

**FACTOREN DIE DE WERKTEVREDENHEID VAN
DE VROUWELIJKE ONDERWIJZER IN DE
PRIMAIRE SCHOOL BEÏNVLOEDEN**

DOOR

GEKE KIEFT

B.ED.

(Christelijke Hogeschool Ede, Nederland)

**FACTOREN DIE DE WERKTEVREDENHEID VAN DE
VROUWELIJKE ONDERWIJZER IN DE PRIMAIRE
SCHOOL BEÏNVLOEDEN**

DOOR

GEKE KIEFT

B.ED.

(Christelijke Hogeschool Ede, Nederland)

Verhandeling voorgelegd voor de graad Magister Educationis in
Onderwijsbestuur aan de Noordwes-Universiteit
(Potchefstroomcampus)

Studieleider : Prof. P.C. van der Westhuizen

Hulpstudieleider : Drs. J.J. Bakker, (Christelijke Hogeschool Ede,
Nederland)

Potchefstroom, Zuid-Afrika
2005

Dankzeggingen

Mijn dank en bewondering gaan uit naar de volgende mensen:

- Prof. P.C. van der Westhuizen, voor zijn uitstekende begeleiding, zijn motiverend vermogen en zijn steun.
- Drs. J.J. Bakker, voor zijn wetenschappelijke taalkundige ondersteuning.
- Prof. J. van der Elst, voor al zijn inspanningen voor en tijdens de studie.
- Saartjie Venter, voor al de hulp die zij mij vriendelijk heeft geboden.
- Saar Du Toit, voor de technische correctheid van mijn bronnenlijst.
- Dr. Suria Ellis, voor haar hulp bij de statistische verwerking van de data.
- Rixt Kamstra, voor haar samenwerking tijdens onze studie.
- Marleen van den Brink, voor haar taalkundige ondersteuning.
- Dr. P.P. de Bruyn en Dhr. W. Mothupi, voor hun hulp bij het empirisch onderzoek.
- Marlene Wiggill en Marry Lalle, voor hun zoektochten in de bibliotheek.
- Alle schoolhoofden en de respondenten van de deelnemende scholen.
- Mijn ouders, familie en vrienden, voor hun liefde en steun.

Opsomming

Trefwoorden: werktevredenheid, werkmotivatie, werkstress, vrouwelijke onderwijzer, kwaliteit van werklevens.

In dit onderzoek is onderzocht welke factoren de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden, waarbij een drietal doelen zijn bepaald:

1. Om uit de literatuur te bepalen wat de aard van werktevredenheid is.
2. Om uit de literatuur te bepalen welke factoren de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden.
3. Om door middel van een empirisch onderzoek te bepalen in welke mate de vrouwelijke onderwijzer tevreden is met haar werk en welke factoren haar werktevredenheid beïnvloeden.

Nadat de aard van werktevredenheid was bepaald vanuit de literatuur evenals de factoren die de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden, is een vragenlijst opgesteld. Vanuit het literatuuroverzicht blijkt dat de factoren zijn op te delen in de volgende categorieën: factoren in de persoon zelf, factoren in de klas, factoren in de werksituatie evenals factoren in de gemeenschap. De studiepopulatie bestaat uit vrouwelijke onderwijzers, werkzaam op primaire scholen in het district Potchefstroom. Alle vrouwen op posvlak 1, werkzaam op scholen met meer dan 500 leerlingen werd gevraagd mee te werken aan het onderzoek. Het empirische onderzoek heeft aangetoond dat de factoren die de grootste invloed hebben op werktevredenheid zich buiten de klas bevinden, in de werksituatie, buiten de klas. Het lage salaris heeft een grote invloed op de werktevredenheid evenals verhoudingen met leerlingen, collega's en het schoolhoofd. Een minder belangrijke factor voor vrouwelijke onderwijzers in de primaire school, is dat hun gezin een bevorderingshindernis zou zijn en dat zij geïntimideerd zouden worden door leerlingen. Vrouwelijke onderwijzers die lesgeven op scholen met voornamelijk zwarte leerlingen ervaren minder werktevredenheid dan vrouwen die lesgeven op scholen met voornamelijk blanke leerlingen.

Summary

Keywords: job satisfaction, job motivation, job stress, female, teacher and quality of working life.

This research is about the factors that influence job satisfaction amongst female teachers in primary schools. Three goals have been set:

1. To determine the nature of job satisfaction from the literature.
2. To determine the factors that influence female teachers' job satisfaction from the literature.
3. To determine through empirical research to what extent female teachers experience job satisfaction and which factors influence her job satisfaction.

After the nature of job satisfaction was determined from the literature as well as the factors that influence job satisfaction, a questionnaire has been developed. From the literature overview it appears that the factors that influence job satisfaction can be divided in four categories: factors within the person, factors within the classroom, factors within the work situation and factors within the community. The population consists of female teachers, working at primary schools in the Potchefstroom District. All women, working at post level 1, at schools with 500 or more learners have been asked to contribute to this research. The empirical part of the research showed that the factors within the work situation influence job satisfaction most, the factors outside of the classroom. The low payment is one of the factors that contribute to teachers' job dissatisfaction. The relationship to learners, parents and principals also influences the job satisfaction of the female teachers. Less important for female teachers at primary schools is the fact that the family would be a barrier for their promotion. Intimidation by learners in the school is not an influential factor either. Female teachers working at schools attended by predominantly black learners experience less job satisfaction than their colleagues working at schools attended by predominantly white learners.

INHOUDSOPGAVE

	Pagina
HOOFDSTUK 1 ORIËNTATIE	
1.1 INTRODUCTIE	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	2
1.3 ONDERZOEKSDOELEN	5
1.4 ONDERZOEKSMETHODES	5
1.5 HOOFDSTUKKENINDELING	6
1.6 CONCLUSIE EN SAMENVATTING	6
HOOFDSTUK 2 DE AARD VAN WERKTEVREDENHEID	
2.1 INLEIDING	7
2.2 CONTEXTUALISERING	7
2.3 BEGRIPSOMSCHRIJVING	10
2.3.1 Werktevredenheid	10
2.3.2 Werkmotivatie	12
2.3.3 Werkstress	13
2.3.4 Werkprestatie	15
2.4 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN WERKMOTIVATIE	16
2.5 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN ROLCONFLICT	21
2.6 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN BEVORDERING	25
2.7 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN WERKSTRESS	29
2.7.1 Stressfactoren	30
2.7.2 Manifestatie van stress	32
2.7.3 Burnout	32
2.8 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN WERKPRESTATIE	33
2.9 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN INDIVIDUELE VERSCHILLEN	35
2.10 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN LEVENSBEVREDIGING	37
2.11 SAMENVATTING	39

HOOFDSTUK 3	FACTOREN DIE DE WERKTEVREDENHEID VAN DE VROUWELIJKE ONDERWIJZER BEINVLOEDEN	
3.1	INLEIDING	40
3.2	FACTOREN DIE DE WERKTEVREDENHEID VAN DE VROUWELIJKE ONDERWIJZER BEINVLOEDEN	40
3.3	FACTOREN IN DE PERSOON ZELF	41
3.3.1	Rolconflict	41
3.3.2	Stress	42
3.3.3	Prestatiebehoefte	43
3.3.4	Persoonlijke en professionele doelen	44
3.3.5	Behoeftte aan autonomie en verantwoordelijkheid	45
3.3.6	Erkenning	46
3.3.7	Moraal	48
3.4	FACTOREN IN DE KLAS	49
3.4.1	Uitkomst Gebaseerd Onderwijs	49
3.4.2	Multiculturele school	51
3.4.3	Discipline	53
3.4.4	Veiligheid	55
3.4.5	Onderwijsleersituatie	56
	• Onderwijsmiddelen	56
	• Klasgrootte	57
3.4.6	Verhouding met leerlingen	58
3.4.7	Werkdruk	59
3.4.8	HIV/Aids	60
3.5	FACTOREN IN DE WERKSITUATIE	62
3.5.1	Fysische werkomstandigheden	62
3.5.2	Fysische faciliteiten	63
3.5.3	Interpersoonlijke verhoudingen	64
	• Verhouding met ouders	64
	• Personeelsverhoudingen	65
	• Verhouding met bestuurders	66
3.5.4	Werkonzekerheid	67
3.5.5	Leiderschapsstijl	68
	• Terugkoppeling	69
	• Deelnemende besluitvorming	70
3.5.6	Salaris	72
3.5.7	Communicatie	73
3.5.8	Onderwijsverstoringen	74
3.5.9	Discriminatie	76
3.5.10	Professionele ontwikkeling	77
	• Bevorderingsmogelijkheden	77
	• Ondergekwalficeerd personeel	78

INHOUDSOPGAVE (VERVOLG)

Pagina

3.6 FACTOREN IN DE GEMEENSCHAP	79
3.6.1 Betrokkenheid van de gemeenschap	79
3.6.2 Politiek klimaat	81
3.6.3 Socio-economisch klimaat	82

3.7 SAMENVATTING

HOOFDSTUK 4 EMPIRISCH ONDERZOEK

4.1	INLEIDING	84
4.2	ONDERZOEKSONTWERP	84
4.2.1	Het doel van empirisch onderzoek	84
4.2.2	De vragenlijst als meetinstrument	84
4.2.3	Voordelen en nadelen van gestructureerde vragenlijsten als onderzoeksmethode	86
4.2.4	Vereisten van een vragenlijst	87
4.2.5	Structuur van de vragenlijst	88
4.2.6	Loodsonderzoek	89
4.2.7	Populatie en steekproef	89
4.2.8	Administratieve procedures	91
4.2.9	Statistische technieken	91
4.3	INTERPRETATIE VAN DATA	93
4.3.1	Inleiding	93
4.3.2	Algemene gegevens	94
4.3.3	Methodologie	98
4.3.4	Factoren in de persoon zelf	98
4.3.5	Factoren in de klas	106
4.3.6	Factoren in de werksituatie	121
4.3.7	Factoren in de gemeenschap	135
4.3.8	Gemiddelde werktevredenheid	139
4.3.9	Interpretatie van data ten opzichte van de open vraag	139
4.3.10	De praktische betekenisvolle verschillen (d-waardes) in algemene werktevredenheid ten opzichte van de algemene gegevens	141
4.3.10.1	Leeftijd en werktevredenheid	141
4.3.10.2	Aantal jaren ervaring en werktevredenheid	142
4.3.10.3	Kwalificaties en werktevredenheid	143
4.3.10.4	Aantal leerlingen in de school en werktevredenheid	143
4.3.10.5	Aantal onderwijzers in de school en werktevredenheid	144
4.3.10.6	Huidskleur van de leerlingen en werktevredenheid	145
4.3.10.7	Huwelijkse staat, kinderen en werktevredenheid	146
4.3.10.8	Opmerking	147
4.4	SAMENVATTING	148

HOOFDSTUK 5 SAMENVATTING, BEVINDINGEN EN AANBEVELINGEN

5.1	INLEIDING	149
5.2	SAMENVATTING	149
5.3	BEVINDINGEN	150
5.3.1	Bevindingen met betrekking tot onderzoeksdoel 1	150
5.3.2	Bevindingen met betrekking tot onderzoeksdoel 2	151
5.3.3	Bevindingen met betrekking tot onderzoeksdoel 3	151
5.4	AANBEVELINGEN	154
5.4.1	Aanbeveling 1	154
5.4.2	Aanbeveling 2	155
5.4.3	Aanbeveling voor verder onderzoek	155
5.5	CONCLUSIE	156
	BIBLIOGRAFIE	157
	BIJLAGES	167
A	: Vragenlijst	
B	: Toestemming Noord West Departement van Onderwijs	

LIJST VAN TABELLEN

	Pagina
Tabel 4.1 Samenstelling van de studiepopulatie	90
Tabel 4.2 Responsratio	90
Tabel 4.3 Cronbach Alpha-coëfficiënt	92
Tabel 4.4 Algemene gegevens	95
Tabel 4.5 Factoren in de persoon zelf	99
Tabel 4.6 Factoren in de klas	107
Tabel 4.7 Factoren in de werksituatie	122
Tabel 4.8 Factoren in de gemeenschap	136
Tabel 4.9 Gemiddelde werktevredenheid van de vier categorieën	139
Tabel 4.10 Categorisering van antwoorden op de open vraag	140
Tabel 4.11 Praktische betekenisvolheid ten opzichte van werktevredenheid en het aantal jaren onderwijservaring	142
Tabel 4.12 Praktische betekenisvolheid ten opzichte van werktevredenheid en de huidskleur van de leerlingen	145
Tabel 5.1 Factoren die de meeste invloed hebben op werktevredenheid	153
Tabel 5.2 Factoren die de minste invloed hebben op werktevredenheid	154

LIJST VAN FIGUREN

	Pagina
Figuur 2.1 Werktevredenheid in context	10
Figuur 2.2 De relatie tussen stress en werkprestatie en werktevredenheid	30

HOOFDSTUK 1

ORIËNTATIE

1.1 INTRODUCTIE

Dit onderzoek is uitgevoerd om te bepalen in welke mate vrouwelijke onderwijzers in primaire scholen werktevredenheid ervaren en welke factoren hun werktevredenheid beïnvloeden.

In dit hoofdstuk wordt de probleemstelling besproken evenals het belang van het onderzoek. De literatuurstudie en het empirische onderzoek worden ook beschreven.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Het gehalte van werklevens en de opvoeder zijn beleving van het organisatieklimaat in de school is al voor meer dan twee decennia het focuspunt van onderzoek (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Mentz, 2002; Mentz, 2003). Een belangrijk aspect van het gehalte van werklevens en organisatieklimaat is werktevredenheid.

Werktevredenheid blijkt wereldwijd een probleem te zijn in de onderwijssector (Borg, Riding & Falzon, 1991; Frase & Sorenson, 1992). Vanaf 1990 zijn er al diverse internationale studies uitgevoerd in dit verband (Wisniewski, 1990; Culver, Wolfe & Cross, 1990; Riseborough & Poppleton, 1990; Borg *et al.*, 1991; Chaplain, 1995; Perie & Baker, 1997; Sargent & Hannum, 2003). Ook in Zuid-Afrika is onderzoek gedaan naar werktevredenheid van onderwijzers (Hillebrand, 1989; Alhassan, 1990; Van Zyl & Pietersen, 1999; Kok & Van der Westhuizen, 2003; De Beer, 2004).

Volgens statistieken van het Departement van Onderwijs (2003a:19-21) blijkt dat op nationaal vlak 65,8% van de onderwijzers vrouw is. In de Noord West Provincie

(in Zuid-Afrika *Noordwes Provinsie* genoemd), is dit aandeel 66,2% en specifiek in het district Potchefstroom eveneens 66,2% van het totale onderwijskorps. Het lijkt daarom noodzakelijk onderzoek in te stellen naar de beleving van werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Dit is dan ook de reden dat de onderwijzeres in de primaire school in het district Potchefstroom als populatie is gekozen; zij heeft een aandeel van 66,2% van de onderwijzers op *posvlak* 1; onderwijzers die nog niet zijn bevorderd.

In de RSA is onderzoek over werkmotivatatie van specifiek de onderwijzeres door Hillebrand (1989) ondernomen. Hij (Hillebrand, 1989:181-189) heeft ondervonden dat een aantal factoren bijdragen tot werkontevredenheid. Bijvoorbeeld:

- de behoefte aan een goed en eerlijk salaris (dit is een wereldwijd probleem)
- er is geen kans op bevordering
- de onderwijzer heeft een negatieve houding ten opzichte van administratief werk
- de werklast is te hoog
- leerlingen zijn niet gemotiveerd
- de onderwijzeres heeft een dubbele baan; huisvrouw en onderwijzeres, dit zorgt voor extra belasting in de werksituatie
- onderwijzers krijgen te weinig erkenning voor hun werk

In 1994 heeft Du Toit onderzoek gedaan naar de bestuursfactoren die de werktevredenheid van de zwarte onderwijzeres beïnvloeden. Zij (Du Toit, 1994:107-111) heeft ondervonden dat de volgende factoren bijdragen tot werkontevredenheid:

- slechte werkomstandigheden
- onveiligheid
- gebrek aan persoonlijke erkenning
- eigen verantwoordelijkheid is te klein

Overeenkomende factoren waren:

- een hoge werklast
- geen kansen op bevordering
- een te laag salaris

Hillebrand en Du Toit hebben beiden echter hun onderzoek verricht in de 'sekondêre skool'. Er is dus nog geen onderzoek gedaan naar de werktevredenheid van de onderwijzeres in de primaire school. Ook zijn beide onderzoeken verricht vóór de eerste democratische verkiezingen in 1994.

Ook zijn er voor 1994 andere onderzoeken in de RSA over werktevredenheid gedaan (Els, 1989; Ferreira, 1991; Steyn, 1990 & 1992). Deze studies hebben echter ook niet gefocust op de vrouwelijke onderwijzer.

Sinds 1994 heeft het onderwijsstelsel in de RSA vele veranderingen ondergaan. Hiervoor telde dit land nog 17 verschillende onderwijsdepartementen, in 1999 nog slechts 9 provinciale departementen en een nationaal onderwijsdepartement. Volgens Artikel 29 van de Grondwet van Zuid-Afrika (ZA, 1996) heeft iedereen recht op basisonderwijs. Hetzelfde artikel bepaalt dat elk persoon recht heeft op onderwijs in de taal van zijn/haar keuze, indien redelijkerwijs praktisch. Ook is in het jaar dat de Grondwet van kracht werd (1996), de lijfstraf in scholen afgeschaft.

Deze veranderingen binnen het onderwijsstelsel hebben een grote invloed gehad op de werksituatie van Zuid-Afrikaanse onderwijzers. Resultaten van een onderzoek van Booyse en Swanepoel (1999) naar de impact van de onderwijsveranderingen op het arbeidsleven van de Zuid-Afrikaanse onderwijzers, wijzen het volgende uit; veranderingen ten opzichte van de onderwijsmethode hebben hun werk het meest beïnvloed. Bijna 81% van de respondenten is van mening dat hun werk intens geraakt is door de veranderingen, bijna 55% van hen zegt dat deze veranderingen een negatieve invloed hebben gehad op hun professionele ontwikkeling.

Vanaf 1994 zijn er ook verscheidene studies ondernomen naar factoren die aanleiding geven tot werktevredenheid, bijvoorbeeld Xaba (1996), Steyn en Van Wyk (1999), Van Zyl en Pietersen (1999), Mentz (2002) en De Beer (2004). Niet een van deze studies heeft echter expliciet gefocust op factoren die de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden.

Uit bovenstaande studies, evenals uit andere onderzoeken (bijv. Smit, 2002; Kok & Van der Westhuizen, 2003) is gebleken dat veel factoren een rol spelen bij werktevredenheid van onderwijzers, deze zijn onder te verdelen in verschillende categorieën:

- factoren in de onderwijzer zelf
- factoren die verband houden met de situatie in de klas
- factoren die verband houden met de werksituatie
- factoren in de gemeenschap

Het blijkt echter dat er nieuwe factoren naar voren zijn gekomen die een rol kunnen spelen bij werkbevrediging bij onderwijzers in het algemeen. Factoren die voor 1994 niet geïdentificeerd zijn (Mentz, 2002):

- de nieuwe situatie in het onderwijs sinds 1996 (deze veroorzaakt onzekerheid)
- ondersteuning door schoolhoofden en collega's (hier is gebrek aan)
- het organisatieklimaat van de school (afwezigheid van een positieve schoolcultuur)

De Beer (2004:124) noemt in haar verhandeling dat totale werktevredenheid *niet* aanwezig is bij Afrikaanstalige opvoeders. Volgens haar betekent dit dat opvoeders voelen dat hun persoonlijke onderwijsbehoeftes niet in acht worden genomen, hun professionele status aangetast wordt en dat zij geen positief vooruitzicht voor beroepsbevordering zien.

Uit de voorafgaande beredenering blijkt het nodig te zijn om onderzoek in te stellen naar in welke mate verschillende factoren nu, in 2004, aanleiding geven tot werktevredenheid en dan specifiek bij de vrouwelijke onderwijzer.

Op grond van bovengenoemde kan de probleemvraag van dit onderzoek als volgt geformuleerd worden:

Welke factoren spelen een rol bij de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer in de primaire school?

1.3 ONDERZOEKSDOELEN

- Doelwit 1: Om uit de literatuur te bepalen wat de aard van de werktevredenheid is.
- Doelwit 2: Om uit de literatuur te bepalen welke factoren de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden.
- Doelwit 3: Om door middel van een empirisch onderzoek te bepalen in welke mate de vrouwelijke onderwijzer tevreden is met haar werk en welke factoren haar werktevredenheid beïnvloeden.

1.4 ONDERZOEKSMETHODES

1.4.1 De literatuurstudie

Verschillende zoektochten zijn ondernomen: Nexus; Sabinet SACAT (boeken in Zuid-Afrika); EBSCO-host (ERIC & Academic Search Premier); RSAT-database (Zuid-Afrikaanse tijdschriftartikelen). De sleutelwoorden die gebruikt zijn bij deze zoektochten zijn de volgende: *job satisfaction*, *job motivation*, *job stress*, *female teacher* en *quality of working life*.

1.4.2 Het empirische onderzoek

Vragenlijst

- Doel: Het doel van de vragenlijst is om vast te stellen in welke mate de onderwijzeres tevreden is met haar werk en om te bepalen welke factoren invloed hebben op haar werktevredenheid. Dit wordt uitgevoerd om uiteindelijk rangordes en de frequentie van de resultaten van de respondenten te bepalen.
- Herkomst: De vragenlijst is gebaseerd op de literatuur en bestaande vragenlijsten ten opzichte van de vrouw, van Hillebrand (1989), Du Toit (1994) en De Beer (2004). Vanuit deze bronnen wordt een nieuwe vragenlijst ontwikkeld.

- **Structuur:** Er wordt gebruik gemaakt van een gestructureerde vragenlijst en een Likert schaal. De vragenlijst zal onderworpen worden aan de normale procedure ten einde de geldigheid en de betrouwbaarheid te bepalen.

Populatie en steekproef

De populatie bestaat uit vrouwelijke onderwijzers, werkzaam op primaire scholen in het district Potchefstroom. Alle primaire scholen met meer dan 500 leerlingen worden gevraagd mee te werken aan het onderzoek. In totaal zijn dit 25 scholen, Afrikaanstalige en Engelstalige. Per school zal aan alle vrouwelijke onderwijzers werkzaam op *posvlak* 1, worden gevraagd deel te nemen aan het onderzoek.

Statistische verwerking

De effectgrootte en standaardafwijking, zowel als de frequentie van de resultaten zullen worden berekend. Dus er wordt slechts beschrijvende statistiek gebruikt.

1.5 HOOFDSTUKKENINDELING

Hoofdstuk 1: Oriëntatie

Hoofdstuk 2: De aard van werktevredenheid

Hoofdstuk 3: Factoren die de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden

Hoofdstuk 4: Empirisch onderzoek

Hoofdstuk 5: Samenvatting, bevindingen en aanbevelingen

1.6 CONCLUSIE EN SAMENVATTING

Dit onderzoek stelt in de eerste plaats de factoren vast die een rol spelen in het ervaren van werktevredenheid of werkontevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Door een literatuurstudie zijn de factoren, die werktevredenheid kunnen beïnvloeden, in een vragenlijst verwerkt. Deze vragenlijst is verstrekt aan vrouwelijke onderwijzers in primaire scholen in het district Potchefstroom, om te bepalen in welke mate zij werktevredenheid ervaren en welke factoren hierbij van invloed zijn.

HOOFDSTUK 2

DE AARD VAN WERKTEVREDENHEID

2.1 INLEIDING

Om goed onderzoek te kunnen doen naar de mate van werktevredenheid bij vrouwelijke onderwijzers, is het nodig om eerst de aard van werktevredenheid te onderzoeken in de literatuur.

In dit hoofdstuk wordt een algemeen overzicht gegeven van de aard van werktevredenheid. Eerst wordt het begrip in zijn context geplaatst en worden de begrippen werktevredenheid, werkmotivatie, werkstress en werkprestatie besproken. Verder wordt er aandacht gegeven aan de verschillende verbanden tussen werktevredenheid en bijvoorbeeld werkmotivatie, rolconflicten en werkstress.

Omdat het onderzoek wordt verricht met het oog op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer, wordt gekeken naar factoren die de werktevredenheid van de vrouw beïnvloeden.

2.2 CONTEXTUALISERING

Het begrip werktevredenheid is een onderdeel van een grotere context. Samen met werkmotivatie, werkstress en werkprestatie heeft werktevredenheid invloed op de organisatiecultuur, het organisatieklimaat, het gehalte van werklevens en de gezondheid van een organisatie.

De omschrijving van de begrippen werktevredenheid, werkmotivatie, werkstress en werkprestatie, zijn te lezen in paragraaf 2.3. Nu eerst de verbanden tussen werktevredenheid en de organisatiecultuur, het gehalte van werklevens, de

gezondheid van de organisatie en het organisatieklimaat. Ook de betekenis van de laatste vier begrippen wordt verduidelijkt.

De **organisatiecultuur** is het best te omschrijven als de factor die aanleiding geeft tot verschil in beleving van handelingen in verschillende organisaties, die een individueel karakter aan de school geeft (Mentz, 1990:64). De organisatiecultuur is de essentie van een organisatie, bijna te vergelijken met de persoonlijkheid van een individu. Het laat zien wat de organisatie werkelijk is, zijn missie en kernwaarden (Fincham & Rhodes, 1999). Een van de voordelen van een effectieve organisatiecultuur is, dat het de werktevredenheid en prestatie van leden van de organisatie bevordert (Swanepoel, 2003:71).

In elke organisatie, in elke school, is een bepaald klimaat aanwezig; het **organisatieklimaat**. Hiermee wordt de teamgeest in de school bedoeld en de sociale interactie tussen onderwijzers en leerlingen, tussen onderwijzers en onderwijzers en tussen leerlingen en leerlingen (Janson, 2002:134). Het organisatieklimaat heeft vooral betrekking op de geest of atmosfeer die in een organisatie aanwezig is en de beleving van de werkomstandigheden van leden van de organisatie (Swanepoel, 2003:47).

Gemotiveerde werknemers zorgen ervoor dat er een positief organisatieklimaat heerst. Een positief organisatieklimaat wordt geassocieerd met gemotiveerde werknemers. Dit betekent dat, wanneer het organisatieklimaat een bijdrage levert aan werkmotivatie, dit vanzelfsprekend ook in het voordeel zal zijn voor werktevredenheid aangezien motivatie bevorderend is voor werktevredenheid. Het organisatieklimaat is dus bepalend voor werktevredenheid en andersom (Van der Vyver, 1998:14; Kirsten, 2000:82; Sargent & Hannum, 2003:2).

Het **gehalte van werklevens** relateert aan de ervaringen die een werknemer heeft in de organisatie, wat zich uit in de manier waarop hij of zij onder andere het organisatieklimaat beleeft (Mentz 2003:148). Het concept 'gehalte van werklevens' kan worden samengevat door te letten op de factoren die in de organisatie aanwezig moeten zijn om een hoge mate van werktevredenheid bij de werknemer vast te kunnen stellen (Mentz, 1990:66). Er zijn veel factoren die invloed hebben

op het gehalte van werklevens en dus indirect op de werktevredenheid van de werknemer. Vandenberghe (2004:180) noemt onder andere het contact met collega's, directie, de autonomie van de onderwijzer en het beleid dat gevoerd wordt op de school.

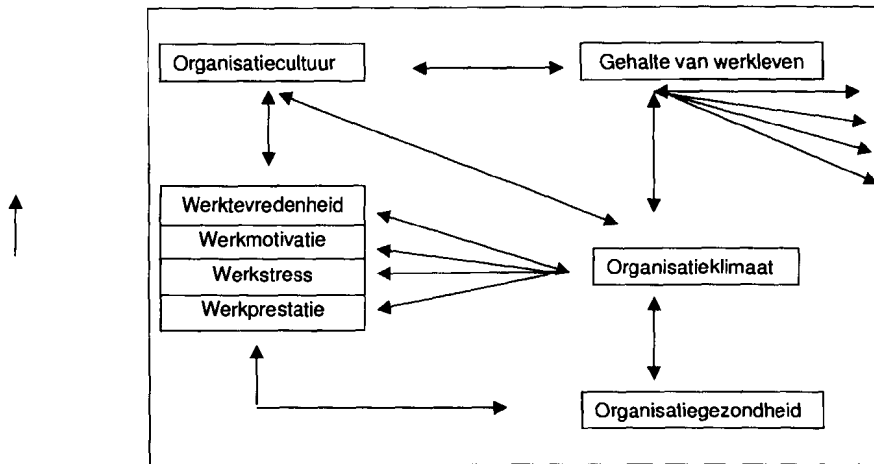
Het verband tussen de organisatiecultuur en het gehalte van werklevens is gelegen in het feit dat het *organisatieklimaat* als een van de hoofdelementen wordt beschouwd, wanneer het gaat om de bepaling van het gehalte van werklevens (Swanepoel, 2003:58-59). Het organisatieklimaat is een onderdeel van de organisatiecultuur, zodoende zijn deze begrippen duidelijk aan elkaar gerelateerd.

Ook de **gezondheid van de organisatie** is dus van belang, als laatste. Een gezonde organisatie heeft de mogelijkheid om zich staande te houden in de omgeving waarin deze zich bevindt (Mentz 2003:151). Swanepoel (2003:51) definieert organisatiegezondheid als het vermogen waarover een organisatie beschikt om te blijven voortbestaan ondanks ontwrichtende factoren van buiten de organisatie, zodat de organisatie op vastgestelde doelwitten kan blijven focussen. Een gezonde organisatie verhoogt het vlak van onderwijzerstevredenheid (Du Toit, 1994:63).

Om het hierboven genoemde te verduidelijken volgt hieronder een figuur waarin werktevredenheid in haar context wordt geplaatst.

Figuur 2.1: Werktevredenheid in context

Aangepast uit Mentz (1990:64) en Swanepoel (2003:47).



Uit Figuur 2.1 blijkt nogmaals dat werkstress, werkmotivatie en werkprestatie zeer nauw verband houden met werktevredenheid. Vervolgens worden hieronder deze begrippen gedefinieerd.

2.3 BEGRIPSOMSCHRIJVING

2.3.1 Werktevredenheid

Uit een overzicht van de literatuur blijkt dat het belangrijkste kenmerk van werktevredenheid een positief emotioneel gevoel is ten opzichte van de werksituatie (Du Toit, 1994:6; Ngidi, 1995:44; Van der Vyver, 1998:9; Steyn & Van Wijk, 1999:37). De Beer (2004:16) omschrijft het begrip wat uitvoeriger door aan werktevredenheid te refereren als een positief gevoel dat verkregen wordt indien waardering wordt ontvangen voor het werk dat die persoon heeft verricht.

Steyn (1990:50) definieert werktevredenheid van de onderwijzer als de persoonlijke evaluatie van een scala aan aspecten in de onderwijsprofessie, die kan leiden tot vervulling van zijn behoeftes en het ervaren van tevredenheid en welzijn.

Werktevredenheid van de onderwijzer kan geassocieerd worden met drie factoren;

- gemeenschapsfactoren,
- schoolmilieu/-omgeving en de
- achtergrond van de onderwijzer (Sargent & Hannum, 2003:2).

Onderwijzers zijn namelijk meer tevreden in gemeenschappen met grotere economische en sociale bronnen en op locaties die minder afgelegen zijn. Ook op scholen die een betere economische toestand kennen, die groter zijn en meer kansen hebben op professionele groei, zijn onderwijzers meer tevreden (Sargent & Hannum, 2003:2).

Deze drie factoren omvatten echter niet al de associaties die er zijn omtrent werktevredenheid. Werktevredenheid refereert namelijk ook aan wat mensen waarderen en niet waarderen in hun werk, hoe zij denken over hun werk en wat hun individuele houding is ten opzichte van hun werk (Nkonka, 1999:7). Volgens Vandenberghe (2004:180) ervaren onderwijzers pas tevredenheid als zij zelf tevreden zijn over hun persoonlijk geleverde inspanningen en als de leerlingen betrokken zijn bij de les.

In scholen waar een goed organisatieklimaat heerst en waar het samenwerken tussen verschillende onderwijzers wordt ondersteund, ervaren onderwijzers een grotere mate van werktevredenheid. De achtergrond van de onderwijzer schijnt van belang te zijn vanwege de leeftijd, het geslacht en de intelligentie. Onderwijzers die jong, van het mannelijke geslacht en slim zijn, ervaren minder werktevredenheid. Onderwijzers die meer sociaal gelijk zijn aan de lokale gemeenschap ervaren meer werktevredenheid (Sargent & Hannum 2003:2).

De leerlingen en hun betrokkenheid, de werktevredenheid van de onderwijzer en diens motivatie houden sterk verband met elkaar. Leerlingen van onderwijzers die ontevreden zijn met hun werk, krijgen niet het onderwijs met de hoogste kwaliteit,

dat is logisch om aan te nemen (Mertler, 2002:50). Helaas is het dus zo, dat door de lage mate van werktevredenheid van de onderwijzer, met name ook de leerlingen worden benadeeld. Deze leerlingen worden beroofd van de mogelijkheid om te leren van een groot aantal van deze leerkrachten dat de potentie heeft om competent en succesvol te zijn. Ook De Beer (2004:46) erkent dat de motivatie van de opvoeder niet alleen de opvoeder zelf beïnvloedt, maar ook een invloed heeft op de gedisciplineerdheid van de leerlingen en dus ook op hun werkprestatie.

Werktevredenheid kan dus veel meer betekenen dan alleen het behouden van onderwijzers voor de onderwijsprofessie (Latham, 1998:82). Het kan het onderwijs verbeteren, op zijn minst indirect.

Voor elk persoon zal een bepaalde factor een andere prioriteit hebben, vanwege de individuele verschillen die er tussen mensen bestaan. Elk mens handelt volgens zijn eigen waarden en heeft zijn eigen verwachtingen. De mate van werktevredenheid hangt dan ook af van de mate waarin aan deze verwachtingen wordt voldaan (De Beer, 2004:46).

Uit het voorafgaande blijkt dat werktevredenheid omschreven kan worden als een content gevoel dat een mens in zijn werksituatie ervaart in alle facetten van zijn/haar werk.

2.3.2 Werkmotivatie

De verbintenis tussen motivatie en tevredenheid is onlosmakelijk (Nkonka, 1999:7; De Beer, 2004:120). Om die reden zal een hogere mate van motivatie worden ervaren bij een persoon die een hogere mate van werktevredenheid beleeft. Davis en Wilson (2000:352) breiden dit zelfs nog uit; zij zeggen dat de motivatie van de onderwijzer gerelateerd is aan werktevredenheid én werkstress. Hoe hoger de intrinsieke motivatie van de onderwijzer, hoe meer tevreden hij is met zijn werk en des te minder stress ervaart hij.

De meeste definities van motivatie omvatten drie componenten; stimuleren van gedrag, sturen van gedrag door het creëren van een gericht doel voor de werker

én het behouden en steunen van gedrag (Schulze & Steyn, 2003:140). Motivatie refereert aan de complexe krachten en behoeftes die menselijk gedrag aandrijven en steunen, in het uitdragen van een specifieke actie. Het cognitieve model van Thomas en Velthouse (Davis & Wilson, 2000:350) is hier relevant. Zij maken gebruik van vier factoren met betrekking tot het begrip 'intrinsieke motivatie': impact, competentie, betekenisvolheid en keuze.

Motivatie is een drijvende kracht die een persoon laat presteren op zijn of haar optimale niveau zonder enige ongewenste dwang (Nkonka, 1999:10). Voor elke organisatie die effectief en efficiënt wil functioneren, is het belangrijk voor het management om zich bewust te zijn van menselijke behoeftes en motivatietheorieën. Het is noodzakelijk strategieën te ontwikkelen die de prestatie verbeteren en zodoende hoge niveaus van werktevredenheid te behalen.

Motivatie is de sleutel tot stichting en verdere ontwikkeling van onderwijs met kwaliteit. Zonder gemotiveerde onderwijzers kunnen leerlingen namelijk niet optimaal leren (Schulze & Steyn, 2002:139).

Ook voor motivatie geldt dat elk mens verschillend is in de manier waarop hij of zij wordt gemotiveerd. De motivatie van een persoon is afhankelijk van zijn motief of beweegredenen (De Beer, 2004:16).

Uit het bovenstaande blijkt dat werkmotivatie omschreven kan worden als het positieve gevoel dat een persoon heeft als hij merkt dat hij wordt gestimuleerd en ondersteund, een helder doel voor ogen heeft en voelt dat hij competent is om de taak te voltooien.

2.3.3 Werkstress

Stress is een onderwerp dat met werktevredenheid en werkmotivatie veel te maken heeft. Hoewel niet alle stress nadelig is voor de gezondheid van de mens, is de stress die hier bedoeld wordt van slechte invloed op de werktevredenheid en –motivatie van de onderwijzer.

Een onderscheid kan namelijk gemaakt worden tussen 'eustress' en 'distress'. Stressfactoren die voordelig zijn voor een persoon en tot motivatie leiden, behoren tot 'eustress'. 'Distress' is het resultaat van onafgebroken, intense stress wat uiteindelijk leidt tot psychologische, fysieke en emotionele stoornissen (Bondesio & De Witt, 2004:330).

Door Steyn (1992:313) wordt onderwijsstress omschreven als een ervaring van onplezierige, negatieve emoties en verdriet dat ontstaat wanneer de problemen die de onderwijzer confronteren, zijn welzijn bedreigen en het niet in zijn vermogen ligt om deze problemen op te lossen.

De interne of externe veroorzakende krachten die tot stressreacties kunnen leiden, staan als 'stressors' bekend, terwijl de reactie zelf als 'stress' beschouwd wordt. Uit de literatuur blijkt dat er een grote overeenkomst is tussen stressors die leiden tot stress en werkfactoren die werkontevredenheid tot gevolg hebben. Met andere woorden: onderwijzersstress kan aanleiding geven tot onderwijzers-werkontevredenheid, wat ook tot gevolg kan hebben dat de onderwijzer zijn taak niet meer volledig kan vervullen (Steyn, 1992:314-315).

Van der Linde (1998:21) noemt drie kenmerken van stress;

- Stress is een gevoel van onzekerheid dat een persoon kan ervaren wanneer het gaat over iets dat zeer belangrijk is.
- Stress is een niet-specifieke reactie op iets dat is gevraagd of geëist.
- Stress wordt veroorzaakt door iets waarvan de persoon denkt dat zijn omgeving dat van hem vraagt.

Stress heeft invloed op het wezen van motivatie. Stress veroorzaakt namelijk een vermindering van motivatie bij opvoeders (De Beer, 2004:122). Dit is ontdekt door naar de verschillende factoren (die momenteel in het onderwijs vertegenwoordigd zijn) te kijken en zo vast te stellen wat de invloed daarvan op motivatie is.

Stress wordt door Fincham en Rhodes (1999) het resultaat van een van de karaktertrekken van de moderne economie genoemd; onzekerheid, hoge eisen en een lage mate van beheer. Het is het resultaat van een interactie tussen de

emoties van een persoon; intellectuele, sociale en fysieke bronnen en zijn of haar eisen.

Stress in de werksituatie wordt vooral sinds de laatste jaren geassocieerd met de term 'burnout'; de uiterste vorm van stressbeleving (Van der Linde, 1998:9), een syndroom resulterend van langdurige stress (Rasku & Kinnunen, 2003:443).

Van hetgeen hierboven is geschreven kan worden afgeleid dat stress een onplezierig gevoel is, dat optreedt wanneer een persoon onzeker is over het feit dat hij de taak die hem is opgedragen zal kunnen vervullen, wat vervolgens leidt tot een kettingreactie aan vervelende gevolgen, in het uiterste geval burnout.

2.3.4 Werkprestatie

Zoals ook werkmotivatie en werktevredenheid onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, geldt hetzelfde voor werkmotivatie en werkprestatie. Als een persoon bekwaam is, de gelegenheid krijgt en bereidwilligheid toont om een zekere taak te verrichten, betekent dit dat die persoon met motivatie zijn werk aanpakt. Deze werkprestatie zal leiden tot een gevoel van professionele verwezenlijking (De Beer, 2004:120).

Werkprestatie is gerelateerd aan het bereiken van doelen in de werksituatie. De basis van werkprestatie ligt in de manier waarop een opvoeder gemotiveerd is om zijn of haar werk te doen, wat indirect een resultaat is van het organisatieklimaat binnen de school (Steyn, 1990:72-73; zie Figuur 2.1).

Werkprestatie refereert aan acties, gedrag en resultaten waar werknemers zich mee bezig houden of die zij bewerkstelligen, die te maken hebben met en bijdragen aan organisatiedoelen (Viswesvaran & Ones, 2000:216).

Heymans (2002:49) suggereert dat niet alle vormen van inzet geassocieerd worden met een hoge werkprestatie. Vooral inzet die wordt gedaan om continuïteit te bewaren leidt waarschijnlijk niet tot een hoge werkprestatie. Dit soort inzet is een actie die voortkomt uit angst, het verlaten van de organisatie heeft financieel negatieve gevolgen.

Het niveau van werkprestatie wordt verhoogd wanneer een organisatie participatie en probleemoplossend handelen aanmoedigt (Rahim, Antonioni & Psenicka, 2001:197).

Veel onderzoekers hebben getracht de link aan te tonen tussen werktevredenheid en werkprestatie. Het bewijs toont aan dat beiden gerelateerd zijn aan beloningen, als deze eerlijk zijn zal dit de werktevredenheid en werkprestatie verhogen. De relatie tussen werktevredenheid en werkprestatie wordt door anderen echter als zwak beschouwd. Er is overigens meer bewijs dat aantoont dat werkprestatie leidt tot werktevredenheid dan bewijs dat aantoont dat werktevredenheid leidt tot werkprestatie (Nkonka, 1999:27).

Werkprestatie leidt tot beloning en tevredenheid, wat vervolgens weer leidt tot grotere pogingen als gevolg van hogere waarneembare verwachtingen. Deze pogingen leiden tot een effectieve prestatie wat vervolgens weer leidt tot tevredenheid (Du Toit, 1994:8).

Tevredenheid is dus eerder het gevolg dan de oorzaak van prestatie. De kwaliteit van werkverrichting zal dus de aard van extrinsieke en intrinsieke beloning bepalen. Dit beïnvloedt weer het vlak van werkverrichting. Als de beloning niet overeenstemt met de werkprestatie (wanneer de beloning als ontoereikend wordt ervaren), zal dit leiden tot werkontevredenheid. Verdere verbeteringen in werkprestatie zullen dan niet noodzakelijk gevolgd worden door een toename in werktevredenheid (Smit, 1999:20).

Werkprestatie kan als volgt worden samengevat, gelet op de hiervoor aangehaalde definities; het bereiken van organisatiedoelen met als basis motivatie.

2.4 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN WERKMOTIVATIE

Werkmotivatie is, zoals omschreven werd (vgl. 2.3.2), het positieve gevoel dat een persoon heeft als hij merkt dat hij wordt gestimuleerd en ondersteund, een helder

doel voor ogen heeft en voelt dat hij competent is om de taak te voltooien. Volgens Van der Westhuizen (2004:194) is motivatie de vonk die aanleiding geeft tot actie en de richting beïnvloedt van het handelen, het optreden van de persoon.

Uit de verschillende motivatietheorieën is duidelijk op te maken dat werktevredenheid en werkmotivatie elkaar wederzijds beïnvloeden. Er bestaat een direct verband tussen werktevredenheid en werkmotivatie (Du Toit, 1994:10; Van der Vyver, 1998:13; Fourie, 2001:15). Vanwege dit verband zullen de factoren die een rol spelen in werkmotivatie ook vanzelfsprekend een rol spelen in de werktevredenheid van de werknemers (Van der Vyver, 1998:13).

Tevredenheid kan niet worden gelijkgesteld met motivatie (Du Toit, 1994:8). Tevredenheid is namelijk een eindtoestand terwijl motivatie de kracht is om die eindtoestand te bereiken.

In het beroep van de onderwijzer bestaan er nogal wat problemen op het gebied van tevredenheid en motivatie (Mertler, 2002:44). Waarschijnlijk is het probleem niet dat deze onderwijzers incapabel zijn om goed te presteren, maar dat zij niet gemotiveerd zijn om dit te doen. De reden hiervan kan bijvoorbeeld zijn dat zij ontevreden zijn over de carrière waarvoor zij hebben gekozen.

Verskillende theorieën bestaan over de reden waarom mensen werktevredenheid ervaren. Geen van deze theorieën heeft al daadwerkelijk empirische ondersteuning gekregen, wat weer eens bewijst dat werktevredenheid een complex concept is (Fourie 2001:15). Het meeste onderzoek naar onderwijzerswerktevredenheid is gebaseerd op het pionierswerk van Herzberg, Mausner en Snyderman (1959) die de motivatie- en hygiënefactoren hebben ontdekt (Bogler, 2001:665).

De basistheorie van motivatie heeft als vertrekpunt de kwestie van bevrediging. Het idee is dat, indien een werknemer tevreden is, een verbeterde poging het resultaat is. Het is een innerlijke toestand die mensen beweegt of activeert (Van der Vyver, 1998:12). Motivatie is een energieke drijfkracht die mensen dwingt om zeker gedrag te openbaren. Dit is een doelgericht proces, aangezien aandacht

gericht wordt door de drijfkrachten naar een specifiek doelwit. Motivatie is hetgeen dat menselijk gedrag teweegbrengt, kanaliseert en handhaaft. Dit behelst echter een intens, psychologisch proces dat niet direct kan worden waargenomen of gemeten, maar alleen kan worden afgeleid van het gedrag van mensen.

Wanneer werkmotivatie samenvattend beschreven moet worden, blijkt dat dit uit drie componenten is opgebouwd (Du Toit, 1994:8):

- Het is een drang of behoefte die aanwezig is.
- Er is een doel dat bereikt moeten worden (vergelijk de behoeftenhiërarchie-theorie van Maslow hieronder).
- Het is het menselijk gedrag dat van de drang naar de doelstelling gericht moet worden.

Werktevredenheid zal namelijk alleen worden ervaren als de gestelde doelstellingen bereikt zijn. Als voorbeeld kunnen de successen die opvoeders behalen met hun leerlingen genoemd worden, zij leveren een positieve bijdrage aan de werkmotivatie (Wevers & Steyn, 2002:207).

De behoeftenhiërarchie-theorie van Maslow veronderstelt dat mensen gemotiveerd worden door de vervulling van hun behoeftes (Wevers & Steyn, 2002:205). Het basisidee is dat mensen wezens zijn met een wil, ze willen altijd meer en wat ze willen hangt af van wat ze reeds hebben (Nkonka, 1999:11).

De behoeftes van de vrouwelijke onderwijzer zijn bepalende factoren voor haar werktevredenheid. De onderwijzeres die geen tevredenheid zal ervaren ten opzichte van haar behoeftes, zal de 'status-quo' handhaven of de professie verlaten (Fourie, 2001:14).

Maslow baseert zijn theorie op de volgende drie aannames met betrekking tot menselijk gedrag (Van der Westhuizen, 2004:195-196; Fourie, 2001:14):

- De mens is een wezen dat altijd iets wil hebben, dat wil zeggen; de mens ervaart altijd een behoefte en streeft ernaar om deze te bevredigen.

- Een behoefte die vervuld is, is niet langer een fascinerende of interessante factor zoals deze was wanneer deze nog on vervuld was.
- Behoeftes kunnen worden gerangschikt in vijf niveaus volgens hiërarchie in de orde van belangrijkheid.

Het belang van persoonlijke groei en zelfverwezenlijking in de werkcontext wordt door de theorie van Maslow aan managers gewezen (Gerber, Snel & Van Dyk, 1999:263). Wanneer dit toegepast wordt op het onderwijs, betekent dit dus dat opvoeders verschillende vlakken van behoeftes hebben, dat zekere behoeftes bij sommige opvoeders afwezig kunnen zijn en dat niet alle opvoeders in hetzelfde stadium door dezelfde behoeftes zullen worden gemotiveerd (Wevers & Steyn, 2002:205).

Volgens de theorie van Herzberg is motivatie de som van twee onafhankelijke factoren; motivatiefactoren en hygiënefactoren of onderhoudsfactoren. De motivatiefactoren kunnen leiden tot werktevredenheid. Echter, afwezigheid van deze factoren hoeft niet te leiden tot werkontevredenheid. De hygiënefactoren moeten sterk genoeg vertegenwoordigd zijn voordat de motivatiefactoren in werking zullen treden. Wanneer de hygiënefactoren niet voldoende aanwezig zijn, zal dit leiden tot ontevredenheid bij de werknemer (Mentz, 1990:71).

Motiveerders zijn factoren als prestatie, erkenning en de intrinsieke interesse in het werk zelf en zij komen overeen met de hogere niveaus van zelfverwezenlijking in de theorie van Maslow. Hygiënefactoren zijn factoren als salaris, werkomstandigheden en werkzekerheid en deze corresponderen met de lagere behoeftes in de hiërarchie van Maslow (Nkonka, 1999:15).

Bevredigende factoren zijn gerelateerd aan het werk zelf, terwijl onbevredigende factoren gerelateerd zijn aan de werkomgeving. Herzberg ontdekte dat vijf aan werk gerelateerde factoren (prestatie, erkenning, het werk zelf, verantwoordelijkheid en promotie) de neiging hebben tot het beïnvloeden van de werkhouding in positieve zin. Herzberg ontdekte ook dat er factoren zijn die gerelateerd zijn aan de werkomgeving. In het geval van de meeste van deze

factoren, leidde de afwezigheid van de factor tot werktevredenheid (Du Toit, 1994:8; Nkonka, 1999:15-16).

De waarde van Herzberg's theorie voor onderwijsbestuur is gelegen in het feit dat er gezorgd moet worden dat de verzorgende factoren (hygiënefactoren) zodanig zijn, dat dit werktevredenheid zal verzekeren. Daarna kan het personeel door middel van de motiveerders aangespoord worden tot betere dienstverlening, wat dan op zijn beurt weer zal leiden tot een grotere zelfverwezenlijking in zijn dagelijkse taak (Van der Westhuizen, 2004:200-201).

Feit is dat een gemotiveerde onderwijzer veel meer kan bereiken dan een ongemotiveerde (De Beer, 2004:46). De motivatie van onderwijzers heeft een duidelijke invloed op leren, onderwijzers bepalen namelijk de leerervaringen die in scholen plaatsvinden. Motivatie is de sleutel tot de stichting en verdere ontwikkeling van onderwijs met kwaliteit. Zonder gemotiveerde onderwijzers kunnen leerlingen niet optimaal leren. Er is een positief verband tussen de motivatie van de onderwijzer en de motivatie van de leerling (Schulze & Steyn, 2002:139).

De werktevredenheid, die de onderwijzer ervaart, beïnvloedt direct zijn persoonlijke motivatie. Motivatie is echter afhankelijk van verschillende factoren, gezien in het licht dat individuen van elkaar verschillen wat betreft behoeftes, persoonlijkheden, waarden en normen (Smit, 1999:14).

Uit het voorafgaande blijkt dat werktevredenheid ervaren nogal ingewikkeld is. Er zijn vele factoren die invloed hebben op de mate van werktevredenheid en er zijn vele behoeftes die moeten worden vervuld voordat de onderwijzer tevredenheid ervaart, zo blijkt uit de theorieën van Maslow en Herzberg. Het belang van motivatie is aangetoond; gemotiveerde onderwijzers leveren een hoger niveau van onderwijs en zijn meer tevreden met hun werk.

De gevolgtrekking kan gemaakt worden dat scholen gemotiveerde onderwijzers nodig hebben die hun leerlingen kunnen motiveren en door hun motivatie meer

tevredenheid in hun werk ervaren. Werktevredenheid en motivatie beïnvloeden elkaar dus wederzijds en zijn daarom onlosmakelijk met elkaar verbonden.

2.5 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN ROLCONFLICT

De aanwezigheid van werktevredenheid impliceert een conflict, omdat dit betekent dat de werknemer zich in een beroep bevindt wat hij het liefst zou willen vermijden, al is dit slechts in enkele opzichten (Steyn, 1992:313).

Een rol is een functie die iemand in bepaalde omstandigheden zal vervullen (Murray, 1994:7). Merton (1968:41) schreef al over role-sets, het geheel van uiteenlopende verwachtingen die verschillende personen met onderling verschillende posities koesteren, ten aanzien van het gedrag van degene met een bepaalde positie.

Van het begrip 'rolconflict' bestaan verschillende definities, hieronder volgt er een aantal;

- Percepties aangaande conflicterende en dikwijls onverzoenbare roleisen van een verscheidenheid aan rollen binnen bepaalde samenlevings- en beroepsverbanden die tot frustraties en spanningen kunnen leiden (Fourie, 2001:19).
- De onverenigbaarheid in eisen of verwachtingen waaraan de rollen worden blootgesteld (Van der Westhuizen, 2002:91).
- De mate waarin een persoon druk ervaart in een rol die onverenigbaar is met de druk die optreedt in een andere rol (Khumalo, 2004:15).

Hieruit kan worden opgemaakt dat een rolconflict een botsing is tussen de verschillende rollen die een persoon vervult wat vervolgens kan leiden tot frustraties en spanningen.

Murray (1994:40) noemt dat een conflict in elke rol die een mens in de samenleving kan bekleden mogelijk kan voorkomen, dus ook in de rol die een onderwijzeres/moeder heeft.

De vrouw moet zich met twee werelden vereenzelvigen. Ten eerste heeft zij als vrouw en moeder een heilige opdracht tot voortplanting en opvoeding. Ten tweede wordt van haar in een steeds grotere mate verwacht om een bijdrage te leveren aan de arbeidsmarkt. Zij moet dus eigenlijk drie rollen vervullen: moeder (en huisvrouw), beroepsvrouw en echtgenote (Du Toit, 1994:18).

Hieruit kan gemakkelijk een rolconflict ontstaan; als zij aandacht geeft aan haar werk, denkt zij dat ze haar huishoudelijke verplichtingen verwaarloost; als zij aandacht geeft aan haar huishoudelijke verplichtingen, voelt zij zich schuldig omdat ze denkt dat ze haar werk verwaarloost (Du Toit, 1994:18).

Van vrouwen wordt verwacht dat ze als onderwijzeres hun leerlingen ondersteunen en ook hun familieverantwoordelijkheden uitvoeren. Voor een vrouw is het belangrijk om haar taak volledig helder te definiëren en te beschrijven, zodat ze haar rol begrijpt. Rolambigüiteit moet worden vermeden. Een vrouw kan toegewijd zijn aan een beroepsrol, huwelijksrol, ouderrol en thuiszorgrol. Deze rollen zijn voorgeschreven door de maatschappij voor de vrouw (Khumalo, 2004:15).

Uitdagende professionele interactie helpt om een innerlijk gevoel van rolbevrediging te ontwikkelen, dit zal vervolgens het werk van de persoon bevorderen (Fourie, 2001:18).

Er bestaan twee soorten rolconflicten; intra-rolconflicten en inter-rolconflicten. Intra-rolconflicten treden op wanneer een individu persoonlijke waarden of standaarden moet schenden opdat ze haar werk kan verrichten (Khumalo, 2004:44). Inter-rolconflicten treden op wanneer een persoon verschillende rollen moet vervullen binnen een organisatie, die verschillend of zelfs onverenigbaar gedrag vereisen (Khumalo, 2004:52).

De houding van de eventuele echtgenoot van de onderwijzeres is belangrijk. Wanneer de houding van de man tegenover het werk van zijn vrouw positief is, zal zij makkelijker en langer gaan werken (Fourie, 2001:18). De goede invloed van de beroepsarbeid van de vrouw betekent meer inkomsten en een hogere

levensstandaard, alsook een grotere veiligheid voor het gezin wat weer verzekert dat de onderwijzeres werktevredenheid in haar beroep zal ervaren.

De man ondersteunt de vrouw echter te weinig, over het algemeen (Du Toit, 1994:19). Zij neemt het grootste gedeelte van het huishouden voor haar rekening en dat is ook de reden dat de vrouw een groter rolconflict ervaart dan de man.

Mannen en vrouwen denken dat de eerste prioriteit van een vrouw bij haar gezin ligt (Du Toit, 1994:19). Dit heeft tot gevolg dat men ten onrechte aanneemt dat vrouwen niet toegewijd kunnen zijn aan hun beroep. Er wordt dus ook niet van haar verwacht dat zij streeft naar beroepsbevrediging, oftewel werktevredenheid.

Uit recent onderzoek is gebleken dat de zogenaamde dubbele rol van de vrouw door haarzelf niet als negatief wordt ervaren (Fourie, 2001:19). De dubbele rol van de onderwijzeres/moeder zou complementair zijn, een toegevoegde waarde en dus voordelig zijn voor de vrouw. De dubbele rol die de onderwijzeres vervult, kan bijdragen tot werktevredenheid en wordt helemaal niet ervaren als een negatief aspect in haar beroep. Als gevolg van de dubbele rol hanteert zij de kinderen thuis zowel als op school beter en dit zal zeker bijdragen tot werktevredenheid in haar beroepsleven (Fourie, 2001:19).

Kok en Van der Westhuizen (2003:66) hebben onderzoek gedaan naar problemen die vrouwen ervaren wanneer zij in het onderwijs herintreden. Zij noemen dat een vrouw van vandaag verschillende rollen en verantwoordelijkheden heeft, als een familielid, ouder, onderdeel van de samenleving en werknemer. Vrouwen worden voortdurend gedwongen om strategieën te bedenken waarbij ze kunnen omgaan met de situatie thuis en op het werk. Voorbeelden hiervan zijn grenzen stellen aan carrièredoelen en het uitstellen van het streven naar promotie terwijl haar kinderen nog jong zijn. Vrouwen die terugkeren in het onderwijs noemden bezorgdheid en schuldgevoelens als problemen. Deze schuldgevoelens ontstaan wanneer zij hun kinderen achterlaten in dagverblijven of bij iemand anders thuis, terwijl zij terugkeren naar hun werk. Deze gevoelens van bezorgdheid en schuld kunnen leiden tot gevoelens van zelfopoffering en tot andere psychologische en fysieke problemen.

Grenzen tussen de verschillende belangen en rollen vervagen (Howell, Carter & Schied, 2002:120). Een onderscheid is te maken tussen drie verschillende intersecties die een werknemer naar de werkplek kunnen brengen; de intersectie van het belang van de taak (iemand's baan), het belang van de carrière (toekomstvisies) en extramurale belangen (verplichtingen, waarden en overtuigingen die geen betrekking hebben op betaald werk).

Al deze belangen overlappen elkaar en strijden om het grootste aandeel in het leven van de werknemer. De belangen zijn te vergelijken met rollen, elk belang brengt een andere rol met zich mee. Voortdurend is er een spanningsveld tussen deze drie belangen, doordat elk persoon een balans probeert te vinden tussen deze kruisende vlakken in hun leven (Howell *et al.*, 2002:120). Niet alle belangen kunnen tegelijkertijd worden behartigd en dit kan dan uiteindelijk leiden tot een rolconflict.

Vrouwelijke werknemers worstelen met hun voltijdbanen en het opvoeden van hun jonge kinderen, vaak zijn zij gestresst en moe. Veel werknemers maken langere dagen op het werk en nemen werk mee naar huis. Een computer thuis kan zelfs betekenen dat sommige werknemers nooit van hun werk los komen. Deze omstandigheden laten zien hoe de persoonlijke tijd en ruimte van het gezin verdwijnt (Howell *et al.*, 2002:121).

Uit bovengenoemde blijkt dat rolconflicten duidelijk aanwezig zijn in het leven van de vrouwelijke onderwijzer, zeker wanneer zij getrouwd is en ook thuis haar verantwoordelijkheden heeft als echtgenote en moeder. Verschillende belangen strijden met elkaar om de meeste aandacht. Werktevreedenheid wordt beïnvloed door deze rolconflicten, zowel positief als negatief.

2.6 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN BEVORDERING

De term 'bevordering' houdt het volgende in (Van der Vyver, 1998:36; Fourie, 2001:20):

- Bevordering is de bekleding van een beroep dat bestaat uit verschillende taken wat zal impliceren dat opwaartse mobiliteit behoort plaats te vinden.
- Bevordering is vooruitgang, verhoging, aanmoediging, bevoorrechtiging (ook nepotisme), bescherming en begunstiging.
- Bevordering is de mogelijkheid van een werkelijke verandering in positie in de hiërarchie van de organisatie.
- Bevordering is ook een invloedrijke factor voor werktevredenheid omdat het een langdurig effect heeft.

Herzberg beklemtoont de intrinsieke motiverende waarde van bevordering (Van der Westhuizen & Hillebrand, 1990:273). Deze motivatie geldt echter slechts voor een klein percentage vrouwen in het onderwijs, want ondanks dat het onderwijs vooral een vrouwenberoep schijnt te zijn, werden er tot voor kort maar zelden vrouwen in bevorderingsposities aangetroffen.

Een groter percentage vrouwen bekleedt inmiddels bevorderingsposities, maar er blijft nog altijd een grote discrepantie bestaan tussen het aantal vrouwen en het aantal bevorderingsposities dat zij bekleden (Van der Westhuizen & Hillebrand, 1990:274).

Het lijkt soms zelfs alsof er gediscrimineerd wordt in het onderwijs. Discriminatie betekent dat sommige mensen minder gunstig worden behandeld dan anderen, op basis van maatschappelijke klasse, burgerlijke staat, afkomst, ras, fysieke handicaps, seksuele voorkeur, of in dit geval geslacht (Van Deventer & Van der Westhuizen, 2000:235).

Het feit dat vrouwen minder bevorderingsposities bekleden, moet echter niet zomaar als discriminatie tegenover de vrouw afgedaan worden. Er zijn een aantal redenen die kunnen worden aangevoerd voor een lager percentage vrouwen in bevorderingsposities (Van der Westhuizen & Hillebrand, 1990:274):

- Vrouwen doen geen aanzoek. Dit omdat ze denken dat het wel eens door de gemeenschap verworpen kan worden op grond van het traditionele rollenpatroon. Ook ontbreekt bij veel vrouwen het zelfvertrouwen en de zelfwaardering om aanzoek te doen.
- De vrouw in het onderwijs verwacht niet bevelen te moeten geven, maar te ontvangen, om samen te werken, maar geen initiatief te nemen.
- Langetermijnplanning ontbreekt bij vrouwen wanneer het gaat om hun onderwijscarrière. Deze carrière wordt ook veelal onderbroken door het huwelijk en het moederschap, wat de kans op bevordering niet ten goede komt.

De onderwijzeres ervaart hindernissen die haar weerhouden van bevordering (Van Deventer & Van der Westhuizen, 2000; Mathipa & Tsoka, 2000; Fourie, 2001:21). De barrières die vrouwen ervaren, hebben over het algemeen te maken met de volgende aspecten; cultuur, traditie, werkgelegenheid, vooroordelen en stereotypering en als laatste een gebrek aan promotiemogelijkheden (Mathipa & Tsoka, 2000:126).

Onderscheid kan gemaakt worden tussen intrinsieke en extrinsieke bevorderingshindernissen. Intrinsieke barrières zijn de gebreken of tekortkomingen binnen de vrouw zelf als gevolg van haar vrouwzijn (De Witt, 2004:545), die kunnen worden verminderd of weggenomen door de verandering van het zelfbeeld van de persoon, een verandering van traditionele, maatschappelijke stereotypering en de visie van de organisatie (Monau, 1995:8). Extrinsieke barrières zijn de omgevingsvariabelen die de intrede en progressie van vrouwen in de managementhiërarchie binnen de onderwijsprofessie beïnvloeden (De Witt, 2004:551).

Intrinsieke barrières die de onderwijzeres ervaart en invloed hebben op haar werktevredenheid, zijn onder andere de volgende (Monau, 1995; Mathipa & Tsoka, 2000:126; De Witt, 2004:546-549):

- De stereotype houding dat vrouwen in leiderschapsposities geacht zijn af te wijken van de geaccepteerde norm van wat het persoonlijkheidsprofiel van een vrouw hoort te zijn.

- Een laag innerlijk zelfbeeld dat wordt geassocieerd met vrouwen en welke diepgeworteld is in de complexe stereotypering van de maatschappij.
- Angst voor succes: vrouwen voelen zich onwaardig voor leiderschapsposities tenzij hun competentie door iemand anders ontdekt wordt.
- Vrouwen zijn gewoonweg niet geïnteresseerd in leiderschapsposities.
- Rolconflict: de maatschappij heeft nog niet het punt bereikt waarop zij accepteert dat het een natuurlijk fenomeen is voor een vrouw om thuisschepper te zijn en tegelijkertijd een effectieve carrièrevrouw.

Ook ervaart de onderwijzeres extrinsieke barrières, die eveneens invloed hebben op haar werktevredenheid. Hieronder wordt onder andere het volgende verstaan (Greyvenstein, 1989:24; Monau, 1995; Mathipa & Tsoka, 2000:126; De Witt, 2004:552-559):

- De anachronistische houding van de maatschappij betreffende carrièrevrouwen, de institutionele systemen van de maatschappij en de aard van de werkstructuur.
- De complexe mengeling van bureaucratische en professionele karaktereigenschappen in organisatiestructuur van de school.
- Filtertchnieken: vrouwen zijn in het nadeel in het dienststelsel, dit vormt een grote barrière om promotieposities te bekleden.
- Periferie praktijken: vrouwen worden vaak weggedrukt in onbelangrijke posities in de organisatiestructuur en constant wordt hen ingeprent dat hun aanwezigheid in het topmanagement team eigenlijk een speciale concessie is.
- Vrouwen hebben in hun carrière in leiderschaps- of managementposities een behoefte aan psychologische zekerheid, mentors en rolmodellen, deze behoeftes kunnen echter niet altijd worden bevredigd.
- De formele en informele netwerken hebben een invloed op het onderwijsbestuur, dit is echter deel van de 'mannencultuur' en vrouwen kunnen hier dus niet hun voordeel mee doen.
- Gezinsverantwoordelijkheden en taken in het huishouden kunnen de professionele progressie van een vrouw in de weg staan.

De intrinsieke bevorderingshindernissen, de geïnternaliseerde, persoonlijke hindernissen die beschouwd worden als tekortkomingen of ontoereikendheden, hebben de grootste invloed op de eventuele bevordering van de onderwijzeres (Fourie, 2001:21).

Dat het niet altijd makkelijk is om te bevorderen, blijkt ook uit een artikel uit de Beeld (Rademeyer, 2004b). Hierin komt een onderwijzeres aan het woord die zich na 22 jaar nog steeds op posvlak 1 bevindt. Zij heeft al voor een aantal bevorderingsposten aanzoek gedaan, maar ze is nog maar een keer uitgenodigd voor een gesprek.

De veelal zwakke vertegenwoordiging van vrouwen in topmanagementposities in de onderwijsprofessie kan veelal worden toegeschreven aan gestereotypeerde houdingen dat mannen worden geprefereerd boven vrouwen wanneer het gaat om personen met autoriteit. Dit kan worden gezegd met een overduidelijke nadruk op mannen als onderwijsleiders (De Witt, 2004:552).

Niet elke vrouw in het onderwijs heeft de ambitie om een bevorderingspost te bekleden, maar de vrouwen die wel graag hogerop willen, wordt het blijkbaar niet altijd makkelijk gemaakt. Voor deze vrouwen is het bereiken van een bevorderingspost van grote invloed op hun werktevredenheid. De behoefte om te bevorderen is bij hen aanwezig. Zodra deze behoefte vervuld kan worden, draagt dit bij aan de werktevredenheid, zo niet dan draagt dit bij aan werkontevredenheid.

Als opvoeders zijnde, zouden vrouwen elke kans moeten grijpen om discriminatie met betrekking tot sekse tegen te gaan. Dit is namelijk nog steeds aanwezig in onderwijssferen en vrouwen zouden zich moeten inzetten om gelijkwaardige partners te worden in de ontwikkeling van de onderwijscultuur in Zuid-Afrika (Van Deventer & Van der Westhuizen, 2000:240).

Uit bovenstaande kan de gevolgtrekking worden gemaakt dat bevordering niet voor elke onderwijzeres een invloed heeft op haar werktevredenheid. Voor de vrouwen die wel willen bevorderen en daaruit ook tevredenheid putten, is het niet

altijd makkelijk om dit doel te bereiken vanwege de vele barrières die zij zullen ervaren.

2.7 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN WERKSTRESS

Stress is een onplezierig gevoel, dat optreedt wanneer een persoon onzeker is over het feit dat hij de taak die hem is opgedragen zal kunnen vervullen, wat vervolgens leidt tot een kettingreactie aan vervelende gevolgen, in het uiterste geval burnout (vgl. 2.3.3).

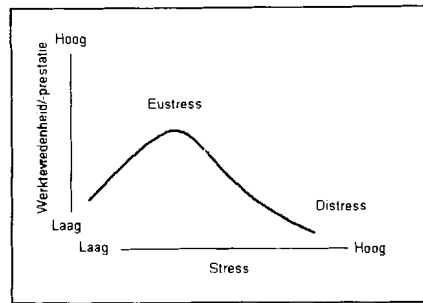
Werkstress wordt geassocieerd met een hogere negatieve invloed op en een mindere mate van werktevredenheid (Wong, Cheuk & Rosen, 2000:94). Er bestaat een positief verband tussen stress en werktevredenheid. Dit impliceert dat er een omgekeerde verwantschap bestaat tussen stress en werktevredenheid. Met andere woorden door stress te verminderen, kan werktevredenheid toenemen. Wanneer er een hogere mate van werktevredenheid aanwezig is, wordt er minder stress ervaren (Kirsten, 2000:32).

Niet alle stress is onplezierig. Leven betekent antwoorden op de prestatiedruk en de sensatie van een uitdaging. Er is zelfs bewijs dat mensen een zekere mate van stress nodig hebben om goed te presteren (Mathis & Jackson, 2000:554). Er bestaat een onderscheid tussen 'eustress' en 'distress', ook wel positieve en negatieve stress genoemd (vgl. 2.3.3).

Eustress levert een positieve stimulans voor een werknemer en is dus gerelateerd aan werktevredenheid en heeft een positief en motiverend effect (Kirsten, 2000:32). Eustress leidt tot een hogere mate van werkprestatie en -tevredenheid (Mercer & Evans, 1991:295). Distress zorgt ervoor dat het emotionele evenwicht van een werknemer uit zijn balans is, dit veroorzaakt werktevredenheid (Mathis & Jackson, 2000:554). Dit kan ongekende schade veroorzaken zoals spanning, frustratie, conflict en een gevoel van onzekerheid (Ferreira, 1991:23; Kirsten, 2000:32). Distress is de stress waarop verder gefocust zal worden. De relatie tussen stress en werkprestatie en werktevredenheid wordt schematisch weergegeven in het volgende figuur (Fig. 2.2).

Figuur 2.2: De relatie tussen stress en werkprestatie en werktevredenheid

Uit: Mercer & Evans, 1991:295



Onderwijzers ervaren vaak een grote mate van beroepstress op een dagelijkse basis (Griva & Joekes, 2003:457; Haser & Nasser, 2003:66). Dit is al sinds enkele decennia vastgesteld en onderwerp geweest voor menig uitgebreid onderzoek (Borg, Riding & Falzon, 1991; Chaplain, 1995; Kittel & Leynen, 2003).

Geen enkele redenering kan wegnemen dat zowel bestuurders als gewone personeelsleden van het hedendaagse onderwijs aan geweldige stress blootgesteld worden. Het is belangrijk om te leren hoe stress te hanteren is, als een onderwijzer namelijk weet hoe stress te hanteren is, zal dit zeker bijdragen tot tevredenheid in zijn beroep (Fourie, 2001:28-29).

Uit de resultaten van het onderzoek van Wong *et al.* (2000:95) is gebleken dat de associatie tussen werkstress en werktevredenheid niet werd verminderd als men ondersteuning van hogerhand kreeg, in tegenstelling tot alle verwachtingen. De stress werd wel minder maar de werktevredenheid verbeterde niet, ondanks steun van hogerhand.

2.7.1 Stressfactoren

In het onderwijs zijn verschillende stressoren aanwezig die de werktevredenheid van de onderwijzers kunnen beïnvloeden. Een stressor is een eis opgelegd door

de interne of externe omgeving die de balans van een persoon zodanig verstoort dat er herstel nodig is (Davis & Wilson, 2000:350).

Stressfactoren kunnen een interne of externe oorsprong hebben. Intrinsieke factoren hebben een psychische oorzaak en hebben betrekking op de emotionele, psychologische en intellectuele reactie van de persoon op de van invloed zijnde factoren. Extrinsieke factoren bevatten omgevings-, sociale en psychologische toestanden die kunnen leiden tot fysieke en psychische spanningen (Fourie, 2001:29).

Uit onderzoek van Forlin (2001) naar potentiële stressoren voor onderwijzers bleek dat er verschillende items zijn die uitermate stressvol worden genoemd. Deze items houden nauw verband met twee factoren; namelijk het competent zijn van de onderwijzer en het gedrag van het kind.

Uit de literatuur blijkt dat onderstaande stressoren het meest voorkomen in het onderwijs;

- Intrinsieke stressoren (Fourie, 2001:29):
Frustratie, neerslachtigheid, zenuwproblemen, wisselende stemmingen, depressiviteit.
- Extrinsieke stressoren (Steinberg, 1993:41; Fourie, 2001:29; Van der Doef & Maes, 2002:327-328; Griva & Joeke, 2003:458; Rasku en Kinnunen, 2003:442):
Rolconflict en -ambigüiteit, ontoereikend lesmateriaal, interpersoonlijke verhoudingen, wangedrag van leerlingen, slechte werkomstandigheden, werken tijdsdruk, gebrek aan erkenning, laag salaris, gebrek aan betrokkenheid in besluitneming, gebrek aan effectieve communicatie, gebrek aan vooruitzichten op promotie, ontwikkelingen in technologie, veranderingen in de werkomgeving en het organisatieklimaat.

Al deze factoren verhogen het stressgehalte van de onderwijzeres en hebben een negatieve invloed op haar werktevredenheid. Werktevredenheid heeft een schadelijk effect op iemands gezondheid (Nkonka, 1999:30). Omdat stress en

werktevredenheid aan elkaar gerelateerd zijn, heeft ook stress een negatief effect op de gezondheid van de werknemer.

2.7.2 Manifestaties van stress

Stress manifesteert zich op verschillende manieren binnen het (werk-)leven van een mens. Een onderscheid kan gemaakt worden tussen manifestaties van psychische en fysieke aard.

- **Psychisch**

Stress kan de volgende gevoelens tot gevolg hebben (Nkonka, 1999:30; Smit, 1999:23; Steyn & Van Wyk, 1999:38; Kirsten, 2000:31 en 34): depressie, apathie, vertwijfeling, woede, tegenzin, uitputting, afname in werkprestatie, traagheid, bezorgdheid, beslommeringen, spanningen, burnout, beschadigde interpersoonlijke relaties en prikkelbaarheid en uiteindelijk algehele werktevredenheid.

- **Fysiek**

Niet alleen psychische klachten zijn het gevolg van stress, stress manifesteert zich ook door middel van fysieke problemen (Nkonka, 1999:30; Steyn & Van Wyk, 1999:41; Kirsten, 2000:331): astma, hartproblemen, maagzweren, artritis, migraine, hoofdpijn, flauwvallen, kortademigheid, overmatig zweten, verdwijnen van eetlust, indigestie, misselijkheid, hoge bloeddruk en alcohol- en drugsmisbruik.

Al deze stressmanifestaties dragen dus bij aan en zijn deel van de werktevredenheid van de onderwijzers.

2.7.3 Burnout

Burnout is gedefinieerd als een syndroom resulterend van langdurige stress en gekarakteriseerd door drie scherpe componenten; emotionele uitputting, commercialisering en gebrek aan persoonlijke ontplooiing (Rasku & Kinnunen, 2003:443).

Burnout is dus een ernstige graad van stress die bij de onderwijzer geconstateerd kan worden. Deze psychologische geestesongesteldheid gaat dikwijls samen met verminderde beroepsbevrediging en inefficiënte taakuitvoering. (Steyn, 1992:316).

Van der Doef en Maes (2002:340) hebben aangetoond dat er belangrijke interactieve effecten zijn tussen eisen, beheer en ondersteuning wanneer het gaat om werktevredenheid en burnout. Er ontstaat dus een wisselwerking tussen deze twee begrippen, hoge werktevredenheid betekent weinig kans op burnout en wanneer de werktevredenheid lager is, wordt de kans op burnout groter.

Het is aangetoond dat burnout feitelijk voorkomt onder onderwijzers. In de Noord West Provincie heeft bijna een derde van de onderwijzers te lijden onder een hoge mate van emotionele uitputting en verzakelijking terwijl 18% van de onderwijzers lijdt aan burnout (Van der Linde, Van der Westhuizen & Wissing, 1999:196).

Eichinger (2000:403) deed onderzoek in Zuid-Californië (VSA) naar werkstress en -tevredenheid onder onderwijzers in het speciaal onderwijs. Vrouwen bleken hogere stressniveaus te hebben dan mannen. De resultaten van deze studie tonen tevens aan dat een combinatie van masculiene en feminiene kracht in en buiten de werksituatie is geassocieerd met een hoger niveau van werktevredenheid en een lager niveau van werkstress, voornamelijk bij vrouwen (Eichinger, 2000:410).

Uit het voorafgaande blijkt dat een zekere mate van stress nodig is om elke dag optimaal in een professie te kunnen functioneren (Fourie, 2001:31). Het is dus belangrijk voor onderwijzers om op de hoogte te zijn van de verschillende stressoren die aanwezig zijn in het onderwijs, zodat er gewaakt kan worden voor een burnout of verschijnselen daarvan.

2.8 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN WERKPRESTATIE

Werkprestatie kan worden samengevat als het bereiken van organisatiedoelen met als basis motivatie (vgl. 2.3.4). Prestatie in de werksituatie leidt gewoonlijk tot een grotere inzet en nog meer prestatie (Fourie, 2001:32).

Werktevredenheid heeft een onvoorspelbaar effect op werkprestatie (Fourie, 2001:34). De traditionele visie is echter dat werktevredenheid eerder het gevolg dan de oorzaak is van werkprestatie (Smit, 1999:20; Fourie, 2001:33).

Toch meent Chaplain (1995) dat werktevredenheid een invloed kan hebben op de werkprestatie van de onderwijzer en ook op de prestatie van de leerling. Andersom geldt dit ook; leerlingprestatie is geïdentificeerd als een belangrijke bron van tevredenheid voor de onderwijzer (Bogler, 2001:667).

Helaas zijn de leerlingen het meest geïmponeerd door de werkontevredenheid van de onderwijzer. Een werkontevreden onderwijzer presteert niet meer op zijn hoogste niveau en dit maakt dat de leerlingen een grote kans wordt onthouden, op deze manier krijgen zij niet meer het beste onderwijs van de meest competente en succesvolle onderwijzers (Mertler, 2002:52). Het is onwaarschijnlijk dat ongelukkige, ontevreden onderwijzers op den duur effectief onderwijs zullen kunnen geven (Du Toit, 1994:7).

Het is logisch te verwachten dat het tegendeel ook waar zal zijn. Er is bewijs dat een hoger niveau van werktevredenheid beter onderwijs tot gevolg heeft en dat enthousiasme van onderwijzers positief verband houdt met leerlingprestatie. Scholen die goed presteren op academisch vlak, bezitten zekere gemeenschappelijke kenmerken. Voorbeelden hiervan zijn; goed gedefinieerde opvoedkundige doelstellingen, schoolhoofden met dynamisch leiderschap en toegewijde, gemotiveerde onderwijzers (Du Toit, 1994:8).

Omdat de onderwijzer als sleutelpersoon in de onderwijssituatie een duidelijk invloed uitoefent op effectief opvoedend onderwijs en dus ook op de prestatie van de leerling, is de geestelijke gezondheid van de onderwijzer, zoals hij in de klas wordt weerspiegeld, heel belangrijk (Steyn, 1992:313).

Niet alleen de prestatie van de leerling houdt verband met de werktevredenheid van de onderwijzer, maar ook de prestatie van de onderwijzer zelf wordt beïnvloed door zijn werktevredenheid. Chaplain (1995) deed onderzoek naar stress en

werktevredenheid onder onderwijzers in het basisonderwijs. Hieruit bleek dat één aspect het meest te maken had met tevredenheid; persoonlijke prestatie van de onderwijzer. Dit kan direct in verband worden gebracht met de onderwijzers' perceptie van zijn professionele competentie. Positieve feedback van kinderen staat centraal in werktevredenheid met een professionele prestatie, in de zin van zowel sociaal als academisch gedrag. Een onderwijzer met twintig jaar ervaring drukt het als volgt uit: 'Na twintig jaar voel ik me nog steeds geweldig wanneer ik weet dat de kinderen werkelijk leren en dat al de voorbereiding de moeite waard was' (Chaplain, 1995).

De onderwijzeres presteert plaatsvervangend door haar leerlingen, de prestatie van de leerlingen wordt de prestatie van de onderwijzeres aangezien haar prestaties uiteindelijk aan de prestatie van de leerlingen wordt gemeten (Steinberg, 1993:45).

Onvoldoende werktevredenheid van onderwijzers kan de effectiviteit van elke school nadelig beïnvloeden. Van der Westhuizen en Hillebrand (1990:269) menen dat, als onderwijzers geen werktevredenheid en werkbevrediging ervaren, dit weerspiegeld zal worden in hun werkverrichting en in het gehalte van de leerervaringen die zij voor hun leerlingen scheppen.

De gevolgtrekking kan gemaakt worden dat een werktevreden onderwijzer dus leerlingen met hoge prestaties tot positief gevolg heeft. En niet alleen de prestaties van de leerlingen, maar ook de prestatie van de onderwijzer zelf wordt positief beïnvloed. Werktevredenheid beïnvloedt de prestatie van de leerling en de werkprestatie van de onderwijzer.

2.9 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN INDIVIDUELE VERSCHILLEN

Menselijk gedrag wordt grotendeels beïnvloed door de interactieve processen tussen de omgeving, zoals die door hem wordt waargenomen en de persoonlijke karaktereigenschappen van het individu (Steers & Porter, 1991:181). Zo zal de culturele achtergrond en de thuissituatie van een persoon van invloed zijn op zijn

werkinstelling, wat weer een directe invloed zal hebben op zijn werktevredenheid (Smit, 1999:15).

In de school, wanneer personeel wordt gemotiveerd, moet altijd onthouden worden dat mensen individuele behoeftes hebben (Du Toit, 1994:10). De levenssituaties en persoonlijkheden van individuen verschillen namelijk van elkaar en daarom zijn er grote verschillen in de behoeftebevrediging van personen (Smit, 1999:14).

Factoren die bijvoorbeeld voor een bepaald persoon tot zelfverwezenlijking kunnen leiden, hebben mogelijk op een ander persoon totaal geen effect. Factoren die een groot effect hebben op een persoon, zullen op een ander persoon weer weinig of zelfs geen effect hebben (Du Toit, 1994:11).

Er moet rekening worden gehouden met de persoonlijke doelwitten van de werknemer, de onderwijzer. De eerste intentie met motivatie is werktoewijding en –prestatie te maximaliseren. Een andere intentie is wat de onderwijzer zelf ziet als zijn doel, namelijk zijn persoonlijke welvaart, geluk en optimale aanpassing in het werk. Het kan gebeuren dat een hoofd zijn personeel tot actie zal aansporen in het streven naar doelen, die niet altijd overeenkomen met individuele doelen. Individen zoeken gelegenheden om persoonlijke behoeftes te bevredigen en eigen doelwitten te bereiken binnen werkverband. Deze persoonlijke doelwitten verschillen van persoon tot persoon. Voor de een zal dit groei en vordering in zijn loopbaan zijn, voor een ander sociale tevredenheid en voor weer een ander werkveiligheid (Du Toit, 1994:11).

Ieder mens is uniek en heeft zijn unieke behoeftes en verwachtingen. Dat maakt dat het moeilijk is om een algemeen en gestandaardiseerd beeld te geven van wat bevredigende en onbevredigende factoren zijn in de werksituatie. Elk uniek persoon zal pas werktevredenheid ervaren als zijn unieke behoeftes worden bevredigd.

2.10 VERBAND TUSSEN WERKTEVREDENHEID EN LEVENSBEVREDIGING

Omdat een beroep deel uitmaakt van het leven van een mens, is het logisch om te verwachten dat beroepsbevrediging ook de levensbevrediging beïnvloedt (Steyn 1992:317). Kwaliteit van werklevens is dus een onderdeel van de kwaliteit van leven in het algemeen (vgl. fig. 2.1).

Werktevredenheid is verwant aan het geestelijk en fysiek welzijn van een individu, alsmede aan zijn geluk. Er bestaat vooral een positief verband tussen beroepsbevrediging en levensbevrediging bij werknemers in meer professionele bestuursberoepen, omdat zij meer geneigd zijn om hun beroep als centraal punt in hun levens te ervaren. Er bestaat echter beïnvloeding van beide kanten. Ontevredenheid met het leven in het algemeen en werktevredenheid zijn verwant aan elkaar (Steyn, 1992:317; Du Toit, 1994:15).

De tevreden en toegewijde onderwijzer is gewoonlijk een gezonde onderwijzer (Du Toit, 1994:22). Ook Nkonka (1999:30) beweert dat werktevredenheid een 'boost' geeft aan de fysieke gezondheid van een persoon.

Het is ook mogelijk dat de ervaringen die een onderwijzer in zijn beroep opdoet, zijn zelfbeschouwing beïnvloeden. Bevredigende beroepservaringen (bijvoorbeeld erkenning, status en beloning) kunnen leiden tot toename in het zelfvertrouwen, trots, persoonlijke groei, zelfachting en zelfverwezenlijking van de onderwijzer. Alleen wanneer een onderwijzer zelfverwezenlijking ervaart, zal hij ook werktevredenheid ervaren (Du Toit, 1994:15).

De gevoelens van een onderwijzer hebben vaak een correlatie met interne factoren in de onderwijzer zelf. Betekenisvolle correlaties zijn gevonden tussen de manier waarop de onderwijzer werktevredenheid beoordeelt en hoe hij algemene tevredenheid beoordeelt (Kirsten, 2000:28).

Onderzoek heeft uitgewezen dat tevreden personen ook degenen zijn die een hoge 'egobetrokkenheid' openbaren en tegelijkertijd weinig werkspanningen

ervaren. Personen die een lage 'egobetrokkenheid' openbaren en ook hoge werkspanningen ervaren, zijn de meest ontevreden werkers (Du Toit, 1994:15).

De perceptie dat algemene werktevredenheid een positief verband toont kan echter niet in het algemeen beweed worden. Onderwijzers die betrokken zijn bij algemene levensactiviteiten, tonen geen grotere mate van werktevredenheid. Als levensbelangen echter worden gefocust op het werk, dan zal de werktevredenheid hoger zijn (Du Toit, 1994:15-16).

Beroepsbevrediging beïnvloedt levensbevrediging als gevolg van het verband tussen het gekozen beroep en het leven van het individu. Er bestaat een positief verband tussen beroepsbevrediging en levensbevrediging bij personen met een meer professioneel beroep, omdat hun beroepen meer centraal in hun levens staan (Smit, 1999:21).

Tevreden personen openbaren een hogere mate van betrokkenheid en ervaren tegelijkertijd minder werkspanningen. Ontevredenheid met het leven in het algemeen en werkontevredenheid is verwant aan elkaar. Werktevredenheid draagt bij aan de algehele levensbevrediging (Smit, 1999:22).

Het concept van 'gehalte van werklevens', wat een aspect is van het gehalte van leven, kan volgens Mentz (1990:66) samen worden gevat door te letten op de factoren die in een organisatie aanwezig moeten zijn om een hoge mate van werktevredenheid bij de werknemer te kunnen ervaren. Een aantal van die factoren zijn bijvoorbeeld; een goed salaris, zekerheid, een gezonde en veilige werkomgeving, erkenning van prestaties, deelname in besluitneming, etc.

Het gehalte van werklevens wordt dus bepaald door de wijze waarop een organisatie erin slaagt om te voldoen aan zekere minimumvoorwaarden voor een aangename werkomgeving. Mensen zijn slechts in staat om te presteren in de organisatie als er een bevredigend gehalte van werklevens aanwezig is (Mentz, 1990:67).

De logische conclusie kan dus worden getrokken dat werktevredenheid bijdraagt aan de algehele levensbevrediging. Andersom geldt dit ook: levensbevrediging heeft invloed op werktevredenheid.

2.11 SAMENVATTING

Uit bovengenoemde bespreking van de aard van werktevredenheid kan afgeleid worden dat dit een uiterst belangrijk aspect is in de werksituatie van de onderwijzer. Onderwijsleiders en –bestuurders moeten hier aandacht aan geven. Werktevredenheid van onderwijzers beïnvloedt niet alleen prestaties van leerlingen en de toewijding en motivatie van onderwijzers, maar heeft ook een invloed op het persoonlijk leven van de onderwijzer. Onvoldoende werktevredenheid kan ernstige gevolgen hebben voor het onderwijs en specifiek voor de betrokken onderwijzer en de leerlingen.

HOOFDSTUK 3

FACTOREN DIE DE WERKTEVREDENHEID VAN DE VROUWELIJKE ONDERWIJZER BEÏNVLOEDEN

3.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt gefocust op factoren die de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden. Eerst wordt er gekeken naar factoren in de onderwijzer zelf, bijvoorbeeld de behoefte aan erkenning en autonomie; ten tweede naar factoren in de klas, zoals de verhouding met leerlingen en discipline; ten derde naar factoren in de werksituatie, zoals de fysische werkomstandigheden en werkdruk; ten vierde naar factoren in de gemeenschap, zoals het sociaal-economische en politiek klimaat.

3.2 FACTOREN DIE DE WERKTEVREDENHEID VAN DE VROUWELIJKE ONDERWIJZER BEÏNVLOEDEN

Uit een overzicht van de literatuur (Kirsten, 2000; Beyers, 2001; Smit, 2002; Van der Westhuizen, 2004), is op te maken dat de verschillende categorieën factoren generiek toepasbaar zijn op alle onderwijzeressen. Bovengenoemde onderzoekers baseren hun categorieën op eerder onderzoek (Pottas, 1969; Venter, 1971). Uit de literatuur blijkt dat de factoren, die invloed op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer hebben, onder te verdelen zijn in de volgende categorieën: factoren in de persoon zelf, factoren in de klas, factoren in de werksituatie en factoren in de gemeenschap. Deze vier categorieën worden vervolgens kort omschreven.

- **Factoren in de persoon zelf**

Deze factoren hebben te maken met persoonlijke behoeftes en problemen van de onderwijzeres. Voorbeelden hiervan zijn: erkenning, prestatiebehoefte, persoonlijke doelen, rolconflicten en stress.

- **Factoren in de klas**

Dit zijn factoren die betrekking hebben op de situatie in de klas. Hierbij komen onderwerpen aan de orde zoals discipline, Uitkomst Gebaseerd Onderwijs en de multiculturele school.

- **Factoren in de werksituatie**

Deze factoren hebben te maken met de omstandigheden in de school. Bijvoorbeeld: interpersoonlijke verhoudingen (ouders, collega's, bestuur), fysieke werkomstandigheden, organisatiestress en werkdruk.

- **Factoren in de gemeenschap**

Dit zijn factoren die betrekking hebben op de gemeenschap waarin de school zich bevindt. De verhouding met de gemeenschap, het sociaal-economisch en politiek klimaat zijn factoren in de gemeenschap die invloed hebben op de werktevredenheid van de onderwijzeres.

De eerste van deze categorieën is "factoren in de persoon zelf".

3.3 FACTOREN IN DE PERSOON ZELF

3.3.1 Rolconflict

Een rolconflict is een botsing tussen de verschillende rollen die een persoon vervult wat vervolgens kan leiden tot frustraties en spanningen. De werktevredenheid van de onderwijzeres wordt beïnvloed door deze rolconflicten (vgl. 2.5).

Voor vrouwelijke onderwijzers geldt dit nog meer dan voor hun mannelijke collega's. Zij moet namelijk haar aandacht verdelen over onder andere de volgende rollen: huisvrouw, moeder en onderwijzeres. Als gevolg van de stereotypering besteden vrouwen meer tijd aan huishoudelijke en verzorgende taken. In Nederland bijvoorbeeld, besteden vrouwen bijna twee keer zoveel tijd aan deze activiteiten als hun echtgenoten (Beyers, 2001:44). Voor de

onderwijzeres is het dus moeilijker om hier een balans tussen te vinden. Wanneer dit leidt tot een rolconflict, wordt dit als een belangrijke bijdragende factor voor stress en werktevredenheid gezien (Kirsten, 2000:46).

Rolconflicten zijn niet altijd een hindernis voor de onderwijzeres, de zogenaamde dubbelrol kan ook als positief ervaren worden en dus bijdragen aan werktevredenheid (Fourie, 2001:51).

Een onderscheid kan worden gemaakt tussen intra-rolconflicten en inter-rolconflicten. Intra-rolconflicten vinden plaats wanneer de onderwijzeres problemen ervaart bij de taken die zij thuis moet vervullen (Khumalo, 2004:44). Het conflict tussen het werk en thuis is een vorm van inter-rolconflict; de onderwijzeres ervaart druk in een bepaalde rol die onverenigbaar is met de druk die zij ervaart vanuit een andere rol (Khumalo, 2004:52).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van rolconflict de werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Het vervullen van de verschillende rollen die de (getrouwde) vrouw thuis heeft.
- Het nakomen van de verschillende plichten die de onderwijzeres binnen de school heeft.
- Zowel de plichten thuis als in het onderwijs te vervullen.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.3.2 Stress

Stress is een onplezierig gevoel, dat optreedt wanneer een persoon onzeker is over het feit dat hij de taak die hem is opgedragen zal kunnen vervullen, wat vervolgens leidt tot een kettingreactie aan vervelende gevolgen, in het uiterste geval burnout (vgl. 2.3.3).

Wanneer een persoon veel stress in zijn omgeving ervaart, kan onder andere werktevredenheid een symptoom zijn (Ferreira, 1991:34; Esterhuysen,

1993:23). Alle aspecten van stress hebben een negatieve correlatie met werktevredenheid (Chaplain, 1995).

Stress dat aan werk gerelateerd is, kan een verwoestend effect hebben op een persoon, resulterend in werkontevredenheid, emotionele en fysieke uitputting en een algemeen onvermogen om effectief te handelen (Masitsa *et al.*, 2004:237).

De geestelijke gezondheid van een onderwijzer zoals dit in de klas weerspiegeld wordt, is volgens Steyn (1992:313) uiterst belangrijk, voor sommige opvoedkundigen zelfs nog belangrijker dan leerstof en onderwijsmethodes.

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van stress de werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Ervaren van emotionele spanningen in hun werk.
- Ervaren van gezondheidsproblemen als gevolg van stress.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.3.3 Prestatiebehoefte

Elk mens heeft de behoefte om te presteren (Fourie, 2001:41). Prestatie kan beschouwd worden als een functie van de bekwaamheid om werk te verrichten, de gelegenheid om werk te verrichten en de bereidwilligheid om dit te doen (De Beer, 2004:22).

Personen die prestatiegericht zijn, hebben succes nodig en zijn op hun hoede voor mislukking. Aspecten die verband houden met prestatie zijn: voltooiing van een taak, oplossing van een probleem en het bereiken van een beroepsdoel. Prestatie, of de afwezigheid daarvan, speelt een grote rol in de werktevredenheid van de onderwijzer (Du Toit, 1994:40).

Prestatie op zichzelf is geen garantie voor werktevredenheid, maar een gebrek aan prestatie verhindert werktevredenheid op de lange termijn. Tevredenheid in het werk komt neer op 'ontwikkeling', die gekoppeld is aan prestatie (Smit, 1999:30).

3.3.4 Persoonlijke en professionele doelen

Werktevredenheid kan worden beïnvloed door begeertes, verwachtingen en persoonlijke doelen (Smit, 1999:28). Verantwoordelijkheid voor het bereiken van persoonlijke onderwijsdoelen is een van de bijdragende factoren tot werktevredenheid (Engelbrecht, 1996:35).

Steers en Porter (1991:438) maken een onderscheid tussen organisatiedoelen, taakdoelen en persoonlijke doelen. Aangezien de onderwijzer in geen of geringe mate betrokken is bij organisatiedoelen, zijn de taakdoelen en de persoonlijke doelen het meest belangrijk. Wanneer een onderwijzer een doelwit bereikt heeft, beleeft hij een gevoel van werktevredenheid.

Een van de redenen dat mensen de keuze maken voor een carrière in het onderwijs, is dat zij een verlangen hebben om jonge mensen te helpen zich te ontwikkelen tot succesvolle volwassenen (Wilson, Cordry, Notar & Friery, 2004).

Werk is slechts zinvol als de onderwijzer meent dat wat hij verricht, niet alleen belangrijk is in termen van zijn persoonlijke zelfverwezenlijking, maar dat dit ook in het bereiken van de doelstellingen van de werkomgeving een belangrijke bijdrage zal leveren (Smit, 1999:29).

De liefde voor en het plichtsbesef tegenover de kinderen wordt door veel onderwijzers als motivering gegeven voor hun beroepskeuze (Wevers & Steyn, 2002:207). Het feit dat mensen bezig zijn met hun roeping (vele onderwijzers zijn gelukkig idealisten), zorgt ervoor dat zij tevreden zijn met wat zij elke dag doen, ongeacht alle problemen die de onderwijssector kent (De Vries, 2004).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van prestatiebehoefte en persoonlijke en professionele doelen de werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- De gelegenheid om te kunnen presteren.
- Het bereiken van persoonlijke doelen.
- Bijdrage in de doelwitten van de school.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.3.5 Behoeftte aan autonomie en verantwoordelijkheid

Autonomie is de mate waarin werknemers in staat zijn om vrijheid, onafhankelijkheid en discretie in hun werk toe te passen ten opzichte van planning en procedures om het werk effectief te verrichten (Wevers & Steyn, 2002:208). Het blijkt voor opvoeders belangrijk te zijn om zelf besluiten te nemen aangaande hun werk. Indien dit niet gebeurt, verliest de opvoeder zijn creativiteit en bereidwilligheid om op een gemotiveerde wijze oplossingen te vinden.

Onderzoek wijst uit dat autonomie een van de belangrijkste aspecten is die aanleiding geven tot werktevredenheid en motivatie bij de onderwijzer (Theunissen & Calitz, 1994:109; Smit, 1999:52; Kirsten, 2000:78; Wevers & Steyn, 2002:208).

Een groot deel van de onderwijzers vindt zelf baas zijn in de klas, op een persoonlijke manier hun werk kunnen doen en zodoende een grote mate van autonomie ervaren, zeer belangrijk. Een kleiner deel heeft een grote mate van vrijheid nodig om zichzelf te kunnen zijn bij het uitoefenen van hun beroep. Een deel geeft ook aan dat er een gevaar bestaat dat autonomie kan leiden tot individualisme. Een functioneel evenwicht vinden tussen autonomie en collegialiteit (samenwerking) is een belangrijke opgave voor het lokaal schoolbeleid (Vandenberghe, 2004:280).

Herzberg beklemtoont dat de hogere orde behoeftes slechts bevredigd worden wanneer autonomie deel is van de werkopzet (Smit, 1999:52). Ook is werktevredenheid van onderwijzers geassocieerd met een hogere autonomie in de werksituatie (Bogler, 2001:666).

Verder zal een werknemer met een grotere verantwoordelijkheid initiatief kunnen nemen en wordt hij niet gemakkelijk gemanipuleerd. Daarom gaat een grotere verantwoordelijkheid gepaard met een hogere mate van werktevredenheid (Van der Vyver, 1998:17).

In termen van Artikel 32 van de Grondwet (108/96) heeft een kind recht op onderwijs. Dit recht op onderwijs betekent een verantwoordelijkheid voor de staat om onderwijs met kwaliteit beschikbaar te maken, dit geldt dus indirect voor de school en de onderwijzers. Onderwijs met een hoge kwaliteit en professionaliteit van de onderwijzer is onlosmakelijk met elkaar verbonden (Kriel & Oosthuizen, 1997:134).

Onderzoek heeft uitgewezen dat de grootste behoefte bij onderwijzers is, om de vrijheid te hebben om verantwoordelijk te zijn voor het bereiken van hun eigen doelen (Engelbrecht, 1996:34).

Wanneer de nodige verantwoordelijkheid aan de vrouwelijke onderwijzer wordt toegekend, geeft dit haar het gevoel belangrijk te zijn. Daardoor krijgt zij vervolgens verdiende erkenning voor haar werk wat weer tot werktevredenheid in haar beroep kan bijdragen (Fourie, 2001:44).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van de behoefte aan autonomie en verantwoordelijkheid de werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Ervaren van zelfstandigheid in haar beroep.
- Het zelfstandig bepalen van het onderwijsleerklimaat.
- Het dragen van verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.3.6 Erkenning

Erkenning is een daad van waardering van prestatie of inzet. Onderwijzers ervaren een gevoel van tevredenheid wanneer hun inzet en prestaties op het werk worden erkend (Nkonka, 1999:18).

Erkenning voor de prestatie en het werk dat men levert, blijkt belangrijk te zijn voor onderwijzers (Wevers & Steyn, 2002:207). Een gevoel van waardering en erkenning maakt de onderwijzer meer tevreden met zijn werk. Een gebrek aan

erkenning, heeft een demotiverend effect op onderwijzers (Van der Westhuizen, 2004:203).

Volgens Maslow (vgl. 2.4) is de behoefte aan erkenning een hogere orde behoefte die bevredigd moet worden voordat werktevredenheid kan worden ervaren. Gebrek aan erkenning wordt dus ervaren als een bron van ontevredenheid (Smit, 1999:27).

Onderwijzers geloven dat ze werknemers zijn met een professionele status en willen om die reden ook met professioneel respect worden behandeld in de gemeenschap (Van der Westhuizen & Du Toit, 1994:146; Wevers & Steyn, 2002:208).

De verwantschap tussen status en beroepsbevrediging is veel meer doorslaggevend voor onderwijzers dan voor andere personen in een professioneel beroep. Status is dus een bijdragende factor voor de werktevredenheid van de onderwijzer (Van der Vyver, 1998:37).

Helaas hebben veel onderwijzers het gevoel niet de erkenning te krijgen die ze verdienen (Inman & Marlow, 2004). Niemand vraagt om hun raad wanneer er veranderingen in het onderwijs worden besproken. Onderwijzers zien dit als respectloos aangezien dit hen beperkt tot het zijn van marionetten van de onderwijsautoriteiten (Wevers & Steyn, 2002:211).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van erkenning werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Onvoldoende erkenning van ouders.
- Onvoldoende erkenning van leerlingen.
- Onvoldoende erkenning van bestuurders.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.3.7 Moraal

Een persoon investeert een zekere hoeveelheid inspanning in zijn werk, hetgeen wat hij terugontvangt, bepaalt zijn werktevredenheid (Davis & Wilson, 2000:350).

Werktevredenheid en moraal houden verband met elkaar aangezien moraal ook afhangt van de mate waarin de organisatie de behoeftes van de werknemer in acht neemt. Een hoge moraal kan echter nog steeds aanwezig zijn terwijl de werknemer werktevredenheid ervaart. Over het algemeen wordt aanvaard dat een hoge moraal een verband heeft met een grote mate van tevredenheid (De Beer, 2004:61).

Een gevoel van trots kan de onderwijzer aansporen en motiveren tot prestatie en kan een bijdrage leveren aan werktevredenheid en ook aan de bevrediging van de behoefte aan waardering en zelfrespect. Het gevoel van trots kan alleen bereikt worden wanneer de gestelde doelen met succes bereikt zijn (De Beer, 2004:55).

Masitsa, Van Staden, De Wet, Niemann, Heyns, Brazelle & Niemann (2004:229) geven aan dat er eveneens een sterk verband bestaat tussen moraal en de motivatie van de onderwijzer en de werkprestatie die zij leveren. Lage moraal wordt geassocieerd met lage productiviteit, spanningen en frictie tussen personeel en schoolbestuur, veel afwezigheid, verwerping van de onderwijsfilosofie die basis is voor het curriculum en afnemend respect voor schoolhoofden.

Schoolbestuurders moeten proberen de motivatiefactoren en hygiënefactoren in de werkomgeving van de onderwijzer te verbeteren om de moraal hoog te houden. Wanneer dit niet mogelijk is, is het minste wat de bestuurder kan doen de factoren in de werkomgeving in stand te houden op een acceptabel niveau, zodat de factoren de moraal van de onderwijzer niet negatief kunnen beïnvloeden (Punyakaew, 1998).

De taak van een schoolhoofd is om het personeel te inspireren om het gemeenschappelijke doel te bereiken, namelijk effectief onderwijs. Dit zal de moraal van onderwijzers verhogen (Niemann, 2004:387). Onderwijzers met een

gebrek aan motivatie en een lage moraal hebben moeite met effectief onderwijs geven en het motiveren van leerlingen (Masitsa *et al.*, 2004: 243).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van moraal werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- De motivatie van de onderwijzer om les te geven.
- De trots van de onderwijzer op de school en het beroep.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.4 FACTOREN IN DE KLAS

De tweede categorie wordt gevormd door de factoren die zich voordoen in de klas.

3.4.1 Uitkomst Gebaseerd Onderwijs

Sinds de eerste democratische verkiezingen in Zuid-Afrika in 1994 is er geprobeerd om het onderwijscurriculum te herformuleren. Geen achterhaalde didactische methodes meer, maar socialer en cultureel relevant onderwijs voor alle leerlingen (Campbell, 2003:134).

De grondslag van dit nieuwe onderwijsstelsel wordt gevormd door de volgende beginselen: gelijkheid, desegregatie, democratisering en multiculturalisme. Ook zou het hele onderwijsstelsel vanaf nu moeten worden afgestemd op de ontwikkeling van de talenten van de hele bevolking met een reeks samenlevingsdoelstellingen als uiteindelijk doel. De invoering van Uitkomst Gebaseerd Onderwijs en Curriculum 2005 zijn middelen om dit doel te bereiken (Wolhuter, 2004:68).

'Curriculum 2005' is de kern van deze nieuwe methode; een beleid dat participatie van leerlingen wil vergroten, onderwijs baseert op activiteiten, flexibiliteit, kritisch denken en integratie in onderwijs (Campbell, 2003:134).

Tot zover heeft 'Curriculum 2005' weinig succes geboekt. De reden hiervan is de wijdverspreide verwarring over de methodologie onder schoolbestuurders en

onderwijzers en de gelimiteerde middelen in scholen. Dit alles werkt de nieuwe ontwikkelingen en benaderingen tegen (Campbell, 2003:134). Ook hebben onderwijzers niet genoeg training gehad om exact te kunnen weten wat er van hen verwacht werd en hoe zij deze nieuwe aanpak kunnen implementeren (Rademeyer, 2004a).

De schoolhoofden wisten niet hoe ze Uitkomst Gebaseerd Onderwijs (UGO) en Curriculum 2005 moesten organiseren, de gelijktijdige introductie van vele veranderingen in het onderwijs veroorzaakte verwarring onder de onderwijzers (Masitsa *et al.*, 2004:235).

De introductie van UGO (1998) vereiste nieuwe benaderingen van planning, onderwijs en evaluatie. Onderwijzers voelden zich onvoldoende voorbereid op deze veranderingen en vonden het moeilijk om hun weg te vinden in UGO met al het nieuwe jargon dat het met zich meebracht (Vandeyar & Killen, 2003:119).

UGO wordt ook door ouders en onderwijspsychologen niet toegejuicht. Ouders beweren dat de slechte resultaten die hun kinderen boeken, te wijten zijn aan dit nieuwe systeem (Muller, 2003). Uit een uitspraak van een onderwijzer blijkt dat zij nogal gefrustreerd zijn over UGO; 'Wat het departement zegt over UGO en wat de boeken zeggen, is zoals oost en west' (Rademeyer, 2004c).

Veel onderwijzeressen ervaren de veranderingen in het Zuid-Afrikaanse onderwijsstelsel als traumatisch. Aanpassingen die verbonden zijn aan deze veranderingen, samen met de normale taken van de onderwijzeres en hun drukke werkschema's, resulteren in voortdurende stressbeleving (Van der Linde *et al.*, 1999:192).

Wat in de roes van de transformatie goede ideeën leken, zijn de tekortkomingen en gebreken van vandaag, die grote ontevredenheid en ontnuchtering veroorzaken in onderwijskringen (De Vries, 2004).

Tijdens de introductie van UGO was de grootste zorg van de onderwijzers de veranderingen rondom evaluatie en het rapporteren van leerresultaten (Vandeyar

& Killen, 2003:120). Deze zorgen zijn niet ongegrond geweest, het invullen van al de evaluatieformulieren is namelijk een probleem geworden voor onderwijzers. Onderwijzers moeten zoveel evaluaties doen dat hierdoor het overzicht en de balans zoek raakt. Het wordt dan eerder routinewerk dan dat het echt nog over kinderen gaat (Jacobs, 2004).

Uit onderzoek naar de problemen rondom evaluatie binnen UGO blijkt het volgende (Combrink, 2003:60):

- Een aantal onderwijzers ondersteunt de nieuwe manier van evalueren niet, de hoofdreden hiervan is een gebrek aan kennis.
- Er is een gebrek aan training voor onderwijzers, wat hen incompetent laat voelen.
- Scholen hebben geen duidelijk evaluatiebeleid.
- De nieuwe evaluatiemethode verhoogt de werklast aanzienlijk.
- Het grote aantal leerlingen en het gebrek aan voldoende materiaal en middelen verminderen de effectiviteit van het systeem.

Behalve dit, blijkt uit bovenstaande dat ook de volgende factoren ten opzichte van Uitkomst Gebaseerd Onderwijs werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- De vele veranderingen in het onderwijs veroorzaken mogelijk verwarring onder de onderwijzers.
- Onderwijzers hebben onvoldoende tijd om alle evaluaties te voltooien.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.4.2 Multiculturele school

Een van de recente factoren die mogelijk bijgedragen heeft tot de werktevredenheid van onderwijzers in Zuid-Afrika is de verandering die plaatsgevonden heeft in het onderwijsstelsel sinds 1994. Een voorbeeld hiervan is de integratie van scholen wat betreft taal en culturele groeperingen (Schulze & Steyn, 2003:139).

Wolhuter (2004:70) meent dat het onderwijsstelsel van voor 1994 te Eurocentrisch was, waardoor Afrika als het ware verwaarloosd en genegeerd werd. Er was een overdreven beklemtoning van culturele verschillen en uniciteiten, wat het gemeenschappelijk cultureel erfgoed te kort deed. Daaruit kan worden afgeleid dat het onderwijs rasgeoriënteerd was. Het nieuwe onderwijsstelsel onderschrijft de wereldwijde hervormingsbeweging van multicultureel onderwijs (Wolhuter, 2004:70).

Multicultureel onderwijs heeft de volgende kenmerken (Wolhuter, 2004:70):

- Het erkent de realiteit van etnische, culturele en religieuze diversiteit, alsook het feit dat elke groep zijn eigen identiteit wil behouden.
- Het bevordert culturele interactie, zodat onderlinge culturele verrijking plaats kan vinden.
- Het wil een nieuwe verhouding en tolerantie tussen culturen tot stand brengen.

De kenmerken, zoals hierboven beschreven, zijn opgelegd door de overheid. Dit zijn de kenmerken die multicultureel onderwijs behoort te hebben, of in de werkelijke situatie al deze kenmerken aanwezig zijn, is onzeker.

Multiculturele scholen hebben leerlingen met verschillende achtergronden, wat ook betekent dat de moedertaal die zij spreken vaak niet dezelfde zal zijn. Dit zorgt voor een communicatieprobleem in het onderwijs (Heugh, 2002:193). De communicatiemogelijkheden tussen onderwijzer en leerlingen worden verminderd wanneer een of beide partijen weinig spreekvaardigheid heeft. In de onderwijssituatie is kennis van taal van groot belang, vooral voor de ontwikkeling van het denken. Communicatie is een onmisbaar middel om kennis en vaardigheden te verwerven en de cognitieve ontwikkeling te bevorderen (Masitsa, 2004:220).

De ideale situatie zou zijn om de eerste taal (moedertaal) te ontwikkelen, daarna een tweede taal toe te voegen die vervolgens succesvol wordt aangeleerd (Heugh, 2002:193). In veel gevallen is dit echter niet mogelijk en is de instructietaal van de onderwijzer de tweede of zelfs derde taal van de leerling. Onderwijzers zijn niet opgeleid om multi-linguaal les te geven. Hoewel

onderwijzers veel moeite doen voor leerlingen die niet in hun moedertaal les krijgen, zijn zij van mening dat dit niet hun taak is (De Klerk, 2002:25).

Onderwijzers krijgen onvoldoende opleiding om les te geven in multiculturele scholen. De gedachte heerst dat opleidingsinstituten veel aandacht schenken aan het invoeren van multicultureel onderwijs, dit is echter slechts een module die wordt aangeboden in een bepaalde cursus en is dus niet een volledige cursus op zichzelf. Het resultaat daarvan is dat onderwijzers niet voldoende opgeleid zijn om in multiculturele contexten les te geven (Gumbo, 2001:240).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van de multiculturele school werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- De instructietaal hindert het onderricht en leren.
- Het is moeilijk om leerlingen uit verschillende taalachtergronden met elkaar te laten samenwerken.
- Het is moeilijk om leerlingen uit verschillende culturen te laten samenwerken.
- Onderwijzers zijn onvoldoende opgeleid om multicultureel onderwijs te geven.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.4.3 Discipline

Een aan de schoolcultuur gerelateerd probleem is het gebrek aan discipline in veel scholen. Onderwijzers hebben grote moeite de orde te handhaven, vooral nu sinds 1996 de lijfstraf verboden is (Steyn & Van Wyk, 1999:40). Na de afschaffing van de lijfstraf dachten leerlingen dat ze niet gestraft zouden worden op school en werden onbedwingbaar (Masitsa *et al.*, 2004:234).

Het disciplineprobleem is een organisatorische moeilijkheid die samenhangt met werktevredenheid en aantoonde dat de condities in een organisatie verslechteren (Nkonka, 1999:26).

Disciplineproblemen zijn een bron van ellende voor ouders en onderwijsoverheden. Niet alleen in Zuid-Afrika, maar ook in ontwikkelde landen zoals de Verenigde Staten van Amerika, Engeland en Australië is dit een probleem. De meeste problemen zijn echter niet heel ernstig, maar zij werken wel ontwrichtend in de klas (Steyn, Wolhuter, Oosthuizen & Van der Walt, 2003:227).

Onderwijzers worstelen dagelijks met dit probleem van ongedisciplineerde leerlingen en zijn zelfs vaak het mikpunt. Ongedisciplineerde leerlingen zijn onbedwingbaar in de klas, negeren instructies, verlaten de klas tijdens de les, komen te laat op school en verdwijnen voor de middag (Masitsa *et al.*, 2004:234).

Gebrek aan respect voor onderwijzers is de hoofdoorzaak van disciplineproblemen in de klas. Omdat de leerlingen de onderwijzer niet respecteren, moet de onderwijzer meer tijd besteden aan onderwerpen die gerelateerd zijn aan discipline van leerlingen. Dit resulteert in het feit dat er minder tijd over is om les te geven (Legotlo, Maaga, Sebego, Van der Westhuizen, Mosoge, Nieuwoudt & Steyn, 2002:116).

Scholen bereiken grotendeels nog een redelijk niveau van discipline en een positieve leer- en onderwijscultuur. Echter wordt er door onderwijzers en leerlingen aangegeven dat er een duidelijke achteruitgang is in het disciplineniveau in scholen (Rossouw, 2003:423).

Een gebrek aan discipline blijkt verder ook uit onrespectvol gedrag tegenover onderwijzers wat zich manifesteert in verschillende vormen van wangedrag. Een gebrek aan respect is in het algemeen genoemd als de onderliggende reden voor verschillende vormen van wangedrag. Wangedrag kan zijn; ongehoorzaamheid, traagheid, luidruchtigheid, huiswerk dat niet wordt gemaakt en weigeren om stil te blijven wanneer de onderwijzer spreekt. Ernstigere vormen van wangedrag zijn; afwezigheid, vandalisme, diefstal, het roken van marihuana, pesten, etc. Ernstig wangedrag kan zelfs worden beschouwd als een criminele overtreding. Wangedrag, in welke vorm dan ook, heeft een negatieve invloed op de leer- en onderwijscultuur (Rossouw, 2003:424).

Zelfs vandalisme kan een gevolg van gebrek aan discipline zijn. Vandalisme kan het leren en onderwijzen verhinderen doordat lesuren vervallen of lesroosters gewijzigd moeten worden, zodat vernielde objecten kunnen worden hersteld of vervangen (De Wet, 2004:206).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van discipline werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Scholen hebben te kampen met ongedisciplineerde leerlingen.
- Veel scholen hebben geen effectief disciplinebeleid om disciplineproblemen in de school te handhaven.
- Onderwijzers hebben moeite om de disciplineproblemen te voorkomen en te handhaven.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.4.4 Veiligheid

Leerlingen zijn in de loop van de jaren mondiger en agressiever geworden (Steyn & Van Wyk, 1999:40). Ook is er een gebrek aan grenzen, de scheidslijn tussen onderwijzer en leerling is dun geworden, dit breekt de moraal. Sommige leerlingen zijn ouder dan hun onderwijzer, zelfs in het basisonderwijs, en de leerlingen hebben een grotere stem in het geheel.

Het onderwijsveld wordt bedreigd door een aantal zaken; er is een toenemende mate van geweld, een groeiend disrespect voor autoriteit, onvoldoende financiering en een tekort aan opgeleid personeel. Dit alles zorgt ervoor dat de veiligheid in de school afneemt (Wilson *et al.*, 2004).

Het dragen van een vuurwapen op het schoolterrein, door leerlingen en onderwijzers, is geen uitzondering meer. Het onderwijzen van leerlingen is een gevaar, 'je weet nooit wanneer een leerling zich tegen je zal keren' zegt een onderwijzer uit de Limpopo Provincie (Molokomme, 1997:20).

Hoewel velen gehoopt hadden dat na de nieuwe regering van 1994 dit probleem voorbij zou zijn, is geweld en ontwijking in sommige scholen nog steeds

aanwezig. Het blijkt zelfs dat de politieke factoren die een rol speelden in het ontmantelen van de apartheid, ook een grote rol hebben gespeeld in het ondermijnen van de ontwikkeling van een goede leer- en onderwijscultuur sinds 1994 (Zulu, Urbani, Van der Merwe & Van der Walt, 2004:170).

Uit onderzoek van De Wet (2003:88) in de Vrystaat, blijkt dat onderwijzers zich relatief veilig voelen in hun scholen. Problemen kunnen echter ontstaan bij lege lokalen en toiletten. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat er wel sprake is van diefstal, beroving en zelfs in enkele gevallen verkrachting. De veiligheid van scholen is echter moeilijk te peilen, omdat veel voorvallen niet worden gerapporteerd. De reden daarvan is dat men het niet belangrijk genoeg acht, er geen bewijs is, of bijvoorbeeld omdat men geen hulp verwacht (De Wet, 2003:89).

Ook vandalisme kan het gevoel van veiligheid in de school verminderen. Vandalisme veroorzaakt een gevoel van machteloosheid, onzekerheid en angst, bij zowel leerlingen als onderwijzers (De Wet, 2004:206).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van veiligheid werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- De klas is in sommige gevallen een onveilige onderwijsleeromgeving.
- Onderwijzers en leerlingen voelen zich niet altijd veilig binnen de schoolopzet.
- Geweld en agressie komen voor.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.4.5 Onderwijsleersituatie

- **Onderwijsmiddelen**

Uit onderzoek van Masitsa *et al.* (2004:226) blijkt dat er een tekort is aan onderwijzers, klaslokalen, onderwijsmiddelen en tekstboeken in sommige scholen. Een tekort aan instructiemateriaal kan leiden tot grote problemen, zoals een lage

moraal en een gebrek aan toewijding van zowel de leerling als de onderwijzer (Masitsa *et al.*, 2004:227).

Door overvolle klassen zijn de omstandigheden in scholen slecht, vooral in overwegend zwarte scholen in plattelandsgebieden (Masitsa, 2004:223).

Leerkrachten ervaren apathie bij de leerlingen en vragen zich af of dit een gevolg is van de onderwijsmethoden die worden gebruikt of dat het probleem ligt bij de leerlingen zelf (Steyn & Van Wyk, 1999:40).

- **Klasgrootte**

De grootte van een klas in Zuid-Afrika, verschilt nogal met die van bijvoorbeeld Nederland. In Zuid-Afrika bevat een klas 40 tot 70 leerlingen, in tegenstelling tot Nederland met een maximum van 25 tot 30 leerlingen (Bridgraj, 1999). Een normaal klaslokaal is gemaakt voor 35 leerlingen, wat betekent dat een klas die meer dan 40 leerlingen bevat overvol is (Masitsa, 2004:223).

Door een tekort aan onderwijzers, klaslokalen en materialen werken leerlingen in overvolle lokalen (Masitsa *et al.*, 2004:227). Overvolle klassen hebben een negatieve invloed op de individuele aandacht en het enthousiasme, de motivatie en de moraal van de onderwijzer (Masitsa *et al.*, 2004:229).

De overvolle klassen verhogen de werkdruk van de onderwijzer aanzienlijk. Onderwijzers vinden het moeilijk om hun werk te voltooien, omdat overvolle klassen het lesgeven en leren vertragen (Masitsa *et al.*, 2004:229).

Deze gebreken zijn nog niet voldoende besproken, ook niet door de huidige regering, volgens Legotlo *et al.* (2002:115). Overbezetting is een serieus probleem: sommige scholen zijn slecht in stand gehouden, er is een tekort aan onderwijzers, vooral goed gekwalificeerde onderwijzers. Klassen kunnen meer dan 60 leerlingen hebben, als gevolg van het onderwijzerstekort.

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van de onderwijsleersituatie werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- In veel scholen is er een gebrek aan onderwijsmiddelen.
- Overvolle klassen zorgen voor een gebrek aan tijd om leerlingen individuele aandacht te geven.
- Overvolle klassen veroorzaken vertragingen bij het lesgeven en leren.
- Overvolle klassen zijn een demotiverende factor voor de onderwijzer.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.4.6 Verhouding met leerlingen

De onderwijzer brengt zijn werklevens voor het grootste gedeelte door in de klas en daarom is de verhouding met zijn leerlingen een van de belangrijkste factoren die zijn werktevredenheid bepalen (Van der Vyver, 1998:32). De houding van leerlingen ten opzichte van leren, gedrag, prestatie en de onderwijzer-leerling verhouding kan aanleiding geven tot werktevredenheid en werkontevredenheid (Du Toit, 1994:45; Kirsten, 2000:58).

In scholen kunnen onderwijzers meer tevredenheid ervaren wanneer zij geconfronteerd worden met goed opgevoede, gedisciplineerde leerlingen die veel presteren. Onderwijzers kunnen echter ontmoedigd en ongelukkig worden wanneer zij geconfronteerd worden met laag presterende ongedisciplineerde leerlingen (Van der Vyver, 1998:33).

Op de vraag waarom onderwijzers eigenlijk nog gemotiveerd (en dus ook tevreden) blijven, ondanks de vele negatieve factoren, antwoordt Vandenberghe (2004:179) dat veel onderwijzers hun motivatie halen uit het contact met jonge mensen. Een voorwaarde is dan echter wel, dat er orde in de klas heerst, waardoor onderwijzer en leerling goed kunnen functioneren en het lesverloop naar wens gaat. De onderwijzer verwacht van zijn leerlingen dat zij permanent vooruitgang maken, volwassen worden en zelfredzaamheid verkrijgen.

Het blijkt dat opvoeders het meest worden gemotiveerd door hun interactie met leerlingen en de successen die zij behalen met hun leerlingen (Wevers & Steyn, 2002:207).

Verschillende factoren zijn belangrijk wanneer het gaat om de werktevredenheid van de onderwijzer. De praktijk in de klas is er een van. Een onderwijzer ervaart werktevredenheid als hij onmiddellijk aandacht kan geven wanneer er een probleem de kop opsteekt met leerling-gedrag, warme, persoonlijke vertrouwensrelaties ontwikkelt met leerlingen, etc (Nkonka, 1999:26).

Een gezonde verhouding met haar leerlingen motiveert de onderwijzeres en op haar beurt motiveert zij de leerlingen (Steinberg, 1993:45).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van de verhouding tussen de onderwijzer en de leerling werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Slechte verhoudingen met leerlingen hebben een negatieve invloed op de algehele werktevredenheid van de onderwijzer.
- Een goede verhouding tussen de leerling en de onderwijzer wordt bemoeilijkt wanneer er geen orde is in de klas.
- Leerlingen moeten met hun onderwijzer open kunnen praten over hun problemen.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.4.7 Werkdruk

Werkdruk bepaalt de houding van de onderwijzer ten opzichte van de hoeveelheid, redelijkheid en verscheidenheid van taken die van hem verwacht worden (Kirsten, 2000:50).

Een te hoge werkdruk houdt direct verband met stress in de werksituatie en kan een demotiverende factor zijn. Een te lage werkdruk kan ook worden beschouwd als een stressfactor (Fourie, 2001:64).

Onderscheid kan gemaakt worden tussen kwalitatieve en kwantitatieve werkdruk, die vervolgens weer te hoog of te laag kan zijn.

- Te hoge kwalitatieve werkdruk: een te hoge kwalitatieve werkdruk is gerelateerd aan een laag zelfbeeld dat stress veroorzaakt.

Werkontevredenheid ontstaat wanneer een persoon niet het vermogen bezit om een zekere taak te verrichten (Du Toit, 1994:35).

- Te lage kwalitatieve werkdruk: een te lage werkdruk als gevolg van een gebrek aan stimulans, leidt tot een lage moraal en weinig motivatie, werkontevredenheid, depressie, irritatie en psychosomatische problemen (Fourie, 2001:65).
- Te hoge kwantitatieve werkdruk: een te hoge werkdruk kan gerelateerd zijn aan een fysieke of mentale overlading. De werknemer heeft te veel werk te doen en te weinig tijd. Dit is een van de belangrijkste stressfactoren (Ferreira, 1991:61).
- Te lage kwantitatieve werkdruk: een te lage werkdruk veroorzaakt psychologische problemen. Te weinig werk kan tot verveling en onoplettendheid leiden en uiteindelijk aanleiding geven tot stress (Kirsten, 2000:51).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van werkdruk werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Een te hoge werkdruk zorgt voor stress in de werksituatie.
- Een te lage werkdruk zorgt voor een gebrek aan motivatie en een lage moraal.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.4.8 HIV/Aids

Zuid-Afrika heeft de ergste Aids-epidemie in de wereld (Campbell, 2003:121). In deze gemeenschap zal Aids de doodsoorzaak zijn van zes van de tien jonge vrouwen en vier van de tien jonge mannen. Binnen de school ervaart men ook de gevolgen van deze epidemie. Jonge mensen en kinderen zijn een veelbelovende groep wanneer het gaat om preventie. Binnen de structuur van de school is deze kwetsbare groep gemakkelijk te bereiken voor HIV-preventieprogramma's. Deze programma's, genaamd 'peer education programmes', worden dan ook volop geïmplementeerd in de scholen (Campbell, 2003:121).

De programma's worden aangeboden door medeleerlingen gedurende lestijd, de bedoeling is dat er ruimte is voor gesprekken en kritisch debat (Campbell, 2003:136).

De 'Curriculum 2005'-strategie van de overheid, is via de 'Life Orientation Learning Area' een startpunt voor het vermeerderen van instanties voor jonge mensen aangaande hun seksuele gezondheid (Campbell, 2003:145).

De vermoedelijke effecten van HIV/Aids op de onderwijssector zullen ongetwijfeld een bijkomende last worden voor onderwijzers (Lewin, 2000:22). Ook zij zullen slachtoffer worden van de ziekte, zo niet direct dan wel indirect. HIV/Aids zal veranderingen teweeg brengen in de vraag en het aanbod van onderwijzers, volgens huidige projecties (Lewin, 2000:23).

Iedereen met HIV/Aids heeft het recht op privacy, niemand is verplicht om zijn seropositieve status bekend te maken. Het blijkt dat het openbaar maken van de seropositieve status een probleem is voor de meeste onderwijzers (Maile, 2003:78). Hoewel veel onderwijzers met HIV/Aids hun status zouden willen bekend maken, zijn de huidige omstandigheden in de school niet ideaal voor openbaarmaking. Seropositieve personen worden gediscrimineerd, gestigmatiseerd en krijgen in de meeste gevallen niet de steun die zij nodig hebben (Maile, 2003:79).

De ziekte zal in een steeds groter wordende mate een invloed hebben op het onderwijs. Uiteindelijk zal feitelijk elke onderwijzer lesgeven aan minstens een paar leerlingen die HIV hebben. In de meeste personeelskamers zullen er een of meer geïnfecteerde onderwijzers zijn. Ziekte ontwricht het leer- en onderwijsproces. Gezonde onderwijzers nemen een extra werklast op zich wanneer zieke onderwijzers afwezig zijn. Leerlingen die ziek zijn, raken snel achter met hun schoolwerk. Als gezinsleden ziek worden of sterven, dragen de onderwijzers en leerlingen de last. Als onderwijzers en leerlingen sterven, lijdt de school onder de ontwrichting, het verlies en het leed. Veel scholen zullen lamgelegd worden door de impact van de ziekte op het personeel, de leerlingen en hun gezinnen (Asmal, 2004:4).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van HIV/Aids werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Leerlingen en onderwijzers zijn niet verplicht om hun HIV-status bekend te maken.
- Onderwijzers en leerlingen met HIV/Aids worden gestigmatiseerd en gediscrimineerd.
- HIV/Aids ontwricht het leer- en onderwijsproces.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.5 FACTOREN IN DE WERKSITUATIE

De derde categorie zijn factoren die in de werksituatie voorkomen.

3.5.1 Fysische werkomstandigheden

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat werkomstandigheden een belangrijke factor vormen voor de bepaling van de werktevredenheid van de onderwijzer (Van der Westhuizen & Hillebrand, 1990:273; Theunissen & Calitz, 1994:109; Van der Vyver, 1998:17; Steyn & Van Wyk, 1999:41; Kirsten, 2000:61).

Een goede fysische werkomgeving levert een positieve bijdrage aan tevredenheid bij werknemers. Het tegendeel zal werktevredenheid nadelig beïnvloeden (Van der Vyver, 1998:17). Aspecten in de fysische werkomgeving die aandacht verdienen zijn; veiligheid, hygiëne, geuren, geluidshinder, temperatuur, belichting, enzovoort.

In een school, waarin geleerd en onderwezen wordt, moeten vooral de fysieke omstandigheden aan de eisen van de gebruikers voldoen, zowel die van leerlingen als die van onderwijzers. Slechte fysieke omstandigheden kunnen een negatieve invloed hebben op de onderwijzer, als de nodige faciliteiten niet aanwezig zijn, zullen zij een gevoel van ontevredenheid ervaren (Barnard, 2004:498).

Steinberg (1993:60) beschouwt werkomstandigheden als bepalend voor het geluk van de onderwijzeres. Hoe zwakker de omstandigheden, hoe meer stress er wordt ervaren.

Onderwijsminister Naledi Pandor beloofde in juni 2004 nogmaals dat alle onveilige schoolgebouwen bij het einde van het huidige financiële jaar 'geëlimineerd' zouden zijn. Ook beloofde zij dat 'geen kind meer onder een boom hoeft te leren vanaf 31 maart 2005' (Rademeyer, 2004a).

3.5.2 Fysische faciliteiten

Uit onderzoek in middelbare scholen in de townships blijkt dat scholen een gebrek hebben aan faciliteiten, zoals laboratoria voor natuurkunde en biologie, bibliotheken en sportfaciliteiten. Meubilair wordt vaak gestolen of vernield, evenals de veiligheidshekken. Een aantal van de personeelskamers is te klein om al het personeel een plaats te bieden. Sommige gebouwen zijn oud en toe aan renovatie. De toiletten voor de leerlingen zijn inadequaat en toe aan reparatie. Elektriciteitsrekeningen en huur voor kopieerapparaten worden niet op tijd betaald, wat leidt tot het uitschakelen van de elektriciteit en het verwijderen van kopieerapparaten (Masitsa *et al.*, 2004:226).

Goed verzorgde schoolfaciliteiten, meubilair en middelen, evenals schone toiletten, zijn bevorderlijk voor een gezonde leer- en onderwijsomgeving. Leerlingen hebben het recht om onderwijs te ontvangen in nette, schone schoolgebouwen (De Wet, 2004:206).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende zaken ten opzichte van de fysische werkomstandigheden en faciliteiten vaak te wensen over laten en problemen opleveren die de werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Onderhoud van het schoolgebouw.
- De aanwezigheid en staat van de sanitaire voorzieningen.
- De aanwezigheid en kwaliteit van het drinkwater.
- De aanwezigheid en beschikbaarheid van electriciteit.
- De staat van het meubilair.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.5.3 Interpersoonlijke verhoudingen

De kwaliteit van interpersoonlijke verhoudingen heeft invloed op de werktevredenheid van de onderwijzer. Een gebrek aan goede interpersoonlijke verhoudingen in de werksituatie kan problemen veroorzaken (Kok & Van der Westhuizen, 2003:65).

- **Verhouding met ouders**

In termen van Artikel 28 van de Grondwet (108/1996) heeft de ouder een grondwettelijke verplichting om toe te zien dat zijn kind naar behoren onderwijs krijgt. Ouders verwachten een hoge professionaliteit van onderwijzers. Daarnaast vinden zij dat onderwijs op goede morele waarden gebaseerd moet zijn, wat ook bescherming voor hun kind betekent en de gelegenheid tot vorderingen met zich meebrengt (Kriel & Oosthuizen, 1997:134).

De relatie tussen ouders en onderwijzers laat vaak te wensen over, onderwijzers kunnen weinig hulp en ondersteuning verwachten van de ouders (Steyn & Van Wyk, 1999:40). Ouders van leerlingen zijn niet gemotiveerd om te participeren in schoolactiviteiten zoals bijeenkomsten, sportevenementen en fondsenwerving. Er is sprake van apathie onder ouders (Masitsa *et al.*, 2004:237).

Sommige ouders zijn verhinderd om schoolactiviteiten bij te wonen, omdat zij overwerken, in het weekend werken, ver weg van huis werken, analfabeet zijn, of omdat zij het niet nodig achten om deel te nemen aan schoolactiviteiten (Masitsa *et al.*, 2004:237).

De academische prestatie van het kind wordt beïnvloed door de belangstelling, motivatie en steun van de ouders (Kirsten, 2000:58). Dit heeft indirect ook invloed op de werktevredenheid van onderwijzers, omdat leerlingprestatie en –houding de werkkijver van de onderwijzer beïnvloeden. Hierin speelt communicatie tussen onderwijzer en ouders natuurlijk een doorslaggevende rol. De ouder moet ingelicht worden over de gebeurtenissen in de school en de klas (Van der Vyver, 1998:38).

Onderwijzers verwachten meer steun van ouders ten aanzien van hun professionele inspanning. Veel ouders vergissen zich in het werk dat onderwijzers doen in de klas en hebben weinig vertrouwen. Ouders moeten gaan beseffen dat onderwijzers zich inzetten om hun kinderen het beste onderwijs te geven (Wilson *et al.*, 2004).

- **Personeelsverhoudingen**

Personeelsverhoudingen hebben een grote invloed op motivatie (Wevers & Steyn, 2002:208).

De relatie tussen onderwijzers laat vaak te wensen over. Interpersoonlijke relaties met collega's kunnen negatief geïmpacted zijn door het gebrek aan een personeelskamer. Hierdoor houden de onderwijzers en schoolhoofden pauze in verschillende lokalen. Dit leidt vaak tot een groepjescultuur in plaats van eenheid onder het personeel (Steyn & Van Wyk, 1999:40).

Ook al vervult de onderwijzer zijn rol en taak grotendeels in een geïsoleerd klaslokaal, het personeel in de school maakt allemaal deel uit van de formele en informele organisatie daarin. De onderwijzer is bijzonder sensitief voor de verhoudingen met zijn collega's (Kirsten, 2000:55).

Goede verhoudingen met collega's en een gezonde teamgeest zijn belangrijke factoren die tot algehele werktevredenheid kunnen leiden, maar tegelijkertijd ook aanleiding kunnen geven tot werkontevredenheid (Smit, 1999:39; Kirsten, 2000:57).

Onderwijzers ontleen hun werktevredenheid aan hun relaties met huidige en voormalige leerlingen, die met hen in contact blijven en aan hun relaties met ouders en collega's (Bogler, 2001:666).

Door dagelijkse associaties met anderen, ontwikkelen werknemers verhoudingen bij het werk die leiden tot routinepatronen, patronen die gedragsverwachtingen voorschrijven en gedrag beïnvloeden. Tevreden werknemers zullen makkelijker

samenwerken en de doelen van de organisatie bereiken, wat de productiviteit verhoogt (Van der Vyver, 1998:15).

Collega's zijn de meest accurate bepalers van het werkgedrag van een mens (de onderwijzer), daarom is de verhouding met hen zo belangrijk. Zij hebben namelijk een goed beeld van wat de onderwijzer doet en zij bekijken het werk vanuit hetzelfde perspectief, anders dan de bestuurders. Zij geven ook feedback op het werk van de onderwijzer (Van der Vyver, 1998:15).

Veel contact met collega's wordt ervaren als zeer prettig. De gesprekken gaan over de school en het werk maar zijn ook vaak informeel en gezellig. Collegialiteit, steun en medeleven ervaren van collega's wordt sterk op prijs gesteld. Dit is nodig voor een goede samenwerking en bevordering van de werksfeer. Er is gelegenheid om ideeën uit te wisselen en vragen te stellen aan collega's (Vandenberghe, 2004:180).

Vooraf voor vrouwelijke onderwijzers zijn scholen in staat om een aangename, tevredenstellende werkomgeving te verschaffen wat wordt gezien als een actieve component van werktevredenheid (Nias, 1981:241).

- **Verhouding met bestuurders**

De kwaliteit van de onderwijzer-schoolhoofd verhouding en de verhouding van het schoolhoofd met zijn meerderen evenals de kwaliteit van zijn leiderschap gaat grotendeels samen met werktevredenheid (Steyn & Van Wyk, 1999:42). Hoe beter de verhouding en hoe hoger de kwaliteit van leiderschap, hoe hoger het niveau van werktevredenheid zal zijn (Kirsten, 2000:69).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van interpersoonlijke verhoudingen werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Betrokkenheid van ouders bij het huiswerk van hun kinderen.
- Deelname van ouders bij schoolactiviteiten.
- Een effectieve verhouding tussen de onderwijzer en de ouders.
- Steun van collega-onderwijzers.

- De verhouding met collega's.
- De kwaliteit van de onderwijzer-bestuurder verhouding.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.5.4 Werkonzekerheid

Wanneer een onderwijzer werkzekerheid ervaart, ervaart hij gemoedsrust en securiteit en kan hij zich ongehinderd uitleven in zijn beroep (Smit, 1999:43; vgl. Herzberg, 2.4).

Zekerheid in de werksituatie kan als zeer belangrijk worden beschouwd en draagt bij aan de werktevredenheid van de onderwijzer (Van der Westhuizen & Du Toit, 1994:148; Smit, 1999:37; Kirsten, 2000:66).

Werkonzekerheid is in het totale Zuid-Afrikaanse onderwijsstelsel een van de belangrijkste factoren die bij onderwijzers een bijdrage leveren tot werkontevredenheid (Smit, 1999:43).

Mentz (2002:248) toont aan dat onderwijzers in Zuid-Afrika onzekerheid ervaren met betrekking tot recente veranderingen in het onderwijs. Het enthousiasme rond de overgang naar een democratische regering, en de hieruit voortvloeiende veranderingen in het onderwijsstelsel, heeft plaats gemaakt voor een sfeer van onzekerheid.

Ondanks een dreigend onderwijzerstekort (De Vries, 2004), hebben veel onderwijzers niet de zekerheid van een permanente aanstelling en hierdoor geen werkzekerheid (Steyn & Van Wyk, 1999:40). Schulze en Steyn (2003:144) geven aan dat onderwijzers met een permanente aanstelling meer werktevredenheid ervaren dan onderwijzers met een tijdelijke aanstelling.

De meeste onderwijzers geven toe zich wanhopig en moedeloos te voelen. Dit zijn echter wel onderwijzers die werken op zwarte scholen in stedelijke gebieden. Zij voelen zich niet in staat om de effectiviteit van hun onderwijs op peil te houden. De onderwijzers zijn bang om hun werk te verliezen of overgeplaatst te worden naar

een andere locatie. De onderwijzers zijn ook in het bijzonder ontevreden en onzeker over hun toekomst in het onderwijs (Steyn & Van Wyk, 1999:41). In veel gevallen waarbij onderwijzers werden overgeplaatst, werd dit gedaan tegen de wil van de betrokken onderwijzer in. Dit leidt tot een lage moraal en demotivatatie van de onderwijzer (Masitsa *et al.*, 2004:230).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van werkonzekerheid werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Onderwijzers zijn onzeker over hun toekomst in het onderwijs.
- Onderwijzers ervaren werkonzekerheid wanneer het gaat om het behouden van hun post.
- Onderwijzers zijn bang om ongewenst overgeplaatst te worden naar een andere school.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.5.5 Leiderschapsstijl

De leiderschapsstijl van het schoolhoofd heeft een grote invloed op de werktevredenheid van onderwijzers (Bogler, 2001:679). Leiderschap wordt onderverdeeld in transactioneel en transformationeel leiderschap (Starren & Van de Kerkhof, 2001:35). Transactioneel leiderschap is gebaseerd op ruil, de werknemer toont inzet omdat er een redelijke transactie aan ten grondslag ligt, inzet wordt dus geruild voor bevrediging. Om echter ingrijpende vernieuwing of verandering te bewerkstelligen is transactioneel leiderschap niet voldoende. Bij transformationeel leiderschap gaat het niet slechts om ruil maar ook om diepere waarden, deze vorm van leiden geeft bezieling (Starren & Van de Kerkhof, 2001:35). Onderwijzers hebben een voorkeur voor een bestuurder die transformationeel is in zijn gedragingen in plaats van transactioneel (Bogler, 2001:679).

Onderscheid kan gemaakt worden tussen drie leiderschapsstijlen, volgens Van der Westhuizen (2004:190):

- Autocratisch leiderschap: een autocratische bestuurder grijpt alle macht en besluitvorming voor zichzelf.

- Democratisch leiderschap: het personeel wordt betrokken in besluitvorming en de macht is gelijk verdeeld tussen de bestuurder en de onderwijzer.
- Laissez-faire leiderschap: de bestuurder vermijdt macht. De onderwijzers moeten hun eigen problemen oplossen en hun eigen doelen stellen.

Het leiderschap, zoals uitgedragen door de bestuurders, is duidelijk een van de belangrijkste bepalers voor de gevoelens die onderwijzers hebben wanneer het gaat om hun werk (Evans, 2001:291).

Een democratische leider is het beste in staat om zijn personeel te motiveren om vrijwillig en enthousiast zijn taken uit te voeren. Onder deze leiderschapsstijl wordt het individu erkend als een sleutelpersoon en wordt hij aangemoedigd om deel te nemen in onder andere planning, besluitneming en probleemoplossing; gezag wordt gedecentraliseerd en er is dan sprake van delegatie. Deze leiderschapsstijl schept gunstige toestanden voor hoge productiviteit, sterke werkmotivatie en werktevredenheid voor de onderwijzer in zijn beroep (Smit, 1999:46).

Leiderschap en schoolbeleid zijn belangrijke onderwerpen voor onderwijsbestuurders. Helaas wordt er nog niet altijd voldoende beseft dat leiderschap en beleid een grote invloed hebben op de werktevredenheid van de onderwijzer. Dit falen van onderwijsbestuurders werd door Mercer en Evans (1991) al 'professionele bijziendheid' genoemd.

• Terugkoppeling

Terugkoppeling van de bestuurder naar de werknemer is van groot belang. Een werknemer wil weten of hij op de goede weg zit of niet, of zijn pogingen wel of niet succesvol zijn. Zowel positieve als negatieve terugkoppeling geeft de werknemer een perceptie over het werk dat hij levert (Van der Vyver, 1998:13).

Terugkoppeling aangaande het werk van de onderwijzeres en haar professionele groei, gaan hand in hand. Werktevredenheid wordt namelijk ervaren wanneer een individu effectief werkt in een post die terugkoppeling verschaft over dat wat reeds bereikt is (Smit, 1999:48).

Ellis en Bernhardt (1992:179) merken op dat lage scores voor de kwaliteit van terugkoppeling en toezicht, aangeven dat er waarschijnlijk sprake is van een laissez-faire leiderschapsstijl (vgl. 3.5.6) waaronder deze onderwijzers werken. Er is dan wel een hoge mate van autonomie die werktevredenheid bevordert (vgl. 3.3.5), maar het gebrek aan goede terugkoppeling en begeleiding bevordert juist *werkontevredenheid*.

Sommige onderwijzers beschouwen evaluatie over hun werk als een poging van het schoolhoofd om hen in verlegenheid te brengen, vooral wanneer de onderwijzer als incompetent beschouwd wordt na een evaluatie (Masitsa *et al.*, 2004:231).

- **Deelnemende besluitvorming**

Deelname aan besluitneming verbetert de werktevredenheid van de onderwijzer (Evans, 1998:427; Kirsten, 2000:75).

Het schijnt dat er meer succes wordt behaald in organisaties als het beleid wordt opgesteld in goed overleg met al de relevante 'stakeholders'. Iedereen voelt zich verplicht om te handelen naar de standaarden en neemt dus deel aan het beleid. Bepaling van het beleid zou een proces moeten zijn waaraan iedereen deel heeft. Onderwijzers willen deel uit maken van het veranderingsproces. Schoolbeleid, praktijken en reglementen moeten collectief vastgesteld worden. Schoolhoofden en staf zouden gezamenlijk doelen moeten stellen voor elk jaar, en aan het einde van het jaar evalueren over het feit of de doelen bereikt zijn. Dit zal waardevolle feedback geven waaruit het succes van de gezamenlijke inspanning zal blijken (Nkonka, 1999:20).

Vandenberghe (2004:180) daarentegen, beweert dat de meeste onderwijzers geen behoefte hebben aan deelname van beleidsbeslissingen. Regelmatig overleg met de directie wordt echter wel op prijs gesteld, 80% van de onderwijzers zegt dit belangrijk te vinden. Zo blijft men op de hoogte van het reilen en zeilen op de school. Ook op het relationele vlak is het van belang; men krijgt vertrouwen en ondervindt waardering.

Maatschappijbeleid en –administratie zijn de belangrijkste factoren voor de bepaling van de negatieve gevoelens tegenover het werk van de werknemer (Van der Vyver, 1998:35). Het deelnemen in de besluitneming speelt hierbij ook een belangrijke rol. De status van het beroep kan verhoogd worden door de deelname van onderwijzers aan bestuur en het maken van beleid. Dit kan de autonomie van de onderwijzer in het onderwijsstelsel verhogen en zowel de effectiviteit van de onderwijzer als het onderwijsstelsel bevorderen (Van der Vyver, 1998:13).

Deelnemende besluitneming door consultatie en communicatie betekent dat de individuele onderwijzer geestelijk en emotioneel betrokken is bij een groepssituatie waar belang wordt gesteld in zijn mening (Kirsten, 2000:76). Om dezelfde reden, belangstelling voor de mening van het individu, kunnen door deelnemende besluitneming behoeftes van verbondenheid bevredigd worden (Smit, 1999:50).

Davis en Wilson (2000:352) suggereren dat de pogingen die schoolhoofden ondernemen om hun personeel meer bevoegdheid te geven, niet geassocieerd moeten worden met de werktevredenheid van onderwijzers of hun werkstress. Hoe meer inspraak en invloed een leerkracht heeft op zijn eigen werk en zijn werkomgeving, hoe groter de negatieve invloed op het leven van de leerkracht en zijn omgeving. Juist door de grotere inspraak raken leerkrachten gedemotiveerd en lopen ze kans op stress gerelateerde ziektes zoals burn-out (Davis & Wilson, 2000:349). Het kan wel zijn dat deze pogingen indirect invloed hebben op werktevredenheid en werkstress, door het motiveren van de onderwijzers.

Uit bovenstaande blijkt dat het volgende probleem ten opzichte van leiderschapsstijl, terugkoppeling en deelnemende besluitvorming, werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- De leiderschapsstijl van de bestuurder beïnvloedt de werktevredenheid van de onderwijzer.
- Een gebrek aan terugkoppeling bevordert werktevredenheid.
- Terugkoppeling wordt door sommige onderwijzers als bedreigend ervaren.
- Een deel van de onderwijzers meent te weinig kansen te krijgen om aan besluiten deel te nemen.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.5.6 Salaris

Salaris is een vastgestelde betaling, gemaakt door een werkgever aan een werknemer (Nkonka, 1999:22). Salaris als motiveerder is anders dan andere motiveerders; geld voorziet namelijk in behoeftes buiten de werkplek. De meeste mensen zijn geïnteresseerd in geld; geld heeft motivatiekracht. Mensen zullen altijd pogingen doen om meer geld te krijgen. Ook kan een hoog salaris een werknemer meer veiligheid geven en de onafhankelijkheid en status bevorderen. Salaris is een indicator geworden van erkenning, succes, status of macht, in het werk zowel als in de buitenwereld (Van der Vyver, 1998:15).

Onderwijzers ervaren de lage salarissen als een bron van ontevredenheid (Steyn & Van Wyk, 1999:39). Het salaris van de onderwijzer is minderwaardig als je dit vergelijkt met de salarissen van werknemers in andere sectoren (Wevers & Steyn, 2002:208). De salarissen van onderwijzers zijn 35-40% te laag vergeleken bij andere staatsambtenaren (De Vries, 2004). De meeste onderwijzers hebben het gevoel dat het salaris ongeschikt is aan de hoeveelheid werk die zij uitvoeren (Wevers & Steyn, 2002:211).

Het blijkt dat een verondersteld laag salaris dat leidt tot werkontevredenheid, een belangrijke bijdrage is tot het ontslag van een werknemer (Nkonka, 1999:22). Volgens Vandenberghe (2004:179) is salaris echter geen reden tot ontslag en niet de belangrijkste motiverende factor. Wel is het voor de onderwijzers een factor die kan leiden tot werkontevredenheid, de salarissen worden te laag bevonden en dit wordt in sommige gevallen opgevat als een gebrek aan maatschappelijke waardering.

Salaris is een bepalende factor van werktevredenheid, omdat het als een symbool dient van prestatie en een bron van waardering is (Nkonka, 1999:22).

Het is duidelijk dat salaris een essentieel onderdeel is van werktevredenheid, ondanks het feit dat salaris soms onbelangrijk wordt geacht in relatie tot algemene

tevredenheid. Salaris betekent meer voor mensen dan slechts een mogelijkheid om materiële goederen te verwerven. Het kan een indicatie zijn van prestatie en waardering of, anderzijds, van falen. Het lijkt erop dat geld niet voor iedereen dezelfde betekenis heeft en waarschijnlijk is het belangrijker voor personen die geen andere voldoeningen uit hun werk kunnen halen (Nkonka, 1999:22).

Een goed salaris is voor de meeste onderwijzers belangrijk maar wordt zeker niet als de belangrijkste factor gezien om werktevredenheid te verzekeren. Professionele behandeling wordt door onderwijzers als bevredigende factor hoger geacht dan geld (Smit, 1999:60; Kirsten, 2000:88).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van salaris werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Onderwijzers achten hun salarissen te laag voor het werk dat zij verrichten.
- Te lage salarissen duiden op een gebrek aan maatschappelijke waardering.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.5.7 Communicatie

Communicatieprocessen kunnen gemakkelijk worden verstoord door verschillende obstakels. Bijvoorbeeld persoonlijke obstakels; emoties, een manier van denken, geen vertrouwen in de zender van communicatiesignalen, etc. Een ander obstakel dat het communicatieproces in de weg kan staan, is van fysieke aard, zoals lawaai dat de zender en de ontvanger omringt (De Beer, 2004:70).

In de school zijn er verschillende communicatieprocessen; de communicatie tussen onderwijzer en leerling, onderwijzer en ouders, onderwijzer en collega's en tussen de onderwijzer en het schoolhoofd.

Communicatie tussen ouders en onderwijzers moet van beide kanten komen. Onderwijzers praten met ouders, maar ook ouders moeten spreken en gehoord worden door onderwijzers. Scholen moeten communicatiekanalen creëren waarbij ouders gemakkelijk en vertrouwelijk kunnen praten met onderwijzers en de

schoolgemeenschap. De samenwerking met ouders kan niet succesvol zijn zonder deze vorm van effectieve communicatie (Lemmer & Van Wyk, 2004:188).

De functie van communicatie is onder andere om werktevredenheid onder onderwijzers aan te moedigen. Wanneer een onderwijzeres ervaart dat de communicatie tussen haar en haar superioren of tussen haar en haar leerlingen niet goed werkt, zal de onderwijzeres werktevredenheid ervaren. Goede communicatie binnen de school geeft weerstand tegen demotivatatie en ontevredenheid onder onderwijzers (Fourie, 2001:77).

Goede communicatie en samenwerking tussen het bestuur en de onderwijzers bevordert werktevredenheid, vooral wanneer de verwachtingen van de onderwijzer overeenstemmen met die van de organisatie (Van der Vyver, 1998:35).

Uit bovenstaande blijkt dat het volgende zaken ten opzichte van communicatie te wensen over laten en de werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- De communicatie met de leerlingen.
- De communicatie met de ouders.
- De communicatie met collega's.
- De communicatie met het schoolhoofd.
- Het onderhouden van effectieve communicatiekanalen.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.5.8 Onderwijsverstoringen

Sinds 1994 hebben onderwijzers in Zuid-Afrika zich veelvuldig verenigd binnen unies. Meer dan 200.000 onderwijzers behoren tot een bepaalde unie (Legotlo *et al.*, 2002:116).

Een van de duidelijkste tekenen van verslechterende condities in een organisatie is lage werktevredenheid. De unies zetten zich in om deze condities te verbeteren en in de meest ernstige vorm komt het onder andere tot heethoofdige stakingen (Nkonka, 1999:26).

In Zuid-Afrika strijden de unies voor een beter salaris en verbeterde condities (Nkonka, 1999:29). Onderwijzers trachten door stakingen salarisverhogingen te bereiken. Wanneer onderwijzers een lage werktevredenheid ervaren, zijn er meer stakingen. Werknemers organiseren en verenigen zich wanneer zij ontevreden zijn met de werkcondities en wanneer zij te weinig invloed kunnen uitoefenen op deze condities. Het blijkt dat tevreden werknemers zelden geïnteresseerd zijn in het lid worden van unies (Nkonka, 1999:30).

Het departement zou de werkcondities van de onderwijzer kunnen verbeteren, door het salaris te verhogen op een gecontinueerde basis, en niet wachten totdat onderwijzers gaan staken. Dit suggereert dat staken gerechtvaardigd is. Het verbeteren van de werkcondities heeft ook tot doel de onderwijzers te motiveren en hun moraal te verhogen (Masitsa *et al.*, 2004:245).

Stakingen hebben een negatieve invloed op de leerlingen en hun prestaties. De stakingen zijn een bedreiging voor de examens die zij af moeten leggen (Botha, 2004; Salie, 2004).

In scholen met overwegend donkere leerlingen zijn de onderwijzers vaak slecht of niet voorbereid voor lessen, verzaken zij goed les te geven terwille van de voortgang van hun eigen studies, zijn afwezig zonder reden en is er sprake van alcoholmisbruik. Daardoor ontvangen leerlingen niet het onderwijs waar ze recht op hebben (Van Wyk, 2001:195).

De moraal van veel onderwijzers is laag, dit is te zien aan de hoge mate van afwezigheid zonder geldige reden. Soms worden leerlingen voor dagen niet onderwezen in bepaalde vakken. Gebrek aan zelfdiscipline komt steeds meer voor onder onderwijzers. Onderwijzers worden niet gestraft als zij in overtreding zijn. Om deze reden komen zij te laat, verzaken zij hun taken en zijn zij afwezig (Legotlo *et al.*, 2002:116).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van onderwijsverstoringen werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Stakingen hebben vaak niet het gewenste effect, maar wel negatieve neveneffecten.
- Leerlingen worden benadeeld door staakacties van de onderwijzers.
- Te laat komen van onderwijzers is nadelig voor het onderwijs.
- Leerlingen worden verwaarloosd door afwezigheid van onderwijzers.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.5.9 Discriminatie

Het departement van onderwijs strijdt voor gelijkheid onder alle onderwijzers, man of vrouw. Iedereen zou zijn verantwoordelijkheid moeten nemen wanneer het gaat om gelijkheid tussen mannen en vrouwen in het onderwijs (Departement van Onderwijs, 2003b:2). Voor de onderwijzeres is het belangrijk om dezelfde rechten en mogelijkheden te hebben dan hun mannelijke collega's.

De 'Employment Equity Act' (Departement van Onderwijs, 1998:8) bepaalde dat voor de wet iedereen gelijk is en gelijk behandeld moet worden. Negatieve discriminatie werd ingeruild voor positieve discriminatie: alle benadeelde mensen kregen nu hun vergoeding voor het onrecht dat hen was aangedaan. Volgens de wet is er dus sinds 1998 geen discriminatie meer.

In de praktijk vindt discriminatie echter nog steeds plaats. Bewust of onbewust discriminerende praktijken van de kant van de werknemers, versterkt door de afwezigheid van duidelijke wetgeving en een relevant beleid, kan leiden tot problemen die de werktevredenheid van de werknemer niet ten goede komen (Kok & Van der Westhuizen, 2003:65).

Uit een gesprek met Dhr. R. Jacobs (2004) komt naar voren dat vrouwen gelijk behandeld worden als mannen, maar dat dit ook betekent dat zij dezelfde buitenschoolse activiteiten moeten kunnen aanbieden. Dit is echter niet altijd mogelijk en gewenst, wat weer gevolgen heeft voor hun werktevredenheid.

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van discriminatie werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Geslachtsdiscriminatie vindt nog steeds plaats in het onderwijs.
- De werkverdeling tussen mannen en vrouwen is niet altijd evenredig in de praktijk.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.5.10 Professionele ontwikkeling

Verskillende redenen kunnen worden aangedragen om uit de onderwijsprofessie te stappen, een daarvan kan gebrek aan professionele ontwikkeling zijn (Inman & Mariow, 2004).

- **Bevorderingsmogelijkheden**

Gebrek aan promotiemogelijkheden is frustrerend of zelfs de reden om uit het onderwijs te stappen. Onderwijzers ervaren onvoldoende mogelijkheden voor professionele groei, wat ook wel verticale mobiliteit wordt genoemd. Ook is er weinig inhoudelijke uitdaging (Vandenbergh, 2004:178-179).

Een gebrek aan bevorderingsmogelijkheden, wat volgens de motivatie hygiëne theorie van Herzberg een primaire bepaler is van werktevredenheid, draagt bij tot het lage peil of zelfs het verdwijnen van werktevredenheid van onderwijzers (Van der Vyver, 1998:37).

Vrouwelijke onderwijzers hebben een nog groter gebrek aan bevorderingsmogelijkheden dan hun mannelijke collega's. Vrouwen hebben er weinig vertrouwen in om aangesteld te worden in een hogere functie, ook al zouden velen dit wel graag willen. Vrouwen zijn zich meer bewust van discriminatie in de werksituatie en dit leidt tot lage verwachting met betrekking tot een succesvolle sollicitatie naar een promotiepost (Beyers, 2001:66).

Bevorderen is dus voor onderwijzeressen niet gemakkelijk. Niet elke onderwijzeres streeft echter naar promotie. Onderwijzeressen die wel willen bevorderen maar hindernissen ervaren, kunnen mede hierdoor een gevoel van

werktevredenheid ervaren. Andersom geldt dit ook; wanneer een onderwijzeres een begeerde bevorderingspost bereikt, kan dit bijdragen tot werktevredenheid.

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van bevorderingsmogelijkheden werktevredenheid mogelijk:

- Onderwijzers ervaren onvoldoende mogelijkheden voor professionele groei.
- Vrouwelijke onderwijzers ervaren discriminatie in bevorderingsmogelijkheden.
- De thuis- en gezinssituatie van de onderwijzeres maakt het voor haar moeilijk om aanzoek te doen voor een bevorderingspost.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

- **Ondergekwalficeerd personeel**

Scholen hebben een gebrek aan goed gekwalficeerd personeel (Masitsa *et al.*, 2004:227). Dit legt een extra druk op het overige personeel.

Een gebrek aan onderwijzers en lokalen resulteert in overvolle klassen en overwerkte onderwijzers, die vakken geven waarvoor ze niet gekwalficeerd zijn (Masitsa *et al.*, 2004:242). Inadequate lesvoorbereiding en een beperkte academische achtergrond dragen ook in zekere mate bij aan zwak onderwijs. Onderwijzers zijn zelf ook product van een slecht onderwijssysteem (Legotlo *et al.*, 2002:115).

Incompetente onderwijzers zijn niet aanwezig bij al hun lesuren, kijken huiswerk niet na, voltooien de syllabus niet, gaan onvoorbereid naar school, zijn afwezig zonder reden en hebben niet de juiste kwalificaties voor de vakken die zij geven (Masitsa *et al.*, 2004:233). Een schoolhoofd heeft bekwame onderwijzers nodig en moet daarvoor onderwijzers aanstellen, die de doelen van de school kunnen bereiken. De methodes die meestal worden gebruikt om onderwijzers te selecteren hebben echter niet altijd het beste resultaat. Zwakke selecties resulteren in scholen die onderwijzers aanstellen die niet de gewenste kwalificaties hebben en niet slagen in het geven van effectief onderwijs (Masitsa *et al.*, 2004:228).

Als incompetentie op scholen wordt gesignaleerd, weten schoolhoofden niet hoe zij dit snel en effectief kunnen oplossen, bleek uit onderzoek van Masitsa *et al.* (2004:233). Er zijn redenen om aan te nemen dat leerlingen niet altijd de kwaliteit van onderwijs krijgen die zij verdienen, vanwege incompetente onderwijzers.

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van ondergekwalficeerd personeel werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- Gekwalificeerde personeelsleden ervaren extra werkdruk als gevolg van ondergekwalficeerd personeel.
- Ondergekwalficeerd personeel zorgt voor een slechtere kwaliteit van onderwijs.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.6 FACTOREN IN DE GEMEENSCHAP

De vierde categorie zijn factoren die zich binnen de gemeenschap voordoen.

3.6.1 Betrokkenheid van de gemeenschap

Onafhankelijke en openbare scholen behoren tot de gemeenschap en kunnen niet effectief functioneren zonder betrokkenheid en steun van ouders en de gemeenschap (Masitsa *et al.*, 2004:237).

De school en de gemeenschap, waarin de onderwijzer functioneert, houden duidelijk verband met elkaar. De houding van de gemeenschap tegenover onderwijs zal onder andere weerspiegeld worden in de mate van gemeenschapsondersteuning en ouderondersteuning (Kirsten, 2000:85).

De gemeenschap verwacht een hoog gehalte van onderwijs. Als dit niet verwacht kan worden, is de gemeenschap op zoek naar andere manieren om de prestatie van onderwijzers te verbeteren of om de onderwijzers te verwijderen. De gemeenschap is op zoek naar onderwijzers die toegewijd onderwijs met kwaliteit kunnen bieden om de kosten, die hieraan verbonden zijn, te rechtvaardigen (Kriel & Oosthuizen, 1997:134).

De waarden van de gemeenschap kunnen als problematisch beschouwd worden, als de persoonlijke waarden van de onderwijzer verschillen van die van de gemeenschap (Kok & Van der Westhuizen, 2003:65).

De gedachte van dienstlevering aan de gemeenschap is een van de belangrijkste grondtonen van een professie. De dienstlevering is een unieke, definitieve en essentiële sociale dienst die op een specifiek terrein aan de geïdentificeerde behoeftes voldoet, het opvoedende onderwijs aan de kinderen (Kriel & Oosthuizen, 1997:134).

De steun van de gemeenschap geeft onderwijzers het gevoel doeltreffend bezig te zijn en hun taak op een goede manier te vervullen. Alleen wanneer bestuurders en mensen in de gemeenschap gaan samenwerken kan open communicatie plaatsvinden en het professionele aanzien van de onderwijzers worden verbeterd, wat zal bijdragen tot werktevredenheid (Inman & Marlow, 2004).

Ouders zijn ook deel van de gemeenschap en hun betrokkenheid is van groot belang, maar tegelijkertijd ook een probleem. Ouders zijn namelijk onvoldoende betrokken bij de school, ze zijn apathisch als het gaat om het bespreken van essentiële zaken (spijbelen, huiswerk) of ouderparticipatie. Ook zijn er ouders die vanwege werkverplichtingen geen tijd hebben om schoolactiviteiten bij te wonen, evenals ouders die door analfabetisme zich niet in staat achten een rol te kunnen spelen in schoolactiviteiten (Masitsa *et al.*, 2004:243).

Betrokkenheid van ouders en de gemeenschap is een centraal thema geworden voor het schoolbestuur. Het is duidelijk dat de apathische houding van ouders een van de grootste problemen is in school-ouders verhoudingen (Masitsa *et al.*, 2004:243).

Ouderbetrokkenheid bereiken is voor het bestuur een van de moeilijkst haalbare verbeterpunten voor de school, met name in zwakke economische gebieden (Muijs *et al.*, 2004:164). Veel onderwijzers klagen over de slechte verhouding tussen de school en de ouders (Steyn & Van Wyk, 1999:40). Onderwijzers

verwachten meer steun van ouders ten opzichte van hun onderwijskundige inzet. Onderwijzers zijn van mening dat ouders meer moeten beseffen dat zij het beste met hun kinderen voor hebben en zich volledig inzetten om hun kinderen te onderwijzen (Wilson *et al.*, 2004:166).

De 'South-African Schools Act' omschrijft het concept 'ouder', de ouderlijke plichten, stelt eisen voor scholen wat betreft het recht van ouders op informatie en zorgt voor de representatie van de gemeenschap en ouders in de verplichte bijdrage in 'School Governing Bodies'. Deze hervormingen hebben een bevorderlijk milieu gecreëerd wat betreft ouderbetrokkenheid in scholen, toch blijft de werkelijke betrokkenheid van ouders nog zwak (Steyn & Van Wyk, 2004:184).

Uit bovenstaande blijkt dat de volgende factoren ten opzichte van betrokkenheid van de gemeenschap werktevredenheid mogelijk beïnvloeden:

- De gemeenschap en ouders tonen onvoldoende betrokkenheid bij de school.
- De gemeenschap en ouders verlenen te weinig steun aan de school.
- De (in-)effectieve werking van 'School Governing Bodies'.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.6.2 Politiek klimaat

Het is een feit dat de Republiek van Zuid-Afrika door een periode van politieke veranderingen is gegaan de afgelopen decennia. Deel van deze veranderingen zijn begrippen zoals gelijkheid, gelijke behandeling, gelijke mogelijkheden en het vrij zijn van discriminatie (Bray, 1998:82). Deze begrippen staan centraal in de nieuwe onderwijsbedeling. Het onderwijs had dringend een reorganisatie nodig. In een meritocratie (prestatie maatschappij) beïnvloedt onderwijs de levenskansen meer dan wat dan ook. Pogingen zijn ondernomen om een standaard- en gemeenschappelijk curriculum te leveren, "Curriculum 2005" is ontworpen voor alle leerlingen in de lijn van Uitkomst Gebaseerd Onderwijs (Johnson *et al.*, 2000:180).

Het onderwijsstelsel in de Republiek van Zuid-Afrika is sinds 1994 behoorlijk veranderd. Dit heeft het werk van de onderwijzer sterk beïnvloed, vooral op het

gebied van onderwijsmethodes, leerervaringen en het schoolbestuur. De veronderstelde oorsprong van deze veranderingen is de regering, en dan met name de nationale regering (Booyse & Swanepoel, 1999:218). Het blijkt dat onderwijzers zelf geen of weinig invloed op de veranderingen hebben, maar dat hun werk tegelijkertijd wel geheel of grotendeels wordt beïnvloed.

Uit onderzoek door Booyse en Swanepoel (1999:220) blijkt echter dat meer dan tweederde van de respondenten de veranderingen als positief of zelfs zeer positief ervaart. Dit is een verrassend resultaat als er rekening wordt gehouden met het feit dat al deze veranderingen zijn ingevoerd zonder dat de onderwijzers hier enige invloed op hebben gehad.

Uit bovenstaande blijkt dat het volgende probleem ten opzichte van het politieke klimaat, werktevredenheid mogelijk beïnvloedt:

- De politieke veranderingen hebben invloed op de werktevredenheid van de onderwijzer.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.6.3 Sociaal-economisch klimaat

De omgeving waarin een school zich bevindt, heeft een grote invloed op de werktevredenheid van de onderwijzers (Steyn & Van Wyk, 1999:40). Een slechte sociaal-economische omgeving heeft een negatieve invloed op de onderwijzers. Armoede, geweld, slechte leefomstandigheden, gebroken gezinnen of andere (familie-)problemen leveren grote problemen op voor het kind en indirect voor de school en de werktevredenheid van de onderwijzer.

Onderwijzers zijn meer tevreden in scholen met betere sociale en economische bronnen (Sargent & Hannum, 2003:2). Ook Steyn en Van Wyk (1999:40) toonden al aan dat een zwakke sociaal-economische omgeving negatieve gevolgen heeft voor onderwijzers. Grotere scholen, scholen waar meer mogelijkheden zijn voor bevordering en scholen waar een organisatieklimaat heerst dat onderwijzersamenwerking bevordert, zijn eveneens positieve bijdragen aan werktevredenheid (Sargent & Hannum, 2003:2).

Uit het onderzoek van Mertler (2002:43) is gebleken dat er geen significant verschil bestaat tussen leerkrachten van het platteland en leerkrachten uit de stad met betrekking tot voldoening in hun werk.

Uit bovenstaande blijkt dat het volgende probleem ten opzichte van het sociaal-economisch klimaat, werktevredenheid mogelijk beïnvloedt:

- Een slechte sociaal-economische status van de gemeenschap heeft een negatieve invloed op effectief onderwijs.

De mate waarin bovenstaande factoren worden ervaren bij vrouwelijke onderwijzers wordt empirisch bepaald in Hoofdstuk 4.

3.7 SAMENVATTING

In dit hoofdstuk is verwezen naar de verschillende factoren die werktevredenheid en werkontevredenheid bij de onderwijzeres kunnen veroorzaken. Sommige factoren die zijn gelegen in de onderwijzeres als persoon impliceren dat zij zekere behoeftes heeft, die zij graag in haar werkomgeving wil bevredigen. Als er gelegenheid wordt gegeven aan de onderwijzeres voor de bevrediging van deze behoeftes, wordt zij zeker positief gemotiveerd tot een betere werkprestatie. Ook de factoren die zijn gelegen binnen en buiten de werkomgeving, zullen zeker de werktevredenheid van de onderwijzeres beïnvloeden. De mate waarin deze factoren de werktevredenheid van de onderwijzeres beïnvloeden, zal door de empirische studie bepaald worden en in Hoofdstuk 4 worden besproken.

HOOFDSTUK 4

EMPIRISCH ONDERZOEK

4.1 INLEIDING

In de voorafgaande twee hoofdstukken is aan de hand van een literatuurstudie bepaald wat de aard van werktevredenheid is en welke problemen de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden. Werktevredenheid is in Hoofdstuk 2 gedefinieerd als een content gevoel dat een mens in zijn werksituatie ervaart in alle facetten van zijn/haar werk. In Hoofdstuk 3 kwamen in vier categorieën de problemen aan de orde die een invloed hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Zodoende is een brede basis gelegd voor het empirische onderzoek.

In dit hoofdstuk wordt gefocust op het onderzoeksontwerp, het meetinstrument, de populatie en de steekproef. Hierna worden de relevante administratieve procedures en de statistische verwerking beschreven. Ten slotte wordt een interpretatie van de kwantitatieve data en een samenvatting gegeven.

4.2 ONDERZOEKSONTWERP

4.2.1 Het doel van empirisch onderzoek

Het doel met het empirische onderzoek is om te bepalen in welke mate de vrouwelijke onderwijzer in de primaire school werktevredenheid ervaart.

4.2.2 De vragenlijst als meetinstrument

Het gebruik van de vragenlijst als meetinstrument in onderwijsonderzoek kan effectief en waardevol zijn, zeker wanneer het zorgvuldig gepland en ontwikkeld is (Gall, Borg & Gall, 1996; Bell, 2002). Voor het doel van deze studie is de vragenlijst effectief aangezien de vragen zo geformuleerd zijn, dat zij de realiteit

toetsen en duidelijk formuleren waarmee de vrouwelijke onderwijzer in aanraking komt. De informatie die door de literatuurstudie is verkregen, wordt in de praktische ervaring en leefwereld van de respondenten getoetst.

In dit onderzoek is gekozen voor de vragenlijst als onderzoeksmethode, vanwege de volgende redenen (Gall *et al.*, 1996:289; Neuman, 1997:251):

- Het brengen en ophalen of sturen en terugontvangen van vragenlijsten kost minder tijd dan bijvoorbeeld het afnemen van interviews.
- Vragenlijsten die worden gebracht of opgestuurd, bieden anonimiteit voor de respondenten en ontwijken het probleem van interviewerbias.

Het voordeel van een vragenlijst is dat dezelfde vragen kunnen worden gesteld aan alle respondenten. De respondent kan antwoorden door een 'X' te plaatsen of door een antwoord op te schrijven bij een open vraag, op deze manier hebben respondenten de mogelijkheid om te reageren zonder zich hierbij geïntimideerd te voelen (Neuman, 1997:237).

Vragenlijsten kunnen echter niet diep ingaan op de mening en gevoelens van de respondent. Wanneer de vragenlijst gedistribueerd wordt, is het niet mogelijk om de vragen toe te lichten ook al zijn deze onduidelijk voor de respondenten (Gall *et al.*, 1996:289).

De vragenlijst bestaat uit een aantal vragen die aan de respondenten gesteld worden die kunnen worden beantwoord op een gepaste schaal (Gall *et al.*, 1996:289). De onderzoeker brengt de vragenlijsten naar de scholen of stuurt deze (in een aantal gevallen) op. De respondenten vullen de vragenlijsten in en overhandigen de voltooide vragenlijst aan het schoolhoofd, de adjunct of een ander persoon die deze verantwoordelijkheid krijgt aangewezen. De vragenlijsten worden door de onderzoeker op de afgesproken datum opgehaald of door de verantwoordelijke teruggezonden.

4.2.3 Voordelen en nadelen van gestructureerde vragenlijsten als onderzoeksmethode

De voor- en nadelen van gestructureerde (of gesloten) vragenlijsten worden besproken aan de hand van Best en Kahn (1993:230), Gall *et al.* (1996:289-290), Neuman (1997:251-252) en Leedy en Ormrod (2001:197).

Voordelen van vragenlijsten

- De vragenlijst kan gemakkelijk en snel door respondenten worden ingevuld.
- Respondenten kunnen de vragenlijsten invullen wanneer dit voor hen gelegen komt, tenzij voor de vervaldatum.
- Er worden minder verwarrende en irrelevante antwoorden gegeven op vragen.
- Herhaling wordt gemakkelijker voorkomen.
- Antwoorden van respondenten kunnen op een eenvoudige wijze vergeleken worden.
- Veel informatie kan binnen een korte tijd worden verzameld.
- De onderzoeker kan vragenlijsten direct aan respondenten afleveren.
- Het is relatief makkelijk om vragenlijsten te ontwikkelen, samen te stellen en te verwerken.

Nadelen van vragenlijsten

- Respondenten met geen mening of kennis aangaande het onderwerp, beantwoorden vragen lukraak of instinctief.
- Een frustratie bij respondenten kan zijn dat het antwoord dat zij willen geven, niet een van de keuzemogelijkheden is.
- De validiteit en betrouwbaarheid van vragenlijsten zijn moeilijk te bepalen.
- Verkeerde interpretatie van vragen kan er ongemerkt insluipen.
- Verwarring ontstaat als er een groot aantal keuzemogelijkheden is voor de respondenten.
- Respondenten kunnen gedwongen worden om een eenvoudige respons te geven op een complexe zaak.
- Het is moeilijk om de duidelijkheid van de vragen te bepalen.

4.2.4 Vereisten van een vragenlijst

Neuman (1997:241) wijst erop dat twee soorten vragenlijsten gebruikt kunnen worden, namelijk de gesloten (of gestructureerde) vragenlijst en de open (of ongestructureerde) vragenlijst. Voor het doel van deze studie is de gesloten vragenlijst gebruikt.

De gestructureerde vragenlijst beschikt over een aantal beperkingen, maar toch is deze vragenlijst een geldig meetinstrument voor de inzameling van data (Wolf, 1997:422).

Volgens Leedy en Ormrod (2001:202-204) moet bij de structuur van een vragenlijst op een aantal zaken gelet worden, waaronder deze:

- De vragenlijst moet kort zijn.
- Simpel, duidelijk en ondubbelzinnig taalgebruik moet worden gebruikt.
- Ongegronde aannames die impliciet in vragen opdoemen, moeten verwijderd worden.
- Vragen moeten geen aanwijzingen geven over eventuele gewenste antwoorden.
- De taak van de respondent moet eenvoudig blijven.
- De onderzoeker moet duidelijke instructies verschaffen aan de respondent.

De vragenlijst wordt toegelicht door middel van een begeleidende brief. De brief benadrukt het doel en de belangrijkheid van de studie. De brief zal de respondenten een reden moeten geven om te reageren en zal mede bepalen of respondenten de vragenlijst willen invullen of niet (Leedy & Ormrod, 2001:206).

De bruikbaarheid van de vragenlijst kan in twee categorieën verdeeld worden, ten eerste om vast te stellen in welke mate onderwijzeressen in de primaire school tevreden zijn met hun werk en ten tweede om te bepalen welke factoren de meeste invloed hebben op werktevredenheid.

4.2.5 Structuur van de vragenlijst

Op grond van inlichtingen uit Hoofdstuk 2 en 3 en bestaande vragenlijsten die gebruikt zijn voor onderzoek naar werktevredenheid onder onderwijzers (Du Toit, 1994; Xaba, 1996; Beyers, 2001; De Beer, 2004), is deze vragenlijst samengesteld.

Afdeling A: Algemene gegevens (vragen 1 – 8; Bijlage A)

Vragen in deze afdeling houden verband met de biografische en demografische gegevens. Deze zijn bedoeld om de onderzoeker meer inzicht te geven in de verschillende responsen bij bepaalde vragen met betrekking tot de hoedanigheid waarin de vragenlijst is ingevuld.

Afdeling B: Factoren in de persoon zelf (vragen 9 – 20; Bijlage A)

Deze vragen zijn gerelateerd aan de factoren die de vrouwelijke onderwijzer ervaart in haarzelf die een invloed kunnen uitoefenen op haar beleving van werktevredenheid.

Afdeling C: Factoren in de klas (vragen 21 – 42; Bijlage A)

Het doel van de vragen in deze afdeling, is om te bepalen in welke mate bepaalde factoren in de klas een invloed hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer.

Afdeling D: Factoren in de werksituatie (vragen 43 – 64; Bijlage A)

Het doel van de vragen in deze afdeling, is om te bepalen in welke mate factoren in de werksituatie een invloed hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer.

Afdeling E: Factoren in de gemeenschap (vragen 65 – 67; Bijlage A)

Het doel van de vragen in deze afdeling, is om te bepalen in welke mate factoren in de gemeenschap een invloed hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer.

Afdeling F: Open vraag

Vraag 68 is een open vraag, respondenten wordt verzocht om eventuele belangrijke onderwerpen te noemen die in de gesloten vragenlijst niet naar voren zijn gekomen.

Schaal

Besloten is om de woorden 'in welke mate' in de vragen te gebruiken aangezien er op die manier ruimte wordt gelaten voor de respondenten om op een schaal van een tot vier te reageren. Zodoende zullen de gegevens een meer realistisch en betrouwbaar beeld geven. De volgende schaal is in de vragenlijst gebruikt:

"In welke mate wordt (...) ervaren als een factor die een bijdrage levert tot de beleving van werktevredenheid?"

1 = Geen mate

2 = Een geringe mate

3 = Een redelijke mate

4 = Grote mate

Een hoge score betekent dus een hoge mate van werktevredenheid. Er zijn echter een aantal vragen die negatief gesteld zijn. De scores van deze vragen worden omgepooled.

4.2.6 Loodsonderzoek

Voordat de vragenlijst naar de tekengroep gestuurd wordt, is het belangrijk dat deze eerst getoetst wordt. Een loodsonderzoek is noodzakelijk om te bepalen of de vragen goed gesteld zijn, of ze relevant zijn, zinvol en interessant, niet te lang en maar op één manier te interpreteren (Bell, 2002:164). Na het loodsonderzoek is een aantal veranderingen aangebracht, waarna het definitieve document kon worden samengesteld.

4.2.7 Populatie en steekproef

De studie had betrekking op primaire scholen van het district Potchefstroom in de Zuidelijke regio van de Noord West Provincie in Zuid-Afrika. De studiepopulatie bestond uit alle vrouwelijke onderwijzers (posvlak 1) in primaire scholen met

vijfhonderd of meer leerlingen in het district Potchefstroom. Voorafgaande heeft tot gevolg gehad dat slechts vijftientig ($n=25$) van de honderdzeventien scholen ($n=117$) deel konden nemen aan dit onderzoek, aangezien de andere scholen minder dan vijfhonderd leerlingen hadden. Van de vijftientig scholen hebben vierentwintig scholen hun medewerking verleend. Het aantal respondenten in de betrokken scholen was tweehonderdvierenzeventig ($n=274$).

Tabel 4.1: Samenstelling van de studiepopulatie

Kringen in het district	Aantal scholen	Studiepopulatie	Aantal onderwijzeressen	Aantal respondenten
Potchefstroom Oost	24	5	83	51
Potchefstroom Noord	24	8	147	70
Potchefstroom West	26	8	149	116
Ventersdorp Oost	20	1	13	9
Ventersdorp West	23	2	34	28
Totaal	N=117	N=24	N=426	N=274

Met behulp van bovenstaande tabel (Tabel 4.1) is uit te rekenen wat de responsratio is in dit onderzoek.

Tabel 4.2: Responsratio

Vragenlijsten uitgereikt	Vragenlijsten ontvangen	Percentage
426	274	64.3%

Uit Tabel 4.2 valt op te maken dat de responsratio 64.3% is, en is daarvoor een acceptabele responsratio van welke generalisaties kunnen worden gemaakt met betrekking tot de studiepopulatie, aangezien er gebruik gemaakt is van de gehele populatie in plaats van een steekproef.

4.2.8 Administratieve procedures

De toestemming van het Noord West Departement van Onderwijs was aangevraagd en verkregen (zie Bijlage B) om de vragenlijsten naar de geïdentificeerde scholen te sturen. De vragenlijst is gedistribueerd naar de onderwijzeressen van de scholen. Alle scholen zijn (zo mogelijk) eerst telefonisch benaderd om te vragen of zij hun medewerking wilden verlenen. Hierna zijn alle scholen in Potchefstroom persoonlijk bezocht, waarbij de onderzoeker een kort gesprek had met het schoolhoofd, de vragenlijsten overhandigde en een afspraak maakte voor het ophalen van de voltooide vragenlijsten. Scholen in Fochville en Carltonville kregen de vragenlijsten toegestuurd. De voltooide vragenlijsten werden door de verantwoordelijke persoon in de school teruggestuurd door middel van de gefrankeerde retourenvelop.

Het doel van het onderzoek is aan het schoolhoofd verduidelijkt in een gesprek (persoonlijk of telefonisch) en in een brief nogmaals verwoord. Ook voor de onderwijzeressen is in de begeleidende brief het doel uiteen gezet en de anonimiteit gewaarborgd. De vragenlijsten waren alleen in het Engels beschikbaar.

De bijgaande instructies om de vragenlijst te voltooien, waren zonder hulp van anderen op te volgen. Instructies waren geschreven in de begeleidende brief bij de vragenlijst, evenals vervaldatum voor het inleveren van de ingevulde vragenlijst.

4.2.9 Statistische technieken

- Beschrijvende statistiek

Nadat de vragenlijsten teruggestuurd zijn van de respondenten, is de data naar de Statistische Consultatie Dienst van de Noord West Universiteit, (Potchefstroomcampus) gebracht voor verdere verwerking. Het programma SAS (SAS Institute Inc., 1999) is gebruikt. De gemiddelden (mean scores) zowel als de standaardafwijking (SD) zijn berekend door middel van de 'Means-procedure' van het programma SAS. Frequenties en percentages zijn berekend door middel van de 'FREQ-procedure' van het programma SAS. De reden om deze beschrijvende statistiek te gebruiken, is om de responsen in een rangorde te kunnen plaatsen.

- Betrouwbaarheid van het instrument

De betrouwbaarheid van dit meetinstrument wordt gemeten door de 'Cronbach Alpha-coëfficiënt' (SAS Institute Inc., 1999). Interverwante onderwerpen kunnen samengevoegd worden om een overkoepelende telling te verkrijgen die de betrouwbaarheid van de schaal bepaalt. De correlatie tussen de onderwerpen wordt met elkaar en met het totaal (de samengevoegde telling) in verband gebracht. Hoe groter de Alpha-coëfficiënt hoe groter de betrouwbaarheid van de schaal (SAS Institute Inc., 1999). Een aanvaardbare, betrouwbare coëfficiëntgrootte is 0,70 en groter.

Om vast te stellen of dit meetinstrument betrouwbaar is, wordt de Cronbach Alpha-coëfficiënt berekend.

Tabel 4.3: Cronbach Alpha-coëfficiënt (CA)

Geïnterpreteerde data	CA
B – Factoren in de persoon zelf	0,73
C – Factoren in de klas	0,76
D – Factoren in de werksituatie	0,72
E – Factoren in de gemeenschap	0,26

Volgens bovengenoemde data zijn de geïnterpreteerde factoren in de afdelingen B tot D groter dan 0,70 (vgl. Tabel 4.3) en dit verklaart dus dat deze vragenlijst een betrouwbaar meetinstrument is. Afdeling E lijkt onbetrouwbaar en deze vragen zullen niet worden samengevoegd om een totaal telling te verkrijgen. Deze afdeling bestaat slechts uit drie vragen en zal apart besproken worden. De telling van de factor is het gemiddelde van alle items zodat de factoren op dezelfde schaal als de oorspronkelijke schaal van meting beoordeeld kan worden.

- Praktische betekenisvolheid

De effectgrootte is onafhankelijk van de populatiegrootte en dient als een meetinstrument van de praktische betekenisvolheid (d-waarde). Deze effectgrootte kan beschouwd worden als een aanduiding die verschillen binnen de populatie verklaart en als praktisch betekenisvol kan worden bestempeld. Aangezien de totale studiebevolking gebruikt is en niet slechts een steekproef daarvan, is de statistische betekenisvolheid (p-waarde) niet van toepassing, maar wél de praktische betekenisvolheid (Ellis & Steyn, 2003:51-53). Bij de berekening van de praktische betekenisvolheid (d-waarde) wordt het verschil tussen de telling van twee factoren ($|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|$) binnen de populatie gedeeld door de beraamde standaardafwijking ($s_{\max}$) (Ellis & Steyn, 2003:52).

Formule voor de berekening van de praktische betekenisvolheid:

$$d = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s_{\max}}$$

Cohen (1988) geeft richtlijnen voor de interpretatie van effectgroottes en wordt zoals volgt toegepast voor het doel van dit onderzoek:

Klein effect: $d=0,2$ (*) wat aangeeft dat groepen in de praktijk niet met elkaar verschillen.

Medium effect: $d=0,5$ (**) wat aangeeft dat groepen mogelijk in de praktijk verschillen.

Groot effect: $d=0,8$ (***) wat aangeeft dat groepen wel in de praktijk verschillen.

4.3 INTERPRETATIE VAN DATA

4.3.1 Inleiding

In het voorafgaande gedeelte is duidelijk gemaakt welke procedures er in het empirisch onderzoek zijn gebruikt. De gestructureerde vragenlijst (vgl. Bijlage A) is gebruikt om empirisch te bepalen in welke mate de vrouwelijke onderwijzer (op posvlak 1) werktevredenheid ervaart en welke factoren hierop van invloed zijn. In

dit hoofdstuk gaat het om de interpretatie van de data, verkregen door de vragenlijsten. De volgende afdelingen zullen hier aan de orde komen:

- Een overzicht ten opzichte van de algemene gegevens van de respondenten (biografisch en demografisch).
- Een overzicht ten opzichte van de factoren in de persoon zelf.
- Een overzicht ten opzichte van de factoren in de klas.
- Een overzicht ten opzichte van de factoren in de werksituatie.
- Een overzicht ten opzichte van de factoren in de gemeenschap.
- Een ontleding van de praktische betekenisvolheid van responsen ten opzichte van de volgende factoren; leeftijd, ervaring, kwalificaties, aantal leerlingen en onderwijzers in de school, huidskleur van de leerlingen, huwelijks staat en gezinssituatie.

4.3.2 Algemene gegevens

Het doel met deze vragen (vragen 1 tot en met 8; vgl. Bijlage A) was om algemene gegevens met betrekking tot de respondenten te verkrijgen. Er is ook in de literatuur ontdekt dat er een mogelijk verband is tussen bepaalde algemene gegevens en de werktevredenheid. Deze verbanden zullen later in dit hoofdstuk nog onder de aandacht komen.

De data ten opzichte van de algemene gegevens van de respondenten, zoals in Tabel 4.4 uiteengezet, worden vervolgens geïnterpreteerd.

Tabel 4.4: Algemene gegevens

	Factor	Algemene gegevens	Respons	
			f	%
1	Leeftijd	20 tot 29 jaar	11	4,0
		30 tot 39 jaar	101	37,0
		40 tot 49 jaar	111	40,7
		50 jaar en ouder	50	18,3
		Totaal	273	100,0
2	Jaren ervaring	1 tot 5 jaar	31	11,7
		6 tot 10 jaar	46	17,3
		11 tot 15 jaar	52	19,5
		meer dan 15 jaar	137	51,5
		Totaal	266	100,0
3	Kwalificaties (REQV)	Graad 12 en 1 of 2 jaar training	15	5,6
		Graad 12 en 3 jaar training	41	15,4
		Graad 12 en 4 jaar training	150	56,2
		Graad 12 en 5 jaar training	61	22,8
		Totaal	267	100,0
4	Aantal leerlingen in de school	0 tot 100 leerlingen	0	0,0
		100-500 leerlingen	8	2,9
		500-1000 leerlingen	168	61,5
		meer dan 1000 leerlingen	97	35,6
		Totaal	273	100,0
5	Aantal onderwijzers in de school	10 tot 20 onderwijzers	38	13,9
		20 tot 40 onderwijzers	230	83,9
		40 tot 60 onderwijzers	6	2,2
		meer dan 60 onderwijzers	0	0,0
		Totaal	274	100,0
6	Huidskleur van het grootste gedeelte van de leerlingen	Zwarte/ gekleurde leerlingen	221	80,7
		Blanke leerlingen	53	19,3
		Totaal	274	100,0
7	Huwelijkse staat	Alleenstaand	62	22,6
		Samenwonend	4	1,5
		Getrouwd	173	63,1
		Gescheiden	22	8,1
		Anders	13	4,7
		Totaal	274	100,0
8	Kinderen	Kinderen	244	89,1
		Geen kinderen	30	10,9
		Totaal	274	100,0

Vraag 1: Leeftijd

Uit Tabel 4.4 blijkt dat ongeveer 40% jonger is dan 40 jaar en dat ongeveer 60% 40 jaar en ouder is. De grootste groep respondenten bevindt zich in de leeftijdsgroep van 30 tot 49 jaar, namelijk 77,7%. Eén van de 274 respondenten heeft deze vraag niet beantwoord.

Vraag 2: Jaren ervaring

Uit Tabel 4.4 blijkt dat ruim 70% meer dan 10 jaar ervaring heeft, iets minder dan 30% zegt minder dan 10 jaar ervaring te hebben in het onderwijs. Dit komt overeen met vraag 1; Leeftijd brengt ervaring met zich mee. Acht respondenten hebben deze vraag niet beantwoord.

Vraag 3: Kwalificaties (REQV¹)

Volgens de verkregen data die verwerkt is in Tabel 4.4 heeft bijna 80% Graad 12 en daarbij vier of vijf jaar training gevolgd. Ruim 20% volgde slechts Graad 12 en een training van drie jaar of minder. Zeven respondenten hebben deze vraag onbeantwoord gelaten.

Vraag 4: Aantal leerlingen in de school

Uit Tabel 4.4 blijkt dat ongeveer 97% van de scholen 500 of meer leerlingen bevat. Slechts een kleine 3% van de onderwijzeressen zegt op een school les te geven met minder dan 500 leerlingen. Deze uitkomst is geen verrassing, de scholen waren geselecteerd op het aantal leerlingen, slechts scholen met 500 of meer leerlingen deden mee aan het onderzoek. Sommige scholen schommelen echter een beetje tussen iets meer dan 500 leerlingen en iets minder dan 500 leerlingen. Tijdens het onderzoek heeft een van de scholen waarschijnlijk rond de 500 leerlingen geschommeld of de onderwijzeressen waren niet allemaal geheel op de hoogte van het juiste aantal leerlingen. Dit verklaart de 3% die zegt op een school les te geven met minder dan 500 leerlingen. Eén respondent heeft deze vraag niet beantwoord.

¹ REQV= Relative Education Qualification Value

Vraag 5: Aantal onderwijzers in de school

In Tabel 4.4 is aangetoond dat slechts ongeveer 2% van alle onderwijzeressen op een school werkt met 40 of meer onderwijzers. De overige 88% werkt op een school met minder dan 40 onderwijzers. De meeste respondenten werken op een school met tussen de 20 en 40 onderwijzers, bijna 84%.

Vraag 6: Huidskleur van het grootste gedeelte van de leerlingen

Uit Tabel 4.4 blijkt dat ruim 80% van de respondenten lesgeeft aan voornamelijk zwarte of gekleurde leerlingen, slechts ongeveer 20% van de respondenten werkt op scholen met voornamelijk blanke leerlingen.

Vraag 7: Huwelijks staat

Volgens de verkregen data zoals in Tabel 4.4 verwerkt, is ruim 63% van de vrouwen getrouwd. Ruim 22% van de vrouwen is alleenstaand. Van de vrouwen is 8% gescheiden, de rest is samenwonend (1,5%), heeft een andere samenlevingsvorm (4,7%) of is bijvoorbeeld weduwe.

Vraag 8: Kinderen

Bijna 90% van de respondenten heeft kinderen, blijkt uit Tabel 4.4. Dit heeft tot gevolg dat ruim 10% van de respondenten geen kinderen heeft.

Profiel van de studiepopulatie ten opzichte van de algemene gegevens.

Uit bovengenoemde blijkt dat de volgende algemene informatie opvallend en kenmerkend is voor de geïdentificeerde groep respondenten.

- 60% van de respondenten is 40 jaar en ouder.
- Ruim 70% van de respondenten heeft meer dan 10 jaar ervaring.
- Bijna 80% van de respondenten volgde Graad 12 en een vier- tot vijfjarige training.
- 97% van de respondenten werkt op een school met meer dan 500 leerlingen.
- Bijna 84% van de respondenten werkt op een school met 20 tot 40 andere onderwijzers.

- Ruim 80% van de respondenten geeft les op een school met voornamelijk zwarte of gekleurde leerlingen.
- Ruim 63% van de respondenten is getrouwd.
- Bijna 90% van de respondenten heeft kinderen.

4.3.3 Methodologie

In dit deel van het verslag zijn de gemiddeldes (mean score) berekend en daarna de frequenties. Ten opzichte van het gemiddelde wordt voor het doel van deze afdeling slechts een aantal factoren afzonderlijk en in detail besproken. Dat zijn de factoren met een gemiddelde van 80% (3,20) en meer en de factoren met een gemiddelde van 50% (2,00) en minder. Alle andere factoren worden gezamenlijk of in een cluster besproken.

Ten opzichte van de frequenties worden de responsen op de 1 en 2 schaal (geen mate en een geringe mate) en de responsen op de 3 en 4 schaal (een redelijke mate en een grote mate) samengevoegd. De grootste respons (frequentie) wordt dan gebruikt bij de bespreking.

Dit onderzoek bevat onafhankelijke veranderlijken (werktevredenheid) en afhankelijke veranderlijken (factoren die problemen kunnen veroorzaken). Dit probleem is nu opgelost, doordat de vraag die als opschrift dient, nu juist geformuleerd is.

4.3.4 Factoren in de persoon zelf

Het doel van deze vragen (vraag 9-20; vgl. Bijlage A) was om te bepalen in welke mate bepaalde factoren een invloed hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Telkens zal er verwezen worden naar de gemiddelde respons die is verkregen. Deze respons is berekend op een vierpunt-schaal.

De responsen worden samengevat in Tabel 4.5 en de verschillende factoren worden vervolgens afzonderlijk besproken (vgl. 4.3.3). De factoren met een gemiddelde respons van 3,20 of hoger en de factoren met een gemiddelde respons van 2,00 of lager zullen uitvoeriger worden besproken. De factoren tussen 3,20 en 2,00 worden behandeld in een algemeen overzicht.

Tabel 4.5: Problemen in de persoon zelf

Rangordes					Frequenties							
	Item	In welke mate heeft de volgende factor een invloed op uw werktevredenheid:	gem	sd	1		2		3		4	
					f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
1	13	De trots om onderwijzer te zijn	3,34	0,98	26	9,6	20	7,4	60	22,2	164	60,8
2	14	Het behalen van persoonlijke doelen	2,96	0,74	14	5,2	37	13,8	162	60,5	55	20,5
3	15	Het behalen van professionele doelen	2,94	0,80	13	4,9	53	19,8	137	51,3	64	24,0
4	11	Stress in de werksituatie	2,88	0,91	22	8,2	63	23,3	111	41,1	74	27,4
5	16	De aanwezigheid van bevorderingsmogelijkheden	2,87	0,94	25	10,0	46	18,4	111	44,6	67	27,0
6	19	De aanmoediging om goed te presteren	2,85	1,01	38	13,9	47	17,2	106	38,8	82	30,1
7	18	Het ontvangen van erkenning	2,59	0,88	34	12,7	79	29,5	117	43,6	38	14,2
8	9	Het ervaren van problemen in huishoudelijke taken tegenover werkverplichtingen	2,51	0,90	42	15,9	78	29,4	113	42,6	32	12,1
8	20	Autonomieit	2,51	0,95	39	19,2	48	23,7	89	43,8	27	13,3
10	12	Gezondheidsproblemen	2,14	0,97	85	31,5	88	32,6	71	26,3	26	9,6
11	10	Conflicten in werkverplichtingen tegenover verplichtingen thuis	2,00	0,88	92	34,3	96	35,8	68	25,4	12	4,5
12	17	Het gezin als bevorderingshindernis	1,48	0,85	195	71,4	36	13,2	31	11,4	11	4,0

Schaal: Geen mate:1; Geringe mate: 2; Redelijke mate: 3; Grote mate: 4.

- *In welke mate heeft de trots om onderwijzer te zijn invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 1 – 3,34; vraag 13)*

Het hoge gemiddelde van 3,34 duidt erop dat de respondenten trots zijn op hun beroep. Als deze respons verder ontleed wordt, blijkt dat 83,0% van de respondenten een redelijke tot grote mate van werktevredenheid ervaart ten opzichte van deze factor. Deze bevinding correspondeert met de literatuurstudie, waaruit blijkt dat trots zijn op het eigen beroep en een hoge moraal aanwezig moeten zijn om tevreden te kunnen zijn in het werk (vgl. 3.3.7). Deze bevinding geeft aan dat, wanneer vrouwen die werkzaam zijn in het basisonderwijs gemotiveerd zijn en een sterk beroepsethos hebben, dit hun werktevredenheid positief beïnvloedt. De motivatiefactoren en hygiënefactoren (vgl. Herzberg 2.4) in de werkomgeving van de onderwijzer zijn dan op een niveau waarop zij bijdragen aan de ervaring van werktevredenheid. De literatuur geeft eveneens aan dat wanneer intrinsieke motivatie aanwezig is, de moraal van een onderwijzer hoog zal zijn (vgl. 2.3.2). Wanneer een onderwijzeres een hoge moraal heeft, zal zij ook gemotiveerd zijn om les te geven en haar leerlingen motiveren. Toch is het bijzonder dat zo'n groot gedeelte van de respondenten aangeeft trots te zijn op haar beroep, 60,8% zegt zelfs dat dit in grote mate haar werktevredenheid bevordert. Het beroep heeft namelijk in de loop der tijd aan status moeten inbinden (sociale stratificatie) en is niet meer zo populair als het vroeger eens geweest is. Ondanks dat de tevredenheid over de beloning te wensen over laat (vgl. 4.3.5, rangorde 22, vraag 60), is dit, in combinatie met de niet-materiële beloning, nog steeds de moeite waard. Het gevoel kennis door te geven is belangrijk, evenals de waardering die de onderwijzer krijgt van de leerlingen, ouders en schoolleiding (vgl. 3.3.6 en 3.4.6).

Algemeen overzicht (rangordes 2-10; 2,96 – 2,14)

- *In welke mate heeft het behalen van persoonlijke doelen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 2 - 2,96; vraag 14)*

Het gemiddelde van 2,96 is een aanduiding dat deze factor ook bijdraagt aan werktevredenheid. Uit een fijnere analyse van de resultaten blijkt dat 81,0% van

de respondenten deze factor als een reden tot werktevredenheid ervaart, 60,5% in een redelijke mate en 20,5% in een grote mate. Deze bevinding wordt in de literatuur bevestigd (vgl. 3.3.4), hier werd namelijk aangetoond dat het bereiken van persoonlijke doelen een bevredigend gevoel geeft. Onderwijzers kunnen als beweegreden voor hun beroepskeuze noemen dat zij jonge mensen willen helpen zich te ontwikkelen tot succesvolle volwassenen (vgl. 3.3.4). Zodra zij ervaren dat zij dit (of een ander) persoonlijk doel bereiken, ervaren zij voldoening en tevredenheid.

- *In welke mate heeft het behalen van professionele doelen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 3 - 2,94; vraag 15)*

Deze factor leverde een gemiddelde op van 2,94. Uit een verdere analyse van de responsen blijkt dat 75,3% van de respondenten het behalen van professionele doelen als een bron van werktevredenheid ervaart. Deze respons stemt eveneens overeen met de literatuur (vgl. 3.3.4), waar erop wordt gewezen dat het behalen van professionele doelen de onderwijzer een bevredigend gevoel geeft, wat de algehele werktevredenheid bevordert. De reden hiervoor kan zijn dat het leveren van een werkprestatie, het behalen van een doel in de professie, motiverend is en werktevredenheid tot gevolg heeft (vgl. 2.3.4).

- *In welke mate heeft stress in de werksituatie invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 4 - 2,88; vraag 11)*

Het gemiddelde bij deze factor was 2,88. Uit een verdere analyse van de responsen blijkt dat deze factor in een redelijke tot grote mate (68,5%) invloed heeft op werktevredenheid. In dit geval is dat een negatieve invloed. De literatuur bevestigt dit (vgl. 2.7.1 en 3.3.2); stress heeft een negatief effect op een persoon, resulterend in, onder andere, werktevredenheid. Stress is een complex begrip en kan vele oorzaken hebben. Redenen voor het ervaren van stress kunnen zijn dat de onderwijzer frustratie voelt, neerslachtigheid of depressiviteit. Ook kan het zijn dat de onderwijzer een rolconflict ervaart, dat de werkomstandigheden slecht zijn of dat er teveel veranderingen in de werkomgeving zijn (vgl. 2.7.1).

- *In welke mate heeft de aanwezigheid van bevorderingsmogelijkheden invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 5 – 2,87; vraag 16)*

Deze factor heeft een gemiddelde opgeleverd van 2,87. Dit blijkt dus ook een redelijke tot grote rol te spelen op werktevredenheid, 71,6% van de respondenten is dit van mening, wijst verdere analyse uit. Voor een grote groep onderwijzeressen zijn er dus mogelijkheden tot bevordering. De literatuur (vgl. 3.5.10) toont echter aan dat vrouwen niet altijd voldoende promotie kunnen maken, hier spreekt de literatuur de resultaten dus enigszins tegen. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat de gestereotypeerde houding dat mannen worden verkozen boven vrouwen (vgl. 2.6), langzaam aan het verdwijnen is. Een transformatie voltrekt zich. Ook de wetgeving is sinds 1998 discriminatie op grond van geslacht tegen gegaan met de 'Employment Equity Act' (vgl. 3.5.9). Dit betekent dat de zwakke rechtspositie van de vrouw, een extrinsieke barrière (vgl. 2.6), steeds minder een hindernis zal zijn. Een andere reden kan zijn dat inmiddels ook de impact van andere barrières misschien is afgenomen. De stereotype houding verdwijnt langzaam en vrouwen komen meer op voor hun rechten.

- *In welke mate heeft de aanmoediging om goed te presteren invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 6 – 2,85; vraag 19)*

Het gemiddelde van deze factor was 2,85. Het blijkt verder uit een analyse van de percentages dat 68,9% van de respondenten deze factor in een redelijke tot grote mate ervaren, als een bron van werktevredenheid. Ook volgens de literatuur (vgl. 3.3.5) is aanmoediging en motivatie een belangrijke voorwaarde voor werktevredenheid. Motivatie is een drijvende kracht die een onderwijzer optimaal laat presteren (vgl. 2.3.2). Het vervullen van de prestatiebehoefte levert een positieve bijdrage aan de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.3.3).

- *In welke mate heeft het ontvangen van erkenning invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 7 – 2,59; vraag 18)*

Het gemiddelde van 2,59 is een aanduiding dat deze factor ook bijdraagt tot de beleving van werktevredenheid. Uit een verdere analyse van de response blijkt dat

57,8% van de respondenten deze factor in een redelijke tot grote mate ervaart. Hieruit blijkt dan ook dat 42,2% van de respondenten in een geringe of zelfs geen enkele mate enige vorm van erkenning krijgt. De literatuur zegt hierover dat veel onderwijzeressen het gevoel hebben onvoldoende erkenning te krijgen (vgl. 3.3.6). Het begrip 'veel' is abstract, maar het percentage (42,2%) wijst uit dat er zeker een grote groep onderwijzeressen bestaat die ontevreden is over de mate van erkenning die men krijgt. Het gevoel erkend te worden zal de werktevredenheid verhogen, mede omdat dit werknemers een gevoel geeft van respect en waardering (vgl. 3.3.6).

- *In welke mate heeft het ervaren van problemen in huishoudelijke taken tegenover werkverplichtingen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 8 – 2,51; vraag 9)*

Het gemiddelde van deze factor was 2,51. De verschillende verplichtingen schijnen dus ook in een redelijke tot grote mate een invloed uit te oefenen op de werktevredenheid van de respondenten, 54,7% ervaart dit. Uit de literatuur blijkt dat de meningen toch wat verdeeld zijn wanneer het gaat om een eventueel rolconflict. De vrouw heeft zowel verplichtingen thuis als op haar werk. Voor velen is het een botsing, die leidt tot spanningen en frustraties. Anderen ervaren de dubbelrol als positief (vgl. 3.3.1). De resultaten zijn hiermee grotendeels in overeenstemming, het zwaartepunt ligt net over het midden. Het intra-rolconflict, waar het hier om gaat, wordt ervaren als de onderwijzeres problemen ervaart bij de taken die zij thuis moet vervullen (vgl. 3.3.1). Een reden hiervoor kan zijn dat vrouwen persoonlijke waarden of standaarden moeten schenden om hun werk te kunnen verrichten (vgl. 2.5).

- *In welke mate is het ervaren van autonomie van invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 8 – 2,51; vraag 20)*

Het gemiddelde van deze factor was eveneens 2,51. Ook autonomie schijnt in een redelijke tot grote mate invloed uit te oefenen op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Van de respondenten geeft 57,1% aan dat zij invloed ondervinden van deze factor. Uit de literatuur blijkt dat het ervaren van autonomie,

evenals zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, van invloed kan zijn op de werktevredenheid (vgl. 3.3.5). Deze vraag is echter door een groot deel van de respondenten (71) niet beantwoord. De reden hiervan kan zijn dat de vraag niet goed is begrepen en dat zij om deze reden niets hebben ingevuld, zij vermeden op deze manier het risico de vraag onjuist te interpreteren. De resultaten van deze vraag worden dan ook niet als representatief gezien voor de gehele populatie.

- *In welke mate hebben gezondheidsproblemen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 10 – 2,14; vraag 12)*

Deze factor leverde een gemiddelde op van 2,14. Uit een verdere analyse van de responsen blijkt dat 35,9% van de respondenten gezondheidsproblemen ervaart in een redelijke tot grote mate. Gezondheidsproblemen kunnen het gevolg zijn van stress in de werk- of thuissituatie (vgl. 3.3.2). De resultaten wijzen uit dat slechts een relatief gezien klein deel van de respondenten kampt met gezondheidsproblemen. Aangezien het gemiddelde voor de factor 'stress' hoger ligt, een gemiddelde van 2,88 (zie boven), kan dus niet beweerd worden dat stress altijd samen gaat met gezondheidsproblemen. Hiervoor liggen de gemiddelden te ver uit elkaar. Een reden waarom de meeste vrouwelijke onderwijzers geen gezondheidsproblemen ervaren, kan zijn dat de stress die zij ervaren geen negatieve invloed heeft op hun werktevredenheid. Een reden dat de respondenten weinig problemen hebben met hun gezondheid, kan ook zijn dat 81,7% van de respondenten onder de leeftijd van 50 jaar is (41% onder de 40 jaar) en daarom relatief nog jong zijn. Dit betekent dat zij daarom nog geen gezondheidsproblemen hebben, die vooral voorkomen op middelbare leeftijd en bij ouderdom.

In detail worden besproken de vragen met een gemiddelde van 2,00 en minder (vgl. 4.3.3):

- *In welke mate heeft het ervaren van conflicten in werkverplichtingen tegenover verplichtingen thuis invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 11 – 2,00; vraag 10)*

Het gemiddelde van 2,00 wijst erop dat deze factor een kleine rol speelt in de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Uit een fijnere analyse van de resultaten blijkt dat slechts 29,9% van de respondenten deze factor als een reden tot werktevredenheid in een redelijke tot grote mate ervaart. Dit betekent dat 71,7% van de respondenten deze factor in geringe of zelfs geen enkele mate ervaart. Zoals ook al bij vraag 9 (rangorde 8) genoemd is, de dubbele rol, het hebben van uiteenlopende verplichtingen, hoeft niet altijd een reden te zijn tot een conflict (vgl. 3.3.1). Het inter-rolconflict, waar het hier om gaat, ontstaat wanneer bepaalde rollen vervuld moeten worden die onverenigbaar zijn (vgl. 2.5 en 3.3.1). Wel blijkt dat de respondenten wat meer problemen ervaren bij de verplichtingen in het huishouden en op het werk (intra-rolconflict) dan de verplichtingen op het werk tegenover de verplichting thuis, in het gezin (inter-rolconflict). Het gemiddelde bij vraag 9 is namelijk 2,51 en bij dit item, vraag 10, is het gemiddelde 2,00. Een reden hiervoor kan zijn dat de vrouw vaak een offer moet brengen, met betrekking tot haar persoonlijke waarden om aan haar werkverplichtingen te kunnen voldoen (vgl. 2.5). De eventuele problemen in verplichtingen op het werk en thuis (inter-rolconflict) worden blijkbaar steeds beter gehandhaafd, mede door de langzaam veranderende samenleving; mannen en vrouwen zijn gelijk (vgl. 3.5.9), dragen samen bij aan de vervulling van de plichten, thuis en op het werk.

- *In welke mate heeft het gezin als bevorderingshindernis invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 12 – 1,48; vraag 17)*

Bij deze factor is het gemiddelde zeer laag (1,48) en dit duidt erop dat 84,6% van de respondenten deze factor in geen of een geringe mate ervaart, zo blijkt uit een verdere analyse. De familie wordt dus niet ervaren als een hindernis om te bevorderen. Tijdens de literatuurstudie is gevonden dat familie echter wel

bevorderingshindernis kan zijn. Familieverantwoordelijkheden en taken in het huishouden kunnen namelijk de progressie van een vrouw in de weg staan (vgl. 2.6). De bevindingen in de literatuur spreken dus de praktijk tegen in dit geval. Verschillende redenen kunnen ten grondslag liggen aan deze uitslag. Het kan zijn dat de vrouwen ook niet de behoefte hebben om te bevorderen, in dat geval is er ook geen enkele hindernis. Dat wil zeggen; wanneer de behoefte er niet is, heeft de onderwijzeres ook geen last van de eventuele hindernissen die aanwezig kunnen zijn. Een andere reden zou kunnen zijn dat de vrouwen juist gesteund worden door hun familie in de keuze die zij maken, of zij nu wél of niet willen promoveren. Het hangt er natuurlijk ook van af of de onderwijzeressen getrouwd zijn en kinderen hebben of nog alleenstaand zijn. In het eerste geval zal de vrouw mogelijk meer hinder ervaren van de familie dan in het tweede geval. De populatie bestaat echter voor 63,1% uit getrouwde vrouwen en maar liefst 89,1% van de respondenten heeft kinderen (vgl. Tabel 4.3). Hieruit kan worden afgeleid dat onderwijzeressen, inclusief moeders en getrouwde vrouwen, zich door hun gezin niet laten verhinderen dat zij bevorderen wanneer zij hiernaar streven. Het hebben van gezinsverantwoordelijkheden als bevorderingshindernis is namelijk ook slechts een van de vele extrinsieke barrières die een vrouw kan ervaren (vgl. 2.6 en 3.5.10) en, zo blijkt uit de resultaten, niet de meest invloedrijke factor.

Gevolgtrekking

Uit bovengenoemde blijkt dat een aantal factoren een rol spelen bij de beleving van werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Deze factoren zijn heel divers en hebben te maken met de onderwijzeres zelf. De bevindingen zijn voor het grootste gedeelte overeenstemmend met de literatuur.

4.3.5 Factoren in de klas

Het doel met deze vragen (vraag 21-42; vgl. Bijlage A) was om te bepalen in welke mate factoren in de klas invloed hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Deze resultaten worden samengevat in Tabel 4.6.

Tabel 4.6: Factoren in de klas

Rangordes					Frequenties							
	Item	In welke mate heeft de volgende factor een invloed op uw werktevredenheid:	gem	sd	1		2		3		4	
					f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
1	41	Informatie over appraisal system	3,43	0,77	9	3,4	20	7,4	86	32,0	154	57,2
2	39	Een goede relatie met leerlingen	3,35	0,80	11	4,0	23	8,4	98	35,8	142	51,8
3	26	Problemen met ongedisciplineerde ll.	3,24	0,88	13	4,8	42	15,5	84	31,0	132	48,7
4	32	Te weinig tijd voor individuele aandacht	3,10	1,02	31	11,4	34	12,6	83	30,6	123	45,4
5	33	Klaslokaal geschikt voor lesgeven	3,09	0,98	30	11,0	30	11,0	100	36,5	114	41,5
6	22	Oefenboeken voldoende beschikbaar	3,04	1,05	30	11,2	51	19,1	64	24,0	122	45,7
7	30	Veiligheid in het klaslokaal	3,02	1,05	38	13,9	34	12,4	86	31,4	116	42,3
8	34	Informele UGO training	3,00	0,99	26	9,7	51	19,1	86	32,2	104	39,0
9	29	Disciplinehandhaving in de school	2,98	0,86	19	7,0	45	16,5	130	47,8	78	28,7
10	35	Formele UGO training (in de school)	2,96	1,01	29	10,9	54	20,2	82	30,7	102	38,2
10	40	Leerlingen praten vrij over hun problemen	2,96	0,88	21	7,7	48	17,7	124	45,6	79	29,0
12	42	Ontvangen van feedback over appraisal	2,92	1,02	35	13,0	45	16,7	95	35,3	94	35,0
13	24	Samenwerking tussen culturen in de klas	2,78	1,03	48	17,9	34	12,6	117	43,5	70	26,0
13	36	Tijdroevende evaluaties	2,78	1,12	58	21,6	30	11,2	94	35,1	86	32,1

15	21	Tekstboeken beschikbaar	2,75	1,13	56	20,7	49	18,1	74	27,3	92	33,9
16	28	Voorkomen disciplineproblemen	2,72	0,84	25	9,4	66	24,9	133	50,2	41	15,5
17	37	HIV/Aids status leerlingen onbekend	2,36	1,17	88	33,5	54	20,5	59	22,4	62	23,6
18	25	Instructietaal is probleem voor II	2,18	1,15	114	41,8	42	15,4	71	26,0	46	16,8
19	27	Training multicultureel onderwijs	2,10	1,13	114	44,0	42	16,2	65	25,1	38	14,7
20	23	Audiovisuele uitrusting	2,01	1,18	133	49,5	52	19,3	31	11,5	53	19,7
21	38	Hantering HIV/Aids II. tov gezonde II.	1,72	1,05	164	61,7	40	15,0	34	12,8	28	10,5
22	31	Intimidatie door II.	1,59	0,93	180	65,7	45	16,4	31	11,3	18	6,6

Schaal:

Geen mate:1; Geringe mate: 2; Redelijke mate: 3; Grote mate: 4.

Uit Tabel 4.6 blijkt dat er drie factoren zijn met een gemiddelde respons van 3,20 of hoger op de vierpuntschaal. Dit betekent dat deze drie factoren een gemiddelde van meer dan 80% hebben. Deze factoren worden vervolgens uitgebreid besproken. Daarna wordt een algemeen overzicht gegeven van de andere zeventien factoren die een gemiddelde van tussen 3,10 en 2,01 hebben opgeleverd. De laatste twee factoren leverden een score op van minder dan 50% met gemiddeldes onder de 2,00. Deze twee factoren worden, als laatste, ook in detail behandeld (vgl. 4.3.3).

- *In welke mate heeft de informatie die u hebt ontvangen over het appraisal-systeem invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 1 – 3,43; vraag 41)*

Met een gemiddelde van 3,43 blijkt dat de respondenten zeer tevreden zijn met de hoeveelheid informatie die zij hebben ontvangen omtrent het appraisal-systeem. Bij verdere analyse blijkt dat een aanzienlijk deel van de respondenten, 89,2%, werktevredenheid ervaart ten opzichte van deze factor. Zelfs meer dan de helft van de respondenten, 57,2%, ervaart dit in een grote mate, de resterende 32,0% ervaart dit in een redelijke mate. In de literatuur blijkt dat onderwijzers problemen hebben met het nieuwe systeem en dat er een gebrek aan training is (vgl. 3.4.1). Hier spreekt de literatuur de praktijk dus enigszins tegen, de onderwijzeressen zeggen toch voldoende geïnformeerd te zijn. Een reden hiervoor kan zijn dat onderwijzers inmiddels wél beter zijn geïnformeerd, de bronnen uit de literatuur kwamen uit 2003 en 2004 en het onderzoek is pas in oktober/november 2004 uitgevoerd.

- *In welke mate heeft het onderhouden van goede relaties met leerlingen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde – 3,35; vraag 39)*

Deze factor heeft een gemiddelde van 3,35 opgeleverd, dit duidt erop dat de respondenten werktevredenheid ervaren als het gevolg van de goede relaties die onderhouden worden met leerlingen. 87,6% van de respondenten hebben in een redelijke tot grote mate werktevredenheid ervaren als het gevolg van deze factor. Wanneer de literatuur in acht wordt genomen en ook de laatstgenoemde bevinding, dan kan met zekerheid beweerd worden dat een goede en gezonde

verhouding tussen onderwijzer en leerlingen de werktevredenheid bevordert (vgl. 3.4.6). Het contact met de leerlingen is voor onderwijzers een van de belangrijkste motivatiebronnen en daardoor ook van invloed op hun werktevredenheid. Ook de vraag over open communicatie met leerlingen is hierbij van belang (rangorde 10; vraag 40), uit de resultaten blijkt dat onderwijzeressen ook een grote mate van openheid ervaren bij hun leerlingen. Ook dit is een aanwijzing van een gezonde verhouding tussen onderwijzer en leerling. Voor een goed klassenklimaat en de daarbij behorende gezonde relaties met leerlingen, is het ook belangrijk dat de discipline in de klas gehandhaafd wordt (vgl. 3.4.6). Problemen met ongedisciplineerde leerlingen schijnen echter in een redelijke tot grote mate voor te komen (rangorde 3 – vraag 26). Normaal gesproken hebben deze problemen een negatieve invloed op de werktevredenheid van de onderwijzers maar in dit geval blijkt dat, ondanks een hoog gemiddelde wat betreft ongedisciplineerde leerlingen, de verhouding met leerling nog steeds goed is.

- *In welke mate hebben problemen met ongedisciplineerde leerlingen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 3 – 3,24; vraag 26)*

De gemiddelde respons van 3,24 is ook een aanwijzing dat de problemen met ongedisciplineerde leerlingen een redelijke tot grote invloed op werktevredenheid hebben. Bij verdere ontleding van de data blijkt dat 79,7% van de respondenten tot een redelijke of zelfs grote mate problemen ervaart met leerlingen zonder discipline, wat bijdraagt aan de werktevredenheid van de onderwijzer. De literatuur geeft al aan dat disciplineproblemen een ontwrichtend effect hebben op de klas en vele scholen blijken te kampen te hebben met dit probleem (vgl. 3.4.3). Niet alleen de klas wordt echter hierdoor ontwricht, ook de onderwijzer heeft veel te lijden en is soms zelfs het mikpunt. Dit alles heeft uiteraard een grote invloed op de werktevredenheid van de onderwijzer. De redenen voor het ongedisciplineerde gedrag van leerlingen zijn erg divers. Leerlingen komen misschien uit een probleemgezin waardoor zij hun frustraties kwijt moeten in de klas en dit uiten door ongedisciplineerd gedrag. Ook kan het zijn dat de leerlingen thuis geen discipline wordt bijgebracht en dit op school dus ook niet kunnen opbrengen. Een andere reden kan zijn dat leerlingen thuis gedisciplineerd worden door lijfstraffen, maar aangezien dit in 1996 in de scholen is afgeschaft, denken zij dat discipline

niet nodig is, omdat er toch geen (lijfelijke) sancties zijn (vgl. 3.4.3). Hierbij neemt de onderzoeker ook de antwoorden op de open vragen in acht, waarbij door een aantal respondenten werd aangegeven dat het afschaffen van lijfstraffen het gezag van de onderwijzer ondermijnt. Zoals hierboven ook al besproken is, het hoge gemiddelde betreffende problemen met ongedisciplineerde leerlingen neemt niet weg dat de verhouding met leerlingen goed is. Een reden hiervoor kan zijn dat de onderwijzeres slechts enkele gevallen kent van ongedisciplineerdheid en dat zij met de rest van haar klas goede verhoudingen heeft. De ongedisciplineerde leerling is dan een uitzondering. Ook de vragen 28 en 29 handelen over discipline. Uit vraag 28 (rangorde 16 – 2,72) blijkt dat het voorkomen van disciplinaire problemen toch in een redelijke tot grote mate succesvol is. Vraag 29 (rangorde 9 – 2,98) behandelt de handhaving van discipline in de school, ook hiermee is het niet slecht gesteld. 76,5% van de respondenten is van mening dat de discipline in redelijke tot grote mate naar tevredenheid wordt gehandhaafd. Over het algemeen is het dus niet zo slecht gesteld met de discipline in de school maar problemen met ongedisciplineerde leerlingen zijn nog niet volledig uit de weg geruimd en zijn aanleiding tot werktevredenheid (vgl. 3.4.3 en 3.4.6).

Algemeen overzicht (rangordes 4-20; 3,10-2,01)

Alle factoren boven 3,20 zijn al in detail besproken. Dit betekent echter niet dat de volgende zeventien rangordes geen factoren bevatten die invloed hebben op werktevredenheid. De laatste rangorde heeft een gemiddelde van 2,01 en deze wordt voorafgegaan door gemiddeldes die strekken tot 3,10. De respondenten ervaren als gevolg van deze factoren dus nog steeds een redelijke invloed op hun werktevredenheid.

- *In welke mate heeft gebrek aan tijd voor individuele aandacht aan leerlingen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 4 – 3,10; vraag 32)*

Bij deze factor, namelijk dat er te weinig tijd is voor individuele aandacht, is gebleken dat dit zeker een grote invloed heeft op de werktevredenheid. Het gemiddelde van 3,10 bevestigt de laatstgenoemde bevinding. In acht genomen dat 76% van de respondenten in een redelijke tot grote mate door deze factor haar

werktevredenheid beïnvloed ziet, kan met zekerheid worden vastgesteld dat laatstgenoemde factor een betekenisvolle invloed heeft op de werktevredenheid van de respondenten. Volgens de literatuur blijkt ook dat de onderwijzer door verschillende omstandigheden steeds minder tijd overhoudt om de individuele leerling aandacht en hulp te bieden (vgl. 3.4.5). Deze omstandigheden hebben te maken met de grootte van de klas, assessment en eventueel gebrek aan (de juiste) leermiddelen (vgl. 3.4.5).

- *In welke mate heeft de geschiktheid van het klaslokaal invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 5 – 3,09; vraag 33)*

De resultaten hebben een gemiddelde van 3,09 aangegeven en hieruit blijkt dat de respondenten werktevredenheid als gevolg van de geschiktheid van de klaslokalen. Bij verdere analyse van de data wordt vastgesteld dat 78% van de respondenten een redelijke tot grote mate van werktevredenheid beleeft als gevolg van bovengenoemde factor. De reden voor de laatstgenoemde factor is ook terug te vinden in de literatuur, namelijk dat de werkomgeving, en met name de fysieke faciliteiten, een grote invloed hebben op werktevredenheid (vgl. 3.5.2).

- *In welke mate heeft de aanwezigheid van voldoende oefenboeken invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 6 – 3,04; vraag 22)*

Een gemiddelde respons van 3,04 dient als bewijs dat de respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van de aanwezigheid en hoeveelheid van het aantal oefenboeken. Volgens de resultaten hebben 69,7% van de respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van bovenstaande factor, wisselend in een redelijke tot grote mate. Deze bevinding is in overeenstemming met de literatuur, in zoverre, dat de aanwezigheid van leermiddelen (waaronder oefenboeken) bijdraagt aan de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.4.5). Het gebrek aan oefenboeken is gelukkig niet heel groot, slechts 30,3% van de respondenten gaven aan in geen of geringe mate tevreden te zijn met de aanwezigheid en hoeveelheid van de boeken. Toch is dit percentage nog te groot, er zijn op dit gebied zeker nog verbeteringen mogelijk. Hiervoor is het eerst nodig dat er meer geld beschikbaar komt voor materiaal.

- *In welke mate heeft de veiligheid in het klaslokaal voor leerlingen en onderwijzer invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 7- 3,02; vraag 30)*

Bij deze factor is een gemiddelde van 3,02 verkregen, dit betekent dat werktevredenheid bij de respondenten ervaren wordt wanneer de veiligheid in de klas gewaarborgd is. Volgens de resultaten heeft 73,7% van de respondenten aangetoond dat zij een redelijke tot een grote mate van werktevredenheid beleeft als gevolg van bovengenoemde factor. Deze bevinding is tevens in overeenstemming met de literatuur, een gevoel van veiligheid vergroot de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.4.4). Uit de literatuur is echter ook gebleken dat de veiligheid op scholen, zeker de laatste jaren, wel eens te wensen over laat. Gelukkig blijkt uit het onderzoek dat scholen veiliger zijn dan in de literatuur wordt beweerd. Een reden hiervoor kan zijn dat dit scholen betreft in een andere regio. Scholen in dit district (Potchefstroom) zijn misschien over het algemeen veiliger dan scholen in de Limpopo Provincie, waarover het gaat in paragraaf 3.4.4, of in Gauteng.

- *In welke mate heeft informele UGO- en assessment-training invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 8 – 3,00; vraag 34)*

Een gemiddelde van 3,00 duidt erop dat de respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van informele UGO- en assessment-training. In Tabel 4.6 is aangetoond dat 71,2% van de respondenten een redelijke tot grote mate van werktevredenheid ervaart. De volgende afleiding kan dus gemaakt worden: volgens de respondenten is er in een redelijke tot grote mate aandacht geweest voor informele training van UGO en assessment, wat vervolgens weer een bijdrage levert tot hun werktevredenheid. Zoals ook uit de literatuur blijkt (vgl. 3.4.1), is training een van de voorwaarden om met een bepaalde methode goed uit de voeten te kunnen en naar tevredenheid te kunnen werken. In de literatuur is naar voren gekomen dat veel onderwijzers de mening toegedaan, zijn dat er onvoldoende training is gegeven met betrekking tot deze twee methodes, dit blijkt dus vanuit de praktijk enigszins mee te vallen. Een reden hiervoor kan zijn, zoals ook al bij vraag 41 (rangorde 1) is aangegeven, dat er inmiddels verbeteringen zijn

opgetreden wat betreft de informatiestroom en training van onderwijzers. Ook kan het zijn dat onderwijzers inmiddels meer gewend zijn aan het systeem en hierdoor minder problemen ervaren. Training en informatie wordt dan minder relevant.

- *In welke mate heeft de handhaving van discipline in de school invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 9 – 2,98; vraag 29)*

Bij deze factor is een gemiddelde van 2,98 verkregen. Laatstgenoemde gemiddelde impliceert dat deze factor bijdraagt aan werktevredenheid. Bij verdere ontleding van de data blijkt dat 76,5% van de respondenten werktevredenheid ervaart met betrekking tot deze factor, in een redelijke tot grote mate. Deze bevinding stemt overeen met de literatuur; wanneer discipline in de school gehandhaafd wordt, werkt dit mee aan de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.4.3). De reden voor een goede disciplinehandhaving kan zijn dat het schoolhoofd en andere bestuursleden een gezond organisatieklimaat hebben weten te creëren. Hierdoor ontstaat er een prettige atmosfeer (vgl. 2.2), waarin er ruimte is voor goed beleid en structuur, ook wat betreft disciplinehandhaving. Ook dit draagt bij aan een gedisciplineerde leeromgeving voor de leerlingen, waarin ook onderwijzers prettiger kunnen werken en hun eigen gezag kunnen laten gelden. Een effectief disciplinebeleid is een voorwaarde voor onderwijzers om in de school de discipline te kunnen handhaven (vgl. 3.4.3).

- *In welke mate heeft formele UGO- en assessment-training invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 10 – 2,96; vraag 35)*

Een gemiddelde van 2,96 is verkregen ten opzichte van de vraag over formele UGO- en assessment-training. Volgens dit gemiddelde ervaren vrouwen werktevredenheid als gevolg van bovengenoemde factor. De respondenten hebben aangegeven (68,9%) dat zijn in een redelijke tot grote mate werktevredenheid ervaren. Vele onderwijzers hebben het gevoel incompetent te zijn wanneer het gaat om kennis over UGO en assessment (vgl. 3.4.1). Ook uit vraag 34 (rangorde 8) bleek dat vrouwelijke onderwijzers dit toch niet als een bron van ontevredenheid zien. Ook vraag 41 (rangorde 1) gaat over de hoeveelheid informatie die verstrekt is over een van deze nieuwe maatregelen; het

appraisalsysteem. Hier blijken de resultaten ook goed te zijn, maar liefst 89,2% van de respondenten is tevreden met de hoeveelheid verstrekte informatie. Bij vraag 34 (rangorde 8) is al aangegeven dat de mate van training en informatie inmiddels verbeterd kan zijn, wat ook een reden kan zijn voor dit resultaat.

- *In welke mate heeft de ervaring dat leerlingen open over hun problemen praten u invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 10 – 2,96; vraag 40)*

Bij deze vraag is hetzelfde gemiddelde verkregen als bij de vorige, namelijk 2,96. De respondent ervaart dus werktevredenheid als gevolg van bovengenoemde ervaring met leerlingen. Bijna drie op de vier respondenten, 74,6%, ervaart in een redelijke tot grote mate werktevredenheid. In de literatuur is ook gevonden dat een open relatie tussen de onderwijzer en de leerling de werktevredenheid bevordert (vgl. 3.4.6). Interactie met leerlingen is belangrijk voor de motivatie van onderwijzers. Een voorwaarde voor openheid van leerlingen naar onderwijzers is onder andere een goed en gezond organisatieklimaat; dit bevordert de sociale interactie tussen onderwijzers en leerlingen (vgl. 2.2).

- *In welke mate heeft het ontvangen van feedback gerelateerd aan appraisal invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 12 – 2,92; vraag 42)*

Met een gemiddelde van 2,92 blijkt dat de respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van het ontvangen van feedback in relatie tot appraisal. Bij verdere analyse van de resultaten blijkt dat 70,3% van de respondenten deze werktevredenheid in een redelijke tot grote mate ervaart ten opzichte van deze factor. In de literatuur is ook gevonden dat het ontvangen van feedback de werktevredenheid stimuleert (vgl. 3.3.5 of 3.3.6). Een reden hiervoor kan zijn dat de onderwijzer dan voelt dat men wordt erkend voor het werk dat wordt verricht. Erkenning voor de prestatie en het werk dat men levert, is volgens Maslow een hogere orde behoefte (vgl. 2.4) die bevredigd moet worden, zodat werktevredenheid kan worden ervaren (vgl. 3.3.6).

- *In welke mate heeft de samenwerking van verschillende culturen in de klas invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 13 – 2,78; vraag 24)*

Deze vraag heeft een gemiddelde van 2,78 opgeleverd, wat erop wijst dat de respondenten werktevredenheid ervaren met betrekking tot de samenwerking van verschillende culturen. 69,5% van de respondenten zeggen in redelijke tot grote mate werktevredenheid te ervaren wanneer het gaat om bovenstaand aspect. Samenwerking tussen verschillende culturen kan wel eens moeizaam zijn, de taal en achtergrond leveren moeilijkheden op (vgl. 3.4.2). Uit het onderzoek blijkt dat deze moeilijkheden de samenwerking niet in de weg staan. Wanneer de samenwerking tussen culturen goed verloopt, is dit verrijkend voor de leerlingen van de minderheidsgroep, maar zeker ook voor de leerlingen die zich in de meerderheidsgroep begeven. Een reden voor het feit dat de samenwerking redelijk tot goed verloopt kan zijn, dat de kinderen steeds meer gewend raken aan een multiculturele school. Sinds 1994 is voor de wet iedereen gelijk (vgl. 3.5.9), dit betekent dat de leerlingen nu al tien jaar zijn gewend aan multicultureel onderwijs. Het gedachtegoed van de apartheid verdwijnt meer en meer.

- *In welke mate heeft tijdrovend assessment invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 13 – 2,78; vraag 36)*

Het gemiddelde resultaat van 2,78 is een aanwijzing dat de werktevredenheid van respondenten beïnvloed wordt door tijdrovend assessment. Bij nadere ontleding van de data kan worden geconstateerd dat 67,2% van de respondenten in een redelijke tot grote mate assessment als tijdrovend beschouwt en dit vervolgens haar werktevredenheid negatief beïnvloedt. Ook de literatuur geeft aan dat onderwijzers te weinig tijd hebben om al de evaluaties te voltooien (vgl. 3.4.1). Voor veel onderwijzers levert dit stress op en verhoogt dit de werkdruk. Bij vraag 54 (rangorde 11), die handelt over de werkdruk van de vrouwelijke onderwijzer, wijzen de resultaten dan ook uit dat ruim 75% in een redelijke tot grote mate de werkdruk als een belasting ervaart die de werktevredenheid niet ten goede komt (vgl. 4.3.5). De reden voor de grote hoeveelheid aan administratief werk is het nieuwe systeem; UGO (vgl. 3.4.1). Automatisch zorgt deze tijdrovende bezigheid ervoor dat andere zaken in het nauw komen en de werkdruk wordt verhoogd.

- *In welke mate heeft de aanwezigheid van voldoende tekstboeken invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 15 – 2,75; vraag 21)*

Bij deze vraag, over de aanwezigheid van voldoende tekstboeken, is gebleken dat de respondenten werktevredenheid ervaren met betrekking tot deze factor. Het gemiddelde van 2,75 bevestigt deze bevinding. Van de respondenten zegt 61,2% een redelijke tot grote mate van werktevredenheid te ervaren. De hoeveelheid en beschikbaarheid van voldoende lesmaterialen, waaronder tekstboeken, beïnvloedt de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.4.5).

- *In welke mate heeft het succesvol voorkomen van disciplineproblemen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 16 – 2,72; vraag 28)*

Bij deze vraag bleek het gemiddelde 2,72 te zijn, wat betekent dat respondenten tevredenheid ervaren met betrekking tot het voorkomen van disciplineproblemen. Uit een verdere analyse blijkt dat 65,7% van de respondenten in een redelijke tot grote mate werktevredenheid ervaart als gevolg van deze succesvolle voorkoming van problemen omtrent discipline. Disciplineproblemen zijn volgens de literatuur moeilijk te voorkomen en te handhaven (vgl. 3.4.3). Wanneer de problemen echter door een school en haar personeel succesvol worden voorkomen, draagt dit bij aan de werktevredenheid van dit personeel. Voorkomen is altijd beter dan genezen. De reden hiervoor is dat een effectief disciplinebeleid van de school en respect van de leerlingen voor de onderwijzers deze problemen kunnen voorkomen (vgl. 3.4.3).

- *In welke mate heeft het feit dat leerlingen niet verplicht zijn hun HIV/Aids status bekend te maken invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 17 – 2,36; vraag 37)*

Een gemiddelde van 2,36 dient als bewijs dat de respondenten ervaren dat deze factor de werktevredenheid niet negatief beïnvloedt. Volgens de resultaten heeft 54,0% van de respondenten in geen of geringe mate dit probleem ervaren, wat er op duidt dat dit probleem de werktevredenheid niet als zodanig beschadigt. Het

wel of niet bekendmaken van de HIV/Aids status, welke beslissing wordt overgelaten aan de leerling/persoon zelf, levert volgens dit onderzoek in de praktijk geen problemen op en beïnvloedt de werktevredenheid over het algemeen niet negatief. Volgens de literatuur is het wel of niet bekendmaken van de seropositieve status een probleem (vgl. 3.4.8). Hoewel velen graag zouden willen dat zijzelf of de leerlingen hun status ongecompliceerd bekend kunnen maken, blijkt dit niet altijd ideaal. Seropositieve personen worden nog steeds gestigmatiseerd en gediscrimineerd. Het onderzoek wijst uit dat het feit dat niemand wordt verplicht tot bekendmaking van status minder invloed heeft dan in de literatuur wordt beweerd. Een reden hiervoor kan zijn dat het probleem van HIV/Aids nog altijd niet voldoende erkend wordt door onderwijzers. Ook kan het zijn dat onderwijzers (nog) niet de link leggen tussen bekendmaking van status en werktevredenheid, waardoor het geen invloed heeft op hen.

- *In welke mate hebben problemen van leerlingen met de instructietaal in de klas invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 18 – 2,18; vraag 25)*

Bij deze vraag is een gemiddelde van 2,18 verkregen, wat betekent dat werktevredenheid bij de respondenten aanwezig is wanneer deze factor ter sprake komt. Volgens de resultaten heeft 57,2% van de respondenten aangegeven dat zij in geen of een geringe mate de instructietaal als problematisch zien voor hun leerlingen. Volgens de literatuur hindert de instructietaal het onderricht en het leren (vgl. 3.4.2), dit geldt echter alleen voor scholen met leerlingen die onderwijs volgen in hun tweede of zelfs derde taal. Op de meeste scholen die meededen aan dit onderzoek wordt de taal die wordt gesproken in het gebied waar de school staat als instructietaal gebruikt. De leerlingen wonen meestal in het gebied waar ook de school staat. De instructietaal is dan ook veelal de taal de moedertaal van de leerlingen. In de gevallen dat de instructietaal wél een probleem vormt, gebruikt de onderwijzer een taal die voor de leerling zijn/haar tweede of derde taal is. Onderwijzers zijn niet opgeleid om multi-linguaal les te geven (vgl. 3.4.2), dus helaas is de instructietaal dan een belemmering voor het leerproces van de leerling.

- *In welke mate heeft de hoeveelheid training voor multicultureel onderwijs invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 19 – 2,10; vraag 27)*

Een gemiddelde respons van 2,10 geeft aan dat de respondenten in mindere mate werktevredenheid ervaren als gevolg van de training die zij ontvingen met betrekking tot multicultureel onderwijs. In Tabel 4.6 is aangetoond dat 60,2% van de respondenten in geringe of slechts geen enkele mate is getraind in het geven van multicultureel onderwijs. Ook in de literatuur wordt beweerd dat onderwijzers onvoldoende opgeleid zijn om multicultureel onderwijs te geven (vgl. 3.4.2). Een reden hiervoor is waarschijnlijk dat de opleidingsinstituten niet voldoende aandacht schenken aan dit onderwerp. 'Multicultureel onderwijs' is slechts een module die wordt aangeboden in een bepaalde cursus en is niet een volledige cursus op zichzelf (vgl. 3.4.2).

- *In welke mate heeft de aanwezigheid van voldoende audiovisuele uitrusting invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 20 – 2,01; vraag 23)*

Bij deze vraag is een gemiddelde van 2,01 verkregen, wat aangeeft dat er in mindere mate werktevredenheid wordt ervaren met betrekking tot deze vraag. Bij verdere ontleding van de data wordt waargenomen dat 68,8% van de respondenten aangeeft dat de aanwezigheid van audiovisueel materiaal in geen of geringe mate voldoende is. Uit de literatuur blijkt dat er een tekort is aan onderwijsmiddelen (vgl. 3.4.5). Vraag 21 en 22 (resp. rangorde 15 en 6) handelen ook over de aanwezigheid van onderwijsmiddelen; respectievelijk tekstboeken en oefenboeken. Van al deze middelen komt de audiovisuele uitrusting het slechtst uit de bus. De reden hiervan zal waarschijnlijk zijn dat deze middelen het duurst zijn in aanschaf en ook vaak worden gezien als een luxe en niet noodzakelijk zijn.

In detail worden besproken de vragen met een gemiddelde van 2,00 en minder (vgl. 4.3.3):

- *In welke mate heeft de hantering van leerlingen met HIV/Aids ten opzichte van gezonde leerlingen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 21 – 1,72; vraag 38)*

Een gemiddelde van slechts 1,72 geeft aan dat deze factor een kleine invloed heeft op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Uit een verdere analyse van de data blijkt dat 76,7% van de respondenten in geen tot een geringe mate de werktevredenheid beïnvloedt. Hiervan ondervindt 61,7% van de respondenten zelfs in geen enkele mate invloed van deze factor. De literatuur geeft aan dat de effecten van HIV/Aids in de samenleving ongetwijfeld een bijkomende last zullen vormen voor onderwijzers (vgl. 3.4.8). De hantering van seropositieve leerlingen ten opzichte van gezonde leerlingen schijnt echter van weinig invloed te zijn op de werktevredenheid. De reden hiervoor kan zijn dat onderwijzers geen onderscheid maken in het omgaan met de leerlingen, of ze nu seropositief zijn of niet. Het kan ook zijn dat er geen seropositieve leerlingen in de klas zijn, of dat de onderwijzers niet weten dat de kinderen seropositief zijn. De verhouding met leerlingen staat voor veel onderwijzers centraal in het onderwijs (vgl. 3.4.6), om die verhouding goed te houden zal iedereen gelijk behandeld moeten worden.

- *In welke mate heeft eventuele intimidatie door leerlingen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 22 – 1,59; vraag 31)*

Bij deze vraag is er een gemiddelde behaald van 1,59 wat betekent dat de invloed op de werktevredenheid zeer klein is. Van alle respondenten geeft 82,1% aan dat zij in geen of geringe mate een invloed ondervinden. Ook hier is er een ruime meerderheid van de respondenten (65,7%) die aangeeft dat er in geen enkele mate invloed op de werktevredenheid wordt ondervonden, in dit geval als gevolg van intimidatie door leerlingen. De veiligheid in de school laat nogal eens te wensen over, zo blijkt uit de literatuur (vgl. 3.4.4). Intimidatie door leerlingen komt zelfs voor. De resultaten van het onderzoek wijzen uit dat de invloed hiervan klein

is. Een reden hiervoor kan zijn dat de school goed onderhouden wordt; goed verzorgde schoolactiviteiten zijn namelijk bevorderlijk voor een gezonde leer- en onderwijsomgeving (vgl. 3.5.2). Onderwijzers voelen zich relatief veilig in hun scholen, totdat er bijvoorbeeld lokalen leeg komen te staan en de school slecht wordt onderhouden (vgl. 3.4.4). In dat soort afgelegen en onbeheerde plaatsen ontstaan namelijk problemen. Intimidatie hangt samen met een groeiend disrespect voor autoriteit; een van de bedreigingen van het onderwijsveld (vgl. 3.4.3 en 3.4.4). Dat intimidatie de werktevredenheid niet of weinig beïnvloedt, is waarschijnlijk te danken aan het feit dat in de scholen waar onderzoek is gedaan wél een gezonde leer- en onderwijsomgeving aanwezig is en dat er nog voldoende respect is voor autoriteit.

Gevolgtrekking

Vele factoren in de klas hebben invloed op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Factoren zoals onderwijsmiddelen, discipline, maar ook bijvoorbeeld multicultureel onderwijs. Dit alles heeft te maken met de situatie in de klas. De respondenten waren het over een aantal zaken erg eens met elkaar. De bevindingen waren soms verrassend en stemden niet altijd overeen met de literatuur.

4.3.6 Factoren in de werksituatie

Het doel met deze vragen (vraag 43-64; vgl. Bijlage A) was om te bepalen in welke mate factoren in de werksituatie invloed hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Deze resultaten worden samengevat in Tabel 4.7.

Tabel 4.7: Factoren in de werksituatie

Rangordes					Frequenties							
	Item	In welke mate heeft de volgende factor een invloed op uw werktevredenheid:	gem	sd	1		2		3		4	
					f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
1	45	Beschikbaarheid van elektriciteit	3,60	0,87	20	7,3	10	3,7	29	10,7	213	78,3
2	46	Beschikbaarheid van sanitair	3,50	0,88	16	6,0	22	8,2	42	15,7	187	70,1
3	44	Aanwezigheid van water	3,49	0,95	24	8,9	16	5,9	35	13,0	195	72,2
4	59	Mogelijkheid tot vrije communicatie met schoolhoofd	3,40	0,81	9	3,3	30	11,1	76	28,0	156	57,6
5	48	Goede verhouding met collega's	3,33	0,76	7	2,6	27	9,9	107	39,2	132	48,3
6	57	Bereidheid om deel te nemen aan besluitvorming	3,29	0,76	7	2,6	29	10,8	113	42,0	120	44,6
7	53	Tevredenstellende verhouding met het schoolhoofd	3,28	0,89	18	6,7	25	9,3	91	33,8	135	50,2
8	64	Verplichting tot het leiden van buitenschoolse activiteiten	3,14	0,92	21	7,9	33	12,5	99	37,5	111	42,1
9	50	Communicatie met ouders	3,09	0,84	9	3,3	59	21,5	104	38,0	102	37,2
10	63	Gelijke behandeling	2,98	1,08	40	14,9	39	14,6	76	28,3	113	42,2
11	54	Excessieve werkdruk	2,96	0,87	23	8,6	38	14,1	134	49,8	74	27,5
12	56	Leiderschapsstijl van het schoolhoofd	2,89	0,96	29	10,9	49	18,5	108	40,8	79	29,8
13	52	Effectiviteit van SGB	2,87	1,04	37	13,7	54	19,9	87	32,1	93	34,3

14	43	Onderhoud aan schoolgebouwen	2,82	1,13	53	19,8	40	14,9	76	28,4	99	36,9
15	58	Deelnemen aan besluitvorming	2,66	0,94	39	14,5	63	23,5	116	43,3	50	18,7
16	47	Staat van meubilair in het klaslokaal	2,59	1,19	77	28,2	40	14,6	75	27,5	81	29,7
17	49	Ouderbetrokkenheid	2,51	0,97	43	15,9	98	36,2	80	29,5	50	18,4
17	51	Apathie van ouders in relatie tot de school	2,51	0,90	37	14,3	87	33,6	100	38,6	35	13,5
17	55	Werkzekerheid	2,51	1,00	56	21,1	62	23,4	104	39,3	43	16,2
20	62	Stakingen	2,49	1,16	77	28,5	54	20,0	69	25,6	70	25,9
21	61	Te laat komen van collega's	2,31	1,16	94	35,2	52	19,5	65	24,3	56	21,0
22	60	Hoogte van het salaris	2,02	1,01	111	41,7	61	22,9	72	27,0	22	8,3

Schaal:

Geen mate: 1; Geringe mate: 2; Redelijke mate: 3; Grote mate: 4.

Uit Tabel 4.7 blijkt dat er zeven factoren zijn met een gemiddelde respons van 3,20 of hoger op de vierpuntschaal. Dit betekent dat deze zeven factoren een gemiddelde van 80 tot zelfs 90% hebben. Deze factoren worden vervolgens uitgebreid besproken (vgl. 4.3.3). Daarna wordt een algemeen overzicht gegeven van de andere zeventien factoren die een gemiddelde van tussen 3,14 en 2,02 hebben opgeleverd.

- *In welke mate heeft de beschikbaarheid van elektriciteit invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 1 – 3,60; vraag 45)*

Volgens de resultaten is 89,0% (gemiddelde van 3,60) van de respondenten van mening dat de beschikbaarheid van elektriciteit in een redelijke tot grote mate invloed heeft op hun werktevredenheid. Meer dan driekwart van de respondenten, 78,3%, geeft zelfs aan dat deze factor in een grote mate van invloed is. In de literatuur wordt aangegeven dat de elektriciteit, indien aanwezig, uitgeschakeld wordt zodra rekeningen niet op tijd worden betaald (vgl. 3.5.2). In de praktijk blijkt echter dat de respondenten in grote mate tevreden zijn over de beschikbaarheid van elektriciteit. De reden hiervoor kan zijn dat op de scholen waar dit onderzoek uitgevoerd is, de faciliteiten beter zijn dan op de scholen waar de literatuur op gebaseerd is. Elektriciteit is noodzakelijk, zeker ook nu de computer en andere informatie technologie een grote plaats heeft ingenomen in de maatschappij en ook in het onderwijs.

- *In welke mate heeft de beschikbaarheid van sanitair invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 2 – 3,50; vraag 46)*

Een gemiddelde van maar liefst 3,50 geeft aan dat de respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van de beschikbaarheid van sanitair. Uit de resultaten blijkt dat 15,7% van de respondenten dit in een redelijke mate ervaart en zelfs 70,1% van de respondenten ervaart dit in een grote mate. Sanitaire voorzieningen zijn al net zo belangrijk als elektriciteit, wat hierboven genoemd is. In de literatuur staat geschreven dat deze voorzieningen niet altijd in orde zijn (vgl. 3.5.2). Dit onderzoek wijst uit dat er een grote mate van tevredenheid wordt ervaren met betrekking tot deze factor en spreekt op dit punt de literatuur

enigszins tegen. Sanitair is onderdeel van de schoolfaciliteiten en die behoren goed verzorgd en schoon te zijn, dit is bevorderlijk voor een gezonde leer- en onderwijsomgeving (vgl. 3.5.2).

- *In welke mate heeft de aanwezigheid van stromend water invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 3 – 3,49; vraag 44)*

Deze factor heeft een gemiddelde van 3,49 opgeleverd, wat betekent dat de respondenten duidelijk werktevredenheid ervaren als gevolg van de aanwezigheid van stromend water. 85,2% van de respondenten heeft aangegeven als gevolg van deze factor werktevredenheid te ervaren, waarvan het grootste gedeelte, 72,2%, zelfs in een grote mate. Ook deze factor valt onder de fysieke faciliteiten van de school en ook hier wijst de literatuur aan dat er niet overal tevredenheid is over dit onderwerp (vgl. 3.5.2). De praktijk wijst echter toch op een grote mate van tevredenheid en dit wijst misschien zelfs op een vooruitgang; faciliteiten en middelen worden beter en dit komt ten goede aan de kwaliteit van het onderwijs en de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.5.1 en 3.5.2).

- *In welke mate heeft de mogelijkheid tot vrije communicatie met het schoolhoofd invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 4 – 3,40; vraag 59)*

De gemiddelde respons van 3,40 is ook een duidelijke aanwijzing dat de respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van de vrije communicatie met het schoolhoofd. Bij verdere ontleding van de data blijkt dat 85,6% van de respondenten in een redelijke tot grote mate werktevredenheid ervaart. Het communicatieproces tussen de onderwijzer en het schoolhoofd is een van de vele communicatieprocessen binnen de school. Open communicatie en goede samenwerking tussen het bestuur en de onderwijzer bevordert werktevredenheid (vgl. 3.5.7). Dit is met name het geval wanneer de verwachtingen van de onderwijzer overeenstemmen met die van de organisatie. Ook de kwaliteit van interpersoonlijke verhoudingen hangt samen met de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.5.3). Een hoge kwaliteit is hier aanwezig, wat leidt tot een grote werktevredenheid. De leiderschapsstijl van het schoolhoofd is ook van invloed;

een transformationeel en democratisch leider schept de meest gunstige omstandigheden voor een werktevreden onderwijzer (vgl. 3.5.5).

- *In welke mate heeft het ervaren van een goede verhouding tussen u en uw collega's invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 5 – 3,33; vraag 48)*

Bij deze vraag, over een goede verhouding tussen de onderwijzer en haar collega's, is gebleken dat de respondenten werktevredenheid ervaren. Het gemiddelde van 3,33 bevestigt deze bevinding. Van de respondenten ervaart 87,5% deze werktevredenheid in een redelijke tot grote mate, als gevolg van bovengenoemde factor. De literatuur geeft aan dat goede verhoudingen met collega's een belangrijke factor is die leidt tot algehele werktevredenheid (vgl. 3.5.3). De reden dat deze verhouding een grote invloed heeft op de onderwijzer is dat de verhouding met collega's een bijzonder sensitief punt is voor onderwijzers. Ook al voeren zij hun taken grotendeels uit in een geïsoleerd klaslokaal, het personeel in de school maakt deel uit van de formele en informele organisatie en de algehele werkomgeving (vgl. 3.5.3).

- *In welke mate heeft uw bereidheid om deel te nemen aan besluitvorming invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 6 – 3,29; vraag 57)*

Met een gemiddelde van 3,29 blijkt dat de respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van deze factor. Uit een verdere analyse van de data blijkt dat 86,6% van de respondenten in een redelijke tot grote mate werktevredenheid ervaart als gevolg van de bereidheid om deel te nemen aan besluitvorming. Dit betekent dus dat zij in hun behoefte om deel te nemen niet worden belet door familie of school. De literatuur is het er niet over eens; enerzijds wordt er beweerd dat onderwijzers deel uit willen maken van het schoolbeleid en de hierbij horende besluitvorming, anderzijds wordt beweerd dat onderwijzers geen behoefte hebben aan deelname aan besluitvorming (vgl. 3.5.5). De bereidheid is er bij de respondenten blijkbaar wel en deze behoefte wordt ook grotendeels bevredigd, volgens de resultaten. Een oorzaak kan zijn dat onderwijzeressen zich betrokken voelen bij de school en als gevolg hiervan ook willen deelnemen aan de besluitvorming. Tijdens dit proces wordt hun mening gehoord, wordt de autonomie

en de effectiviteit van de onderwijzer verhoogd (vgl. 3.5.5). De leiderschapsstijl van het schoolhoofd kan ook meespelen, een democratische leider laat ruimte voor het personeel en moedigt hen hiermee aan om deel te nemen aan besluitvorming (vgl. 3.5.5).

- *In welke mate heeft het ervaren van een tevredenstellende verhouding tussen u en uw schoolhoofd invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 7-3,28; vraag 53)*

De resultaten hebben een gemiddelde van 3,28 opgeleverd en dit houdt in dat de respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van de verhouding met het schoolhoofd. Bij verdere analyse van de data wordt waargenomen dat 84,0% van de respondenten een redelijke tot grote mate van werktevredenheid ervaart als gevolg van bovengenoemde factor. Een tevredenstellende verhouding tussen de onderwijzer en het schoolhoofd zorgt voor een hoger niveau van werktevredenheid, zo blijkt uit de literatuur (vgl. 3.5.3) Deze vraag hangt ook samen met vraag 59 (rangorde 4) over de vrije en open communicatie tussen de onderwijzer en het schoolhoofd. Hieruit blijkt ook dat goede communicatie, wat deel uitmaakt van een goede verhouding, een belangrijke factor is bij het ervaren van werktevredenheid. Van belang hierbij is de kwaliteit van leiderschap, hoe hoger deze kwaliteit, hoe hoger het niveau van werktevredenheid (vgl. 3.5.3).

Algemeen overzicht (rangordes 8-22; 3,14-2,02)

- *In welke mate heeft de verplichting om buitenschoolse activiteiten te leiden invloed op uw werktevredenheid (rangorde 8 – 3,14; vraag 64)*

Een gemiddelde respons van 3,14 bewijst dat de respondenten deze factor van invloed laten zijn op hun werktevredenheid. Volgens de resultaten is dit bij 79,6% van de respondenten in redelijke tot grote mate het geval inzake bovenstaande factor. Buitenschoolse activiteiten begeleiden is een extra verplichting die de onderwijzers wordt opgelegd en die de werkdruk van hen verhoogt. Een te hoge werkdruk houdt direct verband met stress in de werksituatie en kan vervolgens een demotiverend effect hebben (vgl. 3.4.7)

- *In welke mate draagt het vermogen te communiceren met ouders invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 9 – 3,09; vraag 50)*

Bij deze factor is een gemiddelde respons van 3,09 verkregen, wat betekent dat werktevredenheid bij de respondenten aanwezig is wanneer deze factor ter sprake komt. In Tabel 4.6 is aangetoond dat 75,2% van de respondenten in een redelijke tot grote mate werktevredenheid ervaart als gevolg van de communicatie met ouders. De literatuur laat zien dat effectieve communicatie tussen onderwijzers en ouders de samenwerking en werktevredenheid bevordert (vgl. 3.5.7). Communicatie met ouders blijkt in de literatuur én de praktijk belangrijk en bevorderend voor de werktevredenheid van de onderwijzer. Een reden voor deze bevinding kan zijn dat onderwijzers de interpersoonlijke verhoudingen hoog achten, en dan met name de verhouding met ouders (vgl. 3.5.3). Communicatiekanalen zorgen ervoor dat ouders gemakkelijk en vertrouwelijk kunnen communiceren met onderwijzers en de school (vgl. 3.5.7).

- *In welke mate heeft het ervaren van gelijke behandeling van vrouwen en mannen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 10 – 2,98; vraag 63)*

Een gemiddelde respons van 2,98 laat zien dat de respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van een gelijke behandeling. Volgens de resultaten ervaart 60,5% van de respondenten werktevredenheid in een redelijke tot grote mate. Deze bevinding is in overeenstemming met de Employment Equity Act (vgl. 3.5.9) die in 1998 is ingevoerd. In de literatuur wordt echter ook geschreven dat discriminatie nog steeds plaats vindt (vgl. 3.5.9). Ook deze bewering is in overeenstemming met de resultaten van het onderzoek: ruim 60% is tevreden, maar dit betekent dat een kleine 40% nog steeds niet tevreden is met de verhoudingen tussen mannen en vrouwen in het onderwijs. Hoewel het departement van onderwijs wel strijdt voor gelijkheid, moet iedereen zelf deze verantwoordelijkheid op zich nemen (vgl. 3.5.9). Dit kan een reden zijn voor het feit dat nog niet elke vrouwelijke onderwijzer werktevredenheid ervaart met betrekking tot deze factor.

- *In welke mate heeft het ervaren van een excessieve werkdruk invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 11 – 2,96; vraag 54)*

Bij deze factor is een gemiddelde van 2,96 behaald ten opzichte van de resultaten. Laatstgenoemde gemiddelde impliceert dat deze factor een oorzaak is van werktevredenheid, in dit geval. Bij verdere ontleding van de data blijkt dat 77,3% van de respondenten een redelijke tot grote negatieve invloed op werktevredenheid toeschrijft aan bovenstaande factor. De literatuur toont aan dat er door onderwijzers veelal een te hoge werkdruk (kwalitatief zowel als kwantitatief) wordt ervaren (vgl. 3.4.1 en 3.4.7). Dit betekent dat de literatuur en de praktijk met elkaar in overeenstemming zijn. Een reden voor de negatieve invloed op de werktevredenheid is dat een te hoge werkdruk stress tot gevolg heeft en dat deze druk een demotiverende factor kan zijn (vgl. 3.4.7). De hoge werkdruk kan verschillende oorzaken hebben, een daarvan is UGO, de nieuwe evaluatiemethode die hiervan onderdeel is, verhoogt de werklust (vgl. 3.4.1).

- *In welke mate heeft invloed van de leiderschapsstijl van het schoolhoofd op de motivatie van de onderwijzer invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 12 – 2,89; vraag 56)*

Een gemiddelde respons van 2,89 werd verkregen ten opzichte van deze vraag over de leiderschapsstijl van het schoolhoofd. Volgens dit gemiddelde ervaren vrouwen werktevredenheid met betrekking tot deze factor. De respondenten (70,6%) hebben aangegeven dat zij een redelijke tot grote mate van werktevredenheid ervaren als gevolg van bovengenoemd aspect. Het is mogelijk dat de schoolhoofden een leiderschapsstijl hebben die de meeste onderwijzers goed bevalt, want dat is volgens de literatuur een belangrijk criterium (vgl. 3.5.5). Transformationele gedragingen worden geprefereerd boven transactionele en de democratische leiderschapsstijl wordt het meest gewaardeerd (vgl. 3.5.5). Een reden voor deze bevinding kan zijn dat onderwijzers ook graag zelf inbreng willen hebben op het schoolbeleid en andere zaken binnen de school. Inbreng hebben geeft motivatie wat leidt tot tevredenheid. Dit blijkt ook uit het gedeelte over deelnemende besluitvorming (vgl. 3.5.5). De democratische leiderschapsstijl geeft hier de meeste mogelijkheden voor, terwijl de touwtjes toch nog in handen worden

gehouden. Het ontvangen van terugkoppeling is ook een belangrijke factor die de werktevredenheid beïnvloedt. Wanneer het schoolhoofd de onderwijzers terugkoppeling verschaft aangaande bereikte resultaten, bevordert dit de werktevredenheid aanzienlijk (vgl. 3.5.5.1).

- *In welke mate heeft de effectiviteit van School Governing Bodies invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 13 – 2,87; vraag 52)*

Bij deze vraag is een gemiddelde respons verkregen van 2,87. Dat wil zeggen dat respondenten werktevredenheid ervaren als gevolg van de effectiviteit van School Governing Bodies (SGB's). Van alle respondenten ervaart 66,4% in een redelijke tot grote mate werktevredenheid als gevolg van bovengenoemde factor. SGB's, zoals beschreven in de 'South African Schools Act', zouden een bevorderlijk milieu creëren wat betreft ouderbetrokkenheid in scholen (vgl. 3.6.1). Ouderbetrokkenheid is voor scholen een belangrijk begrip, het is niet gemakkelijk te bereiken maar zorgt wel voor het effectief functioneren van de school (vgl. 3.6.1). Dit kan een reden zijn dat de SGB's dus werkelijk effectief blijken te zijn en hierdoor de werktevredenheid blijken te bevorderen; onderwijzers hechten een grote waarde aan de ouderbetrokkenheid. SGB's bestaan onder andere uit ouders; de verhouding met ouders zal hierdoor een positieve impuls krijgen en ook hiervan is bekend dat dit de werktevredenheid bevordert (vgl. 3.5.3).

- *In welke mate heeft het onderhoud aan schoolgebouwen invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 14 – 2,82; vraag 43)*

Het gemiddelde van deze vraag is 2,82 en geeft aan dat vrouwelijke onderwijzers werktevredenheid ervaren als gevolg van deze factor. Bij het nauwkeuriger bestuderen van de data blijkt dat 65,3% van de respondenten werktevredenheid ervaart wanneer het gaat om het onderhoud aan schoolgebouwen, in een redelijke tot grote mate. Uit de literatuur blijkt dat schoolgebouwen niet in alle gevallen voldoende onderhoud krijgen (vgl. 3.5.1 en 3.5.2). Deze vraag heeft een lager gemiddelde dan bij de andere vragen over fysieke werkomstandigheden en faciliteiten het geval is, met uitzondering van de vraag over de staat van het meubilair (rangorde 16). Elektriciteit, sanitair en water (resp. rangorde 1, 2 en 3)

staan namelijk alledrie veel hoger in de rangorde. Dit betekent dat het onderhoud aan de schoolgebouwen, in verhouding tot de drie hiervoor genoemde factoren, meer te wensen over laat en minder bijdraagt tot de werktevredenheid van de onderwijzer. De reden hiervoor is waarschijnlijk dat het onderhoud gemakkelijk wordt vergeten. De eerste prioriteiten zijn elektriciteit, sanitair en water. Wanneer er extra geld is wordt dit besteed aan, onder andere, het onderhoud van de gebouwen.

- *In welke mate heeft het deelnemen aan besluitneming in de school invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 15 – 2,66; vraag 58)*

Deze factor heeft een gemiddelde opgeleverd van 2,66. Het blijkt dus dat deze factor ook een rol speelt bij het gevoel van werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. De verdere analyse wijst uit dat 62,0% van de respondenten in een redelijke tot grote mate werktevredenheid ervaart als gevolg van bovengenoemde factor. De literatuur geeft aan dat niet iedereen de behoefte heeft om deel te nemen aan besluitvorming, maar voor hen die dit wél willen, wordt niet altijd de mogelijkheid geboden (vgl. 3.5.5). In vergelijking met vraag 57 (rangorde 6) over de bereidheid om deel te nemen aan besluitvorming, heeft deze vraag een lager gemiddelde (resp. 3,29 en 2,66). Dit kan erop wijzen dat de respondenten meer bereidheid hebben tot deelnemen dan dat zij daadwerkelijk deelnemen aan de besluitvorming. Een reden hiervoor kan zijn dat de leiderschapsstijl van het schoolhoofd dit niet toelaat, niet alle schoolhoofden kunnen het namelijk waarderen dat het personeel een grote inspraak heeft met betrekking tot beleidsbeslissingen en besluiten (vgl. 3.5.5). Onderwijzers voelen zich niet altijd door hun meerderen serieus genomen, niemand vraagt om hun raad of advies wanneer het bijvoorbeeld gaat om veranderingen in het onderwijs (vgl. 3.3.6).

- *In welke mate heeft de staat van het meubilair in het klaslokaal invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 16 – 2,59; vraag 47)*

Het gemiddelde van deze factor is 2,59. Uit een verdere analyse blijkt dat 57,2% van de respondenten deze factor in een redelijke tot grote mate als bron van werktevredenheid ervaart. Voor een kleine meerderheid van de respondenten

blijkt de staat van het meubilair dus naar tevredenheid te zijn. Volgens de literatuur zijn de faciliteiten in sommige scholen verouderd en toe aan renovatie of vernieuwing (vgl. 3.5.2). Vergeleken bij de andere vragen over faciliteiten en werkomstandigheden, is het gemiddelde bij deze vraag relatief laag (vraag 43, 44, 45 en 46, resp. rangorde 14, 3, 1 en 2). Een reden voor de lagere tevredenheid met betrekking tot de staat van het meubilair kan zijn dat meubilair vaak vernield of zelfs gestolen wordt (vgl. 3.5.2).

- *In welke mate heeft de aanwezigheid van ouderbetrokkenheid invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 17 – 2,51; vraag 49)*

Het gemiddelde van 2,51 duidt erop dat de respondenten hun werktevredenheid laten beïnvloeden door deze factor. Ouderbetrokkenheid blijkt bij een meerderheid van de respondenten (52,1%) geenszins of in geringe mate tot werktevredenheid te leiden. Ouders zouden volgens de literatuur meer betrokken moeten zijn met de school dan nu het geval is (vgl. 3.6.1). Deze bewering wordt bevestigd door het empirisch onderzoek. Ook de vragen 65 en 66 handelen over betrokkenheid en steun van ouders en de gemeenschap (4.3.6). Uit de resultaten van deze twee vragen blijkt dat de respondenten in geen of geringe mate tevreden zijn met betrekking tot de betrokkenheid en steun die zij ontvangen vanuit de gemeenschap, waaronder ook de ouders. Een reden voor dit tekort aan ouderbetrokkenheid kan zijn dat de relatie tussen ouders en onderwijzers vaak te wensen over laat, onderwijzers kunnen van hen weinig hulp en ondersteuning verwachten (vgl. 3.5.3). Niet iedere ouder kan ook tijd vrij maken voor de school, er zijn ouders die vanwege werkverplichtingen geen tijd hebben om schoolactiviteiten bij te wonen (vgl. 3.6.1).

- *In welke mate heeft apathie van ouders in relatie tot de school invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 17 – 2,51; vraag 51)*

Ook bij deze factor is een gemiddelde respons verkregen van 2,51. Het percentage is eveneens 52,1%, maar in dit geval is dit het percentage respondenten dat in een redelijke tot grote mate apathie onder ouders constateert. Dit is vervolgens weer een reden tot werkontevredenheid. De literatuur geeft aan

dat ouders apathisch zijn als het gaat om essentiële zaken of ouderparticipatie (vgl. 3.5.3 en 3.6.1). Redenen hiervoor zouden kunnen zijn dat de ouders onvoldoende betrokken zijn bij de school en dit heeft tot gevolg dat zij zich niet (willen) bezighouden met zaken die voor hen onbelangrijk lijken en die zij niet hun taak achten, bijvoorbeeld spijbelen en het maken van huiswerk (vgl. 3.6.1). Ouders zijn daarnaast ook ongemotiveerd om deel te nemen aan schoolactiviteiten, waaronder bijeenkomsten, sportevenementen en fondsenwerving (vgl. 3.5.3).

- *In welke mate heeft het ervaren van werkzekerheid invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 17 – 2,51; vraag 55)*

Het gemiddelde van 2,51 geeft aan dat ook deze factor van invloed is op de werktevredenheid van de onderwijzer. Uit een fijnere analyse van de resultaten van deze factor blijkt dat 55,5% van de respondenten deze factor als een bron van werktevredenheid in een redelijke tot grote mate ervaart. Onderwijzers ervaren onzekerheid in hun werk, met name met betrekking tot de recente veranderingen in het onderwijs. Werkonzekerheid is een van de belangrijkste factoren die een bijdrage leveren aan werkontevredenheid bij onderwijzers, volgens de literatuur (vgl. 3.5.4). Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat dit probleem minder groot is dan in de literatuur werd aangetoond. Een reden hiervoor kan zijn dat het grootste gedeelte van de respondenten, in tegenstelling tot een tijdelijke, een permanente onderwijsaanstelling heeft. Een vaste baan levert namelijk een grote bijdrage aan werktevredenheid (vgl. 3.5.4). De literatuur vermeldt ook dat onderwijzers die werkzaam zijn op de zogenaamde 'zwarte scholen' het meest ontevreden en onzeker zijn over hun toekomst in het onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt echter dat de onderwijzers grotendeels tevreden zijn terwijl toch 80,7% van de respondenten lesgeeft op een school met voornamelijk zwarte leerlingen (vgl. Tabel 4.4).

- *In welke mate hebben stakingen als benadelend voor het onderwijs invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 20 – 2,49; vraag 62)*

Deze factor heeft een gemiddelde van 2,49 opgeleverd. Bij een nadere analyse van de resultaten blijkt dat 51,5% van de respondenten aangeeft in een redelijke tot grote mate stakingen als benadelend voor het onderwijs te ervaren. Dit betekent dat de respondenten werkontevredenheid ervaren als gevolg van deze factor, al is het dan niet erg overtuigend. Stakingen hebben vaak niet het gewenste effect, maar wel negatieve neveneffecten, zo blijkt uit de literatuur (vgl. 3.5.8). Een reden hiervoor is dat door de afwezigheid van onderwijzers op de scholen leerlingen geen les krijgen wat een negatieve invloed op hen en hun prestaties heeft (vgl. 3.5.8). Het houden van stakingen geeft in elk geval al aan dat werknemers geen volledige werktevredenheid ervaren; door stakingen wordt geprobeerd verbeterde condities en voorwaarden te bereiken.

- *In welke mate heeft laat komen van collega's invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 21 – 2,31; vraag 61)*

Het gemiddelde van 2,31 is een aanduiding dat deze factor ook van invloed is op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Uit een verdere analyse van de resultaten blijkt dat 54,7% van de respondenten deze factor in geen tot geringe mate ervaart als een bron van werkontevredenheid. Dit houdt dus vervolgens in dat 45,3% van de respondenten daarentegen het laat komen van collega's wel degelijk problematisch vindt, in een redelijke tot grote mate, en dit haar werktevredenheid beïnvloedt. In de literatuur wordt te laat komen of verzuim als een van de onderwijsontwrichtingen genoemd (vgl. 3.5.8). Onderwijzers blijken zich ook in de praktijk dus niet altijd te houden aan de gemaakte afspraken wat betreft werktijden. Dat dit een invloed heeft op de werktevredenheid van onderwijzers is niet vreemd, collega's die te laat komen zorgen voor frustratie en bezorgen de overige onderwijzers een hogere werkdruk (vgl. 3.4.7).

- *In welke mate heeft de hoogte van uw salaris invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 22 – 2,02; vraag 60)*

Deze factor heeft een gemiddelde van 2,02 opgeleverd. Uit een verdere analyse blijkt dat 64,6% van de respondenten ontevreden is als gevolg van deze factor en dus allesbehalve werktevredenheid ervaart. Lage salarissen zijn een bron van werkontevredenheid, zo blijkt ook uit de literatuur (vgl. 3.5.6). De resultaten bevestigen dit, er heerst ontevredenheid over de salarissen. Ook bij de antwoorden op de open vraag blijkt dit nog eens; het beroerde salaris wordt negen keer genoemd (vgl. 4.3.7). Voor deze uitkomst kunnen verschillende redenen zijn. Een laag salaris kan worden opgevat als een gebrek aan maatschappelijke waardering wat bij de onderwijzer leidt tot werkontevredenheid (vgl. 2.3.4, 3.3.6 en 3.5.6). Een andere reden kan zijn dat de respondenten vinden dat zij door het lage salaris te weinig veiligheid en onafhankelijkheid hebben (vgl. 3.5.6).

Gevolgtrekking

Maar liefst zeven factoren in de werksituatie bleken een zeer grote invloed te hebben op de werktevredenheid, zoals de aanwezigheid van faciliteiten en de relatie en communicatie met het schoolhoofd en collega's. Ook het salaris is, zoals uit de literatuur al bleek, van grote invloed op de werktevredenheid.

4.3.7 Factoren in de gemeenschap

Het doel met deze vragen (vraag 65-67; vgl. Bijlage A) was om te bepalen in welke mate factoren in de gemeenschap invloed hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Deze resultaten worden samengevat in Tabel 4.8.

Tabel 4.8: Factoren in de gemeenschap

Rang-orde	Item	In welke mate heeft de volgende factor een invloed op uw werktevredenheid:	gem	sd	1		2		3		4	
					f=	%	f=	%	f=	%	f=	%
1	67	Effect van sociaal-economische status op effectief onderwijs	3,11	0,90	17	6,5	41	15,7	98	37,6	105	40,2
2	65	Betrokkenheid gemeenschap bij schoolactiviteiten	2,44	0,93	50	18,5	85	31,5	102	37,8	33	12,2
3	66	Steun van de gemeenschap aan de school	2,39	0,94	55	20,3	87	32,1	98	36,2	31	11,4

Schaal:

Geen mate: 1; Geringe mate: 2; Redelijke mate: 3; Grote mate: 4.

Uit Tabel 4.8 blijkt dat er geen factoren zijn met een gemiddelde van 3,20 of hoger of factoren met een gemiddelde van 2,00 of lager. Als gevolg hiervan worden alle factoren besproken in een algemeen overzicht (vgl. 4.3.3).

- *In welke mate heeft het effect van de sociaal-economische status van ouders op effectief onderwijs invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 1 – 3,11; vraag 67)*

Het gemiddelde van 3,11 duidt aan dat deze factor van invloed is op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Uit een nadere analyse van de data blijkt dat 77,8% van de respondenten in een redelijke tot grote mate een invloed toeschrijven aan de sociaal-economische status van ouders op effectief onderwijs en indirect ook op hun werktevredenheid. De literatuur toont aan dat een goed sociaal-economisch klimaat bevorderlijk is voor effectief onderwijs en de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.6.3). Een reden hiervoor is dat een zwakke sociaal-economische omgeving een negatieve invloed heeft op de onderwijzer; armoede, geweld, gezinsproblematiek en lage levensstandaarden zorgen voor problemen voor kind, school en onderwijzer. Een goed sociaal-economisch klimaat daarentegen zorgt voor meer mogelijkheden, een prettig schoolklimaat, een goede organisatiestructuur en biedt voorwaarden voor werktevredenheid (vgl. 3.6.3).

- *In welke mate heeft betrokkenheid van de gemeenschap bij schoolactiviteiten invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 2 – 2,44; vraag 65)*

Deze vraag leverde een gemiddelde op van 2,44 op. Bijzonder is dat de resultaten wijzen op een zeer grote verdeeldheid; de helft van de respondenten (exact 50%) geeft aan dat zij in geen of geringe mate tevredenheid ervaren als gevolg van de betrokkenheid van de gemeenschap. De andere helft geeft aan in een redelijke tot grote mate tevreden te zijn met de betrokkenheid van de gemeenschap bij schoolactiviteiten. Volgens de literatuur laat de betrokkenheid van de gemeenschap en ouders nogal eens te wensen over (vgl. 3.6.1). De literatuur geeft een negatiever beeld dan de praktijk uitwijst. In de praktijk heerst er namelijk

grote verdeeldheid. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat ook de verwachtingen van bepaalde groepen onderwijzers anders zijn, als er veel wordt verwacht van de gemeenschap is de kans groter dat de gemeenschap teleur zal stellen. Bij weinig verwachtingen is elke vorm van betrokkenheid van de gemeenschap al een meevaller.

- *In welke mate heeft steun van de gemeenschap aan de school invloed op uw werktevredenheid? (rangorde 3 – 2,39; vraag 66)*

Bij deze vraag is een gemiddelde verkregen van 2,39. Op de vraag die handelt over steun van de gemeenschap aan de school zegt 52,4% van de respondenten in geen of geringe mate tevreden te zijn. De steun van de gemeenschap, die onderwijzers onder andere het gevoel zou moeten geven doeltreffend bezig te zijn, schiet vaak tekort (vgl. 3.6.1). Hetzelfde blijkt ook uit het empirisch onderzoek, onderwijzers zijn ontevreden over de hoeveelheid steun die zij van de gemeenschap ontvangen. Een van de redenen zou kunnen zijn dat de gemeenschap gedesinteresseerd is en geen tijd wil besteden aan het steunen van een school. Behalve desinteresse kan het ook zijn dat de gemeenschap en de ouders simpelweg geen tijd hebben om in de school te investeren. Hierbij ligt er ook een taak voor de school zelf; de school moet proberen de gemeenschap enthousiast te maken en voldoende mogelijkheden bieden om hulp en steun te geven. Een belangrijk middel hierbij is communicatie. De samenwerking met ouders en de gemeenschap kan namelijk niet succesvol zijn zonder een vorm van effectieve communicatie (vgl. 3.5.7).

Gevolgtrekking

In deze categorie waren er slechts drie vragen. Het blijkt dat de gemeenschap en de omgeving waarin een school zich bevindt, een redelijke tot grote mate van invloed heeft op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. De steun en betrokkenheid van de ouders en de gemeenschap houdt nog veel te wensen over, hierbij ligt er voor de school zelf ook een taak, betrokkenheid moet aangewakkerd worden.

4.3.8 Gemiddelde werktevredenheid

Alle afdelingen zijn nu uitvoerig besproken. In Tabel 4.9 ziet u een overzicht van de gemiddelde werktevredenheid per categorie.

Tabel 4.9: Gemiddelde werktevredenheid van de vier categorieën

Afdeling	Gemiddelde
B Factoren in de persoon zelf	2,60
C Factoren in de klas	2,73
D Factoren in de werksituatie	2,92
E Factoren in de gemeenschap	2,65
Gemiddelde B-E	2,77

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de respondenten een gemiddelde algehele werktevredenheid ervaren van 2,77 op de vierpuntschaal. Het meest tevredenstellend zijn de factoren in de werksituatie met een gemiddelde van 2,92. Factoren in de werksituatie hebben in dit onderzoek waarschijnlijk mede een hoge score opgeleverd vanwege de vragen omtrent fysieke faciliteiten (vgl. Bijlage A; vragen 43-47 en 4.3.6), deze factoren hadden een grote invloed en bevorderden werktevredenheid. Het minst tevredenstellend zijn de factoren in de onderwijzer zelf met een gemiddelde van 2,60. Het ervaren van stress, rolconflict en onvoldoende erkenning zijn factoren die hierop van invloed zijn (vgl. 4.3.4).

4.3.9 Interpretatie van data ten opzichte van de open vraag

Het doel van deze afdeling (Open vraag - Afdeling F) was, om aan de respondenten de gelegenheid te bieden om factoren toe te voegen die ook invloed hebben op werktevredenheid maar niet in de vragenlijst vermeld stonden.

De factoren die door negenenvijftig (N=59) respondenten zijn toegevoegd hebben de factoren die in de vragenlijst aan de orde kwamen ondersteund, maar deze kunnen niet worden gezien als nieuwe factoren.

Hieronder volgt een tabel met daarin de verschillende categorieën waarin de antwoorden zijn op te delen.

Tabel 4.10: Categorisering van antwoorden op de open vraag

	Factor	Freq.
1.	Overvolle klassen	11
2.	Salaris	9
3.	Werklast	8
4.	Training onderwijzers	7
5.	Discipline	5
6.	Promotie	4
7.	Accommodatie	4
8.	Onderhoud en schoonmaak	3
9.	Relaties	3
10.	Werkzekerheid	3
11.	Commentaar op regering	3
12.	Familie/rolconflict	3
13.	Veranderingen	2
14.	Voedsel voor leerlingen	2
15.	Ouderbetrokkenheid	2
16.	Toelatingsleeftijd	2
17.	Onderwijsverstoringen	1
	Totaal	72

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de meest voorkomende problemen in het onderwijs de overvolle klassen, het salaris en de werklast zijn. Samen vormen deze factoren meer dan 20% van de genoemde problemen. In totaal hebben 59 respondenten een antwoord ingevuld bij deze vraag. Van alle respondenten die deze vraag hebben beantwoord heeft bijna de helft (47,5%) een van deze drie factoren genoemd als problematisch. Ook uit de literatuur blijken deze factoren invloedrijk wanneer het gaat om de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. resp.3.4.5, 3.5.6 en 3.4.7).

Deze drie factoren hebben veel samenhang. Door de overvolle klassen wordt de werklast van de onderwijzers verhoogd, de hoge werklast komt niet overeen met de beloning die hiervoor wordt gegeven, het salaris is te laag in verhouding tot de werklast.

Zoals al vermeld is, de factoren snijden geen nieuwe onderwerpen aan binnen de problematiek van het onderwijs. De genoemde factoren die een invloed hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer zijn ook in de literatuur en de uitkomsten van het onderzoek al naar voren gekomen.

Een uitzondering hierop zijn de opmerkingen die gemaakt zijn over voedsel voor leerlingen en de toelatingsleeftijd voor leerlingen. Deze twee factoren zijn elk genoemd door twee respondenten, een zeer klein deel van de populatie. Hierop zal verder niet worden ingegaan, het is wel belangrijk om deze twee factoren in het oog te houden voor verder onderzoek naar werktevredenheid.

4.3.10 De praktische betekenisvolle verschillen (d-waardes) in algemene werktevredenheid ten opzichte van de algemene gegevens

Het doel van deze ontleding is om vast te stellen in welke mate er een verband bestaat tussen de biografische gegevens van de studiebevolking en de algemene werktevredenheid. Voor het doel van dit onderzoek, en de bevindingen uit de literatuur in acht genomen (vgl. Hoofdstuk 3), is besloten om deze biografische eigenschappen van de studiebevolking in verband te brengen met de vier hierboven genoemde categorieën. Genoemde factoren zijn leeftijd, aantal jaren ervaring, kwalificaties, aantal leerlingen in de school, aantal onderwijzers in de school, huidskleur van de leerlingen, huwelijkse staat van de onderwijzeres en het hebben van kinderen. Hieronder worden alle factoren besproken, de d-waardes met een medium of groot effect zullen uitvoeriger worden besproken.

4.3.10.1 Leeftijd en werktevredenheid

Het doel van de vergelijking ten opzichte van leeftijd was om vast te stellen in welke mate er een verband bestaat tussen de leeftijd van de respondenten en de werktevredenheid. De gegevens zijn in twee categorieën verdeeld, namelijk 40 jaar en ouder en 39 jaar en jonger. De leeftijd van de respondenten is in deze twee categorieën verdeeld aangezien de ouderdom van 40 ongeveer het middelpunt is van de loopbaan van de onderwijzer. Het kan ook zijn dat de werktevredenheid in deze twee leeftijdsgroepen verschillend van aard is. Er is echter slechts een kleine praktisch betekenisvolle effectgrootte (d-waarde). Hieruit

kan worden afgeleid dat er in de praktijk dus in dit onderzoek geen duidelijk verschil is tussen de leeftijdsgroepen en hun werktevredenheid. Volgens de literatuur zouden jonge onderwijzers minder werktevredenheid moeten ervaren (vgl. 2.3.1), de praktijk wijst dit echter niet uit. Voor het ontbreken van een duidelijk verband tussen leeftijd en werktevredenheid is geen aanwijsbare reden gevonden.

4.3.10.2 Aantal jaren ervaring en werktevredenheid

Het doel van de vergelijking ten opzichte van het aantal jaren ervaring was om vast te stellen in welke mate ervaring invloed heeft op de werktevredenheid van de respondenten. Een onderscheid is gemaakt tussen 1-5 jaar ervaring en 5 jaar ervaring en meer. In het begin van de loopbaan van een onderwijzer is er namelijk sprake van de zogenaamde praktijkschok. Door een onderscheid te maken tussen minder dan 5 jaar ervaring en meer dan 5 jaar ervaring kan worden aangetoond of de beginnende onderwijzer ook minder werktevreden is.

Tabel 4.11: Praktische betekenisvolheid ten opzichte van werktevredenheid en het aantal jaren onderwijservaring

Factor	0 tot 5 jaar			5 jaar en meer			Effectgrootte (d)
	Gem.	%	Std. Afw. (sd)	Gem.	%	Std. Afw. (sd)	
Werktevredenheid	2,97	74	0,30	2,77	69	0,35	0,57 (**)

* = > 0,2 (klein effect); ** = > 0,5 (medium effect); *** = > 0,8 (groot effect)

De effectgrootte (d-waarde) van de bovengenoemde factor is 0,57 (vgl. Tabel 4.11). Volgens deze effectgrootte bestaat er een medium effect wat duidt op een mogelijk praktisch betekenisvol verband tussen het aantal jaren ervaring en de werktevredenheid. Uit Tabel 4.11 blijkt dat de gemiddelde respons bij 5 jaar ervaring 2,77 is op een puntenschaal van 4, terwijl dit bij 1 tot 5 jaar 2,97 is. Hieruit

kan worden afgeleid dat respondenten die minder dan 5 jaar ervaring hebben in dit onderzoek mogelijk meer werktevredenheid ervaren in de praktijk dan respondenten die meer dan 5 jaar ervaring hebben. Deze uitslag geeft aan dat de eventuele praktijkschok geen negatieve gevolgen heeft voor de werktevredenheid van de respondent. Uit de literatuur blijkt dat het gehalte van werklevens is gerelateerd aan de ervaringen die een werknemer heeft in de organisatie (vgl. 2.2). Een onderwijzer met enkel goede ervaringen zal dus een hoge werktevredenheid ervaren. Onderwijzers met meer ervaring kunnen al vele negatieve ervaringen hebben opgedaan in het onderwijs, wat een cumulatief effect kan hebben op de onderwijzer. Onderwijzers met meer ervaring hebben in de meeste gevallen ook een hogere leeftijd maar, zoals ook al beschreven in 4.3.9.1, dit heeft geen duidelijk aanwijsbare invloed op de werktevredenheid van de onderwijzer.

4.3.10.3 Kwalificaties en werktevredenheid

Het doel van de vergelijking ten opzichte van kwalificaties was om vast te stellen in welke mate er een verband bestaat tussen de kwalificaties van de respondenten en de werktevredenheid. Iedere onderwijzer heeft tenminste graad 12 behaald en daarna nog verschillende jaren onderwijsopleiding. Een onderscheid is gemaakt tussen 1 of 2 jaar training, 3 jaar, 4 jaar of 5 jaar. Werktevredenheid kan afhankelijk zijn van het aantal jaren opleiding dat de onderwijzer genoot. Uit dit onderzoek blijkt echter slechts een kleine praktisch betekenisvolle effectgrootte. Hieruit kan worden afgeleid dat er in de praktijk dus geen duidelijk verband is tussen het aantal jaren training en de werktevredenheid van een vrouwelijke onderwijzer, in dit onderzoek. Een reden voor deze bevinding kan zijn dat het in de vragenlijst ging om algemene onderwijsopleiding en niet om specifieke cursussen. Uit de literatuur blijkt namelijk wel dat extra training of specifieke opleiding kan bijdragen tot de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.4.1, waar het gaat om training m.b.t. 'Curriculum 2005').

4.3.10.4 Aantal leerlingen in de school en werktevredenheid

Het doel van de vergelijking ten opzichte van het aantal leerlingen in de school was om vast te stellen in welke mate er een verband bestaat tussen het leerlingenaantal in de school en de werktevredenheid van de respondenten. De

scholen die zijn gevraagd deel te nemen aan dit onderzoek zijn allen scholen met 500 of meer leerlingen (vgl. 4.2.7). Slechts een zeer klein percentage (2,9%, vgl. Tabel 4.4) geeft aan dat de school minder dan 500 leerlingen bevat. Een onderscheid is daarom gemaakt tussen scholen met 500-1000 leerlingen en scholen met meer dan 1000 leerlingen. De mogelijkheid bestaat namelijk dat werktevredenheid verband houdt met het aantal leerlingen in de school. Er is echter slechts een kleine praktisch betekenisvolle effectgrootte (d-waarde). Hieruit kan worden afgeleid dat er in de praktijk dus geen duidelijk verschil in werktevredenheid is bij vrouwelijke onderwijzers die werken op scholen met 500-1000 leerlingen of scholen met meer dan 1000 leerlingen, in dit onderzoek. Een reden voor deze bevinding kan zijn dat het effect moeilijk meetbaar was aangezien het grootste gedeelte van de respondenten (61,5%) werkzaam is op een school met 500-1000 leerlingen en een relatief klein gedeelte (35,6%) onderwijst op een school met meer dan 1000 leerlingen (vgl. Tabel 4.4). De literatuur geeft aan dat niet zozeer de schoolgrootte, maar met name de grootte van de klas van invloed is op de werktevredenheid van de onderwijzer (vgl. 3.4.5).

4.3.10.5 Aantal onderwijzers in de school en werktevredenheid

Het doel van de vergelijking ten opzichte van het aantal onderwijzers in de school was om vast te stellen in welke mate er een verband bestaat tussen het onderwijzersaantal en de werktevredenheid van de respondenten. Als gevolg van het feit dat de deelnemende scholen gemiddeld tussen de 500-1000 leerlingen hebben, is er ook een grote meerderheid van de respondenten die lesgeeft op een school met 20 tot 40 onderwijzers, slechts een klein gedeelte geeft aan op een school te werken met meer of minder onderwijzers. Een onderscheid is daarom moeilijk te maken en het aantal respondenten dat lesgeeft op een school met 20 tot 40 onderwijzers is te groot om een verdere vergelijking te maken met respondenten die werken in een groter of kleiner team van onderwijzers. Daarom is besloten bij deze factor niet te kijken naar de eventuele praktische betekenisvolheid (d-waarde), dit zou geen representatief beeld geven van de werkelijke situatie. Uit de literatuur is niet naar voren gekomen dat de grootte van het onderwijzerskorps in een school van invloed kan zijn op de werktevredenheid. Wél leiden goede verhoudingen met collega's en een gezonde teamgeest tot een verhoogde algehele werktevredenheid (vgl. 2.1 en 3.5.3).

4.3.10.6 Huidskleur van de leerlingen en werktevredenheid

Het doel van de vergelijking ten opzichte van de huidskleur van het grootste gedeelte van de leerlingen in de school was om vast te stellen in welke mate er een verband bestaat tussen huidskleur van de leerlingen en de werktevredenheid van de respondenten. Dit onderzoek is uitgevoerd in scholen in de townships zowel als in de stad. Een onderscheid is gemaakt tussen scholen met voornamelijk zwarte leerlingen en scholen met voornamelijk blanke leerlingen. De mogelijkheid bestaat namelijk dat werktevredenheid verband houdt met de huidskleur van de leerlingen in de school.

Tabel 4.12: Praktische betekenisvolheid ten opzichte van werktevredenheid en de huidskleur van de leerlingen

Factor	Zwarte/gekleurde leerlingen			Blanke leerlingen			Effectgrootte (d)
	Gem.	%	Std. Afw. (sd)	Gem.	%	Std. Afw. (sd)	
Werktevredenheid	2,71	68	0,32	3,12	78	0,26	1,29 (***)

* = > 0,2 (klein effect); ** = > 0,5 (medium effect); *** = > 0,8 (groot effect)

De effectgrootte (d-waarde) van het bovengenoemde verschil is 1,29 (vgl. Tabel 4.12). Volgens deze effectgrootte bestaat er een groot effect wat in dit onderzoek duidt op een praktisch betekenisvol verband tussen de huidskleur van de leerlingen in de school en de werktevredenheid. Uit Tabel 4.12 blijkt dat de gemiddelde respons blanke leerlingen 3,12 is op een puntenschaal van 4, terwijl dit bij zwarte of gekleurde leerlingen 2,71 is. Hieruit kan worden afgeleid dat er in de praktijk dus een groot verschil in werktevredenheid is bij vrouwelijke onderwijzers die werken op scholen met voornamelijk zwarte leerlingen en zij die werken op scholen met voornamelijk blanke leerlingen. Uit de literatuur blijkt ook dat de huidskleur van de leerlingen invloed heeft op de werktevredenheid. Uiteraard is het niet de kleur die dit veroorzaakt maar helaas is het zo dat de kleur

van een kind ook de leefomstandigheden verraaft. Zwarte en gekleurde kinderen komen nu eenmaal meer voor in townships en blanke kinderen zijn te vinden in de betere delen van de stad.

De literatuur bevestigt de bevindingen uit het empirisch onderzoek. Overvolle klassen komen met name voor op de zogenaamde zwarte scholen in plattelandsgebieden (vgl. 3.4.5). Het zijn de onderwijzers op de zwarte scholen die zich moedeloos en wanhopig voelen. De effectiviteit van het onderwijs is moeilijk op peil te houden en onderwijzers zijn onzeker over hun toekomst (vgl. 3.5.4). Scholen in de townships hebben over het algemeen een gebrek aan faciliteiten (vgl. 3.5.2).

4.3.10.7 Huwelijkse staat, kinderen en werktevredenheid

Het doel van de vergelijking ten opzichte van de huwelijkse staat en het hebben van kinderen was om vast te stellen in welke mate er een verband bestaat tussen de huwelijkse staat van de onderwijzeressen en de werktevredenheid van de respondenten. Ook was het doel om vast te stellen of het hebben van kinderen hierop van invloed was. Een onderscheid is gemaakt tussen vrouwen die getrouwd of samenwonend waren en vrouwen die alleen waren. Hierna werd er ook een onderscheid gemaakt tussen getrouwde of samenwonende vrouwen en gescheiden vrouwen. Vervolgens is er een onderscheid gemaakt tussen vrouwen die kinderen hadden en vrouwen zonder kinderen. Ook is er een onderscheid gemaakt tussen vrouwen die getrouwd of samenwonend waren met kinderen en vrouwen die alleenstaand, gescheiden of weduwe waren met kinderen. Bovenstaande factoren bleken allen slechts een kleine praktische betekenisvolheid (d-waarde) te hebben. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de huwelijkse staat of het hebben van kinderen in de praktijk geen grote invloed heeft op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer in dit onderzoek. De literatuur geeft aan dat vrouwen met een gezin en kinderen meer kans hebben op het ervaren van een rolconflict, wat de werktevredenheid beïnvloedt (vgl. 2.5 en 3.3.1). Dit blijkt in de praktijk dus geen significant verschil op te leveren.

4.3.10.8 Opmerking

Uit deze bespreking blijkt dat er slechts twee factoren zijn die een medium of grote praktisch betekenisvolle effectgrootte hebben. Hieruit is af te leiden dat de andere factoren slechts een kleine effectgrootte hebben ten aanzien van de praktische betekenisvolheid. Factoren zoals leeftijd, opleiding, het aantal leerlingen of onderwijzers in de school, de huwelijks staat van de onderwijzer en het hebben van kinderen of niet, zijn dus weinig bepalend voor de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer in dit onderzoek. Slechts de jaren ervaring en de huidskleur van de leerlingen in de school blijken een significant verschil op te leveren.

Dat slechts twee factoren een praktisch betekenisvol verschil aanduiden kan het gevolg zijn van het feit dat aan dit onderzoek zogenaamde 'zwarte scholen' en 'blanke scholen' hebben deelgenomen (vgl. Tabel 4.4). Wanneer dit onderzoek was uitgevoerd in slechts zwarte of slechts blanke scholen was de uitkomst waarschijnlijk anders geweest. Nu bestaat de mogelijkheid dat de respondenten van de verschillende scholen elkaar opheffen, een bepaalde factor is voor een onderwijzer op een 'zwarte school' uitermate belangrijk, voor een onderwijzer op een 'blanke school' kan het tegendeel waar zijn. Fysische werkomstandigheden, faciliteiten en veiligheid zijn bijvoorbeeld onderwerpen die een grotere rol spelen op scholen in townships (vgl. 3.5.1, 3.5.2 en 3.4.4). Verder zijn er geen duidelijke verklaringen te vinden voor het feit dat slechts twee factoren een verschil aanduiden.

De vragenlijst had nog verbeterd kunnen worden door een grondiger loodsonderzoek te doen. Bij het gebruik van een vragenlijst als onderzoeksmethode is er altijd het risico dat respondenten de vraag anders interpreteren dan de bedoeling is. De vragenlijst had bij nader inzien op een aantal punten duidelijker moeten zijn zodat er minder verwarring over interpretatie zou zijn geweest. Een gebrek is ook dat er een vraag helaas niet is afgedrukt in de vragenlijst. Deze vraag handelde over de politieke veranderingen sinds 1994 en in hoeverre deze veranderingen invloed hebben gehad op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer. Het is jammer dat juist deze vraag ontbreekt, het was interessant geweest om te ontdekken wat de uitkomst was. In Afdeling A, de

algemene gegevens, ontbrak de vraag over de huidskleur van de onderwijzer. Hierdoor had kunnen worden onderzocht wat de verschillen zijn tussen blanke, gekleurde en zwarte vrouwelijke onderwijzers.

4.4 SAMENVATTING

In dit hoofdstuk is de nadruk gelegd op de verzameling van gegevens, de verwerking daarvan en de formulering van de analyses. Het doel was om vast te stellen in welke mate de vrouwelijke onderwijzer werktevredenheid ervaarde binnen haar beroep. Ook is gebleken dat bij sommige factoren een praktische betekenisvol verschil bestaat en dit is vervolgens besproken. Analyses zijn gemaakt door resultaten van het onderzoek te vergelijken met de literatuur. Veronderstellingen werden door de literatuur ondersteund of juist tegengesproken waaruit bepaalde conclusies zijn getrokken.

In Hoofdstuk 5 worden de verwerkte resultaten en analyses gebruikt om uitkomsten te bespreken, aanbevelingen te doen en een samenvatting te geven van de werktevredenheid die door de vrouwelijke onderwijzer wordt ervaren.

HOOFDSTUK 5

SAMENVATTING, BEVINDINGEN EN AANBEVELINGEN

5.1 INLEIDING

In dit laatste hoofdstuk wordt een samenvatting gegeven van het onderzoek over de werktevredenheid van vrouwelijke onderwijzers. De aandacht zal vooral gaan naar de bevindingen naar aanleiding van de onderzoeksdoelen zoals beschreven in Hoofdstuk 1, de literatuurstudie over werktevredenheid (Hoofdstuk 2 en 3) en de mate waarin vrouwelijke onderwijzers werktevredenheid ervaren (Hoofdstuk 4). Tenslotte worden er aanbevelingen gepresenteerd die gebaseerd zijn op de bevindingen van dit onderzoek.

5.2 SAMENVATTING

In Hoofdstuk 1 werd de basis van dit onderzoek gelegd. Het onderzoek is gericht op werktevredenheid bij vrouwelijke onderwijzers. Het hoofdstuk dient om de lezer tot gids te zijn in het vervolg van dit onderzoeksverslag. De probleemstelling werd uitvoerig omschreven, de doelen werden omschreven, de onderzoeksmethodologie werd kort toegelicht en ook werd er een hoofdstukkenindeling gegeven.

Het tweede hoofdstuk richtte zich vooral op de aard van werktevredenheid. Context waarin werktevredenheid zich plaatst werd verduidelijkt en de verschillende begrippen werden omschreven. Werktevredenheid houdt verband met verschillende begrippen en deze verbanden werden gedetailleerd beschreven. De verbanden die aan de orde kwamen waren de verbanden tussen

werktevredenheid en werkmotivatie, rolconflict, bevordering, werkstress, prestatie, individuele verschillen en levensbevrediging.

Factoren die de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden vormden de inhoud voor het derde hoofdstuk. Deze factoren werden als volgt gecategoriseerd: factoren in de persoon zelf, factoren in de klas, factoren in de werksituatie en factoren in de gemeenschap. Vervolgens werd elke categorie uitgediept en kwamen de verschillende deelfactoren aan bod. De problemen in de werksituatie, dit zijn de problemen buiten de klas, waren in dit hoofdstuk het meest vertegenwoordigd.

In Hoofdstuk 4 werden de aspecten van het empirische onderzoek gepresenteerd. Het hoofdstuk bevatte een bespreking van het onderzoeksontwerp van de studie. Hierin was informatie opgenomen over het doel van het onderzoek, verschillende aspecten met betrekking tot de vragenlijst, een bespreking van het loodsonderzoek, de populatie en steekproef, de administratieve procedures en de statistische technieken. Ook werd aandacht gegeven aan de presentatie, analyse en interpretatie van de gegevens. De resultaten van elke vraag werden gepresenteerd in tabellen waarin frequenties en percentages werden aangegeven.

5.3 BEVINDINGEN

5.3.1 Bevindingen met betrekking tot onderzoeksdoel 1

Ten opzichte van onderzoeksdoel één, namelijk om uit de literatuur te bepalen wat de aard van werktevredenheid is (vgl. 1.3), zijn de volgende bevindingen gedaan:

- Werktevredenheid is een content gevoel dat een mens in zijn werksituatie ervaart in alle facetten van zijn of haar werk (vgl. 2.3.1)
- Het is nodig dat onderwijzers gemotiveerd zijn om hun werk te doen zodat zij hun leerlingen kunnen motiveren en hun eigen werktevredenheid verhogen (vgl. 2.4)

- De vrouwelijke onderwijzer ervaart vaak rolconflicten die haar werktevredenheid beïnvloeden (vgl. 2.5)
- Stress heeft een negatieve invloed op het gehalte van werktevredenheid bij de vrouwelijke onderwijzer (vgl. 2.7)
- Werktevredenheid draagt bij aan de algehele levensbevrediging (vgl. 2.10)

5.3.2 Bevindingen met betrekking tot onderzoeksdoel 2

Ten opzichte van onderzoeksdoel twee, namelijk om uit de literatuur te bepalen welke factoren de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden (vgl. 1.3), zijn de volgende bevindingen gedaan:

- De factoren die van invloed zijn op de werktevredenheid zijn onder te verdelen in vier categorieën: factoren in de persoon zelf, factoren in de klas, factoren in de werksituatie en factoren in de gemeenschap (vgl. 3.2)
- De vrouwelijke onderwijzer heeft behoefte aan prestatie, het behalen van doelen, autonomie en erkenning (vgl. 3.3)
- In de klas is het voor de onderwijzer van belang dat er voldoende middelen zijn, de verhouding tot de leerlingen goed is en de discipline gehandhaafd kan worden (vgl. 3.4)
- De vrouwelijke onderwijzer ondervindt in haar werksituatie onzekerheid en discriminatie en wil graag goede interpersoonlijke verhoudingen, goede werkomstandigheden en een salaris evenredig aan de werklast (vgl. 3.5)
- De gemeenschap, waaronder de ouders van de leerlingen, toont te weinig betrokkenheid bij de school (vgl. 3.6)

5.3.3 Bevindingen met betrekking tot onderzoeksdoel 3

Ten opzichte van onderzoeksdoel drie, om door middel van een empirisch onderzoek te bepalen in welke mate de verschillende factoren de

werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer beïnvloeden (vgl. 1.3), zijn de volgende bevindingen gedaan:

Factoren in de persoon zelf (vgl. 4.3.4)

- Vrouwelijke onderwijzers zijn uitermate trots op hun beroep.
- De vrouwelijke onderwijzer hecht veel belang aan het behalen van haar persoonlijke en professionele doelen.
- Vrouwelijke onderwijzers geven aan zich door hun gezin niet gehinderd te voelen voor eventuele bevordering.

Factoren in de klas (vgl. 4.3.5)

- De verhouding met de leerlingen bevordert de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzers in een grote mate.
- Ongedisciplineerde leerlingen beïnvloeden de werktevredenheid zeer, intimidatie door leerlingen is echter slechts zelden reden tot werkontevredenheid.

Factoren in de werksituatie (vgl. 4.3.6)

- In de meeste gevallen zijn de fysieke faciliteiten in de school voldoende beschikbaar, elektriciteit, sanitair en water blijkt aanwezig te zijn.
- Het salaris van de onderwijzers is een reden tot werkontevredenheid.

Factoren in de gemeenschap (vgl. 4.3.7)

- De gemeenschap steunt de school te weinig en is niet voldoende betrokken.

Factoren die de meeste invloed hebben op werktevredenheid

In Tabel 5.1 wordt per categorie weergegeven welke factor de meeste invloed heeft op werktevredenheid, door de factoren met een gemiddelde van 3,20 of hoger te noemen.

Tabel 5.1: Factoren die de meeste invloed hebben op werktevredenheid

Categorie	Factor	Gemiddelde
Factoren in de persoon zelf	De trots om onderwijzer te zijn	3,34
Factoren in de klas	Informatie over het appraisal-systeem	3,43
	Onderhouden van goede relaties met leerlingen	3,35
	Problemen met ongedisciplineerde leerlingen	3,24
Factoren in de werksituatie	Beschikbaarheid van elektriciteit	3,60
	Beschikbaarheid van sanitair	3,50
	Beschikbaarheid van water	3,49
	Communicatie met schoolhoofd	3,40
	Goede verhouding met collega's	3,33
	Bereidheid om deel te nemen aan besluitvorming	3,29
	Goede verhouding met schoolhoofd	3,28

Uit Tabel 5.1 is af te leiden dat de factoren met de meeste invloed op werktevredenheid, vallen in de categorie 'Factoren in de werksituatie'. Ook uit het overzicht van de gemiddelde werktevredenheid van de vier afdelingen bleek al dat in deze categorie de meeste werktevredenheid wordt ervaren (vgl. Tabel 4.9). In de categorie 'Factoren in de gemeenschap' werd geen enkele factor gevonden met een gemiddelde van 3,20 of hoger.

Factoren die de minste invloed hebben op werktevredenheid

In Tabel 5.2 worden per categorie de factoren genoemd die de minste invloed hebben op de werktevredenheid, volgens dit onderzoek. De gemiddeldes van 2,00 en lager worden weergegeven in deze tabel.

Tabel 5.2: Factoren die de minste invloed hebben op werktevredenheid

Categorie	Factor	Gemiddelde
Factoren in de persoon zelf	Werkverplichtingen tegenover verplichtingen thuis	2,00
	Het gezin als bevorderingshindernis	1,48
Factoren in de klas	Hantering van leerlingen met HIV/Aids	1,72
	Intimidatie door leerlingen	1,59

De factoren in de persoon zelf en de factoren in de klas blijken minder invloed te hebben op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer (vgl. Tabel 5.2). In beide categorieën zijn er twee factoren die de minste invloed hebben. In de overige twee categorieën zijn geen factoren gevonden die zo weinig invloed op werktevredenheid uitoefenen.

Praktische Betekenisvolheid

- Het is gebleken dat er een significant verschil bestaat tussen het aantal jaren ervaring en werktevredenheid. Vrouwelijke onderwijzers met minder dan vijf jaar ervaring geven aan meer werktevredenheid te ervaren dan hun collega's die al meer dan vijf jaar dit beroep uitoefenen (vgl. 4.3.10.2).
- De huidskleur van de leerlingen is significant voor de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzers. Huidskleur geeft helaas nog vaak aan in welke sociaal-economische omgeving het kind en de school zich bevinden. Onderwijzers die lesgeven aan voornamelijk zwarte of gekleurde leerlingen ervaren minder werktevredenheid dan onderwijzers op 'blanke scholen' (vgl. 4.3.10.6).

5.4 AANBEVELINGEN

5.4.1 Aanbeveling 1

De verantwoordelijkheid van een onderwijzer is groot, de werklast is hoog, het salaris van een onderwijzer zou hieraan evenredig moeten zijn.

Motivatie

Het beroep wat deze vrouwen uitoefenen is de moeder van alle professies en de waardering hiervoor is hieraan niet gelijk. Onderwijzer zijn brengt vele plichten en verantwoordelijkheden met zich mee die de werklast verhogen, het is belangrijk dat zij hiervoor waardering krijgen, ook in materiële zin.

5.4.2 Aanbeveling 2

De verhoudingen tussen de onderwijzer en leerlingen, collega's en het schoolhoofd verdienen extra aandacht.

Motivatie

Uit het onderzoek is gebleken dat de vrouwelijke onderwijzer deze verhoudingen zeer belangrijk vindt en dat goede verhoudingen onderling bijdragen aan werktevredenheid.

5.4.3 Aanbeveling voor verder onderzoek

Tijdens dit onderzoek is gebleken dat er nog steeds een groot verschil bestaat tussen scholen in de townships en scholen in de stad. De scholen in de townships hebben andersoortige problemen dan de scholen in de stad. Om de scholen in de townships te verbeteren ben ik van mening dat er onderzoek gedaan moet worden naar de redenen van de lagere werktevredenheid op deze scholen. Naar aanleiding van de resultaten kunnen oorzaken worden bepaald en oplossingen worden gezocht.

De volgende zaken worden eveneens aanbevolen voor nader onderzoek:

- De invloed van de leiderschapsstijl en het beleid van het schoolhoofd op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer.
- De invloed van HIV/Aids op de werktevredenheid van de vrouwelijke onderwijzer.

5.5 CONCLUSIE

Vrouwelijke onderwijzers ervaren in een redelijke tot grote mate werktevredenheid. Deze vrouwen zijn trots op hun beroep en halen energie en motivatie uit de omgang met leerlingen. Zij vinden het van groot belang goede relaties te onderhouden met hun leerlingen, collega's en het schoolhoofd. Door alle veranderingen in het onderwijs is de werklast verhoogd en niet altijd is er voldoende training en informatie beschikbaar geweest. Onderwijzers klagen over een gebrek aan discipline bij de leerlingen. De werktevredenheid kan verhoogd worden door meer waardering te geven, zowel emotioneel als materieel. Ook ligt er een taak voor de gemeenschap en de ouders, van hen wordt meer steun en betrokkenheid verwacht.

Volgens de literatuur is de situatie omtrent de werktevredenheid van de onderwijzer niet al te rooskleurig. In de praktijk blijkt echter dat dit beeld te negatief is, vrouwelijke onderwijzers in dit onderzoek ervaren meer werktevredenheid dan in de literatuur wordt aangetoond. Vrouwen zijn vooral tevreden over de werksituatie en het minst tevreden over factoren betrekking hebbend op henzelf als persoon.

BIBLIOGRAFIE

- ALHASSAN, A.B. 1990. The management of dissatisfaction in schools. *Educational management and administration*, 18(3):46–52.
- BARNABÉ, C. & BURNS, M. 1994. Teachers' job characteristics and motivation. *Educational research*, 36(2):171–185. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access : 29 March 2004].
- BARNARD, S.S. 2004a. The relation between educational management and school – community relationships. (In Van der Westhuizen, P.C. ed. *Effective educational management*. Cape Town : ABC press. p.405–442.)
- BARNARD, S.S. 2004b. Educational planning and utilising of physical facilities. (In Van der Westhuizen, P.C. ed. *Effective educational management*. Cape Town : ABC press. p.489–512.)
- BASSON, C.J.J., VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & NIEMANN, G.S. 2004. Organisational theory. (In Van der Westhuizen, P.C. ed. *Effective educational management*. Cape Town : ABC press. p.593–659.)
- BEST, J.W. & KAHN, J.V. 2003. *Research in education*. 9th ed. Boston: Pearson Education inc.
- BEYERS, M. 2001. Problems experienced by women re-entering into the education profession. PU vir CHO. (Dissertation – M.Ed.)
- BOGLER, R. 2001.. The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5):662–683.
- BONDESIO, M.J. & DE WITT, J.T. 2004. Personnel management. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. *Effective educational management*. Cape Town : ABC press. p.239–344.)
- BOOYSE, J. & SWANEPOEL, C. 1999. Die impak van onderwysverandering op die arbeidslewe van die Suid-Afrikaanse onderwysers. *South African journal of education*, 19(3):214–221.
- BORG, M.G., RIDING, R.J. & FALZON, J.M. 1991. Stress in teaching: a study of stress and its deterrents, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational psychology*, 11(1):59–75.
- BRAY, E. 1998. Die gelykheidsbeginsel in die nuwe konstitusionele konteks. *South African journal of education*, 18(2):76–83.
- BRIDGRAJ, A. 1999. OBE in the study house. *The teacher*. [Web:] <http://www.teacher.co.za/9906/obe.html> [Date of access : 15 September 2004].
- BUCHNER, J. 1997. Surviving the first year: a collaborative approach for a beginning teacher support system. *South African journal of higher education*, 11(1):85–92.

- CAMPBELL, C. 2003. 'Letting them die': why HIV/AIDS intervention programs fail. Bloomington : Indiana university press.
- CHAPLAIN, R. P. 1995. Stress and job satisfaction: a study of English primary school teachers. *Educational psychology*, 15(4):473–489.
- CHISHOLM, L. 1999. Change and continuity in South African education; the impact of policy. *African studies*, 58(1):87–103.
- COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioural sciences. Second Edition (1988) Hillsdale, NJ: Erlbaum. p.20 -27
- COMBRINK, M. 2003. An international comparative perspective on outcome-based assessment: Implications for South Africa. *Perspectives in education*, 21(1):51–66.
- CULVER, S.M., WOLFE, L.M. & CROSS, L.H. 1990. Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American educational research journal*, 27(2):323–349.
- DAVIS, J. & WILSON, S.M. 2000. Principals' effort to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The clearing house*, 73(6):349–353. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access : 8 April 2004].
- DE BEER, T. 2004. Die moraal en motivering van Afrikaanssprekende onderwysers. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)
- DE KLERK, V. 2002. Language issues in our schools: Whose voice counts? Part 2: The teachers speak. *Perspectives in education*, 20(1):15–27.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWIJS, 2003a. Education statistics in South Africa at a glance in 2001. Pretoria : Department of Education.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWIJS, 2003b. Gender quality in education. [Web:] <http://education.pwv.gov.za/content.documents/64.asp>
- DE VRIES, A. 2004. Ontnugtering voor die swartbord; onderwyserskrisis dreig weens talle probleme. Rapport:3, Juni 20.
- DE WET, C. 2003. Skoolveiligheid en misdaadbekamping: die sieninge van 'n groep Vrystaatse leerders en opvoeders. *South African journal of education*, 23(2):85–93.
- DE WET, C. 2004. The extent and causes of learner vandalism at schools. *South African journal of education*, 24(3):206–211.
- DE WITT, J.T. 2004. The role of women in educational management. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. Effective educational management. Cape Town : ABC press. p.515–590.)
- DREYER, J. 1998. The use of mentors (experienced teachers) as school-based experts to assist student and beginner teachers. *South African journal of education*, 18(2):109–112.
- DU TOIT, S.C. 1994. Bestuursfaktore wat die werkstevredenheid van die swart onderwyseres beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)

- EICHINGER, J. 2000. Job stress and satisfaction among special education teachers: effects of gender and social role orientation. *International journal of disability, development and education*, 47(4):397–412. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access : 13 April 2004].
- ELLIS, N.H. & BERNHARDT, R.G. 1992. Prescription for teacher satisfaction: recognition and responsibility. *The clearing house*, 65(3):178–182.
- ELLIS, S.M. & STEYN, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values), *Management dynamics*, 12(4):51-53.
- ELS, M. 1989. Die verband tussen werkstevredenheid en persoons-omgewing integrasie. Potchefstroom : PU vir CHO. (Dissertation – M.A.)
- ENGELBRECHT, W.J. 1996. Bestuursfaktore wat die werksbevreëdiging van die departemenshoof in die sekondêre skool beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)
- ESTERHUIZEN, J.L.P. 1989. Die werksmotivering van die onderwyser in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)
- ESTERHUYSEN, J.L. 1993. Bronne van stres by die hoof van die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)
- EVANS, L. 1998. The effects of senior management teams on teacher morale and job satisfaction. *Educational management and administration*, 26(4):417–428.
- EVANS, L. 2001. Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational management & administration*, 29(3):291–306. [In EBSCOhost : Ingenta : Full display : <http://www.ingenta.com>] [Date of access: 7 May 2004].
- FERREIRA, M.G. 1991. Organisasiestres by die onderwyser in die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)
- FINCHAM, R. & RHODES, P. 1999. Principles of organizational behaviour, third edition. Oxford : Oxford University Press. [Web:] <http://www.oup.co.uk/pdf/bv/fincham/Chapter5.pdf> [Date of access: 2 June 2004].
- FOURIE, A.E.E. 2001. Bestuursfaktore wat die werkstevredenheid van die vroulike departemenshoof in die sekondêre skool beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)
- FORLIN, C. 2001. Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research*, 43(3):235–245.
- FRASE, L.E. & SORENSON, L. 1992. Teacher motivation and satisfaction: impact on participatory management. *NASSP Bulletin*, 76(540):37–43.
- GALL, M.D., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. Educational research: an introduction. 6th Ed. New York : Longman.
- GERBER, P.D., SNEL, P.S. & VAN DYK, P.S. 1999. Human resources management. Cape Town : Oxford University Press.

- GREYVENSTEIN, L.A. 1989. The development of women for management positions in education. Potchefstroom : PU for CHE. (Thesis – D.Ed.)
- GRIVA, K. & JOEKES, K. 2003. UK teachers under stress: can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and health*, 18(4):457–471. [In EBSCOhost: Academic Search Premier. Full display: <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access: 13 April 2004].
- GUMBO, M.T. 2001. Multicultural education and its politics. *South African journal of education*, 21(4):233–241.
- HASER, G.S. & NASSER, I. 2003. Teacher job satisfaction in a year-round school. *Association for supervision and curriculum development*, 65–67. [In EBSCOhost: Academic Search Premier, Full display: <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access: 1 April 2004].
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B. 1959. The motivation to work. New York : John Wiley.
- HEUGH, K. 2002. The case against bilingual and multilingual education in South Africa: Laying bare the myths. *Perspectives in education*, 20(1):171–196.
- HEYMANS, D.R. 2002. The relationship between job insecurity, job satisfaction and organisational commitment of maintenance workers in a parastatal. Potchefstroom : PU for CHE. (Dissertation – MA.)
- HILLEBRAND, I.H. 1989. Die werksmotivering van die onderwyseres. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)
- HOWELL, S.L., CARTER, V.K. & SCHIED, F.M. 2002. Gender and women's experience at work: a critical and feminist perspective on human resource development. *Adult education quarterly*, 52(2):112–127. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access : 10 May 2004].
- HOY, W.K., TARTER, C.J. & KOTTKAMP, R.B. 1991. Open schools/healthy schools: measuring organisational climate. Newbury Park; USA : Sage.
- INMAN, D. & MARLOW, L. 2004. Teacher retention: why do beginning teachers remain in the profession? *Education*, 124(4):605–614. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access : 26 August 2004].
- JACOBS, R. 2004. Interview met directeur 'Laerskool Mooirivier'. Potchefstroom.
- JANSON, C.A. 2002. The organizational culture of the school. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. *Schools as organisations*. Pretoria : Van Schaik. p.119–145.)
- JOHNSON, S., MONK, M. & HODGES, M. 2000. Teacher development and change in South Africa: a critique of the appropriateness of transfer of northern/western practice. *Compare*, 30(2):179–192. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access : 13 April 2004].
- KHUMALO, M.G. 2004. Role conflict experienced by married black woman educators. Potchefstroom : PU vir CHO. (Dissertation – M.Ed.)

- KIRSTEN, H.vd P. 2000. Bestuursfaktore wat die werkstevredenheid van hoofde van sekondêre skole in die Noord-Kaapprovinsie beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)
- KITTEL, F. & LEYNEN, F. 2003. A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers. *Psychology and health*, 18(4):501–510. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access: 30 March 2004].
- KOK, M. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2003. Problems experienced by women re-entering the education profession: a South African case study. *South African journal of education*, 23(1):65–70.
- KRIEL, L.L.R. & OOSTHUIZEN, I.J. 1997. Determinante vir die veranderende voorkoms van die onderwysprofessie in Suid-Afrika. *South African journal of education*, 17(3):132–136.
- LATHAM, A.S. 1998. Teacher satisfaction. *Educational leadership*, Feb:82–83.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research: planning and design. New Jersey : Prentice-Hall.
- LEGOTLO, M.W., MAAGA, M.P., SEBEGO, M.G., VAN DER WESTHUIZEN, P.C., MOSOGE, M.J., NIEUWOUDT, H.D. & STEYN, H.J. 2002. Perceptions of stakeholders on causes of poor performance in Grade 12 in a province in South Africa. *South African journal of education*, 22(2):113–118.
- LEMMER, E. & VAN WYK, N. 2004. Home-school communication in South African primary schools. *South African journal of education*, 24(3):183–188.
- LEWIN, K.M., 2000. Turbulence or orderly change? Teachers supply and demand in South Africa – Current status, future needs and the impact of HIV/ Aids. Centre for international education. University of Sussex Institute of Education. [Web:] <http://www.sussex.ac.uk> [Date of access: 19 February 2004].
- MAFULEKA, M. 1994. Your load is heavy, but you're our teacher. *Educamus*, 40(3):22.
- MAINE, N.S. 1993. Team management: a dynamic problem solving approach. Soweto : Vista University. (Dissertation – D.Ed.)
- MARTIN, N.K. & BALDWIN, B. 1996. Helping beginning teachers foster healthy classroom management: implications for elementary school counsellors. *Elementary school guidance and counselling*, 31(2):106–113.
- MASITSA, G. 2004. Four critical causes of under-achievement in township secondary schools. *Acta academica*, 36(1):213–245.
- MASITSA, G., VAN STADEN, J., DE WET, C., NIEMANN, R., HEYNS, M., BRAZELLE, R. & NIEMANN, S. 2004. Management problems at under-achieving township secondary schools in the Free State. *Acta academica*, 36(2):221–250.
- MATHIPA, E.R. & TSOKA, E.G. 2000. Possible barriers to the advancement of women to leadership positions in the education profession. *South African journal of education*, 20(2):126–131.

- MATHIS, R.L. & JACKSON, J.H. 2000. Human resource management. USA, Ohio : South-Western College Publishing.
- McCORMACK, J. & SOLMAN, R. 1992. Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organizational perspective. *Journal of educational studies*, 18(2):201–222.
- MENTZ, P.J. 1990. Organisasieklimaat in sekondêre skole. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – D.Ed.)
- MENTZ, P.J. 1999. Die invloed van verandering in die onderwys op die gehalte van opvoeders. (Verslag aan die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.)
- MENTZ, P.J. 2002. Gehalte van werklewe van onderwysers in 'n periode van konstitusionele hervorming en veranderinge in die onderwys. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 42(4):237–249.
- MENTZ, P.J. 2003. Organisational climate in schools. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. *Schools as organisations*. Pretoria : Van Schaik. p.146–169.)
- MERCER, D. & EVANS, B. 1991. Professional Myopia: job satisfaction and the management of teachers. *School organization*, 11(3):291–301.
- MERCER, D. 1997. Satisfaction and the secondary head teacher: the creation of a model of job satisfaction. *School leadership and management*, 17:57–67.
- MERTLER, C.A. 2002. Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American secondary education*, 31(1):43–53. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access : 1 April 2004].
- MERTON, R.K. 1968. Social theory and social structure. New York : The Free Press.
- MOLOKOMME, P. 1997. Gun-toting teachers and pupils. *Pace*, August:20–22.
- MONAU, N.A. 1995. Under-representation of female teachers in management positions in high schools. Potchefstroom : PU for CHE. (Mini-dissertation – M.Ed.)
- MUIJS, D., HARRIS, A., CHAPMAN, C., STOLL, L. & RUSS, J. 2004. Improving schools in socio-economically disadvantaged areas - a review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2):149–175.
- MURRAY, M. 1994. Die beweerde rolkonflik by die getroude onderwyseres. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)
- NEUMAN, W.L. 1997. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 3rd ed. Boston : Allyn & Bacon.
- NGIDI, D.P. 1995. Attitudes of teachers towards a career in rural schools. Pretoria : University of South Africa. (Dissertation – M.Ed.)
- NIAS, J. 1981. Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's "two-factor" hypothesis revisited. *British journal of sociology of education*, 2(3):235–246. [In

EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>
[Date of access : 13 April 2004].

NIEMANN, G.S. 2004. School business management. (In: Van der Westhuizen, P.C. ed. Effective educational management. Cape Town: ABC press, p.371 – 403).

NKONKA, N.S. 1999. Levels of job satisfaction of teachers in the Bloemfontein-West district. Bloemfontein : University of the Orange Free State. (Dissertation – M.Ed.)

PERIE, M. & BAKER, D.P. 1997. Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. *Statistical analysis report*, 1997. [Web:] <http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>

POTTAS, C.D. 1969. Werksmotivering. Pretoria : Van Schaik.

PUNYAKAEW, T. 1998. Factors influencing job satisfaction of teachers in Chiang Mai Province. Chiang Mai, Thailand: Chiang Mai University. (Dissertation – M.A.) [Web:] <http://www.grad.cmu.ac.th/abstract/1998/soc/abstract/soc980861.html>

RADEMEYER, A. 2004a. OBE 'makes more demands'. 25 Mar 2004. [Web:] http://www.news24.com/News24/AnanziArticle/0,,2-7-1442_1503022,00.html [Date of access: 15 September 2004].

RADEMEYER, A. 2004b. Dis hel, sê onderwyseres van skoolhou in township. *Beeld*:4, Juni 21.

RADEMEYER, A. 2004c. Siek vir skool. *Beeld*:9, September 14.

RAHIM, M.A., ANTONIONI, D. & PSENICKA, C. 2001. A structural equations model of leader power, subordinates' styles of handling conflict, and job performance. *The international journal of conflict management*, 12(3):191–211.

RASKU, A. & KINNUNEN, U. 2003. Job satisfaction and wellness among Finish upper secondary school teachers. *Psychology and health*, 18(4):441–456. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access: 29 March 2004].

REAY, D. & BALL, S.J. 2000. Essentials of female management, women's ways of working in the education market place? *Educational management and administration*, 28(2):145–159.

REEVES, C. 1994. The struggle to teach. Johannesburg : Sacched.

REPUBLIEK VAN ZUID-AFRIKA (RSA) 1998. Employment Equity Act no. 55 van 1998. [<http://education.pwv.gov.za>] [Date of access: 6 October 2004].

RISEBOROUGH, G.F. & POPPLETON, P. 1990. Veterans versus beginners: a study of teachers at a time of fundamental change in comprehensive schooling. *Educational review*, 43(3):307–333.

ROSENHOLTZ, S.J. & SIMPSON, C. 1990. Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of education*, 63(4):241–257.

ROSSOUW, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools – a qualitative study. *Koers*, 68(4):413–435.

SABBE, E. 2004. Secondary school pupils' perceptions of their male and female teachers. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse konferensie van AERA (American Educational Research Association), April 2004, San Diego, CA.

SANN, U. 2003. Job conditions and wellness of German secondary school teachers. *Psychology and health*, 18(4):489–500. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access: 29 March 2004].

SANSONE, C. & HARACKIEWICZ, J.M. 2000. Intrinsic and extrinsic motivation. San Diego : Academic Press.

SARGENT, T. & HANNUM, E. 2003. Keeping teachers happy; job satisfaction among primary teachers in rural China. Pennsylvania : University of Pennsylvania. [Web:] <http://www.nyu.edu/education/humsocsci/rc28/Sargent%20and%20Hannum.pdf>

SAS INSTITUTE Inc. 1999. SAS Institute Inc., SAS OnlineDoc®, Version 8, Cary, NC

SCHULZE, S. & STEYN, T. 2003. Educators' motivation: differences related to gender, age and experience. *Acta academica*, 35(3):138–160.

SEHLARE, B. & MENTZ, P.J. & MENTZ, E. 1994. Differences in the perceptions of principals and beginner teachers on the induction of the latter. *South African journal of education*, 14(2):73–77.

SMIT, C.A. 1999. Die werkstevredenheid van die inspekteur van onderwys in die Noordkaap. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

SMIT, C.A. 2002. Die professionele ontwikkeling van die nuutaangestelde kringbestuurder in die onderwys deur middel van 'n inskakelingsprogram. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)

STARREN, H.G. & VAN DE KERKHOF, T. 2001. De 21 geboden van modern leiderschap. Amsterdam : Business Contact.

STATSOFT Inc. 2003. Statistica (data analysis software system), versie 6. [Web:] www.statsoft.com.

STEERS, R.M. & PORTER, L.W. 1991. Motivation and work behavior. New York : McGraw-Hill.

STEINBERG, D.J. 1993. _Organisasiestres by die onderwyseres in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

STEYN, G.M. 1990. Die invloed van enkele universele agtergrondsfaktore op onderwysers se beroepsbevrediging. *Education bulletin*, 34(2):50–59.

STEYN, G.M. 1992. Enkele beïnvloedingsfere van onderwyserberoepsbevrediging en -beroepsontevredenheid. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 32(4):312–321.

STEYN, G.M. & VAN WYK, J.N. 1999. Job satisfaction: perception of principals and teachers in urban black schools in South Africa. *South African journal of education*, 19(1):37–44.

- STEYN, S.C., WOLHUTER, C.C., OOSTHUIZEN, I.J. & VAN DER WALT, J.L. 2003. 'n Internasionale perspektief op leerderdisipline in skole. *South African journal of education*, 23(3):225–232.
- SWANEPOEL, L.H. 2003. Bestuurstrategieë vir vestiging van 'n effektiewe organisasiekultuur in sekondêre skole vir oorwegend swart leerders. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – PhD.)
- THEUNISSEN, J.M. & CALITZ, L.P. 1994. Die verband tussen organisasieklimaat, personeelontwikkeling en beroepstevredenheid by onderwysers. *Pedagogiejoernaal*, 15(1):100–116.
- VANDENBERGHE, R. 2004. Motiveren van leerkrachten: op zoek naar een integraal beloningsbeleid. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2003-04(3):177–182.
- VAN DER DOEF, M. & MAES, S. 2002. Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: a comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, stress and coping*, 15(4):327–344. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access: 1 April 2004].
- VAN DER LINDE, A.H. 1998. Bestuurstrategie van die skoolhoof vir die hantering van die onderwyseres met uitbranding. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – PhD.)
- VAN DER LINDE, A.H., VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & WISSING, M.P. 1999. Burnout in female educators. *South African journal of education*, 19(3):192–197.
- VAN DER VYVER, C.P. 1998. Die vlak van werksbevreëdiging van onderwysers in die Vrystaatse Goudvelde. Bloemfontein : Universiteit van die Oranje-Vrystaat. (Skripsie – M.Ed.)
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & HILLEBRAND I.J. 1990. Faktore wat die werkmotivering van die onderwyseres beïnvloed. *South African journal of education*, 10(3):269–275.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C., WISSING, M.P. & HILLEBRAND, I.J. 1992. Werksbevreëdiging by die onderwyseres. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 32(1):40–45.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & DU TOIT, S.C. 1994. Werksbevreëdiging van die swart onderwyseres. *South African journal of education*, 14(3):145–149.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2003. Schools as organisations. Pretoria : Van Schaik.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2004. Effective educational management. Cape Town : ABC press.
- VAN DEVENTER, I. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2000. A shift in the way female educators perceive intrinsic barriers to promotion. *South African journal of education*, 20(3): 235–240.
- VANDEYAR, S. & KILLEN, R. 2003. Has curriculum reform in South Africa really changed assessment practices, and what promise does the revised National Curriculum Statement hold? *Perspectives in education*, 21(1):119–134.

- VAN ZYL, E. & PIETERSEN, C. 1999. An investigation into work stress experienced by a group of secondary school teachers. *South African journal of education*, 19(1):74–78.
- VENTER, J.B. 1971. Motivering as bestuursaktiwiteit in kleiner ondernemings. Instituut vir sosiale en ekonomiese navorsing. Bloemfontein : Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- VISWESVARAN, C. & ONES, D.S. 2000. Perspectives on models of job performance. *International journal of selection and assessment*, 8(4):216–226.
- WEVER, N. & STEYN, G.M. 2002. Opvoeders se persepsies van hulle werkmotivering: 'n kwalitatiewe studie. *South African journal of education*, 22(3):205–212.
- WILSON, J.D., CORDRY, S., NOTAR, C.E. & FRIERY, K. 2004. Teacher truths: speaking from the heart of educators. *College student journal*, 2:163–170. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access: 26 August 2004].
- WISNIEWSKI, W. 1990. The job satisfaction of teachers in Poland. *Comparative education*, 26(2/3):299–306.
- WOLHUTER, C. 2004. Onderwys in Suid-Afrika: 10 jaar na 1994. [Web:] www.nwu.ac.za/10years (66–71).
- WONG, K.S., CHEUK, W.H. & ROSEN, S. 2000. The influences of job stress and supervisor support on negative affects and job satisfaction in kindergarten principals. *Journal of social behavior and personality*, 15:85–98. [In EBSCOhost : Academic Search Premier, Full display : <http://www.sa.ebscohost.com>] [Date of access: 1 April 2004].
- XABA, M.I. 1996. Factors influencing the job satisfaction of senior teachers in schools predominantly attended by black students. Potchefstroom : PU for CHE. (Dissertation – M.Ed.)
- ZULU, B.M., URBANI, G., VAN DER MERWE, A. & VAN DER WALT, J.L. 2004. Violence as an impediment to a culture of teaching and learning in some South African schools. *South African journal of education*, 24(2):170–175.

BIJLAGES

BIJLAGE A: Vragenlijst

BIJLAGE B: Toestemming Noord West Departement van Onderwijs

JOB SATISFACTION OF FEMALE EDUCATORS

Please complete the following by marking with an "x"

Section A: General information

1. Age

20-29 yrs	1
30-39 yrs	2
40-49 yrs	3
Above 50	4

(1)

2. Years of experience as an educator

1-5 yrs	1
5-10 yrs	2
11-15 yrs	3
Above 16	4

(2)

3. REQV

Grade 12 plus one or two years apposite training	1
Grade 12 plus three years apposite training	2
Grade 12 plus four years apposite training	3
Grade 12 plus five years apposite training	4

(3)

4. Number of learners in the school

0 – 100	1
100 – 500	2
500 – 1000	3
More than 1000	4

(4)

5. Number of staff in the school

10 – 20	1
20 – 40	2
40 – 60	3
More than 60	4

(5)

6. The school is predominantly attended by

Black learners	1
White learners	2

(6)

7. Marital status

Single	1
Living together	2
Married	3
Divorced	4
Other	5

(7)

8. Do you have children

Yes	1
No	2

(8)

Section B: Job satisfaction

	To what extent...	1. Not at all	2. To a lesser degree	3. To some extent	4. To great extent	
9	Do you experience problems in performing household and work obligations?					(9)
10	Do you experience work-home conflicts?					(10)
11	Do you experience stress in your work situation?					(11)
12	Do you experience health problems?					(12)
13	Are you proud to be an educator?					(13)
14	Do you achieve the aims you have set for yourself?					(14)
15	Do you achieve the aims the school has set for you?					(15)
16	Is there a career?					(16)
17	Do family circumstances hinder you in getting promotion?					(17)
18	Do you get acknowledgement?					(18)
19	Are you encouraged to perform well?					(19)
20	Do you have autonomy?					(20)
21	Are there sufficient textbooks?					(21)
22	Are there sufficient exercise books?					(22)
23	Is there sufficient audio-visual equipment?					(23)
24	Do you experience co-operation between different cultures in the classroom?					(24)
25	Do you experience that the language used for instruction, is problematic for learners?					(25)
26	Do you experience problems with undisciplined learners?					(26)
27	Are you trained in multicultural education?					(27)
28	Do you succeed in preventing disciplinary problems?					(28)
29	Is discipline maintained in the school?					(29)
30	Do you think that the classroom is a safe place for you and your learners?					(30)
31	Do you feel intimidated by your learners?					(31)

	To what extent...	1. Not at all	2. To a lesser degree	3. To some extent	4. To great extent	
32	Do you experience that there is not enough time to give individual attention to learners?					(32)
33	Think that the classroom is suitable for teaching?					(33)
34	Are you trained informally for Outcome Based Education (OBE) and assessment?					(34)
35	Are you trained formally for OBE and assessment?					(35)
36	Do you think that assessment is time-consuming?					(36)
37	Is it a problem that learners are not under an obligation to tell if they are HIV/ Aids infected?					(37)
38	Is it a problem to treat infected learners in the same way as learners who are not infected?					(38)
39	Do you experience good contacts between you and your learners?					(39)
40	Do you experience that learner's talk freely about their problems with you?					(40)
41	Have you been informed about the appraisal system?					(41)
42	Do you get feedback related to appraisal?					(42)
43	Are the school buildings maintained?					(43)
44	Is there running water?					(44)
45	Is there electricity available?					(45)
46	Is there sanitation available?					(46)
47	Are you satisfied with the state of the furniture in the classroom?					(47)
48	Do you experience a satisfying relationship between yourself and your colleagues?					(48)
49	Do you experience parental involvement in school activities?					(49)
50	Can you communicate with the parents?					(50)
51	Do you experience the apathy of parents in relation with the school?					(51)
52	Is School Governing Bodies effective?					(52)

	To what extent...	1. Not at all	2. To a lesser degree	3. To some extent	4. To great extent	
53	Do you experience a satisfying relationship between yourself and your principal?					(53)
54	Do you experience that the workload is excessive?					(54)
55	Do you experience job security?					(55)
56	Is your motivation influenced through the leadership style of your principal?					(56)
57	Do you want to take part in decision-making?					(57)
58	Do you participate in the decision making of the school?					(58)
59	Can you communicate freely with your principal?					(59)
60	Do you experience satisfaction with your salary?					(60)
61	Is late coming of other educators a problem?					(61)
62	Do you experience that strikes put education in a disadvantage?					(62)
63	Do you experience that you are equally treated in comparison with your male colleagues?					(63)
64	Do you have to teach extracurricular activities?					(64)
65	Do you experience community involvement in school activities?					(65)
66	Do you experience support from the community?					(66)
67	Do you experience the impact that the social-economic statuses of the parents have on effective education?					(67)

68. If you are of the opinion that the questionnaire left out important issues with respect to the factors that influence your job satisfaction, please feel free to write your comment down.

Thank you for your co-operation and assistance

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
Private bag X6001 Potchefstroom 2520
Tel (018) 299 1903 Fax (018) 299 1888
e-mail: nsopcvdw@puknet.puk.ac.za

20 October 2004

Mr. Mwel
Region Executive Manager
Department of Education
Southern Region
Private Bag X1256
Potchefstroom
2520

Dear Mr. Mwel

I hereby request permission to ask assistance from female educators in primary schools to complete questionnaires of a research for a M.Ed. degree in Educational Management. The questionnaire will take approximately 15 minutes to complete.

I am a registered student of the North West University, Potchefstroom Campus. My research topic is "Factors that influence job satisfaction amongst female educators".

Sincerely yours,



Geke Kieft

Researcher



POTCHEFSTROOM CAMPUS
Private Bag X6001, Potchefstroom, South Africa, 2520
Tel: (018) 299-1111 • Fax: (018) 299-2799
Internet: <http://www.nwu.ac.za>



In accordance with section 23(1) of the Higher Education Act, 1997 (Act No. 101 of 1997), as amended, the Potchefstroom University for Christian Higher Education and the University of North-West merged to form the North-West University on 1 January 2004. In accordance with section 24(1) of the Higher Education Act, 1997 (Act No. 101 of 1997), as amended, the staff and students of the Sebokeng Campus of the Vista University were incorporated into the North-West University on 2 January 2004.



NORTH WEST PROVINCE

OFFICE OF THE DIRECTOR: PROFESSIONAL & EDUCATIONAL SUPPORT SERVICES
SOUTHERN REGION

Enq : S. H. Mvula
Tel : (018) 299 8296
E-mail: smula@nwpg.gov.za

To : All Primary Schools
Potchefstroom Area Project Office

From : Dr S. H. Mvula
Director: Professional &
Educational Support Services

Date : 22 October 2004

Subject : **PERMISSION TO CONDUCT A RESEARCH BY MS
GEKE KIEFT AND MS RIXT KAMSTRA**

This letter serves to inform you that Ms G. Kieft and Ms R. Kamstra have obtained permission from the Southern Region, to conduct their research about "**Factors that influence job satisfaction amongst female educators**". They will be visiting schools in the Area Project of Potchefstroom.

Kindly allow them to communicate with their target group for their research, this should not temper with the smooth running of the school. It will be appreciated if you give them the co-operation needed, as their study will benefit education in the region as well as throughout the world.

Your co-operation in this regard will be appreciated.

Yours sincerely

S. H. MVULA (DR)
DIRECTOR: PROFESSIONAL &
EDUCATIONAL SUPPORT SERVICES

Cc Executive Manager: Mr H. M. Mweli
Area Project Manager - Ms Yssel



GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION

Private bag X6001 Potchefstroom 2520

Tel (018) 299 1903 Fax (018) 299 1888

e-mail: nsopcvdw@puknet.puk.ac.za

26 October 2004

Dear Mr / Mrs

I am an international Master student of the North West University (Potchefstroom Campus) and am currently conducting research on the extent of job satisfaction amongst female educators in primary schools.

Dr. S.H. Mvula (Director of Professional and Educational Support Services) and Mr. H.M. Mwelil (Executive Manager) from the Department of Education have approved the research project; the questionnaire can, therefore, be conducted at the schools.

I therefore request your assistance in handing out these questionnaires to the female educators in your school. It will only take 15 minutes of their valuable time. After they have completed the questionnaire they can give it back to you. I kindly ask you if you can put all the completed questionnaires in the stamped envelope and send them back to me before the 8th of November.

Allow me to thank you in advance for your co-operation and assistance.

Yours sincerely,



Geke Kieft
Researcher

(Attachment: Permission from the Department of Education to conduct the research.)



POTCHEFSTROOM CAMPUS
Private Bag X6001, Potchefstroom, South Africa, 2520
Tel: (018) 299-1111 • Fax: (018) 299-2799
Internet: <http://www.nwu.ac.za>



In accordance with section 23(1) of the Higher Education Act, 1997 (Act No. 101 of 1997), as amended, the Potchefstroom University for Christian Higher Education and the University of North-West merged to form the North-West University on 1 January 2004. In accordance with section 24(1) of the Higher Education Act, 1997 (Act No. 101 of 1997), as amended, the staff and students of the Sebokeng Campus of the Vista University were incorporated into the North-West University on 2 January 2004

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
Private bag X6001 Potchefstroom 2520
Tel (018) 299 1903 Fax (018) 299 1888
e-mail: nsopcvdw@puknet.puk.ac.za

26 October 2004

Dear Colleague

I am aware that you are very busy and that you sometimes have to work under difficult circumstances. In spite of this, I believe that education is dear to you and you therefore want to make a valuable contribution to improve job satisfaction within the education of South Africa.

Research is currently being conducted on the extent of job satisfaction amongst female educators in primary schools in the Potchefstroom district.

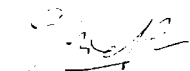
I therefore request your assistance in completing the attached questionnaire. It will only take 15 minutes of your valuable time to fill in this questionnaire. Please be assured of the confidentiality with which your responses will be treated and be assured that this questionnaire is to be used for study purposes only. Therefore, do not fill in your name or the name of the school and do not put a school stamp anywhere on the questionnaire.

Dr. S.H. Mvula (Director of Professional and Educational Support Services) and Mr. H.M. Mweli (Executive Manager) from the Department of Education have approved the research project; the questionnaire can, therefore, be conducted at the schools.

If you are interested, kindly fill in the accompanying questionnaire and return it to the principal of the school as soon as possible before 5 November 2004.

Allow me to thank you in advance for your valuable input and time.

Yours sincerely,



Geke Kieft

Researcher



POTCHEFSTROOM CAMPUS
Private Bag X6001, Potchefstroom, South Africa, 2520
Tel: (018) 299-1111 • Fax: (018) 299-2799
Internet: <http://www.nwu.ac.za>



In accordance with section 23(1) of the Higher Education Act, 1997 (Act No. 101 of 1997), as amended, the Potchefstroom University for Christian Higher Education and the University of North-West merged to form the North-West University on 1 January 2004. In accordance with section 24(1) of the Higher Education Act, 1997 (Act No. 101 of 1997), as amended, the staff and students of the Sebokeng Campus of the Vista University were incorporated into the North-West University on 2 January 2004.