

of someone else.)

(Mundy, L.)

SOLI DEO GLORIA

DANKBETUIGINGS

By voltooiing van hierdie studie is dit my opregte begeerte om die volgende persone en instansies van harte te bedank:

- Alle dank en eer aan my Skepper wat my deur Sy krag en genade in staat gestel het om die studie te voltooi.
- My innige dank aan my promotor, Dr. G.J.C. Kirsten, vir die besondere wyse waarop hy my deurgaans bygestaan het. Sy leiding, geduld en belangstelling word hoog op prys gestel en waardeer.
- My vrou, Frances, vir haar onbaatsugtige hulp, liefde, geduld, ondersteuning en aanmoediging.
- My kinders, Delia, Sylvester, Lillis en Gaylin vir hul opoffering, geduld en ondersteuning.
- My skoonma, familie en vriende vir hul ondersteuning en belangstelling.
- Al die primêre skoolonderwysers van die primêre skole wat aan die ondersoek deelgeneem het.
- Die Noordwes Onderwysdepartement en die hoofde van die skole vir hul toestemming om die ondersoek te doen.
- Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek (Hoofkampus en Vaaldriehoekcampus) vir hul gewaardeerde diens en leiding.
- Die personeel van die Brentpark- en Kroonstadbiblioteek vir hul vriendelike diens.
- Mev. Cicelia van der Walt vir die noukeurige taalversorging.
- Mev. Aldine Oosthuyzen, Inligtingstechnologie en –Bestuur van die Noordwes- Universiteit (Vaaldriehoekcampus), vir haar hulp met die tegniese versorging.
- Almal wat direk of indirek betrokke was by die studie.

OPSOMMING

Hierdie studie was daarop gemik om die eise wat aan primêreskool-onderwysers gestel word en die druk waaronder hulle verkeer, wat hulle gevolglik as stressors ervaar, te bepaal, asook om die behoeftes van die onderwysers ten opsigte van die verligting van die beleefde druk en gepaardgaande stres te belig en riglyne te formuleer vir onderwyserondersteuning met die oog op die beleving van welstand.

Dit is juis mense wat in omgee-professies soos die onderwys staan, wat meer tot sodanige uitbranding geneig is. In Suid-Afrika beklemtoon die media tans die feit dat onderwysers onder buitengewone druk werk. Verder is die volgende as sommige van die hooforsake van die lae moreel onder die onderwyserkorps aangedui:

- Die metode waarop Uitkomsgebaseerde Onderwys geïmplementeer is;
- Voortdurende veranderinge in die onderwysbeleid; en
- Leierskap en die bestuurstyle van die Onderwysdepartemente.

Die uitdagings wat die onderwyserskorps in Suid-Afrika ervaar, is uniek, onder andere weens die volgende redes: Suid-Afrika het gedurende die afgelope dekade radikale veranderinge in die onderwys na wetgewing, soos vervat in die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, ondergaan. Agtien verskillende onderwysdepartemente is onder een ministerie gevoeg ten einde eenvormigheid teweeg te bring ten opsigte van kurrikula, kwalifikasiestrukture, ondersteuningsdienste en opvoederopleiding. Met hierdie transformasieproses het geweldige veranderinge in die onderwys ingetree wat al hoe meer aanpassings van onderwysers verg. Dit het daartoe gelei dat meer onderwysbeleidsdokumente as ooit tevore die lig kon sien wat deur onderwysers hanteer moes word, of wat bloot voorskriftelik was. Genoemde beleidsdokumente kom dikwels verwarrend vir onderwysers voor omdat die deurvoer daarvan dikwels versteur word deur die voortdurende veranderinge van die onderwysministerie. Daarom is dit noodsaaklik dat intervensies vir

onderwyserondersteuning so spoedig moontlik ontwikkel moet word sodat onderwysers welstand kan beleef.

SUMMARY

The aim of this study was to determine the demands made on primary school teachers and the pressure put on them which they subsequently experience as stressors, as well as to highlight the teachers' needs regarding the easing of the experienced pressure and the accompanying stress with the aim of formulating guidelines for teacher support with a view to promote wellness.

It is precisely those people in caring professions such as teachers who are more prone to such burn-out. Currently the media in South Africa is stressing the fact that teachers are working under excessive pressure. Furthermore, the following were indicated as the main causes of low morale among the teachers:

- The method in which Outcomes Based Education was implemented;
- Ongoing changes in the Educational Policy; and
- Leadership and management styles of the Education Departments.

The challenges to the South African teaching corps are unique due to, amongst others, the following reasons: In the last decade South Africa has experienced radical changes in education after legislation, as stated in the South African Schools' Act of 1996. Eighteen different education departments have been merged under a single ministry in order to bring about uniformity concerning curricula, qualification structures, support services and teacher training. Huge changes have set in during this transformation process which has demanded increasingly more adaptations from teachers. This led to more education policy documents being published than ever before and that had to be dealt with by teachers, or that were simply prescriptive.

These mentioned policy documents often appear confusing to teachers because the continuity thereof is often disturbed by ongoing changes of the education ministry; therefore it is essential for the speedy development of interventions in order for teachers to experience well-being.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS	iii
OPSOMMING	iv
SUMMARY	vi
INHOUDSOPGAWE	vii
LYS VAN TABELLE	xvi
HOOFSTUK EEN	1
ORIËNTERING, MOTIVERING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 NAVORSINGSVRAE WAT IN HIERDIE ONDERSOEK BEANTWOORD WIL WORD	6
1.3 DOELSTELLINGS	6
1.3.1 Algemene doelstelling	6
1.3.2 Spesifieke doelstellings	6
1.4 METODE VAN ONDERSOEK	7
1.4.1 Literatuurstudie.....	7
1.4.2 Kwalitatiewe ondersoek.....	7
1.5 HOOFSTUKINDELING	7

HOOFSTUK TWEE	9
NAVORSINGSONTWERP EN -METODE	9
2.1 INLEIDING	9
2.2 NAVORSINGSONTWERP	9
2.2.1 Die navorsingspopulasie en die navorsingsgroep	9
2.2.2 Kwalitatiewe navorsing	10
2.2.3 Beskrywende navorsing	11
2.2.4 Eksplorerende navorsing	11
2.2.5 Kontekstuele navorsing	11
2.3 ONDERSOEKMETODE	12
2.3.1 Literatuurstudie.....	12
2.3.2 Onderzoekgroep.....	12
2.3.2.1 Samestelling van onderzoekgroep.....	12
2.3.3 Loodsstudie	14
2.3.4 Data-insameling.....	14
2.3.4.1 Die gebruik van die self.....	14
2.3.4.2 Kommunikasietegnieke van die navorser	15
2.3.4.3 'n Ontspanne atmosfeer.....	15
2.3.4.4 Veldnotas	16
2.3.5 Die onderhoud	17
2.3.5.1 Literatuurkontrole	19
2.3.5.2 Betroubaarheid en geldigheid	20

2.3.5.2.1	Betroubaarheid	20
2.3.5.2.2	Geldigheid	20
2.4	DATA-ANALISE	21
2.4.1	Geloofwaardigheid.....	23
2.4.1.1	Waarheidswaarde	24
2.4.1.2	Kredietwaardigheid	24
2.4.1.3	Toepaslikheid.....	25
2.4.1.4	Konsekwentheid.....	26
2.4.1.4.1	Afhanklikheid	26
2.4.1.4.2	Stap-vir-stapduplisering	26
2.4.1.5	Neutraliteit.....	27
2.4.1.5.1	Die ketting van bewyse.....	27
2.4.1.5.2	Triangulering.....	28
2.5	ETIESE NORME	28
2.6	LITERATUURKONTROLE	28
2.7	SLOT	29
 HOOFSTUK DRIE.....		30
 ARTIKEL 1: DIE BELEEFDE EISE EN BEHOEFTE VAN PRIMÊRESKOOLONDERWYSERS.....		30
 OPSOMMING.....		30
3.1	INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	30

3.2	DOELSTELLING	31
3.3	DATAVERSAMELING	32
3.4	DATA-ANALISE	32
3.5	BEVINDINGE.....	33
3.5.1	Leerlinge ervaar leerhindernisse	35
3.5.1.1	Leerling-ontwikkeling toon regressie.....	35
3.5.1.2	Afstande en gevare kortwiek leer.....	36
3.5.1.3	Regte boet leerlingdissipline in	38
3.5.1.4	Siektes skep skoolprobleme	38
3.5.1.5	Leerlinge voel negatief teenoor leer.....	40
3.5.1.6	Swak deelname aan aktiwiteite ontmoedig onderwysers.....	40
3.5.1.7	Leerlinge verniel eiendom.....	41
3.5.2	Die Onderwysdepartement is onderwysers nie gunstig gesind nie.....	41
3.5.2.1	Finansiering en voorsiening van onderwysers geskied ontydig	41
3.5.2.2	Respons op probleme is traag	43
3.5.2.3	Lynfunksie is nie funksioneel nie.....	43
3.5.2.4	Onderwyserkwalifikasies word nie reg aangewend nie.....	44
3.5.2.5	Leerling-ontwikkeling moet ooreenkom met fase.....	45
3.5.2.6	Noodsaaklikheid vir nuwe deskundiges en onderwysers	46
3.5.3	Gebrek aan ondersteuning van ouers en leerlinge	47

3.5.3.1	Gebrekkige ouerbetrokkenheid wek kommer.....	47
3.5.3.2	Werkloosheid veroorsaak armoede	47
3.5.3.3	Gesinsinvloede werk negatief op leerling in.....	48
3.5.3.4	Grootouers vervul ouerrol	49
3.5.4	Professionele werkseise is te hoog	50
3.5.4.1	Onderwyserwerkdag word nie optimaal benut nie	50
3.5.4.2	Onderwysers doen te veel administrasiewerk.....	52
3.5.4.3	Basiese onderwysmetodes kry nuwe name.....	53
3.5.4.4	Sport tap baie van die onderwyser se energie.....	54
3.5.4.5	Godsdiensbeleid is verwarrend.....	54
3.5.5	Leerlinge voel toenemnd onseker.....	54
3.5.5.1	Leerlinge smag na bestendigheid	55
3.5.5.2	Leerlinge hanteer toeskietlike wette moeilik.....	55
3.5.6	Onderwysers se welstand gaan agteruit.....	57
3.5.6.1	Negatiewe effek op hul emosies.....	57
3.5.6.2	Negatiewe effek op hul huislike lewe	58
3.5.6.3	Negatiewe effek op hul fisieke toestande.....	59
3.5.6.4	Negatiewe effek op hul persoonlike verhoudings.....	60
3.5.6.5	Negatiewe effek op hul veerkrag.....	61
3.6	SLOT	62
	BRONNELYS.....	63

HOOFSTUK VIER.....	68
ARTIKEL II: RIGLYNE VIR ONDERWYSERONDERSTEUNING VIR DIE BEVORDERING VAN DIE WELSTAND VAN DIE PRIMÉRESKOOL-ONDERWYSER.....	68
OPSOMMING.....	68
4.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING.....	68
4.2 DOELSTELLING	69
4.3 LEERLINGE ERVAAR LEER-HINDERNISSE	70
4.3.1 Leerlingontwikkeling toon regressie.....	70
4.3.2 Afstande en gevare kortwiek leer	71
4.3.3 Regte boet leerlingdissipline in.....	71
4.3.4 Siektes skep skoolprobleme.....	72
4.3.5 Leerlinge voel negatief teenoor leer	74
4.3.6 Swak deelname aan aktiwiteite ontmoedig onderwysers	76
4.3.7 Leerlinge verniel eiendom.....	77
4.4 DIE ONDERWYSDEPARTEMENT IS ONDERWYSERS NIE GUNSTIG GESIND NIE	78
4.4.1 Finansiering en voorsiening van onderwysers geskied ontydig.....	78
4.4.2 Respons op probleme is traag.....	80
4.4.3 Lynfunksie is nie funksioneel nie	81
4.4.4 Onderwyserkwalifikasies word nie reg aangewend nie	81
4.4.5 Leerlingontwikkeling moet ooreenkom met fase.....	82

4.4.6	Noodsaaklikheid vir nuwe deskundiges en onderwysers.....	83
4.5	GEBREK AAN ONDERSTEUNING VAN OUIERS EN LEERLINGE.....	85
4.5.1	Gebrekkige ouerbetrokkenheid wek kommer	85
4.5.2	Werkloosheid veroorsaak armoede	85
4.5.3	Gesinsinvloede werk negatief op leerlinge in.....	87
4.5.4	Grootouers vervul ouerrol.....	88
4.6	PROFESSIONELE WERKSEISE IS TE HOOG	88
4.6.1	Onderwyserwerkdag word nie optimaal benut nie	89
4.6.1.1	Klasgroottes bemoeilik werk	89
4.6.1.2	Uitkomsgebaseerde Onderwys oorhaastig geïmplementeer	89
4.6.2	Onderwysers doen te veel administrasiewerk	90
4.6.3	Basiese onderwysmetodes kry nuwe name.....	91
4.6.4	Sport tap baie van die onderwyser se energie.....	91
4.6.5	Godsdienstbeleid is verwarrend	92
4.7	ONDERWYSERS SE WELSTAND GAAN AGTERUIT.....	93
4.7.1	Negatiewe effek op hul emosies.....	94
4.7.1.1	Onderwysers voel magteloos.....	94
4.7.1.2	Onderwysers ervaar skuldgevoelens	95
4.7.2	Negatiewe effek op hul huislike lewe.....	96
4.7.3	Negatiewe effek op hul fisieke toestande	96
4.7.4	Beïnvloed hul verhoudings met hul kollegas.....	97

4.7.5	Negatiewe effek op hul veerkrag	98
4.8	SLOT	98
	BRONNELYS.....	99
	HOOFSTUK VYF	110
	SAMEVATTING, BEPERKINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....	110
5.1	SAMEVATTING	110
5.2	BEPERKINGE	112
5.3	GEVOLGTREKKINGS.....	112
5.3.1	Spesifieke doelstellings	112
5.3.2	Algemene doelstelling	115
5.4	AANBEVELINGS.....	116
	BRONNELYS.....	118
	BYLAE A.....	137
	DIE KATGORIEË EN SUBKATEGORIEË	137
	BYLAE B.....	141
	OPGAWE VAN WOORDELIKSE AANHALINGS.....	141
	AANHANGSEL A.....	180
	VERTROULIKHEIDSVERSLAG VERTROULIKHEIDSOORENKOMS.....	180
	AANHANGSEL B.....	182

FOKUSGROEP: ONDERHOUDVOERING MET ONDERWYSERS	
VERBONDE AAN PRIMêRE SKOLE.....	182
AANHANGSEL C.....	183
AANSOEKBRIEF AAN DEPARTEMENT VAN ONDERWYS	183
AANHANGSEL D.....	185
STAPPE WAT GEVOLG IS	185

LYS VAN TABELLE

Tabel 1:	Ouderdoms- en Geslagsverspreiding.....	32
Tabel 2:	Die eise en behoeftes van primêreskool-onderwysers.....	33
Tabel 3:	Leerlingverwante eise wat aan die primêre skoolonderwyser gestel word ten opsigte van ongedissiplineerde leerlinge en leerlingregte	137
Tabel 4:	Onderwysdepartementverwante eise: Die Onderwysdepartement is onderwysers nie toegeneë nie...	138
Tabel 5:	Professieverwante eise: Ondersteuning van ouers, gemeenskapleiers en sakelui voldoen nie.....	138
Tabel 6:	Skoolverwante eise: Professionele werklading is te hoog..	139
Tabel 7:	Gesondheidseise: Onderwysers se behoefte aan ondersteuning deur professionele persone	139
Tabel 8:	Geaffekteerde welstand: Beleefde fisieke eise en beleefde psigologiese eise.....	140

HOOFSTUK EEN

ORIËNTERING, MOTIVERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Stres is 'n komplekse, subjektiewe fenomeen. Verskillende mense reageer verskillend op werksdruk en stres. Wat vir die een persoon 'n uitdaging is, is vir die ander 'n bedreiging wat tot psigiese, emosionele en fisieke dreinering en uitbranding kan lei (NSW/ACT Independent Education Union, 2002:2). Dit is juis mense wat in omgee-professies soos die onderwys staan, wat meer geneig is tot sodanige uitbranding (Coon, 1989:337). In Suid-Afrika beklemtoon die media tans die feit dat onderwysers onder buitengewone druk werk (Hayward, 2002:61; Rademeyer, 2003:11-13; Britz, 2003:7).

Die National Professional Teacher's Organisation of South Africa (Naptosa), onder leiding van Hayward (2002:61), het in 'n landwye kwantitatiewe ondersoek vasgestel dat die moreel van die onderwysers in Suid-Afrika tans baie laag is. Hierdie toedrag van sake hou uiters negatiewe gevolge in vir die hele opvoedingsstelsel. Morrow (1994:28) beskou onderwysers as die belangrikste agente in enige skoolstelsel. Omdat die opvoeding vanweë sy aard van kardinale belang is vir die land se toekoms, is dit gebiedend noodsaaklik dat die een of ander meganisme in werking gestel word om die nodige ondersteuning aan die onderwyserskorps in Suid-Afrika te gee.

Die beleefde eise en die gepaardgaande problematiek van onderwysers is egter nie uniek aan Suid-Afrika nie. Lande soos Groot Brittanje, Australië en Kanada het reeds navorsing gedoen oor die hoë stresvlakke by onderwysers (Jarves, 2002:1; Naylor, 2001:4; NSW/ACT Independent Education Union, 2002:4). Volgens een versekeringsmaatskappy in Groot Brittanje val 44% onderwysers onder die kategorie van werkonbevoegdheid weens sielkundige probleme teenoor 25% werknemers van ander sektore (Naylor, 2001:6). In Groot Brittanje is daar reeds 'n ondersteuningsnetwerk wat heelwat sukses behaal. Thorpe (2002:1) konstateer dat 'n onafhanklike ondersoek getoon het dat 77% onderwysers 'n jaar na die implementering van die program meer

toegerus gevoel het vir hul werk, hul werksgeleentheid by die skool en ook meer positief was ten opsigte van die bestuurstyle van hul skole.

Die uitdagings wat die onderwyserskorps in Suid-Afrika ervaar, is uniek onder andere vanweë die volgende redes: Suid-Afrika het die afgelope dekade na wetgewing radikale veranderinge in die onderwys ondergaan soos vervat in die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996. Agtien verskillende onderwysdepartemente is onder een ministerie gevoeg ten einde eenvormigheid teweeg te bring ten opsigte van kurrikula, kwalifikasiestrukture, ondersteuningsdienste en onderwyseropleiding. Met hierdie transformasieproses het geweldige veranderinge in die onderwys ingetree wat al hoe meer aanpassings van onderwysers verg. Dit het daartoe gelei dat meer opvoedingsbeleidsdokumente as ooit tevore die lig kon sien wat deur onderwysers hanteer moes word, of bloot voorskriftelik was (Donald *et al.*, 2002:19; Hayward, 2002:61). Genoemde beleidsdokumente kom dikwels verwarrend vir onderwysers voor omdat die deurvoer daarvan dikwels versteur word deur die voortdurende veranderinge van die onderwysministerie. Kontinuiteit met betrekking tot gestelde beleidsrigtings kan dus die minister van onderwys bemagtig om sy ideale te verwesenlik of 'n bekentenis te maak dat dit nie werk nie. Hayward (2002:61) voer aan: "The Provincial and National Education Departments are major causes of low educator morale", veral wat die bo-onderbestuur en -leierskap betref. Verder is die volgende as van die hooforsake van die lae moreel van die onderwyserskorps aangedui:

- die wyse waarop Uitkomsgebaseerde Onderwys (Voortaan verwys as UGO in die res van hierdie studie) geïmplementeer is;
- voortdurende veranderinge in die opvoedkundige beleid; en
- leierskap en die bestuurstyle van die Onderwysdepartemente.

Tweedens het Suid-Afrika, as ontwikkelende land met sy resente geskiedenis van diskriminasie, onderdrukking en verwaarlosing van die bevolking, 'n ernstige armoedeprobleem wat uitsonderlik verreikend van aard is (Donald *et al.*, 2002:2). In 2000 het sowat 28,5% huishoudingeenhede minder as die

R800 (die skeidslyn ten opsigte van armoede) per maand verdien (SAIRR, 2001:272).

Gesondheidsgevaare wat voortspruit uit ernstige armoede soos wanvoeding, siektes, infeksies en beserings kan, afgesien van die fisieke, ook gepaard gaan met leergestremdhede en leerprobleme. Laasgenoemde kan plaasvind as gevolg van verwaarlosing van sensoriese, emosionele en kognitiewe ontwikkeling (Donald *et al.*, 2002:2). Gesondheidsbevorderende skole het veral die voorkoming van voorgenoemde probleme ten doel. Aangesien die gesondheidsbevorderende skool die tot stand bring van 'n holisties gesonde gemeenskap nastreef, wil dit graag alle gemeenskapsrolspelers betrek – die skool-opvoeders inkluis. Skole oefen 'n onskatbare invloed uit op die sosiale sisteme waarin enige leerder hom bevind (Donald *et al.*, 2002:90). Daarom is dit noodsaaklik dat die onderwyser gesteun word in sy taak om gesonde lewensvaardighede by leerders te vestig. Indien onderwysers nie die nodige ondersteuning geniet nie, voel hulle dikwels magteloos teenoor probleme. Die gevolg van hierdie magteloosheid lei dikwels tot spanning en stres by die onderwyser.

Derdens verg die samestelling van klasse, weens die vestiging van Insluitende Onderwys in 2001, 'n geheel en al nuwe benadering van onderwyserskorps in Suid-Afrika. Hiervolgens moet alle leerders kan leer as hulle die nodige ondersteuning ontvang: individuele leertempo moet in ag geneem word; onderwysvoorsiening moet gebaseer wees op die ondersteuningsvlakke wat nodig is om 'n verskeidenheid leerhindernisse onder die loep te neem; afsonderlike kurrikula moet nie ontwikkel word nie en van die onderwysers word verwag om “veelvuldige sienings van leerstyle te assesser” (Onderwysdepartement, 2002:4,5).

Insluitende onderwys gaan verder van die veronderstelling uit dat 'n groot groep leerprobleme en –gestremdhede die gevolg is van primêre eksterne faktore soos kognitiewe, emosionele, sosiale en fisiese verwaarlosing weens, onder andere, armoede. Daarom is dit noodsaaklik dat dit onder normale omstandighede in samehang met positiewe beïnvloeding hanteer moet word (Donald *et al.*, 2002:231, 241). Die samestelling van sodanige klasse verg

veel meer voorbereiding, kreatiwiteit, begrip en aanpassing aan die kant van die onderwyser. Die situasie word verder gekompliseer wanneer die belangrikheid van differensiasie in ag geneem word.

Vierdens vereis die effek wat multikulturele onderrig op Insluitende Onderwys het dat onderwysers onbevooroordeeld moet staan teenoor leerders wat "beperk is in hul vaardigheid van Taal van Onderrig en Leer (TOL) (Onderwysdepartement, 2002:5, 6). Donald, Lazarus en Lolwana (2002:70) konstateer Vygotsky se siening van taal, naamlik dat dit weens die kumulatiewe aard daarvan 'n magtige draer van enige gemeenskap se waardes, inligting en verstaanswyse is. In Suid-Afrika, met sy elf amptelike tale, is die meeste leerders verplig om deur middel van 'n tweede taal as voertaal onderrig te ontvang aangesien Engels en Afrikaans baie jare lank die enigste twee amptelike tale was en as wetenskaptale ingespan is (Van der Walt, 2000:6).

Ook hier moet noulettend gewaak word teen verkreë lae standaarde. Ontwikkeling sal slegs plaasvind wanneer na hoër standaarde gemik word. Daarteenoor sal regressie intree as laer vlakke nagestreef word. 'n Atleet kan nie in die voorste groep bly deur die leier te vra om stadiger te hardloop nie – hy moet hom net meer inspan om by te bly. Slegs dan kan daar gepraat word van ontwikkeling.

Leerders wat verplig word om deur middel van 'n taal te leer waarin hulle nie bevoeg is of tuis voel nie, kan hulle selfvertroue ten opsigte van leer verloor. Hulle voel gevolglik onbevoeg en minderwaardig leerders. Dit kan 'n geweldig negatiewe invloed op hulle kognitiewe ontwikkeling uitoefen (Donald *et al.*, 2002:219; Van der Walt, 2000:6). Dieselfde kan onderwysers geld wat ook nie bevoeg genoeg is in die voertaal nie en wat belangrike konsepte aan leerders moet oordra. Die verantwoordelikheid word op die onderwyser geplaas om die taal- en verwante probleme in die klassituasie op te los, ongeag die vak waarvoor hulle verantwoordelik is. Hierdie toedrag van sake kan ook 'n negatiewe invloed hê op die onderwyser se oordrag van inligting in sy eie taal, omdat hy tog konstant aan die oordrag van dieselfde inligting dink in 'n taal wat hy min, of geensins nie, besig.

Vyfdens eis die MIV/Vigs-pandemie 'n tweërlei tol van die onderwys. Volgens Hayward (2002:5) is die geskatte aantal onderwysers vir die tydperk 2001 tot 2005, wat aan Vigs-verwante siekte sal beswyk, ongeveer 50 000. Aan die ander kant sal die pandemie geweldige addisionele vereistes aan onderwysers stel weens die trauma wat die Vigs-weeskinders sal ervaar (Hayward, 2002:5). Die instelling van gesondheidsbevorderende skole, in samewerking met Distriksondersteuningsgroepe, kan die onderwyser met die nodige inligting toerus om steun aan getraumatiseerde kinders te bied. Indien die onderwyser nie volkome toegerus is vir hierdie taak nie, kan dit tot stres lei.

Bogenoemde aspekte word grootliks ondersteun deur die verslag van die Nasionale Professionele Onderwysorganisasie (Naptosa) se kwantitatiewe studie oor die moreel van opvoeders in Suid-Afrikaanse staatskole. Die volgende redes is egter ook aangedui:

- Ontoereikende salarispakkette
- Groot aantal leerders per klas
- Ongedissiplineerde leerders
- Swak toegeruste skole
- Te veel papierwerk en administratiewe take
- Die gehalte van indiensopleiding
- Die beeld van die profesie in die samelewing

Verdere bevindings wat bogenoemde ondersoek uitgelig het, is dat leierskap op alle opvoedingssteevlakke aandag benodig; en te veel onderwysers te vroeg aftree, van beroep verander of die land verlaat om elders te gaan onderwys gee (Hayward, 2002:72). In Suid-Afrika sal intervensies dus spoedig moet plaasvind om aan onderwysers die nodige ondersteuning te gee ten einde te sorg dat die onderwyserskorps onderrig van hoë gehalte kan gee. Hierdie intervensies behoort nie net gerig te wees op die hantering van

die beleefde eise van onderwysers en die hantering van die behoeftes wat daaruit voortspruit nie, maar verder in 'n positiewe sin ook op die bevordering van hulle welstand. Shafer (1996:624) definieer welstand as *“the process of living at one’s highest possible level as a whole person and promoting the same for others; maximizing one’s potentials while enjoying the process and maintaining optimal health along the way”*. Welstand kan onder meer fisieke, psigologiese, sosiale en ander domeine insluit (Kirsten, 2001:16).

1.2 NAVORSINGSVRAE WAT IN HIERDIE ONDERSOEK BEANTWOORD WIL WORD

1. Watter eise beleef die onderwyser wat die druk vir hom/haar moeilik hanteerbaar maak sodat dit as stressors ervaar word?
2. Watter behoeftes het die onderwyser ten opsigte van die verligting van die beleefde druk en gepaardgaande stres?
3. Watter ondersteuning kan aan die onderwyser gebied word ten einde die eise te hanteer en sy welstand te bevorder?
4. Watter gevolgtrekkings kan gemaak en aanbevelings aan die hand gedoen word ten opsigte van die ondersteuning ter bevordering van die welstand van primêreskool-onderwysers?

1.3 DOELSTELLINGS

1.3.1 Algemene doelstelling

Die doel van hierdie studie was om beleefde eise en behoeftes van primêreskool-onderwysers te ondersoek met die oog op die formulering van riglyne vir onderwyserondersteuning vir die bevordering van welstand en gesondheid van onderwysers.

1.3.2 Spesifieke doelstellings

Die spesifieke doelstellings van hierdie navorsing was om:

1. die beleefde eise en behoeftes van die primêre skoolonderwyser te ondersoek.
2. riglyne vir onderwyserondersteuning daar te stel met die oog op die beleving van welstand.

1.4 METODE VAN ONDERSOEK

1.4.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie oor beleefde eise en behoeftes van primêreskoolonderwysers is onderneem met die oog op die bevordering van die welstand van primêreskoolonderwysers. 'n Dialoog-rekenaarsoektog op die Eric-databasis is onderneem om inligting oor die beskikbare literatuur in te win.

1.4.2 Kwalitatiewe ondersoek

- Begrondende navorsing deur middel van 'n fenomenologiese ondersoek is geloods ten opsigte van onderwysers wat verbonde is aan 'n aantal primêre skole in die Noordwes-Provinsie. Onderhoude met fokusgroepe van vier tot ses onderwysers is gevoer. Vrae in verband met hulle beleefde stressors, eise en behoeftes is aan hulle gestel.
- Observasie is tydens die fokusgroep-onderhoude gemaak en in veldnotas aangeteken ter wille van triangulering.
- Die data is getranskribeer en geanaliseer met die oog op die skep van kategorieë wat na riglyne heenwys vir moontlike onderwyserondersteuning ter bevordering van welstand en gesondheid van primêreskoolonderwysers.
- Ter wille van triangulering is data met literatuur gekruiskontroleer.

1.5 HOOFSTUKINDELING

Die studie is volgens die artikelmodel gedoen en wel volgens die onderstaande uitleg:

- Hoofstuk 1: Oriëntering, motivering en probleemstelling.
- Hoofstuk 2: Navorsingsontwerp en metode.
- Hoofstuk 3: Artikel 1: (Binne die formaat van SATO/SAJE) : Die beleefde eise en behoeftes van primêreskool-onderwysers.
- Hoofstuk 4: Artikel 2: Riglyne vir onderwyserondersteuning vir die bevordering van welstand van die primêreskool-onderwyser.
- Hoofstuk 5: Samevatting, beperkings, gevolgtrekkings en aanbevelings.

HOOFSTUK TWEE

NAVORSINGSONTWERP EN -METODE

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie ondersoek was om die beleefde eise en behoeftes van die primêreskool-onderwysers by skole in Noordwes oftewel Potchefstroom te bepaal. Die studie is daarop gemik om riglyne vir onderwyserondersteuning ter bevordering van welstand te formuleer.

In hierdie hoofstuk is gefokus op die inligting van kwalitatiewe navorsing. Dit is die metodes en die navorsingsontwerp wat gebruik is om die wêreld van die onderwysers wat aan die primêre skole verbonde is, se beleefde eise en behoeftes na te vors.

2.2 NAVORSINGSONTWERP

In hierdie studie is van 'n kwalitatiewe eksplorerende, beskrywende en kontekstuele navorsingsontwerp gebruik gemaak, aangesien die navorsing te make het met die wêreld van die onderwysers wat verbonde is aan primêre skole. Daar is beoog om die fenomeen, die onderwyser, indringend te ondersoek (Mouton & Marais, 1994:43). Ter wille van bydraes oor die menslike leefwêreld as fenomeen is fenomenologiese, begrondende en kwalitatiewe studiemetodes gekies (Leedy & Ormrod, 2001:153-155).

Vervolgens word die navorsingsgroep, waarop in die studie gefokus is, kortliks gemotiveer, waarna 'n kort beskrywing van elk van bogenoemde ondersoekmetodes gegee is om die keuse daarvan te motiveer.

2.2.1 Die navorsingspopulasie en die navorsingsgroep

Hierdie studie is gerig op primêreskool-onderwysers in die Potchefstroom-distrik wat, soos in die res van Suid-Afrika, geweldige druk ervaar.

Die navorsingsgroep het uit vier fokusgroepe van vier verskillende primêre skole in Potchefstroom bestaan. Onderhoude is met hulle gevoer om

sodoende data te verkry ten opsigte van die beleefde eise en behoeftes van onderwysers wat verbonde is aan hierdie primêre skole.

2.2.2 Kwalitatiewe navorsing

Volgens Leedy en Ormrod (2001:147) is kwalitatiewe navorsing die aangewese ondersoekmetode vir hierdie studie omdat die kompleksiteit van die wyse waarop eise en behoeftes deur onderwysers beleef word, sowel as die kompleksiteit van die onderwysers wat dit beleef in die normale verloop van gebeure plaasvind. Kwalitatiewe navorsing poog om die leefwêreld van die respondente volkome uit die oogpunt van die respondente te verstaan (Leedy & Ormrod, 2001:153). Om bogenoemde doel te bereik word gebruik gemaak van 'n deursigtige perspektief, logika wat in die praktyk toegepas word, en 'n nie-liniêre ondersoekmetode word gevolg (Neuman, 2003:139).

Verder beoog kwalitatiewe navorsers om so min as moontlik beïnvloed te word deur enige vooropgestelde indrukke en vooroordele (Leedy & Ormrod, 2001:146). In kwalitatiewe navorsing word van groepering (*bracketing*) gebruik gemaak. Na aanleiding van Smith (1996) dui dit daarop dat die kategorieë en temas wat in die literatuurstudie na vore kom ook in afsonderlike sisteme geplaas moet word om te verseker dat die navorser al sy aandag kan toespits op die data wat van die respondente ontvang word. Om bogenoemde doel te bereik maak navorsers gebruik van lokalisering deur al hul aandag en konsentrasie te rig op die fenomeen wat nagevors word (Smith, 1996:18).

Kwalitatiewe navorsing fokus ook op die waarneming van spesifieke handeling, die bestudering van geskrewe dokumente en die ondersoek van visuele beelde (Neuman, 2003:146). Kwalitatiewe navorsing is buigsaam en dit ontvou namate die ondersoekproses vorder. 'n Navorser moet daarop bedag wees dat die rigting en fokus ten opsigte van die navorsingsprojek in die loop van die studie kan verander (Neuman, 2003:146). Mouton en Marais (1994:142) voer aan dat data wat vroeg in die loop van die navorsingsproses verkry word, reeds gebruik kan word om navorsingsvrae te verfyn en patrone daarin te herken namate die navorser se begrip van die fenomene toeneem.

Frankel en Devers (2000:4) voer ook aan dat die insameling en analise van data dikwels gelyktydig geskied. Kwalitatiewe navorsing is induktief in die sin dat die teorie gebou, of op die verkreeë data gegrond, word (Neuman, 2003:146).

2.2.3 Beskrywende navorsing

In beskrywende navorsing is die oogmerk om die algehele sistematiese struktuur van 'n fenomeen te beskryf (Omery, 1983:50). Tydens die beskrywende navorsing word ongeïnterpreteerde beskrywings by die respondente verkry. Die respondente beskryf hul wêreld tydens onderhoude so getrou moontlik, en akkuraatheid is 'n belangrike oorweging in hierdie studie (Mouton & Marais, 1994:44). Die doel met beskrywende navorsing is dat die navorser 'n prent moet skilder of 'n profiel met woorde moet skep (Neuman, 1993:533).

2.2.4 Eksplorerende navorsing

Bogenoemde ondersoekmetode bied aan die navorser moontlikhede om nuwe insigte te verkry rakende die fenomeen wat ondersoek word. In die geval van hierdie studie is dit die leefwêreld van die primêreskool-onderwysers in Suid-Afrika. Die ondersoek is daarop gemik om nuwe idees en voorstelle te ondersoek en word nie deur bestaande aannames en idees gelei nie. Die fenomeen word verken aan die hand van indiepte-onderhoudvoering met die fokusgroepe om sodoende die fenomeen beter te begryp (Mouton & Marais, 1994:43).

2.2.5 Kontekstuele navorsing

Volgens Mouton en Marais (1994:133) is kontekstuele navorsing ideografies in die sin dat dit aan die unieke konteks van elke onderwyser se ondervindingswêreld verbind is. Tydens kontekstuele navorsing word die fenomeen se intrinsieke en onmiddellike kontekstuele belangrikheid bestudeer; dit wil sê die onderwysers se behoeftes en eise (Mouton & Marais, 1994:133).

2.3 ONDERSOEKMETODE

In die ondersoekmetode val die klem op 'n literatuurstudie, steekproef, loodsstudie, data-insameling en besinning oor die betroubaarheid en etiese korrektheid van die navorsing. Verder sal ook aandag geskenk word aan die data-analise en -interpretasie van die resultate, literatuurkontrole en die riglyne vir primêreskool-onderwyserondersteuning ter bevordering van welstand.

2.3.1 Literatuurstudie

Die ondersoekmetode is gerig op 'n literatuuoroorsig wat fokus op eerstehandse inligting wat 'n nuttige en duidelike agtergrond verskaf van die fenomeen wat ondersoek word. In hierdie geval die primêreskool-onderwyser se beleefde behoeftes en eise asook riglyne vir onderwyserondersteuning ter bevordering van welstand (Cresswell, 1994:21-23).

2.3.2 Onderzoekgroep

Doelgerigte strategieë is gebruik om 'n ondersoek te loods ten einde die teorieë en kontekste te ontwikkel.

2.3.2.1 Samestelling van ondersoekgroep

Die primêre doel by die keuse van 'n ondersoekgroep is om 'n verteenwoordigende groep te verkry en wel 'n groep wat oor grondige in-diepte-kennis van die navorsingsprobleem beskik, dit wil sê om 'n klein versameling eenhede van 'n veel groter populasie te vind. Sodoende is die navorser in staat gestel om akkurate veralgemenings ten opsigte van die groter groep te maak. Hoe die ondersoekgroep verband hou met die navorsing was van groter belang as die aantal verteenwoordigers van die probleem wat ondersoek is (Neuman, 2003:210-211). Die navorser het veral daarop gefokus om inligtingryke gevalle by die ondersoekgroep te inkorporeer, dit wil sê individue wie se gedragpatrone 'n groot bydrae kon lewer tot die insig in die navorsingsvrae (De Vos, 1998).

Die ondersoekgroep moes verkieslik uit vier tot agt onderwysers bestaan. Groepe wat te klein is, kon die potensiaal van die kollektiewe data beperk, en groepe wat te groot is, kon die deelname van al die respondente kortwiek (Cresswell, 1994). Volgens De Vos (1998) sal gesprekvoering ook spontaan plaasvind in kleiner groepe. De Vos voer verder aan dat fokusgroepe nuwe idees en kreatiewe konsepte moet stimuleer.

Die ondersoekgroepe moes verder verkieslik saamgestel was uit geregistreerde onderwysers by SACE (South African Council of Educators). Hulle moes ook ten minste Afrikaans of Engels kon besig of verstaan. Laastens moes hulle bereidwilligheid toon om in die studie saam te werk.

Met bogenoemde in ag geneem, is vier primêre skole in Potchefstroom geïdentifiseer.

- 'n Skool waar ongeveer 50% van die leerders uit voorheen benadeelde gemeenskappe kom en waar sommige vakke op 'n parallelmediumbasis aangebied word.
- Een enkelmediumskool wat hoofsaaklik leerders het wat uit voorheen benadeelde gemeenskappe kom.
- Een dubbelmediumskool waar ongeveer 20% van die leerders uit voorheen benadeelde gemeenskappe kom.
- Een enkelmediumskool wat hoofsaaklik leerders het wat uit voorheen bevoordeelde gemeenskappe kom.

Die navorser het eerstens toestemming by die Onderwysdepartement gevra om die ondersoek te loods. Vervolgens het die navorser die skoolhoofde van die verskillende skole ingelig met betrekking tot die doel van die ondersoek. Daarna is onderwysers ingelig en uitgenooi om vrywillig aan die ondersoek deel te neem. Indien meer onderwysers aan die ondersoek wou deelneem, sou 'n tweede fokusgroep vir die skool gevorm word. Dit kon dan as 'n afsydigheidstoets vir die betrokke skool dien, omdat die tweede groep se

data-analise bevestigend behoort te wees ten opsigte van dit wat in die eerste groep verkry is.

2.3.3 Loodsstudie

Een fokusgroep (verkieslik nie van dieselfde skole nie) sou as proeflopie vir die fenomenologiese onderhoud dien. Die loodsstudie is 'n vooraf oefening om te bepaal of groot veranderinge in die bepaalde onderhoude aangebring moes word. Dit behoort ook 'n aanduiding vir die navorser te gee of alternatiewe verduidelikings nodig sou wees en hoe om enige bedreigings te voorkom wat negatief op die onderhoud kon inwerk. Na afloop van die proeflopie het die navorser onderhoude met die proefpersone gevoer om verdere aspekte te bepaal wat verfyning in die groeponderhoud benodig. Indien die doel van die onderhoud geskik is, is daar voortgegaan met die onderhoudvoering (Neuman, 2003:257).

2.3.4 Data-insameling

Volgens Glasher en Pheskin (1992:35) is dit vir 'n navorser noodsaaklik om sy rolle duidelik te definieer. Dit is 'n predisposisie wat alle navorsers met hulle in 'n navorsingstudie moet saamdra.

2.3.4.1 Die gebruik van die self

Burns en Grove (1993:80) is die mening toegedaan dat die gebruik van die self 'n sleutelaspek in fenomenologiese navorsing is omdat dit hierdeur vir die navorser moontlik word om op die response van die fokusgroep te reageer. Die self bied dus 'n moontlikheid van meer diepte aan die onderhoud. Die fenomenologiese navorsing is daarop ingestel om 'n antwoord te verkry op die vraag: "Hoe voel dit om 'n sekere ervaring te beleef?" Die ervaring kan gekoppel wees aan 'n emosie, soos eensaamheid of depressie, aan 'n verhouding of aan deelname aan 'n organisasie of groep (Law *et al.*, 1998:2). Die doelbewuste aanwending van empatie en intuïsie ondersteun die navorser verder omdat dit hom in staat stel om meer betrokke te raak by die wêreld van die respondente. Sodoende bly die navorser ontvanklik vir die

persepsies van die respondente sonder die betekenis wat hy self aan die respondente se ervaring het, te laat blyk (Burns & Grove, 1993:80).

2.3.4.2 Kommunikasietegnieke van die navorser

Die navorser moet te alle tye bewus bly van die boodskap wat hy verbaal of nie-verbaal oordra, omdat hy as navorser meer as gewoonlik gesteld is op sy gedrag en die uitwerking wat hy op die fokusgroep het (Kirsten, 2001:213). Belangrike kommunikasietegnieke wat die navorser volgens Poggenpoel (1993:8) kan inspan is:

- deur te reflekteer op die inhoud en gevoelens wat voorkom wanneer die navorser met die fokusgroep kommunikeer en hoe hy hulle persepsies, ervarings en gevoelens verstaan;
- deur 'n stelling wat deur 'n respondent gemaak is, te omskryf;
- deur beknopte terugvoer aan die respondent te gee oor die algemene inhoud van die onderhoud of dele daarvan;
- deur, wanneer 'n respondent se respons vaag, verwarrend of onduidelik is, 'n versoek te rig dat hy/sy die opmerking duideliker moet stel, met die oog daarop om meer helderheid te kry;
- deur 'n versoek aan die respondent te rig om voorbeelde te noem en beskrywings te gee.

2.3.4.3 'n Ontspanne atmosfeer

'n Ontspanne atmosfeer is onontbeerlik vir 'n goeie onderhoudvoerder-respondentverhouding. 'n Goeie verhouding help navorsers om respondente te verstaan, wat weer noodsaaklik is vir meer diepte in die navorsing (Neuman, 2003:376). 'n Ontspanne atmosfeer sal gevoelens van gerustheid en gemak meebring wat verder verslaggewing oor respondente kan bevorder (Thompson & Rudolph, 1992:32). 'n Ontspanne atmosfeer sal ook wantroue uit die weg ruim. 'n Vertrouensverhouding fasiliteer die insameling van data wat uit die respondente se volledige en ryke ervaring opgediep kan word

(Cowles, 1988:170). Volgens Thompson en Rudolph (1992:34) moet die navorser seker maak dat hy vry is van gedagtes wat sy aandag kan aftrek. Hy moet sy volle aandag aan die respondente wy omdat respondente onopregtheid of gebrek aan omgee dikwels onmiddellik raaksien of aanvoel.

2.3.4.4 Veldnotas

Veldnotas is tydens en direk na afloop van elke onderhoud geneem sodat die navorser sy onverdeelde aandag aan die respondente kon gee. Hy het dan ongehinderd waargeneem en na die respondente geluister. Hierdie veldnotas het addisionele data aangaande die waarneming van die respondente verskaf: hulle nie-verbale kommunikasie en hoe hulle in mekaar se teenwoordigheid en op die tersaaklike bespreking gereageer het. 'n Noulettende navorser kon selfs die respondente se ingesteldheid volgens hulle voorkoms peil (Neuman, 2003:381).

Veldnotas het ook 'n belangrike rol in die interpretasie van die data gespeel. Volgens Vockell en Asher (1995) ondervang veldnotas twee belangrike aspekte wat implikasies vir die betroubaarheid van die onderhoud kan inhou, te wete die deeglikheid van die notas en die behoefte om konvensies te fasiliteer om tussen dít wat eintlik gesê of waargeneem en dít wat die navorser se interpretasies van wat gesê of waargeneem is, te onderskei.

Volgens Lincoln en Guba (1985:183) kan veldnotas in vier kategorieë verdeel word, naamlik:

- waarnemingsnotas, waarin die navorser tydens die onderhoud neerskryf wat hy gehoor en ervaar het;
- teoretiese notas, wat verwys na opsetlik gekontroleerde pogings om betekenis uit die waarnemingsnotas af te lei.
- metodologiese notas, wat die operasionele praktyke soos die tydskedule, die opeenvolging en die fisiese opset boekstaaf. Polit en Hungler (1993:306) beskryf metodologiese notas as instruksies vir die navorser

self, kritiese kommentare ten opsigte van die taktieke wat gebruik is en aanduidings van metodologiese benaderings wat lonend kan wees; en

- persoonlike notas, byvoorbeeld die navorser se gevoelens, aannames, reaksies en ondervindinge gedurende die onderhoud (Lincoln & Guba, 1985:183-185). Hierdie refleksies sal die navorser bystaan in die bepaling van sy eie effek op die data en die veldwerkonervinding.

2.3.5 Die onderhoud

Die kwalitatiewe navorsingsmetode is 'n begrondende teoretiese studie, omdat dit nie met 'n teoretiese raamwerk begin nie, maar die teorie hoofsaaklik grond op die data wat deur die onderhoud verkry word (Leedy & Ormrod, 2001:154).

Die fenomenologiese onderhoud, wat met die fokusgroepe bespreek word, word vervolgens bespreek. Hierdie ondersoek is fenomenologies van aard omdat die onderwysers se persepsies, perspektiewe en verstaan van situasies van die uiterste belang is met betrekking tot hul belewing van die eise en behoeftes rakende hulle taak as onderwysers. Fenomenologie verwys na die persepsie of betekenis wat 'n persoon aan 'n gebeurtenis heg (Leedy & Ormrod, 2001:153). Fenomenologiese navorsing is 'n induktiewe, beskrywende ondersoektegniek wat die beskrywing van die algehele sistematiese struktuur van 'n fenomeen ten doel het. Die beskrywing sluit die wesentliche eienskappe of temas in wat menslike ervaring kenmerk.

Fenomenologiese navorsers is uitsluitlik aangewese op lang onderhoude met fokusgroepe in 'n poging om soveel data moontlik te verkry ten opsigte van die fenomeen wat nagevors word. Vandaar die belangrikheid van die fokusgroepe en van die navorser vir die studie wat onderneem word. Alle rolspelers werk dus saam om by die kern van die saak uit te kom. Die fenomenologiese onderhoud volg 'n informele trant om die proses te vergemaklik (Leedy & Ormrod, 2001:153).

'n Gestruktureerde onderhoud is een waarvan die verloop beplan is en waarin die vrae op spesifieke onderwerpe toegespits is. Die ongestruktureerde

onderhoud daarenteen is 'n tipe onderhoud wat nie volgens 'n vooraf bepaalde skema geskied nie. Die onderhoudvoerder neem nie die leiding in die onderwerpe vir bespreking nie, maar laat dit eerder aan die kliënt oor om self sake vir bespreking te opper (Gouws *et al.*, 1979:104-107).

Die semi-gestruktureerde onderhoud gaan van die veronderstelling uit dat onderhoudsvrae in 'n konsekwente volgorde geskied, maar dat die onderhoud nie so rigied is soos by die gestruktureerde onderhoud nie. Die doel van die semi-gestruktureerde onderhoud is om antwoorde op spesifieke vrae te bekom, maar dit gun die kliënt ook die geleentheid om op 'n stelling uit te brei of om vrae oor 'n stelling wat die onderhoudvoerder gemaak het, aan hom/haar te stel. In hierdie navorsing sal die semi-gestruktureerde onderhoud gebruik word.

Die onderhoud het die implementering van 'n aantal vooraf opgestelde vrae en/of ander onderwerpe behels. Die vrae vir elke onderhoud is in 'n sistematiese en konsekwente orde gestel, maar die onderhoud was nie rigied wat die vrae betref nie. Die onderhoud kon dus veel verder ontwikkel as om antwoorde op die vooraf opgestelde vrae te bekom (De Vos, 1998). Die volgende vrae is tydens die semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude aan die respondente gestel en, elke respondent het die geleentheid gekry om daarop te reageer:

Vraag1: Watter eise wat jy as problematies ervaar, beleef jy as onderwyser?

Vraag2: Hoe beïnvloed die eise jou welstand?

Vraag3: Watter behoeftes het jy aan onderwysondersteuning?

Tweedens moes die onderhoud aan die volgende vereistes voldoen:

- Die onderhoudvoerder stel die vrae en die respondente antwoord.
- Die onderhoudvoerder is nie veroordelend of bevooroordeeld nie en probeer nie om die respondente van sienswyse te laat verander nie.

- Die onderhoudvoerder probeer om direkte antwoorde op spesifieke vrae te bekom.
- Die onderhoudvoerder moet dit vermy om so te reageer dat 'n respondent beïnvloed kan word, en moet eerlike antwoorde soek, nie gekte response nie.
- Die onderhoudvoerder is in beheer van die onderwerp, rigting en tempo. Hy beperk die respondente tot die onderwerp onder bespreking.
- Die onderhoudvoerder probeer om deurgaans 'n hartlike, ernstige en objektiewe atmosfeer te handhaaf.
- Die respondente moet nie die vrae ontwyk nie en moet weldeurdagte, waarheidsgetroue antwoorde verstrek (Neuman, 2003:294).

Derdens is die onderhoud, met die toestemming van die respondent, op band geneem sodat die stemtoon van die verbale interaksie vasgelê kon word (Cresswell, 1994). Sodoende kon die navorser alles wat gesê is, transkribeer, wat op sy beurt die analisering daarvan vergemaklik het. Voordat die onderhoud 'n aanvang geneem het, is die respondente gevra om hulle eers voor te stel. Omdat die respondente anoniem moes bly, kon hulle met bekendstelling reeds die pseudonieme wat hulle verkies het, gebruik, aangesien die data nooit na hulle mag terugverwys nie (Leedy & Ormrod, 2001:158).

2.3.5.1 Literatuurkontrolle

In die tweede fase is die bevindinge van die empiriese navorsing met relevante literatuur vergelyk sodat die unieke bydraes wat gelewer is, geïdentifiseer kon word (Poggenpoel, 1993:8). Die teoretiese insig wat sodoende verkry is, het terselfdertyd as 'n ander verwysingspunt ter wille van triangulering gedien.'

2.3.5.2 Betroubaarheid en geldigheid

2.3.5.2.1 Betroubaarheid

Betroubaarheid behels die assessering van die navorsingsproses in sy geheel om te bepaal of navorsingsbevindinge geldig, intern koherent en geloofwaardig is.

Die aansien van die navorser as eerlik en eties professioneel het bepaal of die respondente hom as betroubaar beskou. Betroubaarheid het beteken dat die data konsekwent getoets het ten opsigte van die konteks wat ter sprake was. Dit sou beteken dat dieselfde of soortgelyke resultate verkry sou word onder identiese of soortgelyke omstandighede (Neuman, 2003:388). Verteenwoordigende betroubaarheid sou verkry word indien dieselfde resultate met verskillende fokusgroepe verkry sou word (Neuman, 2003:179). Die ideaal van hierdie studie was die verkryging van soveel inligting moontlik omtrent die ondersoekonderwerp en ondersoekmetode en die triangulering daarvan.

2.3.5.2.2 Geldigheid

Geldigheid beteken dat:

- 'n navorser se resultate aanvaarbaar is en nie eksklusief waar nie. Dit bevat 'n kragtige ooredende beskrywing wat die navorser se werklike ervaring van die empiriese data openbaar.
- 'n navorser se empiriese aanspraak geldigheid verkry as dit deur stukke data ondersteun word. Geldigheid word verkry uit die kumulatiewe impak van honderde klein, verskillende detail wat slegs deur swaargewig-data verkry kan word.
- dit neem toe namate die navorsers verskillende data navors en die ooreenkomste daartussen vasstel. Geldigheid word ook versterk namate 'n navorser opvallende ooreenkomste in soortgelyke detail vind.

In hierdie navorsing gaan daar gepoog word om interne geldigheid te verkry met so min as moontlik tekortkominge in die ontwerp van die navorsingsprojek. Die eksterne geldigheid, daarenteen, gaan laag wees, omdat die ondersoek net gebruik maak van onderwysers van primêre skole in Potchefstroom (Neuman, 2003:187).

Altheide en Johnson, soos aangehaal deur Leedy en Ormrod (2001:168), onderskei vier tipes geïnterpreteerde geldigheid wat aangewend kan word om die geldigheid van kwalitatiewe navorsing te bepaal, naamlik: bruikbaarheid, kontekstuele volledigheid, ondersoekposisionering en verslaggewingstyl.

- *Bruikbaarheid* verwys in die konteks van hierdie studie na die mate waarin die navorser se verslag die leser inlig.
- *Kontekstuele volledigheid* verwys na die mate waarin 'n verstaanbare oorsig van die situasie gegee word.
- *Ondersoekposisionering* verwys na die navorser se bewustheid van sy eie invloede tydens die ondersoek. Hierdie invloede (soos geloof, waardes en vooroordele) is juis belangrik vir 'n navorser om te erken en dan te groepeer (*bracket*) of op te skort vir solank die navorsing duur. Daarom gebruik geldigheidsprosedures die bril van die navorser, maar binne die kritiese paradigma geposisioneer waar individue reflekteer op die sosiale, kulturele en historiese kragte wat vorm gee aan hulle interpretasie (Du Toit, 1997; De Vos, 1998).
- *Verslaggewingstyl* verwys na die duidelikheid van die navorsingsverslag vir die leser daarvan. Verslaggewing kan verkry word deur die invoeging van die geskiedenis van die fenomeen, die fisiese voorkoms van die fenomeen, die aktiwiteite, skedules en roetine van respondente asook die respondente se individuele persepsies en betekenisgewing.

2.4 DATA-ANALISE

Data-analise is dié aspek wat kwalitatiewe navorsing duidelik onderskei van eksperimentele navorsing of 'n navorsing geskoei op aannames (Maxwell,

1996:78; Kirsten, 2001:230). Drie analise-benaderings kan beskou word as 'n kontinuum wat wissel van 'n lae interpretasievlak en abstraksie tot 'n hoër interpretasievlak en abstraksie wat nodig is vir teorievorming. Die tweede benadering, wat êrens in die middel van die kontinuum voorkom, is dié van die navorser wat hoofsaaklik die raak beskrywing van wat hy verstaan ten doel het. Hy (die navorser) herkonstrueer ook die data in 'n herkenbare werklikheid vir die mense wat deel van die studie uitgemaak het. Die navorser moet dus vaardig wees ten opsigte van vervlegting van beskrywings, die respondente se gesproke woord, veldnota-aanhalings en sy eie interpretasies in 'n ryk en geloofwaardige beskrywende relaas (De Vos, 1998). Kwalitatiewe data word in hierdie studie ingesamel deur middel van gestruktureerde onderhoude met fokusgroepe uit vier primêre skole in Potchefstroom.

Die aard van die spesifieke vrae gedurende die onderhoud word bepaal deur die paradigmatische perspektief van die navorser en die konteks waarbinne die studie gedoen word.

Die data word volgens 'n kombinasie van metodes wat deur Giorgi gebruik is, geanaliseer na die insameling daarvan (Omery, 1983:57).

- Al die onderhoude is eerstens van die bandopnames af, wat tydens die onderhoude gemaak is, getranskribeer.
- Al die databronne in die data-insameling as geheel is vervolgens deurgelees ten einde 'n holistiese beeld van die fenomeen wat ondersoek word te kry terwyl groepering (*bracketing*) en intensiewe fokalisering as meetinstrumente vir kontrolering gebruik is.
- Al die data word dan 'n tweede keer deeglik deurgelees sodat semantiese eenhede van woorde en temas geïdentifiseer en met 'n skrikpen uitgelig word.
- Nadat die temas geïdentifiseer is, word dié wat ooreenstem, in subkategorieë gegroepeer. Hoofkategorieë en subkategorieë word uit die data-insameling as geheel geïdentifiseer en gedefinieer om 'n ketting

bewyse te vorm ten einde triangulering moontlik te maak en die betroubaarheid en geldigheid van die studie te verhoog.

- Die hoof- en subkategorieë word dan in hul onderskeie en ooreenstemmende subkontekste gegroepeer volgens die paradigmatiese perspektiewe van die studie.
- Die vraag verskaf ook die geleentheid om kategorieë te identifiseer betreffende die beleefde eise en behoeftes van die onderwysers wat aan primêre skole verbonde is.
- Al is die temas in hoof- en subkategorieë verdeel sodat tussen hulle onderskei kan word, kan hierdie kategorieë nie as afsonderlik beskou word nie. 'n Kategorie kan dus nie in isolasie van die groter fenomeen gesien word nie. Korrelasie tussen kategorieë word deur middel van triangulering geverifieer (Miles & Huberman, 1994:258).

2.4.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid word gebaseer op die navorser se reputasie vir eerlikheid, sosiale rol, opregtheid en openlikheid, asook die afwesigheid van die motivering vir persoonlike gewin. Miles en Huberman (1996) huldig die mening dat die respondente reeds aan die begin van die onderhoud bedag is op die maklik waarneembare aanwysings om die navorser te beoordeel. Respondente is meer geneig om die navorser as geloofwaardig te beskou as hy 'n reputasie het vir eerlikheid en etiese en professionele gedrag.

Deborah, soos aangehaal deur Rubin en Babbie (1989), noem drie belangrike bedreigings vir geloof- en kredietwaardigheid, naamlik die distorsie deur:

- die reaksie verbonde aan die navorser se teenwoordigheid;
- die navorser se vooroordele in die manier waarop hy vrae stel, sy hantering en filtrering van waarnemings, en
- die respondente se vooroordele wat grootliks verband hou met sosiaal aanvaarbare kwessies.

Volgens Krefting (1991:215) het Guba 'n model ontwerp vir die assessering van die geloofwaardigheid van kwalitatiewe data. Guba se model is gebaseer op die identifisering van vier aspekte van geloofwaardigheid wat relevant is vir kwalitatiewe studie, naamlik waarheidswaarde, toepaslikheid, konsekwentheid en neutraliteit.

2.4.1.1 Waarheidswaarde

Volgens Lincoln en Guba, soos aangehaal deur Krefting (1991:215), vestig die waarheidswaarde die vertrouwe wat die navorser het in die bevindinge van die ondersoekontwerp, die respondente en die konteks. In kwalitatiewe studies is die waarheidswaarde verkrygbaar deur die ontdekking van menslike ervarings soos dit werklik aktualiseer.

2.4.1.2 Kredietwaardigheid

Smith (1996:22) beveel die volgende tegnieke aan om die kredietwaardigheid van die navorser te verhoog:

a) Triangulering

- Triangulering word eerstens gebruik deur die data ten opsigte van die onderwysers wat aan primêre skole verbonde is se beleefde eise en behoeftes wat deur middel van 'n fenomenologiese onderhoud ingesamel is wat op band opgeneem en deeglik beskryf is, sowel as deur direkte observasies wat in veldnotas beskryf is.
- Tweedens word triangulering-meting tydens die data-analise toegepas waar die data deur 'n kombinasie van beskrywende analise geïnterpreteer word.
- Derdens is die literatuurkontrolle 'n verdere kontrolerende meting. Hierdeur is die bevindinge van die navorsing met relevante bevindinge van ander navorsings vergelyk ten einde ooreenkomste, verskille en unieke bydraes te identifiseer.

b) Uitklaring met kundiges

Die kundiges in hierdie navorsing is die onderwysers wat die eise en behoeftes beleef en aan primêre skole verbonde is. Om te verseker dat die oorspronklike betekenis wat hulle aan hulle leefwêreld heg, in die bevindinge van die ondersoek gereflekteer word. Die riglyne vir onderwyserondersteuning word verder met kundiges in dié verband bespreek.

c) Evaluasie deur kundiges

Die bydrae van ander kundiges op die gebied van onderwyserstres bied aan die navorser die geleentheid om oop en eerlik te wees en sodoende af te sien van voorveronderstellings wat sy oordeel kan beïnvloed.

d) Gesag van die navorser

Die navorser het die BA- en die B.Ed-graad aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys (Noordwes-Universiteit) verwerf. Aangesien hy agt-en-twintig jaar lank reeds voltyds aan die onderwys verbonde is, waarvan die laaste tien jaar aan Brentpark Sekondêr as prinsipaal, is hy deeglik bewus daarvan dat die onderwysers geweldige eise en behoeftes weens onhoudbare werksdruk ervaar.

e) Gestruktureerde kohesie

Konsekvente fokus op die beleefde eise en behoeftes van die onderwysers wat verbonde is aan die primêre skole manifesteer deur die ganse verloop van die onderhoude, kodering en analise van die data. Verder is die riglyne vir onderwyserondersteuning gebaseer op die ondervindingswêreld van voorgenoemde onderwysers.

2.4.1.3 Toepaslikheid

Kwalitatiewe navorsing bestudeer die fenomeen in sy unieke, natuurlike konteks en laat min ruimte vir eksterne kontrole oor veranderlikes (Smith, 1996:23). Weens die uniekheid van die situasie is daar min kans vir enige veralgemenings van ondersoekbevindinge (Krefting, 1991:216). Toepaslikheid

in kwalitatiewe navorsing verwys na die graad waarin die bevindinge van 'n ondersoek op 'n ander konteks toegepas kan word, of ten opsigte van ander respondente sonder veralgemening. Hierdie navorsing is in die breë beskou, net op primêre skole in Suid-Afrika gerig.

Guba, soos aangehaal deur Krefting (1991:216) gee 'n tweede perspektief van toepaslikheid in kwantitatiewe navorsing deur te verwys na oordraagbaarheid as 'n kriterium waaraan die toepaslikheid van kwantitatiewe navorsing geassesseer kan word.

Die mate waarin die navorser genoegsame beskrywende data beskikbaar stel, sal goed met die oordraagbaarheid van die studie korreleer (Smith, 1996:24). Kriteria vir die insluiting van die fokusgroep en die woordelike transkribering van wat tydens die onderhoud gesê is, word ook hierby ingesluit. 'n Meetkontrole, wat die oordraagbaarheid van die navorsing verseker, is die keuse van die fokusgroep (Smith, 1996:24). Elke respondent moet aan die vereiste kriteria voldoen om by die navorsing ingesluit te word (vgl. Paragraaf 2.3.2).

2.4.1.4 Konsekwentheid

'n Derde kriterium van geloofwaardigheid het te make met die konsekwentheid van die data en die mate waarin die bevindings konsekvent meet met die navorsing onder dieselfde of soortgelyke omstandighede en kontekste (Krefting, 1991:216).

2.4.1.4.1 Afhanklikheid

Guba, soos aangehaal deur Krefting (1991:216), konstateer dat variasies wel verwag kan word in kwalitatiewe navorsing en dat konsekwentheid gedefinieer kan word ooreenkomstig afhanklikheid. Die konsep *afhanklikheid* dui op opspoorbare variasies.

2.4.1.4.2 Stap-vir-stapduplisering

Om standaardisering te verseker, word dieselfde stappe in elke onderhoud gevolg: die betrokke skoolhoof se geskrewe toestemming is eers verkry,

gevolg deur dié van alle respondente vir deelname aan die onderhoud. Vervolgens het alle respondente dieselfde inligting gekry oor wat van hulle tydens die onderhoud verwag word. Die kernvrae is aan elke respondent in presies dieselfde leksikale volgorde gestel.

2.4.1.5 Neutraliteit

Neutraliteit is die afwesigheid van vooropgestelde aannames in die navorsingsprosedures en resultate (Krefting, 1991:216). Neutraliteit elimineer die invloed van enige vooroordele ten opsigte van die ondersoekprosedures en bevindinge (Smith, 1991:216). Guba, soos aangehaal deur Krefting (1991:17), verwys na neutraliteit as die mate waarin die bevindinge die eksklusiewe funksies van die afhanklikes en die toestande van die navorsing is, en nie van die navorser self nie.

Twee tegnieke wat toegepas is om die navorsing te verifieer, is die ketting van bewyse van resultate en triangulering.

2.4.1.5.1 Die ketting van bewyse

Die ketting van getuies kan volgens Smith (1996:26) moontlik gemaak word deur rekord van die volgende te hou:

- Roudata, bandopnames, veldnotas en navorsingsresultate;
- Datareduksie en -analise, die veldnotas, kollektiewe inligting,
- kwantitatiewe opsommings (indien van toepassing) en teoretiese notas;
- Rekonstruksie (“sifting”) van data en opsommings, soos die strukturering van kategorieë (temas, definisies en verhoudings), bevindinge en gevolgtrekkings, die finale verslag met die integrasie van die konsepte en interpretasies;
- Prosesnotas ten opsigte van die metodologie, geloofwaardigheid en ‘n ketting van bewyse (notas);
- Navorsingsgetuienis en persoonlike notas;

- Proefloopvorms, beplanningskedules en die formaat van waarnemings (Lincoln & Guba, 1985:327); en

2.4.1.5.2 Triangulering

Triangulering was nog 'n metode waarvolgens veranderlikes gekontroleer kon word. Dit het die meting behels soos beskryf in paragraaf 2.4.1.2(a).

2.5 ETIESE NORME

In hierdie ondersoek is deurentyd gepoog om aan die morele, etiese en wetlike aspekte van 'n wetenskaplike ondersoek te voldoen. Aangesien hierdie ondersoek op primêreskool-onderwysers fokus, is hulle regte deurentyd in ag geneem. Respondente het die reg op privaatheid, selfrespek en waardigheid. Dit het beteken dat hulle kon staat maak op vertroulikheid, anonimiteit en beskerming teen misbruik van die ondersoekbevindinge (South African Nursing Association, 1998). Daarom moes hulle instemming tot deelname aan die ondersoek eers skriftelik verkry word alvorens die ondersoek 'n aanvang kon neem. Die respondente kon op enige tydstip van die ondersoek onttrek, al het hulle aanvanklik ingestem om deel uit te maak van die fokusgroep. Die navorsing kon ook gestaak word indien dit nie volgens die vooraf bepaalde standarde verloop het nie.

Terugvoer oor die bevindinge en aanbevelings moet so spoedig doenlik aan die betrokke persone/fokusgroepe/respondente gegee word (Smith, 1996:46).

Etiese probleme waarop die navorser ten nouste sou let, was oneerlikheid, plagiaat pleeg, inmenging of waninterpretasie van die verkreë data, die verdoeseling van data en die distorsie of skep van data ter wille van die resultate (Brink, 1991).

2.6 LITERATUURKONTROLE

Die resultate wat volgens die navorsing verkry is, is met dié van soortgelyke navorsing en relevante literatuur vergelyk. Op hierdie wyse is ooreenkomste, verskille en die unieke bydrae van hierdie navorsing geïdentifiseer.

2.7 SLOT

Hierdie hoofstuk bevat 'n beknopte beskrywing van die navorsingsproses as geheel, insluitende die kwalitatiewe navorsingsontwerp en die kwalitatiewe wyse van data-insameling en -analise. Dit beskryf verder die meting wat geïmplementeer sal word om te verseker dat die navorsing geloofwaardig is.

HOOFSTUK DRIE

ARTIKEL 1: DIE BELEEFDE EISE EN BEHOEFTE VAN PRIMÊRESKOOLONDERWYSERS

OPSOMMING

Die primêreskoolonderwysers kan nie hul bes lewer en die doelstellings van die Onderwysdepartement verwesenlik nie, tensy aandag aan hul beleefde eise en behoeftes geskenk word. Die identifisering van onderwysers se beleefde eise, begrip vir hul probleme en konstruktiewe, volhoubare oplossings is onontbeerlik vir hul ondersteuning. Die doel van hierdie artikel is om verslag te lewer oor 'n ondersoek na die eise en behoeftes wat die primêreskoolonderwyser ondervind. Dit is by monde van die onderwysers wat aan die onderhoude deelgeneem het bekend dat die nuwe onderwysbedeling ook probleme oplewer weens die oorhaastige implementering van UGO. Die belangrikste probleme waarvoor die primêreskoolonderwyser te staan kom, is 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid, die Departement se negatiewe houding jeens onderwysers, die handhawing van dissipline, 'n gebrek aan hulpbronne en fasiliteite en daarby ook oorvol klaskamers. Die primêreskoolonderwysers moet op so 'n wyse toegerus word dat hulle onderrig kan gee ooreenkomstig die realiteite wat hulle daaglik in die klaskamer ervaar. Hulle kan dan 'n belangrike rol speel in die verbetering van die onderwyssisteem, mits hulle die nodige ondersteuning ontvang (Swart *et al.*, 2002:175-189). Uit die onderhoude wat met die onderwysers gevoer is, was dit duidelik dat die frustrasievlak onder onderwysers baie hoog is.

3.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Die nuwe demokratiese bestel in Suid-Afrika het na 1994 ook met nuwe uitdagings en eise vir die ontwikkeling van 'n nuwe demokratiese samelewing aangebreek. Die nuwe eise en uitdagings het ook op die meeste, indien nie alle nie, samelewingsvlakke 'n impak gemaak. Ook op onderwysgebied het reuseverskuiwings plaasgevind. In hierdie departement moes agtien onderwysdepartemente onder een departement saamgegroepeer word. Die

samevoeging moes met harmonieuse voetwerk aan die kant van die nuwe Nasionale Onderwysdepartement geskied in soverre dit die kurrikula, kwalifikasiestrukture, ondersteuningsdienste en onderwyseropleiding betref (Constitution of the Republic of South Africa, 1996; Department of Education, 1998:72).

Die regte wat in die nuwe grondwet vervat is, het verder bygedra tot die kompleksiteit van die nuwe onderwysstelsel. Hierin moes 'n struktuur tot stand gebring word waarin gelykheid van opvoeding aan alle leerlinge verseker word. Die Handves van Regte, soos vervat in Hoofstuk 2 van die Suid-Afrikaanse grondwet, beskerm alle burgers teen diskriminasie op grond van, onder andere, ras, kleur, geslag, sosiale status, taal, geloof en vermoë.

Tog het hierdie transformasie in die onderwysstelsel en skole verwarrend op die onderwysers ingewerk wat betref hul rol (as onderwysers), die behoeftes en eise waaraan hulle (in die vervulling van hul rol) moet voldoen, hul eie behoeftes en selfs hul identiteit (Myburgh & Poggenpoel, 2002:260). Hierdie eise plaas enorme druk op die Suid-Afrikaanse onderwyser.

Die onderwysers word daaglik gekonfronteer deur verskillende veranderlikes binne skoolverband, en in die proses word hul eie behoeftes dikwels genegeer. Hulle openbaar dikwels tekens van stres/depressie waarvan moegheid, geïrriteerdheid, senuagtigheid, verlies aan belangstelling, vergeetagtigheid, woede-uitbarstings simptome is en dit plaas 'n demper op hulle moreel (Hayward, 2002:61).

3.2 DOELSTELLING

Die eerste spesifieke doelstelling van hierdie navorsing was om die beleefde eise en behoeftes van die primêre skoolonderwyser te ondersoek.

Sinergisme tussen die ouer, die Onderwysdepartement, leerling en privaatsektor is belangrik, om sodoende die onderwyser te ondersteun om effektief en produktief sy taak te verrig en sy roeping genotvol te vervul.

Die data wat in hierdie ondersoek voorkom, is tydens die vier semi-gestruktureerde onderhoude met primêre skoolonderwysers verkry. Hierdie data is in ses hoofkategorieë en verder in ses-en-dertig subkategorieë geplaas.

3.3 DATAVERSAMELING

Onderhoude is met vier skole in die Noordwes-Provinsie gevoer. Minstens ses onderwysers is by elke skool deur die navorser gekies met inagneming van gelykheid van geslag asook die eweredige verspreiding ten opsigte van ouderdom. Die respondente wat aan die onderhoud deelgeneem het, is Afrikaans- Engels- of Tswanasprekende gekwalifiseerde onderwysers. Die ouderdoms- en geslagsverspreiding word in Tabel 1 uiteengesit.

Tabel 1: Ouderdoms- en Geslagsverspreiding

OUERDOM	20 – 30 Jaar	31 – 40 Jaar	41 – 50 Jaar	51 – 60 Jaar
MANLIK		3	2	2
VROULIK	1	8	6	6

3.4 DATA-ANALISE

Die data wat deur middel van die onderhoude bekom is, word geanaliseer deur te let op die response van die onderwysers by die vier skole in Noordwes. Die onderhoude wat gedurende die vier sessies gevoer is en op band vasgelê is, is aanvanklik individueel deur die navorser getranskribeer. Die navorser het deur die transkripsie gewerk om analise-eenhede (raakpunte) te identifiseer deur woorde en temas te onderstreep of uit te lig. Ooreenstemmende temas is onder die toepaslike hoof- of subkategorieë gegroepeer. Die veldnotas is ook in samehang met die bandopnames geïnterpreteer.

Die data is volgens die korrelasiegraad met beskrywing en ervaring gerangskik. Die voorkeurorde is getabuleer volgens die voorkeurwaardes wat

aan die temas toegeken is. Die afleiding moet egter nie gemaak word dat kategorieë wat in die een onderhoud voorkom, belangriker is as die ander nie. Die uitsluitlike doel hiermee is om 'n geheelbeeld te vorm.

Die onderhoudvoering is die spil waarom hierdie kwalitatiewe navorsing draai. Die data wat uit die onderhoudvoering verkry word, is in subkategorieë gerangskik en in deelsisteme waarbinne dit funksioneer, gegroepeer. Die aantal onderwysers wat dieselfde ervaring beskryf, word in Tabel 2 onder respondente aangetoon. Met die voorafgaande metode en proses van kwalitatiewe data-analise in gedagte, word die kategorieë en subkategorieë vervolgens in Tabel 2 toegelig.

3.5 BEVINDINGE

Die onderstaande tabel toon die response van die onderwysers gedurende die onderhoude op die eise en behoeftes van primêreskool-onderwysers. Dit word telkens getrianguleer met behulp van ander literatuur.

Tabel 2: Die eise en behoeftes van primêreskool-onderwysers

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.1 Leerlinge ervaar leerhindernisse	3.5.1.1 Leerling-ontwikkeling toon regressie	16
	3.5.1.2 Afstande en gevare kortwiek leer	9
	3.5.1.3 Regte boet leerlingdissipline in	9
	3.5.1.4 Siektes skep skoolprobleme	8
	3.5.1.5 Leerlinge voel negatief teenoor leer	8
	3.5.1.6 Swak deelname aan aktiwiteite ontmoedig onderwysers	7
	3.5.1.7 Leerlinge verniel eiendom	7

3.5.2 Die onderwysdepartement is onderwysers nie gunstig gesind nie	3.5.2.1 Finansiering en voorsiening van onderwysers geskied ontydig	28
	3.5.2.2 Response op probleme is traag	20
	3.5.2.3 Lynfunksie is nie funksioneel nie	14
	3.5.2.4 Onderwyserkwalifikasies word nie reg aangewend nie	9
	3.5.2.5 Leerling-ontwikkeling moet ooreenkom met fase	9
	3.5.2.6 Noodsaaklikheid vir nuwe deskundiges en onderwysers	8
3.5.3 Gebrek aan ondersteuning van ouers en leerlinge	3.5.3.1 Gebrekkige oerbetrokkenheid wek kommer	16
	3.5.3.2 Werkloosheid veroorsaak armoede	11
	3.5.3.3 Gesinsinvloede werk negatief op leerling in	10
	3.5.3.4 Grootouers vervul ouerrol	5
3.5.4 Professionele werkseise is te hoog	3.5.4.1 Onderwyserwerkdag word nie optimaal benut nie	18
	• Klasgroottes bemoeilik werk	18
	• UGO oorhaastig geïmplementeer	17
	• Klaskameruitleg is soms ondoeltreffend	17
	• Inklusiwiteit lyk goed op papier	15
	3.5.4.2 Onderwysers doen te veel administrasiewerk	16
	3.5.4.3 Basiese onderrigmetodes kry nuwe name	16
	3.5.4.4 Sport tap baie van die onderwyser se energie	12
	3.5.4.5 Godsdienstebeleid is verwarrend	10

3.5.5 Leerlinge voel toenemend onseker	3.5.5.1 Leerlinge smag na bestendigheid	5
	3.5.5.2 Leerlinge hanteer toeskietlike wette moeilik	4
3.5.6 Onderwysers se welstand gaan agteruit	3.5.6.1 Negatiewe effek op hul emosies	19
	• Onderwysers voel magteloos	18
	• Onderwysers ervaar skuldgevoelens	17
	3.5.6.2 Negatiewe effek op hul huislike lewe	18
	• Affekteer hul verhoudinge tuis	15
	3.5.6.3 Negatiewe effek op hul fisieke toestand	18
	3.5.6.4 Negatiewe effek op hul persoonlike verhoudings	16
	• Affekteer persoonlike lewens	10
	• Affekteer verhoudings met kollegas	15
	3.5.6.5 Negatiewe effek op hul veerkrag	17

3.5.1 Leerlinge ervaar leerhindernisse

3.5.1.1 Leerling-ontwikkeling toon regressie

“Leerlinge pas in ‘n toenemende mate minder brein-inspanning toe.”

Volgens die meeste onderwysers wat aan die onderhoudsessies deelgeneem het, is dit opvallend dat leerlinge fisiek groter is as in die ooreenstemmende fase in die verlede. Tog vergelyk hulle motoriese, emosionele en intellektuele vaardighede swakker met dié van vorige leerlinge van dieselfde ouderdom. Dit kan volgens hulle toegeskryf word aan verskeie moontlike oorsaaklike faktore, waaronder min ouerbetrokkenheid, disrespek vir die onderwysprofessie, oormatige blootstelling aan televisie, kinder-huishoudings as gevolg van MIV/Vigs, minder verstandelike inspanning gedurende reken, rym en lees en ‘n algemene verandering in lewenstyl. Voortspruitend uit

voorgenoemde faktore is die onderwysers dit met mekaar eens dat leerlinge se luistervermoëns baie swak is. Onderwysers bespeur ook 'n tendens waarin leerlinge meer aandagafleibaar is as hul vroeëre eweknieë.

Baie van die ondersteuningsdienste is volgens die onderwysers tans geprivatiseer en ouers het nie altyd die nodige fondse om self hul kinders daarheen te stuur nie, omdat die dienste ten duurste bekombaar is. Dit sou goed wees indien die plaaslike gesondheidsdienste sou bydra deur middel van dekking, immunisering, opvoeding van ouers en onderwysers met gespesialiseerde advies. Die belangrikheid van 'n vennootskap, wat die ouer, onderwyser, leerling en gemeenskap insluit, kan nie oorbeklemtoon word nie. 'n Goeie vennootskap sal die primêreskool-onderwyser in staat stel om die leerling te help om sy sosiale, emosionele en intellektuele groei te bevorder (World Health Organization, 1997:18).

3.5.1.2 Afstande en gevare kortwiek leer

"The department must supply transport to alleviate transport problems"

Volgens die onderwysers gebeur dit dikwels dat leerlinge lang afstande moet aflê om by die skool uit te kom. Bo en behalwe die feit dat hulle uitgeput by die skool opdaag, moet hulle onmiddellik en dikwels ook op honger mae by die gestelde aktiwiteite inval. Dit werk negatief in op die leerling se vermoë.

Baie leerlinge moet volgens die onderwysers daaglik gevare soos verkragting, aanranding en mishandeling op pad na of van die skool trotseer. Dit lei dikwels daartoe dat leerlinge met wapens skool toe gaan ten einde hulle weerbaar te maak. Hierdie feit op sigself hou verdere gevare vir onderwysers in, aangesien hulle dikwels deur leerlinge bedreig voel en in baie gevalle met die einste wapens aangerand word.

Aangesien leerlinge lang afstande moet aflê en in groepe tussen die huis en die skool moet beweeg, kom leerderondersteuning nie tot sy reg nie. Die leerling se ontwikkeling word sodoende gestrem, want hy/sy kry nie geleentheid om onafgehandelde leerstof onder die knie te kry nie.

'n Verdere beswaar wat deur die onderwysers geopper word, is die gebrek aan vervoer vir leerlinge.

Wanneer daar gepraat word oor die hele aangeleentheid van uitstappies en die ouers wat kinders vervoer; Ongelukkig verval die vrywaring in 'n groot mate, want ouers word nie ingesluit by daardie tipe kontrak nie. Die ouers wat ry, stel hulle bloot en kan beslis gedagvaar word vir groot verliese in die geval van 'n ongeluk. Daar is dus nie sprake van vryskelding nie, maar wat growwe nalatigheid en nalatigheid betref, word die hele wese van growwe nalatigheid nie ingesluit nie.

'n Vrywaringsvorm wat iemand opstel en ander vra om dit te onderteken, handel juis oor nalatigheid. Dit is nie sinvol om so iets op te stel in gevalle van die normale verloop van dinge nie. Dit is juis om gevalle van nalatigheid te dek. 'n Mens moet ook billik wees teenoor skole met die "in local parentis"-beginsel waar die ouer se rol deur die onderwyser oorgeneem word, maar daar is grense aan verbonde. In Amerika is ouers meer geslaagd met hulle hofsake teen skole, maar dan moet daar 'n paar dinge eers bewys word voordat iemand aanspreeklik gehou kan word (Rossouw, 2007).

'n Veilige opsie, wat ongelukkig ook die duur opsie is, is kort en saaklik deur gebruik te maak van professionele persone, byvoorbeeld amptelike toemaatskappye, mense wat vervoer verskaf en gekwalifiseerde afrigters. Dit is die een manier wat 'n mate van vrywaring vir die skool en vir die onderwyser bied (Rossouw, 2007).

Tekortkominge in vaardighede kan nooit op sigself aanleiding gee tot nalatigheid nie. Niemand kan in alles vaardig wees nie, maar nalatigheid tree in wanneer iemand werk doen sonder dat hy oor die nodige bevoegdheidsgraad beskik. Onderwysers word dus beskou as kundiges op die gebied van onderwys- en opleiding. Daarom moet onderwysers op hoogte bly met die aspekte wat selfs in die reg op hulle van toepassing is (Boberg, 1991:346-347).

3.5.1.3 Regte boet leerlingdissipline in

“Die skolewet ondermyn in werklikheid dissipline by skole”

Die Skolewet maak voorsiening vir leerlinge se regte sonder dat onderwysers se werkstevredenheid daarin verskans word. Volgens een onderwyser is dit so dat dit wat ouers tuis negatief van 'n onderwyser sê, dikwels by die skool tot uiting kom. Die manier waarop sommige leerlinge met onderwysers kommunikeer, is uiters ongesond vir 'n leerklimaat. Die meeste deelnemers meen dat leerlinge 'n negatief geprojekteerde houding teenoor die onderwysers inneem. Dit haal egter die onderwysers in, want hulle moet elke jaar met nuwe aanslae van nuwe leerlinge die hoof bied.

Die primêreskool-onderwyser is 'n onontbeerlike en waardevolle lid by hulpverlening aan die primêreskool-leerling, maar indien die onderwyser nie die nodige ondersteuning van alle rolspelers geniet nie, dra dit by tot werksdruk by die onderwyser. Die primêreskool-onderwyser sal veral werkstevredenheid ervaar indien die leerling aan verbeterde balanseringsmeganismes oftewel ouderdom-toepaslike motoriese vaardighede voldoen. Hiervolgens sal die primêreskool-leerling:

- hom as 'n unieke en waardevolle menslike wese aanvaar;
- sy vaardighede optimaal benut en sy waardes en norme verbeter en goeie verhoudinge met sy onderwysers, familie, vriende en gemeenskap opbou;
- die regte en waardes van ander respekteer en nie sy regte misbruik nie; en
- oor lewens- en besluitnemingsvaardighede beskik (Beleidsdokument oor Lewensoriëntering van Suid-Afrika, 2003:3).

3.5.1.4 Siektes skep skoolprobleme

“Ouers stuur dikwels siek kinders skool toe sodat onderwysers na hulle omsien”

Wat die gesondheid van leerlinge betref, word die samewerking van die Onderwysdepartement wel geniet. Dit is egter volgens die onderwysers betreurenswaardig dat die sinchronisering, wat kindergesondheid betref, tussen die onderwysdepartement en die ouer nog nie is wat dit behoort te wees nie. Hierdie toedrag van sake word egter voor die deur van die ouer gelê. Onderwysers is dit met mekaar eens dat sommige ouers hul verantwoordelikhede dikwels op die skool afskuif. Leerlinge met gesondheidsprobleme besoek skole terwyl hul siektetoestand dikwels belemmerend op die onderrig-leersituasie inwerk. Sosio-ekonomiese faktore soos wanvoeding, ondervoeding, vermoeidheid en swak behuising gee dan aanleiding tot die opdoen van infeksies, byvoorbeeld tuberkulose (Smith, 1990:159). Die onderwyser moet dan weereens ook hier 'n rol vervul.

Volgens die *in-loco-parentis*-beginsel word die onderwyser se taak beskou as 'n wyse waarop die Staat sy plig nakom om in die behoeftes van die kind te voorsien. Die ouers moet sorg gee en die Staat moet die middele verskaf sodat die kind se opvoeding gedy (Joubert & Prinsloo, 2001:97; Kruger, 2003:11). Een onderwyseres het vertel dat sy en die kinders aanvanklik so 'n sterk band ontwikkel het dat die skoolsluiting aan die einde van die jaar 'n hartseer gebeurtenis was. Hierdie goeie onderwyser-leerling-verhouding het nou so agteruit gegaan dat sy beswaarlik 'n leerling kan evalueer, want sy ken hom/haar glad nie. Tans sien sy hulle met eentonige, meganiese reëlmaat deur na die volgende fase. Hiervolgens voldoen die onderwysers se evaluering aan die derde fase van 'n negatiewe proses, naamlik 'n houdings- of gedragsverandering. In dié fase word die kliënt (leerling) op 'n afsydige, meganiese wyse behandel. Hierdie omstandighede ten spyt, word die onderwys deur baie as die hemel-toe-gaan-beroep beskou.

Dit dien egter vermeld te word dat die Onderwysdepartement se MIV/Vigs-veldtog op koers is en dat onderwysers heelwat steun op hierdie gebied van die Departement ontvang. Daar bestaan tog ook 'n behoefte aan 'n manier om na die eetgewoontes van leerlinge te kyk. Gesonde eetgewoontes sal 'n groter aandagspan en fisieke energie by die leerlinge teweeg bring - aldus die deelnemers. Skoolgesondheid streef daarna om algehele gesondheid te

verbeter en om 'n gesonde werk-, leef- en leerwêreld tot stand te bring. Die psigiese, fisieke en sosiale gesondheid van elke primêreskool-onderwyser word dan holisties hoog aangeslaan. Ook moet daar altyd wisselwerking plaasvind tussen opvoeding en gesondheid om algehele gesondheid te bevorder (World Health Organization, 1997:2).

3.5.1.5 Leerlinge voel negatief teenoor leer

“Die huidige lewenstyl beïnvloed leerlinge negatief”.

Leerlinge se negatiewe houding teenoor hulleself het by die meeste skole waar onderhoude gevoer is, voorgekom. Volgens die onderwysers wat aan die onderhoude deelgeneem het, wil dit voorkom of leerlinge in toenemende mate hul selfvertroue verloor. Dit dra daartoe by dat hulle dikwels 'n traak-my-nie-agtige houding teenoor leer inneem. Groepsdruk het ook 'n beduidend negatiewe uitwerking op die gedrag van die leerlinge.

3.5.1.6 Swak deelname aan aktiwiteite ontmoedig onderwysers

“Learners are idle-minded; they want to be spoon-fed”

Leerlinge se laksheid om aan leeraktiwiteite deel te neem, lei dikwels tot stremming in die leerproses. Sommige ouers gaan selfs sover dat hulle namens leerlinge verskonings maak waarom leerlinge nie 'n bepaalde taak kon afhandel nie. Leerlinge is terdeë bewus van die feit dat hulle nie gedwing kan word om aan aktiwiteite deelneem nie, want daar bestaan immers regte wat hulle beskerm. Die onderwysers kan gevolglik ook nie teen hulle optree nie. Dit dra volgens die onderwysers dikwels by tot frustrasie en eindelijk stres by die onderwyser.

Navorsing wat in die VSA gedoen is (De Klerk, 2007), het bevind dat wanneer meer aandag geskenk word op die vlak van emosionele intelligensie, en meer samewerking plaasvind, kinders se konsentrasievermoë in die skool tot 92% verbeter het; dat hulle beter verhoudinge handhaaf, dat minder konflik voorkom, dat hulle gesondheid beter is en dat hulle meer weerstand bied teen groepsdruk. So is daar 'n magdom aspekte wat, as almal saamwerk en

daar op die regte dinge gefokus word, uiteindelik aan die kind die geleentheid gegun word om sy potensiaal ten volle te verwesenlik (De Klerk, 2007).

3.5.1.7 Leerlinge verniel eiendom

“Skoolgeboue word dikwels oor naweke beskadig.”

Leerlinge se vernielsug neem volgens die onderwysers ernstige afmetings aan. Vernielsug kom nie slegs onder leerlinge voor nie, maar wel ook teen onderwysers se eiendom, ander se privaateiendom en staatseiendom. Onderwysers se voertuie loop dikwels ook onder die vernielsug van leerlinge deur. Dit gee aanleiding daartoe dat onderwysers dikwels hul klasse moet verlaat om na hul voertuie om te sien, en dit op sigself maak inbreuk op die leerproses.

Skole loop deur onder vandalisme en diefstal. Dan moet veral toiletbakke en -pype, klaskamerdeure, lessenaars, interkomstelsels, skryfbehoeftes, omheinings en plafonne ten duurste vervang word. Die prinsipale beskou hierdie inbrake as nog 'n las op hul skouers. Volgens een prinsipaal het die Departement hulp met herstelwerk belowe, maar daar het nog niks van gekom nie. Met skoolgelde van R150,00 per leerling is sy skool alreeds R32 000,00 in die rooi (Keating, 2007).

Een van die grooste oorsake van werksdruk is die gemeenskap se kwynende respek vir onderwysers, en dit is een van die hoofredes waarom al hoe meer onderwysers die beroep verlaat (Cooper & Kelly, 1993:130). Een van die redes hiervoor kan wees dat leerlinge tuis nie leer om onderdanig te wees aan hul meerderes nie en wanneer hulle skool toe gaan, kan hulle die gesag en orde nie hanteer nie (Donald *et al.*, 2002:29). Dit sluit ook aan by leerlinge se vernielsug waar hulle geen ontsag toon vir skoleiendom, onderwysers en ander se eiendom nie.

3.5.2 Die Onderwysdepartement is onderwysers nie gunstig gesind nie

3.5.2.1 Finansiering en voorsiening van onderwysers geskied ontydig

“Onderwysposte word nie onmiddellik gevul nie”.

Die onderwysers wat aan die onderhoud deelgeneem het, het almal aangetoon dat onderwysersalarisse sleg afsteek teen dié van ander beroepe. Dit kan moontlik daartoe bydra dat respek vir persone binne die onderwysberoep aan die kwyn is. Leerlinge oorweeg dit byvoorbeeld nie eens om eendag die beroep te volg nie, want hulle sien wat met die onderwysers gebeur.

Die gebrek aan tydige en voldoende onderwysvoorsiening blyk volgens die onderwysers vir almal 'n doring in die vlees te wees. Die MIV/Vigs-pandemie eis sy tol ook onder onderwysers. Dan is ander sterftes, aftredes, bedankings en afdankings nie bygereken nie. In hierdie gevalle word die onderwysposte dikwels nie onmiddellik gevul nie. Die onderwyser, wat reeds oorlaai is met werk, moet dan twee klasse, indien nie meer nie, aan die gang hou.

Die situasie wat as gevolg van die oorlye van 'n onderwyser ontstaan, kan wel oorkom word, maar die byna kreatiewe selfvernietiging wat die Departement met herontplooiing van onderwysers openbaar, is vir onderwysers 'n groot bron van kommer. Hulle beskou dit as 'n onding wat hulle in die besonder en die onderwys in die algemeen bedreig. Die onderwysers voel dat hulle teen wil en dank oorlaai word met werk sodat hulle hulle onmisbaar kan maak en sodoende van 'n werk verseker kan bly. Dit lei op sigself tot onbeheerbaar groot klasse. Hierteenoor voel hulle ook magteloos.

By twee van die skole wat aan die navorsing deelgeneem het, is onderskeidelik vier en twee beheerliggaamsposte geskep en onderwysers ontvang onderlinge ondersteuning. Die onderwysers wat aan die onderhoude deelgeneem het, het die hoop uitgespreek dat hul geneidheid tot onderlinge ondersteuning na ander skole en later selfs in die onderwys in sy geheel sal uitkring. Hieruit kan klassieke uitbranding, soos in Farber (2000) bespeur word, omdat hierdie onderwysers vasgevang is in die vaste oortuiging dat hulle die struikelblokke op eie houtjie sal oorkom. Hul hartseer en gevoel van mislukking is juis onderliggend aan hul neiging om ononderbroke tot breekpunt toe te werk (Farber, 2000:683).

'n Ander algemene gevoel wat onder die onderwysers heers, is dat hulpbronne baie skraps is. Daar word in die meeste gevalle nie eens in die noodsaaklikste voorsien nie. Die onderwysers moet dikwels alle weersomstandighede trotseer alvorens herstelwerk aan geboue gedoen word. 'n Gebrek aan gereelde instandhoudingswerk lei dikwels daartoe dat sommige klaskamers geensins geskik is vir die bevordering van leer nie. Die leerlinge word daaglik blootgestel aan hierdie haglike omstandighede en hulle is hoogs vatbaar vir hierdie negatiewe persepsies. Dit lei dan, aldus die deelnemers, tot 'n afname in respek vir en trots op dit wat eie is.

Onderwys het 'n totaal van R92,1 miljard ontvang vir die 2006-2007 finansiële jaar uit 'n begroting van R518,8 miljard van die Staat (Nasionale Tesourie, 2006:57). Die vraag is of die belastingbetalers werklik waarde vir hul belastinggeld kry. Die antwoord is: "Nee" (Kobie, 2007).

3.5.2.2 Respons op probleme is traag

"Stres kom vanaf die Departement."

Die onderwysers is dit met mekaar eens dat die Departement se trae respons op probleme of klagtes tot frustrasie by die onderwysers lei. Die skynbare magteloosheid van die Departement lei dikwels daartoe dat onderwysers onseker voel oor hul beroep. Een onderwyser het die gevoel van kollegas in een sin soos volg verwoord: *"Stress comes from the Department."* Daar is volgens een skool geen reaksie op klagtes nie.

3.5.2.3 Lynfunksie is nie funksioneel nie

"Skoolbeheerrade geniet die aandag van die Departement, maar ons kan nie tot die Departement deurdring nie."

Die Onderwysdepartement is volgens die onderwysers baie behulpsaam teenoor ander rolspelers, byvoorbeeld skoolbeheerrade, onderwysunies en leerlingrade, maar dieselfde kan nie gesê word wanneer dit by onderwysers kom nie. Inligting word dikwels aan hoofde of sekretaresse gegee sonder dat

die onderwyser, vir wie dit bestem is, geleentheid kry om toegelig te word of duidelikheid daarvoor te verkry.

3.5.2.4 Onderwyserkwalifikasies word nie reg aangewend nie

“Salarisse moet volgens onderwyserkwalifikasies toegestaan word.”

Die onderwysers wat aan die onderhoude deelgeneem het, voel dat die erkenning van kwalifikasies nie regverdig aangewend word nie. Daar is die voorbeeld van die een onderwyseres wat aangedui het dat sy met 'n meestersgraad by haar skool die hoogste gekwalifiseer is, maar hiervan ten spyte slegs 'n posvlak-1-pos beklee. Sy voel dat sy die plafon in die Onderwysdepartement getref het, aangesien sy reeds die toelaatbare maksimum kwalifikasie vir opvoeders, naamlik REQV 17, verwerf het. Wat toestande verder vererger, is die feit dat sy ook nie vir die eenmalige aansporingsbonus vir die verbetering van kwalifikasies in aanmerking kom nie, omdat sy kwansuis buite die kader van die voorgeskrewe beleid van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk val. Sy voel dat haar verbeterde kwalifikasies nou teen haar tel.

Die toepassing van IQMS (die meganisme waarvolgens onderwysers mekaar evalueer) is volgens die onderwysers 'n klug, omdat hulle juis nie bereid is om mekaar te evalueer met die doel om 'n reeds karige salaris verder te laat krimp nie. Volgens die onderwysers pas hulle hierdie meganisme eerder toe om mekaar se salarisse te verbeter en daarmee saam mekaar se moreel te sterk. Die eenmalige finansiële aansporing wat onderwysers van die Onderwysdepartement ontvang wanneer hulle hul kwalifikasies verbeter het, vergelyk volgens die onderwysers geensins goed met dit wat hulle in die studie belê het nie. Die kommer is ook geopper dat manlike leerkrigte voorkeur geniet bo vroulike kollegas wanneer dit by aanstellings kom.

Skoolvoorligting word tans by baie skole nie as belangrik geag nie. Die opvoedkundige sielkundiges wat wonderlike werk doen, kom by die klein elitegroepie by eliteskole. Groot massas mense word steeds hierdie voorreg ontnem. Dit is egter hoogs kommerwekkend (Maree, 2007).

3.5.2.5 Leerling-ontwikkeling moet ooreenkom met fase

"The fact that learners are not supposed to fail twice in a phase is on the long run detrimental to the learner."

Daar bestaan ook hewige teenkantiing by die onderwysers oor die feit dat leerlinge nie meer as een keer in 'n fase mag drui nie. Hiervolgens beteken dit dat 'n leerling na 'n volgende fase oorgeplaas moet word indien hy/sy alreeds in daardie betrokke fase gedruip het; ongeag sy/haar verstandelike, intellektuele of emosionele nie-gereedheid vir die volgende fase.

Volgens die deelnemers veroorsaak die vae grense binne die kurrikula ook inter- en intraskolastiese probleme. Die deelnemers is verder die mening toegedaan dat hierdie misplasing van werk oftewel kurrikulêre oorvleueling ook interskools en selfs interprovinsiaal voorkom. Die regering en provinsiale departemente se gebrek aan inligting ten opsigte van fisiese getalle in klasse, diverse vermoëns in dieselfde klas, ontevredenheid oor die kurrikulum, voortdurende veranderinge binne die onderwys en die bestuur van UGO is faktore wat bydra tot die daling in basiese klaswerk (Hughes, 2001:289; Cooper & Kelly, 1993:130; Donald *et al.*, 2002:29).

Navorsing het bevind dat 269 uit 663 leerlinge 'n graad op skool moes herhaal en dat meer as 10% van die leerlinge twee of drie jaar agter is ten opsigte van hul skolastiese ontwikkeling. Ongeveer 20% van die leerlinge moet na hul siek ouers omsien (Cakwe, 2007)

Nadat sy studente se swak spelling hom opgeval het, het Lamb (1992), van Brittanje, met nadere ondersoek beseft dat die studente se ortografiese vermoë gebrekkig is. Dit is volgens hom belangrik om die onderwys te verbeter aangesien skoolverlaters se aansoek wemel van spelfoute en dat dit 'n swak indruk skep van die onderwys. Dit is belangrik dat mense in staat gestel moet word om hulle duidelik uit te druk (Lamb, 1992).

3.5.2.6 Noodsaaklikheid vir nuwe deskundiges en onderwysers

“Daar bestaan ’n noodsaaklikheid vir inleidende programme vir nuwe onderwysers.”

Volgens die onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, vind die toevoeging van jong, nuwe onderwysers tot die beroep nie plaas nie. Hulle beskou die onderwys as ’n dinamiese beroep en dit stagneer as gevolg van die gebrek aan nuwe idees. Die onderwysers huldig die mening dat hul salarisse vir baie jongmense die grootste afskrikmiddel is.

Die uitfasering van onderwyskolleges het volgens die deelnemers ’n groot leemte in onderwyservoorsiening gelaat. By hierdie instellings het aspirant-onderwysers vir ’n spesifieke doel ingeskryf, dit wil sê met die uitsluitlike doel om onderwysers te word. Volgens die deelnemers voel die ouer garde in die onderwys veral gegrief deur die feit dat salarispakkette nie volgens ervaring en kwalifikasies van die onderskeie onderwysers toegestaan word nie. Vanweë sy negatiewe beeld, binne die gemeenskap is daar eenvoudig nie nuwe onderwysers wat tot die beroep toetree nie. Hierdie miskennis van onderwyskwalifikasies en –ervaring lei dikwels tot verlaging van onderwysermoreel.

Volgens Siebsrger (1999) is die onderwysers gefrustreerd omdat hulle, onder andere, nie reguit antwoorde op hul vrese van owerheidsweë ontvang nie. Hierdie feit is ook deur twee prinsipale bevestig toe hulle sê dat onderwysers toenemend ontmoedig en ontgogel voel deur die Departement. Die verskil is volgens die een prinsipaal dat die onderwysers menslike ontwikkeling ten doel het, terwyl die Departement op sy begroting fokus. Hoewel die Departement die septer swaai in soverre dit afleggings en herontplooiing betref, beskou onderwysers dikwels besluite wat op Nasionale, provinsiale en streeksvlak geneem word as minder effektief as dié wat deur leerlingrade geneem word. Die Departement is volgens dié onderwysers irrelevant (Siebsrger, 1999). In haar navorsing het Siebsrger veral gekonsentreer op gehoorsaamheid en respek, ouerondersteuning vir onderwysers, energievlakke van onderwysers, skoolleierskap en onderwyser- en leerlingregte.

3.5.3 Gebrek aan ondersteuning van ouers en leerlinge

3.5.3.1 Gebrekkige ouerbetrokkenheid wek kommer

“Sommige ouers is traak-my-nie-agtig en hulle ondersteun glad nie die onderwysers nie.”

Hoewel ouerbetrokkenheid reeds onder siektes in 3.5.1.4 vermeld is, is dit noodsaaklik dat dit in die besonder as een van die beleefde eise en behoeftes toegelig moet word. Dit wil egter uit die gesprekke met die onderwysers voorkom of ouerbetrokkenheid, waar dit wel voorkom, nie altyd positief is nie. Positiewe ouerbetrokkenheid strek volgens die onderwysers dikwels net sover as om die kind by die skool af te laai. Positiewe ouerbetrokkenheid is ook net ter sprake wanneer die leerling skolasties goed vaar. Dan eis die ouer dikwels oordrewe erkenning vir sy/haar aandeel in die beleefde sukses. Die onderwysers voel ook dat sommige ouers hul pogings dikwels as ontoereikend afmaak.

Opvoeding begin by die huis. Met ander woorde die ouers is heel dikwels die leerlinge se mees invloedryke onderwysers (Merideth, 1999:1). Wanneer ouers negatiewe ervarings tydens hul opvoeding opgedoen het en gevolglik nie voldoende geskool is nie, vind hulle die skool, die opvoeding van hul kinders en onderwysers intimiderend. Hulle skram dan weg van enige verbandhoudende betrokkenheid (Grolnick & Slowiaczek, 1994:241).

3.5.3.2 Werkloosheid veroorsaak armoede

“Unemployment is a social evil, especially in the society we serve.”

Hoewel dit by een van die deelnemende skole na vore gekom het dat die oorgrote meerderheid leerlinge goed daar uitsien; wat betref skooldrag, etes, sportdrag en so meer, dit die uitsondering op die reël is. Tog gebeur dit dikwels dat die ouers deur skielike werkafleggings geteister word. Noodsaaklike aanpassings moet dan inderdaad gemaak word.

Die oorgrote meerderheid skole is tans Artikel-21-skole wat 'n bedrag van ±R500,00 per leerling per jaar ontvang. Met hierdie bedrag moet die skool

administratief aan die gang bly en as een handboek, argumentshalwe, ± R100,00 kos, kan die skool beswaarlik kop bo water hou. Daarby kom nog die portefeuljes wat honderde velle papier per leerling in beslag neem en vraestelle wat langer as vier blaaie beslaan. Elke leerling gebruik ongeveer 800 velle per jaar en dit moet gefotostateer word. Die skool moet dan tussen vyf en twaalf sent per kopie betaal aan die maatskappy wat die fotostaatmasjien verhuur (Anon, 2007).

Die onderwysdepartement moet spesifiek fokus op skole in agtergeblewe gebiede en seker maak dat die klasse nie te groot is nie, meer onderwysers aanstel en sorg dat daar genoeg hulpbronne is dat die leerlinge kan werk. Inteendeel; hulle sit almal in kantore en lyk of hulle belangrik is (Van den Bergh, 2007).

3.5.3.3 Gesinsinvloede werk negatief op leerling in

“Behuising bly nog altyd ‘n groot probleem, en sommige kinders het soms geen veilige hawe na skool nie.”

Gesinsellende is dikwels teenwoordig by die primêreskool-leerling en die onderwyser moet dikwels die leerling ook op hierdie gebied aanmoedig en bystaan. Die voeding, opleiding en toegang tot mediese dienste is ook onvoldoende. Volgens die onderwysers is dit ‘n werklikheid dat hoë stresvlakke negatief op gesinsverhoudinge inwerk. Die ouers het dan minder energie om hul kinders te stimuleer, en hulle is toenemend geïrriteerd en is emosioneel ontoeganklik vir hulle kinders.

Die blote feit dat kinders dikwels die straat bo die ouerhuis verkies, is tekenend van ernstige probleme tuis en by die gemeenskap waaruit hulle kom en dit onderstreep die algehele morele verval wat aan die kom is. Die morele standaard word dikwels uitgedalwe deur die voorbeeld van sommige leiers. Met woord en daad word hierdie verwarring by die jeug geskep. As die ouers ook so immoreel lewe, sal die kind ‘n ander heenkome gaan soek. Die probleme van ‘n primêreskool-leerling lê baie diep gewortel in die tyd waarin hy/sy leef, wat in die gemeenskap aan die gang is en die boodskappe wat uitgestuur word (Loots, 2006).

3.5.3.4 Grootouers vervul ouerrol

“Grootouers kan nie byhou met die eise wat hul kleinkinders aan hulle stel nie.”

Volgens die onderwysers wat aan die onderhoud deelgeneem het, gebeur dit dikwels dat leerlinge wees gelaat word, dan bly slegs die grootouers agter om na die kleinkinders om te sien. In talle gevalle openbaar dié kinders die grootste respek en agting vir hul grootouers, want dié is vir hulle dikwels die enigste anker in die lewe. Volgens 'n verslag van die Populasie-studiesentrum (06-594) het meer as die helfte volwassenes wat weens MIV/Vigs sterwe in Kambodja bejaarde ouers wat hulle oorleef. Die kleinkinders raak dan 'n finansiële las vir die grootouers. Die grootouers begin alreeds die finansiële druk gedurende die laaste drie jaar van die slagoffers se bedlëndheid voel. Emosionele spanning is dan dikwels die gevolg van negatiewe gemeenskapsreaksie teenoor MIV/Vigs-wesies (Knodel *et al.*, 2006:1-6).

In Thailand word byna geen aandag geskenk aan grootouers wat hul kinders aan 'n MIV/Vigs-dood moes afstaan nie, behalwe vir die sorg van hul kleinkinders. Studies wat wel in Suid-Afrika gedoen is, slaan ook nie die rol van die tradisionele gesin hoog aan nie (Knodel, 2001:5). Daar word spesifiek na voorgenoemde lande verwys, aangesien UNAIDS tot dusver nog net hier uitgebreide navorsing gedoen het oor MIV/Vigs as 'n verlamende, dodelike siekte in ontwikkelende lande.

Die opwaartse spiraal van volwassenersterftes in so baie lande beteken 'n worteltallige uitbreiding van weeskinders, en veral Afrika steier tans onder dié lading. In Afrika was Suid-Afrika in 2005 die voorloper met 1,2miljoen MIV/Vigs-wesies wat 49% van alle weeskinders in dié land uitmaak (Lewis, 2005:2).

Uitgawes, soos skoolgelde en skooldrag, is hindernisse wat versorgers verhoed om Vigs-wesies in hul sorg te neem. Kinders wat dikwels die Vigslyding of -dood van hul ouers betreur, word ook deur die gemeenskap gestigmatiseer as gevolg van vereenselwiging met die siekte. Baie van hierdie kinders funksioneer as hoofde van huishoudings. Hulle kan, met die nodige

ondersteuning, 'n belangrike deel van die MIV/Vigs-bekamping uitmaak, want hulle het gedurende hul ouers se siektes en sterftes onskatbare ervaring opgedoen. Hulle is dus daartoe in staat om ander met empatie en deernis by te staan (Ljunqvist & Letshwiti, 2005:4-5).

Die persentasie kinders in Suid-Afrika wat beginselvaste ouers het, is ongelukkig 'n krimpemde groep. Met 'n gesonde Suid-Afrika ten doel, moet daar gewerk word dat elke kind die ouerhuis het wat vir hom die innerlike krag gee sodat hy nie op straat vir oorlewing hoef te veg nie. Sodoende sal daar voorsiening gemaak word daarvoor dat die kind nie reeds op die ouderdom van dertien roof en veg en baklei as enigste lewenstyl ken nie (Loots, 2006).

3.5.4 Professionele werkseise is te hoog

3.5.4.1 Onderwyserwerkdag word nie optimaal benut nie

- **Klasgroottes bemoeilik werk**

“Die leerlingtalle in die verskillende klaskamers is te hoog en elke klaskamer is tot sy vermoë gevul.”

In aansluiting by subkategorie 3.5.4.2 is die huidige verhouding onderwyser tot leerlingtal volgens die onderwysers nie bevorderlik vir effektiewe leer nie. By sommige skole moet een onderwyser byvoorbeeld vier-en-veertig leerlinge aan die gang hou. Individuele aandag aan probleemgevalle bestaan eenvoudig nie, omdat daar net nie tyd daarvoor is nie. Een onderwyseres het retories gevra wat van die ander drie-en-veertig leerlinge sal word onderwyl sy aandag aan die een leerling skenk.

'n Verdere bekentenis van die betrokke onderwysers is dat daar moontlik 'n kentering in die dalende onderwysstandaarde kan kom as die Departement meer empatie teenoor die onderwysers kan betoon. Die onderwysers voel dat hulle aan die agterspeen suig. Een grief voortspruitend uit hierdie siening is dat die departementsamptenare grotendeels administrateurs is, dikwels nie opgeleide onderwysers is nie en dus weinig begrip toon vir die eise en

behoefte van die onderwyser in die algemeen en, vir die doeleindes van hierdie studie, vir dié van die primêreskool-onderwyser in die besonder.

- **Uitkomsgebaseerde Onderwys is oorhaastig geïmplementeer**

“Time is often too limited for us to adjust and as soon as we grasp a method it is replaced with a new one. Even the children are getting the impression that we do not know what we are doing.”

Die implementering van UGO het volgens die onderwysers nie so goed verloop as wat verwag is nie. Dit is te holderstebolder op die onderwysers afgedwing. Onderwysers moet te veel binne te min tyd vermag in die toepassing daarvan. Die gebrek aan hulpbronne bemoeilik die taak van die onderwysers verder. Sommige onderwysers bied dikwels meer as een leer-area aan en hulle moet gevolglik meer werkwinkels bywoon, wat eindelijk die kind in die klas nadelig raak. UGO is volgens die onderwysers iets goeds, maar die implementering maak 'n onding daarvan. Sodoende voel die onderwyser gekniehalter in sy beroep en die gevolglike vroeë aftrede is onvermydelik. Goeie, toegewyde onderwysers het al die beroep vaarwel toegeroep en die kans dat hulle kan terug kom, vervaag by die dag.

- **Klaskameruitleg is soms ondoeltreffend**

“Instandhoudingswerk word nie gereeld gedoen nie”.

Die Departement stel volgens die deelnemers wonderlike planne voor, maar die uitvoering daarvan skiet ver tekort en dit is veral duidelik wanneer daar na die huidige toestand van die klaskamers gekyk word. Die fisiese aspekte van 'n klaskamer, dit wil sê die uitleg, stand, beligting en luggehalte kan 'n positiewe of negatiewe invloed op die onderrig- en leerproses hê. Die skool moet dus so ingerig wees dat dit nie stresveroorsakend is nie, maar stresvoorkomend (Seal, 1988; Seldin, 1991; Schnacke, Martray & Heck, 1994; Donald *et al.*, 2002:182).

- **Inklusiwiteit lyk goed op papier**

“Meer intensiewe opleiding sal beter voorbereide onderwysers oplewer”.

Volgens die onderwysers is inklusiwiteit die hedendaagse gonswoord binne die Onderwysdepartement. Hiervolgens moet alle skole daarna streef om alle onderwysers/leerlinge van alle vermoëns en gebreke te akkommodeer. Op papier, en dit is al hoever dit strek, lyk dit wonderlik, maar die implementering daarvan faal klaaglik die gestremde onderwyser/leerling. So word daar byvoorbeeld nie voorsiening gemaak vir die liggaamlik gestremde (otherwise-abled) onderwyser/leerling om sonder moeite, inspanning of hulp van ander kollegas/medeleerlinge toegang tot alle fasiliteite van die skool te verkry nie. Dan is daar nog ook die gehoor-, spraak-, sig- en verstandelik gestremdes. Die Departement móét die osse vóór die wa kry en die mooi swart-op-wit nou in dade omskep. Hy moet die middele tot beskikking van alle skole stel. Ook is die voorsiening van toepaslik opgeleide onderwysers nie onderhandelbaar nie. Dit is immers die onderwyser/leerling se reg (Bernett, 2007).

3.5.4.2 Onderwysers doen te veel administrasiewerk

“Daar is te veel papierwerk en dit is moeilik om daarby te hou.”

Nog 'n aspek waaroor die onderwysers ongelukkig voel, is die enorme papierwerk wat hulle gedurende onderrigtyd moet verrig. Dit het 'n negatiewe uitwerking op effektiewe onderrig, omdat die onderwysers beswaarlik by die leerlinge uitkom. Hulle moet dikwels die skooldag tussen die klaskamer en die kantoor omloop in 'n poging om die administratiewe las af te handel. Hulle voel dat die inligting wat deur die Departement van hulle aangevra word, dikwels dupliserend van aard is.

Die Skoolbestuur-ontwikkelaars besoek byvoorbeeld jaarliks die skole om data in te samel oor die skool in sy totaliteit. Dit wil sê leerlingtalle, huistaal, ouderdom, tweede taal, onderrigtaal, vakke, gesinstruktuur, skoolgeskiedenis, belangstellings, asook data van alle onderwysers, dit wil sê die EMIS (Education Management Information System). Die onderwysers voel dat hierdie data ook vir ander doeleindes as slegs vir die doel op personeelvoorsiening of –afskaffing gebruik kan word. Die moontlikheid van die beskikbaarstelling van assistente vir onderwysers is volgens die deelnemers geensins vergesog nie, want dit kan hulle dan in staat stel om hul

dagtaak bevredigend af te handel. Die primêreskool-onderwysers word oorlaai met groot hoeveelhede papierwerk en administrasiewerk en dan moet hulle ook nog onderrig gee. Hierbenewens word die onderrigproses self ook dikwels deur die hoë eise van die leerlinge gestrem (Smylie, 1999:73-81).

Die mees uitstaande stresfaktor in die onderwys in die VSA is buitensporige papierwerk, groot klasse en apatiese en ontwrigtende leerlinge. Groot stedelike skole met oorvol klasse wat fisies verwaarloos of vuil is en die gebrek aan personeel en voorraad is 'n teelaarde vir 'n stresverwante fenomeen by onderwysers. Sommige skole is ook hoogs burokratiese en sonder bestuurspanne (Farber, 2000:676).

3.5.4.3 Basiese onderwysmetodes kry nuwe name

“Hoewel nuwe name aan bewese metodes gegee word, pas ons nog die ou basiese metodes toe. Dit is net die terminologie wat verander word.”

Volgens die onderwysers wat aan die onderhoud deelgeneem het, blyk dit dat omslagtigheid binne onderwysmetodes hoogty vier. Hiervolgens is die onderrigmetode nie deurgaans dieselfde nie. Basiese onderwysmetodes kry ook te dikwels nuwe benamings. Dan word daar lang vergaderings/werkwinkels ten duurste gehou om die nuwe terminologie aan die onderwysers te verduidelik, terwyl die leer-inhoud presies dieselfde bly.

Onderwysers kan ook nie lank vooruit beplan nie, omdat werkwinkels dikwels op kort kennisgewing aangebied word. Dit is nie net effektiewe onderrig en voorbereiding wat nadelig geraak word nie, maar ook die administratiewe aspek van die skool, want die hoof of soms die sekretaresse moet tydens die onderwyser se afwesigheid die fort in die klaskamer hou.

Die inkonsekwentheid van die Onderwysdepartement werk volgens die onderwysers 'n gevoel van onsekerheid en ontoereikendheid by onderwysers in die hand. Die Departement is volgens die onderwysers onvoorspelbaar en dit lei daartoe dat onderwysers altyd die ergste verwag en dit laat die onderwysers verontwaardig voel (Hughes, 2001:289).

3.5.4.4 Sport tap baie van die onderwyser se energie

“Daar moet voorsiening gemaak word vir die aanstelling van onderwysers wat in LO gespesialiseer het.”

Afgesien van 'n uiters druk program moet die onderwyser ook baie tyd aan sport afstaan. Nou moet die onderwyser wat graag in die klaskamer wil en moet wees, teen wil en dank Liggaamlike Opvoeding aanbied. Dan is daar nog die Departement se veeleisende reëls en regulasies betreffende sportbyeenkomste. Ook hier word menige sportbesoek aan skole van omliggende dorpe voorafgegaan deur hope papierwerk tussen ouer en skool.

Aan die anderkant is daar dié ouers wat so betrokke raak by die kinders se spel dat hulle hulle dikwels te buite gaan en die skeidsregter of opponente vloek en skel. Dié optrede maak dikwels dat die kind hom vir sy ouer skaam. As 'n mens dieper gaan kyk na die ouer se skoolgeskiedenis dan kom jy agter dat dié self nie suksesvol was in die sport nie. Die kind word dan gedruk om te vergoed vir sy ouer se onvermoë. Dit kom dan neer op 'n omgekeerde afhanklikheidsindroom (Bernett, 2007).

3.5.4.5 Godsdienstbeleid is verwarrend

“We carry on with the religious services because it is subscribed by the parents.”

Die onderwysers wat aan die onderhoud deelgeneem het, voel nog ietwat ongemaklik oor die godsdienstbeleid by skole. Hulle voel dat daar 'n demper geplaas word op die Christelike godsdienst en dat dit heringestel moet word tot die erkenning wat aanvanklik daaraan verleen is. Onderwysers voel dat hulle insae moet hê en insette moet lewer op die sensorskap van kinderprogramme, veral op televisie. Sodoende kan hulle hul ervaring toepas om meer stukrag te verleen aan opvoedkundige programme.

3.5.5 Leerlinge voel toenemend onseker

Volwassenes se optrede teenoor kinders het dikwels 'n negatiewe effek op die kinders. Vandag se kinders is wel môre se leiers, maar om te glo dat onder

dié kinders nie ook môre se kriminele tel nie, grens aan naïwiteit. Daarom moet daar indringend gekyk word na die behoorlike opvoeding van almal. 'n Grootmens raak nie sommer net eendag siek nie. Hy raak siek as gevolg van goed wat met hom in die verlede gebeur het (Loots, 2007).

3.5.5.1 Leerlinge smag na bestendigheid

“Learners are confused because they cannot distinguish between wrong and ritght”.

Volgens die onderwysers kan bestendigheid binne die onderwys en binne die gemeenskap meer sekerheid en selfvertroue by die leerlinge in die hand werk.

Sover dit bestendigheid betref, moet daar teruggegaan word na die oorspronklike basiese beginsel, naamlik dat Matteus 18 se perikoop die belangrikste is waar staan dat Jesus lief is vir alle mense, maar dat die kinders vir Hom die belangrikste is. Alles begin dus by die ouerhuis en uit die aard van die saak die kerk. Watter kerk is vandag ontwerp met die kind in gedagte? Preke word alte dikwels voorberei met die volwassene in gedagte, terwyl die kind tweede viool moet speel. As julle nie verander en soos kindertjies word nie, sal julle beslis nie in die koninkryk van die hemel kom nie (Matteus 18:2) (Loots, 2007).

Die ouerhuis moet soos 'n universiteit vir die kind wees waar hy kan leer en ook foute maak, waar die ouers hom kan tereg wys en kan leer van respek, empatie, omgee en dissipline. Ouers moet nie verwag dat kinders soos klein robotjies moet wees en dat hulle (die ouers) ook nog beheer oor die kontroleknoppies het nie. Dit het waarlik tyd geword dat ouers moet leer hoe om na hulle kinders te luister, want alleen dan sal kinders die vrymoedigheid hê om met hulle oor al hulle ervarings te praat. Ouers sal ook moet leer hoe om met die kinders te praat sodat hulle sal luister (Loots, 2007).

3.5.5.2 Leerlinge hanteer toeskietlike wette moeilik

“Leerlinge benodig meer skoling oor hul regte”.

Die toeskietlike wette binne die regstelsel veroorsaak ook verwarring by vandag se jong generasie. Daar is byvoorbeeld kinderregte en kinderwette. Kinderwette is ingestel, maar dit is geweldig traumaties vir 'n kind om byvoorbeeld 'n molestering of verkragting aan te meld en die regsproses deur te maak, want die regstelsel is nie kindervriendelik nie. Dit is beslis nie kindersensitief nie. Dit is een ding om 'n wet te hê wat sê: "Ek beskerm die kind", maar dit is 'n heel ander ding om 'n regsproses te hê wat presies dit doen. Op die oomblik gebeur dit nie so in die land nie. Dit is niks anders nie as kindertrauma om hierdie proses te moet deurmaak as gevolg van die regstelsel (Loots, 2007).

Die statistiek ten opsigte van hofsake waarby kinderslagoffers betrokke is wat in Gauteng gewen word, is maar 9%. Dit wil sê 91% van die mense wat misdade teen kinders pleeg, kom weg daarmee. Dit beteken 91% van die kinderslagoffers staan verslae, ontnugter en ontgogel in die regstelsel. En dit is as gevolg van 'n regstelsel wat nie kindervriendelik is nie. Daarom is dit belangrik dat, as die kind die vrymoedigheid gehad het om te kom sê dat iets met hom gebeur het of dat iemand hom iets aangedoen het, die ouer na hom moet luister en dan die nodige stappe moet doen. Kinders moet kan weet dat hulle na enige volwassene kan gaan om 'n probleem te bespreek. In die daaropvolgende ondersoek moet die kind die eerste prioriteit wees en nie verder aan risiko's blootgestel word nie. So is die rol van die ouer ongelooflik belangrik (Loots, 2007).

Dissipline is geensins gelyk aan 'n pakslae as gesonde grense gestel is nie. Elke kind vra daarvoor, hy skree daarom. Gesonde grense lei tot emosionele sekuriteit in die huis. 'n Huis moet gesonde grense hê, met logiese gevolge. Die kind se inkomtyd, byvoorbeeld, is elf-uur. As hy dit nie nakom nie, gaan hy twee dae lank die gebruik van sy selfoon verbeur. Dit is grense wat pro-aktief gestel is. George Barnard, 'n bekende navorser van Amerika, sê vandag se jong generasie is "overstimulated and underguided". En hierdie "guidance" moet kom van die ouers, skool en kerk wat in die jongmense glo (Loots, 2007).

3.5.6 Onderwysers se welstand gaan agteruit

3.5.6.1 Negatiewe effek op hul emosies.

- **Onderwysers voel magteloos**

“Die skoolbeleid is te toegeeflik teenoor leerlinge en te hard op onderwysers”.

Onderwysers voel magteloos in die beroep, omdat hul houvas op die leerling algaande verswak. Hulle voel dat die vele leerlingregte as't ware die onderwysers ontmagtig en selfs ontredder laat in die onderwysveld. Hulle voel dat hulle nie meer in beheer van die onderwys is nie en dit gee aanleiding tot stres by hulle. Al hul opofferinge en slaafse nakoming van die neergelegde regulasies ten spyte, ontvang onderwysers nie die erkenning van owerheidsweë nie. Die onderwysers het ook tydens die onderhoude gevoelens van frustrasie uitgespreek. Volgens Friedman (1995:192) is frustrasie die gevolg van disfunksionele hanteringsmeganismes.

Onderwysers wat neig tot uitbranding is veral dié wat passievol is omtrent die beroep. Hierdie onderwysers word dikwels deur eksterne faktore in plaas van interne gevoelens beïnvloed (Farber, 2000:676). Die gebrek aan bystand van die kant van die Departement noop onderwysers tot onderlinge mentorskap en ondersteuning en dit is hul enigste toevlug vir 'n gevoel van gebondenheid en geborgenheid. Ter staving hiervan word twee onderwysers soos volg aangehaal: *“Mentorskap is 'n belangrike instelling by ons skool”* en *“Ill teachers are to see to themselves when sick.”*

- **Onderwysers ervaar skuldgevoelens**

“Teaching children is a calling and we feel guilty if we cannot live to that calling”.

Onderwysers se onvermoë om behoorlik onderrig te gee, lei dikwels tot skuldgevoelens en eindelik tot 'n lae eiewaarde. Tydens die onderhoude het die onderwysers beken dat hulle dikwels moedeloos, hulpeloos en nutteloos voel. Hulle voel dat hulle nie in beheer is nie en dat hulle emosioneel afgetakel word, want hulle word gekniehalter in hul poging om optimaal

onderrig te gee. Dit is egter moeilik vir die onderwysers om met hierdie wisselende gemoedstoestande normaalweg voort te gaan.

Uit die aard van hul roeping voel die onderwysers met wie daar onderhoude gevoer is dat hulle nie sommer die kinders kan verlaat en ander werk gaan soek nie. Hulle is aan die leerlinge en leer toegewy. Ten spyte van die feit dat hulle nie veel kan doen aan hul leerlinge se welstand nie, is hulle tóg besorg oor die leerlinge. Die onderwysers word alte dikwels deur die gemeenskap aangespoor om geen kind te laat agterbly nie, terwyl die gemeenskap self juis dit doen op soek na 'n beter lewe. Hierdie tendens raak toenemend 'n wêreldverskynsel (MacSpaddan, 2002:1).

3.5.6.2 Negatiewe effek op hul huislike lewe

“Die werk affekteer huishoudelike verhoudinge en ons is ook maar net mense.”

Skole ervaar 'n gebrek aan gemeenskapsondersteuning. Die sosiale konteks van die fenomeen *onderwyser-uitbranding* kan verder beter verstaan word as daar gekyk word na sekere tradisies en waardes van die breë gemeenskap, die chroniese onderwaardering van werk wat kindersorg behels en die aanhoudende bekladding van die werk wat primêr deur onderwyseresse verrig word. Dit laat die onderwysers oorwerk en ongewaardeerd voel. Die wanhoop van die Nasionale onderwysers word nie raakgesien nie en dit strek nie slegs tot nadeel van onderwysers nie, maar ook tot dié van die leerlinge vir wie hulle vertroetel en onderrig. Farber (1990) onderskei drie tipes uitbranding, naamlik: (1) 'n Vermoeidheidstipe, waar die onderwyser in hoofsaak net tou opgooi en 'n traak-my-nie-agtige houding teenoor sy werk inneem as gevolg van te veel druk en te min bevrediging; (2) 'n klassieke uitbranding, waar die onderwyser tot 'n punt van uitputting hard werk in sy hunkering na voldoende bevrediging en vervolmaking wat die beleefde graad van druk sal bevredig; en (3) 'n sub-uitdagende uitbranding, waar die onderwyser nie voor 'n buitensporige graad van stres per se te staan kom nie, maar wel eentonige, onstimulerende werk verrig wat nie voldoende beloning bied nie (Farber, 200:677).

- **Affekteer verhoudinge tuis**

Volgens die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, gebeur dit dikwels dat onderwysers se gesinne nie begrip toon vir die werksdruk wat hulle by die skole beleef nie. Sommige verwys dikwels na die feit dat onderwysers lekker werk, want hulle kry elke derde maand vakansie. Dit raak dan selfs vir die onderwysers moeilik om tuis gewaardeer te voel; gevolglik laai die spanning op. Volgens Troman (1998:1) lei hoë stresvlakke by die werk dikwels tot chroniese spanning by onderwysers se persoonlike lewens, en hierdie toedrag van sake is ook tydens die onderhoude deur die onderwysers toegelig.

Die streshanteringsmeganismes wat die onderwysers soms toepas, is op enkele uitsonderings na nie net selfvernietigend nie, maar dit beïnvloed dikwels ook die gesin en persone na aan hulle nadelig. Daar is diesulkes wat ruitelik erken het dat hulle hulle in toenemende mate tot drankgebruik wend. Ander wat nog nie aan alkohol verslaaf is nie, gaan soek weer opwinding langs ander weë, behalwe tuis. Na verskeie herhalings van hul negatiewe optredes word hul verskonings al hoe minder aanvaar. Hulle verf hulle in 'n hoekie en die uiteinde is stres en depressie. 'n Element van onderwyser-uitbranding word dikwels veroorsaak deur isolasie in die sin dat die onderwyser deurentyd op sy hoede moet wees en moet hardloop indien nodig. Dit op sigself maak die onderwys 'n hoërisiko-beroep ten opsigte van uitbranding (Jeter, 1997:1).

Die onvermoë van die onderwysers om op psigologiese vlak 'n impak te maak is tekenend van emosionele uitputting (Antoniou, 2000:1). Met verwysing na 3.5.1.4 par. 2 is dit duidelik dat hierdie onderwysers, met wie onderhoude gevoer is, hulle emosioneel van die leerlinge distansieer.

3.5.6.3 Negatiewe effek op hul fisieke toestande.

“Emosionele probleme lei tot fisieke probleme en omgekeerd en so lei dit tot 'n nimmereindigende bose kringloop.”

Daar is verskeie toevoegings tot die beleefde eise en behoeftes van die primêreskool-onderwyser waaronder druk programme by die skool, agteruitgang van onderwyserwelstand en onsekerheid binne die onderwys. Volgens hierdie onderwysers ervaar hulle ook fisiese simptome soos hoë bloeddruk, sweet, vel-uitslae, hoofpyn, hartkloppings en chroniese moegheid. Onderwysers kla dikwels dat hulle fisiese simptome soos senuweeagtigheid en selfs maagongesteldheid ervaar as gevolg van emosionele simptome soos vrees en angs wat meesal ontstaan wanneer hulle skool toe moet gaan (Wilson, 2002:40).

3.5.6.4 Negatiewe effek op hul persoonlike verhoudings.

- **Affekteer persoonlike lewens.**

“Die werk affekteer huishoudelike verhoudinge en ons is ook maar net mense”.

As al die veranderende gemoedstoestande, wat ook tydens die onderhoude na vore gekom het, in ag geneem word, verkeer die onderwyser in die besonder en die onderwys in die algemeen in 'n krisis. Volgens Lauzon (1999:3) is persoonlikheidsverandering een van drie dimensionele fenomene van uitbranding. Persoonlikheidsverandering, wat na aanleiding van die onderhoude ook by hierdie onderwysers aanwesig is, word dus dikwels veroorsaak deur, onder andere, intense en volgehoue stresvolle situasies by die skool.

- **Affekteer verhoudinge met kollegas**

“Die onderwysers se gesondheid is op die spel en daar sal gou plan gemaak moet word om die situasie om te draai.”

Die onderwysers met wie onderhoude gevoer is, pas ook verskillende stresreageringsmeganismes toe, waarvan sommige vernietigend is. Die nasleep van alkoholmisbruik deur die onderwysers versuur dikwels ook verhoudinge met kollegas en selfs met leerlinge, omdat hulle hulle isoleer. Hulle raak dan by die skool menssku en kan dan nie met kollegas

kommunikeer nie. Dit veroorsaak dat belangrike werk dus nie afgehandel kan word nie. Volgens Freudenberg (1974) val die eens hardwerkende onderwyser dan die klassieke tipe uitbranding ten prooi, aangesien hy dan minder hard werk in 'n poging om die wanbalans tussen sy insette en sy opbrengste uit te kanselleer. Sy optrede stem dan ooreen met die paradigma van aangeleerde hulpeloosheid en hy huldig die mening dat sy pogings geen verskil sal kan maak aan die beoogde doelstellings nie (Farber, 2000:678). Die onbeholpenheid van die onderwyser lei dikwels tot negatieweiteit wat verder op kollegas en selfs leerlinge geprojekteer word. Die blaam vir die onderwyser se onvermoë werp hy dan dikwels op ander (Miller & Smith, 1997:1).

3.5.6.5 Negatiewe effek op hul veerkrag.

“Teachers need more resilience against destructive acts.”

Volgens die onderwysers wat aan die onderhoude deelgeneem het, kla al hoe meer onderwysers oor lusteloosheid, afgematheid en 'n gebrek aan veggees om die aanslae tuis en by die skool die hoof te bied. Die gevoelens van magteloosheid en hulpeloosheid asook negatiewe selfspraak wat toenemend by primêreskool-onderwysers voorkom, is tekenend van die agteruitgang van hul welstand (Hawkins-Eskridge & Coker, 1985:389). Indien die onderwyser volgehoue vermoedidheid ervaar, kan dit tot sy vroeë aftrede weens swak gesondheid lei (Posen, 1995:1). Wilson (2002:22) gaan 'n stap verder deur die tydige verwydering van die onderwyser uit die stres veroorsakende situasie te bepleit.

'n Onafhanklike ondersoek het bevind dat meer as die helfte van die land se onderwysers die beroep sou wou verlaat as hulle kon. Die Departement het met regstappe gedreig indien hierdie verslag gepubliseer sou word. Die studie wat deur dr. L. Holman geloods is, het verder bevind dat onderwysermotivering in die afgelope 3 tot 5 jaar met 37% afgeneem het. Hierdie syfer is nog meer skokkend as daar in ag geneem word dat 68% onderwysers en 88% prinsipale wat wil loop dié is wat verkies het om aan te bly toe die Departement vroeër sy rasionaliseringsplan voorgestel het (Sylvester & Siebsrger, 1999). Die verslag voer ook leerlinggedrag en geweld

aan as die beweegrede van onderwysers om die beroep te verlaat. Die meeste onderwysers is ook oortuig daarvan dat die Nasionale Onderwys in 'n situasie verkeer waar die hond besig is om sy eie stert te jag (Sylvester & Siebsrger, 1999).

Ongeveer 30% tot 35% van die onderwysers in die VSA is hoogs ontevrede met die beroep en 5% tot 20% ly aan uitbranding. Baie van hulle voel uitgesluit van die besluitnemingsproses en hulle voel die toenemende druk om beter resultate te lewer (Farber, 2000:675). Dit is kommerwekkend dat die aantal ontevrede onderwysers in Suid-Afrika reeds meer as dubbel dié van die VSA is en dan moet daar verder in ag geneem word dat die onderwysbedeling van Suid-Afrika nog in sy kinderskoene staan vergeleke met dié van die VSA. Die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling verdrink dus alreeds in die vlakwater.

3.6 SLOT

Die belangrikheid van 'n sinergisme, wat die ouer, Departement, leerling en gemeenskap insluit, kan nie oorbeklemtoon word nie. Nie een van hierdie vier entiteite moet op die ander wag vir intervensie nie, want daar is te lank toegegee aan 'n kultuur van afhanklikheid en eksterne lokus van kontrole. Die aanvaarding van die feit dat die onderwys 'n dinamiese instelling is, moet die vertrekpunt vir alle rolspelers wees. Met die nodige ondersteuning kan onderwysers bemagtig word om hul respons op eise en behoeftes te herdefinieer en by die huidige realiteite aan te pas. Sodoende kan 'n opvoedkundige *tirisano* as sodanig geskep word. Tirisano is 'n begrip van samewerking tussen alle rolspelers ten opsigte van mededeelsaamheid van opvoedkundige bronne en onderlinge ondersteuning.

BRONNELYS

Anon. 2006. Radio-onderhoud gevoer met Loots, F. op die program "Oop Gesprek". 26/11/2006. RSG.

Anon. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Van den Bergh, N. op die program "Sê Wie". 10/01/2007. RSG.

Antoniou, A.S. 2000. Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. Paper presented at ISEC 2000. [Online Available url:] [<http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papersp/polichroni.1.htm>] [Date of access: 06/06/2007].

Bernett, C. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Praat Saam". 04/03/2007. RSG.

Boberg, P.Q.R. 1991. The law of delict. Cape Town: Juta. 902p.

Cakwe, M. 2007. Amajuba Child Health and Wellbeing Project [Online Available: url:] [amelia.naidoo@inl.co.za] [Date of Access: 16/08/2007].

Cooper, C. & Kelly, M. 1993. Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63:130-143.

De Klerk, R. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Robinson, F. op die program "Oop Gesprek". 17/01/2007. RSG.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. Educational psychology in social context. Cape Town: Oxford University Press.

Farber, B.A. 2000. Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 675-689.

Friedman, I. 1995. School principal burnout: the concept and its components. *Journal of organisational behaviour*, 16:191-198.

Grolnick, W. & Slowiacksek, M.L. 1994. Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65:237-252.

Hawkins-Eskridge, D. & Coker, D.R. 1985. Teacher stress symptoms, causes and management techniques. *Clearing house*, 58(9), 387-390.

Hayward, R.H. 2002. NAPTOSA: Educator morale in South Africa in 2002. Reports on findings.

Hughes, R.E. 2001. Deciding to leave, but staying: Teachers' burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12: 288-298.

Jeter, D. 1997. Teacher Burnout. [Online Available: url:] [http://www.suite101.com/article.ofm/music_education/1950] [Date of Access: 16/08/2007].

Joubert, H.J. & Prinsloo, I.J. 2001. Education law: a practical guide for educators. Pretoria: Van Schaik.

Keating, C. 2007. School burgled for fourth time this year. Cape Argus, p8. [Online Available: url:] [<http://www.icl.co.za>] [Date of Access: 16/08/2007].

Knodel, J. & Saengtienchai, C. UNAIDS. 2001. Parents providing care to adult sons and daughters with HIV/Aids in Thailand. Online Available: url:] [<http://www.unaids.org>]. [Date of Access: 16/08/2007].

Knodel, J.; Zimmer, Z.; Kim, K.S.; Puch, S. 2006. The Impact of Aids on Older-age Parents in Cambodia. [Online Available; url:] [<http://wwwpsc.isr.umich.edu/pubs/>] [Date of Access: 16/08/2007].

Kobie. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Van den Bergh, N. op die program "Sê Wie". 17/01/2007. RSG.

Kruger, N. 2003. 'n Model vir die sorgsame toesighoudingsopdrag van die skoolwerkswinkelopvoeder. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – M.Ed.).

Lamb, B. 1992. Spelling earns students a degree of notoriety. Errors in the English of highly selected undergraduates. Queen's English Society's London branch. [Date of Access: 16/08/2007].

Lauzon, L. 1999. Teacher wellness. WELL, Newsletter for wellness, 1:2. [Web:] <http://www.mailto:mcollis@speakwell.com> [Date of access: 06/06/2007].

Lewis, S. 2005. Aids Orphans. [Online Available: url:] <http://www.avert.org/aidsorphans.htm> [Date of Access: 16/08/2007].

Ljunqvist, B. & Letshwiti, P. 2007. Aids Orphans: 1-11 [Online Available url:] <http://www.avert.org/aidsorphans.htm>. [Date of access: 16/08/2007].

Macspaddan, K. 2002. Why teachers face burnout. Observer:3, March, 3.

Merideth, E.M. 1999. Leadership strategies for teachers. Education Research: 88-99 [Online Available url:] <http://www.bc/online.org/centres/gov/childsvc.html>. [Date of access: 06/06/2007].

Miller, L.H. & Smith, A.D. 1997. The stress solution. [Web:] <http://www.helping.apa.org/work/stress4.htm> [Date of access: 06/06/2007].

Myburgh, C.P.H. & Poggenpoel, M. 2002. Teachers' experience of their school environment-implications for health promotion. Education 123:2-3.

Posen, D.B. 1995. Stress management for patient and physician. Canadian journal of continuing medical education, April [Web:] <http://www.mentalhealth.com/mag1/p51-str.html> [Date of access: 26/07/2006].

Rossouw, J.P. 2007. Topley, J. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 17/01/2007. RSG.

Smith, A.M. 1990. Die chroniese siek kind (In Kapp, J.A. red. Kinders met probleme- 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p158-186).

Smith, J. & Du Toit, P. 2007. RSG: Radio-onderhoud gevoer met Loots, F. op die program "Oop Gesprek". 11/03/2007.

Smylie, M.A. 1999. Teacher stress in a time of reform. (In Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., eds. *Understanding and preventing teacher burn out: a sourcebook of international research*. Cambridge University Press. P. 31.).

South Africa. 1996. South African Schools Act. 1996. No. 84 of 1996. Pretoria: Government Printers. Research. Cape Town: Juta.

South Africa. 1998. Constitution of the Republic of South Africa. Green paper on Further Education and training. Pretoria: Government Printers.

South African Institute for Distance Education (SAIDE). 1995. Open learning and distance education in South Africa: report of an internal commission, January-April 1994 (Braamfontein, SAIDE on behalf of the ANC).

South African Institute of Race Relations (SAIRR). 2001. South African survey 2000/2001. Johannesburg: SAIRR.

Suid-Afrika. 2003. Beleidsdokument van Lewensoriëntering. Pretoria: Staatsdrukker.

Swart, R.E.; Engelbrecht, P.; Eloff, I.; Pettipher, O.R. 2002. Implementing inclusive education in South Africa: teachers' attitudes and experiences. *Acta Academica*, 34(1), 175-189.

Sylvester, E. & Siebsrger, H. 1999. Teachers ready to flee classes. [Web:] [<http://www.icl.co.za>].

Troman, G. 1998. Living at a hundred miles a hour: primary teachers' perception of work and stress. (Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. Queen's University Belfast, 27th-30th

Van Den Bergh, N. 2007. Radio-onderhoud op program "Sê Wie". 10/01/2007. RSG.

Wilson, V. 2002. Feeling the strain: an overview of the literature on teachers' stress. University of Glasgow. Report no. 109 for the Scottish Council for research in Education. [Web:] <http://www.scre.ac.uk/resreport/pdf/109.pdf> [Date of access: 16/05/2006].

World Health Organization. 1997. Promoting health through schools. A report of a WHO Expert committee on comprehensive school health education and Promotion. Geneva : WHO library cataloguing in publication data.

HOOFSTUK VIER

ARTIKEL II: RIGLYNE VIR ONDERWYSERONDERSTEUNING VIR DIE BEVORDERING VAN DIE WELSTAND VAN DIE PRIMÊRESKOOL-ONDERWYSER

OPSOMMING

Ontwikkeling in die onderwys oor jare heen het aanleiding gegee tot toenemende belangstelling in die welstand van onderwysers, administrateurs en die ondersteuningspersoneel van skole (Golembiewski & Muntzenrider, 1991: 51-57; Van Sant, 1991; Goldstein, 1992: 8-13; Crossman, 1996: 2). Seldin (1991: 14-20) konstateer dat die stresvlakke van baie werkers tans hoër is as in die afgelope jare en dat dit steeds toeneem. Daarom is die welstand van werknemers vir werkgewers 'n bron van kommer. Benaderings tot die gehalte van werksomstandighede het opnuut die aandag gevestig op die verskillende tipes verhoudings wat 'n individu se welstand nadelig kan beïnvloed. Hoewel die begrip *welstand* die nodige aandag in die korporatiewe sektor begin geniet, is dit nog nie op die gebied van die onderwys ten volle erken en verken nie. Onderwyslui sal gewis aandag moet skenk aan onderwyserwelstand, aangesien navorsing getoon het dat verbeterde welstand geneig is om afwesigheid te laat afneem en produktiwiteit te laat toeneem.

4.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

In hierdie artikel word die riglyne ter ondersteuning van die onderwysers uiteengesit ten opsigte van vraagstukke soos bevind in Artikel 1. Dit geskied uiteraard in samehang met toepaslike literatuur en waar moontlik aangevul/verbesonder met eie insigte.

Na aanleiding van die bevindinge, soos in Artikel 1 uitgesit, kan ondersteuning van die Ministerie van Onderwys nooit oorbeklemtoon word nie. Ondersteuning moet spesifiek van ministeriële vlak af geskied aangesien die Onderwysdepartement self deur die deelnemers beskou word as een van die

oorsaaklike faktore van die eise en behoeftes wat tans beleef word. Die omstandighede soos dit tans in die onderwys daar uitsien, verg onmiddellike aandag, omdat die pyn en lyding wat die primêreskool-onderwyser ervaar, by die dag ondraagliker raak.

Met inagneming van die beleefde eise en behoeftes van die primêreskool-onderwyser is dit duidelik dat daar 'n behoefte is aan ondersteuning vir die bevordering van onderwyserwelstand. Die onderwyser se behoefte aan ondersteuning kan in twee groepe verdeel word, naamlik (a) ten opsigte van sy vakkennis en geletterdheidsvlak, sy insette, vaardigheid en gesindheid en (b) die oorsaaklike faktore van die onderwyser se handeling, dit wil sê sy sosio-ekonomiese agterstand, sy opleiding en die onmiddellike omstandighede waarin hy hom bevind (Fuller & Kapakasa, 1991:119; Du Toit, 1993:5).

Welstand verg, per definisie, 'n balans tussen alle dimensies, naamlik die emosionele, intellektuele, fisieke, geestelike, omgewings- en gemeenskapsdimensie en 'n gebrek aan een daarvan kan die skakel tot welstand verbreek. Onderwysers moet kennis neem van die belangrikheid van konsepte wat verband hou met welstand van binne hul eie werk. Onderwysers beslaan die mensehulpbrondimensie van 'n skool of opvoedingsfeer, en dit is noodsaaklik om goed na hierdie groep mense om te sien (Koekemoer & Olivier, 2002:35; McKenzie, 1988; Seal, 1988; Seldin, 1991; Schnacke *et al.*, 1994).

Vervolgens sal die areas waar die deelnemende onderwysers beleefde eise en behoeftes as stressors ervaar aan die hand van artikel 1 bespreek word. Die bespreking het insgelyks die formulering van riglyne vir onderwyserondersteuning ter bevordering van welstand ten doel.

4.2 DOELSTELLING

Die tweede spesifieke doelstelling van hierdie navorsing was die daarstelling van riglyne vir onderwyserondersteuning met die oog op die belewing van welstand.

Die riglyne sluit strategieë in waar die organisatoriese aspekte binne die onderwys direk aangespreek kan word. Riglyne ten opsigte van die hantering van werkdruk en negatiewe stres, soos dit deur die onderwysers beleef word, is ook verskaf. Dit is volgens die deelnemers duidelik dat daar 'n ernstige behoefte aan professionele en ouerondersteuning bestaan (sien Bylae A: Tabel 8).

4.3 LEERLINGE ERVAAR LEER-HINDERNISSE

4.3.1 Leerlingontwikkeling toon regressie

Die motoriese, emosionele en intellektuele vaardighede van die hedendaagse primêreskool-leerling vergelyk swakker met sy fisieke ontwikkeling. Waar dié leerling vaardighede op 'n vroeë ouderdom, en fisiek kleiner, kon bemeester, neem dit die hedendaagse leerling langer om dieselfde vaardighede te bemeester. Daarom moet assesseringskriteria meet wat dit veronderstel is om te meet en die onderskeie grade moet ooreenstem met die toepaslike prestasie en kennis (Baron & Boschee, 1996:1-4).

Omvattende gesondheidsopvoeding dra dikwels by tot die verbetering van leerlinge se kennis en vaardighede, en dit ontwikkel positiewe gedrag by hulle. Die primêreskool-onderwyser beskik oor die potensiaal om leerlinge te help ontwikkel om kennis, positiewe houdings en vaardighede aan te leer en om akademies goed te presteer, maar dan moet dit in samewerking met ander rolspelers geskied (Marx *et al.*, 1998:43-44). Die hantering van die groot getalle leerlinge wat voorheen skool verlaat het of nie die geleentheid gehad het om skool by te woon nie, is tans 'n wesenlike uitdaging vir Suid-Afrika met sy verpligte onderwysstelsel. Dit is 'n komplekse probleem, want hierdie kinders kan nie voor die voet met hul portuurgroep geplaas word sonder inagneming van hul hanteringsvermoë van die spesifieke leermateriaal nie. Gevolglik bestaan daar agterstande in hul skoolopvoeding wat ingehaal moet word om 'n ouderdom-toepaslike vlak te kan bemeester. Hulle kan ook nie by die veel jonger leerlinge geplaas word nie. Dit kan lei tot emosionele en sosiale aanpassingsprobleme by hulle asook by die jonger klasmaats.

Daar is verskillende oplossings tot die probleem waarvan die onderstaande twee 'n redelike mate van sukses behaal het, naamlik:

- deur hierdie leerlinge spesiale ondersteuning te gee in gereelde ouderdomsgepaste klasse ten einde die vlak van hul portuurgroep te bereik; en
- deur oorbruggingsklasse met aangepaste kurrikula volgens hierdie leerlinge se leer-eise aan te bied met die doel om hulle later in gewone klasse te plaas sodra hulle die gewenste vlak bemeester.

(Donald *et al.*, 2002:187; Hudson, 1997:24; Smith, 1994:171).

4.3.2 Afstande en gevare kortwiek leer

'n Gesonde leeromgewing behels die fisieke, emosionele en sosiale klimaat van 'n skool. 'n Gesonde skoolomgewing het ten doel om 'n veilige fisieke hawe vir alle belanghebbendes te verseker waar 'n gesonde en ondersteunende omgewing vir algehele leer en ontwikkeling bevorder kan word. Die skoolomgewing moet vry wees van alle elemente wat stremmend op leer inwerk (Sarason in Farber, 2000:688).

Daarom word 'n ernstige dog dringende beroep op die Onderwysdepartement gedoen om skole te beveilig. Alle rolspelers moet dus in vennootskap gaan om veiligheidsmaatreëls by skole op te skerp. Die Departement kan 'n leidende rol speel om die veiligheid van die skoolpersoneel en leerlinge te verseker en om, in samewerking met gemeenskapsleiers, te bepaal hoe die gemeenskap kan bydra tot, onder andere, skool- en leerlingvervoerveiligheid. Die Departement moet vervoer verskaf en finansier sodat die leerlinge saam en betyds by die skole en veilig tuis aankom. Sodoende kan die probleem van onderwyserbotalligheid en -herontplooiing die hoof gebied word. Die uitgawes en ontevredenheid op plaasskole kan so ook tot 'n minimum beperk word.

4.3.3 Regte boet leerlingdisipline in

Negatiewe gedrag by die leerling moet nie slegs as stoutheid afgemaak word nie. Dit kan 'n stem des roepe in die moerasse van onderliggende probleme

wees. Daarom is samewerking tussen onderwyser en ouer van kardinale belang. Hulle moet hulle te alle tye daarop toespits om die leerling as die room van die toekoms af te skep en daarteen waak om hom (die leerling) af te skep.

Hoewel dit van die primêreskool-onderwyser verwag word om leerlinge as unieke individue te erken en hulle dienooreenkomstig te verstaan, is dit byna onmoontlik vir die onderwyser vanweë die groot klasse wat hy/sy moet hanteer. Dit wat voorheen vir die onderwysers 'n roeping was, het nou in 'n werk verander (Chernis, 1980:16-18). Oorlewing het nou die plek van genotvolle oorlewering by die onderwyser ingeneem. Die wanbalans in hulpbronne en oorlewingseise blyk 'n wesenlike deel van die onderwysers se nagmerrie uit te maak – so ook die opgehoopde frustrasie en teleurstelling by die onderwyser. 'n Moontlike oplossing lê in die feit dat leerlinge selfrespek, respek vir ander en vir ander se eiendom en positiewe hantering van vryheid, regte en verantwoordelikhede in 'n groeiende demokratiese kultuur moet aanleer. Elke leerling se positiewe bydrae tot 'n ware demokratiese skoolomgewing kan dan ook so die sosiale probleme onder die loep neem (Donald *et al.*, 2002:2; Capel, 1998:396; Freiberg, 2002:57; Whitaker, 2001:4). Ondersteuningsgroepe moet binne die skool gevestig word waar onderwysers probleme soos moeilike leerlinge kan ondervang en positiewe dissipline kan vestig (Rogers, 1996:62).

4.3.4 Siektes skep skoolprobleme

Gesondheidsprogramme waarby die skool, skoolgesinne, gemeenskapsgroepe en die Departement betrek word, kan die primêreskool-onderwyser en die leerling tot voordeel strek. Die ontwerp van sulke programme moet van so 'n aard wees dat 'n gesondheidskomitee wat daaruit voortspruit, die beskikbare bronne deel en vermeerder en families en gemeenskappe by die gesondheidsbevordering van die skool betrek. Ondersteuning kan direk of indirek aan leerlinge verleen word met behulp van inligtingsprogramme, voorligtingsprogramme vir volwassenes, gemeenskapsbetrokkenheid, spesiale dienste, ouerbetrokkenheid, spesiale personeel, jeugweerbaarheidsprogramme en maatskaplike en sielkundige

ondersteuning (Steyn, 1997:143; World Health Organisation, 1998). So kan die onderwyser se welstand verseker word deurdat hy die sinergisme van ouers, die gemeenskap, die Departement, sakelui en ander geniet. As alle rolspelers 'n positiewe bydrae tot die ontwikkeling van die kind kan lewer, kan die onderwyser sodoende gemotiveer voel.

Aangesien onderwysers self ook deur MIV/Vigs geraak word, het hulle ook 'n vrees vir die gevolge daarvan. MIV/Vigs het ook 'n nadelige impak op die onderwysstelsel self (Coombe, 2000). Deur die realiteit van MIV/Vigs te aanvaar, sal onderwysers bemagtig word om hul reaksie op die pandemie te herdefinieer. Deur middel van personeelontwikkelingsprogramme en denke- en gedragswerkswinkels kan onderwysers se veerkrag en hanteringsvaardighede versterk word. Hulle sal dan ook professionele en persoonlike aanpassings kan maak. Gereelde kommunikasie ten opsigte van feite en mites omtrent die oordrag van MIV/Vigs kan onderwysers se vrees vir persoonlike veiligheid ook besweer. Onderwysers wat op 'n roterende basis aangewend word, kan ook die werkklas verlig wanneer onderwysers chronies siek is. Onderwysers moet laastens ruim geleentheid gegun word om die impak van MIV/Vigs op hul rol as onderwysers en op hul werklading kollegiaal of met professionele rolspelers te bespreek (Scriven & Stiddard, 2002; Mangana, 2002).

Vanweë die wye trefkrag en verwoestende intensiteit van MIV/Vigs is dit noodsaaklik dat die primêreskool-onderwyser meer bemagtig word deur middel van omvattende gesondheidsopvoeding. Die gesondheidsgeletterdheid waaroor die primêreskool-onderwyser tans beskik, kan met ander leer-areas geïntegreer word. Dit is egter belangrik dat die kurrikulum nie gefragmenteer moet wees nie. So kan Lewensoriëntering byvoorbeeld met MIV/Vigs geïntegreer word. 'n Skoolgebaseerde kurrikulum wat goed beplan en geëvalueer is, kan 'n positiewe en langdurige impak op leerlinge hê ten opsigte van hul eetgewoontes, houdings en selfbeeld (O'Dea & Maloney, 2000:2). Die siek of chronies siek leerling moet ondersteun word om so aktief moontlik by die leerstof betrokke te bly, want daar bestaan 'n noue verband

tussen die affektiewe, fisieke en kognitiewe gesteldheid van die leerling (Steyn, 1997:144; Donald *et al.*, 2002:192).

In sy studie oor 'n onderwysregtelike perspektief van die Suid-Afrikaanse onderwyser het Herselman (2006) bevind dat, hoewel daar 'n departementele kennisgewing oor die hantering van MIV/Vigs in skole is, naamlik "*The Department of Education as Notice No. 1926 of 1999*", 13,85% respondente te kenne gegee dat het hul skool nie oor 'n MIV/Vigs-beleid beskik waarvolgens onderwysers kan optree nie. Dit is gebiedend noodsaaklik dat onderwysers indiensopleiding kry oor geregtelike sake in die onderwys. Dit kan hulle in so 'n mate toerus dat hulle kan verstaan wat volgens die Suid-Afrikaanse reg van hulle verwag word (Herselman, 2006:102).

4.3.5 Leerlinge voel negatief teenoor leer

Opvoeding van hoë gehalte dra dikwels by tot leerlinge se kennis en vaardigheid en dit ontwikkel positiewe gedrag by hulle. Die leerlinge moet betrek word deurdat hulle byvoorbeeld in groepe bespreek hoe die media of speletjies hul gedrag kan beïnvloed (Boschee, 1997:1, 5; Marx *et al.*, 1998:54). Sodoende kan hulle ook hul selfvertroue bevorder. 'n Ondersteunende klaskameromgewing is vir alle leerlinge onontbeerlik. Die volgende tegnieke kan ter ondersteuning hiervan toegepas word:

- Algehele skoolondersteuning (byvoorbeeld, positiewe dissipline en bewusmaking).
- Akademiese en sosiale ondersteuning (byvoorbeeld korporatiewe leergroepe).
- Portuurondersteuning (byvoorbeeld portuurbemiddelaars). en
- Gemeenskapsondersteuning (byvoorbeeld volwasse vrywilligers, besighede, rekreasie- en verkenningsgroepe).

(Katsiyannis *et al.*, 2000:116-121; Parker *et al.*, 1998:67; Visser, 2005:148).

Ten einde leerhindernisse in die klaskamer te oorbrug moet onderwysers meer bemagtig word. Een van die metodes van bemagtiging is deur 'n gestruktureerde klaskamerondersteuningsprogram vir onderwysers in te stel (Theron & Nel, 2005:237; Postholm, 2006:173).

'n Persoonsgerigte benadering behels onder andere die ontwikkeling van konflikhantering, probleemoplossing, kommunikasie en selfgeldig. Dit kan saam met 'n omgewingsgesentreerde benadering ter voorkoming van dissiplineprobleme toegepas word deur:

- 'n demokratiese leeromgewing te kweek;
- duidelike reëls en prosedures, byvoorbeeld 'n gedragskode;
- 'n goeie balans tussen struktuur en vryheid;
- leerlingmotivering;
- leerlinggedrag onder oë te sien;
- positiewe gedrag te beloon;
- buigsaam te wees tydens onderrig sodat verskillende leerbehoefes bevredig kan word;
- regverdig en konsekwent te wees; en
- oop vir ander se siening te wees

(Donald *et al.*, 2002:158).

Die beginsels van 'n gesamentlike gedragskode sluit die volgende in:

- Leerlinge se individuele sienings ten opsigte van wat aanvaarbare of onaanvaarbare gedrag is, en waarom. Dit sluit die onderwyser se siening in.
- Gaan 'n ooreenkoms oor hierdie tipes gedrag aan.

- Gaan 'n ooreenkoms aan oor die gevolge van die verbreking van die reëls (Donald *et al.*, 2002:158; Vreken, 1994:3).

4.3.6 Swak deelname aan aktiwiteite ontmoedig onderwysers

Die opvoeding van ouers, soos reeds vroeër uitgewys, maak onlosmaaklik deel uit van 'n holistiese benadering tot die opvoeding van leerlinge. Dit sal voordelig wees as alle rolspelers so gou doenlik besef dat daar in die proses geen kortpad na die opvoeding van hul kinders is nie. Onder ideale omstandighede moet die leerlinge aan die smeltkroes van wêreldstandaarde voldoen. Leer-inhoud speel steeds 'n belangrike rol in die onderwys, en uitkomst kan nie binne 'n vakuum bereik word nie. Daarom moet leer-inhoud vir elke graad duidelik afgebaken wees (Baron & Boschee, 1996:1).

Daar word wel 'n poging aangewend om emosionele intelligensie en dies meer by die Lewensoriënteringsprogram in te bou, maar dit kom weereens terug op balans. Daar moet 'n kognitiewe, sosiale, emosionele en fisieke vlak wees, en op alle vlakke moet die inhoud aandag geniet. Om enige tekorte in die kurrikulum uit te wis, moet daar dus meer aandag geskenk word aan die emosionele ontwikkeling van die leerling (De Klerk, 2007; Brown *et al.*, 1992:139).

Ouers kan onderwysers ondersteun deur op die volgende ten opsigte van hul kinders te let:

- Weet ouers deurentyd of die kind by die skool is of nie?

Met die hedendaagse tegnologie blyk die ontwerp van 'n moniterings-apparaat nie vergesogd te wees nie. Elke leerling kan byvoorbeeld van so 'n apparaat, teen 'n minimale bedrag, voorsien word. Dit kan die ouer in staat stel om vas te stel waar die kind is sonder om inbraak te maak op die leergang. Tweedens kan dit baie help met die veiligheid van die kind en die gemoedsrus van die ouer.

- Hoe dikwels weier die kind om skool by te woon as gevolg van algemene kommer oor skoolbywoning?

- Voel die kind meer ontsteld oor skoolbywoning as sy portuurgroep?
- Watter sosiale of evalueringsituasies vermy die kind veral, byvoorbeeld om voor ander te skryf of te praat, te resiteer, voor te dra, toetse te skryf, aan atletiek deel te neem, in die skoolbus te ry?
- Is die kind geneig om eerder skool by te woon indien sekere persone afwesig is of wanneer evalueringsituasies nie gaan voorkom nie?
- Kom probleme in die algemeen tydens daaglikse lewensituasies voor, of primêr tydens skoolverwante situasies? (Kearney, 2003:102-107; Hansen *et al.*, 1993:246-254).

Indien die ouer meer betrokke raak by die kind se aktiwiteite, byvoorbeeld ouer-leerlingbyeenkomste of –gesellighede, kan die ouers baie van die voorgenoemde vraagstukke uit die weg ruim. Ouers kan byvoorbeeld idees uitruil oor verskillende probleem-oplossingstegnieke en hulle kan selfs met hul kinders se portuurgroepe in gesprek tree.

4.3.7 Leerlinge verniel eiendom

Die karakter van enige skool as 'n organisasie word gekenmerk deur 'n toewyding aan die ontwikkeling van daardie skool. So sal die skool dan na 'n gesonde omgewing strewe – 'n omgewing dus wat die holistiese perspektief (fisiek, psigologies en spiritueel) en welstand van die primêreskool-onderwyser, die leerlinge en die gemeenskap omvat (Australian Health Promotion Schools Association, 2001:6). Leerlinge is dikwels vatbaar vir invloede uit die omgewing. Daarom kan ouers hul kinders positief beïnvloed deur navolgenswaardig op te tree. Indien ouers meer respekvol teenoor mekaar optree en minder geweld op kinders toepas, kan die kinders ook leer dat geskille nie deur bakleiery besleg word nie (Bailey, 2007; Gross, 1997:16; Malhorta & Santosh, 1998:364).

Volgens Sam Waterhouse, bestuurder van Rapcan, wil die wet as teenvoeter dien vir geweld en om gedrag in die gemeenskap positief te verander. Hierdie groep gaan van die veronderstelling uit dat volwassenes nie mekaar slaan as

hulle van mening verskil nie; waarom moet kinders dan geslaan word as volwassenes hul gedrag nie goedkeur nie? Terwyl die groep erken dat dissipline nodig is, glo hulle dat die Departement opvoeding en ondersteuning as alternatiewe dissipline moet gee, aangesien lyfstraf 'n kultuur van geweld in die klaskamer, die skool en breë gemeenskap bevorder (Bailey, 2007; Donald *et al.*, 1997:131).

4.4 DIE ONDERWYSDEPARTEMENT IS ONDERWYSERS NIE GUNSTIG GESIND NIE

Teen die agtergrond van die huidige nypende tekort aan onderwysers in Suid-Afrika blyk 'n program soos in 4.4.1 'n teenvoeter te wees. So kan daar in die gestelde behoeftes voorsien word sonder dat onderwys van hoë gehalte en ook hoë standaarde ingeboet word. So sal daar ook verseker word dat departementsamptenare en -administrateurs aktief by die onderwys betrek word, want hulle sal self pedagogies opgelei moet wees om leiding te kan gee. Dit sal ook beteken dat die dooie hout binne die Departement verwyder word en dat dié instelling veel kleiner, meer vaartbelyn en meer doeltreffend sal wees. Dit kan ook 'n meer goedgesinde houding van departementsweë teenoor onderwysers teweeg bring.

4.4.1 Finansiering en voorsiening van onderwysers geskied ontydig

Dit is ongetwyfeld so dat onderwysers nie tevrede is met hul huidige salarispakkette nie. Die Engelse uitdrukking: "Pay with peanuts and get monkeys", is tog so waar. Hulle moet alte dikwels, sommige as broodwinners, met karige salarisse hul huishoudings aan die gang hou. Dan is daar jaarliks ook berigte van onderbesteding in verskeie departemente waarvan die Onderwysdepartement nie uitgesluit is nie. Die onlangse onderwysstaking kon voorkom gewees het indien die mensehulpbron-afdeling van die Onderwysdepartement ag geslaan het op die onderwysers se klagtes. Benewens die swak salarisse is daar verskeie ander faktore, byvoorbeeld werksoorlading, onbevredigende werksomstandighede en gebrekkige bevorderingsmoontlikhede wat tot frustrasie by onderwysers lei. Die mensehulpbron-afdeling moet beter beplan om groot klasse te beperk, meer

onderwysers aan te stel en meer hulpmiddele tot die beskikking van onderwysers te stel. Volgens Unesco kan daar wêreldwyd teen 2015 'n tekort van 18miljoen onderwysers wees waarvan 4 miljoen in Afrika alleen sal wees. Die uitdaging blyk nie net getalle te wees nie, maar ook passie vir die onderwysberoep en opleiding van hoë gehalte sodat die welstand van die onderwyser verseker kan word (Matsuura *et al.*, 2007).

Beleidsdokumente en praktyke wat die primêreskool-onderwyser se welstand en inherente waardigheid respekteer en erken, moet geïmplementeer word. Deur respek vir en erkenning van die primêreskool-onderwyser se pogings te betoon sal die gestelde beleidsrigtings en praktyke geleentheid vir sukses ten opsigte van leer bevorder. Goeie pogings en persoonlike prestasies moet erkenning geniet. Dit is ook belangrik dat standhoudende beleidsdokumente as rigtingwysers voorsien word om strategieë uit te werk wat 'n gesonde leerklimaat sal verseker (Aveyard *et al.*, 2003:1; Scheib, 2006:7).

Ten spyte van programme wat van stapel gestuur word om mense vir onderwysopleiding te lok is die respons ietwat swak. Wat die deelnemers baie na aan die hart lê, is die negatiewe publisiteit wat die onderwys tereg kry. Leerlinge lees die koerante, hulle sien en hoor dit oor die nuus en hulle sien wat met onderwysers in die klas, skool en daarbuite gebeur, en dit skep 'n negatiewe beeld van die onderwys. Alles moet dus in die stryd gewerp word om die aansien van onderwysers te verbeter (Loots, 2006; Steyn & Schulze, 2005:235).

'n Mentorskapprogram kan moontlik die oplossing bied vir die toerusting van onderwysers wat tot die beroep toetree. So het die Ohio Onderwysdepartement in 1998 aansoek gedoen om fondse om 'n mentorprogram van stapel te stuur. Die mentorprogramme is onder andere beoordeel op grond van vertroue, spanwerk, gedeelde besluitneming, gehalte, opleiding, toerekenbaarheid en die vermoë om konflik en verandering te oorleef.

Die aangepaste Afrika-spreekwoord: "It takes a district to raise a teacher", soos dit in Beyond Mentoring van Saphier *et al.*, (2001) voorkom, het dié

onderwysers in so 'n moontlikheid laat glo. Die Departement kon dan in so 'n mate ondersteuning aan nuwe onderwysers bied dat hulle leerlingprestasies op alle vlakke verbeter het. Die superintendent het die nodige fondse voorsien, terwyl die prinsipale hulle bydrae gelewer het deur die nuwe onderwysers te motiveer en die geleentheid en tyd aan hulle gun om een lesuur per dag by 'n mentoronderwyser deur te bring. Alle onderwysers het die nuwe onderwysers met raad en daad gesteun en hulle het ook die klasse beman deurdat hulle as plaasvervangers opgetree het sodat die nuwe onderwysers en die mentor-onderwysers mekaar kon waarneem. Distriksamptenare is betrek deur hul kundigheid toe te pas by lesvoorbereiding, inhoudstandaarde en onderrigstrategieë (Carter, 2004: 42-45; Marais & Meier, 2004:220-233; Steyn & Schulze, 2005:242; National Education Policy Investigation, 1992:51).

Ten einde in die onderwyser se behoeftes ten opsigte van sy akademiese toerusting en ervaring te voorsien, moet gekyk word na meer gereelde indiensopleidingskursusse, meer biblioteke en mediasentra, 'n mentorstelsel vir onderwysers en prinsipale en navorsing in verband met onderwysvraagstukke. Sodoende sal die onderwyser meer wetenskaplikheid in sy taak openbaar (Steyn, 1997:78; Steyn & Schulze, 2005:242; Steyn & Killen, 2001:61-67). Om enige onderbrekings in die opvoedingsproses van leerlinge asook in die werkverrigting van die primêreskool-onderwyser te voorkom is dit belangrik dat vakante onderwysposte onmiddellik gevul moet word.

4.4.2 Respons op probleme is traag

Indien die Departement spoediger en met meer erns ag slaan op die probleme en klagtes van die primêreskool-onderwysers kan dit baie help om hul frustrasie te laat afneem en ook sodoende positief tot hul welstand by te dra. Die houding van die Departement teenoor die primêreskool-onderwyser dra daartoe by dat die onderwyser nie geborge voel nie en dus onbevoeg voel; wat onder andere 'n teelaarde vir pessimisme skep en eindelijk nadelig op die welstand van die onderwyser inwerk (Mohr & Townsend, 2001:10).

Wat die respons op probleme betref, kan dit net beter gaan as die Onderwysdepartement pro-aktief optree. Met die aanbreek van die nuwe skooljaar in 2007, is duisende lede van skoolbestuurspanne byvoorbeeld na bepaalde sentra opgekommandeer om planne van aksie van skoolhoofde aan te hoor. As dié opdrag van bo na die verskillende provinsies kom, moes hierdie aksie vroeër in die vorige jaar uitgevoer gewees het en nie nou eers met die aanvang van die nuwe skooljaar nie. Dit verkwis net die onderwysers se kosbare onderrigtyd, en die amptenare wat dit uitvoer, doen dit na alle waarskynlikheid slegs om te bewys dat sulke ontmoetings wel plaasgevind het. Hoe gouer almal kan besef hoe ongenaakbaar die onderwys is, des te beter. Met die gebrek aan werksetiek is werksbevrediging moeilik bekombaar (Holt-Reynolds, 1992:325-349).

4.4.3 Lynfunksie is nie funksioneel nie

Uit die onderhoude met die onderwysers blyk dit dat 'n behoefte aan ondersteuning binne die Onderwysdepartement bestaan. Dit bring mee dat ondersteuningsdienste wat van buite die onderwys verlang word binne die onderwys georganiseer sal moet word. Dus sal ondersteuningsdienste uit verskeie strukture en subeenhede bestaan. Die ondersteuningsdienste is dan onderwysgerigte nie-onderwys tipiese dienste wat gerig is op ondersteuning aan die onderwyser, onderwysgebeure en die leerling (Wallace & Wallace, 1989:117). Die Departement moet, in samewerking met ander rolspelers, die ondersteuning van die onderwyser, en vir die doel van hierdie studie die primêreskool-onderwyser, die gemeenskaplike doel maak (Steyn & Schulze, 2005:242; Sackney *et al.*, 2000:54).

Uit dit wat die afgelope tyd na vore gekom het, staan een ding soos 'n paal bo water. Dit blyk dat daar 'n algehele onwilligheid by die onderwyshoofde, departementeel en polities, voorkom om te luister na wat op grondvlak plaasvind (Van den Bergh, 2007).

4.4.4 Onderwyserkwalifikasies word nie reg aangewend nie

Die voorsiening van goed gekwalifiseerde onderwysers is 'n voorvereiste vir die sukses van onderwys. Daarom kan die aanstelling van onderwysers met

goeie kwalifikasies en ervaring die onderwysprobleem ontrafel, maar dan moet hul vergoeding goed met dié van die privaatsektor vergelyk. Dit kan dan ook as teenvoeter vir die verlaging van onderwysmoreel dien. Navorsing deur Van der Westhuizen en Hillebrand (1990:145-149) toon, in ooreenstemming met die deelnemers, dat sekuriteit, regverdige evaluering vir merietetoekenning en billike vergoeding die minste by onderwysers bevredig word. Dit gee aanleiding tot frustrasie en werksontevredenheid by onderwysers (Steyn, 1997:79).

Wat die aanstel van manlike onderwysers bo dié van hul vroulike kollegas betref, is dit ongehoord in 'n demokratiese Suid-Afrika. Daar is tog 'n wet wat voorsiening maak vir gelyke indiensneming en dit sluit geslagsgelykheid in. Daar moet ook in ag geneem word dat onderwyseresse meer as een rol vervul. Hulle is dikwels huisvroue met jong kinders tuis (Steyn & Schulze, 2005:247). Daar moet verder in ag geneem word dat onderwyseresse oorwegend verantwoordelik is vir onderrig in die grondslagfase. Ongelukkig bestaan daar in sommige gemeenskappe die opvatting dat onderrig in die senior fases hoër status beteken. Dan is daar ook nog die gebrek aan bevorderingsmoontlikhede vir dié onderwyseresse ten spyte van hul belangrikheid vir die lê van 'n goeie fondament in die kind se toekomstige skoolloopbaan. Die regering lê sterk klem op hoëvlakvaardighede soos Wiskunde en Wetenskap, maar prestasie in hierdie vakke hang grootliks af van vaardighede in die drie R'e wat by primêre skole vasgelê word. Dit is dus belangrik dat die Departement 'n balans moet handhaaf deur hulle by sy teikengroep in te sluit en om 'n tekort aan hierdie spesialisgroep te probeer voorkom. Een manier kan wees om hulle beter te vergoed sodat hulle dit doen wat hulle geniet en dit goed doen sonder dat hulle bestuursposte met beter salarisse moet najaag (MacFarlane, 2007).

4.4.5 Leerlingontwikkeling moet ooreenkom met fase

Die feit dat leerlinge op grond van aantal jare in 'n fase na die volgende fase bevorder word (Advanced due to age) en nie op grond van verkreeë vaardighede nie, water die gehalte en die opwinding van skoolgaan af (Koekemoer & Olivier, 2002:42). Formele eksamens het verskeie

nutswaardes, byvoorbeeld om aan 'n voornemende werkgewer die versekering te gee dat 'n kandidaat oor bepaalde kwalifikasies of bekwaamheid beskik en vir die oorplasing van 'n leerling van een skool na 'n ander of van een kursus na 'n ander. Formele eksamens gee verder aan die staat 'n aanduiding van die bekwaamheidspeil van sy toekomstige volwassenes (Rupert, 1974:113).

Elke leerling moet elke fase optimaal afhandel alvorens hy/sy na die daaropvolgende fase beweeg. Indien die leerling nie 'n fase volgens die betrokke tydgleuf afhandel nie, kan dit later 'n negatiewe sneeubal-effek op sodanige leerling hê. Die leerling se vordering moet op grond van bewese vaardighede geskied (Baron & Boschee, 1996:1-3). Leer-uitkomst moet ook objektief geassesseer word en skole moet meer met mekaar skakel ten einde kurrikula onderling te vergelyk (Baron & Boschee, 1996:3; Schalfly, 1997:2).

Optimale breinontwikkeling by leerlinge kan aangehelp word deur leerlinge toe te laat om af en toe te beweeg. Liggaamlike Opvoeding het in die verlede daartoe gehelp. Ordelyke beweging deur die leerlinge vergemaklik die absorpsie van die leer-inhoud omdat meer suurstofryke bloed in staat gestel word om die brein te bereik. Gereelde terugvoer aan leerlinge oor hul vordering motiveer hulle ook om beter te vaar. Klasmusiek het ook 'n direkte, emosionele en psigologiese effek op beide die leerling en die onderwyser en dit maak verhoogde sosiale leer moontlik. Te veel of te min inhoudverryking kan leerlinge ook ontmoedig. Daarom is dit belangrik dat die onderwyser met die aanvang van 'n les eers die leerlinge se inhoudbemeestering vasstel en die moeilikheidsgraad geleidelik verhoog. Die Onderwysdepartement moet dan deur opleiding en heropleiding onderwysers beter bemaagtig om in die diverse behoeftes van leerlinge te kan voorsien (Pretorius, 2007).

4.4.6 Noodsaaklikheid vir nuwe deskundiges en onderwysers

Mensehulpbronne in die vorm van akademië wat kundiges op hul onderskeie vakgebiede is, is die kentekens van 'n potensieel suksesvolle onderwysstelsel. Mama en Imam (1994:73-107) konstateer dat sommige amptenare wat in die

onderwysinstansies werk, dikwels die hoeveelheid inligting oor wat in daardie instansies bekend gemaak behoort te word, beperk. So bestaan daar groot onkunde ten opsigte van onderwysstudiebeurse by leerlinge in veral die platteland. Hierdie skole beskik dikwels nie oor beroepsvoorligters wat skoolverlaters kan adviseer oor finansiële ondersteuning vir studie nie. Gelukkig maak die huidige Minister van Onderwys welkome geluide, maar ook sy het die ondersteuning van almal nodig om 'n keerpunt te kan bewerkstellig. Daar sal byvoorbeeld by die amptenare begin moet word. Die aanstelling van meer amptenare wat 'n onderwyskwalifikasie het, is aanbevelenswaardig, want hulle kan dan beter begrip aan die dag lê vir die onderwysprobleme op grondvlak.

Volgens Lauer (1999) het die Onderwysdepartement van New York 'n gestandaardiseerde lys vir alle skole voorgestel wat in die daaropvolgende jaar geïmplementeer moes word. Onderwysinstansies moet dus van meer onderwysstudente voorsien word wat rasioneel dink en feite nie slegs memoriseer nie. Hierdie studente kan ook gebruik word om 'n nuwe paradigma by die ouer garde te laat posvat (Brownell & Pajares, 1999:154-164; Stuart & Thurlow, 2000:113). Aanvanklik kan teenkanting verwag word van die kant van die ouer garde wat aan gevestigde maniere van doen vaskleef en die nuwegenerasie-onderwysers as 'n bedreiging beskou. Desnieteenstaande bly dit belangrik dat die nuwegenerasie-onderwysers die nuwe paradigma bevorder. So 'n paradigmaskuif is slegs moontlik as die Staat werkswinkels vir onderwysers befonds (Lauer, 1999: 252-261; Vambe, 2005:290; McCarthy & Youens, 2005:150; Kruger & Adams, 2002:215; Killen & Spady, 1999; Hoppers, 2000:6; Jansen, 2004:19). Die regte oortuigings en houdings is as't ware vervleg met die soort kennis en vaardighede wat die onderwysers tydens hul opleiding ontvang (Koekemoer & Olivier, 2002:36; Singh & Manser, 2000:108; Brownlee & Dart, 1998:112).

4.5 GEBREK AAN ONDERSTEUNING VAN OUERS EN LEERLINGE

4.5.1 Gebrekkige ouerbetrokkenheid wek kommer

Een element wat knaend op die radarskerm van hierdie studie verskyn, is ouerbetrokkenheid en -gedrag. Die positiewe betrokkenheid van ouers by die opvoeding van hul kinders kan nooit oorbeklemtoon word nie. Ouers moet by alle aspekte van die kind se aktiwiteite en opvoeding betrokke raak. Selfs al sou dit beteken dat die twee ouers om die beurt hul kinders se aktiwiteite moet bywoon, maar ouerbetrokkenheid is 'n móét.

Uit die literatuur blyk dit dat daar 'n toename is in die aantal onderwysers wat selfhandhawingskrisisse beleef. Ondersteuning aan die onderwyser is belangrik om byvoorbeeld sy gevoel van bevoegdheid te versterk, sy gevoel van sukses aan te help en aan hom beheer, persoonlike status en selfhandhawing en dus goeie welstand te gee (Niehaus *et al.*, 1995:72-73).

Die korporatiewe sektor van Suid-Afrika het ook 'n belangrike rol te speel en wel dié persone wat diep sakke het. 'n Revolusionêre voorstel kan gemaak word dat elke skool in Suid-Afrika deur die korporatiewe sektor in so 'n mate ondersteun moet word dat 'n bepaalde aantal leerlinge aan die einde van hul skoolloopbaan vir 'n beurs kwalifiseer. Die korporatiewe sektor kan byvoorbeeld leerlinge gaan soek en identifiseer wat 'n verskil kan en wil maak en 'n bewese prestasierekord opbou. Die korporatiewe sektor kan verder hande diep in die sak steek deur presterende onderwysers teen betaling en gewaarborgde veiligheid hande te laat vat met skole wat werklik sukkel en waar dit regtig saak maak (Maree, 2007; Steyn & Schulze, 2005:238). Dit kan dan 'n welkome hupstoot gee aan dié onderwysers se karige vergoeding en aan hulle wankelende moreel.

4.5.2 Werkloosheid veroorsaak armoede

Armoede word dikwels met onvoldoende geriewe en hulpmiddele vereenselwig. Dit sluit veral oorvol behuising met gebrekkige watervoorsiening, sanitasie en gesondheidsgeriewe in. Voedsel is ook dikwels onvoldoende of dit bevat 'n lae voedingswaarde. Dit maak die situasie byna

ondraaglik vir ouers/versorgers aangesien dit onmoontlik is om in die gesondheidsbehoefte van die kinders te voorsien. Daarbenewens beskik ouers/versorgers dikwels oor gebrekkige opvoeding met betrekking tot gesondheid en kinderontwikkeling. Armoede lê direk of indirek verskeie hindernisse asook 'n verskeidenheid sosiale probleme in die weg van leer. Hierdie hindernisse vererger onderwyserstres en versterk gebrekkige onderwystoestande. Die mees basiese intervensie kan wees om die mate van armoede op sigself te verminder deur meer spesifieke en onmiddellike oorsake van armoede te teiken. Spesifieke oorsake kan verband hou met, onder andere, sosiale, emosionele en opvoedingsfaktore. Die onderwyser moet met ander in die skool en die plaaslike gemeenskap saamwerk aan armoedeprobleme. Hy moet dus op die advies, hulp en ondersteuning van kollegas, ondersteuningspersoneel, gemeenskapswerkers en gesondheidswerkers kan staat maak. Leerlinge kan ook by die voorkomingsaksies betrek word. Die gesin, portuurgroep en die skool moet ook aktief betrek word by die voorkomingsproses (Donald *et al.*, 2002:170-179; Scott, 2001:12-23).

Voedingskemas by skole is 'n wonderlike instelling aangesien leerlinge daardeur in staat gestel word om welgevoed, beter te kan konsentreer. Dit is egter betreurenswaardig dat die skoolvoedingskemas deur korrupte aktiwiteite lamgelê word. Die aanlê van groentetuine by skole kan ook baie help ten opsigte van leerlinge se gesonde voeding. So is daar 'n skool in Noordwes wat self groente aan sy sokombuis voorsien en fondse genereer deur groente aan die gemeenskap te verkoop. Die leerlinge leer hieruit om natuurlike hulpbronne tot hul voordeel in te span. Die groente is organies en geen chemikalieë word gebruik nie. Papier word tot pulp verwerk en met beesmis as bemesting in die grond gewerk. Privaatinstansies het die skool se grootse poging raakgesien en 'n behoorlike ablusieblok by die skool gebou en die leerlinge het eienaarskap van die tuin aanvaar. Die tuinwerk dien ook as goeie afleiding vir onderwysers en leerlinge en afwesigheid het drasties afgeneem (Daniels, 2007).

4.5.3 Gesinsinvloede werk negatief op leerlinge in

Enige leerling se algehele ontwikkeling word dikwels deur interpersoonlike verhoudinge aangewakker, verander en in stand gehou. Die verhoudings ontstaan deur vroeë skakeling met ouers en ander gesinslede. Dan word die leerling bewus van, onder andere, die behoefte aan kommunikasie met ander en ook van die wyse waarop dié behoefte bevredig kan word. Die leerling vestig kommunikasiepatrone en hy brei dit uit om die sogenaamde “betekenisvolle ander” in te sluit (Jordaan & Jordaan, 1989:43).

Ouerbetrokkenheid ontstaan nie slegs wanneer dit by skool-aangeleenthede kom nie, maar wel en veral ook in die klein dingetjies tuis. Wanneer ouers byvoorbeeld saam met die kind aan tafel sit en eet of saam in die tuin werk, word ouerbetrokkenheid ook ervaar. Dan kan daar gesprekke oor die skooldag gevoer word en so raak die kind ook bewus van sy ouers se belangstellings (Joubert, 2007).

Omgewingsinvloede is baie sterk en dit speel ook ‘n belangrike rol in die primêreskool-leerling se ontwikkeling. Baie leerlinge voel dat, as hulle nie aan groepsdruk toegee nie, hulle verstoot sal word, byvoorbeeld uit die skoolgemeenskap. Daar is kinders wat verkies om dan alleen die pad te loop en om hul beginsels te laat geld. Dit alles hang af van hoe hulle by die skool, die kerk en veral die ouerhuis opgevoed is en hoe hulle die druk kan hanteer. Om dus opvoeding suksesvol deur te voer moet daar by die ouerhuis begin word. Die skool bly dus die verlengstuk van die ouerhuis en die samelewing is ‘n spieëlbeeld van wat in die ouerhuise plaasvind (Loots, 2006; Kasiyannis *et al.*, 2000:116-121).

Die onderwyser se ingrype ten opsigte van leerlinge se ouers kan slegs indirek geskied. Die onderwyser kan doeltreffend ingryp deur besprekings met ouers te hou oor hoe om by die kind ‘n sin vir bevoegdheid en selfvertroue te vestig. Die onderwyser kan ook groepwerkswinkels ten opsigte van ‘n gemeenskaplike tema reël. Hierdie werksinkels kan geslaagd wees deur ouers by rolspel, opvoerings en modellering te betrek (Donald *et al.*, 2002:177; Lauer, 1999:259).

4.5.4 Grootouers vervul ouerrol

Volgens die onderwysers duik omstandighede soms op wat vir die kind onvermydelik is, maar dan is daar ook dié wat deur die ouers veroorsaak word. Sommige gesinne word dikwels in landelike gebiede agtergelaat, terwyl die ouers in stedelike gebiede gaan werk. Dan word die kinders in die sorg van grootouers gelaat. Hierdie situasie stel hoë eise aan die onderwyser en aan die gemeenskap om in die behoeftes van die kind te voorsien (Benin & Chong, 1993:229-244; Smith en Le Roux, 1993:36-37). Kinderhuishoudings is onvermydelik waar albei ouers of grootouers byvoorbeeld nie meer lewe nie. In sulke huishoudings aanvaar ouer sussies of boeties dikwels verantwoordelikheid vir die jongeres.

As die persentasie straatkinders in Suid-Afrika nie tuisgemaak kan word in ouerhuise waar hulle innerlike waardes leer nie, lê daar 'n swaar tyd voor. Dan kan enige hoeveelheid polisie en enige hoeveelheid skoordisipline nie daardie persentasie uitkanselleer nie. Die gemeenskap kan help deur die afwesige ouers se plek in te neem (Loots, 2006). As die gemeenskap 'n helpende hand uitsteek, kan hierdie kinders nuwe hoop skep en die lewe vierkant in die oë kyk.

4.6 PROFESSIONELE WERKSEISE IS TE HOOG

Benewens die swaar werklading is daar nog die onderwysersopleiding-aspek. Die primêreskool-onderwyser word nie ten volle toegerus om die verskeidenheid probleme suksesvol die hoof te bied nie (Killen & Spady, 1999; Hoppers, 2000:6; Jansen, 2004:19). Die administrasie van onderwysers kan verlig word deur die voorsiening van doeltreffende tegnologie en deeglike opleiding in die aanwending daarvan. Opleidingskursusse moet as vertrekpunt by die onderwysers se onmiddellik beleefde praktiese behoeftes begin en opvolgopleiding moet om hierdie spil draai. Sodoende sal onderwysers goed voorberei wees om onder andere groot getalle leerlinge met een slag en met stelselmatige vermindering van hulpmiddele te kan hanteer (Orion & Thompson, 1999:183).

4.6.1 Onderwyserwerkdag word nie optimaal benut nie

4.6.1.1 Klasgroottes bemoeilik werk

Die verpligte sewe-uurwerkdag, soos tans deur die Onderwysdepartement voorgeskryf, het volgens die onderwysers meer skade as goed meegebring. Hoewel dit die nie-funksionele onderwyser se opskerpings ten doel gehad het, het dit ook 'n negatiewe effek op die hardwerkende onderwyser. Die ekstra myl, waarom daar so dikwels gevra word, het dus ook vir dié onderwyser in onbruik verval. Indien die Departement groter erkenning aan die hardwerkende onderwyser gee, kan dit daartoe bydra dat onderwysers met groter ywer aan die opvoeding van die leerlinge werk.

Die groot klasse het tot dusver niks goeds opgelewer nie. Inteendeel, dit is een van die faktore wat tans bydra tot die agteruitgang van onderwyserwelstand. As die klasse kleiner is, kan differensiasie toegepas word. Uitermate groot klasse het ongetwyfeld 'n negatiewe effek op die klaskameratmosfeer en op onderrig en leer. Daarom is 'n kentering in die huidige klaskamersituasie 'n noodsaaklikheid (Rademeyer, 2003:8; Smit & Liebenberg-Siebrits, 2001:121-132). Meer ouerondersteuning tuis kan ook onderwyserondersteuning in die klaskamer versterk. Sodoende kan die onderwyser aktiewe metodes toepas om verskillende leerstyle toe te pas (Gibbens, 2000; Theron & Nel, 2005:236).

4.6.1.2 Uitkomsgebaseerde Onderwys oorhaastig geïmplementeer

Een van die redes waarom die onderwysers se moreel so laag is, is die Uitkomsgebaseerde Onderwys. Baie min onderwysers voel op hul gemak met die stelsel. Die persone wat die werksinkels aanbied, weet dikwels nie of hulle self (a) belang stel of (b) weet wat daar aangaan nie. Dit is algemeen bekend dat die opleiding in die UGO veel te wense oorlaat (Koekemoer & Olivier, 2002:39-40). Die groot tragedie verbonde aan die inwerkingstelling van UGO is dat dit ironies genoeg daarin slaag om die bestaande onaanvaarbare klowe tussen ryk en arm, tussen bevoordeelde en benadeelde tot oseaan te vergroot. Skole in die verre platteland en dié in die stadsgebiede het nie internettoegang of moderne tegnologie en fasiliteite nie. Die

departement moet dus realisties wees, dit moet luister wanneer die onderwysers kla, dit moet luister waarom hulle kla en dit moet deeglik navorsing doen en nie vinger wys nie en ook erken dat daar inderdaad probleme voorkom en dan hande met ander kan vat. Prysenswaardig het Minister Pandor gesê die leerlinge moet kan lees, reken en skryf. Die klem moet geplaas word op die basiese vaardighede, drie R'e (Maree, 2007; Steyn & Schulze, 2005:239; Schalfly, 1997:2; Raffety, 1991:105-139). UGO word verder gesien as 'n kritiese aanval en politieke respons op die vorige onderwysbedeling en dat dit min te make het met die realiteite binne die klaskamer (Jansen, 1998:1,3; Neapolitan, 2000:16; Stuart & Thurlow, 2000:116).

Die Onderwysdepartement sal sterker standpunt moet inneem om onderwysopleidingsgeleenthede te borg. Daar sal op alle denkbare maniere gehelp moet word. Daar sal baie meer op die diens aan en ondersteuning van onderwysers gefokus moet word (Lauer, 1999:264; Ramparsad, 2001:287-291).

4.6.2 Onderwysers doen te veel administrasiewerk

Die baie administrasiewerk wat primêreskool-onderwysers volgens die onderwysers tans moet verrig, ontspring juis aan die huidige oorvol klasse. Kleiner klasse en meer onderwyseraanstellings is die sleutel tot gesonde onderwyserwelstand en insgelyks verhoogde produktiwiteit (Koekemoer & Olivier, 2002:44). Volgens opvoedingaktiviste is die huidige vergelykende databasisse van die onderwys in Suid-Afrika swak en vereis dit indringende verbeteringe ten einde vordering ten opsigte van die bereiking van internasionale doelwitte te monitor. Sisteme en strukture moet geskep word om volhoubare ondersteuning, effektiewe beplanning en bestuur tot die verryking van onderrig van hoë gehalte moontlik te maak (Matsuura *et al.*, 2007).

Statistiek wat in 2006 aan die groot klok gehang is, is dat 50% van die onderrigtyd verlore gaan, en die afleiding kan gemaak word dat die inhoude moontlik nie na wense is nie of dat dit wat selfs daar is, nie behoorlik onderrig

word nie. Die fout lê nie soseer by onderwyseropleiding nie, maar eerder by onderwysers wat versuim om dit wat hulle veronderstel is om te onderrig behoorlik te onderrig, omdat hulle moreel seer sekerlik nie na wense is nie (Maree, 2007; Steyn & Schulze, 2005:236-237).

Onderwysers moet aangemoedig word om gebruik te maak van ondersteuningsprogramme. Die ondersteuningsprogramme moet so opgestel word dat dit voorsiening maak vir verskillende omstandighede waarin onderwysers hulle bevind en sodat dit die vertrekpunt daarvoor is. Ook moet die programme finaal gestruktureer wees om nie baie van die onderwyser se tyd in beslag te neem nie (Theron & Nel, 2005:238; Harrison, 2001:277; Whitaker, 2001:7; Heaney, 2001:247; Koekemoer & Olivier, 2002:44).

4.6.3 Basiese onderwysmetodes kry nuwe name

Benewens die feit dat werkwinkels volgens die onderwysers baie lank en vermoeiend is, word die klaskamer dikwels sonder toesig gelaat. Dit sal dus goed wees as 'n betrokke onderwyser net 'n bepaalde aantal vergaderings per kwartaal bywoon; ongeag hoeveel leer-areas hy aanbied. Daarbenewens moet die kennisgewings van vergaderings vroegtydig by skole ontvang word.

Vir die primêreskool-onderwyser is benaming en terminologie minder belangrik as die ontwikkeling van kennis en insig. Die ontkenning van gevestigde benamings werk juis stagnasie binne onderwysontwikkeling in die hand (Jansen, 1998:3; Schalfly, 1997:2). Die verandering van benamings moet nie prioriteit geniet nie, maar wat wel eerste geplaas moet word, is die oordrag van insig en kennis sodat die kind eendag sy plek sal volstaan met verworwe kennis. UGO-inligting moet op 'n interessante en lewendige wyse aan onderwysers oorgedra word en ruim tyd moet voorsien word vir konseptualisering (Koekemoer & Olivier, 2002:44).

4.6.4 Sport tap baie van die onderwyser se energie

Aangesien die primêreskool-leerling holisties moet ontwikkel, is die fisieke ontwikkeling 'n belangrike aspek van hierdie ontwikkeling. Nie alle onderwysers is opgelei in Liggaamlike Opvoeding (Menslike

Bewegingskunde) nie en dié wat wel daarin opgelei is, is baie yl gesaai. Dit is blykbaar hierdie opleiding wat met die implementering van UGO die eerste doodskoot gekry het. Daarom is dit noodsaaklik dat poste geskep moet word vir primêreskool-onderwysers wat die aanleg vir en belangstelling en opleiding in Liggaamlike Opvoeding het. Sodoende kan beserings tot die minimum beperk word. Onderwyserwelstand kan dan ook verseker word, want elke onderwyser kan hom dan, sonder spanning, op sy spesialiteitsgebied uitleef (Steyn & Schulze, 2005:240).

4.6.5 Godsdienstbeleid is verwarrend

Godsdienst kan bydra tot die terugkeer na gesonde morele standaarde asook bestendigheid by die skool, tuis en in die breë samelewing. Die gemiddelde persoon verstaan dikwels sy geloof, maar die patrone van daardie geloof is vir hom dikwels duister. Elkeen huldig dus die mening dat dit wat hy dink, die waarheid ten opsigte van die realiteit is. Daarom is dit wat ander dink en glo volgens die persoon vals en verkeerd. Dit het nie net betrekking op die Christen nie, maar ook andersgelowiges. Daarom moet gestreef word na wedersydse respek, erkenning en begrip asook meer dualistiese denkwyses (Hanks, 1988:97; Venter, 2001:86-92; Lauer, 1999:258). Die jeug is wel belaaie met 'n rugsak vol tegniekkennis, maar hulle is in wese nog op soek na sin in die lewe.

'n Ander oorsaaklike faktor is die feit dat mense ontwortel is uit die grond waaruit hulle kom. Hulle is nie meer veranker in hul geskiedenis, hul taal, geloof en hulle eie trots as mense nie. Positief gelowige ouers in die kerk kan ook help deur mede-ouers se gesprekke om te swaai en te vra wat gedoen kan word met die negatiewe dinge in plaas daarvan om net daaroor te kla. Behalwe om gesonde ouerskap en ouerskapsvaardighede te kweek kan daar in die kerk, naas die ouerhuis, gesonde alternatiewe groepe gevorm word. Kinders het soms 'n alternatiewe ouerhuis nodig wat hulle kan help. Omgegroepe en positiewe groepe kan hulle dan reghelp as daar by die ouerhuis 'n atmosfeer van negatiewe heers (Loots, 2006; Stickney & Miltenberger, 1998:160-170).

Sorgsame toesig is 'n religieuse opdrag aan alle gelowiges. Religie is die terugbinding van die hart van die mens na God, 'n god of ander afgode. Religie staan nie neutraal nie. Elke verbondsouer word deur die Woord van God verplig om die kind in sy sorg te onderrig en te laat onderrig (Els, 1994:7; Oosthuizen, 1992:11). Volgens Kruger (2003:88) is Christenouers verplig om toe te sien dat hul kinders 'n Christelike opvoeding ontvang en met liefde gekoester word. Die ouer moet verder toesien dat die kind deur karaktervorming, godsdiensonderrig, kulturele vorming, liggaamlike opvoeding en formele skoling ontwikkel.

4.7 ONDERWYSERS SE WELSTAND GAAN AGTERUIT

Die literatuur wat in hierdie navorsing gebruik is, bevestig in ooreenstemming met die kategorieë en subkategorieë soos in Tabel 3.2 uiteengesit, dat die omstandighede van die primêreskool-onderwyser verbeter sal moet word. Leerlinge se oortuigings en houdings word gevorm deur die werklikheid waarin hulle bevind en sosiale leer kan 'n positiewe bydrae hiertoe lewer (Du Toit, 1993:5). "Leerlinge gee nie hul samewerking nie." "Learners cannot cope under the circumstances as they are."

Volgens die onderwysers, asook die literatuur, moet die Departement die onderwysers meer goedgesind wees. Daar bestaan 'n behoefte aan opleiding en heropleiding van onderwysers, soos ook deur die literatuur bepleit. "Teachers are probably not well-trained." (Baron & Boschee, 1996:3.) Die Onderwysdepartement kan meer pro-aktief wees deur gereeld risiko-assessering vir stres onder hul personeel te doen (Szymanska, 2005; Steyn, 2005:235). "Onderwyssterftes is baie hoog en leerlinge ly daaronder as gevolg van die gebrek aan toepaslik gekwalifiseerde onderwysers."

Die literatuur dring ook op groter betrokkenheid van ouers, gemeenskapsleiers en sakelui aan. Die skool bly die verlengstuk van die ouerhuis, en die samelewing is 'n spieëlbeeld van wat in die ouerhuise plaasvind (Loots, 2006; Kasiyannis *et al.*, 2000:116-121; Maree, 2007; Steyn & Schulze, 2005:238). "Ouerbetrokkenheid is swak en bestaan in sommige

gevalle glad nie.” “Some parents are nonchalant and they do not support the teachers at all.”

Professionele werkseise is te hoog en onderwysers verrig te veel administrasiewerk en die huidige klasgroottes bemoeilik werk. “OBE places heavy administrative burden on teachers, and the number of tasks increased vastly... bigger numbers in class and fewer teachers...” (Jansen, 1998:8). “Administrasie is nie altyd effektief nie, want ons moet daaraan aandag skenk ongeag ons werklading.” “The numbers of learners in the different class groups are too high and each and every class room is filled to capacity.”

Uit die literatuur blyk dit ook dat onderwysers se welstand agteruit gaan. Welstandinisiatiewe sal nie alleen die onderwysers help nie, maar ook die persone wat daagliks met hulle in aanraking kom (Hargreaves, 1994; Crossman, 1996:2). “Die nadelige toestande binne die onderwys is besig om ons in te haal.” “Stress comes from the Department.”

4.7.1 Negatiewe effek op hul emosies

4.7.1.1 Onderwysers voel magteloos

Die feit dat die primêreskool-onderwysers geen beheer oor die huidige situasie het nie, is tekenend van hul magteloosheid en ten slotte ook van die negatiewe impak wat dit op hul welstand het (Goldstein, 1992). Die Onderwysdepartement sal meganismes in werking moet stel om sy werknemers se goeie welstand te verseker (Sackney *et al.*, 2000:53). Die pyn en hartseer laat die onderwysers voel “asof jy (die onderwyser) aanhoudend in die maag geslaan word deur iemand (die leerling met sy regte), terwyl jou beste vriend (die Departement) dit aanskou, staan en niks doen om jou te help nie en jou eerder uitlag” (Stark, 1990:7). Uit voorgenoemde aanhaling kan ‘n mens agterkom hoe magteloos die onderwyser voel, asook hoe groot die hartseer en pyn is wat hy moet verduur.

Ondersteuning is die verskaffing van hulp, advies en aanmoediging, dit wil sê bystand (Odendaal *et al.*, 1994:726). Die emosionele onbestendigheid wat die onderwysers tans ervaar, is ‘n goeie teelaarde vir depressie, want depressie

manifesteer dikwels onder andere in skuldgevoelens. Welstand is meer as net die afwesigheid van siektes. Dit is 'n staat van fisieke, emosionele, verstandelike en sosiale gesondheid van onderwysers, leerlinge, ouers en die gemeenskap (World Health Organisation, 1997:5). Ongelykhede in die hulpbrontoekenning en verskille in infrastrukture tussen plattelandse en stedelike skole skree ten hemele vir 'n meer radikale ingrypingstrategie binne die onderwys. Dit kan moontlik gemaak word deur 'n program van bemagtiging as 'n pedagogiese moontlikheid wat op die opleiding en heropleiding van onderwysers en die verandering in die leer-inhoud van die onderwys fokus. Die huidige praktiese onderwystydperk van 4 weke per jaar moet ook verleng word (Vambe, 2005:285-293; Olivier & Koekemoer, 2002:44). Die Onderwysdepartement moet ook meer verantwoordelikheid aanvaar vir die regering se voorneme om moedertaalonderrig in die vroeë skooljare van die kind moontlik te maak. Dit is egter onrusbarend dat hierdie regeringsbeleid moeilik van die grond kan kom, omdat slegs 5% van die totale 10 806 onderwysstudente, in alle studiejare, ingeskryf is vir opleiding in Afrika-tale-grondslagfase-onderwys. Die Departement moet dus alle teikengroepe bereik (MacFarlane, 2007).

4.7.1.2 Onderwysers ervaar skuldgevoelens

Die neerdrukkende gevoelens wat sommige onderwysers dikwels ervaar, manifesteer in onnodige skuldgevoelens. Die primêreskool-onderwyser verwyf hom te dikwels oor negatiewe toestande wat eintlik buite sy beheer is, en dit lei tot skuldgevoelens. Hierdie gevoelens kan onder andere tot depressie by die onderwyser lei (Baron & Byrne, 1994:179; Treuting & Hinshaw, 2001; Ferguson, 2001).

Werksdruk (eustres) stel die onderwyser in staat om effektief te funksioneer, maar stres (distres) is die onderwyser se natuurlike reaksie op oormatige werksdruk. Een van die maniere waarop die onderwyser sy beleefde druk kan beperk, is deur die ondersteuning van onder andere die Onderwysdepartement en die skoolbestuur in te roep. Die skoolbestuur kan byvoorbeeld na moontlike wyses kyk om die werksdruk op die onderwyser binne die skool te verlig (UK HSE, 2007). Onderwysers moet ook meer bedag

wees op stres-, angs- en depressiesimptome by hulleself en by ander. Die skoolbestuur en die Onderwysdepartement kan meer pro-aktief optree deur gereeld risiko-assessering vir stres onder hul personeel uit te voer (Szymanska, 2005; Steyn, 2005:235).

4.7.2 Negatiewe effek op hul huislike lewe

Die situasie mag dalk nog nie so erg wees nie, maar sodra die persoon hoë toleransie vir alkohol, dwelms, nikotien en so meer ontwikkel, is dit die begin van 'n bose kringloop wat kan lei tot algehele alkohol- en dwelmafhanklikheid. Substansmisbruik lei dikwels tot werkverlies en 'n gevolglike finansiële verknorsing. Algehele onthouding bly nog die eerste en beste voorsorgmaatreël. In gevalle waar 'n aanduiding van misbruik voorkom, moet professionele hulp spoedig aanbeveel word. Gesinsterapie word deesdae in verskeie formate toegepas, byvoorbeeld op subkategorieë in die familie soos die gesinspaar, kerngesin of 'n paartjie met familie van oorsprong (Costa & Widiger, 1994:222; Champion & Power, 1992:70).

Die skool kan 'n oriëntasieprogram instel waarby die gesin van die onderwyser betrek word om hulle in te lig oor die probleme waarmee onderwysers te make kry. Sodoende kan die gesin die onderwyser in sy onderrigtaak ondersteun of ten minste begrip vir hom/haar toon (Greenberg, 1984:160).

4.7.3 Negatiewe effek op hul fisieke toestande

Fisieke welstand verwys na die meer konvensionele aspekte van 'n gesonde lewenstyl. Individue moet byvoorbeeld bedag wees op die negatiewe effek van rook, dwelms en alkohol (Blaise, 1996:34-39). As die liggaam sterk, fiks en welgevoed gehou word, sal dit in staat wees om siektes te weerstaan (Scriptographic Communications Ltd., 1994: 2). Die daaglikse verpligtinge van die onderwyser laat egter min tyd vir persoonlike fisieke fiksheid en 'n gesonde lewenstyl. Dit is interessant om daarop te let dat hierdie dimensie in die huidige kurrikula benadruk word. Die kwellende vraagstuk is dat onderwysers dit beswaarlik op hulleself van toepassing kan maak weens 'n gebrek aan tyd. Dit is egter noodsaaklik dat onderwysers verantwoordelikheid

moet aanvaar vir gereelde fisieke oefening om so 'n balans te handhaaf. Dit kan ook die liggaam help om die regte chemiese balans vir streshantering op te bou (Travers & Cooper, 1996:163).

4.7.4 Beïnvloed hul verhoudings met hul kollegas

Aangesien die sosiale funksionering van die persoon progressief ontwig word, bestee hy baie tyd aan die herstel van die gevolge van drank- en dwelmmisbruik. In uiterse gevalle verloor hy selfs die vermoë om lank by een skool te werk. As gevolg van 'n kleiner wordende vriendekring wend die persoon hom toenemend tot drank- en dwelmmisbruik. Hy isoleer hom van sy kollegas deurdat hy nie meer gedurende pouses na die personeelkamer gaan nie of hy vermy openbare plekke, byvoorbeeld gemeenskapsvergaderings (Champion & Power, 1992:71).

Dit is noodsaaklik dat onderwysers hulleself deur die bril van kollegas, vriende en gesinslede sien. Hulle moet na advies luister en positief daarop reageer. Prinsipale moet deurentyd op die uitkyk wees vir persoonlikheids- en gedragsveranderinge van hul personelede. Sodoende sal hulle beraadslaging en aanbevelings kan doen na gelang van die situasie. Bo alles is dit uiters belangrik om nie net aandag aan die simptome nie, maar ook en veral aan die oorsake daarvan te skenk. Uit die onderhoude wat met die onderwysers vir die studie gevoer is, blyk die hoofoorsake by die Onderwysdepartement en by die ouers te lê. Die werksomstandighede van die primêreskool-onderwyser moet beslis drasties verbeter word, want soos dit tans is, doen dit afbreuk aan sy welstand.

Vernuwing binne die klaskamer moet gereeld toegepas word. Dit gebeur dikwels dat die uitleg binne sommige klaskamers jaar na jaar dieselfde bly. Gereelde herrangskikking onder andere van klaskameruitleg, kennisgewingborde en aktiwiteitstafels en -lessenaars kan 'n ontspanne en ontvanklike houding by leerlinge laat posvat (Pretorius, 2007). Privaatinstansies kan genader word vir verf en skoonmaakmateriaal en leerlinge kan dan verantwoordelikheid daarvoor aanvaar om klaskamers te verf en skoon en sindelik te hou. Volgens die beroepspesifieke dispensasie,

Resolusie 1/2007, van die Onderwysdepartement wat op 01/01/2008 in werking tree, beoog die arbeidsverhoudingsraad om onderwysers se vergoeding, bevorderingsmoontlikhede en beroepsopsies te verhoog. Aangesien swak vergoeding nie die enigste faktor is wat tot onderwysers se demoralisering lei nie, moet die werksomstandighede, ondersteuning en welstand van die onderwysers ook indringend ondersoek word (Patel, 2007).

4.7.5 Negatiewe effek op hul veerkrag

Volgens die deelnemers het die onderwyser sy eie stres om te verwerk. Die onderwysers verklaar, soos in Molloy en Pierce (1990:37-51) en Calabrese (1987:67), dat hulle hoë bloeddruk, maagsere, swak slaapgewoontes, geïrriteerdheid en fobies ervaar. Die onderwysers vind dit al hoe moeiliker om stressituasies te hanteer. Hulle raak ook besonder vatbaar vir siektes en traumas. Werkverwante stres is 'n belangrike aanwyser vir gesondheidsamptenare wat leefstylsiektes as die hooforsaak van sterftes bestempel. Die hooftema in die mees onlangse onderwyservormingsliteratuur is dat onderwysers se omgee vir/besorgdheid oor leerlinge, vir hulleself en vir kollegas een en dieselfde is (Joyce in: Schnacke *et al.*, 1994:17-19).

4.8 SLOT

Weens die toenemende eise tuis, by die skool en in die gemeenskap moet onderwysers eers na hulleself omsien, want sonder hulle sal hul gesinne, die skool en die gemeenskap nog slegter daaraan toe wees. Primêreskool-onderwysers word grootliks nadelig beïnvloed deur werkverwante eise en verwagtinge wat van hulle gekoester word. Die talle emosionele en sosiale probleme stel toenemend eise aan die onderwysers. Tog is onderwysers net mense en kom hulle ook met hul eie persoonlike probleme en broosheid skool toe. Daarom sal die Onderwysdepartement se welstandinisiatiewe nie net die onderwysers help nie, maar ook die persone wat daagliks met hulle in aanraking kom (Hargreaves, 1994; Crossman, 1996:2).

BRONNELYS

- American Psychiatric Association (APA). 1996. DSM-IV. 4th ed. Washington.
- Anon. 2006. Radio-ondershoud gevoer met Loots, F. op die program "Oop Gesprek". 26/11/2006. RSG.
- Australian Health Promoting Schools Association. 2001. A National Framework for Health Promoting Schools, 2000-2003. [Web :] <http://www.htth.qut.edu.au/ph//ahpsa>. [Datum van gebruik :17/02/2007].
- Aveyard, P, Markham, W.A., Lancashire, E., Bullock, A., Macarthur, C, Cheng, K.K. & Daniels, H. 2003. The influence of school culture on smoking among pupils. *Social Science of Medicine*, 58(9) , 1767-80.
- Bailey, C. 2007. Sparing the rod won't spoil kids. Artikel gepubliseer in Pretoria News. Augustus 09 2007.
- Baron, M.A. & Boschee, F. 1996. Dispelling the myths surrounding OBE. *Phi Delta Kappan*, 77(8), 1-9.
- Baron, R.A. & Byrne, D. 1994. Social psychology : understanding human interaction. Sydney : Allyn & Bacon.
- Benin, M. & Chong, Y.1993. Child care concerns of employed mothers. The employed mother and the family context. Pp229-244.
- Blaise Jr., O.N. 1996. A wellness prescription for superintendents. *The School Administrator*, 53(3), 34-39.
- Branham, L. 2000. Where Teacher Quality Pays Off. Linetteb@cea.org.
- Brown, F.R.; Aylward, E.H.; Keogh, B.K. 1992. Diagnosis and management of learning disabilities. An interdisciplinary/lifespan approach. Second edition. London: Chapman & Hall.
- Burger, S. 2001. My kind ly aan depressie. Finesse: 43, Feb.

- Calabrese, R.L. 1987. The principal: An agent for reducing teacher stress. *NASSP-bullitin*. 71(503): 66-70, Dec.
- Capel, S. 1998. The transformation from student teacher to newly qualified teacher: Some findings. *Journal of In-service Education*, 24(3), 393-401.
- Carter, M. 2004. Mentors Inspiring Excellence: NEST (New Educators' Support Team). Delta Kappa Gamma Society International. Ohio. 42-45.
- Champion, Lorna, A. & Power, Michael, J. 1992. *Adult Psychological Problems*. The Falmer Press: London. Washington DC.
- Cherniss, C. 1980. *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Coombe, C. 2000. Keeping the education system healthy: managing the impact of HIV/Aids on education in South Africa. *Current issues in comparative education*, 3. [Available url: <http://www.tc.columbia.edu/cice/content3.url>.] [Date of use: 14/10/2007].
- Costa, Paul, T. & Widiger, Thomas, A. 1994. *Personality disorders and the five-factor model of personality*. American Psychological Association: Washington DC.
- Crossman, P. 1996. Wellness is an issue for schools. *The Canadian School Boards Association Newsletter*, 11(21), 2.
- Daniels, G. 2007. The natural way. *The Teacher*, 12(10), Oct.2007.
- De Klerk, R. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Robinson, F. op die program "Oop Gesprek". 17/01/2007. RSG.
- Donald, D.; Lazarus, S. & Lolwana, P. 1997. *Educational Psychology in Social Context*. Cape Town. Oxford University Press.
- Donald, D.; Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational Psychology in Social Context*. 3rd edition. Oxford University Press Southern Africa (Pty) Ltd.

Els, P.L. 1994. Sorgsame toesighouding van die werkswinkelonderwyser ten opsigte van leerlingveiligheid. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.).

Farber, B.A. 2000. Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 675-689 (2000).

Ferguson, S. 2001. In search of joy : a therapy helps depressed children adopt new attitudes. [Web:] <http://www.macleans.ca/topstories/health> [Datum van gebruik :12/04/2002].

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

Freudenberger, H.J. 1974. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1, 159-164.

Fuller, B. & Kapakasa, A. 1991. What factors shade teacher quality? *International journal of development*, 11(2), 119-127.

Gibbens, G.A. 2000. Criteria for the evaluation of ESL readers for the senior primary phase. Ph.D. Thesis, Potchefstroom: University of Potchefstroom.

Goldstein, A. 1992. Stress in the superintendency: school leaders confront the daunting pressures of the job. *The School Administrator*, 49(9), 8-13.

Golembiewski, R.T. & Munzenrider, R.F. 1991. Burnout and mental health: a pilot study. *Organization Development Journal*, 9(2), 51-57.

Gouws, H; Naude, J.; Ryan, C. 2006. Radio-onderhoud gevoer met Loots, F. op die program "Oop Gesprek". 03/12/2006. RSG.

Gross, M.A. 1997. The ADD Brain: Diagnosis, treatment and science of Attention Deficit Disorder in adults, teenagers and children. New York: Nova Science.

Hanks, P. 1988. The Collins concise dictionary. London: Collins.

Hansen, C., Sanders, S.L., Massaro, S. & Last, C.G. 1998. Predictors of severity of absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology*, (27), 246-254.

Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age* (New York: Teachers College Press).

Harrison, J.K. 2001. The induction of newly qualified teachers. *Journal of Education Teaching*, 27(3), 277-279.

Heaney, S. 2001. Experience of induction in one authority. *Mentoring and Tutoring*. Dec. 9(3), 242-254.

Herselman, L.S. 2006. 'n Onderwysregtelike perspektief op die sorgsame toesighoudingsplig van die Suid-Afrikaanse opvoeder. Noordwes-Universiteit. Potchefstroom. 102p.

Holt-Reynolds, D. 1992. Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.

Hoppers, C.A.O. 2000. African voices in education: retrieving the past, engaging the present and shaping the future, in: P. Higgs, N.C.G. Vakalisa, T.V. Nda & N.T. Assie-Lumumba (Eds) *African voices in education* (Cape Town, Juta), 1-11.

Hudson, A. 1997. Classroom instruction for children with ADHD. *Australian Journal of Early Childhood*, 22(4), 24-28.

Inbeller. 2006. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 16/11/2006. RSG.

Inbeller. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Van den Bergh, n. op die program "Sê Wie". 10/01/2007. RSG.

Jansen, J. 2001. On the politics of performance in South African education: autonomy, accountability and assessment, *Prospects*, XXXI (4), 559-570.

Jordaan, W. & Jordaan, J. 1989. Man in context. Johannesburg : Lexicon Publishers.

Joubert, R. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 03/06/2007. RSG.

Katsiyannis, A.; Ellenburg, J.S.; Acton, O.M. 2000. Address Individual Needs: *The role of General Educators*, 36(2), 116-121.

Kearney, C.A. 2003. School Refusal Behavior in Youth. A functional approach to assessment en treatment. American Psychological Association. Washington.

Killen, R. & Spady, W. 1999. Using the SAQA critical outcomes to inform curriculum planning in higher education in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 13(2), 200-208.

Kirsten, G.J.C. 2001. The use of meditation as a strategy for stress management and the promotion of wellness in teachers: an educational psychological approach. Ph.D-proefskrif. Potchefstroom: PU vir CHO.

Kobie. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Van den Bergh, N. op die program "Sê Wie". 17/01/2007. RSG.

Koekemoer, L. & Olivier, T. 2002. Changing the attitudes and beliefs of prospective teachers: research paper. *Perspectives in Education*, 20(3), 33-48.

Kruger, N. 2003. 'n Model vir die sorgsame toesighoudingsopdrag van die skoolwerkswinkelopvoeder. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – M.Ed.).

Kruger, N. & Adams, H. 2002. Psychology for Teaching and Learning. What Teachers need to know. Sandton: Heineman (Pty) Ltd.

Lauer, R.M. 1999. A crisis for educators: An opportunity for service. Pace University. New York.

Louw, D.A. & Edwards, D.J.A. 1998. Sielkunde- 'n Inleiding vir studente in Suid-Afrika. Tweede Uitgawe. Interpak Natal. Pietermaritzburg.

MacFarlane, D. 2007. Ups and Downs of Teacher Bursaries. *The Teacher*, 12(10).

Malhorta, S. & Santosh, P. 1998. An open trial of Buspirone in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(4), 364-371.

Mama, I.A. & Imam, A.M. 1994. The role of academics in limiting and expanding academic freedom, in: M. Diouf & M. Mamdani (Eds) *Academic freedom in Africa* (Dakar, Codesria).

Mangana, M. 2002. Together-the education coalition against HIV/AIDS. Address by Deputy Minister of Education: National Conference on HIV/AIDS in the education sector, May, 2002. [Web: url: <http://education.pwv.gov.za/Media/Mangena/may02/hiv aids.htm>].

Marais, P. & Meier, C. 2004. Hear our voices: student teachers' experiences during practice teaching. *Africa Education Review*, 1(2), 220-233.

Maree, K. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 14/01/2007. RSG.

Marx, E., Wooley, S.F. & Northrop, D. 1998. Health is academic. a guide to coordinated school health problems. New York : Teachers College Press. Educational Development Center.

Matsuura, K., Somavia, J., Dervis, K. & Nxesi, T. 2007. Celebrating teachers. A message from education activists across the globe. *The Teacher*, 12(10), Oct. 2007.

McCarthy, S. & Youens, B. 2005. Strategies used by science student teachers for subject knowledge development: a focus on peer support. *Research in Science & Technological Education*, 23(2), 149-162.

McKenzie, J.F. 1988. Twelve steps in developing a schoolsite health education promotion program for faculty and staff. *A Journal of School Health*, 58(4), 149-153.

Mohr, D.J. & Townsend, J.S. 2001. In the beginning: new physical education teachers' quest for success. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(4), 9-11.

Molloy, G.N. & Pierce, M.B. 1990. Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British journal of educational psychology*, (60), 37-51.

National Education Policy Investigation. 1992. Teacher education: Report of the NEPI. Teacher Education Research Group. Cape Town: Oxford University Press/National Education Coordinating Committee.

Niehaus, L.; Myburgh, C.P.H. & Kok, J.C. 1995. Die selfhandhawing van hoërskoolonderwysers. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 15(2), 71-78.

O'Dea, J. & Maloney, D. 2000. Preventing Eating and Body Image Problems in Children and Adolescents Using the Health. *Journal of school health*, Jan.2000, 70(1), 1-18.

Odendaal, F.F.; Schoonees, P.C.; Swanepoel, C.J.; Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1994. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Kaapstad : Perskor.

Oosthuizen, J.J. 1992. Die aanspreeklikheid van die onderwyser as 'n toesighouer by die skool se buitemuurse aktiwiteite. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.). 103p.

Orion, N & Thompson, D. 1999. Changes in perceptions and attitudes. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 165-193.

Parker, W.; Dalrympel, L. & Durdan, E. 1998. Communicating beyond awareness. A manual for South Africa. Department of Health: Pretoria.

- Patel, F. 2007. A new reward system. *The Teacher*, 12(10), Oct.2007.
- Postholm, M.B. 2006. The teacher's role when pupils work on task using ICT in project work. *Educational Research*, 48(2), 155-175.
- Pretorius, C. 2007. The Education Revolution. Scientific advances have generated big ideas on changing the way teachers teach. *The Teacher*, 12(10) Oct.2007.
- Rademeyer, A. 2003. As swart en wit mekaar pak. Gewone skoolbaklei of broeiende ras-konflik? *Beeld*, 26 Febr. 2003, 11.
- Raffety, Y. 1991. Developmental and educational consequences of homelessness in children and youth. *Homeless children and youth: A new American dilemma*, pp 105-139.
- Ramparsad, R. 2001. A strategy for teacher involvement in curriculum development. *South African Journal of Education*, 21(4), 287-291.
- Rogers, W.A. 1996. *Managing Teacher Stress*. London: Pitman Publishers.
- Rossouw, J.P. 2007. TOPLEY, J. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 17/01/2007. RSG.
- Roux, S.; Atwell, P; Weinguarth, H. 2006. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 26/11/2006. RSG.
- Ruperti, R.M. 1974. *Die onderwysstelsel in Suider-Afrika*. Pretoria: Van Schaik.
- Sackney, L; Noonan, B. & Miller, C.M. 2000. Leadership for educator wellness: an exploratory study. *International Journal of Leadership in Education*, 3(1), 41-56.
- Schalfly, P. 1997. Why education is America's number one worry. *Contemporary Education*, 68(4), Summer.

Scheib, J.W. 2006. Policy Implications for Teacher Retention: *Meeting the Needs of the Dual Identities of Arts Educators*, 107(6), 5-10.

Schnacke, S.B., Martray, C.R. & Heck, J.C. 1994. Educational reform: implications of change on wellness. *Thresholds in Education*, 20(1), 17-19.

Scott, M. 2001. Project awareness: A whole school model for multidisciplinary intervention and support. *CARSA*, 2(1), 12-23.

Scriptographic Communications Ltd. 1994. What everyone Should Know About Wellness (Willowdale, Ontario: Scritographic Communications Ltd.).

Scriven, A. & Stiddard, L. 2002. Empowering schools: translating health promotions priciples into practice. *Health Education*, 103 [Available url: <http://www.sciencedirect.com>.] [Date of use: 14/10/2007].

Seal, K. 1988. Combating stress: "health power" sprouts at seeds. *Instructor*, 98(1), 66-69.

Seldin, P. 1991. Reducing stress on campus. *Planning for Higher Education*, 9(4), 14-20.

Smit, G. & Liebenberg-Siebrits, L. 2001. The training of teachers in using a Life Space Crisis Intervention strategy (LSCI). *Perspectives in Education*, 19(3), 121-132.

Smith, C.R. 1994. Learning disabilities. The interaction of learner, task and setting. Third edition. New York: Allyn & Bacon.

Smith, M.E. & Le Roux, J. 1993. The anti-child sentiment in contemporary society (with specific reference to the black child). (In Le Roux, J., ed. *The black child in crisis- a socio-educational perspective*. Pretoria: Van Schaik. p.27-48).

Stark, K. 1990. *Childhood depression : school based interview*. New York : The Guilford Press.

Steyn, P. & Killen, R. 2001. Reconstruction of meaning during group work in a teacher education programme. *South African Journal of Higher Education*, 15(1), 61-67.

Steyn, T. & Schulze, S. 2005. The induction of inexperienced teachers: problems and needs. *Acta Academica*, 37(3), 234-259.

Steyn, S.C. 1997. Riglyne vir effektiewe ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel. Proefskrif vir PU vir CHO. Potchefstroom.

Stickney, M.I. & Miltenberger, R.G. 1998. School refusal behavior: Prevalence, characteristics and the schools' response: *Education and treatment of Children*, (21), 160-170.

Szymanska, K. 2005. Good stress versus Bad stress. [Web:] [www.depression.org.uk/main/pdf/kasia stress.pdf](http://www.depression.org.uk/main/pdf/kasia%20stress.pdf). [Date of use: 14/10/2007].

Theron, L.C. & Nel, M. 2005. The needs and perceptions of South African Grade 4 educators, teaching English second-language (ESL) LEARNERS. School of Educational Sciences, North-West University. Vanderbijlpark.

Townes, D. 1984. Wellness: the emerging concept and its components. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 40(4), 372-383.

Travers, J.C. & Cooper, C.L. 1996. Teachers under pressure: stress in the teaching profession. London: Routledge.

Treuting, J.J. & Hinshaw, S.P. 2001. Depression and Self-Esteem in Boys with Attention Deficit/Hyperactive Disorder: Associations with Comorbid Aggression and Explanatory Attributional Mechanisms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1),23.

Vambe, M.T. 2005. Opening and transforming South African Education. Case Study. *Open learning*. Vol. 20, No.3, November 2005, 285-293.

Van Niekerk, P.A. 1986. Die opvoedkundige sielkundige. Grahamstad : Universiteitsuitgewers.

Van Sant, D. 1991. Wellness Evaluation for School-based Administrators in the Surrey School District: An Executive Summary.

Venter, E. 2001. A constructivist approach to learning and teaching. *South African Journal of Higher Education*, 15(2), 86-92.

Visser, M. 2005. Implementing peer support in secondary schools: facing the challenges. *South African Journal of Education*, 25(3), 148-155.

Vreken, N.J. 1994. A classroom communication model. (Paper presented at the Regional Conference

Whitaker, S.D. 2001. Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4): 1-18.

World Health Organization. 1997. Promoting health through schools. A report of a WHO Expert committee on comprehensive school health education and Promotion. Geneva : WHO library cataloguing in publication data.

World Health Organization. 1998. Health Promotion Glossary. [Available url: <http://www.wpro.who.int/hpr/does/glossary>]. [Date of use: 14/10/2007].

HOOFSTUK VYF

SAMEVATTING, BEPERKINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 SAMEVATTING

In Suid-Afrika benadruk die media die feit dat mense wat in omgee-professies soos die onderwys staan, meer tot uitbranding geneig is omdat hulle onder buitengewone druk werk. Daar is verder vasgestel dat die moreel van die onderwysers in Suid-Afrika tans baie laag is. Die beleefde eise en die gepaardgaande problematiek van onderwysers is egter nie uniek aan Suid-Afrika nie. Lande soos Groot Brittanje, Australië en Kanada het reeds navorsing onderneem oor die hoë stresvlakke by onderwysers. Aangesien die opvoeding, vanweë sy aard van kardinale belang vir die land se toekoms is, is dit gebiedend noodsaaklik dat die een of ander meganisme in werking gestel moet word om die nodige ondersteuning aan die onderwysers in Suid-Afrika te bied (Sien Hoofstuk 1:1).

Die onderwysers in Suid-Afrika moes ook groot veranderinge hanteer wat deur sy jong demokratiese bestel meegebring is. Die gevaar hieraan verbonde is dat onderwysers, weens die onhanteerbare eise van die Departement, nie bevoeg voel om hul taak met entoesiasme aan te pak nie. Hierdie ingesteldheid het egter 'n negatiewe invloed op die hele skoolopset omdat onderwysers behoefte het aan ondersteuning en gevolglik die veranderinge verwarrend vind. Die doel van hierdie navorsing was om die beleefde eise en behoeftes van primêreskool-onderwysers na te vors ten einde riglyne vir onderwyserondersteuning met die oog op die beleving van welstand te formuleer.

Die kwalitatiewe eksplorerende, beskrywende en kontekstuele navorsingsontwerp is in Hoofstuk 2 bespreek aangesien die navorsing te make het met die wêreld van die onderwysers wat aan primêre skole verbonde is. Daar is beoog om die fenomeen, die onderwyser, indringend te ondersoek. Die fenomenologiese, begrondende en kwalitatiewe

studiemetodes is ter wille van bydraes oor die menslike leefwêreld as fenomeen gekies. Die navorsingsgroep het uit vier fokusgroepe van vier verskillende primêre skole in Potchefstroom bestaan. In die ondersoekmetode is op 'n literatuurstudie, steekproef, loodsstudie, data-insameling en besinning oor die betroubaarheid en etiese korrektheid van die navorsing gefokus.

In Hoofstuk 3 is die resultate van die ondersoek ten opsigte van die beleefde eise en behoeftes van die primêreskool-onderwysers bespreek. Dit is in die vorm van 'n artikel (in die formaat van SATO/SAJE) uitgevoer. Die response van die onderwysers gedurende die onderhoude met betrekking tot die eise en behoeftes van primêreskool-onderwysers is in ses hoofkategorieë en ses-en-dertig subkategorieë van die werk- en leefwêreld van die primêreskool-onderwyser bespreek, te wete:

- *Leerlingverwante eise* wat aan die primêreskool-onderwyser gestel word ten opsigte van ongedissiplineerde leerlinge en leerlingregte;
- Die Onderwysdepartement se negatiewe houding jeens onderwysers laat hulle onbeholpe en ontnugter voel. Die *voortdurende veranderinge* laat onderwysers onbevoeg en onseker voel;
- Die ouers, leerlinge en gemeenskap se huidige opvatting van die onderwysers spruit voort uit die feit dat die Departement die onderwysers nie as *professionele persone* behandel nie;
- *Skoolverwante eise*, weens die feit dat die Departement sterk druk op onderwysers plaas, asook die hoë werklading as gevolg van die oorbeklemtoning van die onderwyser-leerlingverhouding;
- *Onderwysers se geaffekteerde welstand* as gevolg van die aangeduide eise wat aan onderwysers gestel word;
- Die onderwysers se *behoefte aan ondersteuning* deur professionele persone soos psigiaters, sielkundiges, beroepsvoorligters, gesondheidswerkers en dies meer.

In Hoofstuk 4, in artikelformaat, is riglyne geformuleer vir ondersteuning aan primêreskool-onderwysers ten opsigte van hul beleefde eise en behoeftes met die oog op die bevordering van hul welstand. Hierdie riglyne wentel om strategieë wat gerig is op onderwys sake wat onmiddellik aandag moet geniet, byvoorbeeld die implementering van nuwe beleid, ondersteuningsdienste by skole, leerlingdissipline en die verbetering van die onderwys as 'n professie. Verder het die riglyne die hantering van negatiewe stres en die hantering van werkdruk deur onderwysers ten doel.

5.2 BEPERKINGE

Hoewel die ondersoek drie bevolkingsgroepe betrek het, is dit uit 'n beperkte populasie van hierdie onderskeie groepe getrek. Die resultate wat uit die ondersoek verkry is, kan dus nie op alle primêreskool-onderwysers van toepassing gemaak word nie.

Weens toeganklikheids- en finansiële redes het die studie gerieflikheidshalwe op onderwysers van primêre skole in die Potchefstroomse skoledistrik gefokus.

Soortgelyke ondersoeke behoort ook in ander skoledistrikte uitgevoer te word ten einde te bepaal in welke mate primêreskool-onderwysers eise en behoeftes beleef, met die oog op die verskaffing van riglyne vir die verbetering van hul welstand.

5.3 GEVOLGTREKKINGS

5.3.1 Spesifieke doelstellings

Die eerste spesifieke doelstelling van hierdie navorsing was om die beleefde eise en behoeftes van die primêreskool-onderwyser te ondersoek.

Sinergisme tussen die ouer, die Onderwysdepartement, leerling en privaatsektor is belangrik, om sodoende die onderwyser te ondersteun om sy taak doeltreffend en produktief te verrig en sy roeping genotvol te vervul.

Die data wat in hierdie ondersoek voorkom, is tydens die vier semi-gestruktureerde onderhoude met primêreskool-onderwysers verkry. Hierdie data is in ses hoofkategorieë en verder in ses-en-dertig subkategorieë geplaas (sien Hoofstuk 3: Artikel 1, paragraaf 3.4; Tabel 2).

Wat leerlingverwante eise betref, is die eise wat leerlinge aan die primêreskool-onderwysers stel, aldus die deelnemers, aan die toeneem. Die meeste deelnemers voel dat leerlinge ongemotiveer en ongedissiplineer is en dat die ouers ten opsigte van leerlinge se dissipline en houding moet help. Die leerlinge is volgens die deelnemers bewus van hul regte, maar hulle besef nie dat hul regte met verantwoordelikheid gepaard gaan nie. Hulle moet dus 'n balans tussen regte en struktuur handhaaf (sien Hoofstuk 3: Artikel 1, paragraaf 3.4; Bylae A; Tabel 3).

Na aanleiding van hierdie navorsing is die implementering van die talle beleidsdokumente verwarrend vir primêreskool-onderwysers. Dit bring mee dat onderwysers min of geen geleentheid kry om die veranderinge te konseptualiseer nie. Verder vind hulle ook die Onderwysdepartement onbevoeg vir die taak om sulke groot veranderinge te beplan, oor te dra en te implementeer. Dit laat die onderwysers dus onbevoeg en ontmagtig voel omdat hulle nie beheer het oor die situasies waarby hulle moet aanpas nie.

Die eise van UGO aan onderwysers word volgens hierdie studie as problematies ervaar aangesien daar verskeie aspekte van die stelsel is wat in die praktyk onuitvoerbaar is. Een van die probleme is dat die akademiese aspek nagelaat word. Die implementering van UGO gaan gepaard met te veel administrasiewerk en wat verder aanleiding gee tot werkoortlading by primêreskool-onderwysers. Primêreskool-onderwysers ervaar ook 'n gebrek aan ondersteuning ten opsigte van assessering, aangesien hulle nie altyd seker is of dit wat hulle doen, reg is nie (sien Hoofstuk 3: Artikel 1, paragraaf 3.4; Bylae A: Tabel 4).

Die deelnemers ervaar die professioneelverwante eise as problematies, omdat hul salarisse ver afsteek teen dié van mense in ander professies. 'n Gebrek aan meriete-erkenning, sekuriteit, bevorderingsmoontlikhede en

beroepsopsies binne die Onderwysdepartement word ondervind. Die deelnemers was ook van mening dat behoorlike opleiding en heropleiding hulle in staat sal stel om die eise wat aan hulle gestel word, die hoof te kan bied. Volgens die deelnemers is die negatiewe persepsies wat die gemeenskap van onderwysers het, die gevolg van voorgenoemde probleme (sien Hoofstuk 3: Artikel 1, paragraaf 3.4; Bylae A: Tabel 5).

Na aanleiding van die response van die deelnemers voel onderwysers magteloos in die beroep omdat hul houvas op die leerling algaande verswak. Hulle voel dat hulle nie meer in beheer van die onderwys is nie, en dit gee aanleiding tot stres by die onderwysers. Die gebrek aan bystand van die kant van die Departement noop onderwysers tot onderlinge mentorskap en ondersteuning en dit is hul enigste geleentheid vir 'n gevoel van gebondenheid en geborgenheid. Die chroniese onderwaardering van werk, kindersorg ingesluit, en die volgehoue bekladding van die werk wat deur primêreskool-onderwysers verrig word, laat hulle oorwerk en ongewaardeer voel (Bylae A: Tabel 6).

Die voortgesette druk en die ervaring van te veel stres wat daaruit voortvloei, veroorsaak dat onderwysers hulle professioneel en persoonlik isoleer. Hul verhouding met hul gesinne word ook negatief beïnvloed deur die hoë eise by die skool, aangesien hulle min tyd met hul gesinne deurbring. Dit lei tot 'n gebrek aan ondersteuning en begrip van die kant van hul gesinne (Hoofstuk 3: Artikel 1, paragraaf 3.1.5; Bylae A: Tabel 7).

In hierdie navorsing het dit duidelik na vore gekom dat die deelnemers toenemend psigologiese simptome soos verhoogde spanningsvlak, geïrriteerdheid, gemoedskommeling, vergeetagtigheid, negatiewe selfspraak en chroniese moegheid ervaar. Hulle het ook melding gemaak van skuldgevoelens, vermyding en verlaagde produktiwiteit. Fisieke klagtes soos hoofpyn, slaapprobleme, oormatige sweet, hoë bloeddruk en maagaandoenings is deur die deelnemers genoem (sien Hoofstuk 3: Artikel 1, paragraaf 3.1.5; Bylae A: Tabel 7).

Na aanleiding van voorgenoemde probleme is die volgende behoeftes tydens die onderhoude aangedui: aflospersoneel; professionele persone soos beraders, gesondheidspersoneel, voorligters, ondersteuningspersoneel, mentors; en ook ondersteuning van ouers en die Onderwysdepartement.

Die tweede spesifieke doelstelling van hierdie navorsing was die formulering van riglyne vir onderwyserondersteuning met die oog op die belewing van welstand.

Die riglyne sluit strategieë in aan die hand waarvan die organisatoriese aspekte binne die onderwys dringend aandag kan geniet. Riglyne ten opsigte van die hantering van werkdruk en negatiewe stres, soos dit deur die onderwysers beleef word, is ook geformuleer. Die eise, soos die primêreskool-onderwysers dit tans beleef, lei daartoe dat hul siening van die werkomstandighede negatief is. Uit die aard van hierdie negatiewe siening beïnvloed dit die werkomgewing ook negatief. Aangesien die eise 'n negatiewe effek op hul tydsbestuur het, voel die onderwysers onmagtig om iets aan die situasie te doen, en dit dra by tot die beleefde stresvolle situasies. Die gebrek aan erkenning vir werk wat deur onderwysers gedoen word, vererger hul negatiewe persepsies ten opsigte van die Onderwys. Dit is volgens die deelnemers duidelik dat daar 'n ernstige behoefte aan professionele en ouerondersteuning voorkom en dat die Departement pro-aktief sal moet optree om 'n positiewe kentering te bewerkstellig (sien Bylae A: Tabel 8).

5.3.2 Algemene doelstelling

Die algemene doel van hierdie studie was om die beleefde eise en behoeftes van primêreskool-onderwysers te ondersoek met die oog op die formulering van riglyne vir onderwyserondersteuning ter bevordering van welstand en gesondheid van onderwysers.

Uit hierdie navorsing blyk dit duidelik dat primêreskool-onderwysers tans stresvolle situasies beleef as gevolg van eise wat aan hulle gestel word en dat dit verskeie fasette van hul leefwêreld negatief beïnvloed. Die radikale veranderinge wat Suid-Afrika in die onderwys- en samelewingstrukture met

die aanbreek van die nuwe demokratiese bestel ondergaan het, verg al hoe meer aanpassings van die onderwysers. Hierdie aanpassings het menige primêreskool-onderwyser onkant betrap deurdat groot hoeveelhede inligting binne 'n kort tydperk aan die onderwysers oorgedra is.

Die primêreskool-onderwysers ervaar dat die Onderwysdepartement hulle nie gunstig gesind is ten opsigte van finansiering en hul beleefde probleme nie, byvoorbeeld salarisse, dat die Departement traag is om te reageer en dat onderwyserkwalifikasie nie reg aangewend word nie.

Die professionele werkseise van die primêreskool-onderwysers is te hoog, byvoorbeeld oorvol klaskamers, te veel administratiewe werk en UGO wat oorhaastig geïmplementeer is. Leerlinge ervaar leerhindernisse as gevolg van die nuwe skool- en kinderswette. Dissipline van leerlinge word omvergegooi deur kinderswette sonder verantwoordelikheid, wat 'n lae moreel by onderwysers en vernieling en swak belangstelling in skoolwerk by leerlinge, tot gevolg het. Bogenoemde omstandighede stel toenemend hoër eise aan die onderwysers om hul taak te verrig. As gevolg van al die negatiewe faktore wat die primêreskool-onderwyser ervaar, soos magteloosheid, skuldgevoelens en uitbranding, gaan sy welstand agteruit.

Die ideaal sal wees dat die Onderwysdepartement onderwysers bemagtig deur hulle meer te betrek sodat hulle betrokke kan wees by beleidsimplementering en deur hulle meer geleenthede te gun om hulle beter te bekwaam deur verdere opleiding. Onderwysers moet die geleentheid gegun word om self probleemoplossings deur middel van kognitiewe tegnieke toe te pas en ander streshanteringstegnieke aan te leer om hulle sodoende te bemagtig om verantwoordelikheid vir die hantering van stres te aanvaar.

5.4 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die resultate wat gedurende hierdie navorsing verkry is, kan die volgende aanbevelings en voorstelle ten opsigte van verdere navorsing gedoen word:

- Kwalitatiewe ondersoek ten opsigte van primêreskool-onderwysers in ander skooldistrikte ten einde 'n vergelyking te kan tref tussen hul beleefde eise en behoeftes en dié van die respondente in hierdie ondersoek.
- Kwalitatiewe ondersoek ten opsigte van primêreskool-onderwysers in privaatskole ten einde 'n vergelyking te tref tussen hul beleefde eise en behoeftes en dié van die respondente in hierdie ondersoek.

Navorsing ten opsigte van die samestelling van intervensies wat die nadelige gevolge van die eise en behoeftes wat aan primêreskool-onderwysers gestel word, uit die weg kan ruim met die oog op verligting ten einde hul welstand te verseker.

BRONNELYS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). 1996. DSM-IV. 4th ed. Washington.

ANON. 2006(a). Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 16/11/2006. RSG.

ANON. 2006(b). Radio-onderhoud gevoer met Loots, F. op die program "Oop Gesprek". 26/11/2006. RSG.

ANON. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Van den Bergh, N. op die program "Sê Wie". 10/01/2007. RSG.

ANTONIOU, A.S. 2000. Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. Paper presented at *ISEC 2000*. [Online Available url:] [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papersp/polichroni_1.htm] [Date of access: 06/06/2007].

ARDELL, D.B. & TAGER, M.J. 1981. Planning for wellness: A Guidebook for Achieving Optimal Health (*Portland, OR: Wellness Media*).

AUSTRALIAN HEALTH PROMOTING SCHOOLS ASSOCIATION. 2001. A National Framework for Health Promoting Schools, 2000-2003. [Web :] [<http://www.htth.qut.edu.au/ph//ahpsa>]. [Datum van gebruik :17/02/2007].

AVEYARD, P, MARKHAM, W.A., LANCASHIRE, E., BULLOCK, A., MACARTHUR, C, CHENG, K.K. & DANIELS, H. 2003. The influence of school culture on smoking among pupils. *Social Science of Medicine*, 58(9), 1767-80.

BAILEY, C. 2007. Sparing the rod won't spoil kids. Artikel gepubliseer in Pretoria News. Augustus 09 2007.

BARON, M.A. & BOSCHEE, F. 1996. Dispelling the myths surrounding OBE. *Phi Delta Kappan*, 77(8), 1-9.

BARON, R.A. & BYRNE, D. 1994. *Social psychology : understanding human interaction*. Sydney : Allyn & Bacon.

BENIN, M. & CHONG, Y.1993. Child care concerns of employed mothers. *The employed mother and the family context*. Pp229-244.

BERNETT, C. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Praat Saam". 04/03/2007. RSG.

BLAISE Jr., O.N. 1996. A wellness prescription for superintendents. *The School Administrator*, 53(3), 34-39.

BOBERG, P.Q.R. 1991. *The law of delict*. Cape Town: Juta. 902p.

BOTHA, P. & OOSTHUIZEN, I.J. 2003. The educator as a caring supervisor. (*In Oosthuizen, I.J., ed. Aspects in education*. Pretoria: Van Schaik. P85-102).

BRANHAM, L. 2000. Where Teacher Quality Pays Off. Linetteb@cea.org.

BRINK, H. 1991. Quantitative vs qualitative research. *Nursing RSA Verpleging*, 6(1), 14-16.

BRITZ, M. 2003. Dissipline in skole 'vreesaanjaend'. *Vaalweekblad*, 8 Februarie 2007, 7.

BROWN, F.R.; AYLWARD, E.H.; KEOGH, B.K. 1992. *Diagnosis and management of learning disabilities. An interdisciplinary/lifespan approach*. Second edition. London: Chapman & Hall.

BURGER, S. 2001. My kind ly aan depressie. *Finesse*: 43, Feb.

BURNS, S. & GROVE, S.K. 1993. *The practice of nursing research: conduct, critique and utilization*. Philadelphia, Pa: Saunders.

CAKWE, M. 2007. Amajuba Child Health and Wellbeing Project [Online Available: url:] [amelia.naidoo@inl.co.za] [Date of Access: 16/08/2007].

CALABRESE, R.L. 1987. The principal: An agent for reducing teacher stress. *NASSP-bulletin*. 71(503), 66-70, Dec.

CAPEL, S. 1998. The transformation from student teacher to newly qualified teacher: Some findings. *Journal of In-service Education*. 24(3), 393-401.

CARTER, M. 2004. Mentors Inspiring Excellence: NEST (New Educators' Support Team). Delta Kappa Gamma Society International. Ohio. 42-45.

CHAMPION, LORNA, A. & POWER, MICHAEL, J. 1992. Adult Psychological Problems. The Falmer Press: London. Washington DC.

CHERNISS, C. 1980. Professional burnout in human service organizations. New York: Praeger.

COLLINS NEW ENGLISH DICTIONARY. 1997. Psychological. Glasgow: Harper Collins Publishers.

COOMBE, C. 2000. *Keeping the education system healthy: managing the impact of HIV/Aids on education in South Africa. Current issues in comparative education*, 3. [Available url: <http://www.tc.columbia.edu/cice/content3.url>.] [Date of use: 14/10/2007].

COON, D. 1989. Introduction to psychology. Fifth edition. America: West Publishing Company.

COOPER, C. & KELLY, M. 1993. Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.

COSTA, PAUL, T. & WIDIGER, THOMAS, A. 1994. Personality disorders and the five-factor model of personality. American Psychological Association: Washington DC.

COWLES, K.V. 1988. Issues in qualitative research on sensitive topics. *Western journal of nursing research*, 10:163-179.

CRESSWELL, J.W. 1994. Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions. Thousand Oaks, California: SAGE.

CROSSMAN, P. 1996. Wellness is an issue for schools. *The Canadian School Boards Association Newsletter*, 11(21), 2.

DANIELS, G. 2007. The natural way. *The Teacher*, 12(10), Oct.2007.

DE KLERK, R. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Robinson, F. op die program "Oop Gesprek". 17/01/2007. RSG.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2001. *Onderwyswitskrif 6 oor spesiale onderwysbehoefte: Die vestiging van 'n insluitende en opleidingstelsel*, Pretoria: Staatsdrukker.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002. *Kurrikulum 2005. Assessering vir insluitende onderwys*. Pretoria: Staatsdrukker.

DE VOS, A.S. (ed.). 1998. *Research at grassroots*. Pretoria: J.L. VAN Schaik Publishers.

DONALD, D.; LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 1997. *Educational Psychology in Social Context*. Cape Town. Oxford University Press.

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2002. *Educational psychology in social context*. Cape Town: Oxford University Press.

DU TOIT, H.D. 1993. *Gesinheidsverandering by onderwysers as bestuurstaak van die skoolhoof*. Ongepubliseerde skripsie (MEd). Pretoria: Universiteit van Pretoria.

ELOFF, I. & KRIEL, T. 2003. Ouers se konstruering van hul rol by insluitende onderwys van hulle kind met Downsindroom. *South African Journal of Education*, 23(4), 328-337.

ELS, P.L. 1994. *Sorgsame toesighouding van die werkswrikelonderwyser ten opsigte van leerlingveiligheid*. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.).

FARBER, B.A. 2000. Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 675-689.

FERGUSON, S. 2001. In search of joy : a therapy helps depressed children adopt new attitudes. [Web:] <http://www.macleans.ca/topstories/health> [Datum van gebruik :12/04/2002].

FREIBERG, H.J. 2002. Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56-60.

FREUDENBERGER, H.J. 1974. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1, 159-164.

FRIEDMAN, I. 1995. School principal burnout: the concept and its components. *Journal of organisational behaviour*, 16:191-198.

FULLER, B. & KAPAKASA, A. 1991. What factors shade teacher quality? *International journal of development*, 11(2), 119-127.

GIBBENS, G.A. 2000. Criteria for the evaluation of ESL readers for the senior primary phase. Ph.D. Thesis, Potchefstroom: University of Potchefstroom.

GLASHER, B & PHESKIN, L. 1992. The qualitative-quantitative distinction in the social science. Dordrecht:Kluwer. 231 p.

GOLDSTEIN, A. 1992. Stress in the superintendency: school leaders confront the daunting pressures of the job. *The School Administrator*, 49(9), 8-13.

GOLEMAN, D. 1995. *Emotional Intelligence* (Toronto: Bantam).

GOLEMBIEWSKI, R.T. & MUNTZENRIDER, R.F. 1991. Burnout and mental health: a pilot study. *Organization Development Journal*, 9(2), 51-57.

GOUWS, H; NAUDE, J.; RYAN, C. 2006. Radio-onderhoud gevoer met Loots, F. op die program "Oop Gesprek". 03/12/2006. RSG.

GROLNICK, W. & SLOWIACKSEK, M.L. 1994. Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65:237-252.

GROSS, M.A. 1997. *The ADD Brain: Diagnosis, treatment and science of Attention Deficit Disorder in adults, teenagers and children*. New York: Nova Science.

HANEKOM, A & VAN ZYL, E. 2006. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 03/12/2006. RSG.

HANKS, P. 1988. *The Collins concise dictionary*. London: Collins.

HANSEN, C., SANDERS, S.L., MASSARO, S. & LAST, C.G. 1998. Predictors of severity of absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(2), 246-254.

HARGREAVES, A. 1994. *Changing Teachers Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age* (New York: Teachers College Press).

HARRISON, J.K. 2001. The induction of newly qualified teachers. *Journal of Education Teaching*, 27(3), 277-279.

HAWKINS-ESKRIDGE, D. & COKER, D.R. 1985. Teacher stress symptoms, causes and management techniques. *Cleaning house*, 58(9), 387-390.

HAYWARD, R.H. 2002. *NAPTOSA: Educator morale in South Africa in 2002. Reports on findings*.

HEANEY, S. 2001. Experience of induction in one authority. *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 242-254.

HERSELMAN, L.S. 2006. 'n Onderwysregtelike perspektief op die sorgsame toesighoudingsplig van die Suid-Afrikaanse opvoeder. Noordwes-Universiteit. Potchefstroom.

HOLT-REYNOLDS, D. 1992. Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.

HOPPERS, C.A.O. 2000. African voices in education: retrieving the past, engaging the present and shaping the future, in: P. Higgs, N.C.G. Vakalisa, T.V. Nda, N.T. Assie-Lumumba (Eds) African voices in education (Cape Town, Juta), 1-11.

HUDSON, A. 1997. Classroom instruction for children with ADHD. *Australian Journal of Early Childhood*, 22(4), 24-28.

HUGHES, R.E. 2001. Deciding to leave, but staying: Teachers' burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12: 288-298.

JANSEN, J. 2001. On the politics of performance in South African education: autonomy, accountability and assessment, *Prospects*, XXXI (4), 559-570.

JARVIS, M. 2002. Teacher stress: A critical review of recent findings and suggestions for further research directions. *Stress news* 14(1). Beskikbaar op Internet [<http://www.isma.org.uk/stressnw/teachstress1.htm>] [Datum van gebruik: 16/05/2005].

JETER, D. 1997. Teacher Burnout. [Online Available: url:] [http://www.suite101.com/article.ofm/music_education/1950] [Date of Access: 16/08/2007].

JORDAAN, W. & JORDAAN, J. 1989. Man in context. Johannesburg : Lexicon Publishers.

JOUBERT, H.J. & PRINSLOO, I.J. 2001. Education law: a practical guide for educators. Pretoria: Van Schaik.

JOUBERT, R. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 03/06/2007. RSG.

KALDI, J. 1985. Schools shape up with employee wellness. *The School Administrator*, 42(4), 12-15.

KATSIYANNIS, A.; ELLENBURG, J.S.; ACTON, O.M. 2000. Address Individual Needs: *The role of General Educators*, 36(2), 116-121.

KEARNEY, C.A. 2003. School Refusal Behavior in Youth. A functional approach to assessment en treatment. American Psychological Association. Washington.

KEATING, C. 2007. School burgled for fourth time this year. Cape Argus, p8. [Online Available: url:] [<http://www.icl.co.za>] [Date of Access: 16/08/2007].

KILFOIL, W. Implementing national qualifications framework policy, *South African Journal of Hogher Education*, 17(2), 54-59.

KILLEN, R. & SPADY, W. 1999. Using the SAQA critical outcomes to inform curriculum planning in higher education in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 13(2), 200-208.

KIRSTEN, G.J.C. 2001. The use of meditation as a strategye for stress management and the promotion of wellness in teachers: an educational psychological approach. Ph.D-proefskrif. Potchefstroom: PU vir CHO.

KLEYN, D. & VILJOEN, F. 2002. Beginnersgids vir regstudente. Landsdowne. Juta. 352p.

KNODEL, J. & SAENGTIENCHAI, C. UNAIDS. 2001. Parents providing care to adult sons and daughters with HIV/Aids in Thailand. Online Available: url:] <http://www.unaids.org>. [Date of Access: 16/08/2007].

KNODEL, J.; ZIMMER, Z.; KIM, K.S.; PUCH, S. 2006. The Impact of Aids on Older-age Parents in Cambodia. [Online Available; url:] <http://www.psc.isr.umich.edu/pubs/> [Date of Access: 16/08/2007].

KOBIE. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Van den Bergh, N. op die program "Sê Wie". 17/01/2007. RSG.

KOEKEMOER, L. & OLIVIER, T. 2002. Changing the attitudes and beliefs of prospective teachers: research paper. *Perspectives in Education*, 20(3), 33-48.

KREFTING, L. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.

KRUGER, N. 2003. 'n Model vir die sorgsame toesighoudingsopdrag van die skoolwerkswinkelopvoeder. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – M.Ed.).

KRUGER, N. & ADAMS, H. 2002. Psychology for Teaching and Learning. What Teachers need to know. Sandton: Heineman (Pty) Ltd.

LAMB, B. 1992. Spelling earns students a degree of notoriety. Errors in the English of highly selected undergraduates. Queen's English Society's Loindon branch. [Date of Access: 16/08/2007].

LAUER, R.M. 1999. A crisis for educators: An opportunity for service. Pace University. New York.

LAUZON, L. 1999. Teacher wellness. WELL, Newsletter for wellness, 1:2. [Web:] <http://www.mailto:mcollis@speakwell.com> [Date of access: 06/06/2007].

LAW, M., STEWART, D., LETTS, L., POLLOCK, N., BOSCH, J. & WESTMORLAND, M. 1998. Guidelines for critical review form for qualitative studies, as accompanying. The critical review form of qualitative studies by Occupational Therapy Evidence-based Practice Research Group. MacMaster University. [Web:] <http://www.sesi.information.bangor.ac.uk/english/homeresearch/technicalreports/sesi-020/formats/SESI-020.doc> [Datum van gebruik: 22 November 2005].

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research: Planning and design. 7th ed. Uppersaddle River, N.J. : Merril.

LEWIS, S. 2005. Aids Orphans. [Online Available: url:] <http://www.avert.org/aidsorphans.htm> [Date of Access: 16/08/2007].

LINCOLN, Y.S. en GUBA, E.A. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills. Sage.

LJUNQVIST, B & LETSHWITI, P. 2007. Aids Orphans: 1-11 [Online Available url]: <http://www.avert.org/aidsorphans.htm>. [Date of access: 16/08/2007].

LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1998. Sielkunde- 'n Inleiding vir studente in Suid-Afrika. Tweede Uitgawe. Interpak Natal. Pietermaritzburg.

MACFARLANE, D. 2007. Ups and Downs of Teacher Bursaries. *The Teacher*, 12(10).

MACSPADDAN, K. 2002. Why teachers face burnout. *Observer*:3, March, 3.

MALHORTA, S. & SANTOSH, P. 1998. An open trial of Buspirone in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(4), 364-371.

MAMA, I.A. & IMAM, A.M. 1994. The role of academics in limiting and expanding academic freedom, in: M. Diouf & M. Mamdani (Eds) *Academic freedom in Africa* (Dakar, Codesria).

MANAGEMENT OF ORGANISATIONS AND HUMAN RESOURC
DEVELOPMENT [http://www.dse.de/zell/moel/deutsch/tk_714_144_01/site_6170/site_65.html] Datum van gebruik: 16/05/2005].

MANGANA, M. 2002. Together-the education coalition against HIV/AIDS. Address by Deputy Minister of Education: National Conference on HIV/AIDS in the education sector, May, 2002. [Web: url: <http://education.pwv.gov.za/Media/Mangana/may02/hiv aids.htm>].

MARAIS, P. & MEIER, C. 2004. Hear our voices: student teachers' experiences during practice teaching. *Africa Education Review*, 1(2), 220-233.

MAREE, K. 2007. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 14/01/2007. RSG.

MARX, E., WOOLEY, S.F. & NORTHROP, D. 1998. *Health is academic. a guide to coordinated school health problems.* New York : Teachers College Press. Educational Development Center.

MATSUURA, K., SOMAVIA, J., DERSIS, K. & NXESI, T. 2007. Celebrating teachers. A message from education activists across the globe. *The Teacher*, 12(10).

MAXWELL, J.A. 1996. *Qualitative research design: An interactive approach.* Thousand Oaks, CA:Sage.

MCCARTHY, S. & YOUENS, B. 2005. Strategies used by science student teachers for subject knowledge development: a focus on peer support. *Research in Science & Technological Education*, 23(2), 149-162.

MCKENZIE, J.F. 1988. Twelve steps in developing a schoolsite health education promotion program for faculty and staff. *A Journal of School Health*, 58(4), 149-153.

MERIDETH, E.M. 1999. Leadership strategies for teachers. *Education Research*: 88-99 [Online Available url]: <http://www.bc/online.org/centres/gov/childsvc.html>. [Date of access: 06/06/2007].

MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. 1996. *Qualitative data analysis: An expanded source-book*. Thousand Oaks: Sage Publications.

MILLER, L.H. & SMITH, A.D. 1997. The stress solution. [Web:] <http://www.helping.apa.org/work/stress4.htm> [Date of access: 06/06/2007].

MITCHELL, A.M. 1984. *Coping with stress: A comparison study of how a wellness program affects stress management among secondary teachers*. Doctoral dissertation, Texas Woman's University. Dissertation Abstracts International.

MOHR, D.J. & TOWNSEND, J.S. 2001. In the beginning: new physical education teachers' quest for success. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(4), 9-11.

MOLLOY, G.N. & PIERCE, M.B. 1990. Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British journal of educational psychology*, 60: 37-51.

MORRIS, R.C. & DE VANE, S. 1994. An "integrated" wellness model for effectively coping with stress in teaching. *Thresholds in Education*, 20(1), 30-34.

MORROW, W. 1994. Restoring the culture of teaching. *DSA in Depth*. February, 28.

MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1994. Basic concepts in the methodology of social science. Pretoria: Human Sciences Research Council. 269 p.

MUNDY, L. 2001. Self-help for overcoming depression. Wellington : Lux Verbi.

MYBURGH, C.P.H., NIEHAUS, L. & KOK, J.C. 1997. Profiele van selfhandhawingsvermoë van onderwysers in verskillende bestuursposisies. *South African Journal of Education*, 17(2), 56-66.

MYBURGH, C.P.H. & POGGENPOEL, M. 2002. Teachers' experience of their school environment-implications for health promotion. *Education* 123:2-3.

NAIR, P.A.P. 2003. Can prior learning experience serve as a catalyst in the paradigm shift from traditional teaching to outcomes-based educational practice? *South African Journal of Higher Education*, 17(2), 68-78.

NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION. 1992. Teacher education: Report of the NEPI. Teacher Education Research Group. Cape Town: Oxford University Press/National Education Coordinating Committee.

NAYLOR, C. 2001. BCTF Research Report: Teacher workload and stress: An international perspective on human costs and systemic failure. [<http://www.bctf.ca/researchreports/2001wic01/report.html>] [Datum van gebruik: 16/05/2005].

NEUMAN, W.L. 2003. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.

NIEHAUS, L.; MYBURGH, C.P.H. & KOK, J.C. 1995. Die selfhandhawing van hoërskoolonderwysers. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 15(2), 71-78, Mei.

NSW/ACT INDEPENDENT EDUCATION UNION. 2002. Stress! Burnout! Among teachers. [<http://www.ieu.asn.au/ohs/stressburnout.html>] [Datum van gebruik: 16/05/2005].

O'DEA, J. & MALONEY, D. 2000. Preventing Eating and Body Image Problems in Children and Adolescents Using the Health. *Journal of school health*, 70(1), 18.

ODENDAL, F.F.; SCHOONEES, P.C.; SWANEPOEL, C.J.; DU TOIT, S.J. & BOOYSEN, C.M. 1994. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Kaapstad : Perskor.

ODENDA, F.F. & GOUWS, R.H. reds. 2000. Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. 4de uitg. Midrand: Perskor.

OMERY, A. 1983. Phenomenology: a method for nursing research. *Advances in nursing*, 5(2), 49-63.

OOSTHUIZEN, J.J. 1992. Die aanspreeklikheid van die onderwyser as 'n toesighouer by die skool se buitemuurse aktiwiteite. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.). 103p.

ORION, N & THOMPSON, D. 1999. Changes in perceptions and attitudes. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 165-193.

PARKER, W.; DALRYMPPEL, L. & DURDAN, E. 1998. Communicating beyond awareness. A manual for South Africa. Department of Health: Pretoria.

PATEL, F. 2007. A new reward system. *The Teacher*, 12(10).

POGGENPOEL, M. 1993. Phenomenological research: summary. Johannesburg. RAU.

POLIT, D.F. & HUNGLER, B.P. 1993. Essentials of nursing research: methods, appraisal and utilization. Philadelphia: Lippincott.

POSEN, D.B. 1995. Stress management for patient and physician. *Canadian journal of continuing medical education*, April [Web:] <http://www.mentalhealth.com/mag1/p51-str.html> [Date of access: 26/07/2006.

POSTHOLM, M.B. 2006. The teacher's role when pupils work on task using ICT in project work. *Educational Research*, 48(2), 155-175.

POWERS, D. 1994. Understanding and working with an emphasis on wellness. *Thresholds in Education*, 20(1), 4-7.

PRETORIUS, C. 2007. The Education Revolution. Scientific advances have generated big ideas on changing the way teachers teach. *The Teacher*, 12(10).

RADEMEYER, A. 2003. As swart en wit mekaar pak. Gewone skoolbaklei of broeiende ras-konflik? *Beeld*, 26 Febr. 2003, 11.

RAFFETY, Y. 1991. Developmental and educational consequences of homelessness in children and youth. *Homeless children and youth: A new American dilemma*, 105-139.

RAMPARSAD, R. 2001. A strategy for teacher involvement in curriculum development. *South African Journal of Education*, 21(4), 287-291.

ROBBINS, G., POWERS, D. & BURGESS, S. 1999. *A Wellness Way of Life*, 4th Edn (Toronto: McGraw-Hill).

ROBINSON, F. 17/01/2007. RSG: Radio-onderhoud: Oop Gesprek: Dr. Rina De Klerk.

ROGERS, S. 1987. Empowerment as a pedagogy of possibility, *Language Arts*, 64(4), 370-383.

ROGERS, W.A. 1996. *Managing Teacher Stress*. London: Pitman Publishers.

ROSSOUW, J.P. 2007. TOPLEY, J. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 17/01/2007. RSG.

ROUX, S.; ATWELL, P; WEINGUARTH, H. 2006. Radio-onderhoud gevoer met Topley, J. op die program "Ons en die Onderwys". 26/11/2006. RSG.

RUBIN, A. & BABBIE, E. 1989. *Research methods for social work*: Belmont: Wadsworth Publishing Company.

RUPERTI, R.M. 1974. *Die onderwysstelsel in Suider-Afrika*. Pretoria: Van Schaik.

SACKNEY, L; NOONAN, B. & MILLER, C.M. 2000. Leadership for educator wellness: an exploratory study. *International Journal of Leadership in Education*, 3(1), 41-56.

SCHALFLY, P. 1997. Why education is America's number one worry. *Contemporary Education*, 68(4), Summer.

SCHEIB, J.W. 2006. Policy Implications for Teacher Retention: *Meeting the Needs of the Dual Identities of Arts Educators*, 107(6), 5-10.

SCHNACKE, S.B., MARTRAY, C.R. & HECK, J.C. 1994. Educational reform: implications of change on wellness. *Thresholds in Education*, 20(1), 17-19.

SCOTT, M. 2001. Project awareness: A whole school model for multidisciplinary intervention and support. *CARSA*, 2(1), 12-23.

SCRITOGRAPHIC COMMUNICATIONS Ltd. 1994. What everyone Should Know About Wellness (Willowdale, Ontario: Scritographic Communications Ltd.).

SCRIVEN, A. & STIDDARD, L. 2002. Empowering schools: translating health promotions principles into practice. *Health Education*, 103 [Available url:] <http://www.sciencedirect.com>.] [Date of use: 14/10/2007].

SEAL, K. 1988. Combating stress: "health power" sprouts at seeds. *Instructor*, 98(1), 66-69.

SELDIN, P. 1991. Reducing stress on campus. *Planning for Higher Education*, 9(4), 14-20.

SHAFER, W. 1996. Stress management for wellness. Florida: Harcourt Brace.

SMIT, G. & LIEBENBERG-SIEBRITS, L. 2001. The training of teachers in using a Life Space Crisis Intervention strategy (LSCI). *Perspectives in Education*, 19(3), 121-132.

SMITH, A.M. 1990. Die chroniese siek kind (In Kapp, J.A. red. Kinders met probleme- 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p158-186).

SMITH, C.R. 1994. Learning disabilities. The interaction of learner, task and setting. Third edition. New York: Allyn & Bacon.

SMITH, J. & DU TOIT, P. 2007. RSG: Radio-onderhoud gevoer met Loots, F. op die program "Oop Gesprek". 11/03/2007.

SMITH, M.E. & LE ROUX, J. 1993. The anti-child sentiment in contemporary society (with specific reference to the black child). (In Le Roux, J., ed. The black child in crisis- a socio-educational perspective. Pretoria: Van Schaik. p.27-48).

SMITH, M.L. 1999. How do peer groups influence adolescent behaviour? [Web:] <http://www.personal.psu.edu/faculty/n/x/nxd10/peerpressure.htm> [Datum van gebruik: 22 November 2005].

SMYLIE, M.A. 1999. Teacher stress in a time of reform. (In Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., eds. Understanding and preventing teacher burn out: a sourcebook of international research. Cambridge University Press. P. 31.).

SOUTH AFRICA. 1996. Constitution of the Republic of South Africa. Green paper on Further Education and training. Pretoria: Government Printers.

SOUTH AFRICA. 1996. South African Schools Act. 1996. No. 84 of 1996. Pretoria: Government Printers. Research. Cape Town: Juta.

SOUTH AFRICA. 1998. Department of Education. Pretoria: Government Printers.

SOUTH AFRICAN INSTITUTE FOR DISTANCE EDUCATION (SAIDE). 1995. Open learning and distance education in South Africa: report of an internal commission, January-April 1994 (Braamfontein, SAIDE on behalf of the ANC).

SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS (SAIRR). 2001. South African survey 2000/2001. Johannesburg: SAIRR.

SOUTH AFRICAN NURSING ASSOCIATION. 1998. Ethical standards for nurse researchers. Pretoria: South African Nursing Association.

SQUELCH, J.M. 1996. Education for quality: the challenge to multicultural education. (In Dekker, I. & Lemmer, M. eds. *Critical Issues in Modern Education*. Johannesburg: Heinemann. P.29-58).

STARK, K. 1990. *Childhood depression : school based interview*. New York : The Guilford Press.

STEYN, P. & KILLEN, R. 2001. Reconstruction of meaning during group work in a teacher education programme. *South African Journal of Higher Education*, 15(1), 61-67.

STEYN, S.C. 1997. Riglyne vir effektiewe ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel. Proefskrif vir PU vir CHO. Potchefstroom.

STEYN, T. & SCHULZE, S. 2005. The induction of inexperienced teachers: problems and needs. *Acta Academica*, 37(3), 33-48.

STICKNEY, M.I. & MILTENBERGER, R.G. 1998. School refusal behavior: Prevalence, characteristics and the schools' response: *Education and treatment of Children*, 21, pp160-170.

SUID-AFRIKA. 2003. Departement van Onderwys. Skolebeleid-Lewensoriëntering. Pretoria : Staatskoerant, 23406, Mei 443.64p.

SWART, R.E.; ENGELBRECHT, P.; ELOOF, I.; PETTIPHER, O.R. 2002. Implementing inclusive education in South Africa: teachers' attitudes and experiences. *Acta Academica*, 34(1), 175-189.

SYLVESTER, E. & SIEBSRGER, H. 1999. Teachers ready to flee classes. [Web:] [<http://www.icl.co.za>].

SZYMANSKA, K. 2005. Good stress versus Bad stress. [Web:] [www.depression.org.uk/main/pdf/kasia stress.pdf](http://www.depression.org.uk/main/pdf/kasia%20stress.pdf). [Date of use: 14/10/2007].

THERON, L.C. & NEL, M. 2005. The needs and perceptions of South African Grade 4 educators, teaching English second-language (ESL) LEARNERS. School of Educational Sciences, North-West University. Vanderbijlpark.

THOMPSON, C.L. & RUDOLPH, L.B. 1992. Counselling children. 3rd ed. Pacific Grove: Brooks.

THORP, S. 2002. Well being: well worth it? Steve Thorp, Director of Education Services. Support. [<http://www.teacherline.org.uk?index.cfm?p=2124>] [Datum van gebruik: 16/05/2005].

TOWNES, D. 1984. Wellness: the emerging concept and its components. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 40(4), 372-383.

TRAVERS, J.C. & COOPER, C.L. 1996. Teachers under pressure: stress in the teaching profession. London: Routledge.

TREUTING, J.J. & HINSHAW, S.P. 2001. Depression and Self-Esteem in Boys with Attention Deficit/Hyperactive Disorder: Associations with Comorbid Aggression and Explanatory Attributional Mechanisms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 23.

TROMAN, G. 1998. Living at a hundred miles a hour: primary teachers' perception of work and stress. (Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. Queen's University Belfast, 27th-30th August 1998).

VAMBE, M.T. 2005. Opening and transforming South African Education. Case Study. *Open learning*, 20(3), 285-293.

VAN DER WALT, A. 2002. Vennootskap van inheemse tale is prioriteit. *Afrikaans vandag* 7(3): 6 Julie 2000.

VAN NIEKERK, P.A. 1986. Die opvoedkundige sielkundige. Grahamstad : Universiteitsuitgewers.

VAN SANT, D. 1991. Wellness Evaluation for School-based Administrators in the Surrey School District: An Executive Summary.

VENTER, E. 2001. A constructivist approach to learning and teaching. *South African Journal of Higher Education*, 15(2), 86-92.

VISSER, M. 2005. Implementing peer support in secondary schools: facing the challenges. *South African Journal of Education*, 25(3), 148-155.

VOCKELL, E.D. & ASHER, J.W. 1995. Educational research. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hill.

VREKEN, N.J. 1994. A classroom communication model. (Paper presented at the Regional Conference.

WALLACE, R.C. & WALLACE, W.D. 1989. Sociology. Boston: Allyn and Bacon.

WHITAKER, S.D. 2001. Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.

WILSON, V. 2002. Feeling the strain: an overview of the literature on teachers' stress. University of Glasgow. Report no. 109 for the Scottish Council for research in Education. [Web:] <http://www.scre.ac.uk/resreport/pdf/109.pdf> [Date of access: 16/05/2006].

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 1997. Promoting health through schools. A report of a WHO Expert committee on comprehensive school health education and Promotion. Geneva : WHO library cataloguing in publication data.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 1998. Health Promotion Glossary. [Available url: <http://www.wpro.who.int/hpr/does/glossary.>] [Date of use: 14/10/2007].

BYLAE A

DIE KATEGORIEË EN SUBKATEGORIEË

3.5.1 LEERLINGE ERVAAR LEER-HINDERNISSE

Tabel 3: Leerlingverwante eise wat aan die primêre skoolonderwyser gestel word ten opsigte van ongedissiplineerde leerlinge en leerlingregte

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.1 Leerling ervaar leerhindernisse	3.5.1.1 Leerling-ontwikkeling toon regressie	16
	3.5.1.2 Afstande en gevare kortwiek leer	9
	3.5.1.3 Regte boet leerlingdissipline in	9
	3.5.1.4 Siektes skep skoolprobleme	8
	3.5.1.5 Leerlinge voel negatief teenoor leer	8
	3.5.1.6 Swak deelname aan aktiwiteite ontmoedig onderwysers	7
	3.5.1.7 Leerlinge verniel eiendom	7

3.5.2 DIE ONDERWYSDEPARTEMENT IS ONDERWYSERS NIE GUNSTIG GESIND NIE

**Tabel 4: Onderwysdepartementverwante eise:
Die Onderwysdepartement is onderwysers nie toegeneë nie**

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.2 Die onderwysdepartement is onderwysers toegeneë nie	3.5.2.1 Finansiering en voorsiening van onderwysers geskied ontydig	28
	3.5.2.2 Response op probleme is traag	20
	3.5.2.3 Lynfunksie is nie funksioneel nie	14
	3.5.2.4 Onderwyserkwalifikasies word nie reg toegepas nie	9
	3.5.2.5 Leerlig-ontwikkeling moet in lyn wees met fase	9
	3.5.2.6 Noodsaaklikheid vir nuwe deskundiges en onderwysers	8

3.5.3 GEBREK AAN ONDERSTEUNING VAN OUERS EN LEERLINGE

Tabel 5: Professieverwante eise: Ondersteuning van ouers, gemeenskapleiers en sakelui voldoen nie

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.3 Gebrek aan ondersteuning van ouers en leerlinge	3.5.3.1 Gebrekkige wek kommer	16
	3.5.3.2 Werkloosheid veroorsaak armoede	11
	3.5.3.3 Gesinsinvloede werk negatief op leerling in	10
	3.5.3.4 Groot-ouers vervul ouerrol	5

3.5.4 PROFESSIONELE WERKLADING IS TE HOOG

Tabel 6: Skoolverwante eise: Professionele werklading is te hoog

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.4 Professionele werkseise is te hoog	3.5.4.1 Onderwyserwerkdag word nie optimaal benut nie	18
	• Klasgroottes bemoeilik werk	18
	• UGO oorhaastig geïmplementeer	17
	• Klaskamer-uitleg is soms ondoeltreffend	17
	• Inklusiwiteit lyk op papier goed	15
	3.5.4.2 Onderwysers doen te veel administrasiewerk	16
	3.5.4.3 Basiese onderrigmetodes kry nuwe name	16
3.5.4.4 Sport neem baie uit onderwyser	16	
3.5.4.5 Godsdienstbeleid is verwarrend	12	
		10

3.5.5 LEERLINGE VOEL TOENEMEND ONSEKER

Tabel 7: Gesondheidseise: Onderwysers se behoefte aan ondersteuning deur professionele persone

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.5 Leerlinge voel toenemend onseker	3.5.5.1 Leerlinge smag na bestendigheid	5
	3.5.5.2 Leerlinge hanteer liberale wette moeilik	4

3.5.6 ONDERWYSERS SE GESONDHEID GAAN AGTERUIT (WELSTAND)

Tabel 8: Geaffekteerde welstand: Beleefde fisieke eise en beleefde psigologiese eise

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.6 Onderwysers se welstand gaan agteruit	3.5.6.1 Negatiewe effek op emosies	19
	• Onderwysers voel magteloos	18
	• Onderwysers ervaar skuldgevoelens	17
	3.5.6.2 Negatiewe effek op huislike lewe	18
	• Affekteer verhoudinge tuis	15
	• Huishoudings word afgeskeep	15
	3.5.6.3 Negatiewe effek op fisieke toestand	18
	3.5.6.4 Negatiewe effek op persoonlike verhoudings	16
	• Affekteer persoonlike lewens	10
	• Affekteer verhoudinge met kollegas	15
	3.5.6.5 Negatiewe effek op onderwyser-veerkrag	17

BYLAE B

OPGAWE VAN WOORDELIKSE AANHALINGS

**DIE BELEEFDE EISE EN BEHOEFTE VAN PRIMÊRE SKOOLONDERWYSERS:
RIGLYNE VIR ONDERWYSER-ONDERSTEUNING
VIR DIE BEVORDERING VAN WELSTAND.**

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.1 Leerling ervaar leerhindernisse	3.5.1.1 Leerling-ontwikkeling toon regressie	16
	3.5.1.2 Afstande en gevare kortwiek leer	9
	3.5.1.3 Regte boet leerlingdisipline in	9
	3.5.1.4 Siektes skep skoolprobleme	8
	3.5.1.5 Leerlinge voel negatief teenoor leer	8
	3.5.1.6 Swak deelname aan ontmoedig onderwysers	7
	3.5.1.7 Leerlinge verniel eiendom	7

Die kategorie “Leerlingverwante eise wat aan die primêre skoolonderwyser gestel word” is op grond van woordelikse aanhalings van respondente geformuleer.

3.5.1 LEERLINGE ERVAAR LEER-HINDERNISSE

3.5.1.1 Leerling-ontwikkeling toon regressie:

Sestien deelnemers het oor die ontwikkeling van hedendaagse leerlinge gekla.

“Die standaarde van leerlinge het aansienlik verlaag”.

[“The standards of learners have lowered considerably”].

“Remediëring in die hoër klasse is ‘n noodsaaklikheid, want nie almal is op standaard nie”.

["Remedial classes is a necessity because not all of them are up to standard"].

“Leerlinge is hoogs aandag-afleibaar”.

["Learners are attention distractable"].

“Leerlinge se grondlegging tot leer moet deeglik wees”.

["Learners' foundation must be sound"].

“Leerlinge is emosioneel minder volgroeid”.

["Learners are emotionally less mature"].

“Leerlinge se aandagspan is baie beperk...”.

["The attention span of learners is very limited"].

“Leerlinge is fisies groter gebou en hulle is meer gespeird”.

["Learners are physically larger and they are more muscular"].

“Leerling is nie voldoende voorberei vir skool nie”.

["Learners are not adequately prepared for school"].

“Leerlinge se luistervermoë is uiters swak”.

["Learners' listening skills are terrible"].

“Leerlinge pas in ‘n toenemende mate minder brein-inspanning toe”.

["Learners apply increasingly lesser brain effort"].

“Leerlinge is dikwels nie skoolgereed nie”.

["Learners are frequently not well prepared for school"].

“Leerling-ouderdom korreleer nie die intreevlak nie”.

["Learners' age does not correlate with their school entering level"].

"MIV/Vigs gee aanleiding tot kinder-huishoudings".

["HIV/Aids leads to child-households"].

"Grondlegging is swak".

["Foundation is weak"].

3.5.1.2 Afstande en gevare kortwiek leer:

Nege respondente beleef 'n behoefte aan vervoer vir leerlinge.

"Ons ondervind nie vervoerprobleme nie".

["We do not experience transport problems"].

"Leerlinge wag gewoonlik tot laat vir vervoer".

["Learners usually wait untill late for trasnport"].

"Die vervoer wat die leerlinge gebruik is nie veilig nie".

["The transport used by learners is not safe"].

"Leerlinge lê lang afstande af om by die skool uit te kom".

["Learners travel long distances to arrive at school"].

"Vervoer daag laat op".

["Transport tum up late"].

"Mense wat kinders na skole vervoer, buit die ouers uit".

["People who transport children to school exploit the parents"].

"Leerlinge beskerm hulself deur middel van wapens".

["Learners prtect themselves by means of weapons"].

“Leerlinge word blootgestel aan mishandeling”.

[“Learners are prone to abuse”].

“Remediërende lesse is nie moontlik nie, omdat leerlinge se vervoer nie altyd betyds opdaag nie”.

[“Remedial lessons are not possible because learners’ transport is not always on time”].

“Die Departement moet vervoer aan leerlinge verskaf om vervoerprobleme uit die weg te ruim”.

[“The department must supply transport to alleviate transport problems”].

3.5.1.3 Regte boet leerlingdissipline in:

Agt respondente ondervind probleme met leerlingdissipline.

“Leerling-dissipline is ‘n groot probleem”.

[“Learner discipline is a big problem”].

“Ons bestee te veel tyd aan die dissiplinerings van leerlinge”.

[“We spend too much time on learners’ discipline”].

“Niemand kom laat by ons skool nie”.

[“Nobody comes late at our school”].

“Ouers kan die druk verlig deur betrokke te raak”.

[“Parents can alleviate pressure by getting involved”].

“Leerlinge hou nie van dissipline en orde nie”.

[“Learners do not like discipline and order”].

“Leerlinge tree dikwels aggressief op teenoor onderwysers”.

[“Learners act frequently aggressive towards teachers”].

“Die skolewet ondermyn in werklikheid dissipline by skole”.

["The school act in actual fact undermines discipline at schools"].

“Leerlinge maak misbruik van hul regte ten koste van leer”.

["Learners misuse their rights at the expense of learning"].

“Registers word gereeld bygehou”.

["Registers are kept on a regular base"].

“Leerlinge toon minagting teenoor onderwysers”.

["Learners show disrespect towards teachers"].

3.5.1.4 Siektes skep skoolprobleme:

Volgens agt deelnemers is die gesond van leerlinge nie wenslik nie.

“Toestande is nie altyd bevorderlik vir leer nie”.

["Conditions are not conducive for learning"].

“Ouers is nie altyd beskikbaar as daar probleme is met leerlinge nie”.

["Parents are not always available problems are experienced with learners"].

“Die Departement tree positief op met MIV/Vigs-programme”.

["The department reacts positively on HIV/Aids programs"].

“Vervalle skoolgeboue veroorsaak siektes”.

["Dilapidated buildings cause illness"].

“Ouers stuur dikwels siek kinders skool toe sodat onderwysers na hulle omsien”.

["Parents send ill children to school for teachers to see to them"].

“Die kinders se eetgewoontes wek rede tot kommer”.

["The eating habits of children create reason for concern"].

“Die Departement steun MIV/Vigs-veldtog”.

["The department supports HIV/Aids campagne"].

“Wanvoeding onder leerlinge kom gereeld voor en dit lei tot siekte”.

["Malnutrition amongst learners is rife and it leads to illness"].

3.5.1.5 Leerlinge voel negatief teenoor leer:

Sewe respondente voel dat leerlinge ‘n negatiewe houding jeens opvoeding openbaar.

“Leerlinge is altyd goedgeklee wanneer hulle skool toe kom”.

["Learners are well clothed when they come to school"].

“Leerlinge ontwikkel positiewe werkstrots onder onderwysers”.

["Learners develop positive work pride amongst teachers"].

“Sommige leerlinge is onnet wanneer hulle skool toe kom”.

["Some learners are untidy when they come to school"].

“Leerlinge kom dikwels laat”.

["Learners are frequently late"].

“Ondervoeding lei tot ‘n bakhandkultuur”.

["Malnutrition leads to a culture of begging"].

“Leerlinge word dikwels blootgestel aan pornografie”.

["Learners are frequently exposed to pornography"].

“Sommige leerlinge benodig maatskaplike hulp”.

["Some learners need social help"].

“Leerlinge voel ongeborg as gevolg van hul ouers se traak-my-nie agtige houding”.

["Learners feel insecure due to the nonchalant attitude of their parents"].

“Die huidige lewenstyl beïnvloed leerlinge negatief”.

["The current lifestyle has a negative influence on learners"].

“Leerlinge verwelkom self negatiewe aandag; solank daar net aandag aan hulle geskenk word”.

["Learners welcome even negative attention as long as attention is being paid to them"].

3.5.1.6 Swak leerlingdeelname ontmoedig onderwysers:

Sewe deelnemers huldig die mening dat leerlingdeelname aan onderrig swak is.

“Die voedingskole in ons omgewing voorsien leerling van goeie gehalte aan ons skool”.

["Feeding schools in our vicinity provide our school with learners of high quality"].

“Leerlinge wil dikwels nie aan aktiwiteite deelneem nie”.

["Learners frequently do not want to take part in activities"].

“Sommige leerlinge benodig remediërende intervensie”.

["Some learners need remedial intervention"].

“Learners are often not doing their assignments”.

["Leerlinge voer dikwels nie hul opdragte uit nie"].

“Lyfstraf kan moontlik help om orde in die klaskamer te bring”.

["Corporal punishment might help to have order in the classroom"].

“Leerlinge gee nie hul samewerking nie”.

["Learners do not give their co-operation"].

“Leerlinge kan nie onder die omstandighede soos dit tans is, byhou nie”.

["Learners cannot cope under the sucomstances as they are"].

“Leerlinge is gedagteloos; hulle wil met teelepels gevoer wees”.

["Learners are idle-minded; they want to be spoon fed"].

“Klaskamerbestuur word deur groot klasgetalle in die wiede gery”.

["Huge classes hamper class room management"].

3.5.1.7 Leerlinge verniel eiendom

Volgens sewe respondente toon leerlinge nie veel respek vir ander se eiendom nie.

“Inbrake by die skool kom gereeld voor”.

["Burglaries at school are committed regularly"].

“’n Kopskuif by leerlinge, in die gemeenskap en binne die Departement is dringend noodsaaklik”.

["Aparadigm shift with learners, in the community and within the department is urgently essential"].

“Skoolgeboue word dikwels oor naweke beskadig”.

["School buildings are often vandalised during week-ends"].

“Dit mag dalk nie opvallend wees nie, maar vernielsug het ’n nadelige invloed op die leerproses”.

["It might not obvious, but vandalism has a detrimental effect on the process of learning"].

“Leerlinge het geen ontsag vir ander se eiendom nie”.

[“Learners have no respect for other peoples’ property”],

“Leerlinge beskadig dikwels onderwysers se motors deur wiele af te blaas en die verfwerk te krap”.

[“Learners frequently damage motor cars belonging to teachers by deflating the tyres and scratching the paintwork”].

“Leerlinge besteel mekaar gereeld”.

[“Learners steal from one another regularly”].

3.5.2 Die Onderwysdepartement is onderwysers nie gunstig gesind nie

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.2 Die onderwysdepartement is onderwysers nie gunstig gesind nie	3.5.2.1 Finansiering en voorsiening van onderwysers geskied ontydig	28
	3.5.2.2 Response op probleme is traag	20
	3.5.2.3 Lynfunksie is nie funksioneel nie	14
	3.5.2.4 Onderwyserkwalifikasies word nie reg toegepas nie	9
	3.5.2.5 Leerlig-ontwikkeling moet in lyn wees met fase	9
	3.5.2.6 Noodsaaklikheid vir nuwe deskundiges en onderwysers	8

3.5.2.1 Finansiering en voorsiening van onderwysers geskied ontydig

Agt-en-twintig voel dat skole beter toegerus moet word.

“Ons maak onself onmisbaar deur oorlading toe te laat sodat ons van ‘n werk verseker word”.

["We make ourselves indispensable by overcrowding our classes in order to ensure the teaching post"].

"Ons ondersteun mekaar en ons span saam teen werksverslies".

["We support one another and we team together against loss of teaching posts"].

"Ek persoonlik voel positief oor die Departement".

["I personally feel positive about the department"].

"Die hulpbronvoorsiening is baie skraap en ons moet maar uit ons sakke aankoop".

["Resource provision is very scarce and we have to buy them out of our pockets"].

"Instandhoudingswerk word nie gereeld gedoen nie".

["Maintenance is not done regularly"].

"Leerlinge is baie vatbaar vir die negatiewe toestande by die skool en hulle gaan met daardie persepsies in die gemeenskap".

["Learners are susceptible to negative conditions at the school and they go with those perceptions into the community"].

"Onderwysvoorsiening geskied nie betyds nie".

["Teacher provisioning does not happen timeously"].

"MIV/Vigs pandemie is hoog".

["HIV/Aids is rife"].

"Onderwysvoorsiening is onvoldoende".

["Teacher provisioning is inadequate"].

“Siek onderwysers moet na hulself omsien wanneer hulle ongeskik raak om onderrig te gee”.

["Ill teachers are to fend for themselves when they are unable to teach"].

“Ons prinspaal en die schoolbestuurspan help baie deurdat hulle ‘n eenheidsgevoel onder onderwysers aanmoedig”.

["Our principal and the school management team help a lot by encouraging a feeling of unity amongst teachers"].

“Skooltrots is aan die kwyn onder leerlinge”.

["School pride is dwindling amongst the learners"].

“Onderwysers is nie tevrede met hul salarisse nie”.

["Teachers are not satisfied with their salary"].

“Leerlinge se respek vir ander verlaag”.

["Learners' respek for people is dwindling"].

“Die aanstelling van onderwysers vanaf die buiteland laat onderwysers bedreig voel”.

["The appointment of foreign teachers makes teachers feel threatened"].

“Daar is baie omstandighede in die onderwys wat onderwysers noop tot vroeë aftrede”.

["There are many situations in education that force teachers to early retirement"].

“Ons is op die uitkyk vir vroeë uitreepakette en ons sien uit daarna”.

["We are on the look out for early severance packages and we eagerly await them"].

“Die onderwysbeeld ly skade”.

["The image of education suffers a loss"].

"Ons sal graag dieselfde salarisse vir gelyke kwalifikasies wil ontvang".

["We would like to get the same salaries for equal qualifications"].

"Onderwyssterftes is baie hoog en leerling ly daaronder as gevolg van die gebrek aan toepaslik gekwalifiseerde onderwysers".

["Teacher mortality is very high and the learners are suffering as a result of a shortage of appropriately qualified teachers"].

"Leerlinge is skepties om die onderwysberoep te volg, omdat hulle self sien wat met ons gebeur".

["Learners are sceptic to follow the teaching career, because they can see what is happening to us as teachers"].

"Respek vir onderwysers kwyn juis as gevolg van die lae salarisse wat hulle ontvang".

["Respect for teachers indeed dwindles as a result of the low salaries they receive"].

"Onderwysers se salarisse steek af teenoor dié van ander beroepe".

["Teacher salaries contrast unfavourably to those of other careers"].

"Onderwysers is eenvoudig negatief oor hul salarisse".

["Teachers are simply negative about their salaries"].

"Aftredes deur onderwysers sonder plaasvervanging is 'n groot kopseer".

["Retirement by teachers without substitution is a big problem"].

"Die Departement ontvang gereeld bedankings deur onderwysers wat selfs bereid is om hul voordele te verbeur".

["The department receives resignations from teachers on a regular base who are even prepared to forfeit their benefits"].

"Afdankings van onderwysers kom voor".

["Dismissal of teachers also happens"].

"Onderwysposte word nie onmiddellik gevul nie".

["Teaching posts are not filled immediately"].

"Die onderwyser se werk word verveelvoudig as gevolg van leemtes".

["The teacher's work is being manifolded as a result deficiencies"].

"Die herontpooiingstrategie van die Departement is eintlik kreatiewe selfdistruksie, want onderwysers word daardeur verpletter".

["The redeployment strategy by the department is in actual fact selfdestructive, because teachers are being shattered in that process"].

3.5.2.2 Response op probleme is traag:

Twintig respondente voel dat die Onderwysdepartement te lank neem om op probleme te reageer.

"Leerprobleme word nie vroeër in die kind se skoolloopbaan geïdentifiseer nie; Daarom is die slaagsyfer in matriek so laag".

["Learning problems are not identified earlier in the child's schooling career and that is why the pass rate in grade twelve is so low"].

"Onderwysers moet ook nog die druk van herontpooiing verwerk".

["Teachers have to cope with redeployment also"].

"Die geboue is vervalte en dit word selde en laat herstel".

["The buildings are dilapidated and they are seldomly and late repaired"].

“Kursusse word goed aangebied”.

["Courses are presented well"].

“Die Departement veroorsaak somtyds die spanning wat ervaar word”.

["The department sometimes causes the tension that is being experienced"].

“Die Departement is geredelik hulpvaardig en simpatiek teenoor ander rolspelers, maar nie altyd teenoor onderwysers nie”.

["The department is reasonably helpful and sympathetic towards other roll players, but not always towards teachers"].

“Stres kom vanaf die Departement”.

["Stress comes from the department"].

“Die Departement is nie altyd ondersteunend nie”.

["The department is not always supportive"].

“Die Departement gee aanleiding tot frustrasie”.

["The department gives inducement to frustration"].

“Die Departement reageer nie betyds op onderwysers se navrae nie”.

["The department does not react swiftly on teachers' queries"].

“Die onderwysers voel magteloos”.

["The teachers feel powerless"].

“Daar is baie ruimte vir verbetering by die Departement”.

["There is ample space for improvement at the department"].

“Onderwysers voel onseker”.

["Teachers feel insecure"].

“Die Departement se traie optrede lei tot onsekerheid by onderwysers”.

["The department's slow reaction leads to insecurity amongst teachers"].

“Die Departement is nie toeganklik vir onderwysers nie”.

["The department is not approachable for teachers"].

“Daar is 'n tekort aan onderwys hulpdienste by die skole”.

["There is a shortage of teachers support services at the schools"].

“Herontplooiing dra by tot stres by onderwysers”.

["Redeployment gives stress to teachers"].

“Toestande is nie bevorderlik vir leer by die skool nie”.

["Conditions are not conducive for learning at the school"].

3.5.2.3 Lynfunksie is nie funksioneel nie:

Veertien respondente vind die Onderwysdepartement ontoeganklik.

“Die aanstelling van onderwysers is steeds op geslag geskoei”.

["The appointment of teachers is still based on gender"].

“Die Departement moet onderwysers meer behulpsaam wees”.

["The department must be more helpful towards teachers"].

“Die Departement is gedagteloos teenoor onderwysers”.

["The department is idle-minded towards teachers"].

“Onderwysers se veiligheid is nie gewaarborg nie; Enige persoon kan hier instap en een van ons beseer”.

["The safety of teachers is not guaranteed; Any-one can walk in here and injure one of us"].

“Leerlingrade kry voorkeurbehandeling en die rede daarvoor is ‘n oop geheim”.

["Learner councils get privileged treatment and the reason for that is obvious"].

“Skoolbeheerrade geniet die aandag van die Departement, maar ons kan nie tot die Departement deurdring nie”.

["School Governing Bodies enjoy the attention of the department but we as teachers cannot get our message across to the department"].

“Daar word deur die Departement na onderwysers-unies geluister en daar moet ook geleentheid geskep word dat onderwysers direk kan kommunikeer”.

["The department listens to teacher unions and opportunities must also be created for teachers to communicate with the department directly"].

“Die verspreiding van inligting geskied nie effektief nie”.

["The supply of information does not happen effectively"].

“Onduidelikhede oor inligting kom dikwels voor en dan moet ons dit self ontrafel”.

["Indistinctness of information prevails frequently and we have to unravel it on our own"].

“EMIS-statistiek is te veel gebaseer op ras. Kinders sien nie meer kleur raak nie en ons moet hulle daartoe help”.

["EMIS-statistics is too much based on race. Children do not see colour anymore and we must support them in their endeavour"].

“Die administrasie is nie altyd funksioneel nie”.

["The administration is not always functional"].

“Leerfasiliteerders is nie almal toeganklik nie”.

["Not all learning facilitators are approachable"].

“EMIS-statistiek is te dupliserend en tydrowend”.

[“EMIS-statistics is too duplicating and time consuming”].

“Die Departement is nie veel behulpsaam teenoor onderwysers nie”.

[“The department is not much helpful towards teachers”].

3.5.2.4 Onderwyserkwalifikasies word nie reg aangewend nie:

Nege respondente wil graag sien dat opleiding en indiens-opleiding geïmplementeer word.

“UGO is oorhaastig toegepas. Baie meer tyd moes aan die oriëntering van onderwysers toegestaan was”.

[“The implementation of OBE has been done too hurriedly. Much more time should have been allocated to the orientation of teachers”].

“Meer intensiewe opleiding sal beter voorbereide onderwysers oplewer”.

[“More intensive training will deliver better prepared teachers”].

“Die huidige lae salarisse gee aanleiding tot morele agteruitgang onder onderwysers”.

[“The current low salaries lead to moral degeneration amongste teachers”].

“Salarisse moet volgens onderwyserkwalifikasies toegestaan word”.

[“Salaries must be in accordance with teacher qualifications”].

“Onderwysers voel negatief oor hul salarisse en lewenskoste raak almal dieselfde”.

[“Teachers feel negative about their salaries en the cost of living effects everybody the same”].

“IQMS is ‘n klug, en ek vertel u die waarheid; Watter regdenkende onderwyser sal ‘n kollega op so ‘n wyse finansieel wil skaad. Wys vir my so ‘n onderwyser, asseblief”.

["IQMS is a farce and I am telling you the truth. Which teacher who thinks rational shall harm a colleague financially in such manner. Please show me such a teacher"].

“Dieselfde kwalifikasies vereis dieselfde salarisse en ervaring moet in ag geneem word”.

["The same qualifications require equal salaries and experience must be taken into account"].

“Dit mag daar buite nie die geval blyk te wees nie, maar mans geniet steeds voorkeur bo vroulike kollegas wanneer dit aanstellings kom”.

["From outside it might not seem so, but male teacher are still more likely to be appointed than their female colleagues"].

“Meer gevestigde en langdurende doelstellings sal die verlangde uitkoms van UGO verseker”.

["More established and long-standing objectives will ensure the desired outcomes of OBE"].

“Sommige kursusse word goed aangebied”.

["Some courses are presented well"].

“Verdere opleiding is noodsaaklik”.

["Further training is essential"].

3.5.2.5 Leerling-ontwikkeling moet ooreenkom met fase:

Nege respondente voel dat leerlinge eers die inhoud goed bemeester voordat hulle na ‘n volgende graad bevorder word.

Remediëring in die senior primêre klasse is 'n noodsaaklikheid aangesien sommige leerlinge dikwels nie goed voorberei is nie”.

["Remedial intervention in the senior primary classes is essential due to the fact that some learners are oftenly not well prepared"].

“Die feit dat leerlinge nie twee keer in 'n fase mag sak nie, is in werklikheid op die lange duur nadelig vir die leerling”.

["The fact that learners are not supposed to fail twice in a phase is on the long run detrimental to the learner"].

“Leerlinge is soms nie skoolgereed nie nie”.

["Learners are sometimes not ready for school"].

“Die huidige skoolbeleid demp leerlingontwikkeling”.

["The current school-act quells learner development"].

“Kindertuin-onderwysers is nie altyd seker wat om te doen nie, omdat die grense tussen die verskillende grade vaag is”.

["Teachers in the kindergarden classe are not always sure what to do because the boundaries between the different grades are vague"].

“Die werk is dikwels misplaas weens 'n onvoldoende werk-allokasie”.

["The work is often misplaced due to inadequate work allocation"].

“Daar bestaan 'n noodsaaklikheid vir inleidende programme vir nuwe onderwysers”.

["There is a need for introductory programmes for new teachers"].

3.5.2.6 Noodsaaklikheid vir nuwe deskundiges en onderwysers

Agt respondente voel dat amptenare wat onderwyservaring het die onderwysers sal verstaan.

“Nuwe onderwysers moet inleidingsprogramme deurloop”

["New teachers must attend induction programmes"]

Aspirant onderwysers moet meer skole besoek om hulle van die realiteite te vergewis”.

[Student teachers must visit schools more often to acquaint themselves with realities”].

“Ons het die ervaring van onderwys, maar bevorderingsmoontlikhede is skraps”.

["We are experienced teachers but promotion possibilities are scarce”].

“Vak-adviseurs wat hul vakgebied ken, kan baie help”.

["Advisors who know their subject matter can help a lot”].

“Kundiges in die onderwysberoep kan onderwysers meer toegeneë wees”.

[Experts in the teaching profession can be more affectionate towards teachers”].

“Mense wat klaskamer bestuur ervaar het, sal beter begrip toon vir ons probleme”.

["People who had experience in class management will show better understanding of our problems”].

3.5.3 Gebrek aan ondersteuning van ouers en leerlinge

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.3 Gebrek aan ondersteuning van ouers en leerlinge	3.5.3.1 Gebrekkige wek kommer	16
	3.5.3.2 Werkloosheid veroorsaak armoede	11
	3.5.3.3 Gesinsinvloede werk negatief op leerling in	10
	3.5.3.4 Groot-ouers vervul ouerrol	5

3.5.3.1 Gebrekkige ouerbetrokkenheid wek kommer

Volgens sestien respondente moet ouers groter betrokkenheid by die opvoeding van hul kinders openbaar.

“Ouerbetrokkenheid is swak en bestaan in sommige gevalle glad nie”.

["Parental involvement is low and in some cases non-existent"].

“Ouers stuur dikwels siek kinders skool toe sodat onderwysers na hulle moet omsien en dit is hoogtyd dat onderwysers weier sodat daardie ouers in so ‘n aksie in hul spore gestuit word”.

["Parents send ill children to school for teachers to see to them and it is about time that teachers refuse in order to stop those parents with these actions in their tracks"].

“Sommige ouers strem die leerproses”.

["Some parents slow down the learning process"].

“Nie alle ouers sien om na hul kinders nie”.

["Not all parents take care of their children"].

“By ons skool is ouers baie ondersteunend”.

["Parents are very supportive at our school"].

“Sommige ouers is traak-my-nie-agtig en hulle ondersteun glad nie die onderwysers nie”.

["Some parents are nonchalant and they do not support the teachers at all"].

“Eienaardig genoeg; Sommige ouers eis erkenning wanneer die kind presteer, maar as dit nie te goed gaan nie, dan is hulle nêrens te sien nie”.

["It is very peculiar that some parents claim recognition when their children achieve, but when it does not go so well they are nowhere to be seen"].

“Die leerlinge verwelkom dikwels negatiewe aandag in ‘n poging om net raak gesien te word”.

["Learners frequently welcome attention in an attempt to be seen only"].

“Ouers raak in ‘n toenemende mate te veeleisend vir onderwysers”.

["Parents become increasingly too demanding for teachers"].

“Ouers skuif hul verantwoordelikheid op onderwysers”.

["Parents shift their responsibilities upon the teachers"].

“Werkloosheid gee aanleiding tot armoede en dit kom algemeen voor binne ons gemeenskap”.

["Unemployment leads to poverty and it is common in our community"].

“Sommige ouers sien nie om na die welstand van hul kinders nie”.

["Some parents do care about their children's well-being"].

“Sommige ouers oorlaai die onderwysers met hul verantwoordelikhede”.

["Some parents overload the teachers with their responsibilities"].

“Sommige ouers verwag van onderwysers om aan buitemuurse bedrywighede deel te neem, maar hulle self woon nooit die aktiwiteite by nie”.

["Some parents expect teachers to participate in extramural activities but they themselves never attend those activities"].

“Ouervergaderings word slegs bygewoon deur daardie ouers wat in hul kinders se opvoeding geïnteresserd is en die sondebokke kan nie bereik word nie”.

["Parentmeetings are only attended by those parents who are interested in the education of their children and culprits cannot be reached"].

3.5.3.2 Werkloosheid veroorsaak armoede

Elf respondente is van mening dat armoede 'n nadelige effek op leerlinge het.

“Inbrake vind hoofsaaklik plaas as gevolg van werkloosheid in die gemeenskap”.

["Burglaries take place as a result of unemployment in the community"].

“Werkloosheid is 'n sosiale euwel veral in die gemeenskappe wat ons bedien”.

["Unemployment is a social evil especially in the society we serve"].

“Ondervoeding is 'n direkte uitvloeisel van die werkloosheid wat in die gemeenskap heers”.

["Unemployment is a direct outcome of the unemployment that rages in the community"].

“Die meeste ouers is finansiëel gesond en die kinders word goed versorg”.

["Most parents are financially sound and the learners are well taken care of"].

“Hoewel dit nie altyd voor die wind gaan nie, kan ons nog nie kla dat armoede ons erg teister nie”.

["Although everything does not go smoothly we cannot moan that poverty afflicts us badly"].

“Binne ons gemeenskap het werkloosheid 'n lewenstyl geraak”.

["Unemployment has become a life-style in our community"].

“Armoede is ‘n algemene fenomeen binne ons gemeenskap”.

["Poverty is a common phenomenon in our community"].

“UGO neem baie materiaal in beslag en skole en ouers kan nie met die gestelde eise byhou nie”.

["OBE uses up much material and schools and parents cannot keep up with these set demands"].

3.5.3.3 Gesins-invloede werk negatief in op leerlinge:

Volgens tien respondente kom leerlinge meer gereeld skool toe as gevolg van voedingskemas by skole.

“Behuising bly nog altyd ‘n groot probleem en sommige kinders het soms geen veilige hawe na skool nie”.

["Housing is still a huge problem and some children have no safe haven to go to after school"].

“Daar is heelwat nuwe ontwikkelings in ons omgewing en dit bring vir ons hoop”.

["There are somewhat new developments in vicinity and this gives us hope"].

“Leerling word inderdaad van die nodige voorsien”.

["Learners are indeed provided with the necessary"].

“Leerlinge is goed geklee”.

["Learners are well clothed"].

“Sopkombuise by skole is ‘n moet, want behoeftige leerlinge ontvang hier ‘n warm, voedsame bord kos of koppie sop”.

["Soupkitchens at schools are a necessity because this is the only place where needy learners warm a plate of food or a cup of soup"].

“Die onvermoë van ouers om aan hul kinder te voorsien, dra by tot huismoles en huisgeweld”.

["The inability of parents to provide for their children frequently leads to family futes and domestic violence"].

“Skole kan nie hulpmiddels bekostig nie en ouers is as gevolg van werkloosheid nie in staat om dit die nodige te koop nie”.

["Schools cannot afford resources and parents are not in a position to buy the necessities due to unemployment"].

“Gebreke soos voedsel, geld, klere, ensovoorts lei dikwels tot gesinsgeweld en die kinders ly daaronder”.

["Shortages like food, money, clothes etc. lead to domestic violence and the children are the ones who suffer"].

“Maatskaplike dienste word aan onderwysers oorgedra. Daarom moet die Departement van Maatskaplike dienste en dié van Onderwys ‘n middelweg vind sover dit finansiering betref”.

["Social services are transferred to teachers. That is why the departments of Social services and that of Education should compromise each other as far as financing is concerned"].

“Ouers gee toe aan die kinders se eise in weerwil daarvan dat dit dikwels onredelik is”.

["Parents are fighting a battle of the will in that they are lenient to the unreasonable demands"].

“Gesinstrukture hou moeilikhede in vir die opvoeding van die kinders in”.

["Family structures pose difficulties for the education of the children"].

“Maatskaplike skuif op onderwysers is aan die toeneem”.

["Social shift towards teachers is on the increase"].

3.5.3.4 Groot-ouers vervul ouerrol

Vyf respondente voel dat MIV/Vigs bydra tot die oorlye van ouers en dat groot-ouers dan moet instaan.

“Groot-ouers kan nie byhou met die eise wat hul kleinkinders aan hulle stel nie”.

["Grand parents cannot cope with their grand children's demands"].

“Groot-ouers word verplig om hul kleinkinders met 'n karige pensioen te voed, klee en op te voed”.

["Grand parents are obliged to feed, cloth and educate their grand children with a meager pension"].

“Sommige leerlinge openbaar die nodige ontsag vir groot-ouers”.

["Some learners do show the necessary respect towards their grand parents"].

“Sommige leerlinge sien hul ouers se vryhede as veroorloof”.

["Some learners take liberty of their grand parents"].

3.5.4 Professionele werkseise is te hoog

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.4 Professionele werkseise is te hoog	3.5.4.1 Onderwyserwerkdag word nie optimaal benut nie	18
	• Klasgroottes bemoeilik werk	18
	• UGO oorhaastig geïmplementeer	17
	• Klaskamer-uitleg is soms ondoeltreffend	17
	• Inklusiwiteit lyk op papier goed	15
	3.5.4.2 Onderwysers doen te veel administrasiewerk	16
	3.5.4.3 Basiese onderrigmetodes kry nuwe name	16
	3.5.4.4 Sport neem baie uit onderwyser	12
	3.5.4.5 Godsdienstebeleid is verwarrend	10

3.5.4.1 Onderwyserwerkdag word nie optimaal benut nie:

Agtien respondente het gevoel dat dikwels verander word.

“Die leerlingtalle in die verskillende klaskamers is te hoog en elke klaskamer is tot sy vermoë gevul”.

[“The numbers of learners in the different class groups are too high and each and every class room is filled to capacity”].

“Oorvol klasse lei tot oorlading van werk en dit maak die hele situasie vir ons so onhanteerbaar”.

[“Overcrowded classes lead to overload of work and this makes the whole situation so difficult to handle for us”].

“Dit neem te lank voordat plaasvervanger-onderwysers aangestel word”.

["It takes too long before substitute teachers are appointed"].

“Verandering neem tyd en daar is te veel en te gereelde veranderinge aan die kurrikulum”.

["Change takes time and there are too many and too rapid changes too the curriculum"].

“Tyd is vir ons baie beperk ten einde aan te pas en sodra ons ‘n metode snap, word dit met ‘n ander een vervang. Selfs die leerlinge kry ook al die ondruk dat ons nie weet wat ons doen nie”.

["Time is often too limited for us to adjust and as soon as we grasp a method it is replaced with a new one. Even the children are getting the impression that we do not know what we are doing"].

“Indiens-opleiding is nie effektief nie, want die aanbieder verskil van aanbieder tot aanbieder”.

["Inservice training is not effective because presentation differs from presenter to presenter"].

“Administrasie is nie altyd effektief nie, want ons moet daaraan aandag skenk ongeag ons werkslading”.

["The administration is not always effective because we have to adhere to it irrespective of our workload"].

“Ons kry gereeld beloftes van werkvermindering, maar dit bly by woorde”.

["We hear promises of work reduction on a regular base, but they are not carried out"].

“Oorvol klaskamers plus buitemuurse aktiwiteite is vermoeiend en ons stuur af op ‘n breekpunt. Meneer, ek hoop hierdie navorsing sal weerklank gee aan ons verknorsing”.

["Overcrowded classes plus extramural activities tedious and we are heading for breaking point. I sincerely hope that this study will give echo to our plight"].

“Die sewe-ure werkdag het die teenoorgestelde uitwerking op leer as wat daar aanvanklik mee bedoel was”.

["The seven-hours working day has the opposite effect on teaching to that which was initially envisaged"].

“Die meeste amptenare was nie voorheen onderwysers nie. Daarom is die gebrek aan begrip vir die onderwysers se probleme so opvallend”.

["Most officials were not educators before and that is why their lack of understanding towards teachers' plight is so obvious"].

“Ons het niks teen UGO nie, maar die implementering was nie soos jy sou verwag het nie”.

["We don't have anything against OBE but it's implementation was not as one would have expected"].

“Die Departement het nou ook die hardwerkende onderwysers bewus gemaak van werktyd, waar ons dit altyd geniet het om iets ekstra te doen”.

["The department has made hardworking teachers aware of their working time where as in the past they enjoyed it doing something extra"].

“Terwyl dit moeilik is vir onderwysers om die oorvol klasse te hanteer, maak die groot hoeveelheid papierwerk inbraak op onderrig en leer”.

["While it is difficult for teachers to handle overcrowded classes, the huge amount of paperwork imparts on teaching and learning"].

3.5.4.2 Onderwysers doen te veel administrasiewerk:

Agtien deelnemers het gevoel dat die baie administrasiewerk dit vir hulle byna onmoontlik maak om by onderrig uit te kom.

“Die baie administrasiewerk kniehalter leer, want ons kom beswaarlik by onderrig uit”.

["The huge amount of administration work affects learning negatively, because we hardly get to teaching"].

"Daar is te veel papierwerk en dit is moeilik om daarby te hou".

["There is too much paper work to be done and we cannot keep up to it"].

"Beplanning verander te dikwels en onderwysers word oorlaai".

["Planning is being changed too often and teachers are overloaded with work"].

"Onderwysers benodig in werklikheid assistente om die werkklas te kan hanteer".

["In actual fact teachers need assistants in order to cope"].

"Die kurrikulum verander te dikwels en onderwysers moet meer indienopleiding ontvang".

["The curriculum changes too frequently and must receive more inservice training"].

"Te veel veranderinge is onvermydelik en daar is nie veel alternatiewe nie".

["Too much changes are unavoidable and are no alternatives"].

"Die baie papierwerk veroorsaak chaos en dit dra by tot onderwysers se daling in moral".

["The huge amount of paper work causes chaos and it cotributes towards teachers' low morale"].

"Die administrasiewerk is heeltemal buite verband in vergeleke met onderrig".

["The administration work is totally out of proportion compared with teaching"].

3.5.4.3 Basiese onderrigmetodes kry nuwe name:

Sewentien respondente het die mening uitgespreek dat werkwinkels onnodig lank uitgerek word.

“By ons skool is onderwysers toegewyd en hulle doen hul werk”.

["Teachers at our school are dedicated and they do there work"].

“Papierwerk maak inbreek op leer”.

["Paper work inparts on teaching"].

“Hoewel nuwe name aan bewese metodes gegee word, pas ons nog die ou basiese metodes toe. Dit is net die terminologie wat verander word”.

["Although new names are given to proved methods, we still apply the old basic methods. It is only the terminology has been changed"].

“Die werkwinkels word onnodig lank uitgerek”.

["Work shops are unnecessarily stretched"].

“Onderwysers is nie voldoende opgelei vir UGO nie”.

["Teachers are not adequately trained in OBE"].

“UOG lei nie altyd tot die gewenste uitkomste nie en die hulpmiddels is ontoereikend”.

["OBE does not always produce the desired outcomes and the teaching aid is inadequate"].

“Ons is nie in staat om die reultate te lewer nie”.

["We are unable to produce"].

3.5.4.4 Sport tap baie van die onderwyser se energie:

Sewentien respondente het gevoel dat sportafrigting maak op onderrig.

“Sport is noodsaaklik vir die kind se ontwikkeling; daarom beoefen ons dit op ‘n klein skaal”.

["Sports is necessary for the development of the child and that why we do it on a small scale"].

“Ons neem nie deel nie, want dit gaan met groot verantwoordelikheid gepaard en die ouers stel nie veel belang nie”.

["We do not tak part bacause it has become a big responsibilty and parents are not interested"].

“Die prosedures demp onderwysers se geesdrif”.

["The procedures quench the teachers' zest"].

“Daar is geen sportfasiliteite by ons skool nie. Kinders speel op dore grond”.

["There is no sports ficilities at our school and children play on bare grounds"].

“Sport is ‘n verkwisting van tyd, want ouers woon dit nie by nie”.

["Sports is a waste of time because parents doe not attend"].

“Onderwysers kan nie op hul leer-areas konsentreer en aan sport deel neem nie”.

["Teachers cannot concentrate on their learning areas and take part in sports as well"].

“Daar moet voorsiening gemaak word vir die aanstelling van onderwysers wat in LO gespesialiseer het”.

["Provision should be made for the appointment teachers who have specialised in physical train"].

3.5.4.5 Godsdienstebeleid is verwarrend:

Sestien respondente het te kenne gegee dat Godsdienste nie verpligtend is nie, maar dat hulle mekaar se gelowe respekteer.

“Ons gaan voort met die aanbieding van godsdiens by ons skool aangesien dit deur die ouers onderskryf word”.

["We carry on with the religious services because it is subscribed by the parents"].

“Niemand word gedwing om by byeenkomste te bid nie, maar almal moet teenwoordig wees, omdat afkondigings ook hier gedoen word en niemand het ooit gekla nie”.

["Nobody is obliged to pray at assemblies but everyone must be present, because announcements are made here and nobody has ever complained"].

3.5.5 Leerlinge voel toenemend onseker

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.5 Leerlinge voel toenemend onseker	3.5.5.1 Leerlinge smag na bestendigheid	5
	3.5.5.2 Leerlinge hanteer toeskietlike wette moeilik	4

3.5.5.1 Leerlinge smag na bestendigheid:

Sewentien respondente het gevoel dat sommige ouers swak voorbeelde aan die kinders stel.

“Leerlinge is verward, want hulle kan nie tussen reg en verkeerd onderskei nie”.

["Learners are confused because they cannot distinguish between wrong and ritght"].

“Sommige leerlinge word goed opgevoed tuis, maar hulle sien ook hoe kom ander weg met verkeerde optredes”.

["Some learners are brought up well at home but can see how others escape with unacceptable actions"].

“Die leerlinge weet dat hulle nie meer geslaan mag word nie. Daarom tree hulle onseker op”.

["Learners know that they cannot be punished and they act uncertain as a result"].

“Sommige leerlinge toon wel begrip vir die onderwyser”.

["There are learners who understand the circumstances of the teacher"].

3.5.5.2 Leerlinge hanteer liberale wette moeilik:

Agtien respondente het gevoel dat leerlinge groter verantwoordelikheid aanvaar vir hul optredes.

“Leerlinge besef nie dat regte gepaard gaan met verantwoordelikheid nie”.

["Learners do not realise that rights go hand in hand with responsibilities"].

“Leerlinge verwar liberalisme met onbeskoftheid teenoor ander”.

["Learners confuse liberalism with rudeness towards others"].

“Leerlinge benodig meer skoling oor hul regte”.

["Learners need to be schooled about their rights"].

3.5.6 Onderwysers se welstand gaan agteruit

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	RESPONDENTE n = 28
3.5.6 Onderwysers se welstand gaan agteruit	3.5.6.1 Negatiewe effek op emosies	19
	• Onderwysers voel magteloos	18
	• Onderwysers ervaar skuldgevoelens	17
	3.5.6.2 Negatiewe effek op huislike lewe	18
	• Affekteer verhoudinge tuis	15
	• Huishoudings word afgeskeep	15
	3.5.6.3 Negatiewe effek op fisieke toestand	18
	3.5.6.4 Negatiewe effek op persoonlike verhoudings	16
	• Affekteer persoonlike lewens	10
	• Affekteer verhoudinge met kollegas	15
3.5.6.5 Negatiewe effek op onderwyser-veerkrag	17	

3.5.6.1 Negatiewe effek op hul emosies

Negentien respondente het die mening uitgespreek dat hulle magteloos voel en nie beheer het oor die situasie in skole nie.

“Onderwysers kry nie die erkenning wat hulle verdien nie”.

["Teachers do not get the recognition they deserve"].

“Onderwysers se roeping is met kinders te werk en ons versak dit as ons in die uitvoering daarvan gestrem word”.

["Teaching children is a calling and we feel guilty if we cannot live to that calling"].

“Die nadelige toestande binne die onderwys is besig om ons in te haal”.

["The bad circumstances in teaching is catching up with us"].

“Leerlinge maak misbruik van hul regte ten koste van onderwysers”.

["Learners abuse their rights at the cost of teachers"].

“Die skoolbeleid is te toegeeflik teenoor leerlinge en te hard op onderwysers”.

["The school's act is too lenient towards learners and too harsh on teachers"].

“Onderwysers vra vir 'n beperkte lyfstraf”.

["Teachers call for a limited corporal punishment"].

“Die leerlinge se onwilligheid om saam te werk, frustreer die onderwysers”.

["The learners' unwillingness to co-operate frustrates teachers"].

“Ons het geen mag om leerlinge na ondersteuningsdienste te stuur nie en dan moet ons maar opgeskeep sit met hulle”.

["We do not have the power to send children to support services and than we are at a loose end"].

“Die magteloosheid wat ons by skole ervaar, is bitter frustrerend”.

["The powerlessness we experience at school is very frustrating"].

“Leerlinge tree dikwels aggressief op teenoor onderwysers en onderwysers neem risiko's as hulle by die skool is”.

["Learners frequently act against teachers and the teachers are taking risks when they are at school"].

“Die baie administrasie werk gee spanning”.

["The administration work causes tension"].

3.5.6.2 Negatiewe effek op hul huislike lewe

Agtien deelnemers het gevoel dat hul verhoudinge met ander agteruit gaan as gevolg van werkdruk

“Die werk affekteer huishoudelike verhoudinge en ons is ook maar net mense”.

["The work affects domestic relations and we are but human beings"].

“Onderwysers het 'n behoefte aan opleiding om die die aanslae op hul welstand te kan weerstaan”.

["Teachers have a need for training to withstand the negative onslaught on their well-being"].

“Onderwysers benodig meer veerkrag teen afbrekende optredes”.

["Teachers need more resilience against destructive acts"].

“Die kinders se ongehoorsaamheid dra beslis by tot 'n sosiale euwel”.

["The children's disobedience contrabutes to a social evil indeed"].

3.5.6.3 Negatiewe effek op hul fisieke toestande

Sewentien responsente het gevoel dat hul gesondheid kwyn.

“Die onderwysers se gesondheid is op die spel en daar sal gou plan gemaak moet word om die situasie om te draai”.

["The health of the teachers is at stake and plans must created soon to turn the situation around"].

“Stres kom soos 'n dief. Net die feit dat ons hieroor praat, gee ons geleentheid om 'n bestekopname te maak. Ons kla altyd oor fisiese pyne en swak konsentrasie sonder dat ons agter kom dat dit die gevolge van stres is. Wat van die duisende ander onderwysers daar buite?”.

["Stress comes like a thief. The mere fact that we talk about it gives an opportunity to quantify survey. We used to complain about physical pain and low concentration without realising that it is the result of stress. What about the thousands of teachers out there?"]

"Emosionele probleme lei tot fisieke probleme en omgekeerd en so lei dit tot 'n nimmereindigende bose kringloop".

["Emotional problems give rise to physical problems and vice versa and it leads to a never-ending vicious circle"].

3.5.6.4 Negatiewe effek op hul persoonlike verhoudings

Sestien respondente voel dat hulle nie meer tyd vir hulself het nie.

"Ek kuier nie meer so gereeld by my vriende nie"

["I do not visit my friends as I used to do"]

"Ek verkies om tuis te bly"

["I prefer to stay at home"]

"Ek kry nie eens kans om my stokperdjies te beoefen nie"

["I do not have time for my hobbies"]

"Ek slaap my naweke om"

["I sleep accessively during week-ends"]

"My vriende sê ek is kwaad vir hulle"

["My friends think I am cross with them"]

"Ek woon nie meer openbare vergaderings by nie"

["I don't attend public meetings anymore"]

"Ek verkies om pouses in my klas te sit"

["I prefer to sit in my classroom during break"]

3.5.6.5 Negatiewe effek op veerkrag

Sewentien deelnemers voel dat hulle nie meer energie het nie.

"Die kinders maak my moeg"

["The learners are tiresome"]

"Ek sleep myself skool toe"

["I drag myself to school"]

"Ek geniet nie meer my beroep nie"

["I don't enjoy my profession anymore"]

"Iemand moet tog net help, want die kinders is veeleisend"

["Someone must help us because the children are too demanding"]

"Ons het nie meer die wilskrag om aan te gaan nie"

["We lack the wilpower to carry on"]

"Die onderwys het ons kragte getap"

["Teaching has drained our energy"]

AANHANGSEL A

VERTROUOLIKHEIDSVERSLAG VERTROUOLIKHEIDSOOREENKOMS

TITEL: "DIE BELEEFDE EISE EN BEHOEFTE VAN PRIMÊRE SKOOLONDERWYSERS: RIGLYNE VIR ONDERWYSER-ONDERSTEUNING VIR DIE BEVORDERING VAN WELSTAND".

Hiermee onderneem ek, as navorser, om alle inligting wat op hierdie vorm en meegaande vraelys verstrek word, asook alle sake bespreek tydens die fokusgroep-onderhoudvoering as hoogs vertroulik en konfidensieel te hanteer. Geen inligting verstrek tydens onderhoudvoering mag/sal teen 'n persoon gebruik word om haar/hom leed aan te doen of in enige mate te na te kom nie, hetsy fisies, psigies, emosioneel of sosiaal.

.....

N. Phooko
(Navorser)

.....

Datum

Ek, as onderwyser verbonde aan die Primêre Skool, is vertrouwd met die doel van die navorsing, asook wat van my verwag word tydens die fokusgroep-onderhoudvoering. Ek onderneem om alle sake bespreek tydens die fokusgroep-onderhoudvoering as hoogs vertroulik te hanteer. Ek onderneem verder om geen inligting verstrek deur 'n persoon tydens onderhoudvoering teen hom/haar te gebruik om die persoon leed aan te doen of in enige mate te na te kom nie, hetsy fisies, psigies, emosioneel of sosiaal.

Naam:

.....

Handtekening van Onderwyser

.....

Datum

	20 – 30 jaar	31 – 40 jaar	41 – 50 jaar	51 – 60 jaar
Manlike deelnemers				
Vroulike deelnemers				

ANNEXURE A

**CONFIDENTIALITY REPORT
CONFIDENTIALITY AGREEMENT**

TITLE: “The experienced demands and needs of primary educators: Guidelines for educator support for the advancement of wellness”.

I, as the researcher, undertake that all the information which appear on this form and which will be given in the accompanying questionnaire as well as all matters raised during the discussions with the focusgroup will be handled with the strictest confidentiality. No information may/will be held against a person to harm him/her in any way either physycally, psychologically, emotionally or socially.

.....

.....

N. PHOOKO

Date

I, as a teacher at a Primary School in North West, am conversant with the aim of the research as well as what is expected of me during the focusgroup discussion. I undertake to handle all matters that might arise during the discussion as highly confidential. I further undertake not to use information given during the research against a person to harm him/her in any way either physically, psychologically, emotionally or socially.

NAME:

.....

.....

Signature (Teacher).

Date

	20 – 30 years	31 – 40 years	41 – 50 years	51 – 60 years
Male teachers				
Female teachers				

AANHANGSEL B

FOKUSGROEP: ONDERHOUDVOERING MET ONDERWYSERS VERBONDE AAN PRIMÊRE SKOLE.

Geslag:

Ouderdom:

Posvlak:

Ons weet dat onderwysers deesdae baie druk beleef en dat daar baie eise aan hulle gestel word. Die volgende drie vrae sal deur middel van onderhoudvoering in die onderskeie fokusgroepe aan die onderwysers gestel word:

Vraag 1: Watter eise wat jy as problematies ervaar, beleef jy as onderwyser?

Vraag 2: Hoe affekteer dié eise jou welstand?

Vraag 3: Watter behoefte het jy aan onderwyserondersteuning?

Question 1: Which demands do you experience as problematic as a teacher?

Question 2: How do these demands influence your promotion of wellness?

Question 3: Which needs do you experience in educator support?

AANHANGSEL C

AANSOEKBRIEF AAN DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

Mr. Nehemiah Phooko

P.O. BOX 1911

Kroonstad

9500

22 November 2005

For Attention: Dr. S.H. Mvula
Department of Education
Private Bag X1256
Potchefstroom
2520

Dear doctor Mvula

PERMISSION: RESEARCH WITHIN THE POTCHEFSTROOM DISTRICT

I am at present a student at the North West University, currently enrolled for my M.Ed. degree. Dr. Tiaan Kirsten is my supervisor. My humble request to you is to give me permission to do research in the Potchefstroom District with regard to the topic as set out in my research proposal. The title of my proposed study is:

The experienced demands and needs of primary school educators: guidelines for educator support for the promotion of wellness.

I am of the opinion that the Department of Education will benefit from the research to be done seeing that the topic is relevant and has an influence on all stakeholders within the education system at schools. Therefore I would like to request permission to do the research within the Potchefstroom District.

Thanking you in anticipation

Yours in service

NEHEMIAH PHOOKO (STUDENT NUMBER: 10643591)

AANHANGSEL D

STAPPE WAT GEVOLG SAL WORD

- a) Afsprake word eers met die betrokke skoolhoofde gemaak om toestemming van hulle te vra om onderhoude met ongeveer ses persone per skool te voer.
- b) Kopieë van die aansoekbrief aan die Onderwysdepartement , asook die toestemmingsbrief van die Onderwysdepartement sal aan die skoolhoofde gegee word.
- c) Skoolhoofde sal versoek word om 'n lys van die personeel te verskaf waaruit name van ses onderwysers deur die onderhoudvoerder gekies sal word; met inaggenome van die gelyke verteenwoordiging wat ouderdom en geslag betref.
- d) Vra elke skoolhoof of hy/sy enige vrae het.
- e) Vra of ek 'n tyd kan kry om met die betrokke onderwysers te praat om hulle in te lig oor die navorsing.
- f) Of hy/sy asseblief die onderwysers in kennis kan stel wanneer ek met hulle kan kom praat.
- g) Ek sal die onderwysers inlig oor die studie.
- h) Ek sal hulle inlig dat daar alreeds twee soortgelyke studies gedoen is en vra dat hulle asseblief aan die navorsing sal deelneem.
- i) Spreek af oor wanneer ek met hulle sal kan kom praat (Tyd en Plek).
- j) Die navorsing sal kwalitatief wees.

BY ONDERHOUDVOERING

- a) Vra aan onderwysers of hulle enige vrae het.

- b) Maak seker of hulle gemaklik is met die navorsing.
- c) Stel dit ook aan die onderwysers dat hulle te enigertyd aan die onderhoud kan onttrek indien hulle ongemaklik voel daarmee.
- d) Gee aan elke onderwyser die vorm vir ingeligte toestemming wat deur hulle geteken moet word.

TYDENS ONDERHOUDVOERING (Ongeveer 2 ure)

- a) Sorg dat almal eers gemaklik voel voor die aanvang van die onderhoudvoering (Bied 'n koeldrank vir elkeen aan).
- b) Skakel die bandopnemer aan en vra of enige persoon 'n probleem daarmee het as ek die onderhoud opneem.
- c) Gee die versekering dat dit vertroulik hanteer sal word en dit almal vrystaan om skuilname tydens die onderhoud te gebruik.
- d) Almal sit in 'n sirkel tydens die onderhoud: Stel die eerste vraag en begin met persoon aan my regterkant.
- e) Versker die onderwysers dat hulle weer 'n kans sal kry as hulle iets uitgelaat het.
- f) Na afhandeling van die eerste vraag sal onderwysers gevra word of enige persoon iets wil byvoeg.
- g) As almal tevrede is, word die prosedure met die tweede en derde vrae herhaal.
- h) Die vrae sal semi-gestruktureerd wees, dit wil sê die deelnemers kan hul insette verduidelik en toelig.
- i) Bedank almal vir hul deelname.